



Fachbereich Erziehungswissenschaften
der
Philipps-Universität Marburg

Diplomarbeit

von
Alexandra Katinka Manns

„Jugend debattiert“ – Ein neuer Weg der politischen Bildung?
Untersuchung im Anschluss an eine Studie der Gemeinnützigen
Hertie-Stiftung.

Betreuer: Prof. Dr. Heike Ackermann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Benno Hafener

Abgabetermin: 01. Dezember 2003

Widmung

Für meine Eltern, Peter und Petra Manns.

*„Sie haben glücklicherweise keine Scheu gehabt, mit Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zuzumuten und abzuverlangen“
(KLIPPERT 2000).*

Danksagung

Hiermit möchte ich mich zu nächst bei der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung bedanken, ohne deren Zustimmung wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Hier im Besonderen vielen Dank den Mitarbeitern des Projektes „Jugend debattiert“, die mich mit allen notwendigen Informationen und Kontakten versorgt haben. Allen voran Mareike Claus, die mich nicht nur von stiftungsseite, sondern auch privat unterstützte. (Mareike, Du bist die Beste!) Des Weiteren Ansgar Kemmann und Ralf Langhammer. Außerdem möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Prof. Ackermann bedanken. Auch Frau Prof. Christa M. Heilmann gilt mein Dank, da sie mich aus sprechwissenschaftlicher Sicht unterstützte und immer ein offenes Ohr für meine Sorgen und Nöte hatte. Meinen Eltern bin ich sehr verbunden, weil sie mir dieses Studium finanziell, intellektuell und emotional ermöglichen haben. Ebenfalls möchte ich mich bei Alice-Verena Rist erkenntlich zeigen, da sie mir die Arbeit der Transkription der Interviews abgenommen hat und mich in der Schlussphase mit warmen Köstlichkeiten versorgte. Darüber hinaus geht mein Dank an Eva Chr. Gottschaldt, die mit ihrem wissenschaftlichen Sekretariat „Tablo“ federführend bei den Korrekturen war. Auch die anderen freiwilligen Korrektoren möchte ich nicht vergessen: Lucia, Alving, Hannah Engels, Sarah Jansen, Nora Mlivonic, Karin Soutschek und Felix Zanger. Vielen Dank auch meinem Mitbewohner Simon Kreuz für sein Verständnis und seine Fahrdienste. Außerdem bin ich Frank Titze verpflichtet, da er mich bei der technischen Umsetzung dieser Arbeit unterstützte. Last but not least, gilt mein Dank meinem Freund Georg Gundlach ohne dessen moralische Unterstützung ich diese Arbeit niemals zu Ende gebracht hätte. (Georg, ich liebe Dich!)

Inhaltsverzeichnis

WIDMUNG	1
DANKSAGUNG	2
INHALTSVERZEICHNIS	3
VORBEMERKUNG.....	5
1 EINLEITUNG	6
2 INTERNATIONALE VERGLEICHSTUDIE ZUR SITUATION DER POLITISCHEN BILDUNG IN DER SEKUNDARSTUFE I.....	9
2.1 <i>Analyse der Lehrpläne hinsichtlich der politischen Bildung</i>	10
2.2 <i>Die Befragung von Experten zum Thema politische Bildung in der Sek. I im Rahmen des „Civic Education“ Projektes</i>	17
3 DIE GESCHICHTE DES ZUSAMMENHANGS ZWISCHEN RHETORIK, POLITIK UND POLITISCHER MÜNDIGKEIT	24
3.1 <i>Die griechische Antike</i>	24
3.1.1 Die Sophisten	25
3.2 <i>Das platonische Verständnis von Rhetorik und Philosophie</i>	29
3.2.1 Aristotelische Veränderungen im Verständnis der Rhetorik	30
3.3 <i>Die Reduktion der Rhetorik durch das Christentum</i>	30
3.4 <i>Wiederbelebung der Mündigkeit durch die Rhetorik der Aufklärung</i>	32
4 EIN VERSTÄNDNIS VON MÜNDIGKEIT	33
4.1 <i>Die Mündigkeit aus pädagogischer Perspektive</i>	33
4.2 <i>Die Mündigkeit aus sprechwissenschaftlicher Perspektive</i>	41
5 DAS PROJEKT „JUGEND DEBATTIERT“ DER GEMEINNÜTZIGEN HERTIE-STIFTUNG	45
5.1 <i>Förderschwerpunkt „Erziehung zur Demokratie“, die Grundlage des Projektes „Jugend debattiert“</i>	45
5.2 <i>Das Projekt „Jugend debattiert“</i>	46
5.2.1 Historie.....	46
5.2.2 Konzeption	48
5.2.3 Exkurs Debatte	51
5.2.4 Debattenformat „Jugend debattiert“	55
5.2.5 Durchführung des Projektes	57
5.2.5.1 Projektzyklus 2001	57
5.2.5.2 Projektzyklus 2002	57
5.2.6 Zielsetzung	58
5.2.7 Evaluation der Projekteinhalte	60
6 QUALITATIVE UNTERSUCHUNG DES ZWEITEN PROJEKTZYKLUS.....	64
6.1 <i>Gegenstand und Erkenntnisinteresse</i>	64
6.2 <i>Die Forschungsmethode</i>	66

6.3	<i>Das Vorgehen bei der Erhebung</i>	70
6.4	<i>Das Vorgehen bei der Auswertung</i>	71
6.5	<i>Auswertung der Schülerinterviews</i>	72
6.5.1	Themenorientierte Darstellung der Schülerinterviews	79
6.5.2	Interpretation der Deskription der Schülerinterviews unter der Berücksichtigung des erarbeiteten Mündigkeitsbegriffes	99
6.6	<i>Auswertung der Lehrerinterviews</i>	105
6.6.1	Themenorientierte Darstellung der Lehrerinterviews	111
6.6.2	Interpretation der Deskription der Lehrerinterviews unter der Berücksichtigung des erarbeiteten Mündigkeitsbegriffes	128
6.7	<i>Vergleich der Schüler- und Lehrerinterviews mit Bezugnahme auf die gegenseitige Fremdbewertung</i>	131
7	CONCLUSIO	135
	LITERATUR	139
	ANHANG	144
	ERKLÄRUNG	277

Vorbemerkung

„In diesem Buch habe ich Pronomina der dritten Person und kollektive Substantive in der männlichen Form gebraucht. Leserinnen und Leser, die sich dadurch beleidigt fühlen, bitte ich aufrichtig um Entschuldigung. Leider gibt es zur Zeit noch keine Alternativen, die nicht entweder Verwirrung stiften oder den Sprachfluss hemmen, dass heißt, es gibt keine annehmbaren Alternativen. [...]“ (ROBBINS 1981, S. 9)

1 EINLEITUNG

„*Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus [...]*“, so lautet der Anfang des Artikels 20 Abs. 2 des Grundgesetzes (GG) der Bundesrepublik Deutschland. Wir leben in der Bundesrepublik Deutschland und somit in einer parlamentarischen Demokratie. Das bedeutet, das Volk wählt seine Volksvertreter, die in seinem Namen Gesetze und Verordnung erlassen. Doch woher wissen die Vertreter, was sie vertreten sollen? Die Meinungsbildung findet in den Parteien und Gremien statt. Wie kommt hier die Meinungsbildung zustande? – Durch Gespräche, Diskussionen und Debatten. Dadurch verbreitert sich die Grundlage für die im Bundestag zu findende Meinung enorm. Doch wodurch qualifiziert sich ein Bürger an diesen Gesprächen teilnehmen zu können? Mit Vollendung des 18ten Lebensjahres wird ein Bürger der Bundesrepublik Deutschland nach geltendem Recht für mündig erklärt. Aber wie erreicht man diese Mündigkeit? Ein Weg führt über die politische Bildung.

In diesem Rahmen initiierte die Gemeinnützige Hertie-Stiftung im Jahr 2000 das Modellprojekt „Jugend debattiert“. Anliegen dieses Projektes ist es, die Rhetorik und vor allem die Kunst der Debatte wieder in die Schule zu bringen. Außerdem sollen Schüler zum qualifizierten Mitreden und Mitgestalten in der Demokratie angeregt werden. Das Projekt gliedert sich in Training für Lehrer und Schüler und einen Wettbewerb für Schüler aller Schulformen. Ziel des Projektes ist daher die Förderung der drei Grundfähigkeiten: Meinungsbildung, Sprachbildung und Persönlichkeitsbildung. Im Kapitel 5 wird dieses Projekt detailliert vorgestellt.

Hier stellt sich die Frage: „Jugend debattiert’ – Ein Neuer Weg der politischen Bildung?“ Diese Arbeit soll eine Untersuchung im Anschluss an die Evaluation des Pilotprojektes der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung (vgl. Kap. 5.2.7) sein.

Angesichts des Aufbaus unserer Demokratie, z.B. mit Volksvertretern und den damit verbundenen Parlamentsdebatten, leisten diese Ziele einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung. Ob „Jugend debattiert“ diese Zielvorgaben auch nach einem Jahr erfüllt und mit diesem Projekt ein neuer Weg der politischen Bildung beschritten werden kann, soll durch Leitfadenterviews mit teilnehmenden Schülern und Lehrern des zweiten Zyklus des Pilotprojektes in Frankfurt überprüft werden (vgl. Kap. 6).

Hierbei stellt sich die Frage: „Was beinhaltet politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und wie ist die aktuelle Situation in diesem Bereich?“. Dies soll anhand des „Civic Education“-Projektes“ (Kapitel 2) beantwortet werden.

Welche Fähigkeiten muss Rhetorik vermitteln, damit sie einen Beitrag für die Demokratie leisten kann? Die schon bei Kant proklamierte Mündigkeit ist die gesuchte Fähigkeit. Während der Aufklärung prägte er den Ausspruch: „Habe Mut Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen“ und meinte damit den öffentlichen Gebrauch der Vernunft. Doch ist diese Fähigkeit keine genetische Veranlagung, sie muss erlernt werden. So beschäftigt sich die Pädagogik mit der Erziehung zur Demokratie und dem damit verbundenen Erwerb von politischer Mündigkeit für jeden Bundesbürger. Die Erziehung zur Mündigkeit ist nicht erst Thema seit dem Inkrafttreten des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland am 23. Mai 1949.

Schon in der griechischen Antike war sie ein Teil der Rhetorikusbildung (vgl. Kap. 3). Hier wurde bereits festgestellt, dass Rhetorik und der damit verbundene Erwerb von Mündigkeit eine zentrale Rolle in der Demokratie spielen. Die politische Mündigkeit ist angesichts des geringen politischen Interesses bei Jugendlichen und dem daraus resultierenden Fehlen eben dieser politischen Mündigkeit auch heute noch ein wichtiges Thema. Die Fachliteratur zur politischen Bildung lässt darauf schließen, dass die Experten sich dieser Problematik bewusst sind und sich immer wieder neu damit auseinandersetzen (vgl. Kap. 4).

Es geht also um politische Bildung, um deren Hauptziel, um die Mündigkeit und um die Definition dessen, was Mündigkeit ist, und welche Fähigkeiten für sie benötigt werden. Fördert „Jugend debattiert“ die zur Mündigkeit gehörenden Fähigkeiten, und ist somit ein neuer Weg der politischen Bildung?

Mein eigenes Interesse an dieser Diplomarbeit ist so ausgeprägt, weil ich es für die Hauptaufgabe eines in einer Demokratie lebenden und arbeitenden Pädagogen halte, das Individuum zur Mündigkeit zu erziehen. „Jugend debattiert“ als Projekt ist für mich faszinierend, weil es dieses Ziel über die Debatte, d.h. über die rhetorische Kommunikation, erreichen will. Durch meine Zusatzausbildung zur Sprecherzieherin setze ich mich mit rhetorischer Kommunikation wissenschaftlich auseinander. Diese mit politischer Bildung zu verknüpfen, ermöglicht deshalb ein besonders tief greifendes Zusammenspiel dieser beiden Fachgebiete.

Die Untersuchung des Projektes gab mir die Möglichkeit festzustellen, ob die rhetorische Kommunikation einen Beitrag zur Erziehung zur politischen Mündigkeit leisten kann.

2 INTERNATIONALE VERGLEICHSTUDIE ZUR SITUATION DER POLITISCHEN BILDUNG IN DER SEKUNDARSTUFE I

Die folgenden Studien entstammen dem internationalen Projekt „Civic Education“, welches wiederum im Rahmen der „International Association for the Evaluation of Education Achievement“ (IEA) erarbeitet wurde. In der Bundesrepublik Deutschland führten dieses Projekt Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung durch. Schwerpunkt dieses Projektes ist eine empirische Untersuchung der politischen Bildung von 14-jährigen. Teilgenommen haben vierundzwanzig Länder aus West- und Osteuropa, Nordamerika und Ostasien. Das Projekt ist in zwei Phasen aufgeteilt. In der ersten Phase wurden Fallstudien zur Situation der politischen Bildung in den beteiligten Ländern erarbeitet. Für die zweite Phase wurde von allen beteiligten Ländern ein Fragebogen entwickelt, mit dem eine repräsentative Stichprobe von 14-jährigen Jugendlichen in den dazugehörigen Klassenstufen untersucht werden sollte. Zu diesem allgemeinverbindlichen Fragebogen konnten die einzelnen Länder einen nationalen Teil hinzufügen und weitere Jahrgangsstufen mit einbeziehen. In der Bundesrepublik Deutschland wurden sowohl Jugendliche in der 8. und 10. Klasse, als auch Jugendliche, die ein Jahr vor dem Abitur standen befragt. Darüber hinaus wurden Lehrpersonen der ausgewählten Klassen zu den Rahmenbedingungen politischer Bildung befragt (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999). Für diese Arbeit eignen sich die Ergebnisse aus den Schülerbefragungen, da die Schüler mit dem Wissen der Jahrgangsstufen 8 und 9 in das Projekt „Jugend debattiert“ gekommen sind. Die Jahrgangsstufen 10 und 12 entsprechen der Altersgruppe der Teilnehmer von „Jugend debattiert“. Des Weiteren sind auch die Ergebnisse der Lehrerbefragung interessant, da in der Untersuchung dieser Arbeit auch die Lehrer, die bei „Jugend debattiert“ teilgenommen haben, zu Wort kommen.

In der ersten Phase des Projektes in Deutschland ging es in erster Linie darum, einen Überblick über die politische Bildung in der Sekundarstufe I zu bekommen. Neben der Lektüre von Fachliteratur wurden Experten in drei aufeinander bezogenen Studien befragt. Diese Studien sind Untersuchungen im Handlungsfeld politischer Bildung.

1. auf der Ebenen der normativen Vorgaben.
2. auf der Ebene der Meinung der Experten

3. auf der Ebene der Schulpraxis.

Diese drei Studien wurden abschließend miteinander verglichen.

In der ersten Studie stand die Analyse von Lehrplänen aller Bundesländer im Zentrum (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999). In dieser Arbeit wird der Fokus in diesem Bereich auf dem Bundesland Hessen liegen, in dem das Projekt „Jugend debattiert“ durchgeführt wurde. Die zweite und dritte Studie befasste sich mit der Befragung von Experten aus unterschiedlichen Erfahrungsfeldern der politischen Bildung und deren Ansprüchen an politische Bildung und Einschätzung der Realisierung in der Sekundarstufe I (Sek. I). Außerdem wurde die Projektdokumentation gesichtet, die 1995 im Rahmen des Förderprogramms „Demokratisches Handeln“ eingerichtet wurde (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 69 ff.). Auf diese wird hier allerdings nicht eingegangen werden.

2.1 Analyse der Lehrpläne hinsichtlich der politischen Bildung

Das Bildungswesen in Deutschland ist dezentral organisiert und die Verantwortung für die Bildungseinrichtungen und die Kulturhoheit obliegt den 16 Bundesländern. Somit werden die Lehrpläne von den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer erstellt. Um eine relative Einheit in dem Bildungswesen der Bundesländer zu erreichen, haben sich die Kultusminister in der „Ständigen Konferenz der Kultusminister“ (KMK) zusammengeschlossen. Hier werden einstimmig Vereinbarungen für das Bildungswesen getroffen, die sich in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer niederschlagen. Der Bund ist lediglich für die außerschulische, berufliche Bildung zuständig und liefert die Rahmengesetzgebung für die Hochschulen. Auf die Primarstufe, Klasse 1 bis 4, die alle Kinder gemeinsam besuchen, folgt in Hessen die Orientierungsstufe mit den Klassen 5 und 6. In der Orientierungsstufe entscheidet sich, in welcher weiterführenden Schule, also Gymnasium, Gesamt-, Real- oder Hauptschule, die Sekundarstufe I besucht werden soll. Anschließend kann die Sekundarstufe II, Klasse 11 bis 13 mit gymnasialer Oberstufe besucht werden. Die allgemeine Schulpflicht beträgt 12 Schuljahre. Die ersten 9 Jahre davon sind Vollzeitschulpflicht, die letzten drei Jahre sind teilzeit- oder berufsschulpflichtig, können allerdings auch Vollzeit erfüllt werden.

Das Unterrichtsfach „Politische Bildung“ steht im engen Zusammenhang mit den Umerziehungsmaßnahmen der Alliierten nach Ende des Zweiten Weltkrieges. Das Umerziehungsprogramm verpflichtet alle Schulen, am „*Aufbau einer wahren*

*Demokratie*¹ (zit. in HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 71) mitzuwirken. Dies sollte durch „[...] die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise [...] und [durch die Ausrichtung der] Lehrpläne, Schulbücher, Lehr- und Lernmittel und die Organisation der Schule selbst auf diesen Zweck“² (zit. in HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 71) geschehen. Die Notwendigkeit dieser Inhalte wurde erkannt und in die Ausführungen zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule aufgenommen. Dies zeigt sich in folgendem Verständnis der Organisation von Schule: „Schule muss also nicht nur Inhalte vermitteln, sie muss sich auch einer demokratischen Unterrichtskommunikation und der Möglichkeit zu Partizipation und Mitbestimmung öffnen, damit Schülerinnen und Schüler durch eigenes Handeln in der ‚Schulpolis‘ erfahren, dass Politik die gemeinsame bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten ist“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 72).

Allerdings ließ die Einführung eines Unterrichtsfaches „Politische Bildung“ noch lange auf sich warten. In den 50er Jahren legte die KMK fest, dass „politische Bildung ein Unterrichtsprinzip aller Fächer und für alle Schularten [sei]. Jedes Fach und jede Schulart haben darum nach ihrer Eigenart und Möglichkeit zur politischen Bildung beizutragen. Eine besondere Verantwortung trägt der Geschichtsunterricht, der geschichtliches Denken und Werten mit Verständnis für die Gegenwart verbinden muss“ (zit. in HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 71). Sicherlich ist die Schule nicht die einzige Institution, die politisch prägt und bildet. Die Familie und die Peergroup von Jugendlichen, Kirche und Vereine haben auch einen maßgeblichen Einfluss. Der Schule wird allerdings eine besondere Verantwortung zugeschrieben. Sie eröffnet die Möglichkeit sich systematisch, d.h. analysierend, bewertend und handelnd gegen zufällige Informationen und beliebige Meinungen durchzusetzen. Außerdem soll der kritische Umgang mit den Massenmedien erprobt und sich dadurch mit Politik befasst werden (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 69 ff.).

Des Weiteren empfiehlt die KMK: „Zur Vermittlung des Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Unterrichtsfächern möglich ist, vom 7. Schuljahr an Unterricht in einer besonderen

¹ Direktive Nr. 54 der Alliierten Kontrollbehörde vom 25.06.1947 (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 71)

² Direktive Nr. 54 der Alliierten Kontrollbehörde vom 25.06.1947 (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 71)

Fachstunde zu erteilen. Die Benennung dieses Faches wird freigestellt [Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde, Politik]“ (zit. in HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 71). Da diese Richtlinien heute noch gültig sind, können die Schulen frei wählen, ob sie in den Klassen 5 bis 11 ein eigenständiges Fach für politische Bildung einrichten oder diese als maßgebliches Unterrichtsprinzip in anderen Fächern, vor allem in den Fächern Geschichte und Erdkunde, einsetzen.³ Aufgrund der Wahlerfolge der NPD mit antisemitischen Tendenzen wurde in den 60er Jahren der politischen Bildung in den Schulen mehr Aufmerksamkeit zugemessen. Im Zuge dessen etablierte sich in den meisten Bundesländern ein eigenständiges Fach für politische Bildung (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 71).

Die Zuordnung der Fächer im Bereich der politischen Bildung ist sehr unterschiedlich. Prinzipiell sind alle Fächer dazu geeignet, *„die Fähigkeit zu solidarischem Miteinander, zu gegenseitigem Respekt und Toleranz zu stärken und in der Auseinandersetzung mit Problemen, Themen und Gestaltungswünschen, die eine Klasse oder die ganze Schule betreffen, demokratisches Handeln zu erleben und zu üben“* (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 72). Insgesamt betrachtet weisen die Bedingungen des Faches politische Bildung auf eine Randstellung desselben hin.

In Hessen heißt das eigenständige Fach für politische Bildung *„Politik und Wirtschaft“*⁴ (vgl. HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2003). Die generelle Aufgabe dieses Faches ist, in der Sek. I *„grundlegende Kenntnisse und Einsichten in gesellschaftliche und politische Sachverhalte und Zusammenhänge sowie die Befähigung zur verantwortlichen Teilnahme an der öffentlichen Meinungsbildung und am politischen Entscheidungsprozess zu vermitteln“* (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 72). Der Unterricht beginnt in der 5. bzw. 6. Jahrgangsstufe und es werden dafür vier Unterrichtsstunden pro Woche eingesetzt. Diese Stundenzahl liegt im Bundesdurchschnitt im Mittelfeld, in Sachsen-Anhalt werden z.B. nur zwei Unterrichtsstunden angesetzt und in Baden-Württemberg dagegen sechs. Wie viele Stunden trotz Lehrermangel tatsächlich unterrichtet werden können, ließ sich nicht ermitteln.

³ KMK-Beschluss vom 14. / 15. Oktober 1955

⁴ Die Bezeichnung variiert nach der Schulart. Z.B. heißt das Fach an der Integrierten Gesamtschule *„Gesellschaftslehre“* (vgl. HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM, 2003).

Was in diesen Stunden unterrichtet wird, steht in den Lehrplänen für das Fach Politik und Wirtschaft.⁵ Hier spiegeln sich Umfang, Inhalt und Verbindlichkeit wider. Der Umfang dieser Lehrpläne unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland. In Berlin z.B. umfasst der Lehrplan⁶ in der Hauptschule 15 Seiten⁷, in Nordrhein-Westfalen für die gesamte Sek. I mehr als 100 Seiten. In Hessen sind die Lehrpläne nach Bildungsgängen getrennt. Der Lehrplan Politik und Wirtschaft umfasst in der Hauptschule 24 Seiten. Die Lehrpläne sind eine geordnete Zusammenfassung von Unterrichtszielen, -prinzipien, -methoden und -inhalten für die einzelnen Fächer und Schularten. Sie legen einerseits die allgemeinen, verbindlichen Bildungsziele fest und andererseits welche Methoden und Inhalte bei der Verwirklichung dieser Ziele eingesetzt werden sollen (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 71). Der Aufbau der Lehrpläne folgt diesem Schema und gleicht sich in den Bundesländern sehr. Im Folgenden wird der Aufbau anhand des Bundeslandes Hessen vorgestellt. In Hessen teilt sich der Lehrplan in zwei Teile. Der erste umfasst die Grundlegungen für das jeweilige Fach. Hierzu zählen die Aufgaben und Ziele, die didaktisch-methodischen Grundlagen und eine Anleitung für den Umgang mit dem Lehrplan. Der zweite Teil ist ein unterrichtspraktischer Teil, der sich mit den Besonderheiten in den einzelnen Jahrgangsstufen beschäftigt, in der Hauptschule Klasse 9 und 10, im Gymnasium mit der Sekundarstufe II (Sek. II). Darüber hinaus werden hier die verbindlichen und fakultativen Unterrichtsinhalte und Abschlussprofile für die einzelnen Schulabschlüsse vorgestellt (vgl. HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM b 2003, S. 2). Hinweise zur Leistungsbewertung lassen sich in den Lehrplänen nicht finden. Daraus lässt sich schließen, „*dass es sich hier um einen besonders sensiblen Bereich handelt*“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 86).

Die Aufgaben und Ziele der hessischen Lehrpläne für den Politikunterricht der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums beinhalten zwei Schwerpunkte. Ein Schwerpunkt liegt in der Vermittlung von Kenntnissen über die demokratische Gesellschaft, in der die Schüler leben, z.B. „[...] *ein fundiertes Wissen über das politische System, die politischen Institutionen und insbesondere den Ablauf politischer Prozesse* [...]“. Darüber hinaus steht kritische Auseinandersetzung mit diesem Wissen im Vordergrund.

⁵ In anderen Bundesländern auch Sozialkunde, Gesellschaftslehre oder Politik genannt.

⁶ In einigen Bundesländern auch Richtlinien genannt.

⁷ DIN A 4

„[Der Politikunterricht] Er führt sie schrittweise zu einer methodisch und inhaltlich angemessenen Auseinandersetzung mit Problemen von Gesellschaft und Umwelt, indem er Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einsichten vermittelt, die grundlegend für das Verständnis politischer, sozialer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher, rechtlicher und kultureller Sachverhalte sind“ (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM a 2003, S. 3).

Der andere Schwerpunkt ist die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Hier wird zum einen auf die Schüler in der Art und Weise der Inhaltsvermittlung eingegangen: *„Der Sozialkundeunterricht [...] orientiert sich an der Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler“ (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM a 2003, S. 3).* Zum anderen gehen persönlichkeitsbildende Elemente in diesen Schwerpunkt mit ein. Das Fach Politik und Wirtschaft soll *„Voraussetzungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins, zur Entwicklung von Lebensperspektiven und zur Fähigkeit zur Mitgestaltung von Veränderungen, [Voraussetzung dafür sei] das Wissen um den individuellen Standort in der Gesellschaft [...]“ (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM b 2003, S. 3)* schaffen.

All dies zusammen soll die Schüler dazu befähigen, die Demokratie mitzugestalten und aktiv am politischen Leben teilzuhaben. *„Leitbild ist dabei der ‚demokratiekompetente Bürger‘“ (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM b 2003, S. 3).* „Demokratiekompetente“ Schüler haben die

- *„[...] analytische Kompetenz, d.h. sie nehmen gesellschaftliche Probleme wahr und sind fähig sie zu analysieren,*
- *Entscheidungskompetenz, d.h. sie sind in der Lage, Informationen zu komplexen Themen zu sammeln und kritisch zu bewerten, um auf dieser Grundlage eigenständig und verantwortungsbewusst zu urteilen,*
- *Interventionsfähigkeit, d.h. sie kennen nicht nur Partizipationschancen, sondern nutzen sie gezielt zum Gestalten der Gesellschaft und zum Lösen von Problemen“ (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM b 2003, S. 3).*

Der „demokratiekompetente“ Bürger kann mit dem mündigen Staatsbürger gleichgesetzt werden. Die Erziehung zu eben diesem ist die zentrale Zielsetzung der Lehrpläne aller Bundesländer (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 71).

Zur Klarheit der Ziele des Faches Politik und Wirtschaft wird ein Auszug aus dem Lehrplan des Bildungsganges Hauptschule wiedergegeben:

„Daraus ergeben sich allgemeine Ziele des Faches Sozialkunde in der Hauptschule:

- *aktive Teilnahme am politischen Leben*
 - *Verständnis der Rechts- und Wertnormen der freiheitlich demokratischen Grundordnung*
 - *Bereitschaft zu eigenverantwortlichem und demokratischem Engagement in Staat und Gesellschaft.*
 - *Besondere Ziele sind:*
 - *Gleichberechtigung von Mann und Frau*
 - *Toleranz gegenüber kultureller Vielfalt*
 - *Respektierung unterschiedlicher Positionen*
 - *Anerkennung von Interessengegensätzen*
 - *Konfliktfähigkeit*
 - *Hilfsbereitschaft*
 - *Anerkennung demokratisch legitimierter Lösungsmöglichkeiten*
 - *Bereitschaft zu internationaler Verständigung“*
- (Hessisches Kultusministerium a 2003, S. 3).

Die Unterschiede zwischen den Lehrplänen der Bildungsgänge von Haupt- und Realschule, im Bereich der Aufgaben und Ziele des Politik- und Wirtschaftsunterricht, sind gering. Sie zeigen sich bei den Formulierungen. In der gymnasialen Bildung erhält die ökonomische Bildung darüber hinaus einen größeren Raum (vgl. HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM c 2003, S. 3).

Wie gezeigt ist es schwierig, Lerninhalte und Lernziele voneinander zu trennen. „Während die Ziele die personale Entwicklung des Schülers beschreiben, werden in den Inhalten die Gegebenheiten der Welt erfasst“ (zit. in HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 87). Dies unterscheidet sich nur wenig von den anderen Unterrichtsfächern. Auch wenn sich die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer für den Sozialkundeunterricht voneinander unterscheiden, lassen sich vier zentrale Lernziele erkennen. Als erstes zentrales Lernziel gilt der Wissenserwerb. Die Schüler sollen Informationen aufnehmen, sie aufbereiten und sich merken. Außerdem sollen sie das Wissen vertiefen und wiedergeben können. Zweitens soll das Wissen operationalisiert werden können. Hierzu zählen das Einüben von Regeln, Methoden und Gestaltungsmitteln, die Anwendung in der Analyse und die Beurteilung von politischen Sachverhalten. Drittens sollen die Schüler ein Problembewusstsein entwickeln, das sie dazu befähigt, spezifische Merkmale eines Problems zu erfassen, es selbständig nach unterschiedlichen Vorgehensweisen zu erarbeiten und es nach vorgegebenen oder selbstentwickelten Kriterien zu beurteilen. Viertens sollen die Schüler eine Handlungskompetenz entwickeln. Die Handlungskompetenz umfasst das Finden von Handlungs- und Verhaltensweisen, ihre Überprüfung nach unterschiedlichen

Wertmaßstäben, die Entwicklung einer eigenen Werteordnung und deren Umsetzung in bestimmten Situationen (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 72 ff.).

Im Allgemeinen sollen Wissens- und Handlungskompetenz gleichrangig vermittelt werden. Die Auflistung der Lerninhalte und die näheren Ausführungen dazu zeigen, dass der Anteil der Wissensvermittlung mit der Konkretisierung der Lerninhalte ansteigt. Vor allem sollen „Einblick“, „Überblick“, „Kenntnisse“ oder „Vertrautheit“ mit dem jeweiligen Thema erreicht werden. *„Für das Aneignen und den sicheren Gebrauch von Regeln zur Bearbeitung von Aufgaben sowie das Erfassen und Bewerten von Problemen, das schließlich zur Handlungskompetenz führen soll, bleibt kaum Zeit“* (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 88).

Die Lehrpläne geben also wenige Möglichkeiten für den Erwerb der Handlungskompetenz, geschweige denn der Anwendung einer solchen.

Wie bei allen bereits beschriebenen Teilen der Lehrpläne unterscheiden sich auch die Lerninhalte erheblich. Es gibt offenbar keine länderübergreifende Absprache darüber, welche Inhalte in der Sek. I vermittelt werden sollen. Die Themenspektren sind sehr weit gefasst. Folgende Schwerpunktthemen wurden durch die Untersuchung ermittelt:

- *„Gestaltung sozialer Beziehungen“⁸,*
 - *„Demokratische Ordnung und politische Willensbildung“⁹,*
 - *„Internationale Politik und Friedenssicherung,*
 - *Recht und Rechtsordnung,*
 - *Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik,*
 - *Medien,*
 - *Berufswahlorientierung,*
 - *Systemvergleich und Systemwandel“¹⁰*
- (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 89).

Sie sind ein Teil des Lehrplanes, wenn auch nicht immer Hauptbestandteil. Oft findet sich lediglich ein Hinweis zu einem Thema. In den Lehrplänen für hessische Schulen werden verbindliche und fakultative Unterrichtsinhalte klar voneinander getrennt (vgl. HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM b 2003). Auch wenn *„der Aufforderungscharakter, ein Thema zu behandeln, [...] jedoch viel höher [ist], wenn es als Lerninhalt im Lehrplan ausgewiesen ist“* (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 89). An diesem Punkt stellt sich die Frage: wie lassen sich Unterrichtsziele im Bereich der Handlungskompetenz verwirklichen, wenn in den Lehrplänen nur Lerninhalte stehen?

⁸ In allen Bundesländern und allen Schularten.

⁹ S. o.

¹⁰ nur in neun Bundesländern

Allerdings müssen einige der Themen, die als allgemeine Ziele des Sozialkundeunterrichts gelten, wegen ihrer Bedeutung fächerübergreifend vermittelt werden (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 72 ff.).

Zum Thema Lehrplananalyse sei abschließend angemerkt, dass die Lehrpläne und ihre Umsetzung im Alltag oft weit auseinander klaffen. Eine Schülerbefragung in Sachsen-Anhalt ergab, dass die Schüler den Eindruck hatten, das Thema „Ausländer“ nur am Rande und auf einen bestimmten Anlass bezogen vermittelt bekommen zu haben. Im Lehrplan sind hierfür jedoch sechs Unterrichtsstunden eingeplant. Im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Fächern liegen für das Fach Sozialkunde nur selten Unterrichtsanalysen vor. Dies mag an der Randstellung des Faches liegen. Weiterhin ergab eine Befragung von Sozialkundefachlehrern, dass 40 Prozent der Befragten die Lehrpläne als Hilfe zur Unterrichtsplanung nutzen. 50 Prozent hingegen gaben an, dass die Lehrpläne thematisch überladen seien, und sie daher für die Unterrichtsgestaltung eher die verwendeten Schulbücher und Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung benutzen würden. Lehrpläne seien besonders bei fachfremdem Unterricht hilfreich.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine wesentliche Aufgabe der Schule, nämlich bei den Schülerinnen und Schülern Verständnis für Politik zu wecken, ihnen Einsicht in die politischen Zusammenhänge zu vermitteln und sie auf ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger vorzubereiten (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 105) mit dem Fach Sozialkunde nicht zu erfüllen ist. *„Dies mag an der Tatsache liegen, dass das Fach Sozialkunde ans untere Ende der Rangskala abgerutscht ist, [...] unter einem Zeitbudget [leidet], welches [es] nicht leben und nicht sterben lässt [...] [und] politische relevante Inhalte an andere Fächer verloren hat (zit. in HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 105).*

2.2 Die Befragung von Experten zum Thema politische Bildung in der Sek. I im Rahmen des „Civic Education“ Projektes

Der Hauptbestandteil des „Civic Education“ Projektes war die Befragung von Experten aus unterschiedlichen Handlungsfeldern der politischen Bildung, die mit unterschiedlichen Auffassungen die Lernzielbestimmung betrachten. Ziel der Befragung war es, ein möglichst breites Spektrum von Lernzielen in der Sek. I im Bereich der politischen Bildung einschätzen zu lassen. Zum einen sollte der Stand der Diskussion zu

den einzelnen Themen in den teilnehmenden Ländern erfasst werden und zum anderen eine Grundlage für die Schülerinterviews geschaffen werden (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.).

In dem Projekt wurden 168 sogenannte Experten befragt. Ihre Aufgabe in den Interviews bestand darin, Ziele politischer Bildung in der Sek. I zu gewichten. Die Experten wurden nach Geschlecht, ihrer ostdeutschen oder westdeutschen Herkunft und den unterschiedlichen Arbeitsbereichen ausgewählt. Die Verteilung zwischen Männern und Frauen war gleich, ein viertel der Befragten kam aus den neuen Bundesländern. Für die unterschiedlichen Arbeitsbereiche wurden Lehrer aus unterschiedlichen Schultypen und Landkreisen befragt, die politische Bildung an Schulen unterrichten. Des Weiteren wurden Personen aus Parteien, Kirchen und anderen Interessengruppen befragt. Die Experten aus den Bereichen der Lehrerfortbildung, Schulverwaltung, Wissenschaft und Hochschule stammten aus verschiedenen Bundesländern und waren in unterschiedlichen Positionen tätig. Außerdem wurden Schüler in die Interviews mit einbezogen. Dieses breite Spektrum von so genannten Experten¹¹ kann zwar keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben, da die Expertengruppe zu weit gestreut ist, aber es gibt in diesem Bereich keine Grundgesamtheit von Experten, aus der sich eine Stichprobe ziehen ließe (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.).

Um auch die brisanten politischen Themen ansprechen zu können, wurde in der Befragung Anonymität gewährleistet. Aufgrund der Informationen über das Geschlecht, die Herkunft und den Arbeitsbereich der befragten Experten konnten fünf Gruppen gebildet werden, die in der Auswertung der Interviews beibehalten wurden: 1. Lehrer an Schulen, 2. Jugendliche, 3. Personen aus Wissenschaft und Universität, 4. Personen aus Lehrerfortbildung und Schulverwaltung, 5. Personen aus Verbänden und Sonstige. Ziel war es, über 50 bis 60 Interviews mit Experten zur Analyse zu verfügen. Von den 168 versendeten Fragebögen wurden 97 beantwortet zurückgesendet. Die Rücklaufquote von 57,7 % ist erstaunlich hoch, da die Beantwortung der Fragebögen mehr als eine Stunde in Anspruch nahm. Die wenigsten Antworten erhielten die Untersuchenden von der fünften Gruppe. Diese geringe Rücklaufquote und die Rückmeldung von einigen Befragten aus dieser Gruppe ließen die These zu, dass diese Gruppe ein verhältnismäßig geringes Wissen über politische Bildung an Schulen vorweisen kann. Die hohe

¹¹ Die Betroffenen oder Praktiker aus dem Bereich der politischen Bildung wurden von den Mitarbeitern des „Civic Education“-Projekts als Experten bezeichnet.

Rücklaufquote aus den Gruppen der Lehrpersonen, Jugendlichen und Wissenschaftler wurde auf das Angebot der Zusendung der Untersuchungsergebnisse und damit auf das Interesse am Thema zurückgeführt (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.).

Für die Befragung wurde ein geschlossener Fragebogen entwickelt, um die Fülle der anzusprechenden Themen einzubeziehen, und trotzdem den hohen Arbeitsaufwand in der begrenzten Zeit bewältigen zu können. In dem Fragebogen wurden weit über 200 Ziele politischer Bildung und deren Realisierung abgefragt. Bei der Beantwortung der Fragen nach den Zielen standen den Interviewten vier Antwortkategorien von „*sollte eines der wichtigsten Ziel sein*“ bis „*sollte kein Ziel sein*“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 135) zur Verfügung. Vier Antwortkategorien, von „*Ziel wird voll erreicht*“ bis „*Ziel wird überhaupt nicht erreicht*“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 135), standen auch bei der Frage nach der Realisierung dieser Ziele zu Verfügung. Die Ziele wurden wiederum in 17 Themenkomplexen gebündelt, deren Formulierung aufgrund der IEA-Studie, des eigenen Forschungsinteresses und der praktischen Überlegungen zur Organisation entwickelt wurden. Darüber hinaus wurden die Experten nach ihrer Meinung gefragt, wie Jugendliche zur Teilnahme am politischen Leben ermutigt werden könnten. Außerdem, welche Themen im internationalen Vergleich voreingenommen an deutschen Schulen diskutiert werden. Ferner, wie sie den „*verborgenen Lehrplan*“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 183) in Sek. I einschätzen. In Anlehnung an die Delphi-Methode, eine zweistufige Befragung, wurde eine Zusammenfassung der ersten Erhebungsrunde an die Befragten zurückgeschickt mit der Bitte, Fragen die sich bei der Auswertung ergaben, noch einmal kurz zu beantworten. So konnten zentrale Aussagen nochmals zusammengefasst werden und ein weiteres Meinungsbild erstellt werden, um die Ergebnisse besser einschätzen zu können. Die Verschickung der Fragebögen fand in dem Zeitraum September 1996 (erster Fragebogen) bis Dezember 1996 (Nacherhebung) statt (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.).

Durch die erste Phase der internationalen Studie wurden drei zentrale Themenbereiche für die politische Bildung herauskristallisiert: „*[...] das Verständnis, das Jugendliche von Demokratie entwickeln, ihr Bild von der eigenen Nation und ihr Verhältnis zu Minderheiten in der Gesellschaft*“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 137). Als wichtige Themen politischer Bildung wurden weiter angegeben: „*[...] ein angemessenes Verständnis von wirtschaftlichen und ökologischen Zusammenhängen*

sowie der Stellenwert von Unterricht und anderen Bildungserfahrungen für den Prozess der politischen Meinungsbildung“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 137).

Bei der Darstellung der Ergebnisse der Studie lehnte man sich zunächst an die Dreiteilung durch die IEA. Im Anschluss wurden die zusätzlich erhobenen Punkte dargestellt (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.).

Die Ziele, nach denen in der Studie gefragt wurden, beziehen sich ausschließlich auf die Sek. I. Sie umfassen sowohl Ziele aus dem Bereich der Wissensvermittlung als auch solche, die grundlegende Werte ansprechen. Ob die Interviewten sich tatsächlich an die Bewertung der Sek. I gehalten oder allgemeine Lernziele vor Augen hatten, ist nicht nachzuvollziehen. Außerdem stellt sich die Frage, wie das Antwortverhalten von sozialer Erwünschtheit und „political correctness“ beeinflusst wurde. Die Gewichtung der Lernziele war unproblematisch, da die subjektive Meinung der Experten abgefragt wurde. Für das Verständnis von politischer Bildung wurde ein Mittelweg gewählt, der das „Private“ auszuschließen versuchte, allerdings nicht nur Wissen und Kenntnisse umfasste, sondern auch Handlungskompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale. Dieses Verständnis von politischer Bildung sollte dem der Schule nahe kommen.

„Zentral sind der Erwerb politischer Kompetenzen sowie Einsichten in politische und ökonomische Zusammenhänge. Kenntnisse von politischen Fakten gehören sicherlich mit zu einem solchen Verständnis von politischer Bildung, sind aber ebenso wie Persönlichkeitsmerkmale und allgemeine Handlungskompetenzen nicht zentral“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 138).

Eine weitere Schwierigkeit ist die Einordnung der Realisierung politischer Ziele. Worauf beziehen sich die Befragten bei der Realisierung der genannten Ziele in der Sek. I. Beziehen sie sich auf das, was wirklich in der Sek. I oder das, was in der Schule allgemein erreicht wird? Wird das Wissen einbezogen, welches die Schüler in der Sek. I haben – egal ob sie es inner- oder außerschulisch erworben haben? Diese Fragen konnten nicht beantwortet werden, da die Antwortenden wahrscheinlich unterschiedlich vorgegangen sind. Trotzdem konnte laut der Mitarbeiter an dieser Studie eine relevante Einschätzung über Ziele und den Stand der politischen Bildung erreicht werden, da genug eindeutige Ergebnisse vorlagen (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.).

Um an dieser Stelle nicht alle Ergebnisse im Detail vorzustellen, wird die Zusammenfassung der Ergebnisse durch die Autoren des Projekts und deren Interpretation vorgestellt. Durch die Befragung der Experten konnte eine Gewichtung

der Ziele für den politischen Unterricht in der Sek. I erstellt werden (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.).

„(1) Schulen sollen egalitäre und soziale Orientierungen vermitteln, aber auch Heranwachsenden zu sozialem Engagement und individueller Autonomie erziehen“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 203 f). Dazu zählt auch die Kenntnis von Rechten und Pflichten gegenüber Staat und Gesellschaft. Allerdings sollen die Schüler auch ermutigt werden, sich sozial zu engagieren. Darüber hinaus nimmt die Vermittlung der Menschenrechte eine wichtige Rolle ein. Trotz der hohen Einschätzung dieser Ziele wurde durch die Befragung deutlich, dass die Realisierung „nur als sehr begrenzt erreicht gesehen“ wird (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 205).

An zweiter Stelle stehen „allgemeine Ziele politischer Sozialisation in den Bereichen sozialen, politischen und ökologischen Bewusstseins [...]“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 204). Diese haben Vorrang vor der Vermittlung von politischen Kenntnissen und Funktionen. Diese wiederum stehen vor dem politischen Faktenwissen, das u. a. die Kenntnis der demokratischen Institutionen und des Rechtsstaates umfasst, als auch sich auf das Wissen über ökonomische und historische Zusammenhänge erstreckt. Auch wenn das kognitive Faktenwissen besser erreicht wird als übergreifende Lernziele, wie z.B. das übergeordnete politische Bewusstsein.

„(3) Für den Erwerb politisch-demokratischer Handlungskompetenzen halten viele Expertinnen und Experten vor allem demokratische Umgangsformen in der Schule für wichtig“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 204). Hierfür solle eine demokratische Praxis Sorge tragen, die wieder Vorrang vor der Wissensvermittlung hat. Interessant ist, dass sie allerdings auch vor der Vermittlung von politischen Handlungskompetenzen außerhalb der Schule steht, obwohl die Vermittlung sozialer Kompetenzen als sehr begrenzt erachtet wird (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.). Wenn die Bemühung um soziale Kompetenzen im Unterricht als so wichtig erachtet werden, warum sind die Schulen dann nicht dazu in der Lage, diese zu vermitteln?

Auf Rang vier liegt „[...] eine gleichberechtigte Integration von Ausländern in der deutschen Gesellschaft [...]“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 204). Obwohl dieses Erziehungsziel als nicht so wichtig erachtet wird, wird es deutlich besser umgesetzt.

„Die Vermittlung eines nationalen Bewusstseins erhält wenig Gewicht [...]“ (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 206). Trotzdem liegt es auf Platz fünf der

Gewichtung. Der Begriff der deutschen Nation soll am Grundgesetz und der Verfassung festgemacht werden. Doch wird auf diesen Begriff oft wegen seiner Belastung im Nationalsozialismus verzichtet. Statt der Formung eines nationalen Bewusstseins steht die Forderung nach der Kenntnis und dem Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit der jüngeren deutschen Geschichte, d.h. dem Dritten Reich und dem damit verbundenen Holocaust. Diese Gegensätzlichkeit zeigt das Dilemma der Stützung einer nationalen Identität im politischen Unterricht: *„Man möchte zwar einen Begriff von der deutschen Nation vermitteln, diesen jedoch zugleich relativieren und überwinden“* (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 206). Auch dieses Unterrichtsziel der politischen Bildung gehört zu denen, die gemessen an ihrer erachteten Wichtigkeit, recht gut, wenn auch nicht gut genug vermittelt werden können. *„(6) Die Integration Deutschlands in die Europäische Union sowie eine deutsche Verantwortung innerhalb der internationalen Gemeinschaft (Entwicklungsländer) finden als Lernziel innerhalb der 1. Befragung eine breite Zustimmung“* (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 206). In der direkten Konkurrenz mit den bereits vorgestellten Lernzielen nimmt es jedoch einen untergeordneten Rang ein (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.).

Bei der Befragung der Experten wurde die Tendenz festgestellt, dass allgemein formulierte Ziele des politischen Unterrichts, die grundlegende, allgemein anerkannte Werte vermitteln sollen, wesentlich besser bewertet wurden als konkrete Ziele. Im Gegensatz dazu machten sie sehr detaillierte Aussagen oder beantworteten Fragen nicht, wenn es um Kritik an der bestehenden Gesellschaftsordnung ging. Bleibt nur die Frage, ob alles andere verallgemeinert werden kann.

Die vorgestellte Gewichtung der Lernziele entstand aufgrund einer Übereinstimmung der Experten bei der Zustimmung oder Ablehnung der jeweiligen Lernziele. Lediglich bei dem Thema Gewalt gehen die Meinungen auseinander.

Die Differenzierungen, die sich bei der Auswertung ergaben, konnten wie folgt zugeordnet werden:

Frauen unterscheiden sich von den Männern durch die Betonung der friedlichen Konfliktlösung und in Bezug auf den Widerstand gegen die Staatsgewalt.

Die Befragten mit einer Ostbiographie gaben zum einen eine größere Zustimmung zum *„völkischen Begriff“* (HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 188 f.) der Nation und zum anderen gewichteten sie die soziale Integration und Verantwortung höher als ihre westdeutschen Kollegen.

Schüler schätzten ihre Lernerfolge in der Sek. I deutlich besser ein als die Befragten aus Universität und Wissenschaft. Außerdem sahen sie geringere Folgen schulischer Sozialisation, wie Anpassung, Konkurrenz und instrumentelles Lernen¹² (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.).

Ein Nachtrag zur Einschätzung der Realisierung von Lernzielen, die in der Gewichtung nicht zum Tragen gekommen sind: erstaunlicherweise werden im Bereich der ökologischen Bildung die Lernziele gut erreicht. Dies wird u. a. auf die organisatorischen Bedingungen in der Schule und fächerübergreifende Projekte zurückgeführt. Als Ursache für die schlechte Realisierung anspruchsvoller Lernziele wurden von den Experten die organisatorischen Bedingungen in der Sek. I angegeben, damit ist vor allem der enge zeitliche Rahmen gemeint (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.). Als weiterer Grund für die schlechte Realisierung wurde auch die Politikverdrossenheit der Jugendlichen genannt. Diese wiederum wurde auf die politische Kultur in Deutschland zurückgeführt, die nur geringe Einflussmöglichkeiten für Jugendliche zulässt, die Vernachlässigung der Interessen von Jugendlichen, sowie Opportunismus, Lüge und Selbstversorgung der Politiker.

Um die Situation zu verbessern, fordern die Befragten einen fächerübergreifenden Unterricht und eine Öffnung der Schulen für externe Experten, die einen Einblick in das politische Geschäft und politische Zusammenhänge ermöglichen (vgl. HÄNDLE / OESTERREICH / TROMMER 1999, S. 131 ff.). Dies scheint in der ökologischen Bildung möglich zu sein. Vielleicht können Ansätze, die hier Früchte tragen, auch auf andere Themen der politischen Bildung übertragen werden. Das Projekt „Jugend debattiert“ erfüllt einen Teil der Forderungen der Experten: das Projekt wird in Zusammenarbeit mit Schulen durchgeführt. Es gibt einen Einblick in einen Teil des täglichen Geschäfts unserer Politiker – die Debatte. Die Schüler erfahren am eigenen Leib, wie schwer es ist jemanden mit einer anderen Meinung von der eigenen Meinung zu überzeugen.

¹² Ein Punkt, an dem die Wissenschaft überdenken sollte, wie nahe sie dem Forschungsgegenstand „Jugend“ wirklich kommt.

3 DIE GESCHICHTE DES ZUSAMMENHANGS ZWISCHEN RHETORIK, POLITIK UND POLITISCHER MÜNDIGKEIT

Im folgenden Kapitel sollen die verschlungenen Pfade der Rhetorik und deren Aufgaben in der Gesellschaft im historischen Kontext aufgezeigt werden. Außerdem soll beschrieben werden, wie Mündigkeit mit der Rhetorik einhergeht und wie sie sich in unsere heutige Form entwickelten.

Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit der historischen Abfolge erhoben. Es soll lediglich ein Einblick gewährt werden. Weiterhin soll gezeigt werden, dass Demokratie und politische Mündigkeit seit jeher zusammengehören, da sie ihren Ausdruck in der rhetorischen Form findet.

3.1 Die griechische Antike

Die Frühgeschichte der Rhetorik ist nur lückenhaft überliefert. Bekannt ist allerdings, dass die praktische Beredsamkeit als natürliche Begabung von der reflektierten Beredsamkeit abgelöst wurde und mittels eines Kanons von Regeln, Exempeln und Übungen erlernt wurde.

Der Zweck der Rede wurde aufgrund von Erfahrungswissen an die jeweilige Absicht angepasst – *„Er redet nicht mehr naturwüchsig (wie ihm der Schnabel gewachsen ist), sondern geregelt, mehr oder weniger kunstvoll, selbst wenn er sich keine besonderen Gedanken darüber macht“* (UEDING 1995, S. 11).

Die Auswahl von wirkungsvollen, der Rede zum Erfolg verhelfenden Mitteln geschah nach dem Verfahren von Versuch und Irrtum. Dieses Wissen wurde anschließend habitualisiert.

Deshalb existierte in der griechischen Rhetorik keine Unterscheidung zwischen praktischer und theoretischer Rhetorik: *„Die technē rhetorikē bezeichnet zu gleich die Rhetorik als praktische Fertigkeit und als theoretisches Vermögen“* (UEDING 1995, S. 12).

Alle jungen und freien Männer¹³ wurden in der griechischen Antike rhetorisch ausgebildet, um an der Demokratie mitzuwirken. Die Fähigkeit, seine Meinung zu

¹³ „Frauen, Sklaven und Kinder hatten in der Sklavenhaltergesellschaft der Antike kein Lern-, Rede- und Stimmrecht“ (METELERKAMP 1998, S. 39).

äußern, und dadurch andere für die eigene Sache zu überzeugen, nahm eine zentrale Bedeutung in der Demokratie ein. Sowohl im antiken Griechenland (Polis) als auch später im republikanischen Rom setzte man sich in politischen Belangen öffentlich redend für das gesellschaftlich Gute ein (vgl. METELERKAMP 1998). Öffentliche Auseinandersetzungen erfolgten auch bei Gerichtsverfahren, so dass die Rhetorik auch hier Anwendung fand. Zum Rhetorik-Unterricht gehörte von Beginn an die Schrift. Im antiken Griechenland wurde Schreiben und Lesen in den Unterricht integriert. Der Zweck war, die Kunst erheblich zu steigern, indem über die Schrift ein größerer Abstand zum Gesagten erlangt werden konnte. Die Schrift ermöglichte zum einen die Dokumentation und zum anderen erlaubte sie den Vergleich und die Überarbeitung. In der römischen Kaiserzeit orientierten sich alle literarischen Gattungen an der römischen Rhetorik (vgl. KEMMANN 2000 S. 11 ff.).

Die Entstehung der Rhetorik wird auf den Sturz der Tyrannis¹⁴ im 5. Jahrhundert vor Christus zurückgeführt. Grundlage war die neue gemeinschaftliche Auffassung in allen gesellschaftlichen Bereichen. Als erster Rhetor gilt KORAX¹⁵. Nach dem Sturz des Tyrannen rief er alle Mitbürger zu einer Versammlung zusammen und hielt dort eine Rede. Diese diente angeblich dem politischen Zweck, das entstandene Machtvakuum durch eine neue Form der politischen Herrschaft zu füllen. Aufgrund der Überlieferungen wird davon ausgegangen, dass KORAX Begründer der politischen Rede im Sinne der Beratungsrede gewesen ist und die einfache dreiteilige Gliederung erfunden hat. So lässt sich der Schluss ziehen, „*wonach die Erfindung der Rhetorik mit der Errichtung der Demokratie zusammenhängt und der Anfang der forensischen Rede in Sizilien [Syrakus] in den nach dem Ende der Tyrannis durchgeführten Eigentumsprozessen zu sehen ist*“ (UEDING 1995, S. 17). Gleichzeitig mit diesen Entwicklungen entstanden die ersten Lehrbücher mit Mustern der gerichtlichen Rede (vgl. UEDING 1995, S. 11 ff.).

3.1.1 Die Sophisten

Die Sophisten verstanden sich als Lehrer der Weisheit und verhalfen der griechischen Bildung zu jenem hohen Stand, auf dessen Grundlage heute noch gearbeitet wird. Sie zogen von Polis zu Polis und unterrichteten in den Wissenschaften und Künsten, um

¹⁴ Gewaltherrschaft einer Person über ein Volk.

¹⁵ Inhaber eines einflussreichen Amtes am syrakusanischen Hofe. Durch den Sturz des Tyrannen verlor er seinen Einfluss, den er durch die überzeugende Beredsamkeit zurück erlangen wollte.

ihre Schüler zu selbstverantwortlichen Individuen und handlungsfähigen Staatsbürgern zu erziehen. Die Handlungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit zum Treffen von Entscheidungen, wurde durch Analyse und Reflexion der Entscheidungsgründe erlangt. Grundlage war die Auffassung, dass Praxis und Politik Felder rationaler Gestaltung sind. Die Sophisten lehrten die Mittel des zweckbestimmten Handelns, welche meist rhetorische Strategien umfassten.

„So sind die Sophisten besonders Lehrer der Beredsamkeit gewesen. Das ist die Seite, wo das Individuum sich sowohl geltend machen konnte unter dem Volke als das ausführen, was das Beste des Volkes sei, dazu war die Beredsamkeit eines der ersten Erfordernisse. Dazu gehörte demokratische Verfassung, wo die Bürger die letzte Entscheidung hatten. Die Beredsamkeit führt die Umstände der Mächte auf die Gesetze zurück. Zur Beredsamkeit gehört aber besonders das: an einer Sache die vielfachen Gesichtspunkte herauszuheben und die geltend zu machen, die mit dem in Zusammenhang sind, was mir als das nützlichste erscheint“ (HEGEL 1971, S. 412).

Die Kunst gut zu sprechen war für die Sophisten der Höhepunkt und Ausweis menschlicher Bildung, allerdings umfasste sie nicht nur die formale Sprachbeherrschung, sondern auch die Einheit von Sprechdenken und Sprechhandeln zugleich. Bis heute ist die Überzeugung geblieben, dass Sprache ein wichtiges Element der menschlichen Handlungsorientierung und Weltbewältigung ist. Die Auslegung der Wirklichkeit wird durch die Widererkennung und Benennung von Dingen beeinflusst und der Austausch über diese Dinge wird möglich (vgl. UEDING 1995, S. 18 ff.).

Die Rhetorik gehörte für die Sophisten zur politischen Alltagsbewältigung. Die Verbindung von Rhetorik und Praxis mit dazugehöriger Meinungsbildung war Dreh- und Angelpunkt der politischen Selbstbehauptung. Grundlage für diese Arbeitsweise war die Einsicht: *„[...] Dinge treten nicht selbst ins Bewusstsein sondern die Art, wie wir zu ihnen stehen“* (PTASSEK 1995, S. 19).

Um die Glaubwürdigkeit in politischen Entscheidungsprozessen zu erlangen, musste man in Handlungssituationen überzeugen oder überreden. Hierbei war das primäre Datum¹⁶ die *„Meinung[en] über die Dinge“* (PTASSEK 1995, S. 20), d.h. die politisch relevanten Größen waren die vorherrschenden Meinungen in der Öffentlichkeit. Die Fähigkeit zur Meinungsmanipulation war die bedeutende politische Macht. Entsprechend dem Datum des Redners der öffentlichen Überzeugung, dann war eine erfolgreiche Widerlegung der Meinung des Redners durch Aufklärung oder Wissensvermittlung

¹⁶ Nachweisbare Tatsache, Ereignis (vgl. Duden 5 2000)

nicht möglich. Ein Beispiel für solches Verhalten, wenn auch nicht aus dieser Epoche, ist der Naturwissenschaftler Galileo Galilei. Seine auch heute noch gültigen Erkenntnisse standen im Gegensatz zu den Ansichten der Kirche, die zu jener Zeit die Deutungshoheit über Naturphänomene beanspruchte und die entsprechenden Machtmittel innehatte, um die öffentliche Meinung zu dominieren.

Die einzige Machtbegrenzung war nur die Gegenmeinung in einem Streitgespräch. Sie musste mit überzeugenden Argumenten vertreten werden. Der Austausch von Meinungen galt als das Medium praktischer Vernunft. Sie wurde allen Bürgern der Polis zugetraut und grundlegende Überzeugung war, dass der Austausch von Meinungen zu besseren Entscheidungen führt als die Erwägung des Einzelnen.

Die Entwicklung im 5. vorchristlichen Jahrhundert führte zur „*Politisierung der Polis-Ordnung*“ (vgl. MEIER 1983, S. 145). Auslöser dieser Veränderung war die Übertragung der politischen Entscheidungsgewalt in die Kompetenz aller Polis-Bürger, aufgrund der Vorstellung von der Gestaltbarkeit von Praxis und Politik. Diese Gestaltbarkeit entwickelte sich aus dem Bewusstsein des menschlichen Könnens, des Handelnskönnens und somit der freien Entscheidung. Die gute oder richtige Entscheidung wurde wegen der gegenseitigen Versicherung im gemeinsamen Beratschlagen getroffen. So hatte die Rhetorik im öffentlichen Kontext die Aufgabe, die Situation zu klären und somit Transparenz im Hinblick auf das zukünftige Handeln zu schaffen. Dementsprechend ging die Politisierung der Polis mit einer Rhetorisierung der Praxis einher. Das bedeutete für die zu dieser Zeit vorherrschende sophistische Rhetorik, dass sie nicht nur das „*gut reden*“, sondern auch das „*gut überlegen*“ und „*gut handeln*“ (PTASSEK 1995, S. 21) beinhaltete. Reden und Handeln bildeten vielmehr eine Einheit in der politisierten Polis. Der sophistische Rhetorikunterricht war auch Unterricht in politischer Tugend, d.h. „*erfolgreiches Reden und Handeln in öffentlichen und privaten Angelegenheiten*“ (PTASSEK 1995, S. 22). Kritik an diesem Umgang mit Rhetorik erfolgte durch SOKRATES¹⁷. Er vertrat die Ansicht, dass politische Tugend nicht lehrbar sei, da sie keine *Techne*¹⁸, wie z.B. das Schusterhandwerk, war. Jede *Techne* bedurfte einer Ausbildung, so dass der Schuster ein Fachmann auf seinem Gebiet war. Alle Bürger der Polis durften in politischen Fragen mitbestimmen, obwohl sie gleich (in-) kompetent und nicht unbedingt Experten

¹⁷ Griechischer Philosoph, 470 bis 399 v. Chr.

¹⁸ Kunst

in den zu beratenden Bereichen waren (vgl. PTASSEK 1995 S.19 ff.).

Die Bürger konnten nur aufgrund ihres Allgemeinwissens handeln, ohne sich in den Sachinhalten auszukennen, wodurch Manipulationen einfacher waren. Hinzukommt das ihnen nicht automatisch das Ziel der Argumentation vor Augen geführt wurde, ihnen also die platonische Kategorie des „Worumwillens“ nicht bekannt war, sie also Mittel und Zweck der Argumentation nicht unterscheiden konnten.

Die sophistische Rhetorik gerät so unter Legitimationsdruck, da nur zwei Standpunkte nebeneinander gestellt wurden, ohne sie zu vergleichen und ihren Wahrheitsgrad zu hinterfragen. SOKRATES angemahnte Übereinstimmung von Sprechen und Handeln ist deshalb ein Argument gegen die Sophisten, da sie insgeheim davon ausgehen, sich rhetorisch gegen die Handlungswirklichkeit durchzusetzen.

Die Macht des Logos ist die Macht des „größten Bewirkers“ (vgl. PTASSEK 1995 S.19 ff.). Dieser Logos kann als das Prinzip der frühen Aufklärung gesehen werden, an die Stelle des Mythos tritt der Logos und an die Stelle der Tradition tritt die Vernunft. Jede Erscheinung des individuellen und sozialen Lebens hatte sich der kritischen Reflexion zu unterwerfen. So waren zwei unterschiedliche Reden zum gleichen Thema möglich, die beide den Anspruch auf die Wahrheit erhoben. Diese gegensätzlichen Meinungen mussten sich in Rede und Gegenrede behaupten, um in der Praxis eine Entscheidung hervorzurufen (vgl. UEDING 1995, S. 20 ff.).

Die Ankündigung des PROTAGORAS¹⁹ „*die schwächere Seite zur stärkeren machen zu können und diese Fertigkeit auch seine Schüler lehren zu wollen*“ (UEDING 1995, S. 20) führte zu einem anderen Blickwinkel auf den Logos. Hier ist der Logos nicht gleichzusetzen mit der Logik. Es geht um die Manipulation von Meinungen. Der Logos schließt die Verantwortung des Überredeten für sein Handeln strikt aus, da die Überredung die Seele des Hörers „prägt“ wie es dem Redner beliebt. Durch den Logos verführt worden zu sein, bedeutet mit Gewalt zu etwas gezwungen worden zu sein. Der Einsatz von dichterischer Sprache wurde genutzt, um den Hörer in den Bann zu schlagen. Der Entscheidungsspielraum wird für den Überredeten so weit verengt, dass von einer Entscheidung nicht mehr die Rede sein kann. Das kann negative Folgen für politische Beratungs- und Entscheidungssituationen bedeuten (vgl. PTASSEK 1995 S.19

¹⁹ Griechischer Sophist, um 485 bis 415 v. Chr.

ff.): „*Ein solcher Logos öffnet keinen Weg zu neuem Handeln, sondern er ersetzt das Handeln durch ein instrumentell bewerkstelligtes Geschehen*“ (PTASSEK 1995, S. 31).²⁰

3.2 Das platonische Verständnis von Rhetorik und Philosophie

Mit PLATON beginnt die politische Philosophie (vgl. KOPPERSCHMIDT 1995, S. 46). Seine Kritik an der sophistischen Rhetorik macht sich fest an deren Verbindung von rhetorischer Techne und politischer Tugend. Dieses Verständnis von Rhetorik reduzierte für ihn die Redekunst zu einer Scheinkunst, die nur vorgibt, das Richtige und Nützliche zu kennen, ohne zu wissen, was es wirklich bedeutet. Diese Rhetorik sei nur auf den Beifall der Menge angewiesen, da nur so die Zustimmung für eine Meinung zu erlangen sei. Seine Einwände entfalteten sich an dem Widerspruch der SOPHISTEN, der durch die Instrumentalisierung der Rhetorik für den politischen Erfolg und das subjektive Durchsetzungsvermögen hervorgerufen wurde. Die sophistische Rhetorik verleitete im Bereich der gesellschaftlichen Praxis und der politischen Beratungs- und Entscheidungssituationen zum methodischen und nicht inhaltlichen Widerstreit der Meinungen. Diese Kritik schaffte Raum für eine andere Rhetorik. Die Kritik an den gegebenen Voraussetzungen schaffte Platz für Selbstreflektion und intensivierte die Diskussionen über rhetorische Ethik und Pädagogik. Die gegenseitige Abhängigkeit von Wahrscheinlichkeit und Vernunft, Dialektik (Logik) und Rhetorik wurde durch PLATON neu belebt. Die Rhetorik stand nun im Dienste der Philosophie, d.h. sie hatte das auf philosophischem Wege erkannte Wahre und Vernünftige überzeugend zu vermitteln. So erfolgte eine Reduktion der Rhetorik auf die formal-didaktische Funktion (vgl. UEDING 1995, S. 20 ff.). „*Daher ist ein idealer Redner der vollkommene Dialektiker, also Logiker, dessen Kunst in der Beherrschung rational-logischer Argumentation gipfelt*“ (UEDING 1995, S. 28). Dementsprechend sollte die „wahre“ Rhetorik dem Menschen dazu verhelfen, aus seiner nicht selbstverschuldeten Unmündigkeit heraus zu treten. Allerdings vermochte nicht jeder dies allein zu tun. Nur die vollkommenen Dialektiker, die „Philosophenkönige“, hatten die Fähigkeit dazu. Sie waren einige auserwählte Mitglieder der Politeia, die durch philosophische Bildung zu wahrheitsfähiger Einsicht gelangten. Durch diese Einsicht konnten sie die „*Herrschaft der Vernünftigen*“

²⁰ Auch wenn unsere Rhetorik auf den Grundfesten der Antike beruht, entstammt die Mündigkeit einer anderen Epoche

antreten, um als „*Bessere über das Schlechtere*“ (KOPPERSCHMIDT 1995, S. 57) zu herrschen (vgl. KOPPERSCHMIDT 1995, S. 46 ff.).

3.2.1 Aristotelische Veränderungen im Verständnis der Rhetorik

Sein Schüler ARISTOTELES²¹ distanziert sich von der Ansicht Platons. Er schrieb aber auf dessen Basis die erste wissenschaftliche Rhetorik. „[...] *ein System, das die Beziehung zur Logik nicht weniger herausarbeitet als die zur Dialektik und Politik*“ (GEIßNER 1986, S. 12). Mit seinen Aufzeichnungen liefert ARISTOTELES noch heute die Grundlage für die Arbeit im Bereich der Rhetorik (vgl. METELERKAMP 1989). Er verstand Rhetorik als „*das Vermögen zu reden und zu handeln*“ (METELERKAMP 1998, S.39). Es geht ihm also nicht um eine Kunst, „*sondern um das Vermögen, an jeder Sache, die zur Sprache kommt, das jeweils Glaubwürdige zu sehen, das also, worauf ein Redner seine Rede stützen kann*“ (KEMMANN 2000, S. 11). Im Mittelpunkt steht „*somit primär ein Sinn des Redens und Verstehens*“ (KEMMANN 2000, S. 11). ARISTOTELES bezeichnete den Menschen als „*zoon logon, als das Wesen, das Sprache hat*“ (UEDING, 1995, S. 11). Der Mensch bedarf der rednerischen Verständigung, um lebensdienlich zu handeln und somit überleben zu können. Rhetorik war für ihn *Praktikai technai*, eine zweckgerichtete praktische Fertigkeit, und zugleich *poietike*, eine hervorbringende Kunst (vgl. UEDING 1995, S. 11 ff.). Seine Rhetorik bezog sich auf „*die menschlichen Angelegenheiten*“ (vgl. KOPPERSCHMIDT a 1995, S.74 ff.)

„Der ideale Redner des Aristoteles ist ein Dialektiker, der weiß, wie man Schlüsse ziehen und topisch argumentieren kann, der darüber hinaus aber auch der menschlichen Natur Rechnung zu tragen versteht, das heißt: sich der den Menschen von den Tieren unterscheidenden Qualität bewusst ist, dass nämlich Empfindung zur Erkenntnis führen kann und die Affekte sogar das ethische Handeln bestimmen“ (UEDING, 1995, S. 36 / 37).

3.3 Die Reduktion der Rhetorik durch das Christentum

Die Neuerungen der römischen Rhetorik bestanden vor allem aus Verfeinerungen der Grundlagen von Platon und Aristoteles, auf die in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird.

²¹ Griechischer Philosoph, 384 bis 322 v. Chr.

In dem folgenden Abschnitt wird der Wandel der Rhetorik durch das Christentum und die Erweiterung des Mündigkeitsbegriffs durch Kant vorgestellt.

Zunächst verschlossen sich die Christen in ihrer Opposition zu ihrer heidnischen Umwelt gegen alle Errungenschaften der antiken Kultur, so dass „gebildete Römer und Griechen [...] das urchristliche Schrifttum nicht ohne Grund pöbelhaft, geschmacklos und barbarisch“ (UEDING 1995, S. 88) beschrieben. Im Zuge der Missionierung ihrer Umwelt konnten die Christen nicht weiter an ihrer bisherigen Haltung der Ignoranz und Selbstgenügsamkeit, festhalten. Das Christentum öffnete sich zumindest der heidnischen Philosophie und Literatur und bemächtigte sich der überzeugenden Darstellungs- und Argumentationsformen. Sie nutzten die Rhetorik, um der ablehnenden und feindseligen Umwelt die eigenen Ansprüche zu erläutern, kritischen Einwänden wirksam zu begegnen und für den eigenen Glauben zu werben. Später wurde die Rhetorik von den Christen auch dazu genutzt, Abweichler aus den eigenen Reihen zu widerlegen. Diese Gesinnung stand im absoluten Gegensatz zur antiken Toleranz in Glaubensfragen und unterband jegliche Form von Mündigkeit. Das Hauptziel der christlichen Rhetorik war, zu den Menschen in überzeugender Weise zu reden, um die christliche Botschaft in die Welt zu bringen. Dafür wurde eine neue Redegattung erschaffen, die Predigt. In späteren Jahrhunderten diente sie als wichtigste rhetorische Domäne, in der die Redekunst zu überleben vermochte. Ein weiterer Schritt zur Integration der heidnischen Redewissenschaft in das Christentum ergab sich durch die Auslegung der Heiligen Schrift (vgl. UEDING 1995, S. 88 ff.).

Trotz diesen Widrigkeiten wurde das System der antiken Wissenschaften weiter überliefert. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts wurde die Rhetorik in den sieben freien Künsten²² unterrichtet. Diese Künste bildeten die „Untere“ oder Philosophische Fakultät der Universitäten. Die Bezeichnung „Untere“ wurde aufgrund der propädeutischen Funktion, die sie für die übrigen Fakultäten (Theologie, Jurisprudenz und Medizin) hatte, verwendet. Das „Trivium“²³ beinhaltete die drei Künste des Wortes, also Grammatik, Rhetorik und Dialektik (vgl. KEMMANN 2000, S. 7 ff.). Trotz der Lehre in den Universitäten wurde Rhetorik im Mittelalter, durch die religiöse Doktrin, auf „die Kunst gut zu reden“ reduziert (vgl. METELERKAMP 1998, S. 39 ff.). Mit dieser Position standen die mittelalterlichen Christen in der Tradition der Sophisten (vgl. Kap. 3.1.1).

²² septem artes liberales, d.h. die sieben freien Künste (vgl. KEMMANN 2000, S. 7 ff.)

²³ Im mittelalterlichen Europa wurden diese Künste im „Collegium“ gelehrt.

3.4 Wiederbelebung der Mündigkeit durch die Rhetorik der Aufklärung

In der Aufklärung²⁴ erhält die Rhetorik wieder inhaltliche Bedeutung. Die Aufklärung ist notwendigerweise immer bezogen auf die Gesellschaft, die es aufzuklären gilt. „*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“ (KANT in GEIßNER 1990, S. 8). Diese Unmündigkeit ist selbstverschuldet, aber nicht naturgegeben. Sie ist die Folge vor allem politischer, staatlicher, kirchlicher und wirtschaftlicher Zwänge. Durch diese Zwänge wird die Unmündigkeit als natürlich empfunden und dem Einzelnen fällt es schwer, sich daraus zu befreien. Die Aufklärung hat also die Aufgabe, den Einzelnen auf seine Unmündigkeit aufmerksam zu machen: „*Wer Menschen an die ‚Satzungen und Formeln‘ anpasst, verstärkt die ‚Fußschellen einer immerwährenden Unmündigkeit‘, wer dagegen aufklärt, hilft ihnen sich aus der Unmündigkeit herauszuarbeiten*“ (GEIßNER 1990, S. 10 / 11).

KANT²⁵ forderte daher „*von seiner Vernunft öffentlich Gebrauch zu machen*“ (KANT in GEIßNER 1990, S. 9) und meint damit die öffentliche Rede:

„*Zwar sagt man: die Freiheit zu sprechen oder zu schreiben könne uns zwar durch obere Gewalt, aber die Freiheit zu denken durch sie gar nicht genommen werden. Allein wieviel und mit welcher Richtigkeit würden wir wohl denken, wenn wir nicht gleichsam in Gemeinschaft mit anderen, denen wir unsere und uns ihre Gedanken mitteilen, dächten*“ (GEIßNER 1990, S. 11).

Hier stellt KANT die Beziehung zwischen Mündigkeit und Mündlichkeit her.

Bei näherer Betrachtung dieser Ansichten lässt sich eine Parallele zu ARISTOTELES herstellen: Reden und Handeln stehen wieder im Zusammenhang. Sowohl für das Reden als auch für das Handeln benötigte man nicht nur Verstand, sondern, in der absolutistischen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts, Mut diesen zu gebrauchen. Daher lautete der Wahlspruch der deutschen Aufklärung „*Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen*“ (KANT in GEIßNER 1990, S. 11).

Allerdings war die Mündigkeit im Sinne Kants nur für einen Teil der Bevölkerung gedacht. Für die Nutzung der Mündigkeit stellte er folgende Überlegung an: „*Die dazu erforderliche Qualität ist außer der natürlichen [...], die einzige: dass er sein eigener Herr sein, mithin irgendein Eigentum habe... welches ihn ernährt*“ (KANT in GEIßNER

²⁴ Epoche der Geschichte und Literatur von 1720 bis 1785.

²⁵ Deutscher Philosoph der Aufklärung, 1724 bis 1804

1990, S. 12). So konnten nur männliche, erwachsene und erwerbstätige Bürger an der Mündigkeit teilhaben. Trotz Kants elitärer Auffassung von Mündigkeit lässt sich ein Einfluss auf die Demokratie nicht von der Hand weisen. Die bürgerliche Mündigkeit ist seit dieser Zeit ein verpflichtendes Element der demokratischen Gesellschaft (vgl. GRUSCHKA 1996, S. 2 ff.).

Die ist auch noch in der heutigen Gesellschaft der Fall. Daher soll an dieser Stelle der Begriff Mündigkeit vorgestellt werden.

4 EIN VERSTÄNDNIS VON MÜNDIGKEIT

Es gibt verschiedene Möglichkeiten den Begriff Mündigkeit zu klären. In diesem Kapitel wird die Mündigkeit aus verschiedenen Perspektiven vorgestellt.

Die etymologische Abstammung des Wortes Mündigkeit ist der englische Begriff „majority“. Dieser bezeichnet „[...] *im rechtlichen Sinne die uneingeschränkte Geschäfts- und Deliktsfähigkeit, die in Deutschland mit der Vollendung des 18. Lebensjahres eintritt*“ (PÄDAGOGISCHES-LEXIKON 1999, S. 392). Diese rechtliche Sicht ist nicht die einzige Möglichkeit Mündigkeit zu betrachten. Des Weiteren hat „*die demokratische partizipatorische Verfassung unserer Gesellschaft [...] M[ündigkeit] zu ihrer unabdingbaren Voraussetzung...*“ (WÖRTERBUCH DER PÄDAGOGIK 2000, S. 378). Dieses Grundverständnis ist die Basis der Überlegungen in der Pädagogik und der Sprechwissenschaft. Von dieser Basis aus wird dieser Begriff von beiden Disziplinen erweitert. Wie diese Erweiterungen und Zusammenhänge aussehen, wird in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt.

4.1 Die Mündigkeit aus pädagogischer Perspektive

Das Thema Mündigkeit ist in der Pädagogik ein wichtiges Thema, da es unabdingbar mit der Demokratie verbunden ist. Doch was bedeutet Mündigkeit und wo ist ihr Ursprung zu finden?

Grundlage ist Kants „Mündigkeitsbegriff“ aus dem Zeitalter der Aufklärung (vgl. Kap. 3.3). Kant wollte durch den öffentlichen Gebrauch der Mündigkeit Einsichten verbreiten, die sich dann auch auf das Privatleben auswirken sollten (vgl. SESNIK 1996, S. 36 ff.). Doch reicht diese Basis der Pädagogik nicht aus, da Kant mit seiner

Aufklärung nur den männlichen und arbeitenden Teil der Bevölkerung meinte und den Mut zum Gebrauch des Verstandes proklamierte aber nicht die Art und Weise, für die sich die Pädagogik besonders interessiert. Die Erziehung zur Mündigkeit ist ein grundlegender Bestandteil der Pädagogik in unserer Demokratie, da die Mündigkeit ihrer Bürger diese erst möglich macht.

Mündigkeit im heutigen Sinne lässt sich aus formaler und inhaltlicher Perspektive betrachten. Aus dem formalen Blickwinkel heraus beruht die Mündigkeit auf politischen Rechten, die den Bürger in die Lage versetzt, seine Rechte wahrzunehmen. Damit ist z.B. die befristete Machtvergabe durch Wahlakte an bestimmte Volksvertreter als auch deren Widerruf gemeint. Die politische Mündigkeit ist nicht identisch mit der Urteilskraft, auch wenn dem Bürger ab einem gewissen Alter eine Urteilskraft zugesprochen wird, die ihn dazu befähigen soll über die ihm begegnenden Sachverhalte sicher zu urteilen. Es wird allerdings nicht erfasst ob die Menschen diese Urteilskraft wirklich ausgebildet haben. Doch birgt diese pauschale Zuordnung auch Gefahren z.B. bei den Wahlen der Volksvertreter. Stehen diese an, wird häufig eine mehr oder weniger aufdringliche Werbung eingesetzt und versucht, das Urteil der Bürger zu beeinflussen. An dieser Stelle kommt die zweite Perspektive auf Mündigkeit zum Tragen: die der Mündigkeit des kritischen Denkens. Es wird auch als Aufgabe der Pädagogik gesehen, heranwachsende Menschen zu befähigen, Täuschungen zu durchschauen und „*Skepsis als Abwehrkraft*“ (GAMM 1997, S. 122) aufzubauen (vgl. GAMM 1997, S. 115 ff.).

Diese Form der Mündigkeit, die kritische Mündigkeit, steht als oberstes Lernziel in den Lehrplänen der Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Kap. 2.1) und der Institutionen der politischen Bildung. Unter kritischer Mündigkeit in unserer Demokratie ist demnach zu verstehen:

„Mündigkeit 2) Bei dem gegenwärtigen Konzept von Erziehung einer der vielfach verwendeten Begriffe, in dem sowohl anthropologische Ansichten (der Mensch als spontanes, selbstreflexives und vernunftbegabtes Wesen) wie auch politische Optionen (Menschenrechte; freiheitliches, soziales und demokratisches Gemeinwesen) Eingang gefunden haben. M. vor diesem Hintergrund meint Möglichkeit und Verpflichtung zu eigenem Urteil und selbstverantwortlichen Handeln. Freiheit und Schuld des Individuums ohne M. nicht denkbar. Wollen Erzieher und Lehrer die M. von Kindern und Jugendlichen befördern, müssen sie folglich Interessen wecken, Wissen vermitteln, im Diskurs die moralische Kompetenz entwickeln helfen, Handlungsfähigkeit und Urteilsvermögen fördern und schließlich die Ansichten der jungen Menschen respektieren“ (Pädagogik-Lexikon 1999, S. 392).

Diese Definition bildet die Grundlage des pädagogischen Verständnisses von kritischer Mündigkeit. Dennoch muss sie – wie Gruschka richtig erkannt hat – erweitert werden um „[...] *die uneingeschränkte Fähigkeit eines Subjektes, sich autonom zu verhalten, selbständig zu denken und in beidem den Einsichten in das ‚Wahre, Gute und Schöne‘ zu folgen*“ (GRUSCHKA 1998, S. 99). Das bedeutet, dass der Mündige ein urteilsfähiger Mensch im Rahmen der gesellschaftlich anerkannten Wert- und Normvorstellungen sein muss. Dieser richtet sich nicht gehorsam nach den Konventionen, sondern prüft diese selbständig und so auch seine Entscheidungen im Hinblick auf das „moralisch Richtige“. Was das ist, ist nicht einfach zu bestimmen. Die Entscheidungen trifft der Mündige nicht nur aufgrund seiner eigenen Meinung. „[...] *Er verfügt über reflektierte, gut mit Bezug auf den Wahrheitsanspruch begründete Urteile [...]*“ (GRUSCHKA 1998, S. 99), die nicht von der „Mode“ abhängig sind (vgl. GRUSCHKA 1998, S. 99 ff.).

Somit gehört Mündigkeit „[...] *zu den komplexen Begriffen, dessen Regulativ als Aufbau authentischen Daseins zu kennzeichnen ist*“ (GAMM 1997, S. 121). Immerhin ist mit dem öffentlichen Gebrauch von Mündigkeit nicht nur eine Entwicklung von Sprechfähigkeit und Sprechfertigkeit gemeint. Schon bei Pestalozzis „Maulbrauchern“ wurde klar, dass diese ihre Sprechfertigkeit nur dazu nutzen „[...] *sich Dominanz zu verschaffen [und] sich unverfroren zu behaupten*“ (GAMM 1997, S. 121). Dieses Verhalten lässt sich in unserer heutigen Gesellschaft im Bereich der Medien wieder finden. Die Werbung arbeitet mit Wörtern, Parolen und Satzfragmenten, die andere zurückdrängen und sich selbst in den Vordergrund spielen. Der mündige Mensch hingegen muss in der Lage sein, „*Ekel vor dem Geschwätz zu empfinden, Schweigen lernen, sich der Anbiederung zu versagen, [dies] schafft die Voraussetzung sozialer Beziehungen, die unter dem Anspruch von Qualität stehen*“ (GAMM 1997, S. 123). Das Problem des Missbrauchs von Sprechfähigkeit und -fertigkeit hat Auswirkungen auf den Erziehungsbegriff. Im Hinblick auf die aktuelle Situation der Werbung, in der immer mehr Psychotechniken eingesetzt werden und immer mehr Menschen sich dem unreflektierten Konsumieren unterwerfen, müssen die Grenzen des Erziehungsbegriffs bestimmt werden. Schon Schleiermacher warf die Frage auf, „*ob die Erziehung alles aus dem Menschen machen solle oder dürfe*“ (GAMM 1997, S. 122) und gab die Antwort selbst: „*Erziehung dürfe nur nach der Idee des Guten verfahren*“ (GAMM 1997, S. 122). Das bedeutet nicht, dass dieser Anspruch für alle Zeiten festgelegt ist und autoritativ vermittelt wird, sondern er sollte der jeweiligen Zeit angepasst werden. Zusammengefasst stellt sich dies als „*kennzeichnende Leistung der Mündigkeit*“

(GAMM 1997, S. 122) heraus. Mündigkeit ist also immer abhängig von der jeweiligen Zeit und der Wahrnehmung des Einzelnen, die das allen Menschen Dienliche einbezieht. Somit ist es die Aufgabe der Pädagogik, die „Zöglinge“ (GAMM 1997, S. 123) nicht lebenslang festzulegen, sondern „[...] führt sie lediglich an die Schwelle der Bildung, d.h. der Mündigkeit und unterstützt damit das werdende Subjekt“ (GAMM 1997, S. 123). Der Pädagoge soll sich zum Ende der Lernsituation immer weiter aus dem Arbeitsvollzug zurückziehen, damit das Individuum in der Lerngruppe die Möglichkeit hat, sich frei zu entfalten. Demnach sind der Pädagogik keine natürlichen Grenzen gesetzt. Die Grenzen sind rein sittliche, die auf dem pädagogischen Ethos beruhen, um eine Vielfalt von Individualität zu erreichen (vgl. GAMM 1997, S. 115 ff.). Doch die Umsetzung dieses Anspruchs ist in der pädagogischen Realität nicht leistbar. Er geht davon aus, dass jeder Mensch in seiner Sozialisation eine Vorstellung von Gut und Böse innerhalb der gesellschaftlichen Wertvorstellungen vermittelt bekommen hat und die Weitsicht besitzt, zu erkennen, was dem Wohle der Allgemeinheit entspricht. Doch wie soll z.B. ein Lehrer seinen 30 Schülern in einer begrenzten Anzahl von Stunden mehr Orientierung geben als die Medien, die Familie und die Peergroup, die nicht nur zeitlich einen höheren Einfluss auf die Heranwachsenden haben? Des Weiteren wirft dies die Frage auf, was das Dienliche für die Gesellschaft überhaupt ist und wer dies definiert?

Hier handelt es sich um die funktionalisierte Mündigkeit, die Gruschka wie folgt bezeichnet: Der Erwerb von Mündigkeit geschieht durch den persönlichen Zugang der Heranwachsenden zur Welt. Sie lernen, Schemata in ihrer Deutung zu konstruieren. Sie finden allerdings eine vorstrukturierte Welt vor, die auf das kognitive Erkennen und das Anpassen an das Regelwerk ausgerichtet ist. Je mehr Urteilsfähigkeit das Individuum erlangt, desto mehr ist es in der Lage, dieses Regelwerk zu durchschauen und dessen Grenzen auszuprobieren. Bürgerliche Mündigkeit ist also pragmatisch, d.h. „[...] sie ist das gestaltende Sich-Fügen in die Notwendigkeiten“ (GRUSCHKA 1998, S. 99/100). Anscheinend will der „Wirtschaftsbürger“ (GRUSCHKA 1998, S. 100) diese intentionale Funktionalisierung, da er die Gegebenheiten akzeptiert und sie nur in den vorausgesetzten Funktionssystemen verändern will und kann.²⁶ So glauben die Individuen, nach eigenem Urteil vorzugehen; in Wahrheit hat aber nur eine

²⁶ Die politische Bildung muss sich dieser Ausgangsbedingung der Subjekte bewusst sein, da es die Bildung von wahrhaft kritischer Mündigkeit behindert. Außerdem kann sie Gefahr laufen, sich eben dieser Funktionalisierung selbst zu unterwerfen.

Identifikation mit den Aufgaben stattgefunden, die die Gesellschaft an sie gestellt hat. „Das Postulat der Mündigkeit wirkt als bewusstseinsumgehende Manipulation“ (GRUSCHKA 1998, S. 100). Trotz einer weitgehenden Funktionalisierung behält Mündigkeit im nicht funktionalisierten Verständnis ihre Wichtigkeit, weil es ohne sie keine Möglichkeiten für Veränderungen gäbe.

„Indem aber der Mündige sich freilich auf so etwas wie den Zwang der Umstände einlässt, kommt die wie auch immer uneinholbare Vorstellung von wirklicher Mündigkeit zu ihrem Recht, als nicht-verstummende Kritik an ihrer willkürlichen Beschränkung“ (GRUSCHKA 1998, S. 101).

Wie gut sich die funktionalisierte Mündigkeit verbreitet hat, zeigt u.a. das Verhalten von Studierenden, die sich in die Funktionalisierung der Universität einfügen. Am Ende eines Studiums müssen gewisse Scheinvoraussetzungen erfüllt sein. Dementsprechend organisieren sie ihr Studium. Somit ist der mündige Student derjenige, der die auferlegten Bestimmungen selbständig erfüllt. Doch hat dies nur wenig mit dem humboldtschen Bildungsideal zu tun, demzufolge sich der Student einige Jahre mit der Wissenschaft beschäftigt und mit der Orientierung am Bildungsinteresse Mündigkeit unter Beweis stellt. Dieser Weg des geringsten Widerstandes im Bezug auf die formalen Kriterien wird auch von Schülern und ihren Lehrern begangen. Das führt zu einem Kreislauf, in dem die funktionalisierte Mündigkeit immer wieder rekonstruiert wird.

„Der Pädagoge kann den mündigen Schüler weder definieren noch gar ihn 'produzieren', ohne seine Glaubwürdigkeit zu verlieren, das muss der Schüler schon selbst tun, und er tut dies in vielfältiger Weise, zu weilen auch so, dass es den Pädagogen deprimiert.“ (GRUSCHKA 1998, S. 104)

Enzensberger kritisiert die Pädagogen, da sie in seinen Augen dazu neigen, die offenbar fehlgeleiteten Jugendlichen nicht als Resultat ihrer eigenen Arbeit und der eigenen freien Entscheidung der Jugendlichen zu betrachten, sondern zu Opfern der Gesellschaft zu erklären. Die Verantwortung wird auf die zerrütteten Familienverhältnisse, das Wohnumfeld, die Medien oder die schlechte Ausstattung von pädagogischen Einrichtungen abgeschoben. Die Heranwachsenden werden von der Verantwortung für ihr Handeln entbunden. Enzensbergers Kritik macht deutlich, dass das Erreichen von Mündigkeit nur durch eine Pädagogik möglich werden kann, die Zivilisiertheit und Integrationsbereitschaft fördert und Heranwachsende entsprechend der ihnen zugeschriebenen Mündigkeit behandelt (vgl. GRUSCHKA 1998, S 99 ff.).

Im schulischen Bereich wird die Mündigkeit nicht weniger funktionalisiert. Die Mündigkeit ist in den Lehrplänen, als eines der zentralen Ziele vorzufinden. Die curriculare Umsetzung findet in Form der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen der modernen Welt statt. Ziel dabei ist der Erwerb von kognitiver Mündigkeit durch Urteils- und Kritikfähigkeit. Doch so ist es schwierig, kognitive oder praktische Mündigkeit zu erreichen. Im besten Fall kann damit eine kritische Haltung und Einstellung gefördert werden. Die Begrenzung der kritischen Einstellung fällt nur dann auf, wenn Lehrer und Schüler ihre kritischen Meinungen nicht teilen (vgl. GRUSCHKA 1998, S 99 ff.). *„Wie substantiell die kritische Einstellung begründet werden kann, ob sie überhaupt eigenständig angeeignet wurde, wird selten problematisiert“* (GRUSCHKA 1998, S 106). Lehrer sind auch nur Menschen und verharren in dem Glauben, nach bestem Wissen und Gewissen die richtige Haltung bezogen zu haben. Es fällt dann schwer, eine andere Einstellung gelten zu lassen.

Dies liegt allerdings nicht primär an dem didaktischen Unvermögen der Lehrpersonen. Vielmehr liefern auch hier die gesellschaftlichen Handlungsspielräume der öffentlichen Erziehung eine Begrenzung. Pädagogen sind schon zufrieden, wenn sie ihre Schüler sensibilisiert haben. Den Rest sollen dann die weiterführenden Institutionen, wie z.B. die Universität leisten. Doch auch hier konvergieren Systemzwang und Mündigkeitsbemühungen (vgl. GRUSCHKA 1998, S 99 ff.). Wie sich wiederum im Bereich der Wirtschaft zeigen lässt. Die Mündigkeit wird durch die bürgerliche Herrschaftsgesellschaft ersetzt, da sich der Lohnarbeiter ebenso wie der Selbständige auf die dynamische Entwicklung des Wirtschaftsprozesses einlassen muss, wenn er nicht untergehen will. Wer nicht gelernt hat, sich der Konkurrenz einzelner zu stellen, egal wie eng dies mit dem Nachteil anderer verknüpft ist, kann sich nicht selbst erhalten. Mündigkeit ist also nur im Rahmen der Selbstfürsorge möglich. *„Die funktional reduzierte Mündigkeit erweist sich etwa als Unmündigkeit, indem die als für die Folgen des Handelns blinde Selbsterhaltung kenntlich wird“* (GRUSCHKA 1998, S 109).

Sicherlich findet Mündigkeit in den von Gruschka aufgezeigten Grenzen statt, doch klammert er die souveräne Handlungsfähigkeit der Menschen aus.

Mit der Souveränität und deren Verbindung zur Mündigkeit setzt sich Wessel auseinander. Er legt ein anderes Verständnis von Mündigkeit zugrunde, das über die oberflächliche Auffassung von Bildung, im Sinne der Kenntnis von elementaren Mechanismen, Regeln und Gesetzen, hinausgeht. Im Zentrum dieses Ansatzes steht die

Entwicklung von Souveränität. Zu dieser These gelangt man, wenn man Kants Bemühungen der Aufklärung auf das Individuum bezieht und nicht nur auf den geschichtlich-philosophischen Zusammenhang. Kant geht von einer selbstverschuldeten Unmündigkeit der Menschen aus, da die Menschen den Verstand besitzen um mündig zu sein, aber nicht mutig genug sind ihn zu gebrauchen. Hinzukommt, das es sehr bequem sein kann nicht mündig zu sein, z.B. ist es einfach über Entscheidungen zu urteilen, die andere getroffen haben. Schwer ist es hingegen für eine eigene Entscheidung geradzustehen. Diese Verlockung der Unmündigkeit zeigt die Grenze erziehungswissenschaftlichen Denkens. *„Es ist und kann nicht die Aufgabe der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft sein, politische und soziale Prozesse beeinflussen zu wollen, in dem sie diese zu analysieren versucht“* (WESSEL 1997, S. 101). Vielmehr ist es ihre Aufgabe, kritisch auf Defizite gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Systeme hinzuweisen. Ein Pädagoge kann sich als politisch verantwortlicher Mensch selbstverständlich in Veränderungsprozesse einbringen. Das allerdings nichts mit seiner Wissenschaft zu tun hat. Es ist die Aufgabe der pädagogischen Wissenschaft, sich mit der verschuldeten und unverschuldeten Unmündigkeit auseinander zu setzen. Dies sollte aber nicht auf der oberflächlichen Definition beruhen, die nur aus vordergründigen Handlungen und Fähigkeiten hervorgeht. Diese Auseinandersetzung ist nur schwer zu führen. Mündigkeit ist ein synthetischer Begriff und somit nur bedingt geeignet, eine pädagogische Zielstellung zu charakterisieren. Mündigkeit definiert sich nur aus dem gesellschaftlichen System heraus, in dem sie benutzt wird. So werden die Grenzen zwischen pädagogischer und politischer Zielstellung verwischt. Der Mündigkeitsbegriff eignet sich zwar für die Diskussion über und zur politischen Bildung, lenkt aber von den anthropologischen Möglichkeiten individueller Entwicklung ab. Ziel der individuellen Entwicklung ist das Erreichen der Souveränität. Dieser Begriff wird allerdings nur selten im pädagogischen Kontext verwandt, sondern in völkerrechtlichen oder staatsrechtlichen Kontexten. Im Brockhaus wird Souveränität wie folgt beschrieben: *„Verfügungsgewalt über die inneren Angelegenheiten“* (zit. in WESSEL 1997, S. 102). So bedeutet Souveränität, dass *„die jeweils vorhandene Verfügungsgewalt über die inneren Angelegenheiten, einer Verfügungsgewalt, die alle äußeren Anforderungen zu selektieren weiß“* (WESSEL 1997, S. 102). Diese Definition hat gewisse Ähnlichkeiten mit der Definition von Mündigkeit, so dass man zu dem Schluss kommen kann, Mündigkeit sei in einer bestimmten Hinsicht nur Souveränität. Zwei Aspekte zur Erklärung dieses Zusammenhangs fehlen

natürlich. Erstens kann der Charakter der inneren Angelegenheit nicht bedeuten, dass die Kompetenzen des Individuums von besonderer Qualität sein müssen. Es geht vielmehr um den Umgang mit den individuellen Kompetenzen und die Fähigkeit, seinem Vermögen entsprechend einen Platz in der Gemeinschaft zu finden. *„Die Souveränität, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, ist die Voraussetzung aller Urteile über soziale Systeme, politische Entscheidungen und moralisches Handeln“* (WESSEL 1997, S. 103). Über diese Definition gerät der Begriff „mündiger Bürger“ ins Wanken. Zweitens kann der Begriff Souveränität als evolutionärer Begriff verstanden werden. *„Während der Ontogenese vermag der Mensch souverän zu sein“* (WESSEL 1997, S. 103). So ist Souveränität nicht Ziel einer Phase in der Entwicklung des Individuums. Da sich die inneren und äußeren Bedingungen während der Entwicklung stets verändern, ist die Souveränität die Fähigkeit, *„[...] den Wechsel von Stabilität und Instabilität in diesem Verhältnis aus[zu]halten und beeinflussen[d] erhalten zu können“* (WESSEL 1997, S. 103). Somit ist Souveränität als Phänomen bei jedem Menschen bekannt. Menschen werden unabhängig von Alter oder Geschlecht direkt und indirekt unter dem Gesichtspunkt der Souveränität eingeschätzt. Souveränität kann also im engeren Sinne als anthropologischer Begriff verstanden werden und es ist Aufgabe der Pädagogik, diese durch Erziehung und Bildung zu unterstützen. Daher muss die Pädagogik die Mechanismen der Herstellung des Zusammenhangs zwischen den „inneren Angelegenheiten“ und den äußeren Einflüssen kennen. Mündigkeit ist also als Resultat der Entfaltung der Souveränität zu verstehen, *„[...] nämlich dem Gerechtworden einer ganz und gar von außen bestimmten Anforderung an die soziale Kompetenzen von Individuen“* (WESSEL 1997, S. 104) Je mehr Persönlichkeiten ihre „inneren Angelegenheiten“ zu wahren wissen, desto sicherer kann die soziale und politische Wirklichkeit der Menschen von vielen gestaltet und entfaltet werden. So ist es Aufgabe der Pädagogik, wenn sie ein politisches Ziel verfolgen will, *„[...] möglichst vielen Individuen zu helfen, ihre natürliche Souveränität zu bewahren und stets auf dem Niveau ontogenetischer Entwicklung herzustellen“* (WESSEL 1997, S. 104).

Die Überlegungen von Gamm, Gruschka und Wessel zusammen mit Urteils- und Handlungsfähigkeit sind die zentralen Fähigkeiten für die kritische Mündigkeit. Das sind Eigenschaften, die der Mündige haben sollte. Ob er sie aber einsetzt, wird von den Autoren nicht thematisiert. Der Einsatz der oben beschriebenen Fähigkeiten ist abhängig davon, ob sich der Mündige in einer konkreten Situation zuständig fühlt. Die Aktivierung von Individuen findet sich im Kompetenzmodell nach Roth (1971).

Kompetenz bedeutet für ihn: „[...] *freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben*“ (ROTH 1971, S. 180).

Kompetenzen fächern sich für ihn dreifach auf: sie sind für ihn ein Prozess, der in drei Dimensionen erfolgt:

„a) als Selbstkompetenz [...], d.h. als Fähigkeit für sich selbst verantwortlich Handel zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politische relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (ROTH 1971, S. 180)

Zentral für diese Arbeit ist, dass in jedem Teil der Auffächerung die Zuständigkeit, d.h. die mögliche Aktivierung, des Individuums benannt wird. Darüber hinaus lassen sich in den drei Abstufungen von Kompetenz die oben erarbeiteten Fähigkeiten der Mündigkeit einordnen: In der Selbstkompetenz findet sich Souveränität wieder. Die Sachkompetenz korreliert mit Handlungsfähigkeit und Urteilsfähigkeit. Die Funktionalisierung der Mündigkeit ist implizit in diesem Modell enthalten, da sie sich auf alle Kompetenzen auswirken kann.

Auch die Sozialkompetenz findet eine Entsprechung: in der Mündigkeit aus sprechwissenschaftlicher Perspektive.

4.2 Die Mündigkeit aus sprechwissenschaftlicher Perspektive

Die Querschnittswissenschaft Sprechwissenschaft bietet die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen der pädagogischen Sichtweise von „Mündigkeit“ und rhetorischer Kommunikation herzustellen. Bei bloßer Betrachtung der pädagogischen Sichtweise von „Mündigkeit“ wird die bestehende enge Verbindung zur rhetorischen Kommunikation²⁷ nicht deutlich. Dieses Kapitel soll diese Verbindung aufzeigen. Denn eine politische Bildung, die zur Mündigkeit erziehen will, ist aus sprechwissenschaftlicher Perspektive auch immer eine rhetorische Bildung, die als Ziel und Methode die Kritikfähigkeit ausbilden will. (vgl. GEIBNER 1986, S. 11 ff.).

Grundlage der rhetorischen Kommunikation bilden die Wertmaßstäbe der antiken Rhetorik, sowohl der griechischen als auch der römischen. In dieser Zeit war die

²⁷ „[...] *rhetorische Kommunikation [ist] im Besonderen bestimmt durch die intentionale Finalität kommunikativen Handelns, dessen Ziel nicht lediglich im Auslösen von Sprechhandlungen liegt, sondern in der Veränderung sozialer Praxis durch gemeinsames Handeln.*“ (Geißner 1988, S. 159)

rhetorische Kommunikation das Medium der Politik, da alle Staatsentscheidungen in Form von Rede und Gegenrede abgewogen und aufgrund der dadurch erworbenen Erkenntnisse gefällt wurden (vgl. Kap. 3.1, GEIBNER 1986, S. 11 ff.). Dies zeigt die enge Verbundenheit zwischen Politik und rhetorischer Kommunikation. Zieht man das humanistische Bildungsideal Alexander von Humboldts an dieser Stelle hinzu, müsste im Gegensatz zur Realität, Kommunikation auf dieses Ideal Einfluss genommen haben. Das heutige Verständnis von „Mündigkeit“ fußt in der Sprechwissenschaft ebenso wie in der Pädagogik auf den Idealen der Kantschen Aufklärung (vgl. Kap 3.3, Kap. 4.1, GEIBNER 1986, S. 11 ff.).

Doch bereitet die Umsetzung dieser Ideale schon in der ersten, 1918 verfassten, demokratischen Ordnung in Deutschland Schwierigkeiten. Allen Bürgern wurde die Redefreiheit als Grundrecht zugesichert. Die Kluft zwischen formaler Mündigkeit und faktischer Unmündigkeit wurde deutlich, da sich das indoktrinierte Hörigkeitsverhalten nicht durch eine Verordnung ändern ließ. Der Weg zur Mündigkeit ist langwierig und Geißner beschreibt ihn als Prozess der Verhaltensänderung, „*in dem die Rhetorik Mittel und als Redefreiheit zugleich Ziel ist*“ (GEIBNER 1986, S. 13). Doch ruft die Rhetorik als Mittel in Deutschland immer wieder Abwehrhaltungen hervor. So schrieb Damaschke schon 1921 in seiner „Geschichte der Redekunst“: „*Die Bedeutung der Redekunst wächst in einem Maße, wie es bisher in der deutschen Gesellschaft noch niemals der Fall war. Die schweren Gefahren auf diesem Wege zu überwinden dafür gibt es nur einen Weg, der viel Geduld, Treue und Opfer verlangt.*“ (DAMASCHKE 1921, S. 319). Des Weiteren fordert er eine „[...] *staatsbürgerliche Durchbildung unseres Volkes, die es befähigt, Echtes und Falsches, Wahres und Unwahres zu scheiden*“ (DAMASCHKE 1921, S. 319). Der Zusammenhang von Rhetorik und staatsbürgerlicher Bildung konnte in der kurzen Zeit der Weimarer Republik nicht umgesetzt werden. Die Nationalsozialisten bedienten sich der Rhetorik als Zweckerhetorik, die nicht auf kritische Mündigkeit zielte, sondern auf die Bnebelung der Massen. Dabei nutzen sie sämtliche damals zur Verfügung stehenden Medien. Auch heute stehen die Medien, besonders die Massenmedien, häufig in der Tradition der Zweckerhetorik. Die angeführten historischen Beispiele zeigen die Ambivalenz der praktischen Rhetorik. Sie ist zugleich „[...] *Instrument der Erziehung zu kritischer Mündigkeit und Instrument zu unkritischer Hörigkeit*“ (GEIBNER 1986, S. 14). Reden bestehen aus gesprochener Sprache, diese ist ein Netzwerk verhängter Ideologien und zugleich Instrument der Kritik und des freien Entwurfs. „*Die Dialektik von Mensch und Sprache ist politisch*

konkret die von Sprache und Gesellschaft“ (GEIBNER 1986, S. 14). Daher ist es die Aufgabe der wissenschaftlichen Rhetorik, die Prozesse der rhetorischen Kommunikation zu analysieren, und kritisch für die Geschichte und Gesellschaft zu reflektieren. Wichtig ist es bei dieser Analyse die Sprechsituation mit einzubeziehen (vgl. GEIBNER 1986, S. 11 ff.). *„Sprechsituation heißt die Gesamtheit aller derjenigen Voraussetzungen, die dazu führen, dass der Sprecher gerade in dem Augenblick gerade die Worte an gerade den Hörer richtet“* (DRACH 1921, S. 97). Hierzu stellte Hellmut Geißner das Situationsmodell auf: Wer redet Wie über Was oder Worüber mit Wem, Wann, Wo, Warum und Wozu (vgl. GEIBNER a 1986). Doch mit welchen Methoden die Analyse stattfindet, spielt eine untergeordnete Rolle. Wichtig ist, dass *„praktische Rhetorik [...] analysiert wird und Redepädagogik der noch weithin sie beherrschenden Scharlatanerie entzogen und als politische Bildung etabliert wird“* (GEIBNER 1986, S. 14). Um dies durchzusetzen, muss die Freiheit der Rede als die Voraussetzung gesellschaftlicher Freiheit verstanden werden. Der verkürzte pädagogische Imperativ *„Mündigkeit durch Mündlichkeit“* (GEIBNER 1986, S. 16) greift an dieser Stelle nicht weit genug. Er motiviert die Gesellschaft, ihre Einstellung gegenüber der Rede zu überdenken, demokratisiert die Bildung allerdings nicht. Durch eine Demokratisierung kann es gelingen, die formal Mündigen gegen die verführerischen Reden zu immunisieren. In diesem Prozess nimmt die *„Dialektik der Aufklärung“* (GEIBNER 1989, S. 16) gewiss eine wichtige Position ein, da diese der Rede immer kritisch gegenüberstehen muss, sonst läuft sie immer wieder Gefahr, *„[...] Teilwahrheiten absolut zu setzen, sie dem Gespräch als Gegeneinander von Spruch und Widerspruch zu entziehen, damit entschieden gehandelt werden kann“* (GEIBNER 1986, S. 16). Allerdings müssen die unmündig Mündigen dazu ermutigt werden, für ihre Grundrechte einzutreten, damit sie nicht *„[...] der widerstandslosen und ohnmächtigen Anpassung an jene inhumane ‚Macht der Rede‘, gegen die unsere Ordnung verfasst wurde“* (GEIBNER 1986, S. 16) verfallen.

Somit lautet das Ziel der Rhetorik ebenso wie das der politischen Bildung *„kritische Mündigkeit“*.

„Dieser Begriff impliziert, dass der Mündige bereit und in der Lage ist sich artikulieren zu können, eigene und fremde Bedürfnisse formulieren zu können, Fragen zu stellen, andere, anderes und sich selbst in Frage zu stellen; dass er die verbale als rationale Auseinandersetzung vorzieht; akzeptiert, dass zur Verbalität notwendig Kommunikation, zum Lösen von Problemen und Streit Kooperation gehört; dass er dabei den eigenen Freiraum als vermittelt von den

Freiräumen der anderen erfährt; und dass die gemeinsame Suche nach Lösungen und Antworten auf die Fragen trotz aller Formalisierungen Spontaneität und Kreativität verlangt. Die hier gemeinte Mündigkeit ist mündlich, die Mündlichkeit kommunikativ, die Kommunikation kreative, die Kreativität kritisch; es ist kritische Mündigkeit“ (GEIBNER 1986, S. 16).

Diese sprechwissenschaftliche Definition ist der pädagogischen sehr ähnlich. Sie erweitert nur den Mündigkeitsbegriff der Pädagogen um einen wichtigen Aspekt: um das gesprochene Wort. Das Hauptinstrument der Politik ist die rhetorische Kommunikation. Vor einer Entscheidung liegen Gespräche, um die Rahmenbedingungen festzulegen und in der parlamentarischen Debatte sollen die Abstimmungsberechtigten von dem einen oder dem anderen Standpunkt überzeugt werden. Sicherlich ist die Mündlichkeit nicht die einzige Form der Auseinandersetzung in politischer Hinsicht, doch nimmt sie in unserer Gesellschaft eine zentrale Stellung ein (vgl. GEIBNER 1986, S. 11 ff.). Bringt man das in Zusammenhang mit dem Kompetenzmodell von Roth, fällt die Fähigkeit, sich artikulieren zu können, unter die Selbstkompetenz. Geißners Ausführungen über die Kritik kann in die Sozialkompetenz eingeordnet werden.

Ziel ist es, kritische Mündigkeit herzustellen. In der Umsetzung dieses Ziels spielen die Methoden eine wichtige Rolle. Kritische Mündigkeit lässt sich nicht durch frontale Belehrung, durch die reine Vermittlung von politischen Fakten in einer Institutionenkunde erreichen oder durch das Repetieren von gesellschaftlich anerkannten Werten und Normen vermitteln. Vielmehr müssen eigene Vorurteile erfahren, die eigene Meinung in der Auseinandersetzung mit den Meinungen anderer eingesetzt und gemeinsam in einer Gruppe auf rationaler Ebene Fragen gestellt, Lösungen gesucht und Entscheidungen getroffen werden. Verschiedene Untersuchungsergebnisse stützen diese Aussage (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1970). Doch bleiben die Auswirkungen dieser Erkenntnisse auf die Pädagogik eher gering. Gerade die angehenden Vermittler dieses Ziels, wie z.B. Lehrer, haben in ihrer Ausbildung nur wenige Gelegenheiten eine kritische Mündigkeit zu entwickeln. Dabei sind sie die Multiplikatoren, die diese Inhalte dann weiter tragen sollten.

Den sozialintegrativen Methoden der Gesprächserziehung kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu, da das Miteinandersprechen die Voraussetzung für ein Miteinanderhandeln bildet (vgl. GEIBNER 1986, S. 11 ff.). Rhetorische Fähigkeiten lassen sich nicht durch das Studium der Theorien allein erwerben. Erst in der praktischen Umsetzung lassen sich diese Fähigkeiten ausbilden. Die Theorie und Praxis

der rhetorischen Fähigkeiten werden in der Zusatzausbildung zum Sprecherzieher der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. (DGSS) gelehrt. Diese Ausbildung dauert insgesamt acht Studiensemester. Durch die Länge der Ausbildung wird die Möglichkeit gegeben, die rhetorischen Fähigkeiten in der praktischen Anwendung, gemeinsam mit anderen Studierenden entwickeln zu können.

5 DAS PROJEKT „JUGEND DEBATTIERT“ DER GEMEINNÜTZIGEN HERTIE-STIFTUNG

Die Gemeinnützige Hertie-Stiftung, mit Sitz in Frankfurt, ist eine der größten privaten Stiftungen in Deutschland. Sie gehört zu dem Kreis der deutschen Bildungstiftungen. Unter dem Einfluss ihres Geschäftsführers Dr. Roland Kaehlbrandt entwickelte sich der Förderschwerpunkt „Erziehung zur Demokratie“ in dem das Projekt „Jugend debattiert“ angesiedelt ist.

In dem nun folgenden Kapitel soll das Projekt und dessen Grundlage vorgestellt werden. Zum einen soll aufgezeigt werden, dass ein Interesse des Projektes die Erziehung zur kritischen Mündigkeit ist, zum anderen ist das Projekt Grundlage der anschließenden Untersuchung.

5.1 Förderschwerpunkt „Erziehung zur Demokratie“, die Grundlage des Projektes „Jugend debattiert“

Die Gemeinnützige Hertie-Stiftung (GHS) widmet sich der Ausbildung zum freien Wort als zentraler und bislang vernachlässigter Bildungsaufgabe. Erziehung zur Demokratie und Meinungsbildung stehen für die GHS im direkten Zusammenhang. Mit ihrem Projekt „Jugend debattiert“ soll die Rhetorik, vor allem die Kunst der Debatte, wieder als fester Bestandteil in die Schulen integriert werden. Außerdem unterstützt die GHS das Projekt „Juniorwahl“, um das politische Interesse bei Jugendlichen zu wecken. Ein weiterer Teil des Förderschwerpunktes „Erziehung zur Demokratie“ ist die Integration von Zuwandererkindern in Deutschland. Im Zentrum steht der Erwerb der deutschen Sprache. *„Wer nicht perfekt Deutsch lernt, wird sich in Deutschland nicht wirklich heimisch fühlen. Und er wird kaum Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss haben“* (GHS a 2003, Erziehung zur Demokratie/Integration). Der

der dritte Teil des Förderschwerpunktes „Erziehung zur Demokratie“ beschäftigt sich mit dem Bereich Beruf und Familie. Durch neue Rollenverständnisse von Mann und Frau, sowie Flexibilität der Mitarbeiter als einer neuen Anforderung der Wirtschaft möchte die GHS tragfähige Modelle für eine familienbewusste und zugleich unternehmensgerechte Personalpolitik fördern (vgl. GHS c, 2003).

5.2 Das Projekt „Jugend debattiert“

5.2.1 Historie

1999 begann die Sondierung für ein neues Projekt im beschriebenen Förderschwerpunkt. Im Rahmen des gesellschaftlichen Anliegens der GHS gehört auch die Weiterentwicklung der schulischen Bildung zu ihren Aufgaben. Die GHS will Anstöße für sinnvolle Neuerungen geben, und ihnen zum Durchbruch verhelfen (vgl. Kemmann 2000, S. 2). Ausgangspunkt ist die Ansicht, dass die Meinungsfreiheit die wichtigste Errungenschaft der demokratischen Gesellschaft ist.²⁸ „*Sie kann sich aber nur dort entfalten, wo die Meinungen und die Wahrung der Freiheit des Wortes auch geschult werden*“ (GHS 2002, S. 27). Die GHS sah diese Ausbildung zum freien Wort als zentrale und bislang vernachlässigte Bildungsaufgabe an. Obwohl die Kommunikation eine zentrale Rolle in der heutigen Gesellschaft einnimmt, sieht die GHS zwei Extreme: den persönlich aufgeladenen Streit über politische Fragen oder den belanglosen „Talk“. Der Raum zwischen diesen beiden Polen sollte kultiviert werden, um das faire und geregelte Streiten über Sachfragen zu fördern (vgl. GHS b 2002). Des Weiteren stellte sich die GHS die Frage: „*Wie kann Rhetorik in die Schule und Hochschule wieder eingeführt werden?*“ (KEMMANN 2000, S.7). Zu diesem Thema gab die Stiftung ein unabhängiges Gutachten bei dem Juristen und Rhetoriker Ansgar Kemmann (2000) mit dem Titel „*Wie kann in Deutschland Rhetorik in die Schule und Hochschule wieder eingeführt werden?*“ in Auftrag (vgl. KEMMANN 2000). Dieses Gutachten ergab, dass es um die Rhetorik an deutschen Schulen und Hochschulen schlecht bestellt ist. Anders in England und den Vereinigten Staaten von Amerika: hier spielt die Rhetorik, in Form der Debatte, eine wichtige Rolle in Schule und Hochschule. Um die Rhetorik wieder in den Schulen zu integrieren, wurde von der GHS ein Projekt

²⁸ Worauf bereits in der Einleitung hingewiesen wurde.

ins Leben gerufen, dass mit der Debatte arbeitet (vgl. KEMMANN 2000). Durch die Debatte können drei Grundfähigkeiten gefördert werden, die in einer Demokratie unverzichtbar sind: Meinungsbildung, Sprachbildung und Persönlichkeitsbildung. Außerdem eignet sich die Debatte als Form des beteiligungsorientierten Unterrichts (vgl. GHS c 2003). 2000 wurde die Durchführung eines Pilotprojektes in Frankfurt am Main mit der Unterstützung durch das Kultusministerium Hessen für den Zeitraum 2000 bis 2003 beschlossen (s. Anhang Kap. A). 2001 startete das Pilotprojekt unter dem Titel „Rhetorik in die Schule! Jugend debattiert – Training und Wettbewerb“ in Frankfurt am Main. Dieses Projekt steht unter der Schirmherrschaft der Hessischen Kultusministerin Karin Wolff, sowie des Hessischen Landtagspräsidenten Klaus Peter Möller und wird in Kooperation mit dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik durchgeführt. Im November 2001 entstand eine feste Medienpartnerschaft mit dem Hessischen Rundfunk. Dies sorgte für eine breite Öffentlichkeit des Projektes und damit für die Schaffung eines Problembewusstseins dieses Thema betreffend.

„Jugend debattiert“ unterscheidet sich dadurch von anderen Schülerwettbewerben, dass die Schüler mit Fähigkeiten antreten, die sie im Gegensatz zu anderen Wettbewerben, zum großen Teil in dem vorangegangenen Training erworben haben. Das Training und der anschließende Wettbewerb sind die beiden Grundpfeiler von „Jugend debattiert“. Die GHS möchte mit diesem Projekt zeigen, „[...] wie im Bereich der sprachlich-politischen Bildung junger Menschen neue Wege beschritten und dabei sachangemessenes Niveau ebenso wie hohe Breitenwirkung erreicht werden können“ (SCHMOLL 2002, S. 2).

Jugend debattiert wurde 2001 und 2002 in zwei Projektzyklen in Frankfurt am Main durchgeführt (vgl. Schmoll 2002, S. 2 ff.). Nach Abschluss des ersten Projektzyklus kam eine Anfrage des Bundespräsidenten zur Ausweitung von „Jugend debattiert“ auf Bundesebene (s. Anhang Kap. A). Für den zweiten Projektzyklus wurden der Ablauf und die Struktur des Projektes stark überarbeitet. Die grundlegenden Ziele und Inhalte wurden jedoch unverändert aus dem ersten Projektzyklus übernommen. Im Jahre 2002 beschlossen die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Kultusministerien die Unterstützung des Bundeswettbewerbes „Jugend debattiert“ unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten. Als Kooperationspartner konnten für die bundesweite Durchführung des Projektes die Stiftung Mercator, die Heinz Nixdorf Stiftung und die Robert Bosch Stiftung gewonnen werden. Darüber hinaus konnten in jedem Bundesland

Medienpartner gewonnen werden, was dem 2003 erstmals bundesweit durchgeführten Projekt eine breite Öffentlichkeit ermöglichte (vgl. GHS d 2003).

5.2.2 Konzeption

Das Projekt „Jugend debattiert“ besteht aus den zwei Komponenten Training und Wettbewerb. Das Training ist die Grundlage für jeden Teilnehmer. Der Wettbewerb dient als motivierendes Ereignis und bietet den Teilnehmern die Möglichkeit die neu erworbenen Fähigkeiten auszuprobieren. Grundlegende Innovation dieses Projektes ist das Training in der Schule. Die Lehrer werden von einem Trainer unterrichtet und angeleitet, die Schüler auf den Wettbewerb vorzubereiten. Die Ausbildung der Lehrer erfolgt im Rahmen einer anerkannten, dreitägigen Lehrerfortbildung. Die Lehrer bieten monatliche Trainingszirkel für die Schüler an. Darauf folgt ein zentrales Abschlusstraining mit einem professionellen Rhetoriktrainer vor dem Wettbewerb. Die Lehrer erhalten ein Handbuch, welches neben der Wettbewerbssatzung auch mündliche und schriftliche projektbezogene Übungen enthält, die nach den Kriterien von „Jugend debattiert“ ausgewertet werden sollen. Das Schülerbegleitheft enthält die wesentlichen Grundlagen des Debattierens und stellt die Regeln des Wettbewerbs vor. Darüber hinaus wird ein Themenservice bereitgestellt, der geeignete Streitfragen aus der aktuellen Politik mit Anleitungen zur systematischen Recherche enthält. Die Teilnahme an „Jugend debattiert“ ist für die Schüler sowie für die Lehrer freiwillig. Allerdings ist die Anmeldung verbindlich. Teilnehmen können Schüler zwischen 16 bis 18 Jahren aller Schultypen. Die Austragung erfolgt nach einem Modus, der an den Jugendwettbewerb „Streitgespräch“ der Freien Hansestadt Hamburg im Jahre 1999 angelehnt ist. Die Vorrunden finden in den Partnerschulen statt, die Finalrunden an einem zentralen öffentlichen Ort. Für die Finalrunde qualifizieren sich die 16 besten Schüler aus den Vorrunden. Die vier Besten aus der Finalrunde bestreiten eine Schlussdebatte, an die eine feierliche Siegerehrung anschließt. In jeder Debatte stehen sich vier Teilnehmer gegenüber und erörtern eine geschlossene aktuelle, politische Streitfrage vor drei prominenten Juroren. Die möglichen Themen werden eine Woche zuvor bekannt gegeben und 15 Minuten vor der Debatte entscheidet das Los, welches debattiert wird. Durch die vorherige Bekanntgabe der Themen haben die Schüler die Möglichkeit, sich inhaltlich vorzubereiten. Jede Debatte dauert 24 Minuten. Die Jury überwacht zum einen die Einhaltung der Redezeiten (max. zwei Minuten), zum anderen bewertet sie die Debatte nach festgelegten Kriterien. Jeder Juror vergibt im Bereich des

Inhalts und der Form jeweils einen von fünf Punkten (vgl. HEUTHALER / KEMMANN 2000). Die festgelegten Kriterien für den Inhalt sind:

- *„Glaubwürdigkeit der Argumentation*
- *Einordnung des Themas in seinen politischen Zusammenhang*
- *Wichtigkeit und Gewichtung der Sachargumente*
- *Auseinandersetzung mit der Gegenseite*
- *Darstellung des konkreten Handlungsbedarfs.“* (HEUTHALER/KEMMANN 2000, S.2)

Für die Form gelten folgende Kriterien:

- *„Einhaltung von Redezeit und Thema*
- *Zuhören und Bezugnehmen auf die Gegenseite*
- *Verständlichkeit und Klarheit der Beiträge*
- *Passende sprachliche Bilder und Vergleiche*
- *Argumentative Schlüssigkeit.“* (HEUTHALER / KEMMANN 2000, S.2)

Die Punktzahlen aus beiden Wertungen werden addiert. Ein zweiter Debattendurchgang mit anderem Thema und anderen Juroren gibt jedem eine zweite Chance und soll für ein gerechtes Gesamtergebnis Sorge tragen, das in einer Gesamttabelle errechnet wird.

Die Relevanz des Themas entstammt der demokratischen Grundhaltung: eine Demokratie benötigt Bürger, die zuhören, argumentieren und zivilisiert streiten können – erst recht in unserer Informationsgesellschaft. Die Institution Schule, die diese Fähigkeit ausbilden soll, erfährt so Unterstützung. Der Wettbewerb führt die Jugendlichen behutsam an die öffentliche Auseinandersetzung heran. Der geschützte Rahmen der „Jugend debattiert“ - Debatte soll den Schülern ermöglichen, ihre Meinung frei zu äußern (vgl. HEUTHALER / KEMMANN 2000). Sie erhalten eine zweite Chance und werden nicht durch das Publikum unterbrochen. Die Punktvergabe soll eine möglichst gerechte Bewertung ermöglichen. Der Wettbewerb soll die Übung der im Training erworbenen Inhalte ermöglichen und die sprachliche Bildung nachhaltig verbessern. Es wird eine nachhaltige Verbesserung sprachlicher Bildung angestrebt, die durch das Training und die Mindestlaufzeit von drei Jahren unterstützt wird. Ziel ist es den Wettbewerb bundesweit zu etablieren, er startete allerdings vorerst an einem Ort. Die Wahl der Gattung Debatte erfolgte, da an ihr exemplarisch die meisten anderen Aspekte von Rhetorik gezeigt und geübt werden können (vgl. SCHMOLL 2002, S. 17 ff.).

Betrachtet man dieses Konzept nach den Gesichtspunkten der zentralen Lernziele des Unterrichtsfaches Sozialkunde, so finden sich Parallelen (vgl. Kap. 2.1). Das zentrale Ziel „Wissenserwerb“ nimmt den kleinsten Teil in diesem Konzept ein. Es bezieht sich in erster Linie auf den Wissenserwerb, über gutes Debattieren.²⁹ Allerdings ist er unerlässlich für das nächste Lernziel, die Operationalisierung des Wissens. Das Wissen wird durch den Wettbewerb direkt angewendet, da die Technik der Debatte Regeln, Methoden und Gestaltungsmittel zur Analyse und Beurteilung von politischen Sachverhalten bereithält, wie z.B. die im Training vermittelten Ordnungs- und Bewertungshilfen für die Schüler (vgl. KEMMANN / HIESCHLER / REBMANN 2002). Diese Debattierhilfen können darüber hinaus unterstützend bei der Problemerkennung wirken. Außerdem hält die Debatte die Möglichkeit bereit, durch Überzeugung des Gegners dessen Meinung, somit den Blick auf das Problem, zu verändern. Diese mögliche Überzeugungskraft kann die Schüler bei der Bildung einer Handlungskompetenz unterstützen. Sie erleben die Debatte als Handlungs- und Verhaltensweise. Als Handlungsweise im Bezug auf die Überzeugung anderer von ihrer eigenen Meinung und als Verhaltensweise Probleme mit Worten und nicht mit Taten zu lösen. Des Weiteren können durch den Austausch Wertmaßstäbe entwickelt und während der Debatte Entscheidungssituationen geschaffen werden, in denen diese angewandt und überprüft werden können. Somit steht die angewandte Handlungskompetenz hier deutlich im Vordergrund.

Darüber hinaus können Parallelen zu den zentralen Fähigkeiten der kritischen Mündigkeit gezogen werden. „Jugend debattiert“ fördert die Urteilsfähigkeit, da die Teilnehmer sich in der Vorbereitung auf die Debatte eine eigene Meinung bilden müssen. Diese vertreten sie in der Debatte vor ihren Mitstreitern und der Jury. Die Teilnehmer entwickeln durch das öffentliche Vertreten ihrer eigenen Meinung eine Souveränität gegenüber anderen. Durch das Beziehen einer Position setzen sie sich auch möglicher Kritik aus und üben eine angemessene Reaktion auf Gegenargumente. Sie trainieren so die Kritikfähigkeit in zwei Bereichen: zum einen die Annahme von Kritik, in dem sie die Möglichkeit haben, sich von den Argumenten der Gegenseite überzeugen zu lassen. Zum anderen üben sie sich in der Fähigkeit Kritik zu geben, in dem sie versuchen die Argumente der Gegenseite zu entkräften. Diese Entwicklung kann sich langsam und in einem geschützten und klar geregelten Rahmen, nämlich dem

²⁹ Zusätzlich soll auch eine Erziehung zu Demokratie erfolgen; Lernziel von „Jugend debattiert“:

vorhergehenden Training, entfalten. Sicherlich findet auch hier die Urteilsbildung in einem festgelegten Rahmen statt und könnte somit als funktionalisiert bezeichnet werden, doch soll die Funktionalisierung nicht die Urteilsbildung beeinflussen.³⁰ Es wird schließlich nicht die Meinung der Debattanten bewertet, sondern ihre Fähigkeit, die eigene Meinung schlüssig zu vertreten. Darüber hinaus gibt die Funktionalisierung dem „Jugend debattiert“ Debattenformat einen Rahmen. Welche Rahmenbedingungen generell durch eine Debatte gegeben sind, wird im nun folgenden Exkurs zum Thema Debatte vorgestellt.

5.2.3 Exkurs Debatte

In den angelsächsischen Ländern ist das Debattieren wesentlich weiter verbreitet als in Deutschland. Hier gibt es viele „debating societies“ durch alle Altersgruppen. In England wurde eine ausgeprägte Form der Debatte, die auf den Erfahrungen im Unterhaus basiert, entwickelt. Es gibt einen Debattenleiter, den so genannten „Chairman“ und eine Partei oder Gruppe, die einen Antrag -„motion“- stellt. Die Gruppen bestehen aus fünf bis sieben Personen. Alle Beteiligten sitzen auf einem Podium, die Antragsteller auf der einen und die Antragsgegner auf der anderen Seite. Der Leiter sitzt in der Mitte, so dass die Sitzordnung eine U-Form ergibt. Die Positionierung der Debatten-Teilnehmer auf dem Podium gibt diesem Debattenformat seinen Namen, Podiumsdebatte nach englischer Art. Vor dem Podium sitzen Zuschauer, die zum Ende der Debatte zu Wort kommen, in dem sie über das Thema abstimmen. Der Debattenleiter begrüßt formell die Debattenteilnehmer, gibt die Bedingungen, wie z.B. die Redezeit, bekannt, verliest den Antrag, der zur Debatte steht und erteilt dann dem Antragsteller das Wort. Dieser beginnt: *„Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren’ und begründet seinen Antrag“* (FABIAN 1966, S. 60). Anschließend ist der Antragsgegner an der Reihe. Dann sprechen im Wechsel die weiteren Vertreter der Pro- und Contra-Seite. Nach dieser Wechselrede fassen Antragsteller und -gegner die gefallenen Argumente noch mal in einem Statement zusammen, verwenden dabei letzte stichhaltige Gesichtspunkte, und weisen auf Angriffe oder Auffassungen der jeweiligen Gegenseite hin. Die Redezeit ist in der Regel auf fünf bis sechs Minuten begrenzt. Im Anschluss daran kommen die Zuhörer zu Wort. Der Vorsitzende bittet um

demokratisches Handeln einüben (vgl. Kap6.2.2).

³⁰ Die Jury beurteilt nicht die Meinung der Teilnehmer.

Wortmeldungen, die alle mit der vorgeschriebenen Anrede beginnen müssen. Wenn es keine Wortmeldungen mehr gibt, folgt die Abstimmung und der Antrag wird angenommen oder abgelehnt. Während der Debatte sind Beifalls- oder Missfallensbekundungen in einem gewissen Rahmen erlaubt. Dennoch prägt die beschriebene strenge äußere Form die Debatte, verleiht ihr eine gewisse Würde, und sorgt für Höflichkeit unter den Debattanten.

Das dritte vorzustellende Debattenformat ist die Podiumsdebatte der amerikanischen Art. Die beiden Podiumsdebattenformate sind sich sehr ähnlich. Teilnehmerzahl und Sitzordnung gleichen sich und in der ersten Runde der Debatte gibt es nur den Unterschied, dass die einzelnen Vertreter der gegnerischen Gruppen ihre Ansichten in einem vorbereiteten und wohldurchdachten Statement vortragen. „*Es ist also zunächst kein ausgesprochenes Streitgespräch, sondern mehr ein Vortragen der erarbeiteten Meinungen*“ (FABIAN 1966, S. 62). Danach folgt eine zweite Runde, die vom Antragsgegner eröffnet wird. Er geht auf die Argumente der Gegenseite ein, versucht diese zu widerlegen, wobei vor allem Schlagfertigkeit, Redegewandtheit, Sachkenntnis, Witz und Humor der einzelnen Redner gefragt ist. Die Überzeugungskraft der Meinungen wird nicht durch eine Abstimmung der Zuschauer beurteilt, sondern durch eine Jury. Die Zuschauer sind an der Debatte nicht beteiligt. Diese Form der Debatte trägt im Gegensatz zur englischen Debatte noch eher den Charakter der Übung und des Spiels (vgl. FABIAN 1966, S. 12 ff.). Hier steht der geistige Wettstreit im Vordergrund und bietet Raum für die Übung in Redegewandtheit und Umgang mit erworbenem Wissen.

Auch wenn das Debattieren in Deutschland noch nicht so weit verbreitet ist wie in den angelsächsischen Ländern, lässt sich seit 1998 ein wachsendes Interesse erkennen (vgl. KOTTENSTEDE 2002). 1991 wurde der erste Debattierclub an der Universität Tübingen³¹ gegründet. Seitdem wurden weitere Debattierclubs an Universitäten und in Schulen gegründet (vgl. KEMMANN 2000). Debattierclubs debattieren nach selbstgewählten Regeln zu aktuellen Themen. Die Regelungen wie feste Redezeiten, das regulierte Fragerecht und die zugelosten Positionen sollen Rhetorik, Sachkompetenz und Teamwork trainieren. Mit bis zu drei Personen müssen komplexe Sachverhalte schnell durchdacht, gegliedert und angemessen präsentiert werden. Debattieren schult das aktive Zuhören: die Pro- bzw. Kontraseite kommen abwechselnd zu Wort. Jeder

³¹ Die einzige Universität in Deutschland mit einem Lehrstuhl für Rhetorik.

Redebeitrag bezieht sich auf den vorangegangenen und versucht diesen zu widerlegen. Die Bewertung der Debatte erfolgt wie in der amerikanischen Form der Podiumsdebatte durch eine Jury. Sie soll nicht nur bewerten sondern auch den Rednern helfen sich zu verbessern. Turniere stellen den Höhepunkt des Debattierens dar. Sie bilden einen Knoten im Netzwerk engagierter Studenten mit gutem Allgemeinwissen. Im Wettbewerb messen sich Mannschaften aus Deutschland und der ganzen Welt. Internationale Turniere oder Turniere in englischer Sprache, insbesondere Europa- und Weltmeisterschaften, sollen den internationalen Austausch und englische Sprachkenntnisse fördern.

2001 wurde der „Verband der Debattierclubs an Hochschulen e. V.“ (VDCH) gegründet. Nach den ersten und spontan durchgeführten Deutschen Meisterschaften im Debattieren wollten sich die Debattierfreunde einen Rahmen geben. Der VDCH ist nicht stimmberechtigtes Mitglied der International Debating and Education Association (IDEA). Die IDEA ist eine internationale Mitgliederorganisation aus nationalen Debattierverbänden und anderen Organisationen und Personen, welche das Debattieren unterstützen (vgl. KOTTENSTEDT 2002).

Während die Debattierclubs an Hochschulen in der Regel rein studentisch sind, findet man in Schulen meist Arbeitsgemeinschaften, die durch Lehrkräfte angeleitet werden (vgl. KEMMANN 2002).

Allgemein betrachtet bezeichnet die Debatte eine Form des Wortwechsels, die auf einem gegensätzlichen Grundschema beruht. Dabei steht die Auseinandersetzung mit dem gestellten Thema im Vordergrund, die sich durch gedankliche Virtuosität und sprachliche Vollendung auszeichnet (vgl. SCHILD 1994, S. 413 ff.). Die Debatte ist eine Form der Gattung „Gespräch“. „[...] *In einer Demokratie [ist] das `Gespräch` -meist in der formalisierten Form der Debatte- entscheidendes Prinzip politischer Rhetorik*“ (GEIBNER 1986, S. 14). Das Wort Debatte kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „Wortschlacht“³². Die Debattanten stehen sich gegenüber, haben sich im Vorhinein über das Thema informiert und sich eine Meinung gebildet. Von dieser Meinung versucht der Redner, seine Gegner und Zuhörer durch eine sachgerechte Argumentation zu überzeugen oder ihn zu überreden. Des Weiteren findet eine Debatte in der Regel in einem großen Teilnehmerkreis statt. Das behandelte Problem ist scharf umrissen, d.h. auf die zur Debatte gestellte Frage kann nur mit ja oder nein geantwortet werden. Diese

³² Vom Lateinischen *battare*, das „schlagen“ bedeutet.

Fragen werden im Gegensatz zur Klärungsfrage auch als Streit- oder Entscheidungsfragen bezeichnet. Oft sind bei Debatten Gesprächsleiter zu finden, und die Teilnehmer debattieren anhand einer Geschäftsordnung oder Satzung. Das Ziel der Debatte ist laut Definition von Fabian der Sieg über den Gegner.³³ Die Debatte steht dort im Mittelpunkt wo Handlungsforderungen gestellt werden, etwas beantragt oder behauptet wird, also im politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben. Sie wirkt besonders interessant und spannend durch ihre offensive Argumentation (vgl. FABIAN 1966, S. 12 ff.).

Heute gelten als Merkmale der Debatte die Anerkennung von Redegewandtheit, die Ebenbürtigkeit der Redner im Hinblick auf das Streitgespräch, ein Interesse an den gegensätzlichen Standpunkten, die neben dem formalen Gegensatz auch Ausdruck für gegensätzliche Interessensgruppen sein können, und die Erkenntnis und Anerkennung der sprachlichen Auseinandersetzung und Meinungsverschiedenheiten je nach Standpunkt und Kontext (vgl. SCHILD 1994, S. 413 ff.).

Ein Debattenredner muss über den Sachinhalt gut informiert sein. Außerdem sollte er redegewandt und schlagfertig sein, sachlich und geduldig; er muss zuhören können und Einfühlungsvermögen besitzen. Darüber hinaus sollte er die Techniken des Argumentierens und der Verhandlungstaktik beherrschen. *„Keiner wird diesen Ansprüchen vollauf genügen, sie werden aber immer die Richtpfeiler sein“* (LEMMERMANN 1988, S. 9). Die Debatte ist die umfassendste Gattung der Rhetorik. In ihr spielen sowohl die Elemente der Einzelrede eine Rolle als auch das Zusammenspiel der Redner, wie z.B. in einer Diskussion: zuhören und aufeinander eingehen. Die Sachklärung ist ein wichtiger Faktor in einer Debatte. Nur durch sie kann herausgefunden werden, wie das Thema der Debatte zu verstehen ist und wie es debattiert werden soll. Daher steht diese immer am Anfang der Debatte. Die Sachklärung hängt davon ab, ob die Pro- oder Contraseite ins Spiel kommt. Wichtig für die beiden Positionen in einer Debatte ist, den Anderen überzeugen zu wollen, und trotzdem so aufmerksam zuzuhören, dass auf die Äußerungen des Anderen direkt reagiert werden kann, und so Schwerpunktänderungen in der Debatte erkannt und vollzogen werden können (vgl. SCHMOLL 2002, S. 16 ff.).

Es gibt zwei Formen der Debatte: die offene Debatte und die Podiumsdebatte. Zwei oder mehrere Gruppen, Mannschaften oder Parteien stehen sich in diesem

³³ Das Projekt „Jugend debattiert“ betrachtet diesen Aspekt differenzierter (vgl. Kap. 6.2.2).

Streitgespräch gegenüber. Ein Beispiel für dieses Debattenformat sind die Plenarsitzungen des Parlaments. Damit diese Debatten in einem geordneten Rahmen stattfinden, haben sich Vereine oder auch das Parlament Geschäftsordnungen gegeben. Meist wird die offene Debatte von einer unparteiischen Person geleitet, die für die Einhaltung der Geschäftsordnung Sorge trägt (vgl. FABIAN 1966, S. 12 ff.). Beide Seiten der Debattenteilnehmer tragen ihren Standpunkt mit Nachdruck in freier Rede vor. Durch diese Vorträge erstrebt die eine Seite, dass die andere Meinung an Einsichtigkeit einbüßt. Meist sind die gegnerischen Seiten allerdings so verhärtet, dass keiner als Sieger aus der Debatte hervor geht und sie somit scheitert. Ein erzieherischer Wert der Debatte lässt sich zunächst nicht erkennen, da offenbar jeder Debattant mit einer vorgefassten Meinung in die Debatte geht und ungeschlagen – mit der gleichen Meinung – wieder herauskommt. Für eine Demokratie ist der „Ich-habe-Recht“-Standpunkt jedoch nicht erstrebenswert, da es darum geht, das Richtige für die Allgemeinheit herauszufinden. Und das Beste beruht meist nicht auf einer „Entweder-Oder“-Entscheidung. Vielmehr bilden die Einsicht, die Überzeugung und der Kompromiss eine Grundlage für die Demokratie. Doch liegt vor der Debatte immer die Meinungsbildung. Vor der parlamentarischen Debatte z.B. diskutieren die Fraktionen das Thema. Durch die Argumente der unterschiedlichen Parteien können auch Erkenntnisse gewonnen werden. Allerdings erfüllt die Debatte einen eher formalen Zweck, u.a. die Öffentlichkeit von den eigenen Argumenten in Kenntnis zu setzen. In der Debatte als Übungsgegenstand haben die Teilnehmer die Gelegenheit, sich in der freien Rede, im Zuhören, im Argumentieren, im Aufeinandereingehen und in der klaren Ausdruckweise zu üben. Darüber hinaus hilft diese Übung dabei, eine rhetorische Schlagfertigkeit zu entwickeln, die nicht lehrbar ist. Betrachtet man Übungs-Debatten, so erscheinen sie als interessanter Kampf zwischen beredsamen Parteien. Die Wettkampfatmosphäre der Debatte fördert auch die Fairness. Wer sich auf ein Streitgespräch einlässt, muss die Bereitschaft mitbringen, anständig miteinander zu kämpfen. Nach der Debatte sollten die Teilnehmer sich die Hände schütteln können und akzeptieren, dass der Gegner die überzeugenderen Argumente hatte (vgl. FABIAN 1966, S. 12 ff.).

5.2.4 Debattenformat „Jugend debattiert“

Das „Jugend debattiert“-Debattenformat enthält Teile der bereits vorgestellten Debattenformen. Am meisten gleicht es der Podiumsdebatte der amerikanischen Art.

Das Debattenformat von „Jugend debattiert“ findet ohne festgelegte Rollen statt. Die Teilnehmer entscheiden sich frei, welche Position sie in der Debatte beziehen möchten. Die Debatte beginnt mit einer zweiminütigen Eingangsrede der einzelnen Debattenteilnehmer wie in der amerikanischen Form. Es beginnt dabei ein Teilnehmer, der den bestehenden Zustand, des zur Debatte stehenden Themas, ändern möchte. Die Hauptaufgaben dieses Teils der Debatte sind die Fokussierung der Streitfrage und die Auflistung der Hauptargumente. Durch das Klingeln einer Glocke wird angezeigt, dass die Redezeit sich dem Ende neigt (15 Sekunden vor Ablauf der Redezeit). Ertönt die Glocke zum zweiten Mal, darf der Redner nicht mehr weiterreden. Die Debattenteilnehmer sollten – wenn möglich – schon im Anfangsstatement auf ihre Vorredner eingehen. Hier wird eine sehr hohe Flexibilität von den Teilnehmern gefordert. Anschließend folgt eine freie Aussprache von zwölf Minuten. In dieser werden die Argumente gemeinsam sortiert und gegeneinander abgewogen. Es geht darum, den eigenen Standpunkt zur Streitfrage zu klären und genau zu bestimmen sowie die Differenzen zu den anderen Standpunkten herauszuarbeiten. Darüber hinaus sollen an dieser Stelle die einzelnen Redner versuchen, durch ihre Argumente und die Bezugnahme auf ihre Mitredner diese von ihrer Meinung zu überzeugen. Es gilt, wie bei der amerikanischen Debatte, zusätzlich Redegewandtheit, Witz und Humor einzubringen. Auch hier ertönen wieder die Klingelzeichen für die Begrenzung der Redezeit. Zum Abschluss erhält jeder Redner eine Minute Zeit um eine Abschlussrede zu halten, in der jeder für sich die eigenen, wichtigsten Argumente noch mal im Bezug auf die geführte Debatte gewichtet. Dies ähnelt der englischen Form der Podiumsdebatte. Im Gegensatz zu anderen Debattenformaten dürfen die Debattenteilnehmer ihre Meinung noch ändern. Diese Änderung muss allerdings begründet werden. Zweck der Erlaubnis der Meinungsänderung ist die Entwicklung einer eigenen Urteilsfähigkeit im Sinne des Verständnisses von kritischer Mündigkeit (vgl. Kap. 4.1). Auch hier zeigt das Klingelzeichen das Ende der Redezeit an. Dieses Debattenformat erfordert von den Teilnehmern ein hohes Maß der Fähigkeit zur Selbstorganisation (vgl. SCHMOLL 2002, S. 16 ff.), nicht nur in der Vorbereitung, sondern auch während der Debatte. Mehrere Themen für die Debatte werden eine Woche vor der Ausscheidung den Teilnehmern bekannt gegeben, damit sie sich vorbereiten und ihre Meinungen bilden können. Vor der Debatte wird dann ausgelost, über welches Thema gestritten wird. Die Bewertung der Debattanten erfolgt durch eine

Punktvergabe nach festgelegten Kriterien (vgl. Kap. 6.2; vgl. HEUTHALER / KEMMANN 2000).

5.2.5 Durchführung des Projektes

5.2.5.1 Projektzyklus 2001

Im Zyklus 2001 wurde das Projekt noch mit einem längeren Namen an den Start geführt, „Rhetorik in die Schule – Jugend debattiert“ (SCHMOLL 2002, S. 9). 90 Lehrer von Frankfurter Schulen besuchten ein dreitägiges Training, das eine grundlegende Einführung ins Debattieren nach den Regeln von „Jugend debattiert“ bot. Die 340 teilnehmenden Schüler, die zwischen 16 und 19 Jahren alt waren, besuchten ein eigenes Training. Die Trainings wurden von professionellen Rhetoriktrainern im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) durchgeführt. Im Schülertraining wurde das bereits vorgestellte „Jugend debattiert“-Debattenformat eingeübt. Die Verbindung von Training und Wettbewerb war den Teilnehmern, Schülern als auch Lehrern, freigestellt. Ende Mai / Anfang Juni begann der Wettbewerb für die Schüler. In Vorrunden wurden die Finalisten ermittelt. Das Finale fand im Juni 2002 im Saalbau in Bornheim statt. Zur Bewertung der Debattanten wurde eine prominente Jury eingesetzt. Das Finale endete mit einem Festakt. Sowohl die missverständliche Namensgebung, „Rhetorik in die Schule“ als auch die Freistellung des Wettbewerbs führten zu einigen Irritationen. In der Evaluation des Projektes durch Walter Schmoll zeigte sich, dass ca. 30 bis 40 % der Schüler und Lehrer an „Jugend debattiert“ als einem Rhetoriktraining interessiert waren. Dies führte zu Beginn hin und wieder zu Missverständnissen, die im Laufe des Trainings meist geklärt werden konnten. Trotzdem äußerten einige Teilnehmer in der Abschlussbefragung den Wunsch nach Training in anderen rhetorischen Formen (vgl. SCHMOLL 2002, S. 3 ff.).

5.2.5.2 Projektzyklus 2002

Für den zweiten Zyklus wurden die Struktur und der Ablauf von „Jugend debattiert“ überarbeitet. Die grundlegenden Ziele und Inhalte des Projektes wurden jedoch unverändert aus dem vorherigen Jahr übernommen. Zunächst wurde der Name des Projektes verkürzt und die Ausschreibung präzisiert. Training und Wettbewerb wurden unmittelbar aneinander gebunden, so dass nur Lehrer und Schüler am Training teilnahmen, die auch am Wettbewerb Interesse hatten. Um das Projekt für mehr Schüler

zu öffnen und Rhetorik in die Schule zu bringen, wurde die erste Phase des Schülertrainings in die Schule verlegt und von den Lehrern durchgeführt. Die Bindung an den Wettbewerb und die Durchführung in der Schule machte die Lehrer zu Multiplikatoren von „Jugend debattiert“. Die Lehrer, die sich bereiterklärten, ihren Kurs oder ihre Lerngruppe in einem sechswöchigen Curriculum auf den Wettbewerb vorzubereiten, wurden vorher eingehend von professionellen Rhetorik-Trainern geschult. Die erste Phase des Schülertrainings fand im Regelunterricht durch die Lehrer statt. Anschließend wurden in der Lerngruppe durch einen Lerngruppenwettbewerb die zwei besten Schüler ermittelt. Diese erhielten ein dreitägiges Profitraining und qualifizierten sich so für den Wettbewerb auf Stadtebene. Darüber hinaus eröffnete die GHS Schülern, die keine Trainingsmöglichkeiten an ihrer Schule hatten, die Möglichkeit sich für das Profitraining einzeln anzumelden. Nach einem halbtägigen „Schnuppertraining“ wurden in einer Vorausscheidung die Teilnehmer des Wettbewerbs auf Stadtebene ermittelt. Durch die Wettbewerbssituation in der Lerngruppe war die Erwartungshaltung, laut Evaluation, klar auf das dreitägige Training abgestimmt. Des Weiteren ergab die Evaluation durch Walter Schmoll, dass die Schüler kaum Probleme mit der Wettbewerbssituation hatten, *„da sich alle überhaupt erst durch den Sieg in einem Wettbewerb für das Profi-Training und die Endrunden des Wettbewerbs qualifiziert hatten“* (SCHMOLL 2002, S. 10). Danach erfolgte für alle teilnehmenden Schüler das Viertel- und Halbfinale. Das Finale fand wie bereits im Vorjahr unter der Mitwirkung einer prominenten Jury statt. Die Veränderung des Projektablaufes ermöglichte 1200 Schülern und 80 Lehrern die Teilnahme an „Jugend debattiert“. An den Finalrunden nahmen insgesamt 60 Schüler teil. Die besten Vier standen sich im Finale gegenüber (vgl. SCHMOLL 2002, S. 3 ff.).

5.2.6 Zielsetzung

Die Zielsetzung des Projektes „Jugend debattiert“ ist im Sinne der Leitsätze der Projektarbeit der GHS aufgebaut. „Jugend debattiert“ basiert auf dem im Jahr 2000 entstandenen Gutachten von Ansgar Kemmann *„Wie kann in Deutschland Rhetorik in Schule und Hochschule wieder eingeführt werden“* (KEMMANN 2000). In diesem Gutachten werden zunächst die Geschichte der Rhetorik und die möglichen Ursachen ihres Verschwindens aus deutschen Schulen und Hochschulen erörtert. Des Weiteren schlägt der Autor konkrete Möglichkeiten, vor wie Rhetorik in Schule und Hochschule wiedereingeführt werden kann (vgl. KEMMANN 2000).

Vergleicht man die Leitsätze der Projektarbeit mit dem Projekt „Jugend debattiert“, ergibt sich folgendes Bild: mit dem Projekt „Jugend debattiert“ möchte die GHS Impulse in die schulische Bildung geben und somit die sprachlich-politische Bildung fördern. „Jugend debattiert“ soll mit der sachlichen Auseinandersetzung über ein Thema die Lücke zwischen diesen beiden Extremen ausfüllen und den Dialog zwischen den Menschen fördern. Die Durchführung des Trainings und des Wettbewerbes in der Schule sollen neue Perspektiven auf die politische Bildung in Schulen schaffen. Durch die Zusammenarbeit mit dem hessischen Kultusministerium sollte ein Problembewusstsein in der Bildungspolitik geschaffen werden und das öffentliche Interesse durch die Medienpartnerschaft mit dem Hessischen Rundfunk erzielt werden (vgl. GHS 2003).

Der inhaltliche und methodische Zusammenhang mit dem Stiftungsschwerpunkt „Erziehung zur Demokratie“ wird durch die Projektziele angestrebt.

*„Die GHS möchte mit „Jugend debattiert“:
... Rhetorik in die Schule bringen.
... Sprachkultur durch Ausbildung in Rede, Gegenrede und Gespräch fördern.
... Impulse in die schulische Bildung geben.
... Kompetenzen für die Kommunikationsgesellschaft vermitteln.
... die sprachlich-politische Bildung fördern.
... demokratisches Handeln einüben.“ (SCHMOLL 2002, S. 2)*

Das Anliegen Rhetorik in die Schule zu bringen beruht auf dem bereits erwähnten Gutachten von Ansgar Kemmann. Förderung der Sprachkultur dient der Angemessenheit von Äußerungen in den beschriebenen Bereichen. Die Impulsgebung im schulischen Bereich ergibt sich aus den auch schon angeführten Leitsätzen für die Projektarbeit. Die Relevanz für die Kommunikationsgesellschaft ergibt sich aus der Befürchtung der Initiatoren, dass durch die Massenmedien Kommunikation zu einer Einbahnstraße wird, in der nur noch konsumiert wird. Die Hintergründe zur Förderung der sprachlich-politischen Bildung, sind im Kapitel 4.2 nachzulesen. Die Einübung des demokratischen Handelns erfolgt durch den Wettbewerb. Hier sollen die Teilnehmer lernen, sich argumentativ und sachlich in Debatten zu behaupten. Debatten sind ein Teil der Demokratie. Des Weiteren erfüllt „Jugend debattiert“ die nun folgenden Ansprüche der GHS an ein von ihr gefördertes Projekt: Als Modellprojekt ist „Jugend debattiert“ innovativ, übertragbar und skalierbar. Es ist in seiner Form einzigartig, da es sich um ein Pilotprojekt in Frankfurt am Main handelte, das im Jahr 2003 bundesweit an den

Start gegangen ist. Auf lange Sicht soll „Jugend debattiert“ ohne die Leitung der GHS weitergehen können. Außerdem wurde jeder Zyklus evaluiert, um das Erreichen der Ziele zu überprüfen (vgl. GHS 2003).

5.2.7 Evaluation der Projektinhalte

Die Evaluation wurde sowohl qualitativ als auch quantitativ durchgeführt. Für die Evaluation wurde vor und nach dem professionellen Training eine quantitative Untersuchung mittels Fragebögen durchgeführt. Nach der Auswertung der quantitativen Untersuchung und dem Finale des Projektes wurden Telefoninterviews durchgeführt, mit denen eine qualitative Untermauerung und Vertiefung der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung erreicht wurden.

Der Grundsatz bei der Evaluation der Projektinhalte war: *„Hier gibt es keine richtigen oder falschen Antworten – uns interessiert Ihre Meinung“* (SCHMOLL 2002, S. 16). Der Schwerpunkt bei diesem Teil der Evaluation war es herauszufinden, von welchen Inhalten die Teilnehmer überzeugt wurden bzw. welchen anderen Prioritäten sie setzten. Außerdem war die Frage, ob es dem Projekt gelungen sei, seine Inhalte zu vermitteln. Die Zahlen der Teilnehmerzufriedenheit wiesen in beiden Zyklen eine deutliche Kontinuität der positiven Bewertung auf. Die überarbeitete Projektstruktur wirkte sich positiv auf das Verständnis der Projektinhalte aus. Die Einführung und das Training eigneten sich besser als im Vorjahr für die Vorbereitung auf das Debattenformat von „Jugend debattiert“. Der Anspruch der Selbstorganisation der Teilnehmer konnte mit dem dreitägigen Training allerdings nicht erfüllt werden. Durch mindestens zweiwöchige Unterrichtseinheiten wurden die Teilnehmer von „Jugend debattiert“ sukzessive an die Schwierigkeiten des Debattierens herangeführt. Auf diesem Wege wurde den Teilnehmern ein fundiertes Debattierverständnis vermittelt. So bewerteten die Schüler in den durchgeführten Interviews positiv, dass bei dem Debattenformat von „Jugend debattiert“ die Priorität auf der Zusammenarbeit der einzelnen Debattanten lag, der Einzelne allerdings trotzdem seine Meinung vertreten und sich klar positionieren musste. Debatten ohne gegensätzliche Meinungen seien die langweiligsten gewesen, da keine Herausforderung bestand sein Gegenüber zu überzeugen und man die Argumentation zugunsten einer anderen Meinungsposition nicht erfahren konnte.

Ein zentrales Ergebnis für die Auswertung des Projektes hinsichtlich des Verständnisses der Projektinhalte bildeten Antworten auf die Frage *„Was soll Rhetorik Ihrer Meinung nach lehren?“* (SCHMOLL 2002, S. 18) der quantitativen Erhebung. Diese Frage wurde

sowohl vor als auch nach den professionellen Trainings den teilnehmenden Schülern und auch den Lehrern gestellt. Den Teilnehmern standen drei Antwortoptionen zur Verfügung. In der Erhebung vor den Trainings überwogen die Stimmen für die zweite Antwortoption *„Sprachliche Mittel und Techniken, deren Einsatz aber auch moralisch gerechtfertigt sein sollte“* (SCHOLL 2002, S. 18). Diese Antwortoption wurde bei der Auswertung wie folgt interpretiert: Über die moralische Rechtfertigung der eigenen Position ist schon vor Eintritt in die Debatte entschieden. Die gerechtfertigten Positionen dürften dann mit rhetorischen Mitteln in die Debatte eingebracht werden – *„Der Zweck heiligt die Mittel“* (SCHMOLL 2002, S. 18). Die Debatte reduziert sich somit lediglich auf den Meinungs austausch, bei dem die Positionen selber unberührt bleiben. Fragen, deren Inhalt moralisch nicht eindeutig geklärt sind, stellen in diesem Zusammenhang ein Problem dar. Eine solche Frage die bei „Jugend debattiert“ eingesetzt wurde lautete: *„Sollen in Deutschland Neugeborene anonym bei speziellen Krankenhäusern abgegeben werden dürfen (Babyklappe)?“*³⁴ (SCHMOLL 2002, S. 19). , stellen in diesem Zusammenhang ein Problem dar, obwohl Debatten zur Klärung solcher Fragen eingeführt werden. Allerdings ist es auch eine Aufgabe der Debatte, sich mit solch moralisch uneindeutigen Fragen auseinander zu setzen.

Im Anschluss an die professionellen Seminare veränderten sich die Antworten der Teilnehmer stark. 43 % der Schüler und 59 % der Lehrer entschieden sich für die Antwortoption drei: *„Die Fähigkeit, sich und andere im Hinblick auf die gemeinsame Sache zu überzeugen“* (SCHMOLL 2002, S. 19). Diese Antwortoption stellt die Klärung der Sache in den Mittelpunkt. Der Teil „sich überzeugen“ steht für den Aspekt, dass zu Beginn der Debatte eine Position zum Thema bezogen wurde, die sich allerdings im Verlauf der Debatte – durch neue Gesichtspunkte, die der Andere aufgezeigt hat – noch verändern kann. Diese Verschiebung der Antwortoptionen in den Befragungen der Teilnehmer ist für die GHS ein Zeichen für den Erfolg des Projektes. Durch das projekteigene Debattenformat sollte den Teilnehmern für Veränderungen im Laufe der Debatte viel Raum gegeben werden. Kein Teilnehmer sollte im Wettbewerb schlechter bewertet werden, nur weil er die Meinung gewechselt hatte. Wird nämlich der veränderte Standpunkt präzise vorgetragen und durch gute Argumente untermauert, wird die damit gezeigte Flexibilität bei neuen Sachlagen positiv bewertet.

³⁴ Solche Fragen kamen bei den Teilnehmern von Jugend debattiert besonders gut an (vgl. SCHMOLL 2002, S. 19).

Doch umfasst diese Antwortoption noch weitere Aspekte; wer oben beschriebene Fähigkeit besitzt, wird immer versuchen, den Anderen von der eigenen Meinung zu überzeugen. Die Auswertung der Frage „*Was Rhetorik lehren soll?*“ (SCHMOLL 2002, S. 20) diene für die GHS weiter als Indikator für die Überprüfung des Projektes in seinem Schwerpunkt „Erziehung zur Demokratie“. Das Debattieren als solches gibt einen Einblick in die Form der Zusammenarbeit in einer Demokratie. Wer zugunsten des eigenen Erfolgs auf seiner Meinung beharrt, kann schnell das Wohl des Gemeinwesens aus den Augen verlieren oder achtet nicht auf die Argumente seiner Gegner. Dadurch gerät der Streitpunkt aus dem Blickfeld. Wer es hingegen allen Recht machen möchte, kann keine klare Position beziehen, gibt gegebenenfalls auf und nimmt den Beteiligten die Möglichkeit, den Streitpunkt von allen Seiten zu betrachten. „*Wer dagegen im Hinblick auf eine gemeinsame Sache überzeugen will, hat beides im Blick: den eigenen Erfolg und die eingehende Sachklärung*“ (SCHMOLL 2002, S. 20) So kann eine Debatte auch in Schüleraugen spannend bleiben (s. o.). Diese Perspektive auf die Kunst der Debatte entspricht dem von Hellmut Geißner vertretenen Bild der rhetorischen Kommunikation.

Vergleicht man die Ergebnisse aus den Projektzyklen 2001 und 2002 miteinander, kann man Erfolge im Bereich des Verständnisses der Projektinhalte im Jahr 2002 erkennen. So war in 2001 bei der Frage „*Was bedeutet für Sie Erfolg beim Debattieren?*“ (SCHMOLL 2002, S. 21) nach den professionellen Trainings die häufigste Antwortoption: „*Eine tragfähige Lösung zu finden*“ (SCHMOLL 2002, S. 21). Sie wurde von 40 % der Schüler und 50 % der Lehrer gewählt. Doch ist die Konsensorientierung für eine gute Debatte nicht hilfreich und arbeitet sogar an der Realität vorbei. Die meisten Debatten wollen Überzeugungsarbeit leisten und nicht einen Konsens finden, da sich in der Abstimmung der Erfolg niederschlägt. In der Auswertung 2001 wurde dieses Ergebnis als „*wichtiges Etappenziel*“ (SCHMOLL 2002, S. 22) benannt. Die Teilnehmer haben verstanden, dass Debattieren mehr ist, als ausschließlich auf seiner Meinung zu beharren. In 2002 wurde „*Die schrittweise Entfaltung eines Problemzusammenhangs*“ (SCHMOLL 2002, S. 21) mit 33 % bei den Schülern und 56 % bei den Lehrern zur stärksten Antwortoption. Dies wurde in der Auswertung als starke Verbesserung „*im Hinblick auf die Verwirklichung der Projektziele*“ (SCHMOLL 2002, S. 21) angesehen.

Auf welche der Ziele genau wurde allerdings nicht erwähnt.³⁵ Klar geworden sei den Teilnehmern, „[...] dass eine erstklassige Debatte, die allen Beteiligten oder Zuhören einen tiefen Einblick in die Problematik der Streitfrage gewährt hat, am Ende konträr bleibt“ (SCHMOLL 2002, S. 21). In 2002 wurde des Weiteren auch die Frage an die Schüler gestellt „Wer debattieren kann, kann auch besser...?“ (SCHMOLL 2002, S. 24). Hier sollten die Schüler sowohl vor als auch nach den professionellen Trainings Punkte zwischen 0 (schlechteste Bewertung) und 10 vergeben. Vor dem Training wurde „... seine mündlichen Leistungen optimieren“ (SCHMOLL 2002, S. 24) mit durchschnittlich 8,3 Punkten am Besten bewertet. Nach den Trainings fand eine Veränderung statt. Die Optimierung der mündlichen Leistungen sank auf 7,7 Punkte im Durchschnitt. Dafür stiegen den Projektzielen entsprechende Aussagen in Ihrer Bewertung an: „... sich seine eigene Meinung bilden“ (SCHMOLL 2002, S. 24) von durchschnittlich 6,2 auf 6,3 Punkte, „... sich gezielt Informationen beschaffen“ (SCHMOLL 2002, ebd.) von durchschnittlich 5,8 auf 6 Punkte. Spitzenreiter in dieser Bewertung wurde „... zuhören und aufeinander eingehen“ (SCHMOLL 2002, ebd.) mit einen Anstieg von durchschnittlich 7,4 auf 7,8 Punkte. Die Erhebungsform ist schwierig in der Auswertung und bietet keine absoluten Zahlen. Trotzdem lassen sich an ihr Tendenzen erkennen (vgl. SCHMOLL 2002). Die Verschiebung bei den oben beschriebenen Aussagen zeigen eine Entwicklung in die Richtung des Debattenverständnisses von „Jugend debattiert“ (vgl. Kap. 6:2). Die positiven Veränderungen in der Bewertung durch die Schüler weisen auf Fähigkeiten, die auch in der politischen Mündigkeit zum Tragen kommen (vgl. Kap. 4).

Entgegen der Einschätzung der Experten im „Civic Education Projekt“, bewerteten die teilnehmenden Schüler „Mehr debattieren im Unterricht“ (SCHMOLL 2002, S.24) mit durchschnittlich 7,57 Punkten am häufigsten als beste Möglichkeit, um das Interesse am Debattieren aufrecht zu erhalten. So sehen die Schüler den Regelunterricht als Ort, an dem auch Rhetorik vermittelt werden soll (vgl. SCHMOLL 2002, S. 24 ff.). Wenn „Jugend debattiert“ wirklich einen Beitrag zur politischen Bildung leistet, weist dann dieses Ergebnis nicht auf das Interesse der Schüler an politischer Bildung im Regelunterricht hin?

Außerdem ergaben die Telefoninterviews, dass das Interesse an „Jugend debattiert“ für

³⁵ Auch in anderen Bereichen lässt sich kein direkter Bezug zwischen den Projektzielen und den Ergebnissen der Auswertung herstellen. Des Weiteren werden nicht alle erhobenen Faktoren interpretiert.

die Schüler nicht, wie von den Lehrern eingeschätzt³⁶, nur auf den Aspekten „*Spaß haben*“ oder „*Einen spielerischen Zugang zur Rhetorik bekommen*“ (SCHMOLL 2002, S. 27) lag. Der Zugang zu „Jugend debattiert“ war vielmehr das Interesse der Schüler an ernsthaften Themen des gesellschaftlichen und politischen Lebens. Des Weiteren äußerten die Schüler, sie hätten sich erst dann wirklich für das Debattieren interessiert, als sie gemerkt hatten, dass sie die Möglichkeit erwarben, Klarheit in schwierige Themen zu bekommen. Eine weitere Erkenntnis, die aus der veränderten Struktur von „Jugend debattiert“ entstand, war, dass bei Schülern das Interesse an Themen für das Debattieren schon in der Mittelstufe geweckt werden sollte. Während 2001, als die Lehrer noch keinen Rhetorikunterricht gaben, 50 % dieser Ansicht waren, vertraten 2002 90 % der Lehrer diese Meinung, nachdem sie selbst Rhetorikunterricht gegeben hatten (vgl. SCHMOLL 2002, S. 27 ff.).

6 QUALITATIVE UNTERSUCHUNG DES ZWEITEN PROJEKTZYKLUS

6.1 Gegenstand und Erkenntnisinteresse

In Kontakt mit dem Projekt „Jugend debattiert“ kam ich durch meine Zusatzausbildung zur Sprecherzieherin der DGSS. Ausschlaggebend für mein Interesse war die Verbindung zwischen Kommunikationsfähigkeit und politischer Bildung. Diese Verbindung war mir im Laufe meiner Ausbildung und meines Pädagogikstudiums bewusst geworden und ich wollte mich mit diesem Thema enger auseinandersetzen. Auf den ersten Blick schien es mir, dass „Jugend debattiert“ durch die Förderung der Kommunikationsfähigkeit einen wichtigen Beitrag für die politische Bildung von Jugendlichen leistet. Die Projektziele in der dazugehörigen quantitativen Evaluation lauteten:

³⁶ Anscheinend hat der Lehrkörper an dieser Stelle die Fähigkeit der Schüler unterschätzt, Interesse zu entwickeln. Allerdings könnte diese Interessensentwicklung auf den Unterschied im Aufbau des „Jugend debattiert“-Konzeptes zum Regelunterricht zurückgeführt werden. Die Schüler entwickelten das Interesse, als sie die Vorteile des Debattierens erlebt hatten.

- Rhetorik in die Schule bringen,
- Förderung der Sprachkultur durch Ausbildung in Rede, Gegenrede und Gespräch,
- Impulsgebung in der schulischen Bildung,
- Vermittlung von Kompetenzen für die Kommunikationsgesellschaft,
- Förderung der sprachlich-politischen Bildung und
- Einübung von demokratischem Handeln (vgl. SCHMOLL 2002, S. 2).

Für mein Interesse waren die letzten zwei der aufgeführten Punkte von zentraler Bedeutung und bildeten die Grundlage für meine Untersuchung. Da das "Einüben von demokratischem Handeln" durch die Stiftungsseite nicht weiter klassifiziert wurde, habe ich die kritische Mündigkeit als grundlegende Fähigkeit, demokratisch zu handeln, eingesetzt (vgl. Kap. 4).

Der Titel dieser Arbeit lautet: „Jugend debattiert' ein neuer Weg der politischen Bildung?“ Dementsprechend steht die politische Bildung im Mittelpunkt dieser Untersuchung, ist aber ein viel zu weites Feld, als das sie als ganzes untersucht werden könnte. Daher lautet die Frage: welcher Teilbereich der politischen Bildung kann sinnvoll für die Untersuchung eingegrenzt werden? Eines der zentralen Themen der politischen Bildung ist die Befähigung zum politischen Handeln. Dies spiegelt sich nicht nur in den Lehrplänen der Schulen wieder, sondern auch in den beschriebenen Projektzielen der Evaluation. Doch auch das politische Handeln ist nicht deutlich genug eingegrenzt, um es zu untersuchen. In den Schulen meint das politische Handeln in der Regel die Förderung der Entwicklung von kritischer Mündigkeit (vgl. Kap. 4). Dieser Begriff lässt sich besser definieren und mit Inhalten füllen (vgl. Kap. 4). Daher lautet das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung: Fördert „Jugend debattiert“ die Entwicklung von kritischer Mündigkeit und ist das Projekt somit ein neuer Weg der politischen Bildung? Um ein Bild von dieser Fragestellung zu erhalten, habe ich mich für die Durchführung einer qualitativen Untersuchung entschieden. Die Subjektbezogenheit dieser Untersuchungsform (vgl. MAYRING 1999, S. 9 ff.) ermöglicht es, die Teilnehmer in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen. Des Weiteren konnte eine theoretische Grundlage für diese Fragestellung entwickelt werden, auf der diese Untersuchung fußt (vgl. MAYRING 1999, S. 9 ff.). Diese theoretische Grundlage der Untersuchung beruht auf dem Gedanken, dass demokratisches Handeln von kritischer Mündigkeit abhängt. Doch welche Fähigkeiten müssen Subjekte erwerben, um mündig zu werden? Im Kapitel 4 dieser Arbeit werden einige dieser Fähigkeiten beschrieben. Diese sind aus pädagogischer Perspektive: Handlungsfähigkeit,

Urteilsfähigkeit und Souveränität, sowie aus sprechwissenschaftlicher Sicht die Fähigkeit zur Artikulation von eigenen und fremden Bedürfnissen, und Kritikfähigkeit in den Bereichen Kritik anzunehmen und zu geben (vgl. Kap 4.1 und 4.2). Diese Fähigkeiten finden sich in dem Kompetenzmodell von Roth 1971 wieder. Er erweitert die oben beschriebenen Fähigkeiten um die Fähigkeit sich zuständig zu fühlen. In der von Roth benannten Sachkompetenz spiegelt sich das eigenverantwortliche Handeln wieder. Dies schließt auch die Fähigkeit ein, souverän zu sein, und die eigenen Bedürfnisse zu artikulieren. Diese Fähigkeiten können der Selbstkompetenz zugerechnet werden. Des Weiteren beinhaltet sie Handlungsfähigkeit und Urteilsfähigkeit. In der Sozialkompetenz finden sich ebenfalls Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Artikulation fremder Bedürfnisse und die Kritikfähigkeit wieder. Die Kritikfähigkeit ist wiederum geteilt in die Bereiche Kritik annehmen und Kritik geben (vgl. Kap. 4).

Es handelt sich bei dieser Untersuchung um eine kleine Gruppe von Teilnehmern, daher konnte eine intensive Auseinandersetzung mit den Probanden stattfinden und ein ganzheitliches Bild über den Einfluss von „Jugend debattiert“ auf die kritische Mündigkeit dieser Personen gezeichnet werden. Menschliches Handeln ist abhängig von der Situation und ihre Bedeutungen sind subjektiv geprägt. Daher lassen sich Verallgemeinerungen von Untersuchungen nicht immer durch ein Verfahren wie das der repräsentativen Stichprobe garantieren. Durch die geringe Anzahl von Probanden entsteht die Möglichkeit, die Forschungsergebnisse vom spezifischen Fall aus zu verallgemeinern und zu begründen. Generalisierungen müssen im Einzelfall begründet werden (vgl. MAYRING 1999, S. 9 ff.).

6.2 Die Forschungsmethode

Für die Untersuchung wurde der zweite Projektzyklus von „Jugend debattiert“ ausgewählt. Diese Auswahl sorgte für einen klar begrenzten inhaltlichen und zeitlichen Rahmen. Darüber hinaus handelt es sich um den zweiten Zyklus, der aufgrund der Erfahrungen aus dem ersten überarbeitet worden war und bereits mit diesen Verbesserungen umgesetzt wurde. Darüber hinaus wurden die Lehrer erst hier vollkommen in das Projekt einbezogen, in dem sie die Schüler in der Debatte unterrichteten. Das Projektziel „Rhetorik in die Schule zu bringen“ wurde durch die Erstsichtung der Wettbewerbsteilnehmer durch die eigenen Lehrer sichergestellt.

Außerdem half die räumliche Beschränkung des Projektes auf Frankfurt bei einer zügigen Umsetzung der Untersuchung da sich alle Probanden in unmittelbarer Nähe befanden.

Der wichtigste Grund für die Wahl des zweiten Projektzyklus war jedoch der ausreichende zeitliche Abstand zwischen Wettbewerb, Evaluation und Befragung. Zwischen Wettbewerb und Befragung lagen 14 bis 16 Monate. Dieser Zeitraum schien geeignet, um nachhaltige Einflüsse von „Jugend debattiert“ erfassen zu können.

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht eine Selbsteinschätzung der Teilnehmer zu verschiedenen Themenfeldern der kritischen Mündigkeit sowie eine Fremdeinschätzung der Lehrer durch die Schüler und umgekehrt.

An der Untersuchung nahmen fünf Schüler von verschiedenen Gymnasien teil, um die unterschiedlichen Merkmale eines Schüler-Lehrer-Verhältnisses zu relativieren. Angedacht waren ein direkter Vergleich von Selbst- und Fremdbewertung sowohl der Schüler- als auch der Lehrergruppe. Leider konnte kein Kontakt zu den Lehrern der befragten Schüler aufgebaut werden, daher wird der durchgeführte Vergleich nur über eine geringe Aussagekraft verfügen. Die befragten Schüler bewerten nicht die interviewten Lehrer, sondern sie bewerten ihre eigenen Lehrer im Rückblick. Genauso die befragten Lehrer. Daher handelt es sich hier nicht um zyklisches Verhalten, sondern um eine Betrachtung nach außen durch die Probanden. Infolgedessen werden indirekt mehr Personen in die Untersuchung einbezogen, als tatsächlich befragt wurden. Dennoch hoffe ich Tendenzen aufzeigen zu können.

Die Schüler sind zwischen 18 und 21 Jahre alt, wobei es sich um zwei weibliche und drei männliche Probanden handelte. Drei von ihnen hatten bereits die Hochschulreife erlangt und eine Teilnehmerin besuchte die 13. Klasse. Im Wettbewerb schied eine Probandin nach der Vorrunde aus, ein Proband im Viertelfinale und einer im Halbfinale aus. Die Verbliebenen belegten Platz 1 und 2 in der Konkurrenz.

Von den teilnehmenden Lehrern wurden zwei Lehrerinnen und ein Lehrer befragt. Die Lehrerinnen unterrichten an einer Gesamtschule, der Lehrer an einer Berufsschule. Das Alter der Lehrer betrug zwischen 33 und 54 Jahren. Sie unterrichteten die Fächer Deutsch, Geschichte, Gesellschaftslehre, Kunst, Wirtschaftslehre und Rechnungswesen. Sie nahmen mit den Jahrgangsstufen 12 und 13 in den Fächern Geschichte, Deutsch und Wirtschaftslehre am Projekt teil. Auch hier wurde auf die Auswahl unterschiedlicher Schulen geachtet, um die jeweils spezifischen Merkmale zwischen dem Lehrer und seiner teilnehmenden Klasse zu minimieren.

In der qualitativen Forschung spielt der verbale Zugang zum Forschungsgegenstand eine wichtige Rolle (vgl. MAYRING 1999, S. 48 ff.), daher habe ich für diese Untersuchung das halb-standardisierte Leitfadenterview ausgewählt. Zum einen ermöglicht ein Interviewleitfaden einen besseren Vergleich der untersuchten Aussagen, zum anderen bietet er noch genug Freiraum, was die Antwortmöglichkeiten der Probanden anbelangt (vgl. MAYRING 1999, S. 48 ff.). Die verwendete Methode des Leitfadenterviews ist angelehnt an die des Problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985). Problemzentrierung meint in diesem Zusammenhang, dass die wesentlichen objektiven Aspekte der Problemstellung vor der Interviewphase erarbeitet wurden (vgl. WITZEL 1982, S. 70 ff.). Der Vorteil dieser Methode für diese Untersuchung ist die mögliche Flexibilität: *„Die Interviewten werden zwar durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sollen aber offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren“* (MAYRING 1999, S. 51). Dies entspricht auch einem methodischen Grundsatz der qualitativen Sozialforschung: dem der Offenheit gegenüber den Befragten (vgl. MAYRING 1999, S. 9 ff.). Das problemzentrierte Interview eignet sich, laut Mayring, besonders für die stark theoriegeleitete Forschung mit speziellen Fragestellungen (vgl. MAYRING 1999, S. 48 ff.).

Basierend auf der oben dargestellten theoretischen Grundlage ergab sich folgendes Basiskonzept für den Interviewleitfaden: Der Leitfaden ist in fünf Bereiche aufgeteilt.

Der erste Bereich besteht aus allgemein gehaltenen Sondierungsfragen, die den Einstieg ins Thema erleichtern sollen. Sie sollen zeigen, wie die Befragten zu „Jugend debattiert“ stehen und welche Inhalte aus dem Projekt sie sich ins Gedächtnis rufen können (vgl. MAYRING 1999, S. 48 ff.). Darüber hinaus zeichnet sich schon hier ab, welche Projekthinhalte sie nachhaltig beeinflussen. Bei dem Leitfaden für die Lehrer ergab sich nach dem ersten Interview eine Ausweitung der Sondierungsfragen. Dabei wurde nach der Umsetzung der gelernten Inhalte in den wettbewerbsvorbereitenden Unterrichtseinheiten und nach der heutigen Verwendung der durch die Inhalte erworbenen Fähigkeiten und Inhalte in anderen Klassen gefragt. Die übrigen Bereiche des Leitfadens wurden bei Schülern und Lehrern möglichst identisch gestaltet.

Der zweite Bereich beschäftigte sich mit der Selbstkompetenz der Teilnehmer im Sinne Roths. Hier ging es um das eigenverantwortliche Handeln in Kommunikationssituationen, festgemacht an allgemeiner Kommunikationsbereitschaft und -häufigkeit sowie situationsbezogener Argumentationsfähigkeit.

Der dritte Bereich, die Sozialkompetenz, beinhaltete zunächst einige einleitende Fragen, um sich dann vorrangig mit der Konfliktfähigkeit zu befassen. Die Konfliktfähigkeit wird auf der Basis der Fähigkeiten, Kritik zu üben und anzunehmen untersucht.

Der vierte Bereich handelte von der Sachkompetenz. Hier wurde primär die Handlungsbereitschaft und -kompetenz der Teilnehmer beobachtet.

Im fünften Teil wurden die Probanden aufgefordert, ihre Lehrer bzw. ihre Schüler subjektiv zu bewerten. In allen Bereichen lautete die grundlegende Frage: *„Hat sich durch die Teilnahme bei ‚Jugend debattiert‘ etwas verändert?“* (vgl. Anhang Schülerleitfaden, S. 155/Lehrerleitfaden S.157). Anhand dessen sollten die Teilnehmer den Transfer der Inhalte subjektiv einschätzen. Zum Ende des Gesprächs hatten die Befragten die Möglichkeit, sich frei und abschließend zu äußern. Hier sollte Platz sein für Ergänzungen zu den bereits beantworteten Fragen. Schüler- als auch Lehrerinterviewleitfaden befinden sich im Anhang (Anhang Kap. C).

Zur Erhebung von einigen statistischen Daten wurde vor den eigentlichen Interviews ein Kurzfragebogen durch zu Befragenden ausgefüllt (vgl. LAMNEK 1995, S. 74 ff.). Bei den Schülern wurde Alter, Geschlecht, Schulform, Schulabschluss und angestrebter Bildungsweg erfragt. Im Bezug auf „Jugend debattiert“ wurde die Jahrgangsstufe bei der Teilnahme, die Ausscheidungsrunde im Wettbewerb und gegebenenfalls die Platzierung im Wettbewerb erhoben. Bei den Lehrern wurden ebenfalls Alter und Geschlecht erhoben, sowie die Unterrichtsfächer. Außerdem wurde die teilnehmende Jahrgangsstufe und das Fach, in welchem „Jugend debattiert“ durchgeführt wurde, ermittelt. Auch diese Unterlagen finden sich im Anhang (vgl. Anhang Kap. B).

Die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer fand im Rahmen der von der GHS zur Verfügung gestellten Informationen statt. Sie ermöglichte es freundlicherweise Kontakt zu den Schülern aufzubauen. Im Erstkontakt mit den Schülern wurde die jeweilige Schule erfragt, um dort dann den Kontakt zu den Lehren zu suchen. Da die Stiftung die privaten Kontaktdaten der teilnehmenden Lehrer aus den jeweiligen Projektzyklen leider nicht festhält, war geplant, den Kontakt zu den entsprechenden Lehrern über die Schulen herzustellen. Leider verliefen die meisten Anfragen in den Schulsekretariaten im Sande. Lediglich der Kontakt zu einem Lehrer kam über die Schule zustande. Dieser Lehrer verhalf mir zu einem weiteren Kontakt, aus dem sich wieder andere Kontakte ergaben. Die Auswahl der Lehrer für die Untersuchung erwies sich damit nicht nur als äußerst schwierig, sondern ebenso wie bei den Schülern als nicht kontrollierbar.

Für die Befragung der Schüler stellte mir die GHS Räumlichkeiten zur Verfügung. Die Räume der GHS waren den Schülern bereits durch „Jugend debattiert“ bekannt. Es handelte sich bei dieser Umgebung zwar nicht um ihr natürliches, alltägliches Umfeld (vgl. MAYRING 1999, S. 9 ff.), aber um eines, dass sie mit der Fragestellung der Untersuchung in direkten Zusammenhang bringen konnten. Ein Schüler wurde zu Hause befragt, da er zu den angebotenen Terminen keine Zeit hatte. Die Interviews wurden durch diese unterschiedlichen Situationen nicht beeinflusst. Zwei Lehrer wurden zu Hause befragt und die anderen in der Schule, in der sie tätig sind. So wurde hier dem Anspruch Mayrings, die Probanden in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld zu befragen, direkt entsprochen (vgl. MAYRING 1999, S 9 ff.).

6.3 Das Vorgehen bei der Erhebung

Um eine Vertrauensbasis zwischen Interviewerin und Interviewten (vgl. MAYRING 1999, S. 47 ff.) zu schaffen, fand vor jedem Interview eine Vorstellung seitens der Interviewerin statt. Den Probanden wurde des Weiteren die Möglichkeit eingeräumt, Fragen zu ihrer Person, der Diplomarbeit und der damit verbundenen Untersuchung zu stellen. Anschließend wurde der Vorabfragebogen gemeinsam ausgefüllt. Hier wurde auch versichert, dass die statistischen Daten und das folgende Interview vertraulich behandelt werden. Dann wurde die Erlaubnis des Probanden eingeholt, das Interview auf Minidisk mitzuschneiden. Im Zusammenhang mit der Aufzeichnung wurde darauf hingewiesen, dass das Interview circa 30 Minuten dauern würde. Des Weiteren wurden die Interviewten gebeten, so ausführlich und detailliert zu antworten, wie es ihnen aus der Rückerinnerung nach der langen Zeit möglich ist. Darüber hinaus wurden sie dazu angehalten, ihre subjektive Einschätzung zu den jeweiligen Fragen auszudrücken. Außerdem wurden sie darauf hingewiesen, dass in diesem Interview auch für Kritik Platz ist und eventuell fallende Namen in der Transkription herausgenommen würden. Der Leitfaden des Interviews diente als Wegweiser für die bereits vorgestellten Fragestellungen (vgl. MAYRING S. 47 ff.). Sie wurden nicht immer eins zu eins in die Befragung eingebracht, sondern an das jeweilige Gespräch angepasst. Die Inhalte der Fragen blieben allerdings identisch. An wichtigen Stellen wurde durch die Interviewerin nachgefragt, um zu garantieren, dass der Befragte auch richtig verstanden wurde. Teilweise fasste die Interviewerin längere Passagen in der Befragung zusammen, um sicher zu gehen, dass kein Aspekt vergessen wurde.

In dem ersten Lehrerinterview kristallisierte sich heraus, dass die Lehrer das Projekt „Jugend debattiert“ auch im Bezug auf die Handhabbarkeit des Konzeptes im Unterricht bewerteten. Dadurch ergab sich die Erweiterung des Leitfadens im Bereich der Sondierungsfragen für diese Interviews.

6.4 Das Vorgehen bei der Auswertung

Die Grundlage für die Auswertung bildet die von Lamnek beschriebene inhaltlich-reduktive Auswertung (vgl. LAMNEK 1995, S. 110 ff.) Zunächst wurden von den Interviews vollständige Transkripte angefertigt, die die wörtlichen Äußerungen der Interviewpartner enthalten.

Um einen Überblick über das gesammelte Material zu erhalten, wurden „thematische Verläufe“ (LAMNEK 1995, S. 117) erstellt. Diese zeigen die chronologische Reihenfolge, der von den einzelnen Untersuchungspersonen geäußerten Statements. Daraus ergaben sich die in Abbildung 1 und Abbildung 2 dargestellten Kategorien.

Die Gliederung nach den Oberbegriffen Sondierungsfragen, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz, erfolgte schon bei der Zusammenstellung der Interviews. Diese Gliederung findet sich in den vollständigen Transkripten aller Interviews wieder, die im Anhang dieser Arbeit stehen. Sie sind dort als Anmerkungen der Redaktion enthalten. Des Weiteren findet sich diese Gliederung auch in der nachfolgenden „Themenmatrix“ (LAMNEK 1995, S. 118; vgl. Abb. 1) wieder. Diese Matrix ist eine Zusammenstellung aller in den Interviews angesprochenen Themen, die einen Überblick bieten soll. In der bereits angefertigten chronologischen Reihenfolge wurde eine Liste der in den einzelnen Interviews enthaltenen Sachverhalte angelegt. In weiteren Interviews ebenfalls enthaltene Sachverhalte wurden in der Liste angekreuzt und jedes neu auftretende Thema erweiterte die Liste sukzessiv. Die Themenmatrix stellt also in erster Linie den thematischen Gehalt der Interviews dar. Weiterhin zeigt sie ein wichtiges Vorergebnis für die Auswertung auf. Bei anschließender Auseinandersetzung mit der „Themenmatrix“ wurden die für das Erkenntnisinteresse irrelevanten Themenfelder ausgeklammert (vgl. Abb. 1).

6.5 Auswertung der Schülerinterviews

Abbildung 1: Themenmatrix der Schülerinterviews

Eigenschaft/Interview	1	2	3	4	5
SONDIERUNGSFRAGEN					
Gefallen an „JD“					
<i>Mit Freunden zusammen sein /nette Menschen kennen lernen</i>	x			x	x
<i>Projekt mit Sprache/sprachlichen Fächern</i>	x				x
<i>Kommunikations-/Rhetorik-/Debattentraining</i>			x		x
<i>Implizites Lernen</i>					x
<i>Zusammenarbeit von Schule und außerschulischem Projekt</i>					x
<i>Inhalte, die in der Schule fehlen</i>					x
<i>Grundlagen der rhetorischen Kommunikation (Debatte)</i>					x
<i>Möglichkeit zur praktischen Umsetzung</i>					x
<i>Auseinandersetzung mit politischen Themen</i>					x
<i>Aufbau des Projekts (klare Struktur / genaue Kriterien)</i>	x			x	
<i>Freundliche Trainer</i>				x	
<i>Lernen von Gleichrangigen</i>				x	
<i>Schülerbegleitheft</i>	x			x	
<i>Arbeitsblätter (Finden von Argumenten und der eigenen Position)</i>				x	
<i>Teilnahme am Wettbewerb</i>	x				
<i>Preisgeld</i>	x				
Negatives bei „JD“					
<i>Teilnahme am Wettbewerb abhängig von der Sympathie der Lerngruppe</i>	x				
<i>Debattenunterricht durch die Lehrer nicht so erfolgreich</i>	x				
Teilnahmemotivation					
<i>Training 2001</i>			x		x
<i>Spaß an der Sache</i>				x	x
<i>Interesse an den Lerninhalten</i>					x
<i>Anmeldung durch die Lehrer</i>		x		x	
<i>Klassenwettbewerb</i>				x	

<i>Einzelanmeldung</i>			x		x
<i>Teilnahme am Wettbewerb</i>	x				
<i>Preisgeld</i>	x				
<i>Nachhaltiger Transfer aus der Schule</i>					
Was ist eine Debatte?				x	
Praktische Umsetzung von Debatten	x	x		x	
Regeln der Debatte		x		x	
Gliederung der eigenen Gedanken		x			
Gemeinsam eine Lösung finden		x			
Zielsetzung der jeweiligen Debatte	x				
Gestendebatte	x				
Lehrer hatten die Regeln unterschiedlich verstanden	x				
<i>Nachhaltiger Transfer aus dem Training</i>					
Was ist eine Debatte?			x		x
Erwartungen von einem Debattanten					x
„Jugend debattiert“- Debatte (Aufbau, Regeln, Struktur, Ordnung, Gliederung)	x		x		x
Bezugnahme					x
Übungen				x	x
Bewertungskriterien	x			x	
Formulierungen/Sprache	x			x	
Eigene Position finden				x	
Argumentation	x	x	x	x	
Angemessenheit			x		
Nutzung von Beispielen			x		
Anmerkungen zum Training					
Das Training war besser	x	x			
SELBSTKOMPETENZ					
<i>Kommunikationshäufigkeit</i>					
Zuhören		x			x
Interesse zeigen (Blickkontakt)					x
Redepause zum Einbringen nutzen					x
Motivation durch Freunde					x

Motivation durch das Thema				X	X
Direkter Einstieg ins Thema	X			X	
Gut mitreden können (Situationsbezogen)		X	X	X	
Kommunikationsbereitschaft					
Bezugnahme auf den Vorredner			X		X
Einbringen der eigenen, begründeten Meinung in die Gesprächssituation			X	X	X
Konsensorientierung					X
Sachebene sichern/klären			X	X	
Argumente des anderen für sich abwägen (defensives Gesprächsverhalten)		X			
Emotionalisierung	X				
Nachhaltiger Transfer					
Zuhören		X			X
Aufbau der Argumentation	X				X
Bezugnahme/Eingehen auf den Gegenüber	X				X
Sachebene einhalten	X		X	X	
Metakommunikation			X		
Übersicht/weniger Anstrengung/ Ruhiger im Gespräch	X		X	X	
SELBSTKOMPETENZ					
Gesprächspartner					
<i>Parteifreunde</i>					x
<i>Freunde (mit ähnlichen Interessen)</i>	x	x	x	x	x
<i>Eltern (Vater und/oder Mutter)/Verwandte</i>	x	x	x	x	
<i>Im Unterricht (Gemeinschaftskunde)</i>		x		x	
Gesprächsthemen					
Mitbestimmungsmöglichkeiten				X	X
Themen aus den Nachrichten	X	X	X	X	X
Einfühlungsvermögen bei bestimmten Themen			X		X
Persönliche Betroffenheit (eigenes Leben)	X		X		X
Unabwendbare Themen	X				X
Im Gespräch			X		
Benutze Medien vor „JD“					

<i>Fernsehen</i>	x	x		x	x
<i>Zeitung</i>	x	x	x	x	x
<i>Radio</i>			x	x	
<i>Benutze Medien nach „JD“</i>					
<i>Internet</i>				x	x
<i>Schülerbegleitheft (nach „JD“)</i>				x	
<i>Keine neuen Medien</i>	x	x	x		
<i>Medienumgang (Betrachtungsweise) nach „JD“</i>					
Kritische Bewertung von Inhalt und Form der Informationen (Struktur)			x		x
Leichteres Finden von Argumenten				x	
Besserer Umgang mit dem Internet				x	
Verbesserte Quellenauswahl				x	
Keine Änderungen durch „JD“	x	x			
<i>Verhalten nach Diskussionen</i>					
Nicht direkt abschalten					x
Reflexion der eigenen Argumentation					x
Nachrecherche zum Thema (zufällig)	x	x	x	x	x
Bei Gelegenheit das Thema wieder aufgreifen				x	
<i>Konfliktfähigkeit im Elternhaus</i>					
<i>Themen</i>					
Aufgabenverteilung im Haushalt					x
Politische Themen			x	x	x
Geld	x			x	
Themen, bei denen es um die eigene Meinung geht	x	x			
<i>Kritikfähigkeit (Kritik äußern)</i>					
Wenig formale Struktur	x				x
Ernst genommen werden					x
Verbündete finden (z.B. Geschwister)					x
Implizite Argumentation	x				x
Darstellung und Begründung der eigenen, strukturierten Meinung		x			
Einsatz von Körpersprache					
Metakommunikation					

Klärung der Sache					
Unwichtig			x		
Zuhören		x			
Konfliktfähigkeit gegenüber Lehrern					
Themen					
Unterrichtsführung					x
Umgang mit Mitschülern		x			x
Diskussionen nur im inhaltlichen Bezug auf ein Unterrichtsthema		x	x	x	
Keine	x				
Kritikfähigkeit (Kritik äußern)					
Klärung der Situation in einer Gruppe					x
Verbündete finden (z.B. Mitschüler)					x
Lösungsorientierung					x
Darstellung und Begründung der eigenen Meinung			x	x	
Einsatz von Körpersprache				x	
Nicht möglich, da die Lehrer am „längeren Hebel“ sitzen	x	x			
Kritikfähigkeit (Kritik annehmen)					
Emotionalisierung bei Kritik an der eigenen Person	x			x	x
Konsensorientierung und Stellungsbezug					x
Emotionalität und Sachlichkeit					x
Klärung der Emotionen					x
Metakommunikation					x
Bei sachlicher Kritik, das Beste daraus machen				x	
Nochmalige Darstellung der begründeten, eigenen Meinung	x	x	x	x	
Zuhören		x			
Nachhaltiger Transfer der „JD“ Inhalte auf Kommunikationssituationen					
Redeaufbau in konkreten Gesprächssituationen					x
Welches Argument an welcher Stelle des Gesprächs				x	x
Einschätzung und Einhaltung der Redezeit				x	x
Strukturierung		x		x	
Nutzung einer Einleitung				x	
Regeln zum Finden der eigenen Position zum Thema				x	

Abwägung der Wichtigkeit der Gespräche			x		
Zuhören		x			
Die andere Meinung für sich abwägen		x			
Diskussionen fallen leichter	x				
Situationsbezug	x				
SACHKOMPETENZ					
<i>Politisches oder soziales Interesse</i>					
Vorhanden	x	x	x	x	x
<i>Politisches oder soziales Engagement</i>					
Sportverein		x			x
Partei					x
Kirche				x	
Juror bei „Jugend debattiert“ 2003	x		x		
Zivildienst	x		x		x
<i>Auslöser des politischen oder sozialen Engagements</i>					
Themen					x
„Jugend debattiert“					x
Teilhaben am Prozess					x
Eigene Meinung einbringen					x
Hineinwachsen				x	
Freundschaften				x	
Spaß an der Sache				x	
<i>Warum kein politisches / soziales Engagement</i>					
Keine Partei zugesagt	x			x	
Kein Feuer gefangen				x	
Keine Zeit		x	x		
Mag keine Vereine		x			
Cliquenbildung bei großen Gruppen		x			
Verbindlichkeit		x			
<i>Interessenerweiterung durch „JD“</i>					
Funktion der Kommunikation					x
Bezugnahme					x
Parteilpolitik					x

Ausbau des politischen/sozialen Interesses		x	x	x	
Etwas sinnvolles machen, ohne dafür materiell etwas zurück zu bekommen			x		
Keine	x				
Politische oder soziale Komponente bei „JD“					
Anregung zum Nachdenken oder Auseinandersetzen über/mit politische Themen	x		x	x	x
Auftreten im politischen Kontext				x	
Richtungen in der Politik				x	
Finden eines Konsens (wichtig für die Politik)		x			
Sich gegenseitig zuhören		x			
Auseinandersetzungen mit Worten	x				
Wünsche für die Zukunft					
Weiterführung des Projektes					x
Rhetorik im Unterricht					x
Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Themen in der Schule					x
FREMDBEWERTUNG DER LEHRER					
Schüler-Lehrerverhältnis					
Gespalten	x			x	
Ganz gut		x			
Schlecht	x				
Kommunikationsbereitschaft					
Meinung in Diskussionen deutlich Äußern	x			x	
Je nach Thema mitdiskutiert		x			
Nachhaltiger Transfer					
Nein		x		x	
Konfliktfähigkeit					
Schülermeinung anhören, ohne darauf einzugehen (Situationsbezogen)		x		x	
Schülermeinung nicht zulassen durch Überhäufung mit Informationen		x		x	
Lehrer ließ sich teilweise überzeugen		x			

Abbrechen der Diskussion				X	
Die Redner, die die Lehrermeinung vertreten sind die besseren Schüler	x				
Veränderungen durch „JD“					
Keine	x	x		x	
Kritikfähigkeit (Kritik annehmen)					
Abbruch des Gesprächs				x	
Unsachlich werden				x	
Akzeptanz der Schülermeinung		x			
Beharren auf der eigenen Meinung	x				
Zulassen der Schülermeinung, bis der Lehrer keine Lust mehr hat	x				
Veränderungen durch „JD“					
Keine	x	x		x	

Legende	
Schriftart/Schattierung	Bedeutung
Fett + Kapitälchen	Gliederung nach Oberbegriffen
Fett + Kursiv	Kategorien
Kursiv	für die Auswertung nicht relevante geäußerte Inhalte der Interviewten
Standard	für die Auswertung nicht relevante geäußerte Inhalte der Interviewten
	Ausgelassene Fragen bei Einzelanmeldern

Auf Grund der geringen Fallzahlen dieser Untersuchung kann keine Typenbildung durchgeführt werden. Stattdessen wird direkt die themenorientierte Darstellung des Materials vorgenommen.

6.5.1 Themenorientierte Darstellung der Schülerinterviews

Das erste aufschlussreiche Feld der Untersuchung bildet die Kategorie der Matrix, welche lautet: „nachhaltiger Transfer aus der Schule“. Hier sollten die Befragten ihre Erinnerungen an die Inhalte des Curriculums in der Schule äußern. Die Erinnerungen der Teilnehmer sollen die Tendenzen des Transfers aufzeigen. Die Befragten erinnerten

sich vor allem an die Vermittlung der Rahmenbedingungen für den Wettbewerb, wie „[...] *so generell über Debatten geredet* [...]“ (Schülerinterview IV, S. 207), „[...] *Gliederung einer Debatte* [...]“ (Schülerinterview II, S. 180), „[...] *wie das mit der Frage der Zielsetzung sein müsse* [...]“ (Schülerinterview I, S. 164). Einzige Ausnahme in diesem Bereich bildete die zweite Gesprächspartnerin, die die Orientierung des Projektes Debatte nicht als Kampf, sondern als Möglichkeit der Konsensorientierung aus dem Curriculum der Schule erinnerte: „[...] *und dass man halt versucht nicht – nicht die Anderen von seiner Lösung zu überzeugen, sondern halt auch gemeinsam eine Lösung zu finden*“ (Schülerinterview II, S. 180). Weiterhin beschrieb sie die Inhalte auch als grundlegend, und nicht nur für Debatten gebräuchlich: „[...] *wie man am Besten seine Gedanken gliedert* [...]“ (Schülerinterview II, S. 180). Eine weitere interessante Aussage stammt von meinem ersten Gesprächspartner, der ganz deutlich zu verstehen gab, dass die Lehrer an seiner Schule, die am Projekt teilnahmen und bei denen er gleichzeitig auf den Wettbewerb vorbereitet wurde, die Inhalte unterschiedlich verstanden hatten und somit auch unterschiedliches vermittelten. „*Bei beiden Lehrern war das ziemlich unterschiedlich und sie hatten teilweise total unterschiedlich die Regeln verstanden*“ (Schülerinterview I, S. 164). In der Kategorie „Nachhaltiger Transfer aus dem Profitraining“ wandelte sich das Bild ein wenig. Nicht nur die Einzelmelder äußerten sich wieder über die Rahmenbedingungen des Wettbewerbs, speziell der Debatte. „*Im Theoretischen ging’s vor allem darum, wie ist eigentlich so eine Debatte aufgebaut?*“ (Schülerinterview V, S. 218), „[...] *da wurde auch als darauf geachtet, [...] Zielsetzung, Ordnung, Gliederung und des Ganzen* [...]“ (Schülerinterview I, S. 165). Allerdings erweiterten sich hier die Erinnerungen aller Gesprächspartner im Bezug auf Inhalte, die auch über den Wettbewerb hinaus zum Tragen kommen können. Hierzu zählen die Themenfelder:

- „Bezugnahme“: „*Wie baut er das Ganze auf? Und wie knüpft er an?*“ (Schülerinterview V, S. 218)
- „Formulierungen/Sprache“: „[...] *da wurde auch als darauf geachtet – Sprache* [...]“ (Schülerinterview I, S. 165). „*Formulierungen und wie man Argumente findet und so weiter*“ (Schülerinterview IV, S. 207).
- „Eigene Position finden“ s.o.
- „Angemessenheit“: „*Und die Angemessenheit ist ganz wichtig*“ (Schülerinterview III, S. 193).

Auffällig war, dass in allen Interviews die Inhalte zum Thema Argumentation eine zentrale Rolle spielten. Hierzu zählten sowohl die Grundlagen der Argumentation „*Zum Beispiel Argumente ,Was ist ein Argument?’ Wie ist es aufgesetzt? Nee, nicht aufgesetzt – wie sieht es aus?*“ (Schülerinterview III, S. 193), als auch deren Anwendung „[...] *wie man Argumente bringt [...]*“ (Schülerinterview I, S. 165) oder „[...] *wie man die besten Argumente bringt [...]*“ (Schülerinterview II, S. 180). Eine Ausnahme zeichnete sich hier bei meinem fünften Gesprächspartner ab, der nicht so sehr auf die Argumentation einging, sondern auch die Erwartungen an einen Debattanten als Erinnerung angab. „*Und was wird da erwartet, von jemanden der da mitdebattiert?*“ (Schülerinterview V, S. 218) Zwei der Interviewten beurteilten das Profitraining als besser und sinnvoller. „*Später mit den Trainern, das war natürlich was ganz anderes. War wesentlich professioneller [...]*“ (Schülerinterview I, S. 164). Auch meine zweite Gesprächspartnerin teilte diese Meinung: „*Bei mir war’s eigentlich eher so, dass dieses zweite Seminar, [...] das mir das unheimlich viel gebracht hat*“ (Schülerinterview II, S. 191) obwohl sie zuvor angab nicht soviel von „Jugend debattiert“ mitgenommen zu haben.

In der nächsten Kategorie ging es um die prinzipielle Bereitschaft der Gesprächspartner, an Gesprächen mit politischen oder sozialen Inhalten teilzunehmen. Daher wurde diese Kategorie mit der Bezeichnung Kommunikationshäufigkeit versehen. Die Befragungen ergaben, dass die Interviewten alle ein Interesse daran hatten, an Diskussionen teilzunehmen. Jeweils abhängig von den Personen, mit denen sie kommunizieren, und den Themen, über die sie sprechen, haben sie das Gefühl, sich gut in das Gespräch einbringen zu können. „[...] *wenn also mir was dazu einfällt oder ich gerne was dazu sagen möchte, dann würde ich’s halt sagen.*“ (Schülerinterview II, S. 181); „*Und, also, ich hab’ so das Gefühl, dass man eigentlich ganz gut da mitreden kann*“ (Schülerinterview IV, S. 208). Über diese Grundtendenz bildeten sich in dieser Kategorie zwei gegensätzliche Paare aus. Gesprächspartner II und V gaben an, dass sie in Gesprächssituationen zunächst versuchten den Gesprächspartnern zuzuhören: „*Also erstmal würde ich, glaube ich, ein bisschen interessiert zuhören, also man will ja nicht gleich reinplatzen und seine Meinung da reinklotzen*“ (Schülerinterview V, S. 219), „*Generell würde ich glaube ich erst mal zuhören. Also um zu hören um was es jetzt geht. Also wenn ich vielleicht nur höre ,Ja Irakkrieg’, dann weiß ich ja nicht um was es jetzt wirklich genau geht*“ (Schülerinterview II, S. 181). Das Paar mit der entgegengesetzten Ansicht, bestehend aus den Gesprächspartnern I und IV, gab an,

sofort in das Thema einzusteigen: *„Ich misch mich eigentlich immer in Diskussionen ein“* (Schülerinterview I, S. 165), *„Ja, also meistens diskutiere ich gleich mit. Also das ist irgendwie – sofort – oder ich werd‘ gleich gefragt ‚Was meinst du?‘, oder so“* (Schülerinterview IV, S. 208. Außerdem fiel auf, dass der fünfte Befragte eine sehr detaillierte Vorstellung von dem Einstieg in ein Gespräch mit politischen oder sozialen Inhalten hat:

„Also würde ich erstmal ein bisschen zuhören und aber auch versuchen, so schon ein bisschen mit Blickkontakt zu zeigen dass ich Interesse hab‘, und so. Und ja, vielleicht, dann, wenn mich das Thema eben auch anspricht und wenn mir was einfällt, was grad‘ zum Thema ist, was das vielleicht auch weiterbringt, dann würd‘ ich halt in so ‘ner Redepause vielleicht auch irgendwas dazu sagen, dann, also“ (Schülerinterview V, S. 218).

In der drauffolgenden Kategorie wurden dann auch die anderen Interviewten deutlicher in der Beschreibung ihres Gesprächsverhaltens. Diese Kategorie wurde deshalb Kommunikationsbereitschaft genannt, da hier das Erkenntnisinteresse im Bereich der Verständigungsorientierung der Interviewten lag. Die Gesprächspartner III, IV und V gaben an, dass sie ihre begründete, eigene Meinung in das Gespräch einbringen wollen würden. *„Ja dann sag ich meine Meinung und versuch‘ die halt möglichst so zu begründen, dass die anderen es auch nachvollziehen können“* (Schülerinterview IV, S. 208). Wobei der Fokus bei den Interviewpartnern III und IV auf der Sachklärung lag. *„Dann versuche ich eigentlich immer zu sagen ‚He, jetzt warte einmal, einen Moment mal, was meinst du jetzt? Sag mal so genau, was du eigentlich willst, was denkst du?‘“* (Schülerinterview III, S. 194). Für Interviewpartner V stand das Finden von Argumenten durch Gemeinsamkeiten im Vordergrund. *„Meistens ist es ja so, dass es auch ein bisschen von der Perspektive abhängt, einfach. Dass man die ein oder andere Sache vielleicht ähnlich sieht, aber dass es eben doch einen Unterschied gibt, [...] was muss man vielleicht noch berücksichtigen und was seh‘ ich von ihren Argumenten aus bestimmten Gründen ein bisschen anderes.“* (Schülerinterview V, S. 220). Interviewpartnerin II wiederum hatte den Ansatz, sich zunächst überzeugen lassen zu wollen, um aus dieser Perspektive ihre möglichen Argumente einbringen zu können. *„[...] also ich überleg‘ mir dann ‚Ja, was könnte an der anderen Meinung gut sein?‘ Und guck‘ halt, was ich davon akzeptieren kann – [...] und wenn ich mich halt überhaupt nicht überzeugen lassen kann, dann sag‘ ich halt ‚Ja, geht nicht!‘“* (Schülerinterview II, S. 181). Die beiden vorgestellten Möglichkeiten sich in ein

Gespräch einzubringen, eint eine Verhaltensweise. Bei beiden wird zum Zwecke der Argumentation auf den jeweiligen Vorredner eingegangen

Die große Ausnahme in diesem Bereich bildet der erste Gesprächspartner. Er räumte ein, dass auch unsachliches Diskutieren bei bestimmten Themen, bei denen seine Meinung von der allgemein anerkannten Meinung abweicht, die Regel ist, „[...] also natürlich waren alle im Freundeskreis gegen den Irakkrieg und ich muss ganz ehrlich sagen, ich war dem Irakkrieg eigentlich nicht so abgeneigt [...] – also da wird’s auch schnell unsachlich.“ (Schülerinterview I, S. 165).

Bei der Nachfrage, ob sich seit „Jugend debattiert“ etwas verändert hätte, Kategorie „nachhaltiger Transfer“, überwogen zwei Schwerpunkte. Zum einen die Orientierung auf die Zuhörer und Mitredner, in Form von besserem Zuhören: „Also ich hör’ mir generell die Meinung vielleicht ein bisschen mehr an“ (Schülerinterview II, S. 181), „[...] achtet man schon mehr darauf, das man, ja halt erstmal ein bisschen genauer zuhört“ (Schülerinterview V, S. 220). Durch das Bezugnehmen auf den Gegenüber „[...] schon ein bisschen vordenken, was derjenige antwortet“ (Schülerinterview I, S. 167), „Und, ja, so eben auch viel mehr auf sein Gegenüber eingeht“ (Schülerinterview V, S. 220). Und die Verwendung der Metakommunikation: „Ja, ich versuche immer auf so einer Metaebene irgendwie zu sein“ (Schülerinterview III, S. 194). Die Metakommunikation, also die Kommunikation über die Art und Weise wie kommuniziert wird, wurde allerdings nur vom dritten Interviewpartner erwähnt.

Zum anderen wurden Veränderungen beschrieben, die die Fähigkeit, sich sachlich und strukturiert über Themen auseinanderzusetzen, betreffen. Hier standen wieder die Argumentation: „Und dann erst recht drauf zu hauen mit der ‚argumentativen Keule‘“ (Schülerinterview I, S. 167), „Und auch so ein bisschen aufbaut einfach. Also das heißt, dass man eben nicht gleich mit seinem stärksten Argument zu Beginn kommt [...]“ (Schülerinterview V, S. 220) und die Einhaltung der Sachebene im Vordergrund: „Und irgendwie mich nicht emotional so total reinzusteigern, sondern einfach zu versuchen darüber zu stehen“ (Schülerinterview III, S. 194) „Also ich bin deutlich ruhiger geworden. Also früher [...] dann war ich schnell beleidigt [...]. Und jetzt habe ich eigentlich auch gemerkt, dass man es viel ruhiger angehen kann und auch wie man so Situationen entschärfen kann“ (Schülerinterview IV, S. 209).

Diese Grundlagen führten bei den Gesprächspartnern I, III und IV zu der Angabe, dass Gespräche jetzt übersichtlicher seien, weniger anstrengten und das Gesprächsverhalten ruhiger geworden sei. „Also es ist wirklich strukturierter geworden und es strengt auch

nicht mehr so sehr an, das Debattieren. Es fällt einfach leichter. Man überschaut das Ganze besser“ (Schülerinterview I, S. 166). „[...] habe ich zum einen für mich persönlich eine bessere Übersicht und kann andere besser verstehen“ (Schülerinterview III, S. 194).

Im nächsten Fragenblock wurde versucht herauszufinden, über welche politischen oder sozialen Themen sich die „Jugend debattiert“-Teilnehmer privat unterhalten. Dies sollte Aufschluss darüber geben, in welchen Bereichen sie sich eventuell auch zuständig fühlen würden. Die Gesprächsthemen für die Befragten ergaben sich vor allem aus den Medien. Vor allem die Nachrichten aus dem Fernsehen: *„Meistens beim Fernsehgucken, weil da einfach mal Nachrichten zwischen drinnen laufen und dann ein Thema fällt.“ (Schülerinterview I, S. 168), „[...] also entweder man sieht im Fernsehen was, oder man guckt Nachrichten und diskutiert darüber, oder einem fällt was ein, „Ja, ich hab heut in der Zeitung gelesen, wie findest du das denn?“ (Schülerinterview II, S. 182). Außerdem spielt die persönliche Betroffenheit der Interviewten eine Rolle: „[...] oder die anderen Themen, weil man sie im Leben antrifft. Wie mir jetzt da jemand kommt: „Du mir hat man 20 € abgenommen weil ich meine Zigarette auf den Boden geworfen habe. Ich find das unfair, ich zahl´ eh schon so viel Steuern bei Zigaretten““ (Schülerinterview I, S. 168).*

Gerade Themen, die die eigene Person betreffen und denen man sich nicht zu entziehen vermag, werden aufgegriffen: *„[...] Auch Benzin ist ein beliebtes Thema. Also Themen, über die man praktisch stolpert. [...] Also, es ist halt immer abhängig davon, ob die Leute mit dem Thema konfrontiert werden“ (Schülerinterview I, S. 168).*

„Natürlich ein bisschen stärker betrifft einen etwas, was wirklich aus dem eigenen Leben auch kommt. Und vielleicht auch etwas ist, was ohnehin entschieden werden muss, selber. Was an der Schule, eine wichtige Entscheidung, oder später an der Uni, oder bei der Arbeit. Fragen, denen man eigentlich gar nicht so aus dem Weg gehen kann und die einen auch wirklich persönlich angehen“ (Schülerinterview V, S. 222).

Betroffenheit entsteht allerdings nicht nur durch persönliche Erfahrungen, sondern kann auch durch Einfühlungsvermögen in andere Themenbereiche entstehen:

„[...] sondern von der persönlichen Betroffenheit, sondern von der persönlichen Stellung zu dieser Information. Es braucht auch nur eine Information zu sein. Und wenn die mir nahe geht, und wenn mich die wirklich beschäftigt, dann ist es für mich wichtig, auch wenn es nur eine Information ist. Und es gibt Themen, da habe ich tausend Informationen und die interessieren mich überhaupt nicht, weil, na ja, weil es einfach für mich nicht wichtig ist“ (Schülerinterview III, S. 202).

„Betroffen fühlt man sich ja häufig auch, wenn man einfach irgendwas gesehen hat und sich da irgendwie einfühlt. Also, das kann ja auch was sein, was auf einem anderen Teil der Welt passiert und durch die Medien dann hier eben auch ankommt. Also, da fühlt man sich dann eben einfach irgendwie betroffen, auch wenn man jetzt selber nichts machen kann“ (Schülerinterview V, S. 222).

Auch die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Befragten haben einen Einfluss auf die Gesprächsthemen: *„Das war ja auch bei „Jugend debattiert“ so, dass es ja auch vor allem um Themen ging, bei denen wir selber auch mitentscheiden konnten. Die uns selber auch wirklich angingen“ (Schülerinterview V, S. 221).* *„Also meistens so Aufhänger sind, wenn irgendwo ‘ne Demo ist. Dass man – dass wir uns überlegen, ob wir da hingehen. Und dann ergibt sich’s meistens. Oder wenn wir auf ‘ner Demo sind“³⁷ (Schülerinterview IV, S. 208).*

Auffällig war, dass nur Interviewpartner III angab, dass Themen sich auch durch Gesprächssituationen ergeben: *„[...] oder wenn man halt im Gespräch ist, dass man vom Hundertsten ins Tausendste kommt und dann über etwas anderes redet“ (Schülerinterview III, S. 196).* Da den Medien bei der Wahl von Gesprächsthemen eine bedeutende Rolle zukommt, wurde natürlich auch nach den bevorzugten Medien und den Änderungen im Umgang mit diesen gefragt.

Bei der Frage nach der Medienwahl vor und nach „Jugend debattiert“ kamen keine relevanten Informationen für unsere Fragestellung heraus. Der Medienumgang hingegen wurde bei drei der fünf Befragten beeinflusst. Die Gesprächspartner III und V gaben an, ein verstärktes, kritisches Interesse im Bezug auf Inhalt und Form der Informationen entwickelt zu haben.

„Also ich schau halt nicht auf den Inhalt kritischer, sondern so, wie was aufgebaut ist, wie es funktioniert. Wie zum Beispiel, jetzt ist da irgend‘ne Rede von Bush, dann ist die meistens übersetzt und dann erzählt er über den Irakkrieg. Und dann hat das ja immer einen bestimmten Aufbau und ich hör mir halt schon so an, so am Anfang sagt er, also, was weiß ich, erstmal stellt er einen aktuellen Bezug her oder sagt, warum es gerade so wichtig ist, darüber zu sprechen. Weil, was weiß ich, wieder 3 Soldaten gestorben sind. Und ich achte dann weniger, oder ich achte schon auf das Inhaltliche, aber es fällt mir auf, dass sich in der Wahrnehmung insofern was geändert hat, dass ich eben mehr auf die Struktur schaue“ (Schülerinterview III, S. 196).

³⁷ Das Beispiel der Teilnahme an einer Demonstration wurde deshalb zu diesem Themenbereich ausgewählt, da hier die augenscheinliche Möglichkeit besteht, sich zu einem Thema einbringen zu können.

„Also das Interesse hat sich eigentlich nicht geändert. Das war eigentlich auch vorher schon da, allgemein. Aber die Art, wie man das sieht, also es wird ja auch gerade ... Bei Nachrichten geht's auch darum, dass da irgendjemand etwas gesagt hat. Und sozusagen auch in der Politik ist es ja Alltag, dass das debattiert worden ist, wirklich. Und dass da Argumente gefallen sind und Gegenargumente. Und da ist man dann schon ein bisschen kritischer, wenn man guckt, wie ist da eigentlich argumentiert worden? Wie stark waren die Argumente, wie wurden die aufgebaut? Oder, ist es eher, was ja auch ein Teil der Rhetorik ist, darauf ausgelegt, ein tolles Bild abzugeben? Das ist ja in der Politik ganz entscheidend, dass es auch darum geht, dass man sich gut präsentiert und da hat man dann, glaube ich, ein bisschen mehr den Blick für Inhalt und Form“ (Schülerinterview V, S. 222).

Im vierten Interview lieferte die befragte Person sogar eine sehr klare Darstellung der von ihr beobachteten Veränderungen durch die Teilnahme an „Jugend debattiert“ ab.

„Also man findet leichter die Argumente, würde ich sagen. Also am Anfang, bei den ersten Wettbewerbsstufen, da ist mir aufgefallen, dass ich ziemlich viel Material hatte, aber damit nichts anfangen konnte. Weil, die Fakten alleine machen es ja noch nicht aus. Und so die Argumente rauszufischen aus so einem Text, ist mir in jedem Fall leichter gefallen. Auch dann direkt davon welche abzuleiten. Ja und ich würd' auch sagen, dass es beim Internet ist es mir jetzt leichter gefallen... Irgendwie, wenn ich jetzt bestimmt was suche, dass ich dann genau weiß, bei der Zeitung, bei der und der, findet man irgendwas oder sonst so Quellen“ (Schülerinterview IV, S. 210).

Lediglich zwei der Gesprächspartner gaben an, keine Veränderungen in ihrem Umgang mit den Medien nach der Teilnahme an „Jugend debattiert“ festgestellt zu haben. *„Das ist eigentlich gleich geblieben“ (Schülerinterview I, S. 196).* *„Die ist an sich gleich geblieben. Die hat sich eher durch den Gemeinschaftskundeunterricht geändert“ (Schülerinterview II, S. 183).*

Des Weiteren wurden in diesem Frageblock Konfliktsituationen im Elternhaus und mit Lehrern angesprochen, um herauszufinden, wie es um die Fähigkeit bestellt ist, Kritik zu akzeptieren und zu üben, gerade dann, wenn Hierarchieunterschiede vorliegen. Gerade Eltern sind nach den Freunden der Befragten die häufigsten Gesprächspartner, wenn es um politische oder soziale Themen geht. Auch die Auseinandersetzung mit Lehrern im Unterricht (z.B. Gemeinschaftskunde) ist für die Interviewten relevant (vgl. Themenmatrix, S. 72). Im Bereich der Themen, bei denen es zu Konflikten kommt, unterschieden die Befragten deutlich zwischen Lehrern und Eltern. Beim üben von Kritik unterschieden die Befragten (mit einer Ausnahme) ebenfalls zwischen diesen Personengruppen. Aufgrund dessen werden diese Bereiche auch getrennt voneinander dargestellt. Wo es um Annahme von Kritik ging, wurden keine Unterschiede gemacht.

Neben den Themen, die das Zusammenleben im Elternhaus regeln, und dem Thema des Geldes, gaben alle interviewten Personen an, dass auch politische Fragen und Inhalte, bei denen es um die eigene Meinung geht, im Elternhaus zu Diskussionen führen können. Bei der Kritik an der elterlichen Meinung stehen die Einhaltung von Gesprächsregeln und die Nutzung einer gezielten Argumentation bei den männlichen Gesprächspartnern nicht im Vordergrund.

„Ich spreche lieber mal umgangssprachlich, obwohl es meine Eltern nicht gerne sehen. [...] ich bin hier in der Familie und möchte mich gefälligst entspannen, bei einer Diskussion möchte ich dann auch ‚krass‘ sagen können, oder einen Ausdruck, den man halt dann in der Öffentlichkeit oder in der Debatte nicht benutzt. Also es geht lockerer ab. Wesentlich lockerer“ (Schülerinterview I, S. 170).

„Ja, also gut, da geb‘ ich jetzt natürlich nicht so sehr acht auf ich sag‘ mal formale und inhaltliche Kriterien, die ich bei ‚Jugend debattiert‘ gelernt hab‘, das geht dann natürlich ein bisschen lockerer zu“ (Schülerinterview V, S. 225).

Der Gesprächspartner des dritten Interviews gab sogar an, dass ihm das Üben von Kritik an der elterlichen Meinung unwichtig sei. *„Also bei meinen Eltern eigentlich überhaupt nicht. Ist ja auch eigentlich egal, die verstehen mich sowieso nicht, was ich meine“ (Schülerinterview III, S. 199).* Interviewpartnerin II gab an, eine andere Herangehensweise an Auseinandersetzungen mit den Eltern zu haben. Die Auseinandersetzung mit den Eltern erfolgt durch die Darstellung der eigenen Meinung.

„Wenn, also ich versuch mir erst mal die Meinung anzuhören, auch wenn ich dann meistens sauer bin – dann überleg‘ ich mir halt ‚Ja, was könnte daran richtig sein?‘ also wenn ich jetzt zum Beispiel mit meinen Eltern über was diskutiere, und versuche dann halt zu sagen ‚Ja, das halte ich zwar für richtig, aber trotzdem ...‘ und dann sage ich halt meine Meinung“ (Schülerinterview II, S. 185).

Gesprächspartnerin IV trennte bei der Kritikäußerung nicht zwischen Eltern und Lehren, gab allerdings als Beispiele Situationen mit Lehrern an, so dass seine Herangehensweise unter der Rubrik Lehrer vorgestellt wird.

Bei der Gruppe der Lehrer spielen sich inhaltliche Auseinandersetzungen laut Aussage der Befragten nur im Bezug auf Themen von Unterrichtseinheiten ab. Hierzu zählen sowohl soziale oder politische Themen:

„Ja nur im Rahmen des Unterrichts. Ja, aber in Sozialkunde – ich hatte Gemeinschaftskunde als Leistungskurs – da haben wir halt häufiger über

internationale Beziehungen gesprochen, und da war's dann immer so, wir hatten ein Kapitel zu lesen in irgendeinem Buch, und es im aktuellen Zusammenhang zu diskutieren im Unterricht“ (Schülerinterview III, S. 199)

als auch fachliche Neuerungen:

„[...] in den Naturwissenschaften ist es oft so, dass die Lehrer manchmal veraltete Ansichten haben und sich dann überhaupt nicht davon überzeugen lassen, dass man irgendwo anders was gelesen hat. Also wenn man selbst nicht behauptet, dass ist richtig, sondern nur sagt ‚Ja schauen Sie sich's mal an. Mich würde es interessieren‘“ (Schülerinterview II, S. 184).

Die Kritik an den Lehrern erfolgt in Form von Kritik an der Unterrichtsführung oder dem Umgang mit Mitschülern. *„Ja, also, da geht's häufig darum, wie der Unterricht geführt werden sollte, oder wie mit einem Schüler jetzt umgegangen worden ist, dass man - dass die Schüler das zum Beispiel nicht in Ordnung fanden“ (Schülerinterview V, S. 225).*

Bei Interview I gab der Befragte an, dass er Konflikte mit den Lehrern meidet, da das negative Auswirkungen auf die eigene Person hat. Dementsprechend übt er auch keine Kritik an den Lehrern.

„Mit den Lehrern habe ich das vermieden, denn man kann sich nur schlechtere Karten damit machen. Das sehe ich gar nicht ein, denn die sitzen am längeren Hebel. Wenn man eine andere Meinung hat, dann sind sie negativ beeinflusst, dann können sie sagen was sie wollen“ (Schülerinterview I, S. 170).

Auch die zweite Gesprächspartnerin äußerte sich zu der Äußerung von Kritik gegenüber Lehrern negativ. *„Und – aber bei so Sachen wie Lehrern, da kann man eigentlich keine Argumente – also wenn die sagen ‚Ich guck's mir nicht an!‘, dann kann man ja nichts machen“ (Schülerinterview II, S. 185).* Doch geht es hier nicht um einen negativen Einfluss auf die eigene Person, sondern um den Eindruck, die Lehrer seien nicht aufgeschlossen gegenüber Argumenten, die Neuerungen in den Naturwissenschaften betreffen.

Anders als bei der Kritikäußerung gegenüber den Eltern gaben die anderen Befragten zu verstehen, dass die Auseinandersetzungen mit den Lehrern nach sachlichen Gesichtspunkten geführt werden müssen. Dazu zählt die Darstellung und Begründung der eigenen Meinung

„Ja und ansonsten, dass man halt klar strukturiert die Sachen sagt und, wenn jetzt der andere irgendwie was sagt, was entweder kein Argument ist, oder ‚ne Behauptung, dass man das dann direkt sagt: ‚Das ist jetzt aber kein Argument‘

zum Beispiel. Es also auf den Punkt bringt. Und das hilft wirklich sehr“ (Schülerinterview IV, S. 212)

und die Sachklärung. Dies bezieht sich allerdings auf die Aussage des fünften Gesprächspartners, der Konflikte mit Lehrern nicht alleine austrägt.

„Oder also, es gab ja auch mal den Fall bei uns, da sind wir mit dem Lehrer überhaupt nicht mehr klar gekommen. Und da ging's darum, wie geht's weiter, soll es überhaupt weiter gehen? Oder will er noch? Wollen wir noch? Und so weiter... Da ist dann natürlich auch heiß diskutiert worden. Das war dann eben in einer großen Gruppe immer. Da haben sich nicht irgendwie Einzelne vorgeprescht, sondern das war immer gemeinschaftlich eigentlich. Und ja, also da, ja gut, da ging es so hin und her und es wurde emotional, ging aber auch häufig sachlich, so dass man sich überlegt hat, wie könnte der Unterricht anders laufen. Was sollt' man vielleicht ein bisschen mehr machen, und was war bis jetzt vielleicht nicht so gut, also das hat eigentlich auch insgesamt gut funktioniert immer“ (Schülerinterview V, S. 225).

Des Weiteren gab Interviewpartnerin IV an, dass sie bei Auseinandersetzungen mit Lehrern bewusst unterstützende Mittel zur Argumentation, wie z.B. die Körpersprache einsetzt: *„Ach so. Also ich achte meistens auf die Körpersprache, weil ich gemerkt habe, dass es extrem wirken kann. Das war vor allen Dingen bei der Geschichtslehrerin so, die hat sich da total beeindrucken lassen“ (Schülerinterview IV, S. 212).*

Im Anschluss an diesen Frageblock wurde den Teilnehmern wieder die Frage gestellt, ob und welche Veränderungen sie in Bezug auf Kommunikationssituationen nach ihrer Teilnahme bei „Jugend debattiert“ bei sich beobachten konnten. Die Antworten bezogen sich weitestgehend auf Hilfen zur Argumentation.

Das beginnt bei Hilfen für das Finden der eigenen Position zu einem Thema. *„Oder jetzt Regeln, wie man sich klar positionieren kann, das hat mir auch auf jeden Fall geholfen. Und das wende ich auch noch an“ (Schülerinterview IV, S. 213).*

Es betrifft die Nutzung einer Einleitung *„Oder, dass man so Einleitung und so was, das macht man ja auch sonst“ (Schülerinterview IV, S. 213)*

Erwähnt wurde auch die Strukturierung des Gesprächs *„Nur, ich weiß nicht, ich glaub es ist einfach strukturierter dann“ (Schülerinterview II, S. 185); „Also, vor allen Dingen mit dem Strukturieren, das hab' ich vorher überhaupt nicht so gemacht und auch bewusst“ (Schülerinterview IV, S. 213).*

Ebenso wie der Redeaufbau in konkreten Redesituationen

„Also vor allem ‚Aufbau der Rede‘ und so weiter. Also das benutze ich nicht unbedingt alles so strikt in 'nem normalen Gespräch. Schon vielleicht, wenn es

irgendwie in einer Diskussion über Politik jetzt ein bisschen konkreter wird und so. Und nicht nur so grade darüber, Ach, was war gestern wieder?“ (Schülerinterview V, S. 227).

Die Argumente werden bewusster an bestimmten Stellen des Gesprächs eingesetzt. *„Aber man merkt ja auch so, dass man jetzt nicht ewig Zeit hat, und dass man dann genau schaut, was sind die wichtigsten Argumente und sag‘ sie jetzt“ (Schülerinterview IV, S. 213)*

„Wenn’s mal konkreter wird und, ja, man eben auch seine Meinung gut verteidigen möchte. Also dann denkt man schon so über solche Sachen nach, Welches Argument bring‘ ich jetzt zuerst?“, oder ‚Soll ich das jetzt gleich sagen, oder fange ich erst mal mit einem schwächeren Argument an?‘ [...] Ja und dann vor allem eben auch, ja, solche ganz formalen Sachen“ (Schülerinterview V, S. 227)

Thematisiert wurde die Einschätzung der Gesprächssituation *„[...] und wie ich auf die verschiedenen Redekulturen von anderen Leute reagiere“ (Schülerinterview I, S. 171)* und die Abwägung der Wichtigkeit des Gespräches:

„Ja, ich rede irgendwie bewusster darüber. Also früher habe ich einfach so darüber geredet und jetzt denke ich mir ‚He, wir reden gerade über was‘, über was, was weiß ich, über was Wichtiges oder über was, was mich wirklich interessiert. Oder dass ich irgendwie schon eine Abwägung mache zwischen Gesprächen, wo ich jetzt darüber rede, ob es morgen regnet, oder es morgen Krieg gibt“ (Schülerinterview III, S. 200).

Der hier noch mal explizit aufgeführte Situationsbezug zeichnet sich schon implizit in den vorhergegangenen Fragen ab, bei denen die Befragten klar zwischen Konflikten mit den Eltern und solchen Lehrern trennten.

Außerdem berichten die Teilnehmer noch vom Erwerb einiger „soft skills“, wie das Zuhören *„Ja ich glaub schon. Ich hör einfach bisschen mehr zu und, also – obwohl ich das vorher eigentlich auch schon gemacht hab“ (Schülerinterview II, S. 185)* und das Abwägen der anderen Meinung für sich: *„Also, dass ich einfach, also, dass ich mir, dass ich versuche etwas richtig zu finden an der Meinung der Anderen. [...] ‚Ja, und jetzt, jetzt denk mal drüber nach und denk nicht immer deine Meinung ist richtig“ (Schülerinterview II, S. 185).*

Auch das Einschätzen und die Einhaltung der Redezeit spielten jetzt eine Rolle *„Oder zum Beispiel auch, wenn man merkt – klar, bei ‚Jugend debattiert‘ heißt es zwei Minuten am Anfang. Aber man merkt ja auch so, dass man jetzt nicht ewig Zeit hat*

[...]“ (Schülerinterview IV, S. 213); „[...] zum Beispiel jetzt auf die Zeit ein bisschen achte und nicht stundenlang rede“ (Schülerinterview V, S. 228).

Des Weiteren betonte Interviewpartner I an dieser Stelle noch einmal, dass Diskussionen nach der Teilnahme an „Jugend debattiert“ leichter fielen. *„Und dass es mir einfach leichter fällt halt mit Diskussionen“* (Schülerinterview I, S. 171).

Betrachtet man zu diesen Äußerungen die Themenmatrix, so fällt auf, dass Interviewpartnerin IV viele Angaben zum Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte auf Kommunikationssituationen machte. An dieser Stelle erscheint es mir wichtig, ausdrücklich zu erwähnen, dass diese Interviewpartnerin den Wettbewerb 2002 gewonnen hat. Die detaillierten Angaben über den Einsatz von Techniken und Inhalten, die im Verlauf des Trainings erworben wurden, zeigt, dass die Fähigkeiten, die zum Wettbewerbssieg führten, nicht schon im Vorfeld des Projektes vorhanden waren, sondern erst im Laufe des Projektes erlernt wurden. Darüber hinaus scheinen die formalen Grundlagen, die in der Vorbereitung auf den Wettbewerb vermittelt wurden, auch nach einem längeren Zeitraum Einfluss auf die Kommunikation der Befragten in bestimmten Situationen zu haben.

Der nächste Frageblock, überschrieben mit der Bezeichnung „Sachkompetenz“, beschäftigte sich mit dem politischen oder sozialen Engagement der Befragten. Es ging darum, herauszufinden, warum sie sich für welche Bereiche verantwortlich fühlen und daher an Entscheidungen und Verhaltensweisen teilhaben wollen. Hierzu sei gesagt, dass sich alle Befragten an irgendeiner Stelle des Interviews als politisch interessiert bezeichneten. Dabei wurde die Frage aufgeworfen, ob ein politisches Grundinteresse ein wichtiger Ausgangspunkt für die Teilnahme am Wettbewerb sein kann.

Über dieses Interesse hinaus gaben zwei der Befragten an, sich politisch oder sozial zu engagieren. Interviewpartnerin IV zögerte nicht, von ihrem Engagement in der Kirche zu berichten. Ihre Beweggründe, sich in diesem Bereich einzusetzen, beschrieb sie wie folgt:

„Da bin ich eigentlich so rein gewachsen. Also, ich habe mich immer, es waren entweder irgendwelche Hauptamtlichen da, mit denen ich mich gut verstanden hab‘, oder es hat mir – es macht mir einfach Spaß. Und insofern habe ich gemerkt, dass ich es auch einigermaßen kann und die mich akzeptieren. Und dann bin ich da immer so weiter rein gekommen, sozusagen. Ach, ich hab‘ erst als Messdiener normal angefangen und dann hat mich der Pfarrer gefragt, ob ich nicht irgendwie Messdienerplan schreibe und so ging es dann immer weiter“ (Schülerinterview IV, S. 213).

Ein Engagement in politischer Richtung kommt für sie allerdings nicht in Frage. Die Begründung dafür wird mit denen der anderen Befragten vorgestellt.

Interviewpartner V erwähnte erst bei direkter Nachfrage, das er sich parteipolitisch engagiert. Als Beweggrund für dieses Engagement gab er Folgendes an:

„Ja, gut. Ich glaub‘, Politik gehört da eigentlich so zu den Themen, die irgendwie jeden angehen. Also, das heißt, zum einen geht’s einen direkt an. Also man sucht auch selber einen Job und muss ja auch irgendwann mal Steuern zahlen, und so weiter. Und zum anderen ist es einfach so, dass es eben, ja, dass einen auch irgendwie bewegt, was auf der Welt passiert. Man ist ja irgendwie auch, ja interessiert sich dafür, wie sich die Welt entwickelt und will irgendwie auch an dem Prozess teilhaben mit seiner Meinung. Wenn man auch nicht groß was beeinflusst, dann eben doch irgendwie das Mitkriegen und sich mit anderen darüber unterhalten. Ja, ich glaub‘, das ist eigentlich so, dass jeder, der ein bisschen was grad‘ darüber gehört hat oder so, also auch, wenn er jetzt nicht jeden Tag die Zeitung liest, oder so, sich eigentlich auch wirklich dafür interessiert. Also, man muss ja auch nicht viel dafür machen. Aber ich glaub‘, eigentlich jeden interessiert es und es ist eigentlich nur so, dass Leute, die jetzt grade was nicht gelesen haben, oder so, oder das nicht so aus Gewohnheit auch machen, dass sie in einer Partei sind, oder so, dass sie halt häufig nicht so viel damit zu tun haben. Aber Interesse ist, glaube ich eigentlich, von Grund auf so bei jedem eigentlich da, glaube ich“ (Schülerinterview V, S. 229).

Vorher gab er noch zu verstehen, dass auch „Jugend debattiert“ einen Einfluss auf seine Entscheidung, Mitglied einer Partei zu werden, hatte:

„Erst nachher. Also man kann da nicht sagen, dass es durch ‚Jugend debattiert‘ gekommen ist. Das Interesse war schon vorher da. Aber ‚Jugend debattiert‘ hat sicher da mitgeholfen, kann man vielleicht sagen“ (Schülerinterview V, S. 229).

Interviewpartner I ist zwar 2003 Juror in der Jury beim „Jugend debattiert“-Wettbewerb gewesen, stellte aber keine Verbindung zwischen diesem und politischem oder sozialem Engagement her. Das Leisten des Zivildienstes sähe er schon eher als soziale Verpflichtung, allerdings auch mit klarer Ausrichtung darauf, dass er für diese Arbeit etwas zurückbekäme.

„Ja schon sozialer. Ich fahre Behinderte hin und her. Ich mache gerade den Personentransportschein. Und, ja, ich wollte, wenn ich schon den Zivildienst machen muss – also ich mache ihn nicht besonders gerne – keiner arbeitet gerne für 92 Cent Stundenlohn – aber dann wollte ich schon was machen, wovon ich irgendwas von hab. Also so ein Personenbeförderungsschein nebenbei ist ganz nett – und wenigstens ist man draußen auf der Straße und fährt durch die Gegend. Ich fahr gerne Auto. [...] also ich krieg‘ noch Ersthilfe-Lehrgänge, weil wenn man beim roten Kreuz ist, dann soll man ja auch irgendwie ... dann heißt es immer ‚Ach da fällt jemand um. Der ist vom Roten Kreuz‘. Ja und dann habe ich

überhaupt nichts drauf. Also da werde ich auch da ein bisschen was lernen – halt einfach was ein bisschen mehr – wenn man schon das machen muss, dann doch irgendwie was mitnimmt wenigstens. Also nicht einem Hausmeister Schraubenzieher reichen, das wird mir dann auch zu langweilig werden“ (Schülerinterview I, S. 229).

Das Geschlecht spielt gerade bei sozialem Engagement eine wichtige Rolle, da der Zivildienst zwar als solches gewertet werden kann, es sich aber lediglich um eine „entweder/oder“ - Entscheidung handelt. Weiterhin ist von Bedeutung, welche Entscheidung, Zivildienst oder Wehrdienst, in der Familie oder im Freundeskreis besser angesehen ist. Gerade die Äußerungen von Interviewpartner I vermitteln diesen Eindruck.

Dass sich dies nicht immer so darstellt, zeigt Interviewpartner III. Im Gegensatz zu Interviewpartner I wurde bei ihm das Interesse am sozialen Ersatzdienst erst durch „Jugend debattiert“ geweckt. Auf die Frage, ob und wie „Jugend debattiert“ sein politisches oder soziales Interesse verändert hat, antwortete er unter anderem:

„Und zum anderen, wie du es sagst, ich habe irgendwie – ich wollte nie Zivi machen, weil es mir immer dachte, es ist ein Jahr Zeit verloren. Aber mittlerweile habe ich die Einstellung, es ist echt was Wichtiges und ich freu mich auch drauf, weil ich einfach was Sinnvolles machen kann. Obwohl ich nicht wirklich was dafür bekomme“ (Schülerinterview III, S. 201).

Des Weiteren war er ebenfalls 2003 Juror bei „Jugend debattiert“, aber auch hier wurden keine Verbindungen zwischen dem Projekt und sozialem oder politischen Engagement gezogen.

Interviewpartnerin III interessierte sich zwar für Politik, engagierte sich aber weder politisch noch sozial. Als Begründung gab sie Folgendes an: *„Bin einfach nicht so gesellig“ (Schülerinterview II, S. 186).* Bei der Nachfrage, warum sie sich nicht engagiere, wurde sie etwas genauer:

„Weil ich so Vereine einfach nicht mag. Also, weil das immer, weil sich da immer so Cliques bilden und man dann entweder wahnsinnig viel Zeit da rein investieren muss, oder dann so ein bisschen außen vorsteht. Und ich hab keine Lust und keine Zeit mich, also was weiß ich, 3 oder 4 mal die Woche da zu engagieren, und wenn ich nur einmal hin gehe, dann ist man gleich wieder so außen vor als derjenige, der immer so selten kommt“ (Schülerinterview II, S. 186).

Der Zeitfaktor spielte auch bei Interviewpartner III eine wichtige Rolle. Er hat zwar „gute Vorsätze“ kann diese aber aus Zeitgründen nicht umsetzen: *„Nein, ich habe nur wahnsinnig viele Vorsätze, dass ich unbedingt mal wieder radeln gehen müsste. Aber*

ich komme nicht dazu, weil ich habe nicht so viel Freizeit irgendwie“ (Schülerinterview III, S 201).

Weitere Gründe gegen das politische Engagement besonders in politischen Parteien gaben Interviewpartner I und Interviewpartnerin IV an. Ihnen sagten, aus verschiedenen Motivationen heraus, Parteien gar nicht zu. Die Beweggründe von Interviewpartner I waren Folgende:

„Also im politischen Bereich – wie gesagt, ich hab’s ja mal kurze Zeit versucht. Da muss ich ehrlich sagen, dass mir die Leute da nicht so sehr gefallen haben und die, die nach oben gekommen sind, also die was weiter bei der Liste weiter oben standen, waren meistens einfach nur die Beliebtesten. Genau so wie in der Schule und dann - ich weiß‘ es nicht – ich find‘ den Beruf – eigentlich schade – ich find‘ den Beruf des Politikers - ist irgendwie eine ziemlich unsaubere Sache. Also nicht mehr besonders anständig. Also ich glaube, wenn man sich so die Basis ansieht – jetzt ganz am Anfang Junge Union die unterste Stufe – dann bin ich davon überzeugt, um in den Bundestag zu kommen, musst du irgendetwas Böses gemacht haben. Also du musst in gewisser Hinsicht irgendwie – nein, nicht unbedingt korrupt gewesen sein, aber musst irgendjemandem irgendwo hin gekrochen sein und musst irgendjemanden, der es freundlich versucht hat, einen drauf gegeben haben, und das ist einfach nicht so – also die Individualisten in der Partei kommen einfach nicht an die Spitze. Und das ist doch dann doof“ (Schülerinterview I, S. 173).

Bei ihm stehen also die persönlichen Gründe im Vordergrund, wenn auch sein Bild von Politikern der ausschlaggebende Punkt ist.

Die Motive, sich nicht parteipolitisch zu engagieren, sind bei Interviewpartnerin IV etwas anders gelagert. Für sie stehen immer das Thema und die damit verbundene Position der Gruppierung im Zentrum eines Engagements.

„Also in einer Partei, dass hatt‘ ich mal überlegt. Dann hab‘ ich mir die ganzen Parteiprogramme mal durchgelesen und hab‘ keine gefunden, schlicht und ergreifend, die mir zugesagt hat. Also es war eine dabei, da hab ich schon ein bisschen überlegt, aber da hab‘ ich auch gemerkt... Nee, so, da waren wieder andere Sachen, die mir überhaupt nicht gefallen haben. und dann ist es eigentlich weggefallen. Und vor allen Dingen denk‘ ich mir auch, so eine Partei, das ist nicht so wirklich toll. Da kann man zwar drinnen sein, aber das hilft einem so nicht weiter.“ (Schülerinterview IV, S. 214)

Auch hier spielt das eher negative Bild von Parteien eine wichtige Rolle.

Unabhängig von den bereits angeführten und beschriebenen Themenbereichen wurden auch noch weitere Aussagen darüber gemacht, dass vor allem dass politisches Interesse durch „Jugend debattiert“ verändert worden sei. Neben dem Motiv bei Interviewpartner

V, sich parteipolitisch einzusetzen, entwickelte sich ein Interesse für Kommunikationspsychologie:

„Was sich auf jeden Fall verändert hat, ist, dass ich mich eben auch ein bisschen mehr so für Kommunikation und auch ein bisschen für die Psychologie dahinter interessiere. Da ging's bei ‚Jugend debattiert‘ eigentlich nicht so sehr darum, aber – also was ganz wichtig war eben bei ‚Jugend debattiert‘, dass man eben auf den Gegenüber eingeht. Das wurde auch in ganz vielen Übungen wirklich trainiert. Und das war eigentlich vielleicht auch das, das noch Wichtigere, als diese Sache mit der Metaebene. Das heißt, dass man wirklich erstmal zuhören kann. Und da hat sich mein Interesse auch in der Hinsicht halt geändert, dass ich mich mehr für solche Themen halt auch ganz, ganz explizit interessiere.“ (Schülerinterview V, S. 228).

Die Interviewpartner II, III und IV beschrieben eine Ausweitung des politischen oder sozialen Interesses. Der Schwerpunkt bei Interviewpartnerin II liegt auf dem Verständnis gegenüber Politikern:

„[...] aber mich hat es dann mehr interessiert, wie die, also weil mir dann dadurch klar geworden ist, wie schwer es manchmal ist, da auf einen Konsens zu kommen und irgendwie da eine gemeinsame Meinung zu finden. Vor allem jetzt in der Politik, grade jetzt wo die Lage eher schwierig ist, weil die beiden so nahe dran sind. [...] wenn man jetzt sieht, wie sich immer die Parteien dann gegenseitig blockieren und so was. Und, ja man hat dann auch mehr Verständnis dafür. Man kann nachvollziehen warum die nicht einfach da sagen ‚Ja da nehmen wir halt nur die Hälfte!‘ – sondern, warum die wirklich dann auf Ihrer Meinung beharren.“ (Schülerinterview II, S. 186).

Interviewpartnerin IV brachte die Interessenerweiterung durch „Jugend debattiert“ auf den Punkt:

„Also zum Interesse auf jeden Fall. Ich hab' mich jetzt sonst nicht so sehr damit - man setzt sich ja sehr intensiv damit auseinander. Wenn man jetzt hört, das und das Thema ist, dann muss man schon sehr viele unterschiedliche Quellen dann anzapfen. Und so vom Interesse hat's auf jeden Fall mehr geweckt als vorher. Also würde ich schon sagen, dass es gesteigert hat“ (Schülerinterview IV, S. 214).

Auch Interviewpartner III erzählte von solchen Veränderungen im Anschluss an die Teilnahme bei „Jugend debattiert“.

„Ich weiß es nicht, ob es was damit zu tun hat, aber ich denke, dadurch dass man über manche Themen redet, zum Beispiel ‚Sollen öffentliche Plätze videoüberwacht werden?‘, ist eben eine Sache, die ja jetzt halt so eigentlich ganz banal klingt, aber wenn man irgendwelche Argumente dafür oder dagegen sucht, sind es halt doch schon Dinge, die weiter gehen, als nur soweit als bis zur Videokamera, die da hängt. Und dadurch dass man eben, durch diese Themen die

man bekommt, meist noch einen größeren Radius an Informationen braucht und auch an Abwägungen benötigt, ist es einfach, denke ich, ja, ganz normal, dass man ein anderes Verständnis für Dinge bekommt, weil man sich ja ganz bewusst darüber Gedanken machen muss“ (Schülerinterview III, S. 202).

Die Auseinandersetzung mit politischen Themen wurde nicht nur als Interessenerweiterung bezeichnet, sondern war auch laut Aussage der meisten Befragten die politische Komponente bei „Jugend debattiert“ (vgl. Themenmatrix, S. 15). Eine soziale Komponente sah nur Interviewpartner I nach einigem Nachdenken und fand sie in der Auseinandersetzung mit Worten im Gegensatz zur körperlichen Auseinandersetzung: *„Also sozialer habe ich nicht erkannt. Höchstens, dass sie halt sich besser – ohne zu kloppen sich mit anderen Leuten verständigen können“* (Schülerinterview I, S. 174).

An dieser Stelle des Interviews wurden die Befragten gebeten, ihre Lehrer, von denen sie vorbereitet wurden, zu bewerten. Hier endete für Interviewpartner II und V das Interview, da sie die Möglichkeit wahrgenommen hatten, sich einzeln für das Projekt zu bewerben. Interviewpartner I konnte mir hingegen gleich von zwei Lehrerinnen berichten, da er in zwei unterschiedlichen Lerngruppen an der Vorbereitung für den Wettbewerb teilgenommen hatte. Nur aus einer der beiden Gruppen wurde er dann auch in den Wettbewerb geschickt. Das Verhältnis zwischen den Interviewten und ihren Lehrern war unterschiedlich. Die Bewertung des Verhältnisses reichte von „schlecht“ über „gespalten“ bis hin zu „ganz gut“. Auch hier wurden wie bei der Selbsteinschätzung der Befragten Kategorien gebildet. Zunächst sollte herausgefunden werden, wie die Schüler die Bereitschaft ihrer Lehrer einschätzen, sich an Gesprächen mit politischem oder sozialem Inhalt zu beteiligen. Es wurde direkt gefragt, ob sich die Lehrer an der Diskussion beteiligen. In der Themenmatrix findet sich diese Frage unter der Kategorie Kommunikationsbereitschaft wieder. In den Antworten zeichneten sich zwei Richtungen ab. Interviewpartner I und IV erlebten ihre Lehrer als solche, die in Diskussionen ihre Meinungen deutlich zu erkennen gaben und mitdiskutierten. *„Die haben mitdiskutiert, beide“* (Schülerinterview I, S. 176). *„Also, sie sagt ihre Meinung ziemlich deutlich“* (Schülerinterview IV, S. 215). Interviewpartnerin II erlebte ihre „Jugend debattiert“-Lehrerin als situationsbedingte Diskussionsteilnehmerin.

„Ja, es war, also meistens hat sie so aktuelle politische Debatten – die hat sie eigentlich immer relativ schnell im Keim erstickt, damit wir weiter Unterricht machen können. Aber es gab so ein paar Themen, also da haben wir auch darüber diskutiert. [...] Und da war's am Anfang so, da haben wir halt angefangen, und

da haben wir auch so ein bisschen diskutiert und da hat sie auch mitgemacht, aber irgendwann hat sie uns einfach platt geredet“ (Schülerinterview II, S. 189).

Außerdem stellt sie in dieser Aussage heraus, dass ihre Lehrerin innerhalb von Diskussionen durchaus dominant werden konnte.

Bei der Nachfrage, ob sich am Diskussionsverhalten ihrer Lehrer seit der Teilnahme etwas verändert habe, antworteten alle Befragten mit „Nein“. Die Nachfrage nach Veränderungen bei den Lehrern sollte Aufschluss darüber geben, ob die Lehrer, die in der Lehrerfortbildung zu „Jugend debattiert“ erlernten Inhalte eindeutig in ihren Unterricht einbringen.

Die folgende Frage zielt auf die Bewertung der Konfliktfähigkeit der Lehrer durch die Befragten ab. Die Frage lautete: *„Wenn Ihr in diesem Gespräch gegensätzlicher Meinung seid, wie verhält sich Dein ‚Jugend debattiert‘-Lehrer dann?“* (Anhang S. 155). Hier sollten die Befragten ihre Eindrücke vom Konfliktverhalten der Lehrer preisgeben: inwieweit gehen ihre Lehrer auf ihre Meinungen ein? Auf die Befragten hatten ihre Lehrer keinen guten Eindruck gemacht. Nur Interviewpartnerin II konnte nach einigen Vorbemerkungen angeben, dass sich ihre „Jugend debattiert“-Lehrerin die Argumente der Schüler zwar anhörte, sich aber nur nach einigem Zögern durch die Meinung ihrer Schüler überzeugen ließ.

„Unsere Argumente hat sie sich eigentlich immer angehört. Das Plattreden war eher so, dass sie einfach so interessiert von einem Thema war und dann wahnsinnig viel dazu erzählt hat, weil die weiß einfach irrsinnig viel und dann uns Daten und Fakten an den Kopf geschmissen hatte, dass wir keine Chance mehr hatten. Aber wenn es um die eigene Meinung ging, dann hat sie einen immer ausreden lassen und hat dann meistens gesagt ‚Schwachsinn‘ oder so, also hat häufig schnell gesagt, aber sie hat meistens noch einmal darüber nachgedacht. Also, sie war auch immer so ein bisschen hektisch, aber sie hat es schon angehört und die Meinung angehört. [...] Also sie war durchaus so, dass sie uns angehört hat und das sie auch unsere Meinung, oder dass sie sich hat überzeugen lassen“ (Schülerinterview II, S. 190).

Auch Interviewpartnerin IV erlebte es, dass ihre Lehrerin nicht auf die Argumente von Schülern einging. Sie schilderte Diskussionen mit ihrer Lehrerin wie folgt: *„Also manchmal sagt sie ‚Na gut, das kann man so sehen‘ und tut’s dann relativ schnell ab, oder aber, wenn’s sehr gegensätzlich ist, dann diskutiert sie ewig weiter und hört nicht mehr auf“* (Schülerinterview IV, S. 216). Auch hier zeichnet sich wie bei Interviewpartnerin III ab, dass die Lehrerinnen dazu neigten, in bestimmten Gesprächssituationen die Schülermeinung mit ihrem größeren Lehrerwissen abzutun.

Interviewpartner I erlebte seine Lehrer wiederum von einer ganz anderen Seite. Hier belohnte eine der beiden Lehrerinnen die Schüler, die sich ihrer Meinung anschlossen, mit einer besseren Bewertung. *„Also wenn eine Diskussion mit 4 Leuten vor Lehrerin 1 stattgefunden hat, sie selber war Pro und die hat die Diskussion geseh'n, dann waren die Pro-Redner natürlich die besseren Leute“* (Schülerinterview I, S. 178).

Ferner konnte von den Befragten hier keine Veränderung bei den Lehrerinnen nach der Teilnahme an der Lehrerfortbildung festgestellt werden.

Die letzte Frage zur Bewertung der Lehrer beschäftigte sich mit deren Fähigkeit, Kritik zu akzeptieren. Hier wurde das Verhalten der Lehrer von allen Befragten als ablehnend wahrgenommen. Interviewpartner I erlebte seine Lehrerinnen wie folgt:

„Ja, Lehrerin 2 ließ mit sich reden, bis sie irgendwann keine Lust mehr hatte und gesagt hat ‚Schluss, wir machen es so!‘. Was wesentlich angenehmer ist, als wie Lehrerin 1, die halt ihre andere Meinung beharrt hat. Und das hat sich dann später auch bei der Bewertung gezeigt, einfach von den Leuten. Also, sie war dann unfreundlicher zu den Leuten und hat sich dann eher mit den anderen zusammengetan. Das hat man dann wirklich auch am Notenbild gemerkt. Also, manchmal recht übel“ (Schülerinterview I, S. 179).

Die Wahrnehmungen von Interviewpartnerin II waren ebenfalls ablehnend, wobei die Lehrerin das Gespräch sogar abbrach. *„Also bei so manchen Diskussionen merkt man so richtig, was sie für eine Meinung hat und wenn da jemand was anderes sagt und sie hat dann keine Argumente, dann macht sie es irgendwie anders. Oder sie bricht die Diskussion ab, oder so was“* (Schülerinterview IV, S. 216). Die Frage, ob sie die Lehrerin schon mal auf ihr Diskussionsverhalten aufmerksam gemacht habe, verneinte sie. Als Begründung gab sie Folgendes an: *„Weil das steigert sich immer so hoch und ist dann eh' schon immer so emotional und wenn man dann ... Das ist bei ihr dann sehr schwierig“* (Schülerinterview IV, S. 216). Anscheinend traut Interviewpartnerin IV ihrer Lehrerin nicht zu, Kritik annehmen zu können.

Die einzige Ausnahme bildete Interviewpartnerin II, deren Lehrerin bei Kritik an der eigenen Position auch die Meinung der Schüler akzeptiert.

„Ja, also nicht immer. Bei manchen Sachen, wo's halt wirklich offensichtlich war. Aber bei so Sachen wo's halt wirklich, ja, wo man nicht sagen konnte es ist jetzt richtig oder falsch – also wenn man gesagt hat ‚ich bewerte die Politik oder was dieser Kaiser da gemacht hat so und so.‘ Dann sagt sie erst ‚Nein, nein, nein, blabla‘, und sagt halt ihre Meinung. Und wenn man dann aber sagt ‚Ja Frau XY, denken sie mal nach, wie ist es denn wenn man jetzt den und den Aspekt noch beachtet?‘ dann hat sie oft gesagt ‚Ja, doch es könnte auch sein‘“ (Schülerinterview II, S. 190).

Auch hier konnten die Befragten keine Veränderungen nach der Teilnahme ihrer Lehrer an der Lehrerfortbildung erkennen.

6.5.2 Interpretation der Deskription der Schülerinterviews unter der Berücksichtigung des erarbeiteten Mündigkeitsbegriffes

Bei der Erarbeitung des Mündigkeitsbegriffes (vgl. Kap. 4) ergaben sich folgende Fähigkeiten, die der Mündige entwickeln muss:

- Urteilsfähigkeit, d.h. durch kritisches Denken zum eigenen Urteil zu gelangen,
- die Fähigkeit, seine Meinung mündlich auszudrücken,
- Souveränität, d.h. Verfügungsgewalt über seine inneren Angelegenheiten zu haben und sich sicher zu fühlen, diese nach außen zu tragen,
- Kritikfähigkeit, d.h. Andere in Form der Kritikäußerung und sich selbst in Form der Kritikannahme in Frage zu stellen,
- die Fähigkeit, gemeinsame Lösungen und Antworten zu finden,
- fähig zu sein, sich mitverantwortlich oder zuständig zu fühlen,
- Handlungsfähigkeit, d.h. selbstverantwortlich zu handeln.

Die Fähigkeiten laufen allerdings Gefahr, funktionalisiert zu werden (vgl. Kap. 4.1).

Die These lautet also: Wenn die befragten Teilnehmer des Projektes „Jugend debattiert“ diese Fähigkeiten in der Vorbereitung auf die Wettbewerbe erworben bzw. vertieft haben, kann man davon ausgehen, dass „Jugend debattiert“ eine weitere Möglichkeit für die politische Bildung darstellt.

Im Folgenden werden die Interviews auf die zur Mündigkeit benötigten Fähigkeiten untersucht.

Durch den Aufbau des Projektes ist eine klare Grundlage für die Weiterentwicklung der Urteilsfähigkeit nicht von der Hand zu weisen. Auch in der Beschreibung der Projektziele nimmt diese Fähigkeit einen Platz ein (vgl. Kap. 6.4).

Zu den Grundlagen der Debatte gehört die persönliche Positionierung zu einem Thema (vgl. Kap. 6.2.1). Hierzu wurden in der Vorbereitung Hilfen für die Teilnehmer angeboten. In den Interviews kristallisierte sich dann an verschiedenen Stellen heraus, dass die befragten Schüler diese Hilfen auch anwendeten. Schon bei der Frage, was in der Schule und im anschließenden Profitraining vermittelt wurde, wurde die Gliederung der eigenen Gedanken und das Finden von Argumenten von den Befragten angeführt. Doch sagt dies noch nichts darüber aus, ob die Teilnehmer diese Inhalte auch immer noch umsetzen. Im Bereich des Umgangs mit Medien nach der Teilnahme an „Jugend

debattiert“ zeigte sich zunächst, dass sich die Urteilsfähigkeit in Bezug auf Inhalt und Form der zu beurteilenden Informationen, bei den Befragten verändert hatte. Allerdings wurde auch die Erleichterung des Findens von Argumenten angeführt. Nach der Beschäftigung mit verschiedenen Kommunikationssituationen im Interview beschrieben die Befragten Veränderungen, die sie an sich selbst nach der Teilnahme an „Jugend debattiert“ feststellen konnten. Auch hier wurde wieder das Finden der eigenen Position angeführt. Im Interview war die Urteilskraft vorerst kein Thema mehr, bis es um den Einfluss von „Jugend debattiert“ auf das eigene politische Interesse ging. Hier gaben die Interviewpartner an, dass sie durch „Jugend debattiert“ festgestellt hätten, wie wichtig die Nutzung von verschiedenen Quellen und Informationen sei, um sich eine Meinung zu bilden und diese auch vor anderen vertreten zu können. Durch die Auseinandersetzung mit politischen Themen im Wettbewerb sei klar geworden, dass das Erlangen einer Meinung nur durch die bewusste Beschäftigung mit dem Thema möglich sei. Sicherlich sind diese Ansichten nicht von allen Befragten geäußert worden, doch kamen drei der fünf Befragten immer wieder auf dieses Thema zurück. Dies lässt die Tendenz erkennen, dass die Teilnahme an dem Projekt für diejenigen, die sich intensiv mit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem politischen Thema beschäftigt haben, eine Bereicherung für ihre Urteilsfähigkeit darstellt. Vor allem die Gewinnerin des Wettbewerbs unterstrich immer wieder die Vorteile, die sie durch die erworbenen Fähigkeiten erlangt hatte. Der Grund dafür, dass einer der Befragten keine Veränderungen im Bereich der Urteilsfähigkeit angab, könnte an seinem Verständnis des Projektes liegen. Er freute sich zu Beginn des Interviews über einen Wettbewerb im Bereich der Sprache und arbeitete daran, unbedingt am Wettbewerb teilnehmen zu können. So standen bei ihm die Entwicklung der gesprochenen Sprache und das Gewinnen im Vordergrund; nicht etwa die eigene Weiterentwicklung (vgl. Schülerinterview I, S. 162). Des Weiteren wurde von einer Interviewpartnerin die Teilnahme am Wettbewerb eher als Pflichtveranstaltung der Schule gesehen. Dementsprechend schwer oder leicht tat sie sich auch mit dem Erkennen von Veränderungen an ihrer eigenen Person, sie erwähnte stets das bessere Zuhören. Doch zum Abschluss des Interviews äußerte sie sich auch bezüglich Verbesserungen in der Gliederung und Ordnung der eigenen Gedanken, besonders für Klausuren o.ä. (vgl. Schülerinterview II, S. 178). Durch die vielen Hinweise auf eine Ausweitung der Urteilsfähigkeit bei den befragten Teilnehmern sehe ich diesen Teil der Mündigkeit als erreicht an.

Der nächste zentrale Punkt im Aufbau und in den Zielen des Projektes ist die Fähigkeit eines mündigen Bürgers, sich auszudrücken. Beim Einsatz eines Debattenwettbewerbs zur Förderung dieser Fähigkeit steht die mündliche Kommunikation im Vordergrund – auch wenn der Einstieg in ein Gespräch unterschiedlich beschrieben wurde. Die eine Gruppe versucht, in Gesprächen erst mal zuzuhören, um sich nach der genauen Erfassung des Themas einzubringen. Die andere Gruppe bringt sich direkt in das Gespräch ein. Die Befragten, die der ersten Gruppe zugerechnet werden können, gaben auch bei der Frage nach dem nachhaltigen Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte in Kommunikationssituationen an, dass das Zuhören etwas aus dem Projekt sei, was sie noch heute praktizieren.

Im Hinblick auf die Kommunikation gaben alle Teilnehmer im Frageblock der Kommunikationshäufigkeit an, dass sie ein reges Interesse für die mündliche Auseinandersetzung in das Projekt mitbrachten. Dennoch berichteten sie von Beginn der Interviews an von verschiedenen Bereichen der Kommunikation, in denen sie Neues gelernt bzw. Veränderungen bei sich festgestellt haben. Der eine Bereich ist die formale Struktur von Beiträgen vor allem in der Debatte, wie Gliederung, Zielsetzung, Ordnung innerhalb der Argumentation. Der andere Bereich bezog sich auf den praktischen Transfer der Inhalte in der Formulierung und Sprache. Später wurde dann in den Interviews die Einhaltung der Sachebene bei inhaltlichen Auseinandersetzungen erwähnt. Dies wurde allerdings im nachhaltigen Transfer nicht noch einmal angeführt. Auffällig in diesem Bereich ist die klare Unterscheidung von Seiten der Befragten zwischen den Auseinandersetzungen mit den Eltern und solchen mit den Lehrern. Bei den Lehrern achten die Befragten auf die gelernten Inhalte. Hier wird die Palette der „Werkzeuge“ um unterstützende Mittel zur Argumentation, wie z.B. Körpersprache, erweitert. Das weist darauf hin, dass die Fähigkeit sich auszudrücken, situationsbezogen und intentional eingesetzt wird. Dies bedeutet für das Erreichen des Ziels der Mündigkeit, dass die Befragten in bestimmten Situationen ihre Fähigkeiten verbessert haben.

In den Interviews ließ sich außerdem die Fähigkeit Souveränität der Mündigkeit finden. Diese Fähigkeit lag in den Interviews nicht so offen auf der Hand. Erst bei dem Thema der Kommunikationshäufigkeit äußerte sich die Siegerin des Wettbewerbes zu dieser Fähigkeit. Sie gab an, in Gesprächen mit politischem oder sozialem Inhalt gut mitreden zu können. Das zeigt zum einen, dass sie in der Lage ist, ihre Meinung zu bilden und somit über ihre inneren Angelegenheiten verfügt, und zum anderen, dass sie sich sicher

genug fühlt, diese Meinung nach außen zu vertreten. Allerdings konnte an dieser Stelle des Interviews nicht erfasst werden, ob sie diese Fähigkeit auch schon vor der Teilnahme am Projekt besaß. Erst im Verlauf des Interviews, bei den Fragen nach Veränderungen durch „Jugend debattiert“, kamen die wahrgenommenen Veränderungen der Souveränität zur Sprache. Hier gaben auch weitere Interviewpartner an, dass Gespräche jetzt übersichtlicher und weniger anstrengend geworden seien. Trotzdem muss die Entwicklung von Souveränität bei der Siegerin des Wettbewerbes relativiert werden. Sie gab bei der Kritikfähigkeit im Bereich des Kritikübens gegenüber Lehrpersonen an, dass sie hier noch nie Schwierigkeiten gehabt habe, da sie in ihrer Funktion als Klassensprecherin auf die Fähigkeit der Souveränität angewiesen sei (vgl. Schülerinterview IV). Trotzdem lässt sich eine Weiterentwicklung der Souveränität im Bereich der Meinungsäußerung bei den befragten Teilnehmern feststellen, so dass auch diese Fähigkeit durch „Jugend debattiert“ gefördert wird. Die Förderung der Souveränität ist für mein Verständnis von Mündigkeit zentral, da ohne sie die Menschen nicht in der Lage wären, ihre Urteilsfähigkeit durch den mündlichen oder schriftlichen Ausdruck in der Öffentlichkeit zu benutzen. Auch bei der Kritikfähigkeit im Bereich des Kritikübens nimmt sie eine wichtige Rolle ein. Alle befragten Teilnehmer waren in der Lage, die Meinung und die Form der Meinungsäußerung anderer Personen in Frage zu stellen. Das zeigte sich zum ersten Mal bei der Frage nach dem Umgang mit den Medien nach der Teilnahme an „Jugend debattiert“. Allerdings unterschieden die Befragten beim Kritiküben klar zwischen Personengruppen. Bei Personen auf gleicher hierarchischer Stufe und bei den Eltern haben sie keine Probleme, die Meinungen und Verhaltensweisen ihres Gegenübers in Frage zu stellen und dies auch zu äußern. Bei den Lehrern sieht es anders aus. Auch hier sind die Befragten in der Lage, Meinungen und Verhaltensweisen in Frage zu stellen, aber es kommt bei diesem Gegenüber nicht immer zur direkten Äußerung der Kritik. Zum einen ist die Angst vorhanden, die Kritik könne sich auf das weitere Schulleben auswirken, und zum anderen bestimmen die Lehrer, inwieweit sie diese Kritik zulassen. Die Befragten berichten von einer Dominanz der Lehrer in der Steuerung von Kritikgesprächen. Die Begründung für dieses Verhalten kann in der Funktionalisierung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses gesehen werden. Selbst die Siegerin des Wettbewerbes, die sich eine gute Souveränität im Bezug auf Auseinandersetzungen zuschrieb, vermied das Einbringen von Kritik, die die Argumentation der Lehrer betraf. Die Schülermeinung wird nur insoweit

zugelassen, solange der Lehrer noch als „die Person mit dem besseren Wissen“ erscheint.

Der Bereich des Kritikannehmens war ein Bestandteil der Konzeption. Zum einen gehört es zum Finden der eigenen Position, sich mit gegensätzlichen Standpunkten auseinander zu setzen und die eigene Position kritisch zu überdenken. Zum anderen war die Bewertung der Redeleistungen durch Lehrer, Trainer, Mitteilnehmende und die Jury ein fester Bestandteil des Projektes. Doch konnte in den Interviews kein Einfluss auf diesen Teil der Kritikfähigkeit bei den Teilnehmern festgestellt werden. Bei der Frage, wie die Untersuchungsteilnehmer auf Kritik reagieren, gaben sie an, dass sie ihre Position noch einmal darstellten oder auf Kritik an ihrer Person emotional reagierten. Im Bereich der Veränderungen war die Fähigkeit, Kritik anzunehmen, kein Thema. Lediglich bei einer Teilnehmerin konnte eine Veränderung gesehen werden. Sie nutze die Technik, ihre Meinung in Frage zu stellen, als Hilfe bei der Argumentation.

Der Einfluss des Projektes auf die Kritikfähigkeit stellt sich unterschiedlich dar. Eine Veränderung ist nur durch die Wissenserweiterung im Bereich der Argumentation erkennbar. Die Äußerung der Kritik ist stark funktionalisiert, da diese Fähigkeit nur in Situationen eingesetzt wird, in denen die befragten Schüler davon ausgehen können, dass ihnen keine negativen Konsequenzen drohen, z.B. in Form von schlechten Noten. Außerdem hat „Jugend debattiert“ keinen bleibenden Eindruck bei der Fähigkeit, Kritik annehmen zu können, hinterlassen. Zusammenfassend hat keine wirkliche Förderung der Kritikfähigkeit stattgefunden.

Die nächsten Fähigkeiten der Mündigkeit stehen im engen Zusammenhang mit dem Projektziel „Einübung von demokratischem Handeln“. Zunächst geht es darum, inwiefern die befragten Teilnehmer durch das Projekt die Fähigkeit ausgebildet haben, sich für soziale oder politische Themen zuständig zu fühlen. Ein Hinweis darauf gibt die Kategorie „Gesprächsthemen“. Hierzu wurde im Interview zum einen nach den Themen gefragt, über welche sich die Teilnehmer privat unterhielten, zum anderen auch danach, aus welchen Informationsquellen oder Ereignissen eben diese Themen herrührten. Als Hauptquelle gaben die Teilnehmer die Nachrichten an. Doch bietet das allenfalls die Grundlage für die nötigen Informationen zur Auseinandersetzung. Als wichtigstes Element für die Auseinandersetzung mit einem Thema gaben die Befragten die persönliche Betroffenheit an. Dies sind zum einen Themen, die die Befragten direkt angehen, und zum anderen Themen, denen man nicht aus dem Weg gehen könne.

Des Weiteren spielen auch die Mitbestimmungsmöglichkeiten für zwei der Befragten eine Rolle. Diese Haltung lässt sich auf das politische bzw. soziale Engagement der beiden Teilnehmer zurückführen. Einer dieser Interviewpartner ist parteipolitisch aktiv. Die andere Interviewpartnerin engagiert sich in der Kirche, wobei sie schon vor der Teilnahme an „Jugend debattiert“ in der Kirche aktiv war. Dies entstand allerdings weniger aus dem Interesse, sich zu engagieren, als vielmehr daraus, dass sie in diese Institution hineingewachsen ist. Das Interesse am Engagement wuchs mit weiteren Tätigkeiten in der Kirche. Die beiden Interviewpartner blieben auch die Ausnahmen im Bereich des Engagements. Die anderen Teilnehmer gaben kein politisches oder soziales Engagement an, weder ein institutionelles noch ein freies. Die Begründungen waren jeweils unterschiedlich. Sie reichten von „keine Zeit“ bis hin zu „keine Lust auf das Verhalten von großen Gruppen“. Das zeigte, dass auf die Betroffenheit und das Interesse im Bezug auf politische bzw. soziale Themen nicht direkt ein Engagement folgt. Der Einfluss von „Jugend debattiert“ auf die Handlungsfähigkeit ist als eher gering zu beurteilen. Der parteipolitisch aktive Befragte gab zwar an, dass „Jugend debattiert“ einen Einfluss auf den Beitritt hatte, dieser Einfluss allerdings nur den letzten Ausschlag gegeben habe, den schon vorher gefassten Entschluss umzusetzen. Die einzig wirkliche Veränderung war bei Interviewpartner III zu erkennen. Er änderte seine Meinung gegenüber gemeinnützigem Verhalten. Allerdings geht seine Praxis, auf Grund von Zeitmangel, nicht darüber hinaus.

Zusammenfassend fördert das Projekt nur einen Teil der Fähigkeiten, die Bestandteil der Mündigkeit sind. Die befragten Teilnehmer brachten unterschiedliche Grundfähigkeiten der Mündigkeit in das Projekt mit, wie z.B. ein politisches Basisinteresse als Äußerung des Sich-Verantwortlich-Fühlen-Könnens. Das Projekt fördert vor allem die Fähigkeit, sich ausdrücken zu können, was aus der Perspektive der Sprechwissenschaft und im Bezug auf die Erreichung der Projektziele, Rhetorik in die Schule bringen, Förderung der Sprachkultur durch Ausbildung in Rede, Gegenrede und Gespräch, Vermittlung von Kompetenzen für die Kommunikationsgesellschaft, Förderung der sprachlich-politischen Bildung und Förderung der Sprachkultur eine wichtige und gelungene Errungenschaft darstellt. Auch die Förderung des politischen Interesses und somit die Fähigkeit, sich verantwortlich fühlen zu können, wird stark durch das Projekt unterstützt. Doch führt es leider nicht zur Handlung und somit zur Handlungsfähigkeit. So ist das Projektziel „demokratisches Handeln einüben“ nicht erreicht. Des Weiteren werden Urteilsfähigkeit, Souveränität und Kritikfähigkeit vom

Projekt nur im formalen Bereich gefördert. Die Förderung der Kritikfähigkeit konnte sich nicht über die Funktionalisierung hinaus entfalten. Das bedeutet für die Anfangsthese, dass „Jugend debattiert“ den Anforderungen der politischen Bildung im Bereich Mündigkeit nicht vollkommen gerecht wird. Trotzdem handelt es sich hier um ein wichtiges Projekt, da sonst selten der Schwerpunkt auf die Fähigkeit gelegt wird, sich ausdrücken zu können. Dies deckt sich mit der Vorstellung des Begründers des Projektes, Kaehlbrandt, der im Laufe des Projektes den Schwerpunkt auf der sprachlichen Bildung sah.

6.6 Auswertung der Lehrerinterviews

Bei der Vorbereitung der Lehrerinterviews wurde darauf geachtet, dass sie den Schülerinterviews möglichst ähnlich sind, damit ein Vergleich zwischen befragten Lehrern und Schülern möglich wird (vgl. Kap. 6.7). Im Bereich der Sondierungsfragen ergaben sich während des ersten Interviews einige Änderungen, da sich herausstellte, dass bei den zu befragenden Lehrern der erste Eindruck über den Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte durch eine Frage über die Umsetzung im Regelunterricht nach Abschluss des Projektes einen deutlicheren Eindruck vermitteln kann. Des Weiteren entfiel der Frageblock zum Thema Sachkompetenz bei den Lehrern, da nach offizieller Lesart das „Parteibuch“ der Lehrer keinen Einfluss auf die Schüler haben soll. So war auch eine Fremdbewertung durch die Schüler nicht möglich, da die Schüler sich nur spekulativ über das politische Engagement der Lehrer äußern können. Es wurde allerdings das politische Engagement in der Jugend der befragten Lehrer im Interview thematisiert. Damit sollte nicht die Sachkompetenz der Lehrer erhoben werden, sondern diese Frage diene als Einleitung zur Bewertung der Sachkompetenz ihrer Schüler. Darüber hinaus wurden die Lehrer in der Fremdbewertung der Schüler dazu aufgefordert, sich über die Möglichkeiten der Förderung des politischen bzw. sozialen Engagements oder Interesses bei Schülern zu äußern. Im Folgenden ist die Struktur der Lehrerinterviews aufgezeigt:

Abbildung 2: Themenmatrix der Lehrerinterviews

Eigenschaft/Interview	1	2	3
SONDIERUNGSFRAGEN			
<i>Gefallen an „JD“</i>			
<i>Grundlegendes Interesse an Rhetorik</i>	x		
<i>Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich für Schüler</i>	x	x	
<i>Gutes Konzept zum Einsatz im Unterricht</i>	x	x	x
<i>Erlernen von fairer Argumentation</i>	x		
<i>Förderung der Urteilsfähigkeit der Schüler (Urteilsbildung/Meinungsaustausch)</i>		x	
<i>Stärkung der Rhetorik im Unterricht</i>		x	
<i>Gute Lehrerfortbildung</i>			x
<i>Nette Leute</i>			x
<i>Gute Organisation</i>			x
<i>Teilnahmemotivation</i>			
<i>Information der Schulen durch das Skript/Anschreiben</i>	x	x	x
<i>Gute Lehrerfortbildung</i>	x		
<i>Teilnahme nach der guten Resonanz des Wettbewerbes 2001</i>		x	
<i>Motivation für eine bestimmte Lerngruppe</i>			x
<i>Lernfeld für Lehrer und Schüler</i>			x
<i>Transfer Lehrerfortbildung</i>			
<i>Anleitung der Vorbereitung des Wettbewerbs</i>	x		
<i>Verbesserung des eigenen Redeverhaltens</i>	x		
<i>Systematische Erarbeitung des Curriculums</i>	x	x	
<i>Grundlagen der Rhetorik</i>		x	
<i>Erfahrung vor einer Gruppe eine vorbereitete Rede zu halten</i>		x	x
<i>Ausprobieren der Übungen für den Unterricht</i>		x	x
<i>Durchführung einer Debatte</i>		x	
<i>Redeaufbau</i>		x	x
<i>Erfahrung von Feedback zur eigenen Redeleistung</i>		x	
<i>Transfer des Curriculums in den Unterricht</i>			
<i>Schwierigkeiten mit der zeitlichen Dimension</i>	x		x
<i>(Genaue)Umsetzung des Konzeptes</i>	x	x	x

<i>Vertiefung der Inhalte nach dem Wettbewerb</i>	x		
<i>Funktion der Debatte</i>		x	
<i>Schritte der Debatte</i>		x	
<i>Übung der einzelnen Schritte der Debatte</i>		x	
<i>Durchführung von vielen Übungen</i>		x	x
<i>Schwierigkeiten aufgrund der Gruppengröße, die Zeitvorgaben einzuhalten</i>		x	
<i>Schwierigkeiten des Übens der Debatten in Einzelstunden (Schülersaufmerksamkeit)</i>		x	
<i>Kleine Übungen für die ganze Gruppe von Vorteil</i>		x	
<i>Umsetzung in einer Projektwoche</i>			x
<i>Durchführung der Debattenrunden</i>	x	x	x
<i>Nachhaltiger Transfer (Umsetzung im Regelunterricht)</i>			
Vermittlung und Anwendung der Bezugnahme	x	x	
Vermittlung und Anwendung des Vortrages der Argumente	x		
Vermittlung und Anwendung des Zielsatzes	x		
Nutzung der Übungen für zusätzliche und Vertretungsstunden		x	
Übungen zum Sammeln von Argumenten		x	
Keine weitere Anwendung im Regelunterricht			x
SELBSTKOMPETENZ			
<i>Kommunikationshäufigkeit</i>			
Zuhören mit anschließendem Einstieg ins Thema	x	x	x
Bestätigung oder Widerlegung von Argumenten	x		
<i>Kommunikationsbereitschaft</i>			
Einhaltung der Sachebene	x	x	
Freundlich bleiben	x		
Klarstellung der eigenen Argumente	x		
Standpunkt mit Wissen aus den Medien begründen			x
<i>Nachhaltiger Transfer</i>			
Reflexion des eigenen Gesprächsverhaltens	x		
Aufmerksamkeit für Kommunikationsverhalten und -situationen		x	
Verbindendes und Trennendes in Diskussionen finden		x	
Aufmerksamkeit für Kommunikationsprobleme		x	
Schärfung der Wahrnehmung von Kommunikation		x	

Intentionalität von Aussagen		x	
Strukturierung hin zu Zielsatz		x	
Keine Veränderungen durch „Jugend debattiert“			x
Gesprächspartner			
Schüler	x		
Schüler nur im Unterricht		x	x
Bekannte	x		x
Arbeitskollegen	x	x	
Gesprächsthemen			
Politische Themen mit wirtschaftswissenschaftlichen Hintergrund	x		
Eigene Betroffenheit		x	
Aktueller Bezug bei Unterrichtsthemen		x	x
Aktuelles Geschehen/aktuelle Anlässe			x
Mediennutzung			
Tageszeitung	x		x
Fernsehen		x	x
Sozialkompetenz			
Konfliktfähigkeit (nur Kritikfähigkeit gegenüber Schülern)			
Positionsbezug im Unterricht (Kritik äußern)			
Moderation der Diskussionen	x	x	x
Anregung durch das Einbringen von anderen Argumenten (nicht unbedingt eigene Meinung)	x		x
Eigene Meinung situationsbezogen einbringen		x	
Eigenen Standpunkt den Schülern gegenüber offen lassen			x
Kritik annehmen			
Kritik Sachebene			
Annahme von klar begründeten Meinungen	x		
Eindruck vermitteln, dass der Lehrer nicht immer Recht hat	x		
Ablehnung von unsachlichen Argumenten	x		
Klärung der Sache		x	
Einfluss der Lehrer-Schüler-Hierarchie		x	
Anerkennung der verschiedenen Meinungen ohne Austausch			x
Kritik Beziehungsebene			

Schlechte Vorbereitung auf den Unterricht	x		
Unsachlichkeit	x		
Unklare Argumentation	x		
Gespräch mit einzelnen Schülern		x	
Situationsbezogene Annahme der Kritik		x	
Finden eines Kompromisses für die Zukunft		x	
Situationsbezogener Verbleib auf den eigenen Standpunkt		x	
Durchsetzung der eigenen Meinung			x
<i>Nachhaltiger Transfer der „JD“ Inhalte auf Kommunikationssituationen</i>			
Anwendung des Zielsatzes	x		
Nutzung eines Spannungsbogens	x		
Nutzung der methodischen Ansätze von „Jugend debattiert“		x	
Klarheit über die Trennung von Sach- und Beziehungsebene		x	
Keine Veränderungen durch „Jugend debattiert“			x
FREMBBEWERTUNG DER SCHÜLER			
<i>Lehrer-Schülerverhältnis</i>			
Gespalten mit anschließender Verbesserung	x		
Intensive Beziehung		x	
Gut			x
<i>Kommunikationshäufigkeit</i>			
Keine Angabe	x	x	
Viele Diskussionen in der „Jugend debattiert“-Lerngruppe			x
<i>Kommunikationsbereitschaft</i>			
Keine Angabe	x		
Sehr unterschiedliche Beteiligung an Diskussionen		x	
Emotionale Diskussionskultur			x
<i>Nachhaltiger Transfer</i>			
Zuhören	x		
Bezugnahme	x		
Mehr Schüler können zu Wort kommen	x		
Bessere Vorbereitung von Diskussionen	x		
Schüler fingen an Zeitung zu lesen	x		
Selbstkontrolle der Schüler	x		

Verbesserung der Rededisziplin	x		
Systemimmanenz durch die Fortführung des Themas nach dem Wettbewerb	x		
Rollenveränderung einzelner Schüler in der Gruppe		x	
Verbesserung der Urteilsfähigkeit		x	
Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit		x	
Keine langfristige Veränderung durch „Jugend debattiert“			x
Konfliktfähigkeit (Nur Kritikfähigkeit Schule)			
Kritikfähigkeit (Kritik annehmen)			
Keine Angabe	x		
Verbleib auf der eigenen Position		x	x
Aufsuchen eines Zwiegesprächs		x	
Problematisch aufgrund der Lehrer-Schüler-Hierarchie (Notenvergabe)		x	
Nachhaltiger Transfer			
Keine Angabe	x	x	
Kritik unter den Schülern wurde annehmbarer			x
SACHKOMPETENZ			
Politisches/soziales Engagement in der eigenen Jugend			
<i>Nicht institutionell</i>	x		
<i>Soziales Engagement für Menschen in Not</i>	x		
<i>Politisches Interesse/Engagement geprägt durch die Familie</i>	x		x
<i>Motiviert durch den Freundeskreis</i>		x	x
<i>Prägung durch die Lehrer der 70er Jahre</i>		x	
<i>Neue Menschen kennen lernen</i>			x
Förderung von politischem/sozialem Engagement bei Schülern			
Unmittelbare Betroffenheit	x		x
Unterstützung durch den Lehrer	x		
Information über das Thema	x		
Motivation durch Freunde		x	x
Mitbestimmungsmöglichkeiten, die unmittelbar etwas bewirken		x	
Zeit für politisches/soziales Engagement			x
Rückhalt vom Elternhaus			x
Politische oder soziale Komponente bei „JD“			
Grundlagen für die Auseinandersetzung mit politischen Themen	x		

In der Lage sein, seine Meinung in Gremien besser äußern zu können		x	
Keine, da das Interesse vom Thema kommt und nicht von der Methode			x
Anmerkungen zu „Jugend debattiert“			
Positives			
<i>Lehrerfortbildung gut</i>	x		
<i>Veränderungen bei Redeverhalten der Schüler</i>			x
Negatives			
<i>Zeit zwischen Projektankündigung und Wettbewerb 2003 zu kurz</i>	x		
<i>Marketinginteresse/Terminplanung steht 2003 vor der Flexibilität des Schülertrainings</i>	x		
<i>Keine weiterführende Lehrerfortbildung</i>	x	x	
<i>2003 weniger Aufmerksamkeit vor Ort</i>		x	
<i>Lehrerfortbildung nicht ausführlich/intensiv genug</i>		x	
<i>Fehlende Distanz bei der Debattenbewertung der Schüler</i>		x	
<i>Wettbewerbsteilnahme abhängig von der Beliebtheit in der Klasse</i>			
Wünsche für die Zukunft			
<i>Lehrer- und Schülerbildung auch zeitlich wieder in den Vordergrund</i>	x		
<i>Profitrainings für alle Schüler</i>			x

Legende	
Schriftart/Schattierung	Bedeutung
FETT + KAPITÄLCHEN	Gliederung nach Oberbegriffen
<i>Fett + Kursiv</i>	Kategorien
<i>Kursiv</i>	für die Auswertung nicht relevante geäußerte Inhalte der Interviewten
Standard	für die Auswertung nicht relevante geäußerte Inhalte der Interviewten
	Ausgelassene Fragen bei Einzelanmeldern

6.6.1 Themenorientierte Darstellung der Lehrerinterviews

Die folgende themenorientierte Darstellung bezieht sich wieder nur, wie bei den Schülerinterviews, auf die für das Erkenntnisinteresse dieser Auswertung bezogenen Inhalte.

Um einen Eindruck des möglichen Transfers zu gewinnen, wurde den Lehrern die Frage gestellt, ob sie heute noch Inhalte aus „Jugend debattiert“ im Unterricht verwenden. Die These ist, dass der nachhaltige Transfer bei den Lehrern, die die Inhalte von „Jugend debattiert“ noch immer im Unterricht einsetzen, vollzogen wurde. Die Antworten der Befragten fielen in dieser Hinsicht sehr unterschiedlich aus. Interviewpartner I gab an:

„In jedem Fall. Also immer wieder. Und zwar, was mir zum Beispiel besonders gut gefallen hat, waren bei der Rede Bezugnahme. Das lass' ich im Unterricht permanent einsetzen. Das heißt, der Schüler muss im Grunde genommen die Frage oder die Antwort des Vorgängers wiederholen können oder darauf gezielt Bezug nehmen müssen. Dann muss der Schüler, das war der zweite wichtige Teil, seine Argumente oder sein Argument gut vortragen können. Und am Schluss stand dann immer der so genannte Zielsatz. Und das ist glaube ich sehr lehrreich, weil der Schüler auf den Zielsatz hin formulieren musste. Dadurch wurde zum Beispiel auch vermieden, dass – was Sie vielleicht auch kennen aus Ihrer Schulzeit – dass jemand anfängt zu reden und hört nicht mehr auf. Und man hat auch als Lehrer kaum Möglichkeiten einzugreifen, weil der Schüler sagt, ich bin noch nicht fertig“ (Lehrerinterview I, S. 233).

Aus seinem vorher angegebenen Interessen heraus war es ihm ohnehin ein wichtiges Anliegen, seine Schüler auch im Bereich der Kommunikation zu unterrichten. Daher war er froh, nun ein Konzept an der Hand zu haben, mit dem er sein Anliegen gut umsetzen konnte (vgl. Lehrerinterview I). Für Interviewpartnerin II waren die Inhalte von „Jugend debattiert“ Bausteine, die sie bei Bedarf in den regulären Unterricht einbauen kann und die interessant für Vertretungsstunden und zusätzliche Stunden sind.

„Ich hatte zum Beispiel auch Situationen wo ich irgendwie vor dem, in der Situation war, mal eine Stunde einfach mit einer Gruppe was machen zu sollen. Sei's als Vertretung, oder sei's, dass ich eine extra Stunde hatte und es passte zum Beispiel Thema ‚Diskutieren‘, weil das kommt ja im Lehrplan auch vor, also diskutieren, Meinung austauschen, Stellung beziehen, so dass ich so dachte, ok, das wäre jetzt eine Möglichkeit bestimmte Übungen aus dem Debattierprogramm einfach mal aufzugreifen und da einzubauen, wie so ein kleiner Baustein. [...] Oder so Aufwärmübungen, zu einem Thema überhaupt mal Argumente sammeln in dem jeder so mit einem Ball einfach spielerisch aufgefordert wird jetzt, sich ein Argument ganz schnell auszudenken. Also so kleine Elemente, ja“ (Lehrerinterview II, S. 250).

Allerdings steht bei ihr die Förderung der Kommunikation bei den Schülern nicht direkt im Vordergrund, sondern die Auseinandersetzung mit einem Thema, z.B. der Einsatz von „Jugend debattiert“-Elementen als Einstieg in ein neues Thema.

Die dritte Interviewpartnerin gab an, sich seit dem Wettbewerb 2002 nicht mehr mit den „Jugend debattiert“-Inhalten beschäftigt zu haben. *„Zu wenig. Also ich denk manchmal*

dran und – also ich werde jetzt – ich hab jetzt eine 11. Klasse wo wir Methodenlernen machen und da werde ich sicher wieder was machen“ (Lehrerinterview III, S. 266).

Anschließend wurde wie bei den Schülerinterviews die Kommunikationshäufigkeit erfragt. Dabei ging es um die generelle „Gesprächsfreudigkeit“ der Lehrer. Sie gaben alle an, dass sie zunächst zuhören, um das Thema zu erfassen und sich in das Gespräch einbringen sobald sie etwas dazu zu sagen haben. *„Ich höre normalerweise eine Weile zu, um in das Thema einzusteigen. Und wenn es mich interessiert oder ich denke, ich muss jetzt dringend dazu etwas sagen, dann steige ich natürlich in die Diskussion ein, ja“ (Lehrerinterview II, S. 251); „Na, erst höre ich zu, um was es geht und wer was sagt und dann [...] Ja, dann sag ich auch was dazu“ (Lehrerinterview III, S. 266).*

Gesprächspartner I gab als einziger schon hier zusätzlich sein Vorgehen bei der Argumentation zusätzlich an. *„Ja wie verhalte ich mich da? Ich würde ja natürlich erst mal gerne zuhören. Mir die Argumente anhören und sobald ich ein Argument bestätigen oder widerlegen könnte, würde ich versuchen am Gespräch teilzunehmen“ (Lehrerinterview I, S. 233).*

Bei der Kategorie Kommunikationsbereitschaft präzisierte dieser Interviewpartner sein Verhalten in Gesprächssituationen.

„[...] aber ich versuche es, sachlich zu bleiben. Ich versuche freundlich zu bleiben. Ich versuche, wenn ich anderer Meinung bin, meinen Gegenpart auf keinen Fall persönlich zu verletzen. Ja und ich versuche dann, wenn ich meine, dass meine Argumente klar sind, dem anderen meine Argumente so deutlich zu machen, dass er zumindest darauf eingehen muss“ (Lehrerinterview I, S. 233).

Die Einhaltung der Sachebene ließ sich auch in den Aussagen von Interviewpartnerin II wieder finden.

„Wenn’s im Kollegium, sag ich mal, um eine Sachauseinandersetzung geht, ist es was anderes, ja. Also da ist es mir wichtig, es zum Beispiel das auch zu trennen. Zu sagen, das ist jetzt die Sache, und das müssen wir jetzt klären von der Sachebene her und bitte jetzt mal das Persönliche, zum Beispiel, jetzt raushalten. Also da gibt’s manchmal eben auch einen Konflikt, ja“ (Lehrerinterview II, S. 251).

Bei Interviewpartnerin III ließen sich Parallelen beim Einsatz von klaren Argumenten in einem Gespräch erkennen. Sie stellte allerdings noch heraus, dass sie Ihre Argumente mit dem Wissen aus den Medien begründet. *„Ich vertrete meine Position. [...] ich versuche das Wissen, was ich aus der Zeitung habe weiterzugeben und da meinen Standpunkt zu begründen“ (Lehrerinterview III, S. 267).*

Diese Aussage der Interviewpartnerin weist darauf hin, dass sie aus „Jugend debattiert“ sehr wenig für ihr eigenes Kommunikationsverhalten gewonnen hat. Sie gibt auch als einzige der Gesprächspartner an, keine Veränderungen an ihrem Kommunikationsverhalten seit der Teilnahme bei „Jugend debattiert“ wahrgenommen zu haben (vgl. Lehrerinterview III, S. 37). Allerdings hält sich der Transfer der anderen Gesprächspartner auch in Grenzen. Interviewpartner I gibt an, nicht sehr viele Veränderungen bei sich zu erkennen. Die einzige Änderung sieht er in der Reflexion seines Gesprächsverhaltens.

„Wahrscheinlich nicht sehr viel, muss ich ehrlich sagen, weil, mir lag es schon immer, gerne Streitgespräche zu führen. Natürlich nach dieser Rhetorikschulung beobachte ich mich wahrscheinlich von innen heraus selbst, wie ich mich verhalte. Aber ob ich mich dadurch wirklich verändert habe, da müsste man andere Leute fragen. Ich meine, nur unwesentlich“ (Lehrerinterview I, S. 234).

Interviewpartnerin II konnte zwar Veränderungen an ihrem Kommunikationsverhalten feststellen, doch sie konnte dies nicht in direktem Zusammenhang mit ihrer Teilnahme am Projekt sehen.

„Ja, ich weiß aber nicht, ob es nur was mit ‚Jugend debattiert‘ zu tun hat, ja. Sicherlich bin ich für bestimmte Situationen und Phänomene vielleicht ein bisschen aufmerksamer geworden, ja. Das man weiß, es gibt zum Beispiel diese ‚Sachebene‘, oder man kann danach gucken, was ist jetzt das Verbindende, was ist das Trennende in der Diskussion, also so. So Sachen sich einfach klar gemacht zu haben hilft einen in der Situation, selbst wenn man nicht direkt drüber nachdenkt, es ist irgendwo präsent, dass man denkt ‚ok ich will den anderen nicht sofort vor den Kopf stoßen, sondern versuchen wir erst mal zu klären, wo sind wir uns einig?‘ Oft ist es auch ein Kommunikationsproblem, dass man eigentlich gar nicht so weit von einander entfernt ist, bestimmte Sachen gleich oder ähnlich sieht und dann in einem bestimmten Punkt jetzt abweicht. Also so halt, ich könnte jetzt aber nicht sagen, dass das durch diese Debatten, durch diese Fortbildung entstanden ist. Ich denke das ist so ein Faktor von vielen, der vielleicht das Bewusstsein dafür und die Wahrnehmung geschärft hat“ (Lehrerinterview II, S. 252).

In ihrer Aussage betont sie, dass „Jugend debattiert“ für ihre Entwicklung im Bereich der Kommunikation nur einen unterstützenden Beitrag geleistet hat, auch wenn viele ihrer Äußerungen den Inhalten des Projektes entsprechen.

Im nun anschließenden Frageblock des Interviews ging es um konkrete Gesprächssituationen. Hier waren die Gesprächspartner in ihren Aussagen nicht sehr deutlich. Schüler waren außerhalb des Unterrichts nur für Interviewpartner I Gesprächspartner, während die Interviewpartnerinnen ihre Schüler nur im

Unterrichtskontext als solche ansahen. Arbeitskollegen sind nur für Interviewpartner I und II Gesprächspartner (vgl. Themenmatrix, S. 107). Interviewpartnerin III schloss diese Gruppe aus, da zu wenig Zeit vorhanden sei, sich mit ihnen auszutauschen. *„Im Kollegenkreis weniger, weil da immer so wenig Zeit ist“* (Lehrerinterview III, S. 268).

Bei den Gesprächsthemen kamen die Gesprächspartner durch die Themenstellung des Interviews nur auf Themen aus dem politischen oder sozialen Bereich. Gesprächspartner I gab sehr konkrete, politische Themen mit wirtschaftswissenschaftlichem Hintergrund als seine Gesprächsthemen an.

„[...] zu bestimmten Gesprächen, Beseitigung Arbeitslosigkeit, Lohnerhöhung, Tarifbindungsgesetz. Und darüber unterhalte ich mich ganz gerne, auch, um natürlich auch für meinen Beruf selbst von Praktikern noch zu lernen. Weil meistens die Leute aus der Wirtschaft kommen und da gibt's ja eben kontroverse Diskussionen und das mache ich ehrlich gesagt sehr gerne. Auch von zu Hause aus“ (Lehrerinterview I, S. 234).

Bei Gesprächspartnerin II hingegen steht die eigene Betroffenheit von Themen im Vordergrund.

„Wenn irgendwie ein aktuelles Thema ansteht, zum Beispiel, kann man ja zum Beispiel ein aktuelles Beispiel nehmen, Arbeitszeitverlängerung in Hessen, die geplant ist. Ja gestern hatten wir Gesamtkonferenz und wurde zum Beispiel angesprochen und es wird dazu eine Personalversammlung stattfinden, also da ist schon denke ich so ein Thema, wo man sich äußern kann“ (Lehrerinterview II, S. 253).

Gespräche im Unterricht mit den Schülern ergeben sich allerdings durch den aktuellen Bezug zum Unterrichtsthema.

„Andere Themen, Irak-Krieg, habe ich jetzt im Fach Kunst oder im Fach Deutsch nicht den direkten Bezug, Bezug ist jetzt vielleicht falsch ausgedrückt – also ich thematisiere es nicht als Stundenthema. Es kann aber sein, dass wir über einen Text zum Beispiel drauf kommen. Oder wenn ich in Kunst ein Bild habe, das sich mit dem Thema Krieg beschäftigt, ja, und man dann plötzlich den Bezug zu einer aktuellen Situation, oder ich lese einen Text in Deutsch, der sich mit einer Kriegserfahrung beschäftigt, ja, [...]“ (Lehrerinterview II, S. 253)

Diese Aussage schließt sich der von Interviewpartnerin III an. Auch für sie ergeben sich Gespräche innerhalb des Unterrichts mit den Schülern nur durch den aktuellen Bezug. *„Da ergibt sich das ziemlich häufig eben aus, wenn man historische Parallelen zieht, oder so was, also ergibt sich das häufig. Also aus dem Unterricht heraus. Weil ich versuche das möglichst aktuelle Bezüge herzustellen [...]“* (Lehrerinterview III, S. 268)

Ausschlaggebend für die Wahl der Gesprächsthemen außerhalb des Unterrichts sind für diese Interviewpartnerin aktuelle Anlässe. *„Sind aktuelle Anlässe“* (Lehrerinterview III, S. 268).

Die nächsten Kategorien der Interviews handelten von der Konfliktfähigkeit. Im Gegensatz zu den Schülerinterviews wurde hier nicht die Fähigkeit, Kritik äußern zu können, erfragt, da der Kompetenzerwerb bei den Lehrern nicht im Vordergrund dieser Untersuchung steht. Stattdessen wurde versucht herauszufinden, inwiefern die Lehrer den Schülern die Möglichkeit bieten, an ihrer Meinung Kritik zu üben, d.h. ob die Lehrer bei Unterrichtsdiskussionen für ihre eigene Meinung ausdrücklich Position beziehen. Bei allen Befragten stand die Moderation der Diskussion in der Klasse im Vordergrund. *„Normalerweise versuche ich, mich da zurückzunehmen. Ich will eigentlich nur moderieren. Und mir ist es am liebsten, die Schüler würden untereinander diskutieren“* (Lehrerinterview I, S. 236); *„Also ich versuche eher zu moderieren, weil ich finde, dass die Schüler das selber machen sollen“* (Lehrerinterview III, S. 268). Auch Interviewpartnerin II stellt die Moderation vor die Meinungsäußerung. Sie räumt allerdings auch ein, dass sie vor den Schülern klar Stellung bezieht, und das auch für wichtig und richtig hält.

„Mach ich schon, ja. Also ich versuch schon erstmal die Schüler sich austauschen zu lassen, aber ich bezieh schon Stellung, ja. Ich find das auch wichtig. Und wenn, wenn auch jemand z. B. was sagt, wo ich denke, also wenn da kein Widerspruch kommt in der Gruppe und ich denk das kann so nicht stehen bleiben, manchmal ist es auch einfach Formulierung, wo ich so denke das ist jetzt so gedankenlos hingesagt. Ich denke, das ist meine Rolle da auch einzugreifen“ (Lehrerinterview II, S. 254).

Die Begründung für das Darstellen der eigenen Meinung sieht sie in der Verantwortung des Lehrers in Bezug auf falsche oder moralisch anstößige Aussagen. Dies sehen die anderen befragten Lehrer nicht so. Interviewpartner I sieht seine Verantwortung in diesem Zusammenhang nur in der Verbesserung von falschen Aussagen. Er zeigt den Schülern seine Meinung nicht deutlich, sondern nimmt gelegentlich auch Meinungen an, um zu provozieren.

„Aber leider ist es häufig so, dass die Schüler einen Anstoß brauchen, um überhaupt zu diskutieren. [...] Manchmal muss ich mal eingreifen. Mal muss ich verbessern. Aber ich will mich da zurücknehmen. Aber leider geht das nicht immer. Manchmal muss ich wirklich advocatus diaboli sein, um die Leute zu animieren, überhaupt zu streiten. Und eventuell nehme ich dann auch 'ne

Meinung ein, die nicht unbedingt meiner wahren Intention entspricht“ (Lehrerinterview I, S. 237).

Interviewpartnerin III sieht ihre Verantwortung den Schülern gegenüber an anderer Stelle. Sie möchte, dass die Schüler in der Lage sind, sich eine Meinung unabhängig von der Lehrmeinung zu bilden. Sie gibt in festgefahrenen Diskussionen einzelne Argumente zur Anregung hinein. *„Nur wenn dann sich das irgendwie festfährt, oder so was, dass man neue Argumente mal rein bringt.“ (Lehrerinterview III, S. 268)* Aber ihre eigene Meinung hält sie aus der Befürchtung, die Meinung der Schüler zu beeinflussen, heraus.

„[...] Ne, den politischen Standpunkt lasse ich den Schülern gegenüber offen [...] Weil ich finde, dass das die Schüler sich selber überlegen sollen. Und gerade in Geschichte versuchen einige Schüler meine Meinung zu treffen, was ich aber tunlichst vermeiden möchte eigentlich“ (Lehrerinterview III, S. 269).

Des Weiteren wurde genauso wie bei den Schülern nach der Fähigkeit gefragt, Kritik annehmen zu können. Hier trennten die Lehrerinnen klar zwischen Kritik auf Sach- und Beziehungsebene. Die Kritik auf der Beziehungsebene umfasst Auseinandersetzungen mit den Schülern über die Notenvergabe. Trotz aller Objektivierungsversuche der Lehrer unterliegen die Noten subjektiven Einflüssen. Die Frage, die an dieser Stelle den Probanden gestellt wurde, befasste sich mit dem Thema: wie reagieren Sie darauf, wenn die Schüler sich ungerecht behandelt fühlen? Die befragten Lehrer kamen hier auf die Notenvergabe zu sprechen. Daher können Rückschlüsse über die Kritik auf der Beziehungsebene gezogen werden.

Auf der Sachebene gaben alle Interviewpartner an, in der Lage zu sein, auf verschiedene Arten Kritik annehmen zu können. Interviewpartner I legt hier den Schwerpunkt auf die Argumentation.

„Ich hoffe sehr fair. Ja, also ich fordere die Schüler ja zum Widerspruch auf. Ich möchte den Widerspruch. Ich glaube, dass ich mich nur dann ärgere, wenn unsachlich diskutiert wird. Das heißt, wenn meine Argumente widerlegt werden können, oder wenn jemand ‘ne anderer Meinung hat, die er wunderbar begründet, dann wird mein... der Schüler, jedenfalls versuche ich das nach außen hin auch dokumentierend, belohnt, weil er in der Lage ist, eine andere Meinung zu begründen. Darüber hinaus ist auch meine Ansicht die, es gibt ja die Wahrheit nicht. In politischen Fragen gibt es keine absolute Meinung. Es gibt Argumente dafür, es gibt Argumente dagegen und man muss sich irgendwann entscheiden. Und niemand kann von sich aus behaupten, Recht zu haben. Selbst im Nachhinein kann man das schwer festlegen, aber ich erfordere die jungen Menschen heraus, eine Meinung zu vertreten und die zu begründen [...] das ist für mich absolut.

Aber wenn jemand in der Lage ist, eine gegenteilige Meinung mit guten Argumenten darzulegen, dann bin ich ehrlich gesagt, begeistert. Und so hoffe ich auch, dass es bei den Schülern rüberkommt und ich hoffe, dass der Schüler es erkennt und nicht den Eindruck gewinnt, der Lehrer will immer Recht haben. Natürlich ist das aus der Sicht der Schüler – vielleicht stellt sich das vielleicht manchmal doch anders dar, aber das ist meine Intention. Und ob ich dieser gerecht werde, müssten sie meine Schüler fragen. Das ist ja eben das Problem“ (Lehrerinterview I, S. 238).

Er stellt eine sachliche und inhaltlich nachvollziehbare Argumentation auch deshalb über die eigene Meinung, da es in politischen Zusammenhängen keinen richtigen oder falschen Standpunkt gibt, sondern viele unterschiedliche Ansichten. Die Fähigkeit, Kritik zu üben in Form einer logischen Argumentation, versucht er zu belohnen, während er eine unsachliche und schlecht begründete Kritik ablehnt. Er hofft, dass er diese Grundsätze seiner Bewertung seinen Schülern offen legen kann, damit sie lernen, dass ihre Meinung die gleiche Berechtigung hat wie die eines Lehrers. Etwas anders sieht das dagegen Interviewpartnerin II. Sie versucht die Argumente der Schüler durch Nachfragen besser zu verstehen. Die Sachklärung steht bei dieser Interviewpartnerin wieder im Vordergrund. *„Ja ich versuch nachzufragen in der Regel. Also woher die Kritik kommt, wie das gemeint ist, also versuch sozusagen eine Gesprächsebene zu finden“* (Lehrerinterview II, S. 254). Sie räumt allerdings ein, dass die Lehrer-Schüler-Hierarchie eine freie Diskussion zwischen den beiden Parteien erschwert.

„Wobei das auch schwierig ist. Auf der persönlichen Ebene das ist ja, ein Lehrer-Schüler-Verhältnis hat ja auch eine Hierarchie. Das geht bis zu einem gewissen Punkt der Kritik wenn sie laut geäußert worden ist und der Rest passiert halt versteckt. Das kriege ich möglicherweise gar nicht mit dann“ (Lehrerinterview II, S. 255).

Die unterschiedlichen Ansichten über den Einfluss der Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern kann auf die unterschiedlichen Schultypen zurückgeführt werden. Interviewpartner I unterrichtet an einer Berufsschule, in der die Schüler schon im Berufsleben stehen und sich häufiger in der Lage befinden, eigene Entscheidungen treffen zu müssen. Sie erfahren im Berufsleben häufiger, dass die Personen, die in der jeweiligen Hierarchie höher angesiedelt sind, nicht immer Recht haben müssen. Darüber hinaus sind die Berufsschüler in der Regel älter als die Gymnasiasten oder Gesamtschüler. Interviewpartnerin II unterrichtet an einer integrierten Gesamtschule. Die Schüler befinden sich in einer besonderen Situation: Sicherlich haben sie auch schon gemerkt, dass höher gestellte Personen nicht immer Recht haben. Sie werden aber

von diesen Personen bewertet. Weniger Gedanken zu diesem Thema, macht sich Interviewpartnerin III. Da sie ihre Meinung vor den Schülern nicht preisgibt, nimmt sie wenig Meinungskritik wahr. *„Also Meinungskritik gibt’s eigentlich, gibt’s von daher kaum, weil ich versuche meine Meinung da zurück zu halten. Weil ich finde, dass das die Schüler sich selber überlegen sollen“* (Lehrerinterview III, S. 269). Treten trotzdem Meinungsverschiedenheiten auf, versucht sie diese nicht zu klären sondern lässt sie unkommentiert, da sie der Meinung ist, nichts ändern zu können. *„Also wenn der kritisiert wird, dann sind das meistens Dinge, die ich nicht ändern kann, wo ich weiß, da sind wir jetzt verschiedener Meinungen“* (Lehrerinterview III, S. 270).

Auf Beziehungskritik bzw. Kritik an ihrer Person reagiert sie im Gegensatz dazu schon deutlicher. Sie versucht ihre Meinung zu begründen und eine Lösung zu finden, die meist auf ihre Meinung hinausläuft.

„Da bin ich eindeutiger. Da sag ich, ‚Ich hab mir das überlegt, dass hat die und die Gründe und wir können das gemeinsam überprüfen.‘ Ich weiß das so und so nach, wie ich dazu kam und also im Normalfall ist es dann auch in Ordnung so. Bzw. da setze ich mich dann durch – meistens doch“ (Lehrerinterview III, S. 270).

Auch Interviewpartnerin II weist in ihren Äußerungen eine Lösungsorientierung auf, die auf die Zukunft ausgerichtet ist. Hierbei achtet sie allerdings darauf, Kritik auf der Beziehungsebene nicht vor der gesamten Schülergruppe zu klären, sondern tut dies mit dem betroffenen Schüler allein oder in Kleingruppen. Je nach Situation ist sie dann in der Lage, die Kritik anzunehmen oder abzulehnen.

„Ich versuche das Gespräch mit dem Schüler, der Schülerin, wobei ich inzwischen dazu übergegangen bin, so was nicht im Plenum zu klären, ja. [...] Aber es ist wirklich eine schwierige Situation, habe ich auch erlebt, wenn man quasi mit einer Gruppe alleine so zusagen mit 20 Leuten sitzt und versucht jetzt raus zu kriegen, ob man wirklich den oder die ungerecht beurteilt hat. Es wird sich keiner in der Gruppe trauen zu sagen ‚Sie haben recht und der versucht sie gerade so zu sagen ein paar Punkte raus zu handeln!‘ und ich habe auch nicht das Bedürfnis zu sagen, ‚das war aber total bescheuert was du da inhaltlich gesagt hast, deshalb sind es auch nicht 10 sondern nur 7 Punkte!‘, oder so. Das möchte ich auch nicht vor der Gruppe sagen. Ich sag’s auch einzeln nicht so krass, ja, also verpackt und deswegen suche ich das Gespräch mit Einzelnen oder in der kleinen Gruppe. Es ist oft so, dass sie dann zu 2 oder zu 3 mit mir noch mal sprechen wollen und ich lass manchmal sehe ich dann ein, dass man es vielleicht korrigieren muss. Ich versuche oft auch so ein, ja wie soll ich das sagen, ja so eine Art Möglichkeit oder Kompromiss zu finden für die weitere Zukunft. Das ist ja eine Note oft und nicht die Endnote. Sondern ich sag dann, ‚ok, ich achte jetzt besonders darauf, ich kann die Note jetzt nicht revidieren, ich seh’ das nicht für die vergangene Zeit. Aber sprich mich mal öfter jetzt darauf an, oder gib mir mal

was extra ab‘, also ich versuch so zu sagen eine Art Kompromiss auszuhandeln wie man da weiter mit umgehen können. Manchmal bleiben auch so die Positionen stehen“ (Lehrerinterview II, S. 256).

Interviewpartner I geht nicht direkt auf die Beziehungskritik ein. Er hegt allerdings die Hoffnung, seinen Schülern gegenüber fair zu sein. *„Und ich hoffe - also das ist jetzt mein Anspruch, den ich habe -, dass ich dann auch fair mit den Schülern umgehe. Wahrscheinlich werde ich nur dann unangenehm, wenn ich die Schüler belehren muss“ (Lehrerinterview I, S. 237).*

Im Anschluss an die Erhebung der Konfliktfähigkeit der befragten Lehrer wurde der Interviewteil zur Selbsteinschätzung mit der Frage nach Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte in Kommunikationssituationen abgeschlossen. Hier hielten sich die Befragten ebenso wie bei der vorangegangenen Frage nach dem Transfer wieder stark zurück. Interviewpartner I versuchte, den Zielsatz anzuwenden und einen Spannungsbogen zu nutzen.

„Ja, ich versuch es zu konkretisieren. Ich sagte es schon eingangs, sicherlich nicht allzu viel, aber ein Punkt glaube ich – und zwar ZIELSATZ am Ende. Ich habe mir, glaube ich, versucht anzugewöhnen, das was ich sagen will, am Ende zu formulieren, um bei dem Zuhörer noch eine gewisse Spannung zu erzeugen, dass er bis zum Ende wirklich zuhört. [...] Ich glaube, das ist möglicherweise eine Veränderung die tatsächlich herbeigeführt worden ist“ (Lehrerinterview I, S. 238).

Auch Interviewpartnerin II gibt erst nach einigem Zögern zu verstehen, dass „Jugend debattiert“ einen Beitrag zur Fokussierung ihrer Aufmerksamkeit auf das Thema Kommunikation geleistet hat.

„Es ist schwer zu sagen, ja, weil ich das für mich schwer beurteilen kann. Es ist sicherlich eine Tendenz von mir, die wahrscheinlich schon da ist, oder immer war, Erfahrungen, die ich gemacht habe in der Schule, auch andere Zusammenhänge, sagen wir mal Supervision, wo ich langsam gelernt habe, das ich das trennen muss, die persönliche Ebene und die Sachebene und es nicht dauernd zu verquicken. Geht natürlich nie ganz. Und ‚Jugend debattiert‘ ist so ein weiterer Baustein, wo das einfach klarer wird, ja. Wo man es noch mal schön für sich im Bereich ‚Debatte‘ sieht oder verpackt hat und dieser Transfer oder diese Übertragung passiert dann automatisch, würde ich sagen, ja“ (Lehrerinterview II, S. 257).

Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich der Trennung von Beziehungs- und Sachebene und die Nutzung der methodischen Ansätze für den eigenen Unterricht.

Interviewpartnerin III gab erneut an, dass sie keine Veränderungen bei sich erkennen konnte. *„Also ich kann das jetzt nicht mehr feststellen, ja. Am Anfang war das sicher, hat das sicher noch mehr Spuren hinterlassen, aber weil es jetzt schon 1,5 Jahre her ist“* (Lehrerinterview III, S. 271).

Nun folgt der Teil, in dem die Lehrer ihre „Jugend debattiert“-Schüler einschätzen sollten. Allgemein betrachtet wurden die Beziehungen zwischen den befragten Lehrern und ihren Schülern wurden recht positiv bewertet. Lediglich Interviewpartner I gab an, dass das Verhältnis zur Klasse zunächst gespalten war, aber sich anschließend verbesserte (vgl. Lehrerinterview I).

Als Erstes sollte die generelle Kommunikationshäufigkeit der Schüler eingeschätzt werden. Sie beschreibt das freiwillige Verhalten der Schüler, sich an Unterrichtsgesprächen zu beteiligen. Lediglich Interviewpartnerin III traf in diesem Zusammenhang eine Aussage. *„Das war ohnehin eine Klasse, die sehr viel debattiert hat und gerne diskutiert hat und sehr interessiert war und auch in aktuellen Sachen viel Interesse hatte. Also die waren schon anders als andere Klassen da“* (Lehrerinterview III, S. 272). Die anderen beiden Interviewpartner gingen auf dieses Thema gar nicht ein. Anschließend ging es um die Kommunikationsbereitschaft der Schüler. Sie beinhaltet die Art und Weise wie sich die Schüler freiwillig in Unterrichtsgespräche einbringen. Hier äußerte sich Interviewpartner I ebenfalls nicht. Seine Anmerkungen bezogen sich immer direkt auf die Zeit nach der Teilnahme an „Jugend debattiert“ (vgl. Lehrerinterview I). Interviewpartnerin II berichtete, dass ihre „Jugend debattiert“-Gruppe im Laufe ihrer Schulkarriere Grundlagen des Diskutierens schon verinnerlicht hätte. Trotzdem kam es in der Gruppe dazu, dass ein Teil der Schüler dominierte und ein anderer Teil sich der Diskussionen entzog.

„Ja, nun war das ein 13er Kurs. Wir haben gewisse Formen der Kommunikation und des Diskutierens schon im Laufe der Schulzeit gelernt gehabt. Es war nicht so, dass sie sich gegenseitig nieder gebrüllt haben oder so. Es war eher das Problem, dass gewisse Leute in der Diskussion wie so oft sehr stark dominiert haben und manche Leute sich gar nicht beteiligt haben. Würde, ja, das ist so in meiner Erinnerung das Bild“ (Lehrerinterview II, S. 257).

Interviewpartnerin III dagegen berichtete von einer sehr emotionalen aber doch sehr regen Diskussionskultur in der Klasse, die bei „Jugend debattiert“ teilgenommen hat. *„... das war schon häufig emotional. War auch nicht immer geordnet – nee. [...] Und haben wir viel diskutiert, aber nicht sehr regelhaft, nein“* (Lehrerinterview III, S. 273).

Anschließend wurden die Lehrer zu Veränderungen bei den Schülern befragt, die an „Jugend debattiert“ teilgenommen hatten. Lediglich Interviewpartnerin III konnte keine langfristigen Veränderungen bei ihrer „Jugend debattiert“-Gruppe erkennen.

„Also es gab einige, die gesagt haben, ‚Wir wissen jetzt, wie wir sinnvoll eine Gliederung erstellen.‘ also weil der Aufbau einer Rede ist ja auch quasi der Aufbau eines ordentlichen Textes. Aber das haben wenige geschafft langfristig rüber zu nehmen in den Rest“ (Lehrerinterview III, S. 273).

Sie räumt allerdings ein, dass wenige ihrer Schüler von dem Projekt profitiert hätten.

Interviewpartnerin II nahm dagegen schon Veränderungen bei ihren Schülern wahr.

„Es hat sich insofern glaube ich was verändert, als manche Schüler die vorher ein bisschen im Abseits standen durch ne bestimmte Rolle, die sie zum Beispiel in einer Debatte übernommen haben plötzlich, glaube ich, auch in der Gruppe anders gesehen wurden und sich selber auch anders dargestellt haben. [...] aber was ich auch so als Erfahrung für mich so wahrgenommen habe ist das die Schüler durch dieses Training ein besseres Urteilsvermögen entwickelt haben. Also ich hatte den Eindruck, die haben sehr genau, oder genauer als vorher vielleicht auch nur formulieren können, wenn jemand sagen wir mal unstrukturiert redet oder nicht auf den Punkt kommt oder zu lange redete oder irgendwie nicht klar wird. Also die haben irgendwie durch dieses Training auch dieses Urteilsvermögen ganz gut eigentlich ausgeschärft“ (Lehrerinterview II, S. 258).

Abstrahiert man die Äußerungen, kann man zu folgenden Stichpunkten kommen: Rollenveränderungen bei einigen Schülern, die am Wettbewerb teilgenommen haben, Verbesserung der Urteilsfähigkeit und Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit. Die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit kommt in den Äußerungen der Lehrer nicht explizit zum Vorschein, dennoch fällt die Strukturierung von Redebeiträgen, die genaue Auswahl der Formulierungen und die Einhaltung von Redezeiten in den Bereich der Kommunikationsfähigkeit.

Interviewpartner I konnte viele Veränderungen bei seinen Schülern feststellen. Einige der Veränderungen sind allerdings auch auf die Weiterführung des Themas Kommunikation im Regelunterricht zurückzuführen, worauf der befragte Lehrer viel Wert legte. Daher ist es schwer herauszufiltern, welche Veränderungen direkt auf „Jugend debattiert“ zurückzuführen sind. Aus seinen Aussagen ließ sich im Zusammenhang mit „Jugend debattiert“ eine Verbesserung im Bereich des Zuhörens, des Bezugnehmens und die Einhaltung der Redezeit erkennen.

„Also erstens, das Zuhören. [...] durch ‚Jugend debattiert‘ mussten die ja, um was sagen zu können, Bezug nehmen, auf das, was der Vorgänger gesagt hat. Und, durch die Schulung auch solange Bezug nehmen, bis der Vorgänger damit einverstanden war und sagt ‚Ja, du hast mich jetzt richtig wiedergegeben.‘ Das heißt, die Schüler wurden wirklich trainiert, zuzuhören. Erste Phase Rhetorik: zuzuhören, versuchen den anderen zu verstehen, bevor ich ihn versuche zu widerlegen. Meistens will man ja widerlegen, weniger bestätigen – obwohl es das auch gibt. [...] Dann: Beschränkung der Redezeit. Schüler wurden trainiert, das was sie sagen wollten, in längstens 30 Sekunden, in einer Minute, darzulegen und nicht Monologe zu führen über 5 Minuten, 6 Minuten und dann musste der Schüler am Schluss noch sagen ‚Eigentlich habe ich ihre Frage, Herr XY, nicht verstanden!‘“ (Lehrerinterview I, S. 240).

Mit diesen Regeln der Kommunikation konnten mehr Schüler im Unterricht zu Wort kommen. Durch die Vorbereitung der Schüler auf Debatten stellte Interviewpartner I fest, dass sie wesentlich häufiger Zeitung lasen. Sie hatten den Auftrag Pro- und Kontraargumente herauszuarbeiten und lernten so, sich kritisch mit den Themen auseinanderzusetzen. Außerdem berichtete der Lehrer von einer thematisch bezogenen intrinsischen Motivation der Schüler, sich auf die Debatten vorzubereiten.

„Das wollten wir auch. Sie fingen an Zeitung zu lesen. Sie brachten mir Zeitungsbeiträge mit. aus Spiegel, aus Focus, aus Rundschau, aus Taunuszeitung, aus dem Internet. Argumente, die sie versucht haben zu filtern, und haben das eigenständig im Unterricht eingebracht. Das heißt, sie haben sich ihr Wissen zum größten Teil am Schluss selbst vermittelt. Ich musste also im Grunde genommen nicht mehr unbedingt im Unterricht Pro und Kontra an die Tafel schreiben, sondern die Schüler haben das vorgetragen, im Streitgespräch und haben mitgeschrieben, haben sich konzentriert und haben zum Schluss gesagt ‚Ich bin dafür!‘, ‚Ich bin dagegen!‘, wussten aber auch, warum“ (Lehrerinterview I, S. 241).

Ferner stellte der Interviewpartner I eine Verbesserung der Rededisziplin auch nach Abschluss des Wettbewerbes fest.

„Und was die Schüler unheimlich kritisierten ist, wenn ein anderer dem Redner ins Wort gefallen ist. Da waren die fuchsteufelswild in ihren Bewertungen. Wer das gemacht hat in Bewertungsrunden Rhetorik, hat unheimlich viel Minuspunkte bekommen. Also die Schüler haben unheimlich Wert gelegt auf Rededisziplin. [...] Und das hat dazu geführt, dass bei Schülern, die sich immer so in den Vordergrund gespielt haben, dass die sich zurückgenommen haben. In der Tat. Weil sie gemerkt haben, das kommt bei den anderen gar nicht gut an. Sich immer vorzudrängeln, ins Wort zu fallen, nicht richtig zuzuhören. Da haben die sich also wirklich selbst stark verbessert in dieser Hinsicht – also Rededisziplin“ (Lehrerinterview I, S. 241).

Auch die Verbesserung der Redediziplin kam durch eine intrinsische Motivation der Schüler zustande. Das unterstreicht er durch folgendes Zitat:

„Das ist nachher systemimmanent gewesen. Ja, d.h. man immer wieder versucht, wenn jemand da ins Wort fallen wollte, haben die anderen schon gesagt ‚Das geht jetzt nicht! Lass‘ sie ausreden!‘. Oder wenn jemand zu lange geredet hat, haben die auch angefangen zu lächeln: ‚Also das geht jetzt auch nicht. Du redest fünf Minuten. Wir wissen gar nicht mehr, was du jetzt willst.‘ Das haben die auch gesagt, ja. Dann hat der auch aufgehört, der Redner. Also ‚ne gewisse Selbstkontrolle, Selbstdiziplin, das hat sich dann wirklich eingespielt. Jetzt will ich nicht sagen, dass es immer im Idealfall so war, aber diese Elemente kamen immer wieder vor und die hab‘ ich also wohlwollend bemerkt“ (Lehrerinterview I, S. 242).

Im Anschluss an die Beschreibung der Veränderungen relativierte Interviewpartner I seine Aussagen.

„Ich will jetzt nicht sagen, dass der Unterricht jetzt immer – Sie kriegen jetzt vielleicht ‚nen falschen Eindruck, als wär‘ das jetzt immer nur ‚n strahlender Unterricht gewesen – aber diese Elemente waren wirklich da. Natürlich gab’s auch mal andere Situationen“ (Lehrerinterview I, S. 242).

Der Vergleich der Wahrnehmungen der Interviewpartner von Veränderungen aufgrund der Teilnahme bei „Jugend debattiert“ zeigt deutliche Unterschiede auf. Es entsteht der Eindruck, je mehr sich der Interviewpartner mit dem Thema Kommunikation auseinandersetzte, desto mehr Veränderungen sah er bei seinen Schülern.

Im nächsten Frageblock ging es um die Einschätzung der Lehrer der Fähigkeit ihrer Schüler, im schulischen Kontext Kritik anzunehmen. Hier unterschieden die Lehrer allerdings im Gegensatz zur Einschätzung ihrer eigenen Kritikfähigkeit nicht zwischen Sach- und Beziehungsebene. Die vorher so ausführlichen Äußerungen der Befragten wurden sehr kurz. Interviewpartner I machte zu diesem Thema gar keine Äußerung. Interviewpartnerin II beschreibt, dass Schüler auf ihrer Meinung beharren oder sich in einer Diskussion nur mit der Lehrerin auseinandersetzen, die dann versuchen muss das Streitgespräch wieder in die Gruppe zurückzubringen.

„Ja unterschiedlich, manche bleiben auf ihrer Position und suchen dann halt das Zwiegespräch oder die Diskussion, das habe ich dann oft versucht, in die Gruppe zu verbreitern so zu sagen. Manchmal haben sie auch gar nicht reagiert. Manchmal ist es ja auch nur so, dass man eine Meinung setzt und dann kommt wieder die Lehrer-Schüler-Hierarchie rein. Ein Schüler wird dann nie bis zum letzten ehrlich sagen ich denk aber trotzdem so und so, weil eben immer im Hinterkopf mitspielt – letztendlich benotet die mich – ja, also“ (Lehrerinterview II, S. 260).

Die Lehrer-Schüler-Hierarchie verhindert allerdings, dass Meinungsauseinandersetzungen bis zum Ende ausgetragen werden können.

Von dem eben angesprochenen Verbleib auf der eigenen Position, konnte auch Interviewpartnerin III berichten. Teilweise erlebte sie das Verharren auf der eigenen Position auch als Abwehrhaltung der Schüler.

„Unterschiedlich. Also, wenn das begründet ist, an Hand von bestimmten Fakten, dann können sie sagen ‚vielleicht ist das so, aber mir gefällt das trotzdem nicht.‘ An einigen ist das sicher auch abgeperlt. Und inwieweit das wirklich auch dann ankommt, das weiß ich eigentlich nicht“ (Lehrerinterview III, S. 275).

In diesem Bereich konnten Interviewpartner I und II keine Veränderungen bei ihren Schülern feststellen. Interviewpartnerin III konnte lediglich feststellen, dass die Schüler untereinander Kritik besser annehmen konnten. *„Also schon, vielleicht wenn sie untereinander diskutiert haben, ja“ (Lehrerinterview III, S. 275).*

Im nächsten Teil des Interviews wurde auf das politische bzw. soziale Engagement der Lehrer in deren Jugend eingegangen. Dies sollte die Befragten zu einer Einschätzung von Möglichkeiten zur Förderung von politischem oder sozialem Engagement bei ihren Schülern vorbereiten. Alle drei Interviewpartner gingen von verschiedenen Gesichtspunkten aus an diese Frage heran. Interviewpartner I betrachtete sie aus der Perspektive seiner Lehrerrolle. Zum einen erlebt er generell bei jungen Menschen, dass sie von einem Thema unmittelbar betroffen sein müssen, um sich dafür zu interessieren.

„Ich glaube politisches Interesse entsteht erst durch unmittelbare Betroffenheit. Denn ich könnte z.B. meinen Sohn jetzt nicht bewegen, sich mit mir über das Tarifbindungsgesetz zu unterhalten. Da sagt er ‚Das interessiert mich nicht!‘. Und so geht’s vielen jungen Leuten“ (Lehrerinterview I, S. 244).

Allerdings sieht er in seiner Rolle als Lehrer die Aufgabe, seine Schüler bei der Entwicklung der Handlungsfähigkeit zu unterstützen. Deshalb versucht er, seine Schüler in die Lage zu versetzen, sich zu informieren, bevor es zu einem Engagement kommt.

„Was ich glaube, was man machen kann, das ist – das versuche ich, wie sie’s mir grade auch so in den Mund legen wollen – ich versuche die Leute zu befähigen, dass, wenn sie sich politisch engagieren wollen, für ihren Arbeitsplatz zum Beispiel, wo können sie sich informieren. Wie können sie sich beim Arbeitgeber, vorm Arbeitsgericht argumentativ gegen diese Kündigung wehren. Wie können sie sich – wie können sie andere Leute für einen Streik motivieren – oder gegen einen Streik motivieren – je, nachdem. Ich möchte sie nur befähigen, dass wenn sie in die Situation kommen, dass sie wissen, A: bevor ich mich für irgend etwas

engagiere – also das ist für mich ‘ne These –, muss ich erstmal wissen wofür“ (Lehrerinterview I, S. 244).

Interviewpartnerin II sah die Dinge allgemeiner. Laut ihren Antworten benötigen die Schüler die Möglichkeit, wirklich etwas zu bewegen, indem sie sich engagieren. Außerdem spielt ihrer Meinung nach die Peergroup für die Schüler eine wichtige Rolle.

„Also Freundeszusammenhang ist nach wie vor unheimlich wichtig bei Jugendlichen und es müsste eine Perspektive haben, damit es irgendwie was bringt. Ich habe so den Eindruck viele die sich eine Zeit lang engagieren, oder etwas versuchen, werden unheimlich schnell demotiviert, weil sie das Gefühl haben, bringt ja eh nichts, oder jetzt habe ich ein Jahr lang Schulsprecher gemacht, oder was weiß ich – im Ortsbeirat gesessen und was passiert eigentlich gar nichts – die machen doch was sie wollen, so, ja. Das ist ja auch eine verbreitete Haltung generell. [...] da müsste wirklich der Bezug zu einer konkreten Veränderbarkeit oder die Möglichkeit, was mit zu gestalten oder mit zu bestimmen der müsste eigentlich direkter sein, unmittelbarer sein“ (Lehrerinterview II, S. 252).

Die Perspektive von Interviewpartnerin III umfasst die Rahmenbedingungen, die gegeben sein müssen, um sich zu engagieren. Auch in ihren Aussagen sind die unmittelbare Betroffenheit der Schüler und die Motivation durch die Peergroup Voraussetzungen für Engagement. Doch nutzen diese Bedingungen nichts, wenn die Schüler nicht die Zeit haben, sich zu engagieren oder der Rückhalt aus dem Elternhaus fehlt.

„Und, also dieser Anlass, also so ein äußerer Anlass kann das sein. Dann, ich glaube, wenn da die Freunde nicht mitmachen, ist das für die sehr schwer. Sie brauchen natürlich auch ein bisschen Raum für so was, Zeit und ich überlege grad. Ich glaub ja, dass sie sich schon einige engagieren für verschiedene Dinge. Also sie sollten nicht von zu Hause solche Probleme haben, das es ihnen nicht möglich macht“ (Lehrerinterview III, S. 277).

An dieser Stelle des Interviews bot es sich an, nach den Möglichkeiten politischen oder sozialen Engagements durch „Jugend debattiert“ zu fragen. Das gab Aufschluss darüber, ob und welche politische oder soziale Komponenten die Lehrer bei „Jugend debattiert“ sahen. Aus der Sicht von Interviewpartner I wurden durch das Projekt Grundlagen für die Auseinandersetzung mit politischen Themen vermittelt.

„Auf jeden Fall bevor man sich streitet, im positiven Sinne, muss ich mich informieren. Und bei Informationen, Pro und Kontra, muss ich versuchen mehrere Argumente zu lesen. [...] Und das ist ein ganz wichtiges Element, d.h., wenn ich mich streiten will, muss ich im Grunde genommen auch schon die Argumente der Gegenseite kennen, sonst ..., sonst kann’s kein richtiges, fundiertes

Streitgespräch geben. Und ich muss versuchen, meine Argumente darzulegen und die anderen zu entkräften. [...] Also ich meine, zu einer guten Diskussion gehört eine gute Vorbereitung, gute Information. Das sind Elemente, die die – sie kennen auch die Arbeitsblätter, die da mitgeliefert werden: Pro und Kontra, Fragenfächer, wer, warum, wie – das sind ganz wichtige Elemente, um zu diskutieren zu können. Und dann – mal weitersehen. Ich weiß ja auch nicht, was richtig oder falsch ist“ (Lehrerinterview I, S. 245).

Dabei muss man angemerkt werden, dass für ihn die Kommunikationsfähigkeit in diesem Bereich wieder eine wichtige Rolle einnimmt. Interviewpartnerin II trifft über diese Fähigkeit auch eine Aussage. Die Kommunikationsfähigkeit wird nach ihr durch das Projekt verbessert. Das beinhaltet für sie allerdings noch keine politische oder soziale Komponente. Diese würde nur erreicht werden, wenn das Projekt eine Handlungsmöglichkeit bieten würde, mit der aus ihrem Verständnis heraus auch etwas bewirkt werden kann.

„Wenig, weil es ist ein Debattieren erstmal, ja. Also natürlich ist die Idee dahinter, heißt demokratisch handeln, mitgestalten und so weiter, aber das Programm selber bietet es ja noch nicht. Es setzt einen vielleicht in die Lage, seine Meinung dazu besser äußern zu können, wenn man mal in so einem Gremium sitzt, ja. Aber wenn ich daran teilgenommen habe, heißt es noch nicht, dass ich dann gleich in einem bestimmten politischen Gremium sitze und meine Meinung dann auch äußere“ (Lehrerinterview II, S. 252).

Interviewpartnerin III sah gar keine politische oder soziale Komponente bei „Jugend debattiert“, da für sie politisches Interesse über das jeweilige Thema zustande kommt und nicht durch die Methode erreicht werden kann.

„Das glaube ich deswegen nicht, weil das Interesse vom Thema kommen muss und nicht an der Methode. Ich finde ‚Jugend debattiert‘ ist eher ja die Methode und wenn sich – und diejenigen, die da erfolgreich waren oder denen es mehr Spaß gemacht hatte, das waren die, die ohnehin, die ein Thema hatten und wussten, über was sie sprechen sollen. Und die, die sich nicht informieren und desinteressiert sind, die können auch nicht sprechen. Aber ich glaube, dass erst das Thema kommen muss“ (Lehrerinterview III, S. 277).

Abschließend kann gesagt werden, dass der nachhaltige Transfer bei den Lehrern von ihrem Interesse an Kommunikation und Verständnis von Kommunikationsfähigkeit als Teil der Mündigkeit abhängt. Den größten Transfer leistete Interviewpartner I, der ein großes Interesse für Kommunikation in das Projekt mitbrachte und die Fähigkeit sich auszudrücken als zentrale Fähigkeit für die Partizipation in einer Demokratie begreift. Für Interviewpartnerin III hingegen ist „Jugend debattiert“ nur eine Methode mit

geringer Bedeutung, so dass die Teilnahme bei „Jugend debattiert“ für sie keine Veränderungen mitbrachte.

6.6.2 Interpretation der Deskription der Lehrerinterviews unter der Berücksichtigung des erarbeiteten Mündigkeitsbegriffes

Ebenso wie bei den Schülern lautet die These zu dieser Auswertung: Wenn die befragten Teilnehmer des Projektes „Jugend debattiert“ diese Fähigkeiten in der Vorbereitung auf die Wettbewerbe erworben bzw. vertieft haben, kann man davon ausgehen, dass „Jugend debattiert“ eine weitere Möglichkeit für die politische Bildung darstellt.

Im Folgenden werden die Interviews auf die zur Mündigkeit benötigten Fähigkeiten untersucht.

Die Auswertung der Lehrerinterviews im Hinblick auf die erarbeiteten Fähigkeiten der Mündigkeit gestaltete sich schwierig, da die Lehrer ihre Aussagen immer im Kontext mit ihren Aufgaben als Lehrer trafen. Das weist darauf hin, dass ihre Teilnahme an „Jugend debattiert“ in erster Linie schülerorientiert war. Dies kommt besonders in den Sondierungsfragen zum Ausdruck. Hier wird bei der Kategorie „Gefallen an ‚Jugend debattiert‘“ angegeben, dass „Jugend debattiert“ gerade für die Schüler im Bereich der Kommunikationsfähigkeit und Urteilsfähigkeit eine Entwicklungsmöglichkeit bietet und das Konzept gut im Unterricht einsetzbar ist (vgl. Themenmatrix, S. 107). Bei der Kategorie „Teilnahmemotivation“ sagt eine Lehrerin sogar, dass es für sie ein Anliegen für eine bestimmte Klasse war (vgl. Lehrerinterview III), was die Ausrichtung auf eine Entwicklung der Schüler und nicht der Lehrer hinweist. Dies führt dazu, dass aus den Aussagen der befragten Lehrer keine Schlüsse über ihre Urteilsfähigkeit zu ziehen sind. Sie beurteilen zwar in verschiedenen Teilen der Selbstbewertung immer wieder die Schüler, was aufgezeigt, dass sie in der Lage sind, sich kritische Gedanken über ihre Schüler zu machen und zu einem eigenen Urteil zu gelangen. Doch scheint die Teilnahme am Projekt darauf keinen Einfluss zu haben. Es bleibt daher die Frage offen, ob „Jugend debattiert“ aufgrund der Intention „Entwicklungsmöglichkeit für die Schüler geben“ keinen Einfluss auf die Urteilsfähigkeit der Lehrer genommen hat oder ob die Teilnehmer aufgrund ihrer Tätigkeit als Lehrer (und somit durch das ständige Beurteilen von der Wichtigkeit von Lehrplaninhalten und die Vergabe von Zensuren) ihre Urteilsfähigkeit schon endgültig erlangt haben (und nichts mehr daran zu beeinflussen ist). Auch die Fähigkeit, sich auszudrücken, wird meist auf die Schüler projiziert. In den

Teilen des Interviews, wo die befragten Lehrer dazu aufgefordert waren, auf Veränderungen im eigenen Kommunikationsverhalten einzugehen und somit zu zeigen, ob ein Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte in ihren Alltag stattgefunden hat, taten sie sich sehr schwer. Die Frage nach dem Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte in den Regelunterricht wurde sehr unterschiedlich beantwortet. Abhängig vom Grundinteresse der einzelnen Lehrer an den Projektinhalten wurden Teile in den Regelunterricht nach „Jugend debattiert“ einbezogen. Das bedeutet, dass Interviewpartner I, für den die Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler auch schon vor der Teilnahme an „Jugend debattiert“ ein Anliegen war und der in den Projektinhalten eine Möglichkeit für die Unterrichtsgestaltung erkannte, setzt diese Inhalte noch häufig im Regelunterricht um – auch bei anderen Klassen. Für Interviewpartnerin II, die in „Jugend debattiert“ die Möglichkeit zur Förderung der Urteilsfähigkeit und zur Stärkung der Rhetorik im Unterricht sah, ist der Einsatz im Unterricht nicht so dringlich. Sie bringt, laut eigener Aussage, immer wieder kleine Bausteine aus den Projektinhalten im Unterricht ein, dies allerdings nur themenbezogen oder wenn es die Zeit erlaubt. Interviewpartnerin III, der das Projekt zwar auch gefiel und die es für eine bestimmte Schülergruppe umsetzen wollte, hat die Inhalte nach dem Wettbewerb zwar nicht mehr genutzt, plant aber den Einsatz bei einer Unterrichtseinheit zum „Methodenlernen“. Für sie sind also die „Jugend debattiert“-Inhalte nur eine Methode, die für einzelne Schüler von Interesse sein könnte. Diese Ausführungen zeigen, dass der Transfer der Projektinhalte in den Regelunterricht stark von dem Vorinteresse und der Teilnahmeintention der jeweiligen Lehrer abhängt. Diese Korrelation zeigt sich auch bei der Frage nach dem Transfer der Projektinhalte auf Kommunikationshäufigkeit und -bereitschaft, obwohl die Lehrer sehr zurückhaltend mit ihren Äußerungen waren. Einflüsse auf ihr Kommunikationsverhalten oder ihre Kommunikationsbereitschaft konnten sie zwar nicht feststellen, aber Veränderungen ihrer Wahrnehmung in Bezug auf die Kommunikation. So berichtete Interviewpartner I, eine Reflexion seines Gesprächsverhaltens bei sich feststellen zu können. Für Interviewpartnerin II war die Teilnahme an „Jugend debattiert“ ein weiterer Anstoß für die von ihr angeführten Veränderungen und Interviewpartnerin III konnte keine Veränderungen bei sich feststellen. Doch im Laufe des Gesprächs wurden die Aussagen zum eigenen Transfer immer geringer. Beim „Nachhaltigen Transfer der ‚Jugend debattiert‘-Inhalte auf Kommunikationssituationen“ wurden nur noch von Interviewpartner I, dem Befragten mit dem größten Interesse an Kommunikation,

Aussagen zu Veränderungen bei der eigenen Person getroffen hat. Interviewpartnerin II ging an dieser Stelle schon auf die Nutzung der „Jugend debattiert“-Inhalte ein und Interviewpartnerin III, die Befragte mit dem geringsten Vorinteresse an Kommunikation, konnte wiederum keine Veränderungen an ihrem Kommunikationsverhalten feststellen. Dementsprechend ist der Einfluss von „Jugend debattiert“ auf das Kommunikationsverhalten abhängig vom Interesse des einzelnen Lehrers an Kommunikation. Das bedeutet für die oben gestellte Frage, dass die Förderung des Kommunikationsverhaltens von der jeweiligen Person abhängt und somit nur teilweise geschieht.

Auf die Förderung der Fähigkeit Souveränität im Sinne der Verfügungsgewalt über die eigenen Angelegenheiten zu besitzen, konnten in den Aussagen der befragten Lehrer keine Hinweise gefunden werden, obwohl zwei der Interviewten aus der Lehrerfortbildung die Erfahrung mitgenommen hatten, vor einer Gruppe eine vorbereitete Rede zu halten (vgl. Themenmatrix, S. 107). Diese Erfahrungen haben sich nicht weiter auf das Kommunikationsverhalten der befragten Lehrer ausgewirkt. Trotzdem war diese Fähigkeit bei den Lehrern wieder zu finden. Im Bereich der Kritikfähigkeit wurde gefragt, ob die Lehrer ihre eigene Meinung den Schülern preisgeben. Hier antworteten die Befragten zwar unterschiedlich, konnten aber alle ihre Entscheidung für oder gegen das Positionsbeziehen im Unterricht begründen. Das zeigt, dass sie sich eine Meinung bilden können und in der Lage sind, dieser Meinung entsprechend zu handeln. Deshalb genügen sie den Ansprüchen der Souveränität. Doch lässt sich durch ihre Äußerungen nicht erkennen, dass die Entwicklung der Souveränität im Zusammenhang mit ihrer Teilnahme bei „Jugend debattiert“ steht. Daher werden sie für das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung als nicht relevant angesehen.

Die Frage nach dem Positionsbezug der Lehrer wurde, an Stelle der Frage nach der Fähigkeit, Kritik zu üben, gestellt. Hier war die Annahme, dass die Äußerung der eigenen Meinung gegenüber den Schülern eine Aussage über die Fähigkeit, Kritik zu üben, ermöglicht. Es zeigte sich, dass die Lehrer aus unterschiedlichen Überzeugungen heraus ihre Meinung gegenüber den Schülern äußern oder nicht äußern, so dass kein Rückschluss auf die Fähigkeit, Kritik zu üben möglich war. Auch in anderen Teilen des Interviews äußerten sich die Befragten nicht zu diesem Thema. Auch im Bereich der Annahme von Kritik konnten keine Informationen gewonnen werden, die für das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung von Bedeutung waren. Die befragten Lehrer trennten zwar deutlich zwischen Kritik auf der Sach- und solcher auf der

Beziehungsebene, konnten aber keine Verbindung zur Teilnahme bei „Jugend debattiert“ herstellen, so dass im Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit kein Einfluss von „Jugend debattiert“ auf die allgemeine Kritikfähigkeit festgestellt werden konnte – zumindest aus der subjektiven Perspektive der Lehrer.

Eine weitere Fähigkeit ist die, sich verantwortlich für etwas zu fühlen. Die Lehrer stellten bei dieser Fähigkeit keinen Bezug zur Politik her. Sie stellten aber durch den ständigen Bezug auf die Schüler in ihren Antworten und ihren Aussagen im Bereich des Kritikgebens unter Beweis, dass sie sich für ihre Schüler im starken Maße verantwortlich und zuständig fühlen. Aber auch diese Fähigkeit kann, in Folge der Aussagen der befragten Lehrer, nicht mit dem Projekt in Verbindung gebracht werden.

Die Förderung der Handlungsfähigkeit wurde bei den befragten Lehrern nicht explizit thematisiert. Ein impliziter Eindruck von dieser Fähigkeit hätte über die Frage nach dem politischen Engagement in der eigenen Jugend gewonnen werden können. Hier wurde sehr gut deutlich, dass die Handlungsfähigkeit der Interviewpartner durch ihre Jugend geprägt ist und nicht durch die Teilnahme bei „Jugend debattiert“ beeinflusst werden konnte.

Abschließend betrachtet hat die Teilnahme bei „Jugend debattiert“ die Mündigkeit der befragten Lehrer nicht beeinflusst. Einzig ein Einfluss des Projektes auf die Fähigkeit der Lehrer, sich auszudrücken, konnte festgestellt werden – der war jedoch recht gering.

6.7 Vergleich der Schüler- und Lehrerinterviews mit Bezugnahme auf die gegenseitige Fremdbewertung

Der Schwerpunkt des folgenden Vergleichs der Interviews wird auf der Transferleistung liegen. Die Transferleistung wird gemessen an der Förderung der zur Mündigkeit zugehörigen Fähigkeiten. Daher werden hier auch die Fremdbewertungen in den jeweiligen Interviewpartner zum Tragen kommen.

Die im Folgenden angeführten Bestätigungen und Stützungen der Aussagen der jeweiligen Interviewpartner sind nur als Tendenzen zu verstehen, da die befragten Schüler nicht von den befragten Lehrern auf „Jugend debattiert“ vorbereitet worden sind und auch hinterher keinen Kontakt im Unterricht mit ihnen hatten und umgekehrt, da sie von verschiedenen Schulen stammen.

Beim Vergleich der Interpretationen der Schüler- und Lehrerinterviews wird sehr deutlich, dass die befragten Schüler, im Gegensatz zu den befragten Lehrern, durch das

Projekt „Jugend debattiert“ in ihrer Mündigkeit gefördert wurden. Die Förderung der einzelnen Fähigkeiten, die die Mündigkeit bei den Schülern beinhaltet, wurde durch die Lehrer in der ihrer Fremdbewertung Schüler bestätigt. Die Auswertung der Schülerinterviews ergab, dass die Förderung der Urteilsfähigkeit durch die Teilnahme am Projekt formal stattgefunden hat. Die Bestätigung dieser Entwicklungen bei den Schülern durch die Lehrer war wieder abhängig von dem grundsätzlichen Interesse an dem Thema. Die Lehrerin, die als Interviewpartnerin III bezeichnet wurde, wird hier nicht näher betrachtet. Durch ihr geringes Grundinteresse achtete sie nicht explizit auf die Auswirkungen des Projektes bei ihren Schülern und machte daher keine differenzierte Aussage. Interviewpartner I und Interviewpartnerin II gaben bei der Frage nach dem Transfer im Bezug auf Kommunikationshäufigkeit und -bereitschaft direkt und indirekt an, dass sie eine Verbesserung der Urteilsfähigkeit bei den Schülern feststellen konnten (vgl. Themenmatrix Lehrer, S. 107). Veränderungen der Urteilsfähigkeit konnten in der Auswertung der Lehrerinterviews nicht festgestellt werden. In der Fremdbewertung der Lehrer durch die befragten Schüler wurden von den Schülern keine Veränderungen bei den Lehrern wahrgenommen. Die Schüler äußerten keinerlei Wahrnehmungen über Veränderungen bei ihren Lehrern.

Bei der Frage nach dem Transfer im Bezug auf Kommunikationshäufigkeit und Kommunikationsbereitschaft bei der Fremdbewertung der Schüler durch die Lehrer, wurden auch Veränderungen der Schüler im Bereich der Ausdrucksfähigkeit von den Lehrern festgestellt. Kommunikationshäufigkeit meint die freiwillige Bereitschaft der Probanden an einem Gespräch teilzunehmen und Kommunikationsbereitschaft bedeutet den Einsatz von Regeln und Techniken in einem solchen Gespräch. Interviewpartner I, der Lehrer, gab hier sehr detaillierte Beschreibungen einzelner Veränderungen. Interviewpartnerin II nannte eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit. Interviewpartnerin III konnte aus den eben beschriebenen Gründen keine Veränderungen bei den Schülern feststellen. Die von den Lehrern über sich selbst angegebenen Veränderungen in diesem Bereich, nämlich die Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens, wurde von den Schülern nicht wahrgenommen. Die Schüler gaben in der Fremdbewertung an, keine Veränderungen bei ihren Lehrern feststellen zu können. Das könnte unter anderem daran liegen, dass die Lehrer bei sich selbst einen Transfer beschrieben, den sie nicht nach Außen tragen konnten, sondern internalisierten.

Interviewpartner I und Interviewpartnerin II der Lehrer nahmen ein deutlich souveräneres Verhalten ihrer Schüler wahr. Interviewpartner I gab an, dass nach der Teilnahme bei „Jugend debattiert“ insgesamt betrachtet mehr Schüler im Unterricht zu Wort kamen und auch die ruhigeren Schüler ermutigt wurden, ihre Meinung zu äußern und so ihre inneren Angelegenheiten nach Außen tragen konnten. Interviewpartnerin II beschrieb Rollenveränderungen einzelner Schüler, die in den Debatten ihre Mitschüler beeindruckten und so auch nach dem Projekt in der Klasse souveräner sein konnten (vgl. Themenmatrix Lehrer, S. 107). Bei den Lehrern konnte keine Steigerung der Souveränität nachgewiesen werden. Die Schüler nahmen in diesem Bereich auch keine Veränderungen bei den Lehrkräften wahr.

In dem nächsten Bereich geht es um die Kritikfähigkeit. Sie ist unterteilt in die Fähigkeiten, Kritik anzunehmen und Kritik zu üben. Hier wurden weder bei den Schülern noch bei den Lehrern nachhaltige Einflüsse auf die Fähigkeiten durch „Jugend debattiert“ festgestellt. Dies unterstützen sowohl die Lehrer bei den Schülern als auch die Schüler bei den Lehrern, indem sie angaben, keine signifikanten Veränderungen bei den Kritikfähigkeiten ihres Gegenübers wahrzunehmen.

Des Weiteren wurden von den Schülern teilweise positive Einflüsse auf ihr politisches und soziales Interesse angegeben. Das weist darauf hin, dass bei den Schülern die Fähigkeit, sich für ein Thema verantwortlich und zuständig zu fühlen, durch die Teilnahme bei „Jugend debattiert“ gefördert wurde. Dies wurde auf Seiten der Lehrer nur von Interviewpartner I bestätigt, der die Inhalte von „Jugend debattiert“ auch nach Abschluss des Projektes weiter bei den Schülern förderte. Er gab an, dass seine Schüler anfangen, regelmäßig Zeitung zu lesen und auf Diskussionen im Unterricht von sich aus besser vorbereitet waren. Das nur ein befragter Lehrer diese Aussagen der Schüler unterstützt, könnte darauf zurückzuführen sein, dass die anderen befragten Lehrerinnen in ihrem Unterricht entsprechende Möglichkeiten nicht boten oder bieten konnten. Auslöser für das politische oder soziale Interesse der Schüler, wie z.B. eigene Betroffenheit oder die Mitbestimmungsmöglichkeiten, konnten nicht gegeben werden und die Schüler konnten so nicht zeigen, dass sie die Fähigkeit, sich zuständig zu fühlen, positiv verändert haben.

Allerdings führte die weiterentwickelte Souveränität nicht zu mehr Handlungen der Schüler. Die Handlungsfähigkeit der Lehrer wurde in den Interviews nicht erhoben, so dass zu ihr keine Aussagen gemacht werden können. Allerdings stellen die Lehrer, mit ihrem ständigen Bezug auf ihre Schüler, in den Interviews unter Beweis, dass sie die

Fähigkeit besitzen, sich für die Schüler zuständig zu fühlen. Da auf diese Fähigkeit durch die Teilnahme bei „Jugend debattiert“ kein Einfluss genommen wurde, konnten von den Schülern auch keine Anmerkungen zu diesem Thema bei der Bewertung ihrer Lehrer gemacht werden.

Die angeführten Bestätigungen und Stützungen der Aussagen der jeweiligen Interviewpartner sind nur als Tendenzen zu verstehen, da die befragten Schüler nicht von den befragten Lehrern auf „Jugend debattiert“ vorbereitet worden sind und auch hinterher keinen Kontakt im Unterricht mit ihnen hatten und umgekehrt, da sie von verschiedenen Schulen stammen.

Die im Vergleich der Lehrer- und Schülerinterviews entstandenen Tendenzen werfen folgende Frage auf: warum sind die Unterschiede bei dem Einfluss von „Jugend debattiert“ auf die Entwicklung der Mündigkeit bei Schülern und Lehrern so groß?

Zu dieser Frage lassen sich mehrere Aspekte finden, die die Unterschiede erklären können.

1. Zum einen durch die Einstellung der Lehrer zu dieser Fortbildung. Die befragten Lehrer sahen sie als Konzeption, den Schülern Entwicklungsmöglichkeiten zu geben, die sie mit dem Regelunterricht nicht bieten konnten. Das führte anscheinend dazu, dass sie das Potential der Fortbildung für ihre eigene Entwicklung nicht wahrgenommen haben.
2. Des Weiteren kommen diese Unterschiede auch durch die schon mehrmals angesprochene Abhängigkeit des Transfers bei den befragten Lehrern vom unterschiedlichen Vorinteresse an Kommunikation zum tragen.
3. Außerdem war die Auseinandersetzung mit den „Jugend debattiert“-Inhalten bei den Schülern wesentlich intensiver. Sie nahmen an ihrer Schule an dem Vorbereitungsunterricht teil und konnten durch einen Debattenwettbewerb innerhalb der Lerngruppe an einem Profitraining teilnehmen. Danach nahmen sie am Hauptwettbewerb teil, bei dem sie immer wieder Rückmeldung durch die Jury bekamen und an ihren Stärken oder Schwächen beim Debattieren arbeiten konnten. Darüber hinaus mussten sie sich selbst auf die Wettbewerbe vorbereiten und sich so intensiv mit politischen oder sozialen Themen auseinandersetzen. Der Zeitraum der Auseinandersetzung mit „Jugend debattiert“ war somit zusätzlich länger.

An dieser Stelle wäre es interessant gewesen, eine weitere Gruppe der teilnehmenden Schüler zu befragen. Nämlich diejenigen, die nicht am Profitraining und am Wettbewerb teilgenommen haben. Hier wäre die Frage zu stellen, wie sich der kürzere

Zeitraum der Beschäftigung mit den Projektinhalten auf den Transfer und somit auf die Mündigkeit ausgewirkt hat.

Die Kürze der Lehrerfortbildung wurde von den befragten Lehrerinnen in den Interviews sogar thematisiert. Sie gaben an, dass sie sich nur deshalb so starr an das „Jugend debattiert“-Curriculum hielten, da sie sich mit dem Stoff nicht sicher genug fühlten, und bemängelten zusätzlich, dass es bei der Weiterführung des Projektes keine weitere Lehrerfortbildung gegeben hat, die sie sich sehr gewünscht hätten.³⁸

7 CONCLUSIO

Die Frage dieser Arbeit lautete: „Jugend debattiert‘ – ein neuer Weg der politischen Bildung?“ Zunächst wurde im theoretischen Teil erarbeitet, dass das Hauptziel der politischen Bildung der Erwerb der kritischen Mündigkeit ist. Hierauf aufbauend wurde ermittelt, welche Fähigkeiten der Mündigkeit zugrunde liegen. Diese Fähigkeiten sind:

- Urteilsfähigkeit: durch kritisches Denken zum eigenen Urteil zu gelangen,
- Ausdrucksfähigkeit: Die Fähigkeit, seine Meinung auch in gesprochener Sprache auszudrücken,
- Souveränität: Verfügungsgewalt über seine inneren Angelegenheiten zu haben und sich sicher zu fühlen, diese nach Außen zu tragen,
- Kritikfähigkeit: andere in Form der Kritikäußerung und sich selbst in Form der Kritikannahme in Frage zu stellen,
- Verantwortungsgefühl: fähig zu sein, sich mitverantwortlich zu fühlen,
- Handlungsfähigkeit: selbstverantwortlich zu handeln.

Diese Fähigkeiten stehen unter der Bedrängnis funktionalisiert zu werden (vgl. Kap. 4.1).

Nach diesen Fähigkeiten gegliedert wurden qualitative Leitfadeninterviews ausgewertet, die mit Lehren und Schülern, die an „Jugend debattiert“ teilgenommen hatten, durchgeführt worden waren. Die Hypothese bei der Auswertung lautete: Wenn die befragten Teilnehmer von „Jugend debattiert“ die Fähigkeiten der kritischen Mündigkeit in der Vorbereitung auf die Wettbewerbe erworben bzw. vertieft haben,

³⁸ Es gab den so genannten 4. Lehrertag, der von Stiftungsseite allen Lehrern angeboten wurde. Es nahm allerdings nur eine kleine Gruppe (10 Personen) in Anspruch nahm.

kann man dann davon ausgehen, dass „Jugend debattiert“ einen neuen Weg der politischen Bildung darstellt?

Die Untersuchung zeigt, dass die Fähigkeit sich auszudrücken, am stärksten durch das Projekt gefördert wurde, da die Schüler im Debattenwettbewerb diese Fähigkeit unter Beweis stellen mussten. Das führte auch dazu, dass die Schüler in diesem Rahmen, der als formal bezeichnet werden kann, in der Weiterentwicklung ihrer Fähigkeit Souveränität durch die Teilnahme am Projekt gefördert worden sind. Des Weiteren wurde die Urteilsfähigkeit formal gefördert. Die Gründe für diese Förderung sind in der Vermittlung von Argumentationstechniken, der Auseinandersetzung mit politischen oder sozialen Themen, dem Bezug einer eigenen Position zu den Themen und dem Vertreten der Position gegenüber anderen, zu finden. Die Kritikfähigkeit im Bereich des Kritikannehmens und des Kritikübens wurde nur formal gefördert. Zum einen wurden die Schüler durch Lehrer, Mitdebattanten und Jury immer wieder bewertet und konnten deren Kritik annehmen, wenn sie diese für berechtigt hielten. Zum anderen hatten sie die Möglichkeit, sich durch die Argumente der anderen Debattenteilnehmer überzeugen zu lassen, und somit die Möglichkeit, ihre eigene Meinung in Frage zu stellen. Diese Fähigkeit verfestigte sich allerdings nicht langfristig, da die Bedingungen dafür im alltäglichen Leben nicht gegeben sind. Die Fähigkeit, Kritik zu üben und andere somit in Frage zu stellen, konnten die befragten Schüler situationsbedingt anwenden. Die formale Förderung der Fähigkeiten Urteilsfähigkeit, Souveränität und Kritikfähigkeit weist auf die Funktionalisierung der Projekthalte hin.

Auf die Handlungsfähigkeit hatte „Jugend debattiert“ keinen Einfluss, obwohl die Schüler mehr Interesse an politischen und sozialen Themen entwickelten. Allerdings war ein Einfluss auf die Handlungskompetenz sehr unwahrscheinlich, da das Debattieren keinen Einfluss auf politische oder soziale Entscheidungen hatte. Der Einfluss auf die beschriebenen Fähigkeiten wurde durch die befragten Lehrer zum Teil bestätigt. Dies stand im engen Zusammenhang mit dem Vorinteresse der befragten Lehrer an Kommunikation und damit, ob deren Engagement für die Projekthalte auch über das Projekt hinaus weiterzuentwickeln.

Der Einfluss des Projektes auf die Mündigkeit der Lehrer war nicht nachweisbar. Weder die Lehrer konnten signifikante Veränderungen bei sich selbst feststellen, noch die Schüler an ihren Lehrern.

Für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit bedeutet dies: wenn die Teilnahme bei „Jugend debattiert“ zur Mündigkeit gehörige Fähigkeiten gefördert hat,

dann nur bei den Schülern, die lange am Wettbewerb teilnehmen konnten. Das bedeutet, dass „Jugend debattiert“, in der Form des Pilotprojektes in Frankfurt, kein neuer Weg zur politischen Bildung ist. „Jugend debattiert“ ist aber ein weiterer Baustein in der politischen Bildung. Die Förderung von Urteilsfähigkeit, Souveränität und Kritikfähigkeit durch den Erwerb der Fähigkeit, sich zu artikulieren, ist ein wichtiger Schritt in einem Schulsystem, bei dem Leistung in erster Line am Schriftlichen festgemacht wird. Außerdem gehört die Kommunikationsfähigkeit zu den Schlüsselkompetenzen, die es zu fördern gilt (vgl. KLIPPERT 2000).

Außerdem kann „Jugend debattiert“ nur ein Anstoß für die politische Bildung sein. Der Umfang des Projektes alleine ist zu klein, um wirklich eine gesellschaftliche Veränderung hervorzurufen. In dieser Untersuchung lässt sich feststellen, dass die Schüler und Lehrer I (mit seinen Schülern), die sich alle weiterhin mit den Projekthalten befassen, sich verändern im Sinne der Projektziele und ihre Mündigkeit weiterentwickeln. Lehrerin II hat bei ihren Schülern geringe Veränderungen wahrgenommen, da sie die Projekthalte zwar noch verwendet, aber dies nicht konsequent genug. Lehrerin III konnte weder bei sich selbst noch bei ihren Schülern Veränderungen hinsichtlich der Mündigkeit wahrnehmen, da sie nach „Jugend debattiert“ sofort aufgehört hat, sich mit diesen Themen zu beschäftigen. Das weist darauf hin, dass Erziehung zur Mündigkeit ein langer Prozess ist, der durch „Jugend debattiert“ lediglich einen Anstoß finden kann, aber nicht vollzogen wird. Für die Zukunft des Projektes wäre es wichtig, für die Beteiligten so interessant gestaltet zu werden, dass diese sich freiwillig und über das Projekt hinaus mit den Inhalten auseinandersetzen. Dementsprechend könnte durch eine weitere Untersuchung des Projektes, in der Form des Bundeswettbewerbes (seit 2003), ermittelt werden wie die Projektteilnehmer eine intrinsische Motivation für die Inhalte entwickeln können. Der Bundeswettbewerb verpflichtet die Lehrer für drei Jahre zur Teilnahme am Projekt. Die Frage könnte also lauten: Unterstützt die Verpflichtung der Lehrer, über einen solchen Zeitraum, das Erreichen der Projektziele bzw. die Förderung von Mündigkeit. Kann so bei den Lehrkräften ein Problembewusstsein geschaffen werden?

Des Weiteren entspricht das Projekt einer Forderung, die sich aus dem „Civic Education“-Projekt ergab, nämlich die Schule für Experten zu öffnen, um einen Einblick in das politische Geschäft und in politische Zusammenhänge zu ermöglichen. Da die Debatte ein Bestandteil der demokratischen Praxis in Deutschland ist, kann diese Forderung durch „Jugend debattiert“ erfüllt werden.

Allerdings sind alle diese Vorteile und Möglichkeiten nur bei den Schülern zum Tragen gekommen. Die befragten Lehrer konnten nur wenige Elemente des Projektes internalisieren. Dabei wäre es von Vorteil, wenn die teilnehmenden Schüler in ihren Lehrern Personen hätten, die die Projektinhalte auch verinnerlicht haben, um gemeinsam die kritische Mündigkeit weiter zu entwickeln. Gerade wenn sich alle Parteien an die im Training vermittelten Wege, Kritik zu üben und auch anzunehmen, halten würden, könnte sich das positiv auf Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Souveränität auswirken. Ohne die Internalisierung der Projektinhalte durch die Lehrer haben die von den Schülern erworbenen Fähigkeiten nur wenige Chancen, erhalten zu werden und sich zu festigen.

Im Bundeswettbewerb wurden schon einige dieser Bedenken übernommen. Durch die mangelnde Teilnahme der „Jugend debattiert“ Lehrer an der weiterführenden Fortbildung (4. Lehrertag) wurden sie nicht nur zu einer langfristigen Beteiligung am Projekt verpflichtet, sondern müssen regelmäßig Fortbildungen zu diesem Thema besuchen. Sicherlich ist das der richtige Weg um bei den Lehrern, die die GHS als Multiplikatoren für ihre Projektziele sieht, ein Problembewusstsein zu schaffen. Ob dies allerdings eine intrinsische Motivation der Lehrer für die Mündigkeit fördert kann ohne eine weitere Untersuchung nicht geklärt werden. Da der Transfer der Lehrer auch von ihrem Vorinteresse an den Projektinhalten abhängt, stehe ich der Förderung von einer intrinsischen Motivation der Lehrer gegenüber dem Thema Mündigkeit kritisch gegenüber. Meiner Meinung nach müssten die Schaffung eines Problembewusstseins und die Förderung einer intrinsischen Motivation zu diesem Thema schon viel früher und außerhalb eines Projektes stattfinden, z.B. in der Lehrerausbildung.

Literatur

BUNDESTAG DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. www.bundestag.de/gesetze/gg/. [13.06.2003] Berlin: Juli 2002.

DAMASCHKE, ADOLF: Geschichte der Redekunst: eine erste Einführung. Jena: Fischer, 1921.

DRACH, ERICH: Sprecherziehung: Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg Verlag, 1926.

FABIAN, GEORG: Diskutieren debattieren. 2. verbesserte Auflage. München: Pfeifer Verlag, 1966.

GAMM, HANS-JOCHEN: Erziehung und Mündigkeit. In: GAMM, HANS-JOCHEN / KONEFFEKE, GERNOT (Red.): Mündigkeit: zur Neufassung materialistischer Pädagogik. (Jahrbuch für Pädagogik 1997). Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1997.

GEMEINNÜTZIGE HERTIE-STIFTUNG (GHS): Tätigkeitsbericht 2002. Frankfurt am Main: GHS, 2003

GEMEINNÜTZIGE HERTIE-STIFTUNG (GHS a): Förderbereiche. www.ghst.de. [02.06.2003] Frankfurt am Main: 2003

GEIBNER, HELLMUT: Rhetorik und politische Bildung. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag, 1986.

GEIBNER, HELLMUT a: Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag, 1986

GEIBNER, HELLMUT: Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. 2. durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag, 1998.

GEIBNER, HELLMUT: Noch immer zur Freiheit ermuntern? In: GEIBNER, HELLMUT: Rhetorik und Erwachsenenbildung: Festschrift für Ilse Schweinsberg zur Vollendung ihres 70. Lebensjahres. (Sprache und Sprechen Bd. 23/24). Frankfurt am Main: Scriptor, 1990.

GRUSCHKA, ANDREAS: Funktionalisierung von Mündigkeit. In: RÜTZEL, JOSEF / SESNIK, WERNER (Red.): Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. (Jahrbuch für Pädagogik 1998). Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1998.

HÄNDLE, CHRISTA / OESTERREICH, DETLEF / TROMMER, LUITGARD: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske und Budrich Verlag, 1999.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Lehrpläne für Hessens Schulen. www.kultusministerium.hessen.de. [15.08.2003] 2003

HEGEL, GEORG WILHELM FRIEDRICH: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I. In: Werke in zwanzig Bänden. Band 18. Frankfurt am Main: 1971.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM a: Lehrpläne für Hessens Schulen. Lehrplan Sozialkunde. Bildungsgang Hauptschule Jahrgangsstufen 5 bis 9 / 10. www.kultusministerium.hessen.de. [18.08.2003] 2003

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM b: Lehrpläne für Hessens Schulen. Lehrplan Sozialkunde. Bildungsgang Realschule Jahrgangsstufen 5 bis 10. www.kultusministerium.hessen.de. [18.08.2003] 2003

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM c: Lehrpläne für Hessens Schulen. Lehrplan Sozialkunde. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 7 bis 10. www.kultusministerium.hessen.de. [18.08.2003] 2003

HEUTHALER, MANUELA / KEMANN, ANSGAR: „Jugend debattiert“. Rhetorik in die Schule! Frankfurt am Main: Unveröffentlichte Ausgabe, 2000. (siehe Anhang S. 153)

HOLTSTIEGE, HILDEGARD: Emanzipation Sozialisation . Perspektiven zum Problem einer Erziehung zur Mündigkeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1974.

KEMMANN, ANSGAR: Wie kann Rhetorik in Schule und Hochschule wieder eingeführt werden? Frankfurt am Main: GHS, 2000.

KEMMANN, ANSGAR: debattierclubs.de. www.debattierclubs.de. [10.08.2003] 2002.

KEMANN, ANSGAR / HIELSCHER, FRANK / REBMANN, FRANK: Jugend debattiert – Frankfurt am Main. Begleitheft für Schülerinnen und Schüler. Frankfurt am Main: GHS, 2002.

KLIPPERT, HEINZ: Methoden-Training. 11. Aufl. Weinheim und Basel: Betz, 2000.

KOPPERSCHMIDT, JOSEF: Rhetorik als Legitimationsstütze politischer Herrschaft: z.B. Platon. In: KOPPERSCHMIDT, JOSEF (Hrsg.): Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995.

KOPPERSCHMIDT, JOSEF a: Rhetorik als Medium der politischen Deliberation: z.B. Aristoteles. In: KOPPERSCHMIDT, JOSEF (Hrsg.): Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995.

KOTTENSTEDE, KAI: Streiten ist unser Hobby. www.vdch.de. [10.08.2003] 2002.

LAMNEK, SIEGFRIED: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken.3. korrigierte Auflage. Frankfurt am Main: Psychologie Verlags Union, 1995.

LEMMERMANN, HEINZ: Schule der Debatte. Beiträge zur dialogischen Rhetorik. 2. Auflage. München: Olzog Verlag, 1988.

MAYRING, PHILIPP: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 4. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlag Union, 1999.

MEIER, CHR.: Die Entstehung des politischen bei den Griechen. Frankfurt am Main: Surkamp, 1983.

METELERKAMP, JÜRGEN: Rhetorische Kommunikation oder Herrschaftsrhetorik? In METELERKAMP, JÜRGEN (Hrsg.): Lernziel: Gesprächsfähigkeit. Theorie und Praxis der Rhetorik/Sprecherziehung in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: DIE, 1995.

PTASSEK, PETER: Rhetorik als Instrument der politischen Selbstbehauptung. In: KOPPERSCHMIDT, JOSEF (Hrsg.): Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995.

REINHOLD, GERD (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München; Wien: Oldenbourg, 1999.

SCHAUB, HORST / ZENKE, KARL G. (Hrsg.): Wörterbuch Pädagogik. 4. überarb. Und erw. Auflage. München: Dtv, 2000.

SCHMOLL, WALTER: Jugend debattiert. Evaluation 2001/2002. Datenerhebung, Auswertung und grafische Gestaltung von Walter Schmoll im Auftrag der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung. Frankfurt am Main: GHS, 2002.

SESNIK, WERNER: Perspektiven auf das Projekt „Erziehung zur bürgerlichen Mündigkeit“. In: GRUSCHKA, ANDREAS (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1996.

SCHILD, H. J.: Debatte. In: UEDING, GERD (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1994.

TAUSCH, REINHARD/ TAUSCH ANNE-MARIE: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. 5. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag, 1970.

UEDING, GERD: Klassische Rhetorik. München: Beck, 1995.

WESSEL, KARL-FRIEDRICH: Souveränität und Mündigkeit. In: GAMM, HANS-JOCHEN/KONEFFEKE, GERNOT (Red.): Mündigkeit: zur Neufassung materialistischer

Pädagogik. (Jahrbuch für Pädagogik 1997). Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1997.

WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION (Hrsg.): Duden. Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2000.

WITZEL, ANDREAS: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus, 1982.

Anhang

A	PROJEKTKONZEPT „JUGEND DEBATTIERT“ (PILOTPROJEKT FRANKFURT).....	145
B	VORABFRAGEBÖGEN.....	152
	VORABFRAGEBOGEN SCHÜLER.....	152
	VORABFRAGEBOGEN LEHRER.....	153
C	INTERVIEWLEITFÄDEN.....	154
	LEITFADEN SCHÜLERINTERVIEWS	154
	LEITFADEN LEHRERINTERVIEWS	156
D	SCHÜLERINTERVIEWS.....	159
	SCHÜLERINTERVIEW I.....	159
	SCHÜLERINTERVIEW II	176
	SCHÜLERINTERVIEW III (EINZELANMELDER)	189
	SCHÜLERINTERVIEW IV.....	203
	SCHÜLERINTERVIEW V (EINZELANMELDER).....	214
E	TRANSKRIPTE DER LEHRERINTERVIEWS.....	229
	LEHRERINTERVIEW I.....	229
	LEHRERINTERVIEW II	245
	LEHRERINTERVIEW III	262

A PROJEKTKONZEPT „JUGEND DEBATTIERT“ (PILOTPROJEKT FRANKFURT)

„Jugend debattiert“

Rhetorik in die Schule!

Projektkonzept

von Manuela Heuthaler und Ansgar Kemmann

im Auftrag der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung

Fassung April 2000

Die *Gemeinnützige Hertie-Stiftung (GHSt)* hat im Rahmen ihrer Projektsondierungen 1999 das folgende Konzept erstellen lassen.

Manuela Heuthaler unterrichtet seit 1995 Deutsch, Latein und Ethik an der Gutenbergschule Wiesbaden mit eigenen Unterrichtseinheiten zur Rhetorik (Sekundarstufe I und II; mit besonderer Berücksichtigung altersgemäßer Formen des Debattierens)

Ansgar Kemmann unterrichtet Rhetorik freiberuflich, seit 1992 als Lehrbeauftragter an den Universitäten Tübingen und München; gründete 1991 in Tübingen den ältesten bestehenden studentischen Debattierclub in Deutschland; Mitglied bei Jugend Streitet e.V.; Berater und Trainer des ersten deutschen Landeswettbewerbs „Streitgespräch – Jugend debattiert“ (Hamburg 1999, 2000).

Das Projekt und seine Ziele.

- ? Ein *Redewettbewerb für Jugendliche*, der die Rhetorik wieder in die Schule bringt
- ? *Förderung der Sprachkultur* durch Ausbildung in Rede, Gegenrede und Gespräch
- ? *Erziehung zur Demokratie* im Zeitalter der Informationsgesellschaft

‡ Das Projekt besteht aus zwei **Komponenten**: Training und Wettbewerb. Der öffentliche **Wettbewerb** ist das Ereignis, das motiviert und Aufmerksamkeit erzeugt. Das **Training** in der Schule schafft die Substanz und sichert jedem, der teilnimmt, eine Chance.

‡ Als **Standort** geeignet ist jede Stadt mit mehr als 100.000 Einwohnern, insbesondere politisch relevante Zentren (z.B. Landeshauptstädte). Damit das Projekt nachhaltig wirkt, ist eine **Mindestlaufzeit** von drei Schuljahren zu empfehlen.

‡ Der **Projektträger** (z.B. eine Stiftung) führt das Projekt operativ und übernimmt Koordination und Leitung. Ein **Beirat** aus prominenten Persönlichkeiten stärkt die öffentliche Wirkung. Ausgewählte **Partner** unterstützen die Realisierung im Detail.

Der Hintergrund.

‡ Ohne **Sprache** bleibt jede Schlüsselqualifikation und jede Fachausbildung stumm. **Um sprachliche Bildung steht es jedoch nicht gut in Deutschland.** Deutsche Schüler lernen zu wenig, wie komplexe Sachverhalte angemessen darzustellen sind.

‡ Insbesondere gelingt im Unterricht oft nicht, **sprachliches Handeln** im Horizont von Institutionen einzuüben, die Tag für Tag unter den Bedingungen unvollständiger Information und endlicher Zeit Entscheidungen finden und vertreten müssen.

‡ Schülermitverwaltung (SV, SMV) und Jugendparlamente führen zwar in die Praxis demokratischer Formen ein, können aber nicht zugleich für deren sprachliche Anforderungen ausbilden. Auch Computer und Internet helfen nur, wenn Informationen kritisch verarbeitet und Meinungen nachvollziehbar begründet werden können. Dafür braucht man **Übung**, an der es in der Schule weithin fehlt.

‡ **Das Projekt** zielt genau auf diese Probleme und **schließt die Lücke, die in der schulischen Bildung seit langem klafft.** - Das Projekt kombiniert dazu Elemente klassischer Rhetorik mit der großen angloamerikanischen Tradition sportlichen Debattierens, berücksichtigt aber auch neueste deutsche Erfahrungen auf diesem Gebiet.

Der Wettbewerb und seine Regeln.

- ? **Schaufenster erfolgreicher Projektarbeit** und Forum in der Öffentlichkeit
- ? **Themenzentrierte Debatten** statt Monolog und Talkbeliebigkeit
- ? **Punktwertung** statt K.O.-System: es zählt die Auseinandersetzung im Gespräch!

! **Zielgruppe:** Jugendliche im Alter von 16-18 Jahren, v. a. Schüler an Gymnasien

! **Austragung:** Modus in Anlehnung an den Jugendwettbewerb „Streitgespräch“ der Freien und Hansestadt Hamburg 1999. **Vorrunde** in lokalen Partnerschulen; Umfang je nach der Zahl der Anmeldungen, von Jahr zu Jahr wachsend. **Finalrunde** an zentralem öffentlichen Ort (z.B. Rathaus, Landtag): qualifiziert sind die 16 Besten der Vorrunde. Die vier Besten der Finalrunde bestreiten eine Schlussdebatte; anschließend feierliche Siegerehrung. - Allen Finalisten winken attraktive **Preise** (Reisen zum Bundestag, Medienpraktika, Zeitungs-Abonnements, CDs, Bücher).

! **So wird debattiert:** Jeweils vier Teilnehmer erörtern eine aktuelle politische Streitfrage vor drei Juroren. Die Streitfragen werden eine Woche zuvor bekannt gegeben. 15 Min. vor Beginn wird eröffnet, wer mit wem welche Frage debattiert (Losentscheid). Jede Debatte dauert 20 Minuten. Die Jury wacht über die Einhaltung der Redezeiten (Limit 2' pro Beitrag). Über die Streitfrage wird nicht abgestimmt. Ein zweiter Durchgang (andere Frage mit anderen Kontrahenten vor anderer Jury) gibt jedem eine zweite Chance und sorgt für ein gerechtes Gesamtergebnis.

! **So wird gewertet:** Jeder Teilnehmer kann seine eigene Meinung äußern - beurteilt wird, wie er sie darlegt. Die Wertung erfolgt in Punkten von 1 bis 5 nach einheitlichen, vorab veröffentlichten Kriterien. In jeder Debatte gibt jeder Juror pro Teilnehmer zwei Wertungen ab (A: Inhalt; B: Form). Die Punktzahlen aus beiden Durchgängen werden addiert und zu einer Gesamttabelle verrechnet. Sieger ist, wer am meisten Punkte erhalten hat.

! **Juroren:** Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens mit Sinn für Sprachkultur, Mitglieder des Beirats; Vorrunde: Lehrer von einer jeweils anderen Partnerschule.

Inhaltliche Einzelkriterien ? Glaubwürdigkeit der Argumentation ? Einordnung des Themas in seinen politischen Zusammenhang ? Wichtigkeit und Gewichtung der Sachargumente ? Auseinandersetzung mit der Gegenseite ? Darstellung des konkreten Handlungsbedarfs.

Formale Einzelkriterien ? Einhaltung von Redezeit und Thema ? Zuhören und Bezugnehmen auf die Gegenseite ? Verständlichkeit und Klarheit der Beiträge ? Passende sprachliche Bilder und Vergleiche ? Argumentative Schlüssigkeit.

Das Training in der Schule.

- ? **Übung macht den Meister:** Wissen wirkt leise, Können zieht Kreise ...
- ? **Für Schüler und Lehrer** - unterstützt durch spezifisches Begleitmaterial
- ? **Schulformübergreifend** – offen für alle Interessierten

! Das **Training in der Schule** ist die eigentliche **Innovation des Projekts:** der Projektträger stellt ein Trainerteam (6 Personen) bereit, das interessierte Lehrer (auch Referendare) befähigt, das Training der Schüler selbständig durchzuführen.

? Zentrale praktische Ausbildung für Partnerlehrer im Rahmen der anerkannten Lehrerfortbildung (3 + 2 Tage) ? Monatliche Trainingszirkel für Schüler in den Partnerschulen (3 x schultags kompakt, 2 x samstags mit Supervision) ? Zentrales Abschlusstraining (Treffen aller Zirkel) vor dem Wettbewerb.

! **Begleitmaterial:** ? Lehrerhandbuch: ein Katalog zielführender, mündlicher und schriftlicher Übungen mit Auswertungsgesichtspunkten; Satzung des Wettbewerbs mit Kommentar ? Schülerfibel, die mit den wesentlichen Technica des Debattierens vertraut macht und die Spielregeln des Wettbewerbs enthält ? Themenservice: Geeignete Streitfragen aus der aktuellen Politik mit Anleitung zur systematischen Recherche (offline/online) und Aufbereitung für die Rede.

! Die Trainingszirkel in den Partnerschulen stehen **allen** Jugendlichen offen, die zur Zielgruppe gehören (Teilnahme freiwillig, verbindliche Anmeldung erforderlich).

Der Zeitplan.

- ◆ **Vorlauf (4 - 6 Monate):** Personalbeschaffung Teambildung, Büroeinrichtung, Feinplanung, Zusage Schirmherrschaft, Abstimmung mit Schulbehörden, Herstellung von PR-Material und Begleitmaterial für Lehrer und Schüler.
- ◆ **September - Oktober:** Ausschreibung und zentrale Auftaktveranstaltung mit Pressekonferenz. - Präsentation des Projekts in Partnerschulen (Fachgremien zzgl. Schülervertreter, plus Info-Stand im Schulfoyer) und Studienseminaren für Referendare. –Werbung und zentrale Ausbildung aller Partnerlehrer.
- ◆ **November - März:** Trainingszirkel für Schüler (1x monatlich).
- ◆ **April - Mai:** Wettbewerb: Vorrunde und Finale (innerhalb von 3 Wochen). Kritische Evaluation des Projektverlaufs. Der Wettbewerb wird ggf. überarbeitet und fortan **jährlich wiederholt**. Die schulischen Trainingszirkel werden nach Möglichkeit in feste Debattierclubs überführt.

Die Partner.

- ◆ **Schirmherrschaft:** Kultusminister oder Parlamentspräsident
- ◆ **Beirat und Juroren:** Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens (ehrenamtlich)
- ◆ Staatliche Schulämter (zur Auswahl der Partnerschulen)
- ◆ Weiterführende Schulen, vor allem Gymnasien **als Partnerschulen**
- ◆ Einrichtungen der Lehrerfortbildung, Studienseminare (Referendare)
- ◆ **Universität Tübingen** / Seminar für Allgemeine Rhetorik (Begleitmaterial)
- ◆ Jugend streitet e.V. (Turnier-Know-how, überregionale Vernetzung – von Jugend Streitet e.V. kam die Initiative zum Hamburger Wettbewerb)
- ◆ **Medien:** Presse, Rundfunk, Fernsehen; regional und überregional, im Pressebereich insbesondere Jugendseiten „Zeitung in der Schule“.

Die Kosten.

Personalkosten:

- ◆ 1 Projektmanager (Gesamtorganisation; Veranstaltungen, PR)
- ◆ 1 Pädagogischer Leiter (Koordination und Qualitätssicherung Training)
- ◆ 5 Freie Mitarbeiter (Begleitmaterial, Team Lehrerfortbildung)

Sachkosten:

- ◆ PR-Medien (Logo, Homepage, Drucksachen, Transparente)
- ◆ Laufende Kosten Organisation und PR (Büroausstattung, Telefon etc.)
- ◆ Begleitmaterial für Lehrer und Schüler (Redaktion, Herstellung, Verteilung)
- ◆ Veranstaltungen (Auftakt, Vorrunde, Finale; sonstige zentrale Treffen)
- ◆ Reisekosten und Unterbringung für prominente Gäste (Beirat, Juroren)
- ◆ Preise für Finalisten

Auf eine Bezifferung und Kalkulation der Kosten wird hier verzichtet, da je nach Projektträger hinsichtlich vorhandener und zu beschaffender Ressourcen unterschiedliche Voraussetzungen bestehen.

Faktoren für einen Erfolg des Projekts.

Intern:

- **Relevanz des Themas:** Demokratie braucht Bürger, die zuhören, argumentieren und zivilisiert streiten können – erst recht in einer Informationsgesellschaft. Schule soll in diesen Fähigkeiten bilden, benötigt aber dringend Unterstützung.
- **Konzentration in der Sache:** Das Projekt bezieht Rhetorik auf ein Modell, das handhabbar, anerkannt und praktisch unentbehrlich ist: das Debattieren.
- **Altersgemäße Ausgestaltung:** Der Wettbewerb führt Jugendliche fordernd und behutsam in diese Form der öffentlichen Auseinandersetzung ein (eigene Meinung möglich, zweite Chance, keine Unterbrechung aus dem Publikum, Punktwertung) - Spaßdebatten gibt es auch, doch (vorerst) nur im Training.
- **Seriosität der Konzeption:** Das Projekt setzt nicht nur auf den spektakulären Aspekt (Wettbewerb), sondern strebt eine nachhaltige Verbesserung sprachlicher Bildung an (Training, Mindestlaufzeit). Es zielt auf Breitenwirkung (Wettbewerb bundesweit möglich), startet aber als Pilotprojekt an einem Ort.
- **Vorbereitungsaufwand:** Das Projekt ist anspruchsvoll und verlangt von Anfang an hohe Sorgfalt. Steiles Gelände erschließt man nicht nebenbei.

Extern:

- **Knappheit geeigneten Personals:** Das Team freier Mitarbeiter benötigt spezifische Kenntnis und Erfahrung, die hierzulande relativ selten sind.
- **Schule ist derzeit kein starker Partner:** Überforderung der Lehrer, Überalterung der Kollegien, fehlende Mittel belasten das institutionelle Klima.
- **Widerstände in Zielgruppe und Öffentlichkeit:** Konsumhaltung und mangelnde Zivilcourage bei vielen Jugendlichen; traditionelle deutsche Vorbehalte gegen die Rhetorik; fehlende Tradition auf dem Gebiet sportlichen Debattierens sind Hemmnisse, mit denen das Projekt rechnen muss.
- **Trivialisierung des Debattierens:** durch Verselbständigung der Aspekte Überredung, Spaß und Unterhaltung (TV-Talkshows als schlechtes Vorbild).

➤ **Nachfragereaktionen:** Rhetorik hat als Schlüsselqualifikation Konjunktur. Ein Wettbewerb bietet hier Chancen zur Profilierung - für Schulen, Schüler und die Lehrer. Darauf kann das Projekt zählen und seinerseits den Trend befördern.

B VORABFRAGEBÖGEN

Vorabfragebogen Schüler

I. Zur Person

Alter: _____

Geschlecht: _____

Zu welcher Schulform gehört Deine Schule? _____

GEGEBENENFALLS

Welchen Schulabschluss hast Du? _____

Welches Studium

oder welche Ausbildung strebst Du an? _____

II. Die Teilnahme bei „Jugend debattiert!“

In welcher Jahrgangsstufe hast Du an „Jugend debattiert!“ teilgenommen? _____

Hast Du am Training

ODER

am Training und Wettbewerb von „Jugend debattiert!“ teilgenommen?

Bis zu welcher Runde hast Du am Wettbewerb teilgenommen? _____

GEGEBENENFALLS

Welchen Platz hast Du beim Wettbewerb belegt? _____

Vorabfragebogen Lehrer

II. Zur Person

Alter: _____

Geschlecht: _____

Zu welcher Schulform gehört Ihre Schule? _____

Welche Fächer unterrichten Sie? _____

II. Die Teilnahme bei „Jugend debattiert!“

Mit welcher Jahrgangsstufe haben Sie an „Jugend debattiert!“ teilgenommen? _____

In welchem Fach haben Sie „Jugend debattiert!“ durchgenommen? _____

C INTERVIEWLEITFÄDEN

Leitfaden Schülerinterviews

SONDIERUNGSFRAGEN

Was hat Dir an „Jugend debattiert“ gefallen?

Kannst Du mal ein Beispiel sagen, was ihr gemacht habt?

Wie bist Du dazu gekommen, mitzumachen?

SELBSTKOMPETENZ

Stell Dir vor Deine Freunde unterhalten sich über den letzten Irak-Krieg und Du kommst dazu. Wie verhältst Du Dich? Mischst Du Dich ein oder hältst Du Dich raus?

Wenn Ihr bei diesem Gespräch nicht der gleichen Meinung seid, wie verhältst Du Dich dann?

- ✓ Kannst Du Veränderungen bei Dir nach der Teilnahme bei „Jugend debattiert“ erkennen?

SOZIALKOMPETENZ

Wo und mit wem ergibt sich für Dich die Gelegenheit, über Themen wie z. B. den Irak-Krieg zu sprechen?

Sprecht Ihr im Freundeskreis über Themen wie den Irak-Krieg oder Obdachlosigkeit?
(Worüber sprecht Ihr im Freundeskreis?)

Woher nehmt Ihr die Themen über die Ihr sprecht?

Hat sich seit der Teilnahme bei „Jugend debattiert“ Dein Blick auf die Informationen verändert?

Benutz Du andere Informationsquellen als vor „Jugend debattiert“?

Falls Du in einem solchen Gespräch nicht überzeugt wurdest oder Du nicht überzeugen konntest obwohl Dir Deine Meinung besonders wichtig ist. Recherchierst Du dann das Thema noch mal nach?

Worüber streitest Du Dich mit Deinen Eltern und Lehrern?

Wie trittst Du bei Ihnen für Deine Meinung ein?

Wie reagierst Du in diesen Situationen auf Kritik?

Hat „Jugend debattiert“ einen Einfluss auf die eben besprochenen Dinge? Welche genau?

SACHKOMPETENZ

Was machst Du in Deiner Freizeit?

Haben sich durch „Jugend debattiert“ Deine Interessen vielleicht verändert?

Warum interessierst Du Dich für politische oder soziale Belange (nicht)?

Hast Du in „Jugend debattiert“ eine soziale und / oder politische Komponente gesehen? (Hat „Jugend debattiert“ einen Beitrag zu Deinem politischen und / oder sozialen Interesse geleistet?)

FREMDBEWERTUNG DER LEHRER

Wie ist / war Dein Verhältnis zu dem Lehrer der mit Euch bei „Jugend debattiert“ teilgenommen hat?

Wenn Ihr im Unterricht über ein Thema, wie z. B. den Irak-Krieg diskutiert, wie verhält sich dann Dein „Jugend debattiert“-Lehrer?

- ✓ Kannst Du Veränderungen bei ihm seit der Teilnahme an „Jugend debattiert“ erkennen?

Wenn Ihr in diesem Gespräch gegensätzlicher Meinung seid, wie verhält sich Dein „Jugend debattiert“-Lehrer dann?

- ✓ Wie bewertest Du dabei den Einfluss von „Jugend debattiert“?

Wenn Ihr in so einem Gespräch die Meinung Eures Lehrers kritisiert, wie reagiert dann Dein „Jugend debattiert“-Lehrer dann?

- ✓ Kann Du Veränderungen seit der Teilnahme an „Jugend debattiert bei ihm erkennen?

Leitfaden Lehrerinterviews

SONDIERUNGSFRAGEN

Was hat Ihnen an „Jugend debattiert“ gefallen?

Wie sind Sie dazu gekommen, mitzumachen?

Können Sie mir mal ein Beispiel sagen, was Sie gemacht haben?

Was konnte aus der Fortbildung im Unterricht umgesetzt werden?

Wie hat die Umsetzung funktioniert?

Wenden Sie heute noch Inhalte aus dem „Jugend debattiert“-Curriculum an?

SELBSTKOMPETENZ

Stellen Sie sich bitte vor Ihre Freunde oder Kollegen unterhalten sich über ein politisches oder soziales Thema, für das Sie sich interessieren. Wie verhalten Sie sich?

Mischen Sie sich ein oder halten Sie sich zurück?

Wenn es in diesem Gespräch zu einer Auseinandersetzung über das Thema kommt. Wie verhalten Sie sich dann?

- ✓ Können Sie Veränderungen seit der Teilnahme bei „Jugend debattiert“ bei sich erkennen?

SOZIALKOMPETENZ

Wo und mit wem ergeben sich für Sie Gelegenheiten über politische oder soziale Themen zu sprechen?

Sprechen Sie mit Ihren Freunden oder Kollegen über politische oder soziale Themen?
Woher nehmen Sie diese Themen?

Welche Themen diskutieren Sie mit den Schülern?

Wie vertreten Sie gegenüber Ihren Schülern Ihre Meinung?

Wie reagieren Sie in diesen Situationen auf die Kritik von Schülern?

Hat „Jugend debattiert“ einen Einfluss auf die eben besprochenen Dinge? Welche genau?

FREMDBEWERTUNG DER SCHÜLER

Wie würden Sie Ihr Verhältnis zu den Schülern beschreiben, die an „Jugend debattiert“ teilgenommen haben?

Wenn es im Unterricht zu einer Diskussion über ein politisches und / oder soziales Thema kommt wie verhalten sich die Schüler, die an „Jugend debattiert“ teilgenommen haben?

✓ Können Sie Veränderungen bei diesen Schülern seit der Teilnahme an „Jugend debattiert“ erkennen?

Wenn Sie in einem solchen Gespräch gegensätzlicher Meinung sind wie verhalten sich die Schüler, die an „Jugend debattiert“ teilgenommen haben dann?

✓ Wie bewerten Sie dabei den Einfluss von „Jugend debattiert“?

Wenn Sie die Meinung der „Jugend debattiert“-Schüler kritisieren wie reagieren die Schüler dann?

✓ Können Sie Veränderungen seit der Teilnahme an „Jugend debattiert“ bei ihnen erkennen?

Jetzt ein kleiner Abstecher in Ihre eigene Biographie. Wenn Sie sich als Jugendlicher politisch oder sozial Engagiert oder interessiert haben, welche Voraussetzungen waren da gegeben?

Welche Voraussetzungen müsste es für Ihre Schüler geben damit Sie sich politische und sozial Interessieren oder engagieren?

- ✓ Hat „Jugend debattiert“ Voraussetzungen für politisches oder soziales Interesse oder Engagement gegeben? (Neue Themengebiete durch „Jugend debattiert“)?

D SCHÜLERINTERVIEWS

Schülerinterview I

*[SONDIERUNGSFRAGEN]*³⁹

I(interviewerin): Also dann fangen wir mal an. Was hat dir denn an „Jugend debattiert“ so gut gefallen?

[Gefallen an „Jugend debattiert“]

B(efragter): Jetzt bevor ich in das Projekt rein gekommen bin, oder was mich gereizt hat?

I: Generell, von Anfang an, wie bist du dazu gekommen mitzumachen und dann vielleicht, was dir daran gefällt.

[Gefallen an Jugend debattiert“/Teilnahmemotivation]

B: Ja gut . Also erstmal, in der Schule ist mir erstmal besonders aufgefallen, als dann dieses Projekt angesprochen wurde... vorher gab es eigentlich immer nur so Projekte in Richtung Physik oder Chemie – wo irgendwo vielleicht was so wie ein kleiner Wettbewerb – also Wettbewerb kann man auch nicht richtig sagen und das liegt mir alles so nicht. Ich fand’s halt schön, dass da mal was mit sprachlichen Fächern kam. Und deswegen habe ich auch bei beiden Klassen, wo das stattgefunden hat mitgemacht. Und ja, im Projekt dann, das war natürlich prima. Also erstmal diese drei Tage - dieses Coaching hatten wir erstmal drei Tage und dann kam auch gleich darauf das Viertelfinale. Das war eigentlich – es hat eigentlich alles gestimmt. Und man hat gut vermittelt bekommen, auch so dass man es gar nicht so sehr gemerkt hat, teilweise wie man sich jetzt ausdrückt bei diesen Trainings. Also die Lehrer – da hatten sie auch glaub‘ ich auch viel Geld investiert – die waren recht gut. Und die einzige Sache, die überhaupt mal gestört hat war im Viertelfinale, dass da manche von den Richtern, dass das irgendwelche ganz normalen Lehrer waren, von den Schulen da, die teilweise doch nicht so geeignet waren, um das Ganze zu bewerten. Also die hatten zwar ihren

³⁹ Anmerkungen der Autorin zur Kennzeichnung der „thematischen Verläufe“.

Bewertungsbogen vor sich, aber „mmh, der war so“ oder sie haben es dann doch so gemacht „Deine Art hat mir gefallen!“ und ich glaube da sind einige ausgesiebt worden, die vielleicht sonst weitergekommen wären. Aber ich glaube das Problem haben sie mittlerweile irgendwie gelöst, weil da kam von allen Seiten Kritik. Ja, auch gut gefallen hat mir, dass dann, wo alle noch gedacht haben an meiner Schule, dass ich nicht weiterkomme und dann bin ich weitergekommen und noch einmal weitergekommen und dann noch mal ins Finale gekommen bin – ja und das Preisgeld war auch nicht zu verachten. Aber vor allem es ging halt, um die Leute kennen zu lernen, dass all die anderen Leute im Halbfinale – das war ‘ne richtig kleine Familie kann man schon fast sagen. Also keiner war besonders – doch enttäuscht waren die Leute natürlich schon, aber sie haben sich für die anderen auch gefreut, die weitergekommen sind. Also es war wirklich sehr sportlich. Kann man so nennen. Wie gesagt, die Leute, die da soweit gekommen sind, die hatten eigentlich alle – die konnten gut miteinander kommunizieren, weil die alle so sprachlich auf so einer Ebenen standen und das war schon sehr interessant zu sehen. Also da hab’ ich auch ganz nette Leute kennen gelernt.

I: Vielleicht noch mal zu den Trainern zurück. Meintest du eben in der Ausbildung die Lehrer, weil Ihr habt ja das erste Schnuppern ins Training quasi von den Lehrern gekriegt. und dann gab es ja noch mal ein Coaching.

B: Ah, das von den Lehrern, also von den Lehrern in der Schule?

I: Ja!

[Nachhaltiger Transfer aus der Schule]

B: Also das von den Lehrern in der Schule war nicht so überwältigend, denn, ok die war’n zwar da und haben sich irgendwie ausbilden lassen – haben wahrscheinlich genossen, dass sie mal drei Tage nicht zur Schule mussten – aber das war auch mit der Klasse, mit so vielen Leuten, die uninteressiert waren nicht gut möglich. *[Negatives bei „Jugend debattiert“]* Und außerdem das Miese ist halt, dass – damals wurden von der Klasse, wurde ausgewählt, wer weiterkommt. Ich bin zwar nicht der totale Außenseiter, aber ich bin auch nicht der große Freund aller Leute, deshalb sind da oft nur Leute weiter gewählt worden, die einfach beliebt waren. Da konnte man noch so gut reden wie man wollte, in meinem Geschikurs da waren vier Leute, die mich nicht so mochten und deshalb bin ich da auch nicht gewählt worden. Im Deutschkurs war es relativ

ausgeglichen, aber ich musst mich am Ende dann auch noch mit einem Mädchen fast drum kloppen um den Platz – aber das war halt nicht so schön und die Lehrer haben versucht schon diese Beispiele, die sie gelernt haben wie jetzt so eine Debatte und dieses Mindmapping an die Tafel also ein paar Sachen, die sie halt so kennen gelernt haben, zu vermitteln – das hat so einigermaßen geklappt. Also so, ich muss ehrlich sagen, als ich so eine Broschüre danach bekommen hab‘, später, die hat mir wesentlich mehr gebracht, als die Woche Unterricht.

I: Und was – also du hast jetzt schon ein bisschen erzählt, dass die Lehrer euch vermittelt haben, und was – erzähl vielleicht noch mal ein bisschen was darüber, was ihr genau gemacht habt – von Anfang an bis hinterher dann im Finale – was dir jetzt noch so einfällt.

B: Was die Lehrer?

I: Nö, die Lehrer und hinterher die Trainer, was ihr da so gemacht habt.

B: Ist alles schon ein ganz kleines bisschen her.

I: Ist kein Problem.

B: Also die Lehrer haben vor allem immer - am Anfang haben sie erklärt die Sachen, wie das mit der Frage die Zielsetzung sein müsse, die Lehrer – aber das war nur kurze Einführung. Und dann wurden eigentlich nur noch Debatten geführt – halt so Themen – „Da habt ihr so Themen, bereitet euch bis morgen darüber vor und dann debattiert mal die drei zusammen!“ und die - meistens war es dann auch so, dass nicht auch, dass dann nicht eine Debatte gleichzeitig lief, sondern dass alle Schüler irgendwie debattiert haben und das endete ziemlich laut und ungeordnet. Ja, also, da war halt nur immer debattieren oder auch mal so etwas komisches wie eine Gestendebatte. Also wo man nur so mit Gesten debattieren durfte. Irgendwas was halt die Lehrer da – ich weiß auch nicht genau was denen gesagt wurde. Es war auch sehr interessant zu sehen. Bei beiden Lehrern war das ziemlich unterschiedlich und hatten teilweise total unterschiedlich die Regeln verstanden. *[Nachhaltiger Transfer aus dem Profitraining]* Merkwürdig – na ja. Später mit den Trainern, dass war natürlich was ganz anderes. *[Anmerkungen zum*

Profitraining] War wesentlich professioneller – da haben wir auch geübt vor größeren Leutemengen. *[Nachhaltiger Transfer aus dem Profitraining]* Also ok, da haben sich 30 Leute aufgestellt und davor musste man frei die Gestik – da wurde auch als drauf geachtet, Sprache, Zielsetzung, Ordnung, Gliederung und des Ganzen – wie man die Argumente bringt, wie viele Argument man im Anfangsstatement bringt, und dass man da nicht alle bringt, sondern auch später noch welche hat. Und dass man im Schlussstatement nicht nur Argumente reinbringt, zum Beispiel, die noch überhaupt nicht genannt wurden in der freien Aussprache so „Ah, ich bin doch dagegen, denn ich hab‘ ja den wichtigsten Punkt – den hab‘ ich noch gar nicht genannt“. Also dass man so etwas nicht macht. Die ganzen Feinregeln, diese Bewertungsskala die jetzt da ist mit den fünf verschiedenen Punkten von über - die hatten wir damals nicht. Ich glaube damals waren es entweder drei Punkte oder vier Punkte oder es wurde einfach nur so gemacht. Ich glaub das war Nummer eins und Nummer zwei – dann gab’s glaube ich noch nicht diese Punkterichtskala – also ich selber hab nicht bewertet – ich habe erst später bewertet – in diesem Jahr. Aber das war glaube ich da noch nicht so differenziert.

[SELBSTKOMPETENZ]

I: Das war jetzt erst mal so generell zu „Jugend debattiert“. Jetzt kommen wir mal so ein bisschen auf dich – auf das, was dich betrifft – zu deiner Person. Und zwar vielleicht kannst du dir mal vorstellen, dass du – dass deine Freunde sich zum Beispiel über den Irak-Krieg – setz‘ da ein beliebiges Thema ein.

B: Oh ja – Irak-Krieg. Das ist ja schön.

I: Die debattieren über irgendwas und du kommst dazu. Wie ist es bei dir normalerweise – mischst du dich ein – oder was machst du?

[Kommunikationshäufigkeit]

B: Ich misch mich eigentlich immer in Diskussionen ein. Ob’s klug ist oder nicht. Also, besonders im Irak-Krieg habe ich es in meinem Freundeskreis sehr stark gemerkt, also natürlich waren alle im Freundeskreis gegen den Irak-Krieg und ich muss ganz ehrlich sagen, ich war dem Irak-Krieg eigentlich nicht so abgeneigt. Fand ihn eigentlich ganz gut. Und da bin ich auch immer hart – also da wird’s auch schnell unsachlich. Das ging dann nicht lange. *[Kommunikationsbereitschaft]* Dann hat man versucht ein paar Argumente zu bringen wie: „Der bringt selber viel mehr um, als im Krieg umkommen –

bringt dann jedes Jahr um - und da ist es doch besser so ein Mensch ist dann weg!“ und: „Die paar Toten ist der Preis der Freiheit!“. Also wenn man dann so argumentiert, dann „Oh, das kannst du doch nicht so sagen!“ dann quasseln alle auf einen ein und dann hat man keine Chance und dann endet es halt schnell irgendwie unsachlich. „Bushfreund“, „Kapitalist“, was weiß ich. Dann geht’s halt schnell so.

I: Also wenn ich dich jetzt richtig verstanden habe, dann wird das unsachlich?

B: Das wird dann schnell unsachlich, ja.

I: Wie siehst du es generell wenn Ihr Euch über solche Inhalte - Irak-Krieg – es gibt ja noch andere – merkst du denn, dass sich da bei dir was verändert hat, seit „Jugend debattiert“?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Seit „Jugend debattiert“ schon. Also was ich sage ist geordneter geworden. Ich hab eher mal so im Kopf, dass ich jetzt was sage, wo ich eine Antwort darauf bekomme, damit ich gerade diese Antwort so „Siehst du, das ist genau das...“ schon so ein bisschen vordenken, was derjenige antwortet. und dann erst recht drauf zu hauen mit der „argumentativen Keule“ – Also es ist wirklich strukturierter geworden und es strengt auch nicht mehr so sehr an, das Debattieren. Es fällt einfach leichter. Man überschaut das Ganze besser.

I: Und wenn – nehmen wir mal ein anderes Thema als den Irak-Krieg – wenn ihr über was diskutiert oder debattiert und du bist mit deinen Freunden nicht gleicher Meinung, wie verhältst du dich? Wie ist es dann bei dir? Neigst du auch vielleicht dazu dann unsachlich zu werden, oder ist das jetzt so bei dem Thema?

B: Ja wenn dann unsachlich wird komplett, dann werd‘ ich auch unsachlich, dann habe ich auch keine Lust. Macht dann auch teilweise Spaß. Es kommt halt immer darauf an wie stark das Thema emotionalisiert ist. Der Irak-Krieg, da sind die Emotionen sofort bei allen hoch gekocht. Auf der einen oder der anderen Seite, das ging nicht. Wenn man nun über so was wie die Gesundheitsreform spricht, so was brotlangweiliges, da kommen bei keinem Informationen, also keine - irgendwie jetzt große Emotionen hoch. In meinem Freundeskreis musste auch noch keiner groß Zahnersatz bestellen, dass da

die Emotionen hoch kochen. Dann geht es auch sehr sachlich bis zum Ende. Es ist halt nur... – ok dann fehlen natürlich bei vielen manchmal die Informationen zu diesen Themen. Nicht jeder interessiert sich für die einzelnen Sachen der Gesundheitsreform. Aber es kommt halt immer darauf an – also ich finde, ich diskutiere – ich hab auch damals bei 2003 habe ich jetzt in Berlin auch mal mit ein paar von „Jugend debattiert“ also über den Irak-Krieg debattiert – habe aber vorher gesagt hier aber vollkommen emotionslose Debatte! Einfach nur sachlich betrachten, also Mensch ist jetzt praktisch auch nicht besonders viel wert – und dann ging es wesentlich ruhiger von statten und auch wesentlich sachlicher. Also Emotionen muss man da eigentlich völlig irgendwie rauslassen bei solchen Themen, sonst klappt’s einfach nicht.

[SOZIALKOMPETENZ]

I: Gut – du sagst du sprichst mit deinen Freunden über solche Themen, aber in welchen Zusammenhängen? Also wo und mit wem sprichst du in erster Linie über Themen wie Gesundheitsreform, Irak-Krieg und was es da immer noch gibt? Sind das eher Freunde oder ...?

[Gesprächspartner]

B: Also die hochpolitischen Themen wie Gesundheitsreform sind dann eher doch mit den Eltern oder mit Verwandten, selten mit Freunden. Umso weniger politisch es wird, um so mehr ist es dann der Freundeskreis. Auch noch eine relativ große Gruppe.

I: Vielleicht noch einmal für mich zur Klarheit – was sind für dich politische Themen?

[Gesprächsthemen]

B: Also, ok. Es ist alles in gewisser Hinsicht politisch interessant und verwertbar. Aber jetzt so spezielle Sachen wie die Rente, Gesundheit oder irgendwelche Wechselkurse, oder einfach irgend etwas was den Menschen nicht direkt auf der Straße betrifft – ich meine es ist auch politisch zu beschließen ob man die 20€ bezahlen muss wenn man die Zigarettenstummel auf den Boden wirft, ist natürlich auch eine politische Entscheidung – nur das geht die Leute viel mehr an, weil die Leute viel mehr rauchen und man – man merkt halt viel eher diese Gesetze. Also Sachen die näher an einen herantreten, wo man sofort die Wirkung spürt, die sind zwar auch eher politisch, aber dennoch eher Volksgespräche.

I: Also für mich würde da jetzt auch hinein zählen worüber man sich unterhält, ob man die Zigarettenstummel auf die Straße schmeißt, oder dass man sich mal darüber unterhält wie Werbung – was für einen Einfluss Werbung hat. Zum Beispiel auf die Figur oder so. Also gehört das für dich da auch noch hinein oder eher nicht?

B: Das also – das mit den Zigarettenstummeln, ob man das überhaupt macht? Wegen Umweltverschmutzung? Oder?

I: Nein, nein, dass man 20 € zahlen muss.

B: Ja darüber auf jeden Fall. Also ob jetzt die Werbung – dass ist natürlich kein politisches Thema mehr, ob jetzt die Mode, die Werbung die Figur beeinträchtigt?

I: Nein also die Mädels, die dann auf einmal

B: Ja, die 15 Jährigen im Minirock – ja, darüber wird auch gesprochen.

I: Aber das zählt für dich nicht mehr zur Politik?

B: Das zählt für mich jetzt nicht mehr zur Politik!

I: Ok.

B: Das zählt zur Auflösung der gesellschaftlichen Werte durch Marketing.

I: Gut. Woher kommen dann die Themen? Sind ja schon abstrakte Sachen, so Gesundheitsreform? Woher kommt Ihr auf die Themen?

B: Meistens beim Fernsehgucken, weil da einfach mal Nachrichten zwischen drinnen laufen und dann ein Thema fällt – oder die anderen Themen weil man sie im Leben dauernd antrifft. Wie mir da jetzt jemand kommt „ Du mir hat man 20 € abgenommen weil ich meine Zigarette auf den Boden geworfen habe. Ich find das so unfair, ich zahl eh schon so viel Steuern bei Zigaretten!“. Benzin ist auch ein sehr beliebtes Thema. Also die Themen, über die man praktisch stolpert. Kommen so und das andere sind eher

Zufälle. Also Gesundheitsreform war auch so ein Thema, weil viele jetzt Zivildienst anfangen und als Erstes einmal in eine Krankenkasse reingeschoben werden die jetzt nicht von den Eltern ist und da kommt auch mal das Thema auf. Also, es ist immer halt abhängig davon, ob die Leute mit dem Thema konfrontiert werden.

I: Und wie ist das jetzt, wenn du Fernsehen guckst, hat sich da dein Blick auf diese Informationsquellen verändert seit „Jugend debattiert“, oder meinst du das ist alles gleich geblieben?

[Benutze Medien vor „Jugend debattiert“]

B: Also über die Nachrichtensendungen?

I: Ja, guckst du jetzt Nachrichtensendungen anders? Gleichgültiger, kritischer, interessierter?

[Medienumgang (Betrachtungsweise) nach „Jugend debattiert“]

B: Das ist eigentlich gleich geblieben. Also ich schaue jeden Tag eigentlich Nachrichten – einmal am Tag mindestens – am Besten einmal auf NTV und einmal auf ARD, bisschen unterschiedliche Berichterstattungen. Und lese manchmal einen Artikel in der Zeitung, wenn ich Zeit finde. Aber das mache ich heute genau so wie damals.

I: Und die Informationsquellen sind auch die gleichen geblieben – Zeitung, Fernsehen?

[Benutzte Medien nach „Jugend debattiert“]

B: Ja. genau.

I: Gut. Wenn du jetzt eine Diskussion hast, nehmen wir mal die Gesundheitsreform und du konntest nicht überzeugen, bzw. dich hatte ein Argument von jemandem anderen nicht überzeugt, obwohl dir dieses Gespräch sehr wichtig ist. Wie sieht das dann aus? Recherchierst du das Thema noch mal nach oder guckst du dann bei Nachrichten noch mal genauer hin?

B: Also wenn ich jetzt praktisch in der Diskussion nicht weitergekommen bin? Die Leute nicht überzeugen konnte?

I: Oder umgekehrt. Du wurdest nicht überzeugt und meinst das interessiert mich jetzt aber doch mal. Guckst du dann noch mal extra nach, oder wie machst du das?

[Verhalten nach Diskussionen]

B: Also wenn die Debatte - Diskussion nicht so richtig funktioniert hat und man ist dann so richtig unbefriedigt und verärgert, dann wenn die Nachrichten laufen, fällt einem das sofort wieder ein, wenn dieses Thema - und man schaut schon genauer an. Man achtet dann schon mehr drauf für wie „Ach Gott, das Argument hat mir gefehlt. Hätte es damit dann geklappt?“. Oder „Na, ja, ok. Das andere was die anderen da angestimmt haben, das stimmt schon und ist auch schon passiert.“. Man achtet da schon mehr auf das Thema im Fernsehen, ja.

[Konfliktfähigkeit]

I: Worüber... - Gehen wir jetzt einfach weiter. Das hat jetzt mit dem oberen nicht mehr so wahnsinnig viel zu tun. Worüber streitest du dich denn so mit Lehren und Eltern? Vielleicht direkt ein bisschen eingegrenzt. Streitest du dich auch mit deinen Eltern und deinen Lehrern über politische und soziale Inhalte? Eben sagtest du schon du unterhältst dich....

B: *[Konfliktthemen gegenüber Lehrern]* Mit den Lehrern habe ich das vermieden, denn man kann sich nur schlechtere Karten damit machen. Das sehe ich gar nicht ein, denn die sitzen am längeren Hebel. Wenn man eine andere Meinung hat, dann sind sie negativ beeinflusst, dann können sie sagen was sie wollen. *[Konfliktthemen gegenüber Eltern]* Mit den Eltern über praktisch jedes Thema.

I: Also bei euch zu Hause wird viel diskutiert willst du damit sagen?

B: Ja, ja. Nicht nur über das Taschengeld, sondern auch über politische Themen.

I: Und... - Ok, nehmen wir mal die Lehrer raus und bleiben wir mal bei den Eltern – wie trittst du bei Ihnen für deine Meinung ein? Also versuchst du besonders sachlich zu bleiben oder bist du zu Hause doch etwas emotionaler? Wie machst du das, wenn du eine andere Meinung wie deine Eltern hast?

[Kritikfähigkeit (Kritik äußern)]

B: Also ich habe zu Hause bestimmt einen anderen Ton, als wenn ich jetzt in einer Gruppe diskutiere. Ich spreche lieber mal umgangssprachlich, obwohl es meine Eltern nicht gerne sehen. Die sagen dann „Wie hast‘ es denn da geschafft? Dann kannst‘ dich hier genauso verhalten.“ Dann sag‘ ich, ich bin hier in der Familie und möchte mich gefälligst entspannen, bei einer Diskussion möchte ich dann auch „krass“ sagen können,

oder einen Ausdruck den man halt dann in der Öffentlichkeit oder in der Debatte nicht benutzt. Also es geht lockerer ab. Wesentlich lockerer.

I: Und wenn du jetzt – nehmen wir auch da wieder die Lehrer hinzu – in der Diskussion kritisiert wirst, ja, wie reagierst du darauf?

B: Meine Meinung kritisierst wird oder meine Person?

I: Nehmen wir mal beides dazu. Machen wir vielleicht erst die Meinung und dann die Person.

[Kritikfähigkeit (Kritik annehmen) Meinung]

B: Die Meinung - versuche ich halt meine Meinung darzustellen und entweder die anderen zu überzeugen. Wenn ich merke, ich stoße auf Granit oder die anderen sind zu emotional und lassen es gar nicht an sich ran, dann lasse ich es einfach bleiben, sag‘ ich „ja tschüs, macht’s gut“ – dann bin ich halt nicht mehr interessiert an der Diskussion und mach irgendwas anderes.

I: Und wenn es wirklich dazu kommen sollte, dass deine Person kritisiert wirst?

[Kritikfähigkeit (Kritik annehmen) Meinung]

B: Oh, dann werde ich auch ganz – also es kommt drauf an mit wem ich da diskutiere. Ob es eher spaßhaft gemeint oder richtig böse ist, ja – dann, ja dann kann ich auch richtig ausfallend werden – gebe ich schon zu – dann bin ich nicht ganz so freundlich.

I: Gut wir haben uns jetzt unterhalten, wann und wo du über Themen sprechen kannst – politische Themen, wie das bei Euch im Freundeskreis ist. Wenn du noch mal Revue passieren lässt - um deine Meinung geht’s auch – wenn du noch mal das Revue passieren lässt, was wir bis jetzt hatten. Hat „Jugend debattiert“ einen Einfluss darauf?

[Nachhaltiger Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte auf Kommunikationssituationen]

B: Eher schon. Also auf jeden Fall auf die Redekultur die ich an den Tag lege und wie ich auf die verschiedenen Redekulturen von anderen Leuten reagiere. Und dass es mir einfach leichter fällt halt mit Diskussionen.

I: Das ist doch super.

B: Ja, das hat sich schon verändert.

[SACHKOMPETENZ]

I: Fein. Dann kommen wir jetzt mal - es geht noch immer um dich. Aber es kommt jetzt so ein bisschen eher, was du so persönlich machst. Was machst du in deiner Freizeit? Was sind deine Hobbys?

[Politisches oder soziales Engagement]

B: Ja, ich spiele Bass in einer Metalband.

I: Cool!

B: Ja, dann viel mit meiner Freundin. Ja, ich geh' mit Freunden einen Trinken. Wir machen Quincy-Abende bei Freunden. Ja ich weiß, wir treffen uns um eigentlich Quincy zusammen zu gucken – und der Quincy ist dann so langweilig, dass wir uns einfach doch nur unterhalten oder einfach grillen. Unternehmen halt einfach so irgendwas mit dem Freundeskreis abends.

I: Also bist du in erster Linie in deinem Freundeskreis engagiert. Du bist jetzt nicht noch in irgendeinem Verein?

[Warum kein politisches oder soziales Engagement]

B: Ne, ich bin in keinem Verein, ich mach auch keinen – Ok, ich geh' ins Fitnessstudio, aber ich bin jetzt in keinem Sportverein oder so. Also ich mach da nichts Besonderes.

I: Auch nicht Parteien oder so was.

B: Ich hab' mal bei der Jungen Union hineingeschnuppert, aber das ist eigentlich ein ziemlicher Trinkerverein.

I: Ok

B: War nicht so ganz so doll.

I: Gut, dann gehen wir mal an der Stelle weiter. Warum engagierst du dich da nicht im politischen oder auch sozialen Bereich? Was meinst du woran liegt das?

B: Also im politischen Bereich – wie gesagt, ich hab's ja mal kurze Zeit versucht. Da muss ich ehrlich sagen, dass mir die Leute da nicht so sehr gefallen haben und die, die nach oben gekommen sind, also die was weiter bei der Liste weiter oben standen, waren meistens einfach nur die Beliebtesten. Genau so wie in der Schule und dann - ich weiß' es nicht – ich find' den Beruf – eigentlich schade – ich find' den Beruf des Politikers - ist irgendwie eine ziemlich unsaubere Sache. Also nicht mehr besonders anständig. Also ich glaube, wenn man sich so die Basis ansieht – jetzt ganz am Anfang Junge Union die unterste Stufe – dann bin ich davon überzeugt, um in den Bundestag zu kommen musst du irgendetwas Böses gemacht haben. Also du musst in gewisser Hinsicht irgendwie – nein, nicht unbedingt korrupt gewesen sein, aber musst irgendjemandem irgendwo hin gekrochen sein und musst irgendjemanden, der es freundlich versucht hat, einen drauf gegeben haben, und das ist einfach nicht so – also die Individualisten in der Partei kommen einfach nicht an die Spitze. Und das ist doch dann doof.

I: Und in sozialen Belangen? Weiß ich nicht, Amnesty International, Greenpeace oder was man da so hat.

B: Also ich mach mal erst meinen Zivildienst beim Roten Kreuz. Dazu bin ich ja gezwungen.

I: Machst du den Zivildienst – also man kann den Zivildienst ja an unterschiedlichen Stellen machen. Du könntest ja auch irgendwo in die Haustechnik gehen und da dann dem Hausmeister den Kasten schleppen. Warum machst du gerade das Rote Kreuz? Weil das ist ja irgendwie schon...

B: Ja schon sozialer. Ich fahre Behinderte hin und her. Ich mache gerade den Personentransportschein. Und, ja, ich wollte, wenn ich schon den Zivildienst machen muss – also ich mache ihn nicht besonders gerne – keiner arbeitet gerne für 92 Cent Stundenlohn – aber dann wollte ich schon was machen, wovon ich irgendwas von hab. Also so ein Personenbeförderungsschein nebenbei ist ganz nett – und wenigstens ist man draußen auf der Straße und fährt durch die Gegend. Ich fahr' gerne Auto. Und ich denk' halt es ist abwechslungsreicher in gewisser Hinsicht. Es wird jetzt nicht nur – also ich krieg' noch Ersthilfe-Lehrgänge, weil wenn man beim roten Kreuz ist, dann soll man ja auch irgendwie... dann heißt es immer „Ach da fällt jemand um. Der ist vom

Roten Kreuz“ Ja und dann habe ich überhaupt nichts drauf. Also da werde ich auch da ein bisschen was lernen – halt einfach was ein bisschen mehr – wenn man schon das machen muss, dann doch irgendwie was mitnimmt wenigstens. Also nicht einem Hausmeister Schraubenzieher reichen, das wird mir dann auch zu langweilig werden.

I: Gut. Hast du in „Jugend debattiert“ eine politische oder auch soziale Komponente für dich gesehen, wo du sagst...?

[politische oder soziale Komponente bei „Jugend debattiert“]

B: Politische und soziale Komponente? Dass die Leute dann insgesamt politisch interessierter oder sozialer werden? Oder?

I: Ja, vielleicht.

B: Sozialer vielleicht nicht. Also sozialer habe ich nicht erkannt. Höchstens, dass sie halt sich besser – ohne zu kloppen sich mit anderen Leuten verständigen können. Aber politisch auf jeden Fall. Also, es waren eher Leute dort, die irgendwie interessiert waren später mal Politiker zu werden, oder sich irgendwie politisch zu betätigen, nicht sozial. Also, ok, also es waren auch ein paar da, die immer sehr kirchlich argumentiert haben, die immer sehr sozial... Das war zum Großteil, wie ich erschreckend festgestellt hab‘ vor allem mit dem Kirchlichen nicht nur Fassade, um die Diskussion irgendwie so unantastbar zu machen wie „Gott sagt doch...“, sondern das war leider relativ ernst gemeint. Und dann waren schon einige Knüller dabei – aber ich denke, dass die politische Seite in jedem Fall überwiegt.

I: Und hat es für dich – hat es dich weiter gebracht, dass dein politisches Interesse angewachsen ist?

[Interessenerweiterung durch „Jugend debattiert“]

B: Das war eigentlich schon so und ist dann auch so geblieben. Momentan frustriert das eher so ein bisschen noch.

[FREMDBEMERKUNG DER LEHRER]

I: Gut. Dann danke ich dir erst über die Auskünfte über dich und jetzt hast du die Möglichkeit deine Lehrer zu bewerten.

B: Oh, schön. Meine Lehrer zu bewerten?!

I: Ok.

B: Beide?

I: Such dir – ja mach einfach beide. So, wie war dein Verhältnis zu den Lehrerinnen mit denen du „Jugend debattiert“ gemacht hast?

B: Also gehen wir erst mal zu meiner Lehrerin, wo ich nicht geschickt wurde, die Frau XY – die...

I: Lehrerin eins machen wir jetzt!

[Schüler-Lehrerverhältnis]

B: Lehrerin eins genau. Die hatte ich bereits ein Jahr vorher in Latein. Die war sehr gut. Besonders gefallen – ihr Geschichtsunterricht war dann einfach grauenhaft. Also unstrukturiert und wir hatten uns natürlich auch nicht privat kennen gelernt in dem Lateinunterricht. Und das war dann natürlich, weil es der erste Leistungskurs war - sie war Tutorin -, war das leider anders. Da ist da halt, da gab's noch irgendwelche Abende bei ihr, wo sie alle eingeladen hat. Und dann hatte sich eher so einen relativ schmal denkenden Eintrachtfan entpuppt. Es war – also nee, es war einfach grauenhaft. Die ist dann gerne mit Leuten, mit der Stufe in irgendwelche Cocktailbars gegangen hat sich dann ins Delirium getrunken – so ungefähr – es war halt, es war einfach nicht mein Ding und wir haben uns dann auch über ein paar politische Sachen unterhalten und ich glaub' der Irak-Krieg war dann auch ganz übles Thema mit ihr. Danach sind sogar meine Noten auch schlechter geworden. Na gut, das gehört da nicht hin. Auf jeden Fall sie hat dann diesen... Sagen wir mal so, sie ist etwas fähiger gewesen als die andere Lehrerin in der Hinsicht dann doch die Stunden zu leiten. Also für Ruhe zu sorgen und von der Sicht hat sie auch die Diskussionen ganz gut eingeteilt. Sie hat leider dann die Frage, die Sachen, die sie im Seminar gelernt hat sie glaube ich nicht so ganz verstanden wie das Seminar es vermitteln sollte. Das hat die andere Lehrerin besser verstanden, die sich allerdings schlechter gegen eine quatschende Klasse durchsetzen konnte.

I: Wenn du jetzt einen Satz zur Verfügung hättest. Lehrerin eins, wie hast du dich mit ihr verstanden? Ein Satz.

B: Ein Satz ist eigentlich nicht gut... Nicht gut!

I: Ok, gut. Dann willst du noch was zu Lehrerin zwei hinzufügen? Wie hast du dich mit der verstanden in einem Satz? Oder in einem Wort?

B: Mit ihr habe ich mich wesentlich besser verstanden, allerdings konnte sie zu vollkommen unbegründeten Ungerechtigkeiten bereit sein – wo einfach - sie einfach angefangen hat - Schlusschnur gezogen hat. Aber im Endeffekt war sie in jedem Fall die freundlichere Person.

I: Du hast es auch schon angeschnitten. Ihr habt dann im Unterricht auch über den Irak-Krieg diskutiert.

B: Das war ja damals noch nicht.

I: Ja aber...

B: Später noch auf jeden Fall.

I: So...

B: Kam ja später.

I: Ihr habt... dann nehmen wir ein x-beliebiges anderes Thema...

B: Oder 11. September

I: Ja, wie haben sich deine Lehrer da verhalten in dieser Diskussion? Haben die, sind die... Haben die mitdiskutiert, oder...?

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Die haben mitdiskutiert, beide. Also es gab Lehrer, die haben sich bei Themen wie... also 11. September hat sich eigentlich keiner gesperrt, beim Irak-Krieg haben sich einige gesperrt. Um ihre Stundenzzeit zu opfern für Diskussionen – muss ich ganz ehrlich sagen, also ich meine, der Irak-Krieg war so lange abzuschätzen, dass das jetzt irgendwie so jemanden besonders schockt oder so – und dass Leute denken, der 3. Weltkrieg bricht aus und hier es fliegen dann wieder irgendwelche Bomben durch die Gegend, da habe ich eher Lachanfänge bekommen, wenn das mir jemand erzählt hat. Also, da kann ich auch verstehen, dass Lehrer eher ihren Stoff machen wollen. Die Leute können sich auch nach der Schule darüber unterhalten, weil es betrifft uns nun wirklich nicht so sehr. Bis darauf dass der Ölpreis ein bisschen gestiegen ist habe ich eigentlich nichts davon Besonderes mitbekommen, dass es uns betrifft.

I: Und die beiden „Jugend debattiert“-Lehrerinnen, wie haben die...

B: Die haben ihre Stunden schon ausgefüllt. Also, die haben dann mehrere Stunden lang für Diskussionen gebraucht, um den Irak – ob es gerechtfertigt ist, oder nicht. Und ob die Amerikaner es ohne die UN machen können und natürlich... Das ist alles brotlos, also da kommt nichts Besonderes dabei raus. Die meisten sind der Meinung, dass es alles böse ist, was die da machen und die paar, die es nicht denken, da gibt es keine Annäherung. Also..

I: Und wenn du jetzt noch mal zurück denkst – das war ja in der 12 „Jugend debattiert“. Du hast dann in der 13 bei denen noch Unterricht gehabt. Hat sich seit „Jugend debattiert“ in der Hinsicht bei den Lehrern etwas verändert?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Auf meine Person bezogen?

I: Nein, verändert im Sinne von diskutieren...

B: Unterrichtsstil

I: Unterrichtsstil oder einbringen in die Diskussion.

B: Das ist jetzt eine schwere Frage. Also ich glaub, dass sich der Unterrichtsstil verändert hat, habe ich eigentlich nicht bemerkt. Das blieb eigentlich gleich. Man hat immer etwas bessere mündliche Noten bekommen, was ich nicht verstanden hab', aber das lag wahrscheinlich auch daran. Aber ansonsten hat sich eigentlich nichts geändert. Also konnte ich nicht feststellen.

I: Wenn eure Lehrerin, bleiben wir bei den „Jugend debattiert“-Lehrerinnen, eine andere Meinung hatte als ihre Schüler, oder ein Großteil der Schüler oder einige der Schüler, wie ist sie damit umgegangen? Wie hat sie sich da verhalten?

B: Lehrerin eins?

I: Mach Lehrerin eins und dann Lehrerin zwei.

[Konfliktfähigkeit]

B: Also wenn eine Diskussion mit vier Leuten vor Lehrerin eins stattgefunden hat, sie selber war pro und die hat die Diskussion geseh'n, dann waren die Pro-Redner natürlich die besseren Leute. Und bei Lehrerin zwei war das nicht so. Da hat eigentlich schon eher so der überzeugt, der flüssiger sprechen konnte. Also da konnte man immer so ein bisschen – also da haben immer die Leute, die ein bisschen auf die Tränendrüse gedrückt haben hatten da eher irgendwie einen Vorteil, aber wenigstens war es nicht ganz so wie „Das ist meine Meinung – das war der Beste!“

I: Das war auch vor „Jugend debattiert“ so – auch bei Lehrerin zwei, dass die immer schon geguckt hat, wer kann besser überzeugen und...?

B: Ja, die hat das wesentlich mehr so sachlich bewertet. Also nicht so emotional, was ihre eigene Meinung ist.

I: Also auch schon vor „Jugend debattiert“? Nicht nur nachher?

B: Auch schon vor „Jugend debattiert“. Es gab zwei, drei Leute in der Klasse, die hatte sie auf dem Kieker gehabt, die konnte sie nicht leiden, die konnten noch so sachlich sein, die haben es immer drauf gekriegt – aber beim Rest war sie eigentlich ganz nett.

I: Gut – Wenn ihr dann versucht habt die Meinung von eurer Lehrerin, euren Lehrerinnen zu kritisieren, wie habt ihr denn darauf reagiert?

[Kritikfähigkeit (Kritik annehmen)]

B: Ja, Lehrerin zwei ließ mit sich reden, bis sie irgendwann keine Lust mehr hatte und gesagt hat „Schluss, wir machen es so!“. Was wesentlich angenehmer ist, als wie Lehrerin eins, die halt auf ihrer anderen Meinung beharrt hat. Und das hat sich dann später auch bei der Bewertung gezeigt, einfach von den Leuten. Also, sie war dann unfreundlicher zu den Leuten und hat sich dann eher mit den anderen zusammengetan. Das hat man dann wirklich auch am Notenbild gemerkt. Also, manchmal recht übel.

I: Und da hat sich auch durch „Jugend debattiert“ nichts verändert?

[Veränderungen durch „Jugend debattiert“]

B: Nein, im Gegenteil. Die war eher - sie hat mich ja nicht geschickt. Sie war ja dagegen. Sie war für zwei andere, die im Viertelfinale ausgeschieden sind, direkt gleich. Und sie hat es nicht mit besonders viel Freude gesehen, dass natürlich ich, dann - den sie abgeschrieben hatte - dann soweit gekommen ist. Das hat ihr überhaupt nicht gefallen.

I: Gut, dann bedanke ich mich an der Stelle. Das war's schon!

B: Das war's schon?

I: Ja!

Schülerinterview II

[SONDIERUNGSFRAGEN]

I(nterviewerin): Gut, dann fangen wir einfach mal an. Zunächst generell ein paar Fragen über „Jugend debattiert“. Was hat dir an „Jugend debattiert“ besonders gut gefallen?

[Gefallen an „Jugend debattiert“]

B(efragte): Gefallen – also es war einfach schön mal das zu lernen, wie man debattiert. Und es ist halt was anderes – also am Anfang haben wir alle gedacht es wär' so wie

diskutieren, also wenn man mal im Unterricht so losredet. Und es war dann schon ganz interessant, das mal zu sehen.

I: Und wie bist du dazu gekommen, bei „Jugend debattiert“ mitzumachen?

[Teilnahmemotivation]

B: Also, das war eher zwangsweise – wir hatten schon Lust – unsere Lehrerin hat gefragt und wir haben das in Geschichte gemacht – also Leistungskurs Geschichte. Und unsere Lehrerin unterrichtet halt auch Deutsch und die hat gesagt „Ja wollt ihr da nicht mitmachen?“ Und weil wir auch so ein kleiner Kurs waren - damals glaube ich noch 11 Leute, oder so - und dann haben wir das dann gemacht.

I: Und was habt ihr denn da so gemacht? Vielleicht erst mal in der Schule und dann hinterher beim Training, dass du das so mal aufgliederst.

[Nachhaltiger Transfer aus der Schule/nachhaltiger Transfer aus dem Profitraining]

B: Was haben wir da gemacht? Ja, erst mal durchgesprochen wie man am besten seine Gedanken gliedert, wie man am besten Argumente vorbringt – oder überhaupt die Gliederung von einer Debatte, also dass man erst mal - dass die Leute da so eine Ansprache halten und dass man halt auch versucht nicht - nicht die Anderen von seiner Lösung zu überzeugen, sondern halt auch gemeinsam eine Lösung zu finden. Also so was. Und dann haben wir halt debattiert über alles Mögliche, über ernsthafte Themen oder auch so Sachen wie „müssen Pferde Hausschuhe tragen?“ oder so was.

[SELBSTKOMPETENZ]

I: Ja, ok. Wenn du dir jetzt noch vorstellst, in deinem Freundeskreis diskutieren zwei zum Beispiel über den Irak-Krieg und du kommst dazu, wie verhältst du dich dann?

B: Inwiefern?

I: Also das Thema ist jetzt - kannst du ersetzen – du siehst zwei in deinem Freundeskreis jetzt zusammen und diskutieren. Oder debattieren – je nachdem wie man es betrachtet. Wie verhältst du dich? Mischst du dich ein? Hältst du dich lieber raus? Oder wie verhältst du dich? Hörst du erst mal zu?

B: Ja.

I: Gibt ja mehrere Möglichkeiten

[Kommunikationshäufigkeit]

B: Generell würde ich glaube ich erst mal zuhören. Also um zu hören um was es jetzt geht. Also wenn ich vielleicht nur höre „Ja Irak-Krieg“ dann weiß ich ja nicht um was es jetzt wirklich genau geht. Also ob es jetzt wirklich um den Krieg geht oder um die Haltung der USA oder der Europäer. Und dann würde ich mir halt, wenn also mir was dazu einfällt oder ich gerne was dazu sagen möchte, dann würde ich's halt sagen.

I: Und wenn du – wenn ihr dann bei einem solchen Gespräch nicht gleicher Meinung seid, wie verhältst du dich dann? Also wie reagierst du darauf?

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Wenn jemand nicht meiner Meinung ist? Ja ich höre mir erst mal die Meinung des anderen an und denk da auch darüber nach oder ich bin – ich glaub, ich wär' von meiner Meinung abzubringen – also ich überleg' mir dann „Ja, was könnte an der anderen Meinung gut sein?“ und guck' halt was ich davon akzeptieren kann – oder versuch' auch mich überzeugen zu lassen und wenn ich mich halt überhaupt nicht überzeugen lassen kann dann sag' ich halt „Ja geht halt nicht!“

I: Hat sich da durch „Jugend debattiert“ bei dir was verändert?

B: Also generell beim Diskutieren?

I: Ja. Auch gerade bei unterschiedlichen Meinungen.

[Nachhaltiger Transfer]

B: Ja, also im Unterricht ein bisschen. Also ich hör' mir generell, ja ich hör' mir die Meinung vielleicht ein bisschen mehr an. Obwohl ich trotzdem meistens auf meiner Meinung beharre. Also manche Aspekte sind mir zwar einleuchtend – aber trotzdem.

I: Gut. Wo und mit wem ergibt sich für dich die Gelegenheit über Themen wie den Irak-Krieg oder Abtreibung oder..., setz irgendein Thema ein, was dich dann interessiert, zu sprechen.

[Gesprächspartner]

B: Also in der Schule war's bisher immer, vor allem Politik und Wirtschaft, oder wie es jetzt heißt, Gemeinschaftskunde, da war das immer ganz schön – auch interessant da

haben wir auch immer politisch aktuelle Themen angesprochen und das war ganz schön. Und – ja, also, manchmal mit meinem Freund auch – mit dem kann man gut diskutieren – und mit meinen Eltern.

I: Also dann habe ich auch richtig herausgehört - mit Freunden sprecht ihr auch über Themen wie den Irak-Krieg, oder so was?

B: Ja es kommt drauf an mit welchen Freunden halt. Mit den Freunden, die da Ahnung haben, mit denen kann man halt auch besser darüber reden als mit denjenigen, die vielleicht einmal im Monat eine Zeitung lesen.

I: Worüber nehmt ihr die Themen über die ihr sprecht? Du hast eben schon gesagt, du kannst dich dann besser über solche Themen mit den Freunden unterhalten, die auch mal Zeitung lesen. Aber woher kommen solche Themen? Wie kommt es denn, dass es meist im Freundeskreis auf ein solches Thema kommt?

[Gesprächsthemen]

B: Ja, das ist meistens eher zufällig. Also wenn man irgendwas sieht – also entweder man sieht im Fernsehen was, oder man guckt Nachrichten und diskutiert darüber, oder einem fällt was ein „Ja ich hab’ heute in der Zeitung gelesen, wie findest du das denn?“ Oder man sieht Plakate. Irgendwie so was.

I: Spielt Internet bei euch auch eine Rolle?

B: Also, für Informationen? Nein, für mich eher, wenn ich mir eine Waschmaschine kaufen möchte oder so – also für Produktinformationen und Emails und so was – aber für so politische Informationen und so was kaum. Also nur wenn ich - bei GMX gibt es ja, da ist auf der ersten Seite - sind manchmal so Nachrichten. Und wenn ich keine Zeitung gelesen habe, und seh’ dann irgendwas, dann gucke ich halt. Also wie mit dem Dings, der da mit dem – mit dem Fallschirm. Also da wusste ich es auch nicht und hab dann nachher geguckt. Ist aber meistens eher zufällig, also ich such’ da nicht gezielt nach, weil ich dem Ganzen nicht so traue.

I: Hat sich seit „Jugend debattiert“ denn deine Art mit den Informationen aus Fernsehen, Zeitung umzugehen und sie zu betrachten verändert, oder ist sie gleich geblieben?

[Medienumgang nach „Jugend debattiert“]

B: Die ist an sich gleich geblieben. Die hat sich eher durch den Gemeinschaftskundeunterricht geändert. Unser Lehrer hat uns nämlich immer dazu angeregt, auch mal Zeitung zu lesen. Und wenn man dann auch darüber diskutiert ist es auch viel spannender, als wenn man nur die Zeitung liest und denkt „Ja schön! Ist nicht meine Meinung. Fertig“

I: Also noch ne Frage, die hier steht – aber eigentlich nur zur Klarheit, weil du das schon gesagt hattest – du bist also deinen Informationsquellen treu geblieben. Dass du halt in erster Linie politische Informationen aus dem Fernsehen und aus der Zeitung hast und nur ganz selten mal Internet. Aber das hast du auch schon vor „Jugend debattiert“ gehabt.

[Benutze Medien vor „Jugend debattiert“]

B: Ja.

I: So nun stell‘ dir vielleicht noch mal vor, du bist in einem Gespräch - wie gesagt Irak-Krieg oder nimm irgendein anderes Thema was dich interessiert – und du bist nicht überzeugt worden, bzw. du konntest mit deinen Argumenten nicht überzeugen. Obwohl dir dieses Gespräch wahnsinnig wichtig ist. Recherchierst du dann das Thema noch einmal nach? Guckst du noch mal in der Zeitung oder im Buch nach, oder?

[Verhalten nach Diskussionen]

B: Es kommt drauf an, was es für ein Thema ist. Also wenn es halt wirklich was ist, wo es nur um die Meinung geht, also wenn jemand sagt „Ja, ich find es nicht gut, dass sich Deutschland da raus hält.“ und ich sag „Ja ich find’s gut“ und die Argumente sind beide schlüssig und ich weiß die anderen Argumente sind schlüssig, aber einfach von meiner persönlichen Meinung her, dann recherchiere ich nicht noch mal nach, weil das hätte – macht ja keinen Sinn. Aber wenn ich wirklich davon überzeugt bin, dass die Meinung des anderen falsch ist, also wirklich es beweisbar ist, dass es falsch ist, dann würde ich nachschauen. Aber wenn es einfach nur um die Meinung geht, da kann man nichts machen.

I: Ja. Jetzt gehen wir mal zu Lehrern und Eltern langsam über. Worüber streitest du dich mit deinen Lehrern oder Eltern?

[Konfliktverhalten gegenüber Lehrern]

[Themen]

B: Ich bin generell nicht so streitsüchtig, aber - ja grundsätzlich mit Lehrern meistens nur über Ungerechtigkeiten, also wenn halt irgend jemand ungerecht behandelt wird, oder was auch häufig – in den Naturwissenschaften ist es oft so, dass die Lehrer manchmal veraltete Ansichten haben und sich dann überhaupt nicht davon überzeugen lassen, dass man irgendwo anders was gelesen hat. Also wenn man selbst nicht behauptet, dass ist richtig, sondern nur sagt „Ja schauen Sie sich’s mal an. Mich würde es interessieren.“ Und die dann manchmal so ganz abweisend sind und einem es überhaupt nicht erzählen wollen. Oder sich auch überhaupt nicht damit befassen wollen. Aber sonst.

I: Und wie ist das bei deinen Eltern? Diskutiert ihr da über Themen oder ist es dann nur der Zoff um das Ausgehen oder wer das Auto haben will?

[Konfliktverhalten gegenüber Eltern]

[Themen]

B: Ja, es ist eigentlich schwierig, sich mit meinen Eltern zu zoffen. Also, ja, also manchmal – es gibt so ein paar Themen, mit denen kann ich mich mit meiner Mutter streiten. Es gibt welche, mir fällt jetzt zwar nichts ein, aber es gibt ein paar, da kann, da sind wir so unterschiedlicher Meinung, also da kommen wir auch zu keinem Ergebnis. Weil es einfach persönliche Meinungen sind und es hat keinen Sinn.

I: Und wenn du mit deinen Lehrern oder mit deinen Eltern in so einer Diskussion drinnen bist, und die kritisieren deine Meinung, wie reagierst du darauf? Fangen wir vielleicht mit den Lehrern an, die – wo du sagst, ich habe das und das in einem Fachbuch gelesen, gucken sie sich’s doch mal an – und der sagt „Ist doch alles pillepalle!“

B: Ja.

I: Ja, wie gehst du damit um? Sagst du dann „Mmh“ oder versuchst du das dann mit ihm zu klären?

[Kritikfähigkeit (Kritik geben)]

B: Ja, es kommt jetzt auch halt wieder darauf an, was es ist. Wenn, also ich versuch mir erst mal die Meinung anzuhören, auch wenn ich dann meistens sauer bin – dann überleg‘ ich mir halt „Ja, was könnte daran richtig sein?“ also wenn ich jetzt zum *[Eltern]* Beispiel mit meinen Eltern über was diskutiere, und versuche dann halt zu sagen „Ja, dass halte ich zwar für richtig, aber trotzdem ...“ und dann sage ich halt meine Meinung. *[Lehrer]* Und – aber bei so Sachen wie Lehrern, da kann man eigentlich keine Argumente – also wenn die sagen „Ich guck‘s mir nicht an!“, dann kann man ja nichts machen.

I: Wenn du jetzt noch mal nachdenkst was wir eben besprochen haben, also über die Themen mit denen du – über die du mit deinen Freunden redest oder den Rest, den wir gerade bequatscht haben. Hat sich da was bei dir durch „Jugend debattiert“ verändert?

[Nachhaltiger Transfer der „JD“-Inhalte auf Kommunikationssituationen]

B: Ja ich glaub‘ schon. Ich hör einfach bisschen mehr zu und, also – obwohl ich das vorher eigentlich auch schon gemacht hab‘. Also dass ich einfach, also, dass ich mir, dass ich versuche etwas richtig zu finden an der Meinung der Anderen. Nur, ich weiß nicht, ich glaub‘ es ist einfach strukturierter dann. Also, dass ich dann wirklich dran denke „Ja, und jetzt, jetzt denk mal drüber nach und denk nicht immer deine Meinung ist richtig.“ Also das vielleicht ein bisschen.

[SACHKOMPETENZ]

I: Gut, dann kommen wir jetzt ein bisschen zu deinem Umfeld. Was machst du denn so in deiner Freizeit?

[Politisches oder soziales Engagement]

B: Wahnsinnig viel. Also alles mögliche. Sport, also Ballett – Karate - früher bin ich geritten, also auch da drüben und dann spiele ich Harfe und E-Gitarre und E-Bass. Und dann mache ich alles Mögliche gern. Also ich programmiere so kleine Computerspiele und ich stricke und mach so Perlenstickereien. Also alles Mögliche! Und Lesen – also ziemlich viel.

I: Aber jetzt nicht irgendwo in einem Verein – sozial oder politisch engagiert?

B: Nein.

I: Nein.

B: Bin einfach nicht so gesellig.

I: Haben sich deine Interessen durch „Jugend debattiert“ verändert? Da wohl eher nicht, nein? Oder doch?

[Interessenerweiterung durch „JD“]

B: Ja, ein bisschen vielleicht. Ich war auch vorher schon politisch interessiert, *[politisches Grundinteresse]* aber mich hat es dann mehr interessiert, wie die, also weil mir dann dadurch klar geworden ist, wie schwer es manchmal ist da auf einen Konsens zu kommen und irgendwie da eine gemeinsame Meinung zu finden. Vor allem jetzt in der Politik, grade jetzt wo die Lage eher schwierig ist, weil die beiden so nahe dran sind. Und ja, das interessiert mich jetzt dann schon mehr. Auch wenn man jetzt sieht, wie sich immer die Parteien dann gegenseitig blockieren und so was. Und, ja man hat dann auch mehr Verständnis dafür. Man kann nachvollziehen warum die nicht einfach da sagen „Ja da nehmen wir halt nur die Hälfte!“ – sondern warum die wirklich dann auf Ihrer Meinung beharren.

I: Gut. Und was ist eventuell der Grund warum du dich nicht politisch oder sozial engagierst? Was sind da die Gründe?

[Warum kein politisches / soziales Engagement]

B: Weil ich so Vereine einfach nicht mag. Also, weil das immer, weil sich da immer so Cliques bilden und man dann entweder wahnsinnig viel Zeit da rein investieren muss, oder dann so ein bisschen außen vorsteht. Und ich hab keine Lust und keine Zeit mich, also was weiß ich, drei oder vier mal die Woche da zu engagieren und wenn ich nur einmal hin gehe, dann ist man gleich wieder so außen vor als derjenige, der immer so selten kommt.

I: Na, ja.

B: Das ist häufig so.

I: Na, ja, aber im Ballett bist du ja auch im Verein und in Karate ja auch.

B: Ja, aber es sind ja auch eher Einzelkampfsportarten. Also Karate nicht ganz so, aber man hat halt nicht so viel - ist halt nicht so diese Cliquenbildung wie im Verein. Es ist eher so, dass man da hingehet, seinen Sport macht und vielleicht mal ins Kino geht und man hat ja nicht so viel miteinander zu tun. Man macht einfach zusammen Sport und erzählt sich vielleicht was „Ja heute war’s in der Schule blöd!“, aber man hat nicht, man unterhält sich nicht wirklich. Und man, gerade bei politischen Vereinen da muss man auch sich dann näher kommen und da hab ich gar keine Lust, also wenn’s dann so große Gruppen sind. Das mag ich nicht.

I: Gut. Hast du in „Jugend debattiert“ eine soziale und/oder politische Komponente gesehen? Also du hast ja eben schon erzählt „Ja, mein Interesse ist jetzt größer. Ich weiß jetzt warum es manchmal schwerer ist auf einen Konsens zu kommen.“ Darüber hinaus noch irgendwas? Hast du da noch mehr gesehen? Oder ist es nur, dass du jetzt mehr verstehst, wie Politik funktioniert?

[Politische oder soziale Komponente bei „Jugend debattiert“]

B: Also für mich hat’s vom, für’s debattieren, oder – das konnte ich vorher noch nicht - aber diskutieren nicht so viel gebracht, aber ich hab’s bei anderen gemerkt. Gerade bei diesem Seminar, diesen - drei Tage waren’s? Zwei? - Also es waren ein paar Tage. Und am ersten Tag war’s wirklich so, wir hatten’s in der Schule schon ziemlich ordentlich gemacht, und da haben wir halt auch uns immer ausreden lassen – so lange einer nicht eine halbe Stunde geredet hat – und haben uns halt die Meinung der anderen angehört und haben versucht einen Kompromiss zu finden und dann kam ich da hin und die, die alle haben wild durcheinander geschrieen und keiner hat mich ausreden lassen und alle haben wirklich nur so persönlich auf einem rumgehackt. Also es war noch nicht so, dass man sagen konnte, ja die anderen hören die Meinung an und versuchen da eine Lösung zu finden. Und nach zwei Tagen war das wirklich ganz anders. Man hat das gesehen. Wir sind dann meistens auch in den Debatten zu einer Lösung gekommen. Und die Leute haben sich auch mehr gegenseitig zugehört und auch mehr einfach gesagt „Ja, ich seh‘ das zwar ein!“ und nicht so gesagt „Nein, deine Meinung ist falsch!“, sondern so gesagt „Ja, ist zwar logisch, aber ich sehe es trotzdem nicht so.“ Also ein bisschen differenzierter gesehen.

I: Und was hat das für dich mit Politik zu tun?

B: Ja in der Politik geht's ja auch nicht einfach so, dass man immer sagt „Ja deine Meinung ist falsch.“ Weil dann würde man ja zu gar nichts kommen. Also weil deswegen gibt's ja Parteien damit man unterschiedliche Meinungen hat, aber wenn man nur die unterschiedlichen Meinungen hat, kommt man ja auch nicht weiter.

I: Noch mal. Vielleicht, dass ich die Frage noch mal sag, dass die auch auf dem Band drauf ist, aber eigentlich hattest du das ja auch gesagt – meine Frage wäre, hat „Jugend debattiert“ einen Beitrag zu deinem politischen und/oder sozialen Interesse geleistet? Du hast ja gesagt, dass dich jetzt Politik schon ein Stück weit mehr interessiert. Weil du die Streitigkeiten besser verstehst.

[Interessenerweiterung durch „JD“]

B: Ja, also Politik hat mich generell interessiert, halt so hauptsächlich auch so Außenpolitik, aber auch so Sachen wo halt drum gestritten wird. Also Steuerreform und – Dings – wie heißt es denn jetzt. Ich habe totale Wortprobleme. Mit so Krankenhäusern – Gesundheitspolitik! So was, wenn man dann sieht, wie die sich so um kleine Sachen streiten und wenn man dann mal darüber nachdenkt, dann merkt man auch, dass es teilweise einfach um, um – ja, sag' ich jetzt mal, die Ideologie geht. Also, die sagen einfach, „Das kann man nicht machen, so. Das geht einfach gegen den Sozialstaat!“ Also so in die Richtung. Ja, dass man da mal genauer hinguckt.

[FREMDBEWERTUNG DER LEHRER]

I: Das wäre jetzt das zu deiner Person und jetzt würde ich mit dir gerne über deine „Jugend debattiert“-Lehrerin sprechen. Generell, wie war denn dein Verhältnis zu deiner „Jugend debattiert“-Lehrerin?

B: In der Schule die?

I: Ja.

[Schüler-Lehrerverhältnis]

B: Ja, ganz gut. Früher, ich hatte die ja erst in Deutsch, da bin ich nicht so gut mit ihr klar gekommen, weil sie halt mir nie zugehört hat – das war auch das Problem. Und, aber ich glaube es ist einfach so, dass sie die jüngeren Schüler einfach nicht ernst nehmen. Und jetzt in der Oberstufe hatte ich sie dann in Geschichte Leistungskurs, also

auch 5 Stunden in der Woche und da sind wir alle wunderbar mit ihr klar gekommen. Auch interessanten Unterricht gemacht – das Verhältnis war dann wirklich gut.

I: Wenn ihr jetzt in dem Unterricht – wir bleiben jetzt nur bei der Lehrerin - ein Thema gehabt habt, wo du oder ihr anderer Meinung wart als dein Lehrer – ne, verkehrt – wenn ihr erst mal über ein Thema diskutiert – ja?

B: Also jetzt generell im Unterricht oder beim Debattieren oder generell?

I: Generell. Mit dieser Lehrerin – wenn du sagst Geschichte Leistungskurs – da diskutiert man ja „Im Nationalsozialismus, blablabla... Warum ist es da und dazu gekommen?“ und dann diskutiert man ja auch unter den Schülern mal. Wie hat sich eure Lehrerin in den Zusammenhängen verhalten? Hat sie mitdiskutiert? Hat sie sich zurückgehalten? Hat sie dominiert?

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Ja, es war, also meistens hat sie so aktuelle politische Debatten - die hat sie eigentlich immer relativ schnell im Keim erstickt, damit wir weiter Unterricht machen können. Aber es gab so ein paar Themen, also da haben wir auch darüber diskutiert. Zum Beispiel die Außenpolitik vor dem Ersten Weltkrieg – also zum Ersten Weltkrieg hin – war auch eines ihrer Lieblingsthemen, glaube ich. Und da war's am Anfang so, da haben wir halt angefangen und da haben wir auch so ein bisschen diskutiert und da hat sie auch mitgemacht, aber irgendwann hat sie uns einfach platt geredet. Also wir, irgendwann mal hatte man einfach keine Chance mehr, weil sie so viel geredet hat und man hat sich gemeldet und nach 10 Minuten hat man so entnervt die Hand runter genommen.

I: Hat sich denn, nachdem sie bei „Jugend debattiert“ teilgenommen hat, etwas verändert in den Zusammenhängen?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Nö, also eher bei uns in der Gruppe. Aber bei Ihr eigentlich nicht.

I: Und wenn sie jetzt nicht eurer Meinung war, hat sie euch dann auch platt geredet, oder hat sie auch mal eure Argumente angehört? Oder wie hat sie sich verhalten?

[Kritikfähigkeit (Kritik geben)]

B: Unsere Argumente hat sie sich eigentlich immer angehört. Das Plattreden war eher so, dass sie einfach so interessiert von einem Thema war und dann wahnsinnig viel dazu erzählt hat, weil die weiß einfach irrsinnig viel und dann uns Daten und Fakten an den Kopf geschmissen hatte, dass wir keine Chance mehr hatten. Aber wenn es um die eigene Meinung ging, dann hat sie einen immer ausreden lassen und hat dann meistens gesagt „Schwachsinn“ oder so, also hat häufig schnell gesagt, aber sie hat meistens noch einmal darüber nachgedacht. Also, sie war auch immer so ein bisschen hektisch, aber sie hat es schon angehört und die Meinung angehört. Und manchmal hat sie halt so Sachen gemacht, dass sie zum Beispiel gesagt hat „Ja, der Zweite Weltkrieg wurde durch den Anschlag auf das Thronfolgerpaar ausgelöst“ und wir haben gesagt „Nein Frau XY, das war der Erste!“ und sie hat gesagt „Was?“. Dann hat sie erst gesagt „Nee, das kann nicht sein!“ und dann hat sie überlegt und dann hat sie halt schon gemerkt, dass es doch ihr Fehler war. Also sie war durchaus so, dass sie uns angehört hat und das sie auch unsere Meinung, oder dass sie sich hat überzeugen lassen.

I: Und war das erst nach „Jugend debattiert“ oder schon vor „Jugend debattiert“, dass sie so war?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Ach, an sich auch schon vorher.

I: Also hat sich daran nichts geändert?

B: Es hat sich daran nichts geändert. Nur in der Gruppe halt.

I: Und wenn ihr – eigentlich hast du es auch schon gesagt. Wenn ihr dann gesagt habt es war falsch, dann hat sie erst mal gesagt „Nee!“ und dann drüber nachgedacht und die Kritik eingesteckt und gesagt „Ihr habt doch recht“.

[Kritikfähigkeit (Kritik annehmen)]

B: Ja, also nicht immer. Bei manchen Sachen, wo's halt wirklich offensichtlich war. Aber bei so Sachen wo's halt wirklich, ja wo man nicht sagen konnte es ist jetzt richtig oder falsch – also wenn man gesagt hat „Ich bewerte die Politik oder was dieser Kaiser da gemacht hat so und so.“ dann sagt sie erst „Nein, nein, nein, blablabla.“ und sagt halt ihre Meinung. Und wenn man dann aber sagt „Ja Frau XY, denken sie mal nach, wie ist

es denn wenn man jetzt den und den Aspekt noch beachtet?“ dann hat sie oft gesagt „Ja, doch es könnte auch sein“.

I: Also sie hat schon Kritik angenommen...

B: Ja

I: und nicht komplett abgelehnt?

B: Ne, überhaupt nicht.

I: Und das war auch schon vor „Jugend debattiert“ so?

B: Ja.

I: Und da hat sich auch nichts verändert?

B: Nö, also gar nicht.

I: Gut dann bedanke ich mich für das Gespräch!

B: Ja (nicht hörbar auf der Kasette!!)

I: Ja, dann mach mal! Erzähl!

B: Was für mich am interessantesten war, also wie gesagt, ich hab ja schon gesagt, für die anderen war's dann, ich habe wirklich teilweise gesehen, dass die danach mehr politisches Interesse - also auch mehr, so dieses Debattieren – also auch den anderen ausreden lassen und so, also, dass das schon etwas gebracht hat. Aber bei mir war's eigentlich eher so, dass dieses zweite Seminar, wo es auch um Rhetorik ging und einfach um Gedankengänge strukturieren, das mir das unheimlich viel gebracht hat. Weil ich bin von der 10. Klasse direkt in die 12., und am Anfang hatte ich totale Probleme, in Deutsch vor allem Texte zu schreiben oder in Religion oder in PoWi oder so. Also wenn man halt wirklich seine Argumente rüber bringen muss und auch sagen

muss – also man darf auch nicht einfach schreiben „ich bin / ich denke, blablabla“ und nicht die Zweifel die man hat vielleicht außen vor lassen. Und ich hatte dies immer furchtbar unstrukturiert. Ich hatte zwar, ich wusste zwar, was ich schreiben sollte und welche Argumente, aber es war immer so ein Wust. Und ich hab‘ selbst durch, also ich war auch immer total verzweifelt, ich hab durch meine Texte selbst nicht mehr durchgeblickt. Und durch diese Rhetoriksachen ist mir klar geworden, dass ich erst meine Argumente aufschreibe, dass ich mir dann überlege, wie fang‘ ich an. Also ich - dass ich dann sage „ja mein Statement ist DAS, und jetzt bring‘ ich die und die Argumente“ und dann sag „ja es könnte zwar sein, dass blablabla“ und widerlege das halt. Und das hat mir wahnsinnig geholfen. Also danach bin ich in diesen ganzen Fächern Religion, Politik und Wirtschaft – werde mich nie dran gewöhnen an diesen blöden neuen Namen – und Geschichte und Deutsch halt größtenteils wirklich zwei oder drei Punkte besser geworden. Also für mich hat es das wirklich gebracht. Und also deswegen.

I: Super!

B: Das war eigentlich das, was für mich das Prägende daran war.

I: Noch was?

B: Ne, das war’s!

I: Dankeschön!

Schülerinterview III (Einzelanmelder)

[SONDIERUNGSFRAGEN]

I(nterviewerin): Was hat dir denn an „Jugend debattiert“ besonders gefallen?

[Gefallen an „Jugend debattiert“]

B(efragter): Hat mir gefallen, dass man eben in der Schule was lernen kann. Dass man eben im Unterricht, oder dass eben das, was inhaltlich vorgegeben ist, so dass man einfach zum einen Reden lernt, also Rhetorik, irgendwie in die Schule kommt, und dass

man zum anderen eine Grundlage hat, um sich mit jemanden über bestimmte Sachen auseinanderzusetzen. Eben mit so einer Debatte, die „Hertie Debatte“ eben, die besondere Regeln hat. Und das macht eigentlich schon Spaß.

I: Und wie bist du dazu gekommen da mitzumachen?

[Teilnahmemotivation]

B: Es war meine – also es war ein Jahr davor – meine Lehrerin, die hat uns da angemeldet. Und im zweiten Jahr habe ich mich einfach erkundigt und hab‘ mich halt wieder selber angemeldet.

I: Und bleiben wir jetzt mal bei dem zweiten Mal. Kannst du mal ein Beispiel sagen, was ihr da gemacht habt?

B: Es gab da immer viel zu Essen und zu trinken, dass war ganz gut. Oder meinst du eher inhaltlich?

I: Inhaltlich.

[Nachhaltiger Transfer]

B: Ok. Wir haben eben in diesen Trainings gelernt worauf es ankommt, wenn man spricht. Und was jetzt eben überhaupt Debatte ist, und wie sie sich zusammensetzt. Zum Beispiel Argumente „Was ist ein Argument“? Wie ist es aufgesetzt? Ne, nicht aufgesetzt - wie sieht es aus? Oder ja, wie funktionieren die Regeln von „Jugend debattiert“. Und wie benutze ich am besten Beispiele. Das waren die Dinge, die mir so im Gedächtnis hängen geblieben sind. Und die Angemessenheit ist ganz wichtig.

[SELBSTKOMPETENZ]

I: Und wenn du dir jetzt vorstellst deine, zwei deiner Freunde und eine Freundin von dir unterhalten sich über ein Thema wie den Irak-Krieg, oder über Abtreibung, oder über sonst irgendwas. Wie verhältst du dich, wenn du dazu kommst?

B: Wenn ich dazu komme und die unterhalten sich gerade?

I: Ja.

B: Es kommt ganz darauf an – also wenn man merkt, dass...

I: Das Thema interessiert dich.

[Kommunikationshäufigkeit]

B: Ok. Also ich will jetzt dazu auch was sagen. Also es kommt auch immer ganz darauf an, was das für Freunde sind. Also bei manchen sag ich mir „ja, lass‘ ich die halt reden“ und sage nichts dazu, bei anderen – es kommt halt immer wirklich ganz auf die Situation an. Und wenn ich dazu was sage, dann unterhalte ich mich halt ganz normal mit.

I: Und wenn so ein Gespräch dann läuft und ihr seid nicht gleicher Meinung, wie verhältst du dich dann?

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Dann versuche ich eigentlich immer zu sagen „He, jetzt warte einmal, einen Moment mal, was meinst du jetzt? Sag mal so genau, was du eigentlich sagen willst, was denkst du?“ Und dann sag ich das zu dem anderen eben auch und dann sage ich meine Meinung auch, und dann hat man eine Grundlage, auf der man weiter reden kann.

I: Also du versucht erst mal die Sache zu klären bevor es dann weiter um die Meinung geht? Also, dass quasi die Sache, der Inhalt der Meinung der anderen und deiner Meinung noch mal klar da steht?

B: Also nur wenn das halt sonst zu nichts führen würde. Sonst ist es ja klar. Man macht es nicht in jedem Gespräch. Aber wenn es halt aussieht, dass man sich so verfährt oder so, dann eigentlich schon so.

I: Hat sich da bei dir was verändert, seit du an „Jugend debattiert“ teilgenommen hast?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Ja, ich versuche immer auf so einer Metaebene irgendwie zu sein. Und irgendwie mich nicht emotional so total reinzusteigern, sondern einfach zu versuchen darüber zustehen. Weil dann finde ich habe ich zum einen für mich persönlich eine bessere Übersicht und kann andere besser verstehen.

I: Jetzt mal so zu deinem Freundeskreis weiter. Wo und mit wem ergibt sich denn für dich die Gelegenheit über politische Themen, wie den Irak-Krieg oder auch soziale Themen, wie Magersucht, zu sprechen?

[Gesprächspartner]

B: In meinen Freundeskreis?

I: Ne, so generell. Also mit wem oder wo sprichst du am meisten über solche Themen? Mit deinen Eltern, mit deinen Freunden...

B: Eigentlich mit meiner Freundin.

I: Mit deiner Freundin?

B: Ja.

I: Und sonst mit gar keinem?

B: Ja, doch hin und wieder einmal. Ja, wenn ich irgendwo zu Besuch bin, oder wenn halt irgendeine Feier ist. Man sitzt so da und trinkt ein Bier und redet halt über irgendwas.

I: Und worüber spricht ihr so und sonst in deinem Freundeskreis? Gar nicht über solche Sachen?

B: Also mein Freundeskreis besteht so aus drei bis vier Personen.

I: Ok. Dann lassen wir das. Aber es kommt schon mal zu solchen Themen. Dass wenn du mit...

B: Ja klar.

I: ...deiner besten Freundin von mir aus zusammen jetzt hockst...

B: ...dann reden wir halt jetzt, was weiß ich, über dieses komische Kopfgeld für die Krankenkassen, was die jetzt einführen wollen oder irgendwie so was.

I: Und woher nehmt ihr dann die Themen über die ihr sprecht?

[Gesprächsthemen]

B: Na die ergeben sich halt immer irgendwie. Oder man liest in der WOCHE und dann sitzt man da erstmal und denkt sich „darüber müsste man mit jemandem reden!“, oder da würde mich jetzt mal die Meinung von irgendjemandem drüber interessieren. Also von jemand bestimmtem. Und dann gehe ich entweder auf denjenigen zu und sag‘ „He, darüber sollten wir mal reden. Was denkst du eigentlich?“, oder wenn man halt im Gespräch ist, dass man vom Hundertsten ins Tausendste kommt und dann über etwas anderes dann doch redet.

I: Aber woher kommen denn die Themen. Dass du das Bedürfnis hast hinzugehen und darüber zu reden, das ist ja jetzt klar. Nur woher kommt es, dass du dich über das Kopfgeld der Krankenkasse unterhältst?

B: Na, ich höre halt Radio, und dann sind da Nachrichten und die erzählen irgend etwas. Und dann mache ich mir meine Gedanken darüber. Oder ich lese in der Zeitung. Auch wenn es nur eine Überschrift ist, aber irgendwie - manchmal bleibt es ja hängen. Und man macht sich dann weiter Gedanken.

I: Spielt Internet da eine Rolle?

B: Nein.

I: Wie ist es – du hast ja „Jugend debattiert“ mitgemacht – und wenn du jetzt Zeitung liest oder Fernsehen guckst, hat sich da in der Wahrnehmung der Informationen, die da kommen, oder auch, ja, auch erstmal in der Wahrnehmung wie du sie wahrnimmst, bzw. auch vielleicht ist ja auch irgendein Medium dazu gekommen, dass du jetzt eher als Informationsquelle nutzt. Du hast gerade gesagt Radio und Zeitung. Guckst du da jetzt gleichgültiger drauf, kritischer, genauer?

[Medienumgang nach „Jugend debattiert“]

B: Ich weiß nicht, ob das mit „Jugend debattiert“ was zu tun hat. Aber ich denk' mal, je länger man Zeitung liest, oder je häufiger man Radio hört, desto differenzierter hört man da zu. Ich glaub' nicht unbedingt, dass das was mit „Jugend debattiert“ zu tun hat sondern einfach mit der persönlichen, ja mit dem persönlichen, immer größeren Vertrauen zu diesem Medium.

I: Aber du kannst ja schon vergleichen. Ich habe zwei Jahre lang an „Jugend debattiert“ mitgemacht, und ich guck jetzt, wenn ich Zeitung lese, ein bisschen kritischer darauf? Oder meinst du, dass das eine generelle Entwicklung ist?

B: Also ich schau halt nicht auf den Inhalt kritischer, sondern so wie was aufgebaut ist, wie es funktioniert. Wie zum Beispiel, jetzt ist da irgend'ne Rede von Bush, dann ist die meistens übersetzt und dann erzählt er über den Irak-Krieg. Und dann hat das ja immer einen bestimmten Aufbau und ich hör mir halt schon so an, so am Anfang sagt er, also, was weiß ich, erstmal stellt er einen aktuellen Bezug her oder sagt warum es gerade so wichtig ist, darüber zu sprechen. Weil, was weiß ich, wieder drei Soldaten gestorben sind. Und ich achte dann weniger, oder ich achte schon auf das inhaltliche, aber es fällt mir auf, dass sich in der Wahrnehmung insofern was geändert hat, dass ich eben mehr auf die Struktur schaue.

I: Und seit „Jugend debattiert“ sind keine neuen Informationsquellen dazu gekommen?

B: So dass ich jetzt auf einmal Fernseh' gucke, seitdem ich das gemacht habe?

I: Ja genau. Also...

B: Ne, eher weggegangen.

I: Welche hast du für dich ausgeschlossen als Informationsquellen?

B: Internet, ich weiß nicht, dass ist immer so komisch. Ja ansonsten, alle komischen Fernsachsachen, abgesehen von Nachrichten. So, gut, und es gibt dann – na, früher habe ich noch irgendwelche Dokumentarfilme oder so was gesehen. Oder so komische, schlechte Filme, irgendwelche Hollywoodfilme, wo dann auch, was weiß ich, der

Untergang der Titanic dargestellt wurde, oder irgendwie der Kalte Krieg, und so was, denke ich mir, schaue ich mir heute nicht mehr an, weil es nicht unbedingt so glaubhaft ist. Und ich würde sagen, so Prosa-Sachen habe ich ausgeschlossen.

I: Gut. Wenn du jetzt in einer Diskussion bist, mit Freunden, Eltern, Lehrern – ist jetzt mal egal - und du bist nicht überzeugt worden, oder du konntest auch nicht überzeugen, obwohl dir dieses Thema und deine Meinung, oder die Meinung des Anderen schon irgendwie wichtig ist, recherchierst du dann das Thema nach? Dass du nach Hause kommst und noch mal in Büchern, Zeitung, Fernseher noch mal genauer hinguckst.

[Verhalten nach Diskussionen]

B: Ja ich höre sicherlich genauer hin, wenn da noch mal irgendwas kommt, aber ich sag nicht, ja, ich sag natürlich schon „Ja, da guck ich jetzt aber mal noch nach.“ und wenn es mir dann zufällig auffällt, dann schon. Aber nicht, dass wenn ich nach Hause komme, dass ich mir dann meine 20 Zeitungen, die noch von den letzten Wochen daliegen durchgucke. So nicht.

I: Gut. Wenn du jetzt mal an deine Eltern oder deine Lehrer denkst, worüber ja streitet, diskutiert – also es geht beim Streiten schon so um ein bisschen Inhalt, also festen Inhalt – worüber streitet ihr euch dann?

[Konfliktfähigkeit gegenüber den Eltern]

[Themen]

B: Mit meinen Eltern häufig über den Sozialstaat Deutschland, dass es ein Sozialstaat ist. Ja, und über – wie nennt man das? – Judikative in Deutschland.

I: Und ist das viel, dass ihr darüber streitet, oder dass ihr viel darüber diskutiert?

B: Häufig meinst du?

I: Ja, häufig. Also die Häufigkeit. Ist es eher, dass ihr euch darüber auseinandersetzt, wann du nach Hause kommst, oder wie du mit dem Auto umgehst, oder - keine Ahnung - oder dass ihr euch eher dann auch mal inhaltlich zusammensetzt und darüber diskutiert?

B: Nö, wir sitzen meist so da und gucken Fernseh'n. Und dann kommen wir so ins Gespräch, weil gerade da wieder so ein komischer Beitrag war. Dann machen wir den Fernseher aus und reden darüber.

I: Und mit deinen Lehrern in der Schule? Wie war das da?

[Konfliktfähigkeit gegenüber Lehrern]

[Themen]

B: Ja nur im Rahmen des Unterrichts. Ja, aber in Sozialkunde – ich hatte Gemeinschaftskunde als Leistungskurs – da haben wir halt häufiger über internationale Beziehungen gesprochen und da war's dann immer so, wir hatten ein Kapitel zu lesen in irgendeinem Buch, und es im aktuellen Zusammenhang zu diskutieren im Unterricht.

I: Und wie sieht das gerade bei Eltern und Lehrern aus? Wie trittst du da für deine Meinung ein?

[Kritikfähigkeit gegenüber den Eltern (Kritik geben)]

B: Also bei meinen Eltern eigentlich überhaupt nicht. Ist ja auch eigentlich egal, die verstehen mich sowieso nicht, was ich meine.

I: Und bei deinen Lehrern?

[Kritikfähigkeit gegenüber den Lehrern (Kritik geben)]

B: Ich weiß zwar, dass das, was ich sage, die meistens nicht verstehen, warum auch immer? Das versteht niemand, alle lachen immer darüber. Dann gebe ich mir schon Mühe, dass sie es alle verstehen und im Endeffekt verstehen sie es dann auch. Es dauert zwar ein bisschen länger, aber es klappt.

I: Und wenn du jetzt im Gespräch mit deinen Eltern – ok, nehmen wir die Eltern raus, weil du sagst, da ist es dir nicht so wichtig – aber wenn jetzt dein Lehrer deine Meinung in so einem Gespräch kritisiert, wie reagierst du darauf?

B: Positive oder negative Kritik?

I: Kritik generell.

[Kritikfähigkeit (Kritik annehmen)]

B: Also entweder freue ich mich, oder ich denke mir „Ich glaub, du hast nicht deinen Punkt gefunden.“, also was mein Punkt ist.

I: Ja...

B: Weil ich denk mal, wenn ich über irgendein bestimmtes Thema rede, dann habe ich ja eben was zu sagen, und das, was ich zu sagen habe, denk ich, versuche ich immer, ist etwas, was Hand und Fuß hat. Und was man zwar sicherlich auch entkräften kann, oder etwas entgegensetzen kann. Aber was man auf keinen Fall so darstellen kann, als wenn's einfach falsch wäre. Und dann denk ich mir, sie haben mich – also das denke ich mir dann – sie haben mich falsch verstanden und ich versuche es einfach noch mal.

I: Wir haben jetzt über so ein paar Sachen geredet, über deinen Freundeskreis, über deine Lehrer, über deine Eltern – in Gesprächen, in themenbezogenen Gesprächen mit ihnen, hat sich da seit „Jugend debattiert“ bei dir was verändert - in dem Umgang?

[Nachhaltiger Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte auf Kommunikationssituationen]

B: Ja, ich rede irgendwie bewusster darüber. Also früher habe ich einfach so darüber geredet und jetzt denke ich mir „He, wir reden gerade über was“, über was, was weiß ich, über was Wichtiges oder über was, was mich wirklich interessiert. Oder dass ich irgendwie schon eine Abwägung mache zwischen Gesprächen wo ich jetzt darüber rede, ob es morgen regnet, oder es morgen Krieg gibt.

[SACHKOMPETENZ]

I: Ja. Gut. Soviel zu Gesprächen, jetzt vielleicht mal so ein bisschen was zu deinem Umfeld. Was machst du so in deiner Freizeit?

B: Ja, also im Moment gehe ich eigentlich arbeiten in meiner Freizeit. Ich esse viel in meiner Freizeit, weil sonst komme ich nicht dazu. Also jetzt was ich gemacht habe, oder was ich jetzt grade im Moment wirklich in meiner Freizeit mache?

I: Schon was du jetzt im Moment machst. Also du bist nicht irgendwie engagiert? Sozial engagiert, oder politisch engagiert?

[Politisches oder soziales Engagement]

B: Nein, ich habe nur wahnsinnig viele Vorsätze, dass ich unbedingt mal wieder radeln gehen müsste. [*Warum kein politisches/soziales Engagement*] Aber ich komme nicht dazu, weil ich habe nicht so viel Freizeit irgendwie.

I: Was ich jetzt über dich weiß, ist, dass du dich bei „Jugend debattiert“ schon privat engagierst. Du warst ja in diesem Jahr Juror.

B: Ja.

I: Haben sich deine Interessen durch „Jugend debattiert“ verändert? Also ich denke, wenn man da Juror ist, dann hat man dann dafür schon Interesse bekommen, aber so generell ist der Wunsch sich politisch zu engagieren oder sozial engagieren zum Beispiel durch - eventuell wenn möglich durch „Jugend debattiert“ stärker geworden?
[*Interessenerweiterung durch „Jugend debattiert“*]

B: Ich denke nicht, dass sich irgendwelche Voraussetzungen oder Interessen geändert haben, sondern dass es einfach eine andere Prioritätensetzung ist, dass mich heute Dinge mehr interessieren, die damals nicht so wichtig waren. Und zum anderen, wie du es sagst, ich habe irgendwie – ich wollte nie Zivi machen, weil ich mir immer dachte, es ist ein Jahr Zeit verloren. Aber mittlerweile habe ich die Einstellung, es ist echt was Wichtiges und ich freu mich auch drauf, weil ich einfach was Sinnvolles machen kann. Obwohl ich nicht wirklich was dafür bekomme.

I: Ja. Inwiefern haben sich deine Prioritäten verändert? Das würde mich jetzt noch mal interessieren.

B: Dass ich jetzt sage, es ist wichtig, dass man sich sozial engagiert. Egal in welchem Bereich. Egal ob ich jetzt die alte Oma über die Straße bringe, oder ob ich jetzt Medizin studiere und dann Arzt werde im Krankenhaus. Sondern einfach dass es eben - dass ich denke, es ist sehr wichtig in der Gesellschaft – gerade in Deutschland – dass es eben soziale Menschen gibt, die nicht nur auf sich schauen, sondern auch eben auch etwas Uneigennütziges, etwas für Andere tun. Und das denk ich, ist sehr wichtig und das war eben - früher war mir das nicht so arg klar. Da war ich dann eher so, na ja, egozentrischer.

I: Und, was war es an „Jugend debattiert“, dass diese Prioritätenverschiebung bei dir hervorgerufen hat. Kannst du das vielleicht sagen? Oder ist es eher unbewusst?

B: Ich weiß es nicht, ob es was damit zu tun hat, aber ich denke, dadurch dass man über manche Themen redet, zum Beispiel „Sollen öffentliche Plätze videoüberwacht werden?“, ist eben eine Sache, die ja jetzt halt so eigentlich ganz banal klingt, aber wenn man irgendwelche Argumente dafür oder dagegen sucht, sind es halt doch schon Dinge, die weiter gehen, als nur soweit als bis zur Videokamera, die da hängt. Und dadurch dass man eben, durch diese Themen die man bekommt, meist noch einen größeren Radius an Informationen braucht und auch an Abwägungen benötigt, ist es einfach, denke ich, ja, ganz normal, dass man ein anderes Verständnis für Dinge bekommt, weil man sich ja ganz bewusst darüber Gedanken machen muss.

I: Und vielleicht wenn man auch – ich fass‘ das jetzt mal zusammen und du darfst sofort sagen „Nein, ist falsch“, was ich gerade zusammenfasse – ist es vielleicht auch so, dass durch mehr Informationen größere Betroffenheit, also dass du dich eher persönlich davon angesprochen fühlst, da auch mit bei ist?

B: Nein, das hat nichts mit der Menge von Informationen zu tun, sondern von der persönlichen Betroffenheit, sondern von der persönlichen Stellung zu dieser Information. Es braucht auch nur eine Information zu sein. Und wenn die mir nahe geht, und wenn mich die wirklich beschäftigt, dann ist es für mich wichtig, auch wenn es nur eine Information ist. Und es gibt Themen da habe ich tausend Informationen und die interessieren mich überhaupt nicht, weil, na ja, weil es einfach für mich nicht wichtig ist.

I: Also, aber mit der Betroffenheit lag ich eben schon richtig. Das sind Sachen, die dich dann persönlich ansprechen. Sei es auch nur ein Argument, oder eine Information, wo du dann auf einmal anfängst mitzufühlen, mitzufiebern – keine Ahnung.

B: Ja.

I: Sind es nur die Themen die bei „Jugend debattiert“ gestellt wurden, die für dich wichtig für ein politisches Interesse waren, oder hast du noch andere politische oder soziale Komponenten in „Jugend debattiert“ gesehen?

[Politische oder soziale Komponente bei „Jugend debattiert“]

B: Ich denke, es sind nicht die Themen, die dazu führen, sondern eben, dass man lernt damit umzugehen. Dass ich lerne, wie ich jetzt mir Gedanken machen kann in sinnvollem Maße, ohne dass ich jetzt – wie, man macht ja am Anfang manchmal so ein, ein – ich weiß jetzt gar nicht wie das heißt –so einen Gehirnausstoß, wo man dann alles aufschreibt was man ...

I: Brainstorming

B: Ja genau, und das ist eigentlich das ganz Normale und zu irgendeinem Thema. Aber bei „Jugend debattiert“ lernt man eben alles so zu gliedern für sich selbst und ich denke, da hat man eben den Erfolg, oder persönlich diese Motivation, sich über Dinge Gedanken zu machen.

I: Also ist der Erfolg den man da hat, die politische Komponente, oder?

B: Nein, mit Erfolg mein' ich, dass man erfolgreicher damit umgehen kann und dass man eben versteht, was man da gerade sagt.

I: Und wenn ich noch mal zusammenfassen darf, hat „Jugend debattiert“ für dich schon einen Beitrag geleistet, für die Entwicklung deines politischen Interesses oder für die Weiterentwicklung deines politischen Interesses?

[Interessenerweiterung durch „Jugend debattiert“]

B: Ja.

I: ⁴⁰ Ja. Gut. Das war es jetzt über dich. Dann würde ich jetzt vorschlagen gehen wir zu deinen Lehrern. Es geht jetzt um den Lehrer oder die Lehrerin, die euch letztes Jahr bei „Jugend“ ... – nein, letztes Jahr hattest du keinen Lehrer bei „Jugend debattiert“...

⁴⁰ Dieser Teil des Interviews ist nicht relevant für die Auswertung, da es sich um eine Lehrerin handelt, die bei „Jugend debattiert“ am Projektzyklus 2001 teilgenommen hatte.

Machen wir es trotzdem. Ob ich es verwerten kann oder nicht, weiß ich noch nicht. Dann nehmen wir den Lehrer aus dem Jahr davor, oder die Lehrerin. Die Fragen, die jetzt kommen, die beantworte bitte im Kontext mit dieser Lehrerin. Und du sollst sie quasi mehr oder weniger bewerten, beurteilen, beschreiben. Wie war denn dein Verhältnis zu deiner „Jugend debattiert“ Lehrerin?

B: Ja, eigentlich ganz gut. Sie war ganz nett und, ja, war halt eine nette Lehrerin. Also wie halt so ein Verhältnis mit einer netten Lehrerin ist.

I: Ja. Ein relativ gutes Verhältnis dann. Und wenn ihr mit ihr im Unterricht über ein Thema, nehmen wir den Irak-Krieg, oder Abtreibung, oder sonst irgendwas diskutiert habt, wie hat sie sich dann verhalten?

B: Es ging dann meistens in Arbeitsgruppen, dass wir uns zu viert zusammengesetzt haben, oder auch mit mehreren –

I: ich unterbreche dich jetzt mal. Es geht nicht um das Training für „Jugend debattiert“, sondern es geht generell um ihren Unterricht.

B: Also wie?

I: Hattest du bei ihr noch Unterricht?

B: Ja.

I: In..., weiß ich nicht.

B: Griechisch.

I: Griechisch.

B: Ja.

I: Und wenn ihr jetzt in Griechisch über eine Rede von Cicero – nein, Cicero war römisch – über irgendwas von Aristoteles oder Plato geredet habt, dann habt ihr da vielleicht auch mal diskutiert. Und wie hat sie sich in so einer Diskussion verhalten?

B: Ja gut. Ja, zum einen hat sie eben die Moderatorin gespielt. Also dass sie das Gespräch geleitet hat mit Ihren Fragen. Also sie war die Fragerin und wir waren die Antworter. Und sie hat mit ihren Fragen das Gespräch geleitet.

I: Aber sie hat jetzt nicht mit diskutiert?

B: Sie hat hin und wieder einen Gedanken eingeworfen - „Aber das sollte man auch noch mal bedenken.“ und dann haben wir darüber nachgedacht und was anderes dann doch gesagt. Oder.

I: Und das hatte sie auch schon vor „Jugend debattiert“?

B: Ja.

I: Hast du danach irgendwelche Veränderungen an ihr, bei ihr erkennen können?

B: Nein.

I: Nein. Wenn ihr so ne Diskussion hattet in der Klasse, im Unterricht und ihr ward gegensätzlicher Meinung. Also die Frau XY hatte eine andere Meinung als ihr. Wie hat sie sich verhalten?

B: Na, wenn man seine Meinung begründen konnte und wenn es ok war, also dass man wirklich eine Argumentation hatte, die einfach in Ordnung war, dann hat sie das eben so akzeptiert, also musste dafür ja meist nicht von ihrer Meinung abbrechen.

I: Und wenn ihr jetzt ihre Meinung direkt kritisiert habt. Zum Beispiel gesagt habt „Frau Lehrerin, das sehe ich ganz anders? In dem und dem Punkt kann ich ihnen nicht folgen.“ Wie hat sie darauf reagiert?

B: Also wenn man sagt, man sieht es ganz anders, kommt es immer ganz darauf an, wie es mit der Zeit aussieht. Wenn es ok war, dann hat man eben darüber geredet, was man anders sieht und wo der Punkt ist, und zum anderen, wenn man jetzt gesagt hat, es ist Blödsinn was sie gerade gesagt haben, dann – oder was war dein zweiter Punkt?

I: Ja, kurz gefasst– es ist jetzt Blödsinn was sie da sagen – oder wirklich versuche ihr Argument zu widerlegen. Wie hat sie drauf reagiert?

B: Ja, sehr fair. Wenn's funktioniert hat, war's ok.

I: Und das war sowohl vor als auch nach „Jugend debattiert“ gleich?

B: Ja.

I: Gut. Das war's schon. Möchtest du noch abschließend irgendetwas loswerden?

B: Jetzt über „Jugend debattiert?“, oder?

I: „Jugend debattiert“. Oder fällt dir da noch was, irgendwas ein zu dem, was wir jetzt gerade besprochen haben? Was du meinst „ich möchte noch was loswerden“ oder sonst. Wenn nicht, ist auch ok.

B: Ok. Ne, mir fällt jetzt, glaube ich, eigentlich gerade gar nichts mehr ein.

I: Gut, dann bedanke ich mich für das Gespräch.

B: Bitte schön!

Schülerinterview IV

[SONDIERUNGSFRAGEN]

I(nterviewerin): Dann fangen wir jetzt einfach mal an. Und mich würde als Erstes mal interessieren, was hat dir an „Jugend debattiert“ gefallen?

[Gefallen an „Jugend debattiert“]

B(efragte): Also gefallen hat mir erstens, dass es sehr schön aufgebaut war. Dass man viel gelernt hat am Anfang erst mal und nicht so rein geschmissen wurde. Was ich erst befürchtet hatte, dass man da gar nicht weiß wie es geht. Und dass sehr, sehr nette Leute dabei waren. Sowohl die Trainer waren unheimlich nett, als auch diejenigen, die mitgemacht haben. Ja ansonsten hat mir auch noch ganz gut gefallen, dass es so schön klar strukturiert war und man auch die Kriterien genau gewusst hat, worauf es ankommt. Ja, eigentlich sehr klar alles aufgebaut.

I: Und wie bist du dazu gekommen da mitzumachen?

[Teilnahmemotivation]

B: Unsere Lehrerin hat die Klasse angemeldet. Und dann haben wir erst innerhalb der Klasse angefangen das mal auszuprobieren. Ob es uns überhaupt Spaß macht. Und es hat's. Und dann haben wir diesen Klassenverbundswettbewerb - ne, wie hieß das? - erst mal Klassenwettbewerb gemacht. Und dann bin ich halt weitergekommen.

I: Und kannst du mir mal so ein Beispiel sagen, was ihr da so gemacht habt bei „Jugend debattiert“? Angefangen Schule und so weiter.

[Nachhaltiger Transfer der Inhalte aus der Schule]

B: Also in der Klasse selbst haben wir erst mal so generell über Debatten geredet und wo sie wichtig sind. Und dann haben wir einfach angefangen zu üben. Also wir haben uns ein Thema ausgesucht – das war glaube ich, ob Haschisch legalisiert werden soll – und haben einfach mal angefangen zu diskutieren. ohne die Regeln zu kennen. Und dann haben wir gemerkt, dass es nicht sonderlich gut klappt und haben eben dann uns die Regeln genau angeschaut und nach diesem Muster dann auch mehrere Debatten gemacht. Und dann ging's weiter. Also, dann kam man eins weiter. *[Nachhaltiger Transfer der Inhalte aus dem Training]* Und dann war erst so ein Training. Ich glaube das war so drei Tage – mit anderen zusammen - und da haben die uns noch mal genauer erklärt die einzelnen Kriterien, was da besonders wichtig ist. Und dann haben wir auch ganz viele Übungen gemacht. Formulierung und wie man Argumente findet und so weiter. Ja, und dann kamen eben die einzelnen Wettbewerbe dann.

I: Super. Und das ist jetzt erst mal so zu dem Thema was dir, wie dir und was dir an „Jugend debattiert“ gefallen hat.

B: Also eins wollte ich noch sagen, was mir auch gut gefallen hat. Bei den Auswertungen - immer bei den Trainings -, dass auch die Schüler was gesagt haben. Und das fand ich sehr schön. Weil es war irgendwie näher dran. Wenn jetzt so ein Trainer – die haben zwar auch immer gute Sachen gesagt, was man anfangen konnte, aber wenn's ein Schüler sagt ist es schon noch mal besser. Weil die sind schon sozusagen auf gleicher Ebene.

I: Gut. Sonst noch was zu dem Bereich?

B: Ne.

[SELBSTKOMPETENZ]

I: Gut. Dann reden wir jetzt mal bisschen über dich. Und zwar wenn deine Freunde sich über ein Thema unterhalten und du kommst dazu – sagen wir mal den Irak-Krieg, oder das Thema „Soll Haschisch legalisiert werden?“ zum Beispiel – wie verhältst du dich dann, wenn du dazu kommst?

[Kommunikationshäufigkeit]

B: Ja, also meistens diskutiere ich gleich mit. Also das ist irgendwie - sofort – oder ich werd' gleich gefragt „Was meinst du?“, oder so. Aber das ist eigentlich bei meinen Freunden bei vielen so, dass wir meistens dieselbe Meinung haben. Und... Aber so in der Klasse ist's schon oft sehr unterschiedlich. Und, also, ich hab' so das Gefühl, dass man eigentlich ganz gut da mitreden kann immer.

I: Und wenn du mit deinen Klassenkameraden oder deinen Freunden in so einem Gespräch... wenn ihr mal nicht einer Meinung seid, wie verhältst du dich dann?

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Ja dann sag' ich meine Meinung und versuch' die halt möglichst so zu begründen, dass die anderen es auch nachvollziehen können. Und wenn's halt irgendwie – in meiner alten Klasse war es manchmal so, dass es dann sehr ausgeartet ist. Also dass dann Leute es persönlich genommen haben, wenn man irgendwie anderer Meinung war. Dann habe ich meistens versucht das irgendwie runter zufahren und wenn's halt gar nicht geklappt hat, dann habe ich einfach aufgehört. Weil, eh' man sich da nur noch streitet... Das bringt's dann auch nicht.

I: Und hat sich bei dir was verändert in solchen Situationen seit „Jugend debattiert“?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Auf jeden Fall. Also ich bin deutlich ruhiger geworden. Also früher, wenn dann jemand... Also grad‘ in der 10. Klasse war es oft so, dass wir uns wirklich sehr, sehr gestritten haben, und dann war ich auch schnell beleidigt und war so „gut, dann sag ich jetzt gar nichts mehr. Lasst mich doch alle in Ruhe!“ Und jetzt habe ich eigentlich auch gemerkt, dass man es viel ruhiger angehen kann und auch wie man so Situationen entschärfen kann.

[SELBSTKOMPETENZ]

I: Wo und mit wem ergibt sich denn für dich die Gelegenheit über politische oder soziale Themen zu reden. Also Irak-Krieg, Drogen, Sex vor der Ehe – keine Ahnung?

[Gesprächspartner]

B: Also, auf jeden Fall mit meinem Vater. Wir diskutieren eigentlich ziemlich oft. Und ansonsten ja in der Schule natürlich, in Gemeinschaftskunde so ziemlich oft und in Reli auch. Und ansonsten eigentlich auch so mit vielen Bekannten. Also ich hab‘ sehr viele, die politisch sehr engagiert sind, die nämlich in Vereinen oder Parteien sind. Und mit denen kann man dann wirklich gut über so etwas diskutieren.

I: Also gehört es bei dir im Freundeskreis zur Tagesordnung...

B: Auf jeden Fall.

I: ...so dass ihr euch viel über Politik unterhaltet.

B: Ja.

I: Und woher nehmt ihr die Themen, über die ihr sprecht?

[Gesprächsthemen]

B: Also meistens so Aufhänger sind, wenn irgendwo ‘ne Demo ist. Dass man – dass wir uns überlegen, ob wir da hingehen. Und dann ergibt sich’s meistens. Oder wenn wir auf ‘ner Demo sind. Und ja, ansonsten Fernsehen, wenn man mal irgendwelche Nachrichten gesehen hat. Oder... Ja, ein Freund von mir liest immer Zeitung und schaut dann immer wenn wir irgendwo wegfahren, dass er dann irgendwas findet.

I: Und wenn du jetzt so an dich denkst, wo beziehst du denn so deine Informationen her? Welche Medien nutzt du da?

[Benutze Medien]

B: Also auf jeden Fall Fernsehen, Zeitung manchmal. Also ich lese nicht regelmäßig, sondern ab und zu. Radio und auf jeden Fall Internet.

I: Also, guckst du da auch nach, wenn dich Sachen interessieren?

B: Ja.

I: Und, wie ist das denn mit den Informationen, die du aus deinen Medien erhältst? Hat sich da dein Blick seit „Jugend debattiert“ darauf verändert?

[Medienumgang seit „Jugend debattiert“]

B: Also man findet leichter die Argumente, würde ich sagen. Also am Anfang bei den ersten Wettbewerbsstufen, da ist mir aufgefallen, dass ich ziemlich viel Material hatte, aber damit nichts anfangen konnte. Weil die Fakten alleine machen es ja noch nicht aus. Und so die Argumente rauszufischen aus so einem Text, ist mir in jedem Fall leichter gefallen. Auch dann direkt davon welche abzuleiten. Ja und ich würd' auch sagen, dass es beim Internet ist es mir jetzt leichter gefallen... Irgendwie, wenn ich jetzt bestimmt was suche, dass ich dann genau weiß, bei der Zeitung, bei der und der, findet man irgendwas oder sonst so Quellen.

I: Haben sich denn... sind denn durch „Jugend debattiert“ noch für dich Informationsquellen dazugekommen? Oder hast du da schon vor „Jugend debattiert“ alles benutzt?

B: Ja, also eigentlich dazugekommen ist nichts mehr.

I: Und wenn du jetzt in einem Gespräch bist über die Themen, die wir eben so schon dabei hatten, oder Themen die dich halt interessieren und du konntest nicht überzeugen, bzw. wurdest nicht überzeugt, wie ist das dann? Gehst du da manchmal nach Hause, wenn das Thema wichtig ist und schlägst du noch mal Sachen nach, die dich interessieren?

[Verhalten nach Diskussionen]

B: Ja, das kommt manchmal vor. Vor allem, wenn es um etwas geht, was mir wirklich wichtig ist und man merkt wirklich, man ist überhaupt nicht angekommen mit den Argumenten. Dann kann es schon sein, dass ich noch mal nachschaue und dann auch gegebenenfalls am nächsten Tag oder so noch mal das anspreche. Oder wenn ich halt selber ins Zweifeln gekommen bin, dann mache ich das auch manchmal. Grade so bei Internet oder so, dass man noch mal so bei Zeitungen guckt, und dann noch mal schaut, ob die jetzt eigentlich Recht hatten. Weil manchmal hat man ja auch Argumente, die gar nicht stimmen. Also, dass es auf irgendwelche Sachen zurückgeht, die gar nicht wahr sind.

I: Gut. Das ist jetzt mal über dich und über deine Freunde. Jetzt geht es in erster Linie um Lehrer und Eltern. Worüber diskutierst du denn mit deinen Eltern oder deinen Lehrern, wenn?

[Konfliktfähigkeit gegen über den Eltern]

[Themen]

B: Mit meinen Eltern meistens irgendwie über Geld. Also mehr Taschengeld, oder wer den Führerschein bezahlt und solche Sachen. Und halt mit meinem Vater, auch so über Politik. Ja und manchmal auch so über, was jetzt, wenn er sich über etwas geärgert hat. Also, wir reden eigentlich ziemlich viel in der Familie über so Sachen. *[Konfliktfähigkeit gegenüber den Lehrern/Themen]* Ja und mit den Lehrern. Also mit den Lehrern selbst eigentlich nicht. Wenn, dann so halt in der Schule. Das ist ganz unterschiedlich. Also wir machen... Eigentlich in fast allen Fächern diskutieren wir. Und – also vor allen Dingen seit die Lehrer wissen, dass ich da mitgemacht habe, achten sie auch drauf. Und das ist kreuz und quer eigentlich. Wir hatten auch in Bio schon über irgendwelche Sachen dann diskutiert. Ja in Englisch und natürlich Gemeinschaftskunde und Reli.

I: Und da sind ja jetzt nun... Die stehen ja in der Hierarchie nun höher – wie vertrittst du denn da deine Meinung?

[Kritikfähigkeit (Kritik geben)]

B: Also ich weiß noch, dass ich direkt nachdem ich bei diesem Training war, mich mit meiner Geschichtslehrerin furchtbar angelegt hab‘ und ich hatte eigentlich das Gefühl, dass ich auf jeden Fall, eigentlich würde ich nicht sagen gewonnen, aber ich stand auf jeden Fall nicht schlechter da als vorher. Und, also ich hatte eigentlich jetzt noch nie

Probleme, dass ich irgendwie Angst hatte, da auch immer meine Meinung zu sagen. Ich war auch immer Klassensprecher und insofern kannte ich es schon, dass man auch mit denen dann gegebenenfalls sich richtig anlegt.

I: Und welche Mittel setzt du gegebenenfalls ein um deine Meinung kund zu tun?

B: Inwiefern?

I: Mittel jetzt – achtest du besonders darauf, dass du die „Jugend debattiert“-Regeln anwendest?

B: Ach so. Also ich achte meistens auf die Körpersprache, weil ich gemerkt habe, dass es extrem wirken kann. Das war vor allen Dingen bei der Geschichtslehrerin so, die hat sich da total beeindrucken lassen. Ja und ansonsten, dass man halt klar strukturiert die Sachen sagt und, wenn jetzt der andere irgendwie was sagt, was entweder kein Argument ist, oder ‘ne Behauptung, dass man das dann direkt sagt: „Das ist jetzt aber kein Argument“ zum Beispiel. Es also auf den Punkt bringt. Und das hilft wirklich sehr.

I: Ja. Und wenn du in Gesprächen mit Lehrern oder Eltern kritisierst wirst, wie reagierst du darauf?

[Kritikfähigkeit (Kritik annehmen)]

B: Also es kommt drauf an wie ich kritisiert werde. Also wenn’s irgendwie jetzt, sagen wir entweder unsachlich ist oder ungerechtfertigt, dann werde ich schon meistens ziemlich wütend. Wenn ich so richtig merke, das ist ohne Boden, und die können das überhaupt nicht irgendwie begründen, dann wehr‘ ich mich auch. Und ansonsten, na ja gut, dann mach ich das Beste draus.

I: Und wenn du jetzt inhaltlich kritisierst wirst, was machst du dann?

B: Also, wenn die recht haben, dann sehe ich es auch ein.

I: Ok. Wir haben jetzt über dich und deine Freunde geredet. Wir haben jetzt auch über dich und deine Lehrer und Eltern geredet. Hat „Jugend debattiert“ einen Einfluss auf dein Verhalten jetzt in solchen Gesprächssituationen?

[Nachhaltiger Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte auf Kommunikationssituationen]

B: Ich würd' sagen auf alle Fälle. Also, vor allen Dingen mit dem Strukturieren, das hab' ich vorher überhaupt nicht so gemacht und auch bewusst. Oder zum Beispiel auch, wenn man merkt – klar, bei „Jugend debattiert“ heißt es zwei Minuten am Anfang. Aber man merkt ja auch so, dass man jetzt nicht ewig Zeit hat und dass man dann genau schaut, was sind die wichtigsten Argumente und sag' sie jetzt. Oder, dass man so Einleitung und so was, das macht man ja auch sonst. Oder jetzt Regeln, wie man sich klar positionieren kann, das hat mir auch auf jeden Fall geholfen. Und das wende ich auch noch an.

[SACHKOMPETENZ]

I: Super. Gut, das war's jetzt erst mal zu Gesprächen. Jetzt kommen wir so ein bisschen zu deiner Freizeit und zu „Jugend debattiert“ direkt. Was machst du denn so in deiner Freizeit?

[Soziales oder politisches Engagement]

B: Also ich mach' viel Musik, also Gitarre spielen. Singen mach' ich gerne. Mach' viel in der Kirche. Also ich bin Obermessdienerin und mach' da so Messdienerstunden und so einen Kram. Ja und ansonsten gehe ich gerne ins Kino, Schwimmbad. Also als Sport mache ich eigentlich Schwimmen, Radfahren und so etwas.

I: Haben sich durch „Jugend debattiert“ deine Interessen vielleicht verändert?

B: Eigentlich nicht.

I: Und woher kommt – ich nehme jetzt einfach mal Kirche als soziales Engagement, woher kommt das?

[Auslöser des sozialen oder politischen Engagements]

B: Da bin ich eigentlich so rein gewachsen. Also, ich habe mich immer, es waren entweder irgendwelche Hauptamtlichen da mit denen ich mich gut verstanden hab', oder es hat mir - es macht mir einfach Spaß. Und insofern habe ich gemerkt, dass ich es auch einigermaßen kann und die mich akzeptieren. Und dann bin ich da immer so weiter rein gekommen, sozusagen. Ach, ich hab' erst als Messdiener normal angefangen

und dann hat mich der Pfarrer gefragt, ob ich nicht irgendwie Messdienerplan schreibe und so ging es dann immer weiter.

I: Und warum engagierst du dich nicht politisch in einer Partei, oder sozial bei Greenpeace, oder sonst irgendwas?

[Warum kein soziales/politisches Engagement]

B: Also in einer Partei, dass hatt' ich mal überlegt. Dann hab' ich mir die ganzen Parteiprogramme mal durchgelesen und hab' keine gefunden, schlicht und ergreifend, die mir zugesagt hat. Also es war eine dabei, da hab' ich schon ein bisschen überlegt, aber da hab' ich auch gemerkt... Nee, so, da waren wieder andere Sachen, die mir überhaupt nicht gefallen haben. und dann ist es eigentlich weggefallen. Und vor allen Dingen denk' ich mir auch so eine Partei, das ist nicht so wirklich toll. Da kann man zwar drinnen sein, aber das hilft einem so nicht weiter. Und ansonsten die anderen sozialen Sachen, da habe ich nicht so einen Zugang. Also Tierschutz das finde ich zwar wichtig und schön, aber da fange ich jetzt nicht so Feuer dafür.

I: Gut. Jetzt muss ich eben mal auf meine Zettel gucken. Hast du in „Jugend debattiert“ eine politische oder soziale Komponente gesehen? Also so was, wo du sagst, das ist richtig politisch, oder richtig sozial bei „Jugend debattiert“?

[Politische oder soziale Komponente bei „JD“]

B: Also politisch würd' ich schon sagen, dass es auf jeden Fall ist. Weil man doch sich... Es geht ja immer um politische Sachen direkt. Und man lernt auch sozusagen zu unterscheiden, wie man – also einmal wie man auftritt und auch wie so die Richtungen sind in der Politik. Und das merkt man ja auch, wenn man in einer Debatte ist, dass man die Leute schon ein bisschen zuordnen kann. Und ich denk' auch, dass es für politisches Engagement generell wichtig ist.

I: Hat denn „Jugend debattiert“ bei dir einen Beitrag zum Beispiel zum politischen Interesse geleistet?

[Interessenerweiterung durch „Jugend debattiert“]

B: Also zum Interesse auf jeden Fall. Ich hab' mich jetzt sonst nicht so sehr damit - man setzt sich ja sehr intensiv damit auseinander. Wenn man jetzt hört, das und das ist Thema, dann muss man schon sehr viele unterschiedliche Quellen dann anzapfen. Und

so vom Interesse hat's auf jeden Fall mehr geweckt als vorher. Also würde ich schon sagen, dass es gesteigert hat.

[FREMDBEWERTUNG DER LEHRER]

I: Gut. Das war es jetzt zu deiner Person. Und dann kommen wir jetzt mal zu deinem „Jugend debattiert“-Lehrer, deiner Jugend debattiert“-Lehrerin. Was war's denn, ein Lehrer oder 'ne Lehrerin?

B: Lehrerin.

I: Lehrerin, gut. Dann frag' ich erst mal, wie war denn dein Verhältnis, oder wie ist dein Verhältnis zu der Lehrerin?

[Schüler-Lehrerverhältnis]

B: Also, ich würde sagen, gespalten. Sie ist eigentlich ganz in Ordnung, aber ich würde jetzt nicht sagen, dass sie meine Lieblingslehrerin ist. Manchmal tickt sie irgendwie ein bisschen aus, und wir haben sie in Gemeinschaftskunde, und sie kann auch sehr langweilig sein. Deswegen hat es mich eigentlich erstaunt, dass sie uns da angemeldet hat.

I: Und, Gemeinschaftskunde ist ja jetzt ein super Fach für mich. Wenn ihr euch da über irgendein politisches Thema unterhaltet – wie verhält sie sich dann?

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Also, sie sagt ihre Meinung ziemlich deutlich.

I: Also, sie mischt richtig bei der Diskussion mit?

B: Ja.

I: Und hat sich da was verändert, seit sie bei „Jugend debattiert“ teilgenommen hat?

[Veränderungen durch „Jugend debattiert“]

B: Nein, eigentlich nicht.

I: Und wenn ihr gegensätzlicher Meinung seid, also wenn eure Lehrerin eine andere Meinung vertritt wie die eure, oder deine, wie reagiert sie da drauf?

[Konfliktfähigkeit]

B: Also manchmal sagt sie „Na gut, das kann man so sehen.“ und tut’s dann relativ schnell ab, oder aber wenn’s sehr gegensätzlich ist, dann diskutiert sie ewig weiter und hört nicht mehr auf.

I: Und da hat sich auch durch „Jugend debattiert“ nichts verändert?

[Veränderungen seit „Jugend debattiert“]

B: Nee, also sie ist eigentlich auch... Manchmal wird sie schon sehr, sagen wir mal, unsachlich – und das hat sich auch nicht geändert, leider. Also bei so manchen Diskussionen merkt man so richtig, was sie für eine Meinung hat und wenn da jemand was anderes sagt und sie hat dann keine Argumente, dann macht sie es irgendwie anders. Oder sie bricht die Diskussion ab, oder so was.

I: Gut. Und... Habt ihr das schon mal kritisiert? Habt ihr schon mal ganz klar gesagt - weil du sagst ja, du versuchst das mit Lehrern - dass du sagst „Sie werden jetzt unsachlich.“ oder so. Wie reagiert sie denn darauf?

[Kritikfähigkeit (Kritik annehmen)]

B: Nee, das hab ich jetzt noch nicht probiert.

I: Hast du jetzt noch nicht probiert.

B: Weil das steigert sich immer so hoch und ist dann eh‘ schon immer so emotional und wenn man dann... Das ist bei ihr dann sehr schwierig.

I: Und das heißt also, mit Kritik geht sie eher so um oder wenn ihre Meinung nicht akzeptiert wird, geht’s so, dass sie die Diskussion abbricht?

B: Ja.

I: Ja.

B: Ja.

I: So, das war's schon. Die Frage ist, gibt's noch irgendwas, was du auf dem Herzen hast, wo du sagst, so nach dem Interview, so vom Anfang, da möchte ich noch was loswerden, sagen bezüglich der ganzen Sache?

B: Ja, also eines ist mir noch eingefallen bei dem, dieses Heftchen was es da gab.....

I: Ja.

B: ...das fand ich sehr, sehr gut. Da waren ja so Blätter am Schluss drinnen, wie man Argumente sammelt oder wie man auch 'ne Position findet. Und das hat mir auch unheimlich geholfen. Ich hab' auch noch mal meine Sachen durchguckt und ich hab' eigentlich zu jeder Diskussion, wo ich nicht wusste, welche Meinung, habe ich eigentlich, dass man dann irgendwie pro, unentschieden und kontra und dann schaut, wo sind da überhaupt mehr und welche wiegen mehr. Und das fand ich sehr schön. Das ganze Heft war unheimlich gut aufgebaut.

I: Benutzt du das heute noch?

B: Manchmal schon, ja. Also für manche Diskussionen, wo man schon genau weiß, auf was es hinausläuft, da sammle ich dann auch die Argumente damit. Oder es gibt auch so 'nen Fächer, wo man dann so „Wer?“, „Wen betrifft es?“, „Was muss überhaupt getan werden?“... Und das ist auch gut, dass man so das Ganze, weil sonst versteift man sich nur aufs „Wie?“ zum Beispiel und lässt irgendwas anderes völlig außer acht. Und das ist also sehr hilfreich.

I: Gut. Das war's. Danke schön!

Schülerinterview V (Einzelanmelder)

[SONDIERUNGSFRAGEN]

I(nterviewerin): Was hat dir denn an „Jugend debattiert“ gut gefallen?

[Gefallen an „Jugend debattiert“]

B(efragter): Ja, also das Beste war eigentlich, dass man mit seinen Freunden zusammen etwas gemacht hat, was eben auch auf Sprache hinaus lief, auf Rhetoriktraining und gleichzeitig eben auch ein impliziertes Lernen mit drin hatte. Das heißt, man hat sozusagen Spaß mit seinen Freunden gehabt, man hat sich mit denen unterhalten und diskutiert, auch über Themen, die einen interessiert haben, aber gleichzeitig eben auch eine Menge über Rhetorik gelernt.

I: Und wie bist du dazu gekommen mitzumachen?

[Teilnahmemotivation]

B: Also das erste Mal gab es noch gar nicht den Wettbewerb, da gab's noch das Training davor. Und das war noch gar nicht Training, das war so eine Art Kurs eigentlich, ganz am Anfang, 2001. Und da war eben jemand von dieser Hertie-Stiftung, der uns das Ganze vorgestellt hat. Der uns 'ne Einführung gegeben hat, eine theoretische und auch wirklich Übungen mit uns gemacht hat. Und das hat eben soviel Spaß gemacht und hat einen eben auch so motiviert da weiter zu machen, dass ich dann eben auch noch an diesem Wettbewerb teilgenommen habe.

I: Und das war dann 2002?

B: Genau. 2001 gab's glaube ich auch einen. Da habe ich auch teilgenommen und 2002 dann auch wieder, also das war eben noch einmal die Gelegenheit da wieder ein bisschen was zu lernen und so ein bisschen weiter zu machen.

I: Und was habt ihr gemacht bei „Jugend debattiert“? Wenn du das mal beschreiben könntest.

B: Jetzt zum Wettbewerb?

I: Ne, generell. So im Training und im Wettbewerb.

[Nachhaltiger Transfer aus dem Training]

B: Also im Training gab's wie gesagt einen theoretischen und einen praktischen Teil. Im theoretischen ging's vor allem darum, wie ist eigentlich so eine Debatte überhaupt aufgebaut. Was ist eigentlich eine Debatte? Und was wird da erwartet von jemandem, der da mitdebattiert? Also wie baut er das Ganze auf? Wie knüpft er an? Und ja welche

Struktur sollte das im Idealfall haben? Dann gab's natürlich einen praktischen Teil. Da wurden natürlich vor allem Debatten auch wirklich geübt. Es waren viele richtige Debatten, mit Themen, die wir selber ausdenken konnten. Und es waren aber auch Übungen, die so auf Teilaspekte ausgerichtet waren. Und da ging's einmal um formale und einmal eben um inhaltliche Kriterien. Also für die formalen Kriterien gab's dann so zum Beispiel so Übungen, wo man sich einfach mal vorne hingestellt hat und dann mal ausprobieren sollte, wie man die Leute anguckt. Wann man überhaupt mit dem Sprechen loslegt, wo man seine Hände hat, usw.. Und dann eben auch solche Übungen, wo man die Redezeit einhalten musste. Wo man zum Beispiel das Thema mit einem anderen, oder die Meinung tauschen sollte. Und dann 'ne andere Position einnehmen sollte. Dann ging es dann mehr über den Inhalt. Und das waren eben 'ne ganze Reihe von Übungen, die dann sozusagen so gerade das, was wir in der Theorie gelernt hatten dann eben in der Praxis auch wiedergeben sollten.

[SELBSTKOMPETENZ]

I: Gut. Wir kommen jetzt ein bisschen zu dir selbst. Es geht um dich und auch um „Jugend debattiert“. Aber das war jetzt so generell zu „Jugend debattiert“ und jetzt gehen wir halt zu dir. Und ich würde dich bitten, dass du dir folgende Situation vorstellst: du triffst dich mit deinen Freunden, und zwei oder drei von denen sind in einer Diskussion. Zum Beispiel Irak-Krieg, oder Gesundheitsreform oder vielleicht auch über die Magersucht von Models – ja? Irgendein politisches oder gesellschaftliches Thema. Du kommst dazu. Wie verhältst du dich in dem Moment?

[Kommunikationshäufigkeit]

B: Also erstmal würde ich glaube ich ein bisschen interessiert zuhören, also man will ja nicht gleich reinplatzen und seine Meinung da reinklotzen. Also würde ich erstmal ein bisschen zuhören und aber auch versuchen, so schon ein bisschen mit Blickkontakt zu zeigen dass ich Interesse hab', und so. Und ja, vielleicht, dann, wenn mich das Thema eben auch anspricht und wenn mir was einfällt, was grad' zum Thema ist, was das vielleicht auch weiterbringt, dann würd' ich halt in so 'ner Redepause vielleicht auch irgendwas dazu sagen, dann, also. Da ist man dann eigentlich schon motiviert was dazu zu sagen, grad' wenn es so ein aktuelles Thema ist und es die Freunde sind, dann.

I: Und wenn du jetzt bei dem Gespräch eine andere Meinung hast, als deine Freunde? Wie verhältst du dich dann?

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Na, gut. Bei einer anderen Meinung muss man natürlich erst mal, ja, so ein bisschen was aufgreifen, was die Freunde erstmal gesagt haben. Das heißt bisschen drauf eingehen, was die eigentlich gesagt haben, um dann danach zu zeigen, was man eigentlich so ein bisschen anders sieht. Meistens ist es ja so, dass es auch ein bisschen von der Perspektive abhängt, einfach. Dass man die eine, oder andere Sache vielleicht ähnlich sieht, aber dass es eben doch einen Unterschied gibt, wo man vielleicht noch was anderes mitberücksichtigt und aus dem Grund dann eben auch zu einer anderen Schlussfolgerung kommt. Also ich würd' dann beim ersten Mal versuchen an dem anzuknüpfen, an das, was die anderen gesagt haben und dann eben zeigen, was muss man vielleicht noch berücksichtigen und was seh' ich von ihren Argumenten aus bestimmten Gründen ein bisschen anders.

I: Und hat sich da bei dir was verändert, seit du an „Jugend debattiert“ teilgenommen hast?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Gut, also es hängt natürlich ein bisschen davon ab, was das jetzt für eine Diskussion oder Debatte ist. Also ich glaub', wenn das jetzt so grad' im Freundeskreis ist, da spricht man doch schon etwas spontaner und so, als wenn das jetzt wirklich so politisch oder so heiß her geht. Aber also auch dann, wenn es so privat ist, achtet man schon so ein bisschen mehr darauf, dass man, ja halt erstmal ein bisschen genauer zuhört. Und das auch so ein bisschen aufbaut einfach. Also das heißt, dass man eben nicht gleich mit seinem stärksten Argument zu Beginn kommt, sondern vielleicht erstmal anfängt darauf einzugehen, was hat eigentlich der andere gesagt, wie sehe ich überhaupt die Situation und dann vielleicht so erstmal ein etwas schwächeres Argument bringt und dann sein Zielargument, sein stärkstes Argument, erst später bringt. Und, ja, so eben auch viel mehr auf sein Gegenüber eingeht. Also das war bei mir vorher eher eine Schwäche, dass ich da sehr stark das hervorbringen wollte, was so meine Meinung ist, und nicht so sehr auf mein Gegenüber eingegangen bin. Also da hab' ich glaube ich bei „Jugend debattiert“ am meisten gelernt, in der Hinsicht.

[SOZIALKOMPETENZ]

I: Und wo, wann und mit wem ergeben sich die Gelegenheiten über politische Themen zu sprechen, über gesellschaftliche Themen zu sprechen? Wieder so was wie Irak-Krieg, oder Drogensucht, oder keine Ahnung, was dir halt da gerade so einfällt.

[Gesprächspartner]

B: Ja gut, also das passiert natürlich manchmal, dass man sich einfach so trifft und halt darüber sich unterhält, was so grade vor kurzem in den Nachrichten oder so kam. Was weiß ich, irgendwas Sensationelles – eine neue Entwicklung oder so. Und dann natürlich auch, also wenn man irgendwie, ja in einem Kreisverband oder so was von einer Partei ist. Oder, ja, sozusagen sich halt mit bestimmten Freunden häufiger zu bestimmten Themen halt unterhält, weil man weiß, die haben da ähnliche Interessen, und so. Und, ja, dann einfach mal, so was was jetzt grad‘ wieder neu passiert ist, oder so also grade Irak-Krieg, Gesundheitsreform und so was – passiert ja jetzt auch ziemlich viel. Und dann ist man eigentlich noch, wenn man dann morgens Zeitung gelesen hat, oder was im Fernsehen gesehen hat, noch so davon beeinflusst, dass man halt irgendwie spontan drauf kommt, eigentlich.

I: Ja. Und, du hast jetzt schon gesagt, so ein Thema ist der Irak-Krieg, oder aktuelle Themen, die ihr aus den Nachrichten bekommen habt, über die ihr sprecht. Aber woher kommen die denn noch? Kommen die wirklich nur aus den Nachrichten, oder was können Anstöße sein, Themen aufzunehmen in Gesprächen mit Freunden?

B: Ja gut. Das war ja auch bei „Jugend debattiert“ so, dass es ja auch vor allem um Themen ging, bei denen wir selber auch mitentscheiden konnten. Die uns selber auch wirklich angingen. Das sollten ja möglichst Debatten sein, die uns auch persönlich interessieren. Und da ging’s zum Beispiel eben auch darum, ob in der Schule ein Gebetsraum eingerichtet werden soll. Also solche Sachen aus dem persönlichen Leben, die man sich eigentlich tatsächlich auch fragt, weil da unterschiedliche Interessen sind, unterschiedliche Ideen. Und da will man irgendwie gemeinsam was Neues machen, oder überlegen, ob da das Alte vielleicht schon besser war. Das sind einfach Fragen, die einem auch so einfach – die auf einen zukommen. Und denen man auch gar nicht aus dem Weg gehen könnte.

I: Also wenn ich dich jetzt richtig verstanden habe, dann sagst du so die Themen, über die ihr jetzt diskutiert sind entweder A aus den Nachrichten, und B Sachen, die euch

persönlich betreffen. Aber ab wann machen die euch betroffen? Ab wann betrifft dich ein Thema?

B: Das ist schwer zu sagen. Betroffen fühlt man sich ja häufig auch wenn man einfach irgendwas gesehen hat und sich da irgendwie einfühlt. Also, das kann ja auch was sein, was auf einem anderen Teil der Welt passiert und durch die Medien dann hier eben auch ankommt. Also, da fühlt man sich dann eben einfach irgendwie betroffen, auch wenn man jetzt selber nichts machen kann. Und, ja, es ist ja auch nicht das eigene Leben unmittelbar betroffen. Aber man möchte halt gern darüber reden und interessiert sich auch dafür, was andere dazu meinen. Und ansonsten... Natürlich ein bisschen stärker betrifft einen etwas, was wirklich aus dem eigenen Leben auch kommt. Und vielleicht auch etwas ist, was ohnehin entschieden werden muss, selber. Was an der Schule, eine wichtige Entscheidung, oder später an der Uni, oder bei der Arbeit. Fragen, denen man eigentlich gar nicht so aus dem Weg gehen kann und die einen auch wirklich persönlich angehen.

I: Ja. Wie ist das, wenn du heute Nachrichten guckst, oder Zeitung liest? Hat sich dein Blick auf die Informationen verändert? Bist du vielleicht kritischer, oder gelangweilter, genauer, oberflächlicher? Hat sich da bei dir durch „Jugend debattiert“ was verändert, im Umgang mit den Informationen, die auf dich zukommen?

[Medienumgang nach „Jugend debattiert“]

B: Also das Interesse hat sich eigentlich nicht geändert. Das war eigentlich auch vorher schon da, allgemein *[politisches Grundinteresse war vorhanden]*. Aber die Art wie man das sieht, also es wird ja auch gerade... Bei Nachrichten geht's auch darum, dass da irgendjemand etwas gesagt hat. Und sozusagen auch in der Politik ist es ja Alltag, dass das debattiert worden ist, wirklich. Und dass da Argumente gefallen sind und Gegenargumente. Und da ist man dann schon ein bisschen kritischer wenn man guckt, wie ist da eigentlich argumentiert worden? Wie stark waren die Argumente, wie wurden die aufgebaut? Oder, ist es eher, was ja auch ein Teil der Rhetorik ist, darauf ausgelegt, ein tolles Bild abzugeben? Das ist ja in der Politik ganz entscheidend, dass es auch darum geht, dass man sich gut präsentiert und da hat man dann, glaube ich, ein bisschen mehr den Blick für Inhalt und Form.

I: Und, du hast jetzt gesagt, Interesse war vorher schon da. Benutzt du denn heute andere, oder mehr, oder weniger Informationsquellen als vor „Jugend debattiert?“.

[Medienumgang nach „Jugend debattiert“]

B: Na, gut. Ja, da hat „Jugend debattiert“ nicht so viel geändert. Was es geändert hat, ich hab mir danach, ich hab ja auch bei dem Wettbewerb so ein Buch noch bekommen über Kommunikation im allgemeinen – auch Psychologie der Kommunikation und so weiter – und da habe ich ein bisschen was gelernt. Was die Nachrichten angeht, das war eigentlich schon so. Damals war ja auch schon das Internet groß im Kommen und, ja gut, Zeitung, da hat man eben die, die die Familie halt jeden Tag abonniert hat. Da ist es eigentlich nicht so, dass das jetzt so etwas verändert hat. Aber wie gesagt, in der Art wie man es liest und aufnimmt.

I: Gut, dann gehen wir mal weiter. Und zwar, wenn du jetzt in der Diskussion bist, wie wir es oben hatten mit irgendwem, sei es mit deinen Freunden, oder sonst wem, und du konntest in so einem Gespräch nicht überzeugen, oder bist durch die Argumente von den anderen nicht überzeugt worden - dir ist das Thema aber wahnsinnig wichtig - bist du vielleicht, oder bist du jemand, oder auch nicht, der danach dann noch mal nachrecherchiert und sagt, das brennt mir jetzt unter den Fingernägeln, ich muss das jetzt einfach wissen, wie's ist?

B: Also das war ganz häufig so nach..., dass nach einer Debatte auch allgemein so die Meinung war, das war eigentlich viel zu kurz, da könnte man noch viel länger darüber reden... Also so die Abgeschlossenheit des Themas, darum ging's ja auch häufig, wenn überhaupt ein Thema ausgewählt werden sollte. Aber es war trotzdem ganz oft so, dass wir selber nachher noch alle eigentlich darüber diskutierten, oder, also halt debattieren in dem Fall, halt wollten und ich mein' wenn einem das dann so interessiert, dann muss man das ja auch nicht jetzt so in dem Rahmen machen, dass das mit Stoppuhr und was weiß ich Zuhörer und so und dann unterhält man sich eben nicht so darüber. Das ist auch häufig passiert, dass wir noch ein bisschen darüber gesprochen hatten.

I: Das, worauf ich eigentlich hinaus will, geht darum: du hast eine Diskussion gehabt, du bist in der Diskussion nicht überzeugt worden, oder konntest nicht überzeugen, aber deine Meinung ist dir schon wichtig. Gehst du dann nach Hause, schaltest du das

Internet an, guckst du im Computer und recherchierst du noch mal Zahlen, Daten, Fakten nach oder nicht?

[Verhalten nach Diskussionen]

B: Also das war natürlich auch häufig der Fall, dass man da sozusagen nicht alle Argumente gebracht hat und dass man da sozusagen noch neue finden wollte, oder so, wenn man sich, ja, eben noch nicht überzeugt gefühlt hat. Also dass, das ist auf jeden Fall so, dass man nicht einfach abschaltet. Also das reißt einen auch so mit, so eine Debatte. Dass man also im Nachhinein da schon noch darüber nachdenkt und, ja, auch noch mal guckt, was hätte ich anders machen können und so.

I: Und wie ist das heute in Gesprächen mit Freunden, Lehrern? Ist es da noch genau so, dass du halt sagst, das beschäftigt mich dann noch so lange, dass ich halt zu Hause auch noch mal im Internet oder Zeitung nach guck‘, was da eigentlich stand?

B: Ja auf jeden Fall eigentlich. Weil häufig sind solche Gespräche auch irgendwie sehr emotional und dann ist es eben nicht nur so jetzt das fachliche Interesse sondern man ist da einfach ein bisschen an seinem Ehrgeiz gepackt. Weil, also natürlich geht’s einem nicht nur darum, dass – das war ja auch Teil der, dessen was wir gelernt haben - dass man die Debatte gewinnt, oder so. Aber wenn man sich sagt, das war noch nicht überzeugend genug, oder ich hätt‘ vielleicht noch was anderes machen können, oder so, oder hatte nicht vielleicht doch recht gehabt! Das ist ja auch oft der Fall. Dass man dann noch mal der Sache nachgeht und ja also eigentlich sich auch irgendwie emotional irgendwie so aufgewühlt fühlt, dass man das noch einmal irgendwie verarbeiten will.

I: Ja. Gut, das ist jetzt über dich. Vielleicht kommen wir jetzt mal zu deinen Eltern und Lehrern? Wenn du Auseinandersetzungen mit deinen Eltern - fangen wir mit deinen Eltern an - mit deinen Eltern hast, worüber streitet ihr euch? Worüber setzt ihr euch auseinander?

[Konfliktverhalten gegenüber den Eltern]

[Themen]

B: Also das sind dann halt meistens schon private Themen. Über Politik unterhalten wir uns auch meistens, aber da gibt’s jetzt nicht so die ganz großen Streitereien. Ja, das sind eigentlich meistens so Themen, die eben in der Familie auftreten. Wer kümmert sich um was im Haus, oder so. Ja, es gibt da eigentlich nicht sehr heftige emotionale Streitereien

– gibt's eigentlich nicht. Aber eben schon Diskussionen oder so. Aber also muss ich eigentlich sagen, bei uns läuft das eigentlich nicht so furchtbar emotional oder lebhaft ab, sondern das ist eigentlich eher so ganz normale Unterhaltung. Also heftige Streitereien gibt's eigentlich kaum.

I: Und wie trittst du bei deinen Eltern für deine Meinung ein?

[Kritikfähigkeit (Kritik äußern)]

B: Ja, also gut, da geb' ich jetzt natürlich nicht so sehr acht auf ich sag' mal formale und inhaltliche Kriterien, die ich bei „Jugend debattiert“ gelernt hab', das geht dann natürlich ein bisschen lockerer zu. Aber, es geht mir schon darum, dass ich ernst genommen werde, also besonders als ich noch jünger war. Da ist es ja häufig so, dass man sich als Kind nicht so ernst genommen fühlt und da versucht man dann halt schon möglichst starke Argumente zu finden und, ja ich sag' mal auch Verbündete zu finden. Also meine Schwester zum Beispiel, das liegt ja auch irgendwie nah. Und da ist es auch schon so, dass man dann nicht einfach so drauflos redet, sondern halt natürlich auch ein bisschen überlegt, das ist klar. Aber es geht natürlich ein bisschen impliziter zu und nicht so „Ja, welches Argument sollt ich jetzt am Besten bringen?“, und so. Also das ist dann halt schon ein bisschen freier.

I: Ja. Und wenn du jetzt an deine Lehrer denkst? Worüber hast du dich - waren da Streitigkeiten mit deinen Lehrern?

[Konfliktverhalten gegenüber Lehrern]

[Themen]

B: Ja gut. Das passiert natürlich auch häufig. Das ist dann auch schon bisschen emotionaler zum Teil. Ja, also, da geht's häufig darum, wie der Unterricht geführt werden sollte, oder wie mit einem Schüler jetzt umgegangen worden ist, dass man - dass die Schüler das zum Beispiel nicht in Ordnung fanden. Oder also, es gab ja auch mal den Fall bei uns, da sind wir mit dem Lehrer überhaupt nicht mehr klar gekommen. Und da ging's darum, wie geht's weiter, soll es überhaupt weiter gehen? Oder will er noch? Wollen wir noch? Und so weiter... Da ist dann natürlich auch heiß diskutiert worden. Das war dann eben in einer großen Gruppe immer. Da haben sich nicht irgendwie Einzelne vorgeprescht, sondern das war immer gemeinschaftlich eigentlich. Und ja, also da, ja gut, da ging es so hin und her und es wurde emotional, ging aber auch häufig sachlich, so dass man sich überlegt hat, wie könnte der Unterricht anders

laufen. Was sollt' man vielleicht ein bisschen mehr machen, und was war bis jetzt vielleicht nicht so gut, also das hat eigentlich auch insgesamt gut funktioniert immer.

I: Aber so über politische Themen habt ihr im Unterricht nicht diskutiert?

B: Das schon. Allerdings ist es dann meistens so, dass der Lehrer sich ein bisschen zurückgenommen hat und selber dann jetzt nicht so seine eigene Meinung rausgeklotzt hat. Es gab zwar einige Lehrer die Ihre Meinung nicht so gut verbergen konnten, da wusste man schon „Aha, der gehört zu dem Lager!“, aber die meisten Lehrer haben da auch ziemlich streng eigentlich darauf geachtet, dass sie sich da nicht selber so mit einbringen, oder höchstens so als Moderator, der dann die nächste Frage stellt - und so - und zusammenfasst und so. Das läuft dann natürlich anders ab, das sind dann eigentlich die Schüler, die dann so die Argumente und Gegenargumente bringen.

I: Wie reagierst du in Diskussionen mit Lehrern oder Eltern auf die Kritik? Wenn die dich kritisieren in so Diskussionen?

[Kritikfähigkeit (Kritik annehmen)]

B: Also ganz allgemein kann ich dazu nichts sagen. Also manchmal wenn man sich halt auch stark kritisiert oder so, dann geht man auch schon ein bisschen emotionaler, da kann man nicht sofort jetzt die ganzen Punkte beachten, die man da so in 'nem Rhetorikkurs jetzt gelernt hat. Aber also man versucht dann natürlich schon, wenn sich jetzt was längeres daraus entwickelt eben irgendwie ja wieder auf 'ne Einigung raus zukommen. Es ist eigentlich nicht so... Es ist eigentlich nie passiert, dass dann irgendwie am Ende es so war, dass da irgendwie das Tischtuch zerschnitten war und man wollt' sich nicht mehr sehen. Es geht schon mal heftiger zu. Es kommt aber eigentlich nicht zu schlimmen Beleidigungen, oder irgendwie, ja, Streitereien, die dann kein Ende mehr haben, oder so. Es ist, ja, so eine Mischung aus aufeinander zugehen, aber eben auch auf der eigenen Meinung zum gewissen Grad beharren und wenn man eben davon überzeugt ist und ja eben auch so eine Mischung aus emotionaler Reaktion aber auch sachlicher dann. Am Ende versucht man dann schon irgendwie zu einer Einigung zu kommen. Und dann kühlt man sich auch ab, innerhalb einer solchen Diskussion.

I: Und das ist bei, ich fasse es vielleicht eben noch mal zusammen, es ist bei dir persönlich eine Mischung aus emotionaler und sachlicher Reaktion. Dass du halt schon ein bisschen beleidigt bist, aber trotzdem versuchst auch bei Kritik - wenn du kritisiert wirst, mit dieser Kritik insofern umzugehen, dass du versuchst mit deinen Gesprächspartnern, seien es Lehrer oder Eltern, auf einen Nenner zu kommen?

B: Ja also, es hängt ein bisschen von der Situation ab. Also, es gibt... In den meisten Situationen, glaube ich, gelingt es eigentlich noch ganz gut, dass man eigentlich gar nicht so emotional drauf reagiert, sondern so ein bisschen Abstand überhaupt zur Sache erstmal gewinnt, und man tief durchatmet und dann halt sagt, „Ja, das sehe ich aber anders!“. Ja, das klappt eigentlich so ganz gut. Aber dass man trotzdem auch immer ein bisschen emotional mitgeht ist klar und dass einem da ab und zu mal – so häufig nicht – aber schon ab und zu mal auch was sozusagen rausrutscht, was man eigentlich nicht sagen wollte. Aber da kann man ja auch im Nachhinein noch mal darüber reden. Und was ich eigentlich an meiner Schule und auch bei meinen Eltern ganz gut finde ist, dass es eigentlich immer, also in den meisten Fällen, immer geklappt hat, dass man da auch ein bisschen so ehrlich miteinander reden kann. So „Wie fühlst du dich jetzt gerade?“ und so. Und dass man auch über die Diskussion selber reden kann. Und da habe ich auch einiges durch „Jugend debattiert“ gelernt. Dass man so ein bisschen über die Diskussion selbst, auf einer höheren Ebene praktisch reden kann. Dass man sozusagen jetzt nicht gerade auf der Emotion versinkt, sondern dass man auch ein bisschen Abstand dazu gewinnt: „Was hab‘ ich jetzt eigentlich grade gesagt?“ und so, „Fühltest du dich jetzt beleidigt?“ und so. Ja, dass man da auch ein bisschen über das nachdenkt, was man grade sagt und das man nicht so völlig drinnen hängt, gerade in der Aufregung.

I: Ist, wenn du diese Gespräche über die wir jetzt geredet haben beguckst, ist dann dieses „auf die Metaebene gehen“ das einzige was du aus „Jugend debattiert“ für solche Gespräche mitgenommen hast, oder gibt es da noch mehr Sachen? Wenn ja, was?

[Nachhaltiger Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte in Kommunikationssituationen]

B: Also sicher nicht das Einzige. Also vielleicht das Wichtigste. Aber also, da gab es noch viele andere Sachen. Also vor allem „Aufbau der Rede“ und so weiter. Also das benutze ich nicht unbedingt alles so strikt in ‘nem normalen Gespräch. Schon vielleicht, wenn es irgendwie in einer Diskussion über Politik jetzt ein bisschen konkreter wird

und so. Und nicht nur so grade darüber „Ach, was war gestern wieder?“. Wenn’s mal konkreter wird und, ja, man eben auch seine Meinung gut verteidigen möchte. Also dann denkt man schon so über solche Sachen nach „Welches Argument bring‘ ich jetzt zuerst?“, oder „Soll ich das jetzt gleich sagen, oder fange ich erst mal mit einem schwächeren Argument an?“, oder „Wie gehe ich am Besten darauf ein, was er eben gesagt hat?“. Ja und dann vor allem eben auch, ja, solche ganz formalen Sachen. Das heißt, dass ich auch mein Gegenüber mal anschau und dass ich – zum Beispiel jetzt auf die Zeit ein bisschen achte und nicht stundenlang rede. Das ist nämlich so eine riesige Schwäche von mir, wie man auch gerade merkt. Ja, solche Sachen einfach.

[SACHKOMPETENZ]

I: Gut. Das war es zum Sprechen, zum Reden. Jetzt kommen wir so ein bisschen zu anderen Dingen. Was machst du in deiner Freizeit?

[Politisches oder soziales Engagement]

B: Ja, da gibt’s ganz viele Hobbys. Also, ich habe schon gesagt Informatik will ich später studieren. Also Informatik ist halt so ein großes Hobby, also ich bastel’ halt viel im Internet rum, HTML. Und ich les‘ gern Bücher, vor allem historische Romane. Auf dem Klavier spiele ich ab und zu - habe ich früher ein bisschen häufiger gespielt, aber mache ich immer noch. Ich war in ‘nem Tischtennisverein. Das habe ich jetzt, als dann Abitur und Zivildienst war, hab‘ ich da erstmal Schluss machen müssen. Aber da würd‘ ich vielleicht auch wieder dann im Studium weitermachen. Ja und ansonsten eben mit Freunden treffen... Das vor allem. Und, ja, also dann halt so alle möglichen Sammlungen und so, die man hat. Ich sammle Münzen, ja alles mögliche halt.

I: Ja. Und haben sich durch „Jugend debattiert“ deine Interessen vielleicht verändert, oder auch nicht? Gibt ja beides.

[Interessenveränderung durch „JD“]

B: Also die Interessen verändert? Also eigentlich nicht so sehr. Also die Art, wie ich bestimmte Sachen aufnehme schon. Also was... Was sich auf jeden Fall verändert hat, ist, dass ich mich eben auch ein bisschen mehr so für Kommunikation und auch ein bisschen für die Psychologie dahinter interessiere. Da ging’s bei „Jugend debattiert“ eigentlich nicht so sehr darum, aber - also was ganz wichtig war eben bei „Jugend debattiert“, dass man eben auf den Gegenüber eingeht. Das wurde auch in ganz vielen

Übungen wirklich trainiert. Und das war eigentlich vielleicht auch das - das noch Wichtigere, als diese Sache mit der Metaebene. Das heißt, dass man wirklich erstmal zuhören kann. Und da hat sich mein Interesse auch in der Hinsicht halt geändert, dass ich mich mehr für solche Themen halt auch ganz, ganz explizit interessiere. Und dass ich es nicht so unbewusst mache, sondern halt auch mal überlege, wie das eigentlich so funktioniert und so. Wie ein Gespräch idealer Weise aussehen sollte und so weiter.

I: Ich hab jetzt in deinen Freizeitinteressen nichts von politischen oder sozialen Interessen, bzw. Engagement...

B: ... da gibt es schon was. Das habe ich jetzt nicht direkt gesagt. Ich bin auch bei einer Partei Mitglied. Gut, ich habe jetzt nicht irgendein Amt inne, oder so. Aber mach' da schon mit bei allen möglichen Aktionen. Also, das sind dann natürlich nicht größere Sachen. Plakatklebeaktionen, aber auch Diskussionen, auch Abstimmungen, die eben kommunalpolitische Themen betreffen und da ist natürlich „Jugend debattiert“ auch ein sehr großer Einfluss gewesen. Also bei...

I: ... warst du schon vorher in der Partei, oder erst nach „Jugend debattiert“?

B: Erst nachher. Also man kann da nicht sagen, dass es durch „Jugend debattiert“ gekommen ist. Das Interesse war schon vorher da. Aber „Jugend debattiert“ hat sicher da mitgeholfen, kann man vielleicht sagen.

I: Und warum interessierst du dich dafür? Warum hast du Interesse in einer Partei mitzuarbeiten?

[Auslöser des politischen Engagements]

B: Ja, gut. Ich glaub', Politik gehört da eigentlich so zu den Themen, die irgendwie jeden angehen. Also, das heißt, zum einen geht's einen direkt an. Also man sucht auch selber einen Job und muss ja auch irgendwann mal Steuern zahlen, und so weiter. Und zum anderen ist es einfach so, dass es eben, ja, dass einen auch irgendwie bewegt, was auf der Welt passiert. Man ist ja irgendwie auch, ja interessiert sich dafür, wie sich die Welt entwickelt und will irgendwie auch an dem Prozess teilhaben mit seiner Meinung. Wenn man auch nicht groß was beeinflusst, dann eben doch irgendwie das Mitkriegen und sich mit anderen darüber unterhalten. Ja, ich glaub', das ist eigentlich so, dass jeder

der ein bisschen was grad‘ darüber gehört hat, oder so, also auch wenn er jetzt nicht jeden Tag die Zeitung liest, oder so, sich eigentlich auch wirklich dafür interessiert. Also, man muss ja auch nicht viel dafür machen. Aber ich glaub‘, eigentlich jeden interessiert es und es ist eigentlich nur so, dass Leute die jetzt grade was nicht gelesen haben, oder so, oder das nicht so aus Gewohnheit auch machen, dass sie in einer Partei sind, oder so, dass sie halt häufig nicht so viel damit zu tun haben. Aber Interesse ist, glaube ich eigentlich, von Grund auf so bei jedem eigentlich da, glaube ich.

I: Ja. Und noch ‘ne Frage vielleicht zu „Jugend debattiert“ Hast du in „Jugend debattiert“ ‘ne politische oder soziale Komponente gesehen, oder gar beides? Oder nur eins von beiden?

[Politische oder soziale Komponente bei „Jugend debattiert“]

B: Also es gab häufig politische Themen, die wir diskutiert haben. Also, ich würd‘ jetzt bestimmt nicht sagen, dass „Jugend debattiert“ irgendwie besonders uns darauf jetzt trainieren wollte, oder da vielleicht auch irgendwie politische Themen uns besonders näher bringen wollte. Aber ich glaub schon, dass es auch darum ging, ja, bewusst über so was nachzudenken. Miteinander reden ist ja auch was, was immer auch mit politischen und gesellschaftlichen Engagement zu tun hat. Das ist sozusagen ein gewünschter Nebeneffekt gewesen. Also, man kann sicher sagen, dass das ein Einfluss auf jeden Fall war. Also dass es so im Zentrum stand, das würde ich eigentlich nicht so sagen.

I: Gut. Jetzt müssen wir natürlich einen Fall ausfallen lassen, weil einen Lehrer gibt’s nicht. Du hattest gar keinen Lehrer. Meine Frage wäre noch - natürlich erst mal Dankeschön für das Interview -, meine Frage ist noch, jetzt so nach dem Interview bleibt dir das letzte Wort. Möchtest du noch irgendwas loswerden, was dir zu den Fragen vorher eingefallen ist, oder was dir sonst auf der Seele brennt?

B: Na, vielleicht kann man ja noch einmal allgemein über „Jugend debattiert“ sagen, dass das auf jeden Fall was war, was mir sehr gefallen hat. Und also eigentlich so eines der außerschulischen Projekte, die eben auch mit den Schulen zusammenarbeiten, die so den größten Einfluss auch auf mich gehabt haben. Also, es ist ja eigentlich auch so, dass da was gemacht wurde, was in der Schule so ein bisschen mir gefehlt hat. Und das ist eigentlich einmal eben gewesen, dass man so an Rhetorik und, ja, die Rede auch so ein

bisschen theoretisch dran geht. Und dass man es auch richtig übt. Und eben auch so ein bisschen, dass man häufiger mal über politisch aktuelle Themen spricht. Also es waren so eigentlich die drei Punkte, die alle so in der Schule auch ein bisschen gefehlt haben. Was sich viele Lehrer auch nicht getraut haben, das mal anzusprechen. Deswegen war eigentlich „Jugend debattiert“ schon was, was man eigentlich auf jeden Fall weitermachen sollte und verbreitern sollte und was vielleicht auch so ein bisschen auch in den normalen Unterricht mit eingebracht werden könnte – Rhetorik.

I: Super! Danke schön!

E TRANSKRIPTE DER LEHRERINTERVIEWS

Lehrerinterview I

[SONDIERUNGSFRAGEN]

I: Gut, es läuft. Fangen wir vielleicht erst mal damit an, was hat Ihnen an „Jugend debattiert“ gefallen?

[Gefallen an „Jugend debattiert“]

B: Tja, und zwar, ich muss vielleicht vorausschicken, ich habe mich sehr für Rhetorik interessiert und hab‘ vorher sehr viele Bücher über Rhetorik gelesen. Und ich fand die meisten relativ schwach, schwammig. Es wurde darauf hingewiesen „Körpersprache“ und ausschließlich Körpersprache. Armbewegungen, Haltung. Mir kam es auch darauf an, das Sprachverhalten der Schüler zu verbessern. Und dann bin ich auf dieses Skript der Hertie-Stiftung gestoßen und da war’s eben ganz toll, dass auf wenigen Seiten klare Regeln für Rhetorik aufgelistet waren, die man nach relativ kurzer Schulungszeit bei den Schülern einsetzen konnte. Und mir hat gefallen, dass es dabei nicht darum ging, den anderen beim Reden zu überfahren, zu manipulieren. Sondern es ging dabei vordergründig darum durch Argumente versuchen zu überzeugen und auch offen zu sein für andere Argumente. Und das war im Grunde genommen für mich beinahe das Ausschlaggebende, warum ich meine Schüler davon überzeugen konnte an diesem Wettbewerb teilzunehmen. Also ich wiederhole noch einmal: die klaren Regeln, die klaren Strukturen und wirklich der Wettbewerb der Argumente - nicht der Schaumschlägerei.

I: Und wie sind Sie an dieses Skript gekommen? Also wie haben Sie Kontakt mit diesem Projekt bekommen?

[Teilnahmemotivation]

B: Das Skript wurde uns - glaube ich, das weiß ich jetzt gar nicht mehr so genau - an die Schule gesandt. Wir haben es durchgelesen - 3-4 Kollegen - und haben gesagt, da machen wir mit. Dann anschließend gab es auch eine Schulung für Lehrer. An der

haben wir auch teilgenommen. Und es hat sich dann wirklich bewahrheitet, dass dieses Konzept griffig war und praktikabel war, ja, und schnell in den Unterricht einsetzbar.

I: Was haben Sie im Training bei Hertie-Stiftung gemacht, gelernt?

[Transfer Lehrerfortbildung]

B: Tja, da haben wir im Grunde genommen gelernt, wie man diesen Rhetorikwettbewerb vorbereitet. Ich muss allerdings sagen, das hat mich primär gar nicht so interessiert. Mich haben so die einzelnen Projektphasen des Rhetorikunterrichts interessiert. Und es wurde im Grunde genommen sehr systematisch der Rhetorikunterricht zerlegt. Es wurde gelehrt, worauf man dabei zu achten hatte. Es wurde dabei auch geschaut, das eigene Redeverhalten zu verbessern. Tja, im Grunde genommen kann ich nur sagen, es wurden im Grunde die Projekte, die in diesem Heft alle aufgeführt wurden, wurden mit den Lehrern systematisch erarbeitet. Und zwar sehr praxisnah.

I: Und wie war das mit der Umsetzung dann im eigenen Unterricht?

[Transfer des Curriculums in den Unterricht]

B: Das war ein kleines Problem zeitlicher Art. Es war zwar schnell umsetzbar, aber da man damals von der Hertie-Stiftung verlangt hat, dass die Schüler am Wettbewerb teilnehmen sollten, da war's glaub' ich so bei meinem Zeithorizont damals, die Schulung war glaube ich Ende Januar, im Unterricht eingesetzt habe ich's dann sofort Februar, März und im April war schon der Wettbewerb für die Schüler. Und jetzt habe ich die Eingangsfrage vergessen. Was wollte ich?

I: Es geht darum was sie davon im Unterricht umgesetzt haben.

B: Ja wir haben im Grunde genommen, dieses systematische Projekt, so wie es dargelegt wurde, umgesetzt. Also in kleinen Spielen, in Wortspielen, in Wortwiederholungen. Also, die kennen ja das Skript. Die ganzen Projekte haben wir dann in Kurzform, in kleinen Einzelheiten zerlegt, in den Unterricht eingebracht, aber relativ schnell, weil die Schüler am Wettbewerb teilnehmen sollten. Und nach dem Wettbewerb haben wir eigentlich versucht, das Ganze noch einmal zu vertiefen.

I: Also das heißt, wenn ich sie richtig verstanden habe, ihnen war die Zeit vor dem Wettbewerb zu kurz.

B: Eindeutig zu kurz.

I: Die nächste Frage, die ich habe, wäre, setzen Sie heute immer noch Sachen von „Jugend debattiert“ im Unterricht ein?

[Nachhaltiger Transfer in den Unterrichtsalltag]

B: In jedem Fall. Also immer wieder. Und zwar, was mir zum Beispiel besonders gut gefallen hat, waren bei der Rede Bezugnahme. Das lass‘ ich im Unterricht permanent einsetzen. Das heißt, der Schüler muss im Grunde genommen die Frage oder die Antwort des Vorgängers wiederholen können oder darauf gezielt Bezug nehmen müssen. Dann muss der Schüler, das war der zweite wichtige Teil, seine Argumente oder sein Argument gut vortragen können. Und am Schluss stand dann immer der sogenannte Zielsatz. Und das ist glaube ich sehr lehrreich, weil der Schüler auf den Zielsatz hin formulieren musste. Dadurch wurde zum Beispiel auch vermieden, dass - was Sie vielleicht auch kennen aus Ihrer Schulzeit - dass jemand anfängt zu reden und hört nicht mehr auf. Und man hat auch als Lehrer kaum Möglichkeiten einzugreifen, weil der Schüler sagt, ich bin noch nicht fertig. Auch wenn er am Thema vorbeiredet. Und diese drei Elemente – Bezugnahme, Argument, Zielsatz – das wird unabhängig, ob Wettbewerb oder nicht, permanent im Unterricht einfließen.

[SELBSTKOMPETENZ]

I: Klasse. Gut das wär‘s jetzt mal so über ihren Eindruck von „Jugend debattiert“. Jetzt kommen wir ein bisschen auf sie selber zu sprechen, weil es geht ja auch darum, dass die Lehrer qualifiziert werden. Und da würd‘ ich sie bitten, stellen Sie sich folgende Situation vor: ihre Freunde oder ihre Kollegen sitzen zusammen und unterhalten sich über ein politisches Thema, oder soziales Thema und sie kommen dazu, wie verhalten sie sich in so einer Situation? Das Thema interessiert sie natürlich.

[Kommunikationshäufigkeit]

B: Ja wie verhalte ich mich da? Ich würde ja natürlich erst mal gerne zuhören. Mir die Argumente anhören und sobald ich ein Argument bestätigen oder widerlegen könnte, würde ich versuchen am Gespräch teilzunehmen.

I: Und wenn es jetzt zu einer Auseinandersetzung kommt? Also, dass sie eine ganz gegensätzliche Meinung vertreten als ihre Kollegen mit denen sie da zusammen sitzen – wie verhalten sie sich?

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Das ist sehr schwer zu beurteilen. Ich versuche sachlich zu bleiben - ich weiß nicht, ob ich das immer kann - aber ich versuche es, sachlich zu bleiben. Ich versuche freundlich zu bleiben. Ich versuche, wenn ich anderer Meinung bin, meinen Gegenpart auf keinen Fall persönlich zu verletzen. Ja und ich versuche dann, wenn ich meine, dass meine Argumente klar sind, dem anderen meine Argumente so deutlich zu machen, dass er zumindest darauf eingehen muss.

I: Hat sich da bei ihnen etwas nach „Jugend debattiert“ geändert?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Wahrscheinlich nicht sehr viel, muss ich ehrlich sagen, weil, mir lag es schon immer, gerne Streitgespräche zu führen. Natürlich nach dieser Rhetorikschulung beobachte ich mich wahrscheinlich von innen heraus selbst, wie ich mich verhalte. Aber ob ich mich dadurch wirklich verändert habe, da müsste man andere Leute fragen. Ich meine, nur unwesentlich.

I: Und wann ergeben sich Gelegenheiten und mit wem über politische oder soziale Themen zu sprechen?

B: Also bei mir tagtäglich. Ja, ich neige dazu gerne über politische Dinge zu diskutieren, gerade vor dem wirtschaftswissenschaftlichen Hintergrund.

[Gesprächspartner] Ich nutze das Forum in der Schule: Lehrer, natürlich auch Schüler in den Pausen, während des Unterrichts natürlich. Und natürlich auch im Bekanntenkreis. Also ich neige dazu, ich spiele zum Beispiel ganz gerne Tennis und wenn wir dann Abends bei einem Bierchen zusammen sitzen, da kommt es dann immer wieder, wenn ich dabei bin, *[Gesprächsthemen]* zu bestimmten Gesprächen, Beseitigung Arbeitslosigkeit, Lohnerhöhung, Tarifbindungsgesetz. Und darüber unterhalte ich mich ganz gerne, auch, um natürlich auch für meinen Beruf selbst von Praktikern noch zu lernen. Weil meistens die Leute aus der Wirtschaft kommen und da gibt's ja eben kontroverse Diskussionen und das mache ich ehrlich gesagt sehr gerne. Auch von zu Hause aus.

I: Und woher kommen diese Themen? Nehmen sie die aus dem Fernsehen, oder wie ergeben sich solche Themen?

[Mediennutzung]

B: Also da ich ja an berufsbildenden Schulen unterrichte, interessieren mich naturgemäß alle Themen, die was mit Wirtschaft zu tun haben. Und Politik ist aus meiner Sicht fast nahezu 100% Wirtschaft. Und da ich also jetzt auch den Beruf so gewählt habe, weil mir das auch noch irgendwie Spaß macht, neige ich dazu, morgens Zeitung zu lesen, Nachrichten zu hören und die Informationen die ich dann gewonnen habe mit anderen zu besprechen.

I: Nutzen Sie das Internet auch als Informationsquelle in dem Moment?

B: Wenig. Also ich habe Internet, ich halte aber Internet für nicht kommunikationsfördernd. Ich hole mir aus dem Internet, gerade als Lehrer, immer wieder neue Gesetzestexte. Ich sage jetzt ein Beispiel „Zuwanderungsgesetz“. Ich habe mit meinen Schülern über das Zuwanderungsgesetz reden wollen, habe dabei festgestellt, dass wir über ein Gesetz reden, das keiner kennt. Ich nehme an, sie kennen es wahrscheinlich auch nicht.

I: Ne, im Moment gerade nicht.

B: Ich darf Ihnen sagen, es kann überhaupt niemand kennen. Denn ich habe dann wirklich den Versuch unternommen, mich über das Zuwanderungsgesetz zu informieren. Ich habe es mir das dann als PDF-Datei runtergezogen aus dem Internet, dann hatte 50 Seiten Gesetzestext, mit Verweis auf 100 anderen Gesetzen und ich musste dann wirklich passen. Ich musste sagen „Kinders, ich hab‘ zwar mir das angeschaut das Gesetz, ich hab‘s zu Hause. Ihr könnt‘s von mir auch haben, aber ich muss ganz ehrlich sagen, das Gesetz ist für mich undurchdringbar. Ich müsste wahrscheinlich 10 Jahre Jura studieren und internationales Völkerrecht studieren, um das Gesetz wirklich zu verstehen. Ich kann euch aber nur folgendes sagen, ich bin auch der Meinung, dass auch die Politiker, die dieses Gesetz geschaffen haben, es garantiert nicht durchschauen können!“. Da nutze ich das Medium Internet, um mir solche Gesetzestexte zu holen, aber Informationen, also Nachrichten, Meinungen, weniger. Kommt zwar auch vor, also ich lese, meine Lieblingszeitung ist die FAZ, die Meinung

der FAZ teile ich nicht immer – im Gegenteil. Sehr häufig bin ich gegenteiliger Meinung. Aber die FAZ ist für mich ein tolles Medium, weil die viele Sachverhalte erstmal objektiv darstellt. Und Meinung und Information trennt. Also die FAZ ist ‘ne Zeitung, die informiert, sagt „So ist das!“. Da sind Daten und Fakten auf der einen Seite und dann kommt ein Kommentar rechts: „Meine Meinung ist, es müsste so sein...“ und diese Vermischung habe ich oft in anderen Zeitungen gesehen, da wird Meinung und Information miteinander vermischt. Und das tut die FAZ nicht. Und deswegen konfrontiere ich meine Schüler auch sehr häufig mit Artikeln, Zeitungsartikeln aus der FAZ. Soeben habe ich gerade so zwei Artikel gerade eingescannt. Für meine Schüler nach den Ferien.

I: Ja. Also, wenn ich sie richtig verstanden habe, diskutieren sie auch viel im Unterricht und nach dem Unterricht mit den Schülern über politische Sachen.

B: Ja.

I: Und wie ist das, wenn sie mit denen diskutieren. Wie ist das dann mit ihrer eigenen Meinung?

B: Die kann sich durchaus ändern.

[SOZIALKOMPETENZ]

I: Die Frage ist erst mal, ziehen sie ihre Meinung zurück und lassen sie die Schüler mehr reden, oder sagen sie auch ganz klar in einer Diskussion „Liebe Schüler, das ist meine Meinung!“, also eben als erste Idee?

[Kritikfähigkeit]

[Positionsbezug im Unterricht /Kritik geben]

B: Also das ist eine sehr interessante Frage. Normalerweise versuche ich, mich da zurückzunehmen. Ich will eigentlich nur moderieren. Und mir ist es am liebsten, die Schüler würden untereinander diskutieren. Aber leider ist es häufig so, dass die Schüler einen Anstoß brauchen, um überhaupt zu diskutieren. Ich hatte erst neulich bei Industriekaufleuten einen Fall, da ging’s um Beschäftigungsschutzgesetz, da ging es um sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz. Dann habe ich denen einen Fall gezeigt und dann sollten die ihre Meinung dazu sagen. Ist diese Kündigung gerechtfertigt, oder

nicht. Man konnte pro und kontra Argumente bringen. Und da haben sich die Schüler sehr bedeckt verhalten. Da musste ich mit einer Meinung raus. Und da ist manchmal ein Spiel. Manchmal ist das gar nicht meine Meinung, was ich da sage, sondern ich will nur provozieren. Ich gebe denen dann bestimmte Impulse, sage „Für mich ist das ganz klar!“. In dem Fall habe ich gesagt, „Das war überhaupt keine sexuelle Belästigung! Der Mann hätte weiter beschäftigt werden müssen! etc.“ Und das fordert die Schüler oft zu Gegenargumenten heraus und dann ist es für mich natürlich ein Leichtes, mich wieder zurückzunehmen, ja. Aber im Grunde genommen, meine Hauptintention ist in der Tat, ich möchte eigentlich nur moderieren. Manchmal muss ich mal eingreifen. Mal muss ich verbessern. Aber ich will mich da zurücknehmen. Aber leider geht das nicht immer. Manchmal muss ich wirklich *advocatus diaboli* sein, um die Leute zu animieren, überhaupt zu streiten. Und eventuell nehme ich dann auch ‘ne Meinung ein, die nicht unbedingt meiner wahren Intention entspricht.

I: Und wie sieht es dann aus, wenn sie mal ihre eigene Meinung äußern? Jetzt nicht unbedingt als *advocatus diaboli*, sondern wenn sie ihre Meinung äußern und diese wird von ihren Schüler kritisiert. Wie gehen sie damit um?

[Kritik annehmen]

B: [Kritik auf Sachebene] Ich hoffe sehr fair. Ja, also ich fordere die Schüler ja zum Widerspruch auf. Ich möchte den Widerspruch. Ich glaube, dass ich mich nur dann ärgere, wenn unsachlich diskutiert wird. Das heißt, wenn meine Argumente widerlegt werden können, oder wenn jemand ‘ne andere Meinung hat, die er wunderbar begründet, dann wird mein... der Schüler, jedenfalls versuche ich das nach außen hin auch dokumentierend, belohnt, weil er in der Lage ist, eine andere Meinung zu begründen. Darüber hinaus ist auch meine Ansicht die, es gibt ja die Wahrheit nicht. In politischen Fragen gibt es keine absolute Meinung. Es gibt Argumente dafür, es gibt Argumente dagegen und man muss sich irgendwann entscheiden. Und niemand kann von sich aus behaupten, Recht zu haben. Selbst im Nachhinein kann man das schwer festlegen, aber ich erfordere die jungen Menschen heraus, eine Meinung zu vertreten und die zu begründen. [Kritik auf Beziehungsebene] Und ich hoffe - also das ist jetzt mein Anspruch, den ich habe -, dass ich dann auch fair mit den Schülern umgehe. Wahrscheinlich werde ich nur dann unangenehm, wenn ich die Schüler belehren muss. Dass ich sage „Ihr seid vom Thema abgewichen!“, „Ihr habt die Argumente gar nicht richtig verstanden!“, „Ihr habt ja das gar nicht richtig gelesen!“, „Ihr habt euch nicht

richtig vorbereitet!“. Das kritisiere ich. Ich glaube, dass ich streng bin, oder auch vielleicht für den Schüler unangenehm sein kann, wenn ich merke, der Schüler hat sich nicht auf Argumente vorbereitet. Der sagt „Also, ich bin dagegen. Ich find das blöd!“ Ich sag jetzt mal ein gutes Argument „Ich find das scheiße!“...

I: Ja. Ja.

B: ... das ist für mich absolut. Aber wenn jemand in der Lage ist, eine gegenteilige Meinung mit guten Argumenten darzulegen, dann bin ich ehrlich gesagt, begeistert. Und so hoffe ich auch, dass es bei den Schülern rüberkommt und ich hoffe, dass der Schüler es erkennt und nicht den Eindruck gewinnt, der Lehrer will immer recht haben. Natürlich ist das aus der Sicht der Schüler – vielleicht stellt sich das vielleicht manchmal doch anders dar, aber das ist meine Intention. Und ob ich dieser gerecht werde, müssten sie meine Schüler fragen. Das ist ja eben das Problem.

I: Ja. Wir haben jetzt über ne ganze Menge gesprochen. Über ihr eigenes Gesprächsverhalten, also mit wem und wann sie über politische Themen reden, über ihr Gesprächsverhalten mit Schülern – haben sie, können sie an sich Veränderungen wahrnehmen, erkennen, erahnen, die auf „Jugend debattiert“ zurückzuführen sind?

[Nachhaltiger Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte auf Kommunikationssituationen]

B: Ja, ich versuch es zu konkretisieren. Ich sagte es schon eingangs, sicherlich nicht allzuviel, aber ein Punkt glaube ich – und zwar ZIELSATZ am Ende. Ich habe mir, glaube ich, versucht anzugewöhnen, das was ich sagen will, am Ende zu formulieren, um bei dem Zuhörer noch eine gewisse Spannung zu erzeugen, dass er bis zum Ende wirklich zuhört. Weil ich die Erfahrung gemacht habe, man gleich sagt, „Dein Argument ist nicht in Ordnung!“, das dem Gegenpart wahrscheinlich die Meinung dann gar nicht mehr so interessiert, sondern dass man vielleicht wirklich erst die Argumente sortiert, darlegt und dann mit dem Zielsatz es darlegt. Ich glaube, das ist möglicherweise eine Veränderung die tatsächlich herbeigeführt worden ist. Alles andere, glaube ich, war schon mehr oder weniger da. Es fehlte halt nur ein methodischer Ansatz, das bei den Schülern umzusetzen. Ich glaube, schon immer in diese Richtung gearbeitet zu haben.

[FREMDBEWERTUNG DER SCHÜLER]

I: Gut, das war es jetzt erst mal über sie persönlich. Jetzt geht's mal um ihre Schüler. Und ich meine, wenn ich jetzt Schüler sage, immer ihre Schüler, die... mit denen sie „Jugend debattiert“ gemacht haben.

B: Ja.

I: Wie würden sie ihr Verhältnis zu den Schülern aus der „Jugend debattiert“-Gruppe beschreiben?

[Lehrer-Schülerverhältnis]

B: Das Verhältnis... Also die Klasse 12, die ich hatte, die hatte gerade am Anfang unheimliche Schwierigkeiten sich zu artikulieren. *[SELBSTKOMPETENZ]* *[Kommunikationshäufigkeit / Kommunikationsbereitschaft]* Und so gab es, schon vor „Jugend debattiert“, oft die Situation, in denen Schülern etwas gesagt haben, ich behauptet habe, das war nicht ganz richtig und hab' das dann versucht gemeinsam mit Schülern richtig zu stellen. Und am Ende stand die Aussage, die sie vielleicht auch kennen: „Das Gleiche hab ich doch auch gesagt! Ich hab doch das Gleiche gesagt!“ Und da hatten wir am Anfang so ein bisschen Diskrepanzen. Weil einige Schüler der Meinung waren, der Lehrer verbessert mich an Stellen, wo es gar nicht nötig war. Das habe ich zunächst mal ohne Rhetorikkurs versucht zu verhindern, indem ich spielerisch ab und zu ein Tonbandgerät einsetzte und sagte dann „A, du kannst jetzt dein Statement abgeben! Wenn du willst, nehme ich das auf und wir können nachher überprüfen, wenn ich dich kritisieren sollte, ob du das so gesagt hast, oder nicht.“ Und das hat relativ schnell dazu geführt, dass die Schüler kein Tonbandgerät mehr haben wollten. Sie fingen an mir zu glauben, dass ich wirklich an ihren rhetorischen Fähigkeiten arbeiten möchte. Und als ich dann dieses theoretische Konzept hatte und dieses Heft den Schülern mitgeben konnte, haben die Schüler mich besser verstanden, was ich eigentlich wollte. Das ich mit denen Streitgespräche führen wollte, bei denen Argumente sachlich ausgetauscht werden sollten. Und das Verhältnis zu meinen Schülern hat sich mit Hilfe dieser Schulung, möchte ich behaupten, verbessert. Die Schüler konnten besser erkennen, bei dem methodischen Ansatz, den sie auch vor sich liegen hatten – sie kennen ja auch die Schülerhefte – sie wussten, was der Lehrer macht. Sie wussten jetzt auch, der hat einen theoretischen Hintergrund, was sie vorher nicht

erkennen konnten. Und das hat meines Erachtens, das Schüler – Lehrer – Verhältnis stark verbessert.

I: Das freut mich. Wenn sie jetzt im Unterricht diskutieren, hat sich das Verhalten der Jugend – nein, hat sich das Gesprächsverhalten der „Jugend debattiert“ – Schüler verbessert?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Unwahrscheinlich. Also erstens, das Zuhören. Sie kennen vielleicht auch die Situation: jemand sagt was, trotzdem sind 10 Arme hoch. Die hören ja gar nicht mehr zu, die wollen nur ihr Statement abgeben. Aber durch „Jugend debattiert“ mussten die ja, um was sagen zu können, Bezug nehmen, auf das, was der Vorgänger gesagt hat. Und, durch die Schulung auch solange Bezug nehmen, bis der Vorgänger damit einverstanden war und sagt „Ja, du hast mich jetzt richtig wiedergegeben.“. Das heißt, die Schüler wurden wirklich trainiert, zuzuhören. Erste Phase Rhetorik: zuzuhören, versuchen den anderen zu verstehen, bevor ich ihn versuche zu widerlegen. Meistens will man ja widerlegen, weniger bestätigen – obwohl es das auch gibt. Das hat sich wahnsinnig verbessert. Dann: Beschränkung der Redezeit. Schüler wurden trainiert, das was sie sagen wollten, in längstens 30 Sekunden, in einer Minute, darzulegen und nicht Monologe zu führen über 5 Minuten, 6 Minuten und dann musste der Schüler am Schluss noch sagen „Eigentlich habe ich ihre Frage, Herr XY, nicht verstanden!“ Ja, kennen sie das vielleicht auch!

I: Ja.

B: Hat geredet und geredet, wusste aber gar nicht mehr, was er sagen wollte. Das Redeverhalten war konzentrierter. Die Schüler haben sich also wirklich versucht, und das wurde auch untereinander gewünscht, man hat also gemerkt, jeder möchte ja auch reden. Schüler möchten ja gerne reden. Und dadurch, dass bei jedem das Redekontingent begrenzt war, kommen auch mehr Schüler im Unterricht zu Wort, was sich auch motivierend ausgewirkt hat. Also, Verkürzung der Redezeit war ganz gut. Und, ja, man musste im Grunde genommen, und das war noch ein wichtiger Nebeneffekt – ich weiß nicht, ob sie das noch fragen – denn die Schüler mussten sich auf diese Diskussion zu Hause selbständig vorbereiten. Das heißt, sie mussten, sie bekamen Themen genannt, aus dem Bereich Wirtschaftslehre. Also, ich sag' jetzt mal

ein Beispiel: „Soll die Europäische Zentralbank den Leitzins senken?“. Zwar haben die Schüler schon im Unterricht gehört, was Leitzins ist, was EZB ist usw., aber jetzt mussten sie pro und kontra Argumente finden, für eine Leitzinserhöhung, ja oder nein. Und dazu waren sie gezwungen, Zeitung zu lesen, bzw. bekamen von mir auch Zeitungsartikel zu gemailt. Das haben die Schüler wunderbar gemacht. Das wollten wir auch. Sie fingen an Zeitung zu lesen. Sie brachten mir Zeitungsbeiträge mit. Aus Spiegel, aus Focus, aus Rundschau, aus Taunuszeitung, aus dem Internet. Argumente, die sie versucht haben zu filtern und haben das eigenständig im Unterricht eingebracht. Das heißt, sie haben sich ihr Wissen zum größten Teil am Schluss selbst vermittelt. Ich mußte also im Grunde genommen nicht mehr unbedingt im Unterricht Pro und Kontra an die Tafel schreiben, sondern die Schüler haben das vorgetragen, im Streitgespräch und haben mitgeschrieben, haben sich konzentriert und haben zum Schluss gesagt „Ich bin dafür!“, „Ich bin dagegen!“, wussten aber auch, warum. Und das aus eigenem Interesse. Das war also eine ganz positive Auswirkung. Das heißt, die Schüler mußten sich selbst vorbereiten und haben das auch getan.

I: Super, klasse! Und wenn jetzt... - eigentlich brauch‘ ich das nicht mehr fragen - auch wenn die Meinungen gegensätzlich waren – hab‘ ich sie dann richtig verstanden? Haben sich die Parteien Mühe gegeben, sich gegenseitig zu verstehen?

B: Ach so, gut das sie das nochmal fragen. Sehen sie, da fällt mir doch noch was ein. Sehr sogar. Und zwar die Schüler haben – wir haben später Bewertungsbogen entwickelt, einen eigenständigen – und was die Schüler unheimlich kritisierten ist, wenn ein anderer dem Redner ins Wort gefallen ist. Da waren die fuchsteufelswild in ihren Bewertungen. Wer das gemacht hat in Bewertungsrunden Rhetorik, hat unheimlich viel Minuspunkte bekommen. Also die Schüler haben unheimlich Wert gelegt auf Rededisziplin. „Lasst den anderen ausreden!“, „Hör‘ genau zu!“, „Quatsch‘ nicht dazwischen!“, da waren die strenger als ich. In diesen Bewertungsfragen. Im Wettbewerb haben die dann gesagt: „Also, der A, der hat laufend gute Argumente geliefert – ich war also durchaus bereit, den höher zu werten –, aber der hat laufend widersprochen wenn B geredet hat! Das fanden wir überhaupt nicht gut, das finden wir unmöglich!“. Und das hat dazu geführt, dass bei Schülern, die sich immer so in den Vordergrund gespielt haben, dass die sich zurückgenommen haben. In der Tat. Weil sie gemerkt haben, das kommt bei den anderen gar nicht gut an. Sich immer vorzudrängeln,

ins Wort zu fallen, nicht richtig zuzuhören. Da haben die sich also wirklich selbst stark verbessert in dieser Hinsicht – also Rededisziplin.

I: Und das haben die auch nach dem Wettbewerb weiter durchgezogen?

B: Auf jeden Fall nach dem Wettbewerb weiter durchgeführt. Das ist nachher systemimmanent gewesen. Ja, d.h. man immer wieder versucht, wenn jemand da ins Wort fallen wollte, haben die anderen schon gesagt „Das geht jetzt nicht! Lass‘ sie ausreden!“. Oder wenn jemand zu lange geredet hat, haben die auch angefangen zu lächeln: „Also das geht jetzt auch nicht. Du redest fünf Minuten, Wir wissen gar nicht mehr, was du jetzt willst.“. Das haben die auch gesagt, ja. Dann hat der auch aufgehört, der Redner. Also ‘ne gewisse Selbstkontrolle, Selbstdisziplin, das hat sich dann wirklich eingespielt. Jetzt will ich nicht sagen, dass es immer im Idealfall so war, aber diese Elemente kamen immer wieder vor und die hab‘ ich also wohlwollend bemerkt.

I: Klasse!

B: Ich will jetzt nicht sagen, dass der Unterricht jetzt immer – sie kriegen jetzt vielleicht ‘nen falschen Eindruck, als wär‘ das jetzt immer nur ‘n strahlender Unterricht gewesen - aber diese Elemente waren wirklich da. Natürlich gab’s auch mal andere Situationen.

[SACHKOMPETENZ]

I: Sicherlich. Also ich kann mir nicht vorstellen, dass es perfekt läuft. Aber es ist schön zu hören, dass die Schüler das dann auch weiterhin gemacht haben.

[politisches/soziales Engagement in der eigenen Jugend]

B: Jetzt kriegen sie nachher so ‘nen Eindruck und denken „Eieiei, das ist ja da nur immer eitel...“

I: Keine Sorge!

B: Ok

I: Gut. Dann habe ich jetzt noch ‘ne kleine Frage zu ihrer persönlichen Biographie. Wenn sie sich... - sie können auch mit nein antworten - wenn sie sich als Jugendlicher,

junger Erwachsener, politisch engagiert, oder sozial engagiert und interessiert haben, könnten sie sagen – mir vielleicht sagen, wenn sie das getan haben -, woran das gelegen hat. Was so die Gründe dafür waren, das zu tun.

B: Also. Ich bin in keiner Partei und gehöre keinem Verband an. Das hat damit zu tun, dass ich kein, kein... kein Mensch bin, der sich bedingungslos einer Organisation unterordnen würde in seiner Meinung. Ich hätte wohl mit meinen Meinungen die ich habe, in keiner Partei einen Platz, weil ich jeder Partei in bestimmten Punkten widersprechen müsste. Ich bin also nicht parteigebunden und habe mir auch diese Unabhängigkeit bewahren wollen. Auch in der Schule. Ich bin also in keinem Verband, also weder GEW oder DLH, weil ich gemerkt habe, dass da doch so 'n gewisser Meinungsterror manchmal vorgegeben wird. Das möchte ich vorausschicken. So habe ich mich also niemals bisher für eine Partei oder für eine Organisation engagiert. Ich hab' mich aber bestimmt für bestimmte Menschen engagiert, wenn sie vielleicht in Not waren - soweit ich das konnte: Rechtsbeistand, Einkommenssteuererklärung gemacht, geholfen. Also ich würde mich schon als „Helfenden“ sehen, aber nicht im Sinne einer, oder mit Hilfe einer politischen Organisation, was sie wahrscheinlich von mir wissen wollten.

I: Nee, ich wollte so... Dann frag' ich jetzt an der Stelle nochmal weiter, weil das ist schon interessant. Was sind denn ihre Beweggründe anderen Leuten zu helfen, oder auch ihr – woher kommt ihr großes politisches Interesse? Also, wie sind sie überhaupt dazu gekommen Wirtschaft zu studieren?

B: Moment, das ist ganz schön tiefenpsychologisch... Also, erstmal muß ich sagen helfen: ich hatte drei jüngere Geschwister, den musste ich schon früh helfen – bei schulischen Aufgaben helfen und das hat mir eigentlich sogar Spaß gemacht, weil ich gemerkt habe, die haben dadurch bessere Noten geschrieben. Also da hab' ich schon gemerkt, dass so 'ne Ader in mir steckt, jetzt auch zu lehren, zu belehren. Das kann durchaus sein. Dann Politik: mein Vater gehörte im Dritten Reich auch zu den politisch Verfolgten und das hat mich, glaub' ich, von Kindesbeinen auch an dazu geführt, dass ich mich immer für politische Fragen, gerade Drittes Reich, besonders interessiert habe. Und das könnten Punkte gewesen sein, die dazu führen, dass ich mich heute noch gern über politische Fragen interessiere. Dass ich daher letztlich Wirtschaftswissenschaften studiert habe, mag Zufall gewesen sein, denn als ich Lehrer werden wollte, hieß es, es

sei sehr schwierig als Lehrer irgendwo Unterschlupf zu finden. Dann hab‘ ich eben einen Studiengang gewählt, bei dem ich dann nach Abschluß die Möglichkeit gehabt hätte, auch in die Wirtschaft zu gehen. Aber mein ursprünglicher Wunsch war Lehrer. Und Wirtschaft und Wirtschaftspolitik passen alle da trotzdem gut zusammen. Das ist so vielleicht ein kleiner Abriss, warum ich das möglicherweise gemacht habe.

I: Ok. Das sind ja sehr persönliche Beweggründe. Könnten sie sich denn vielleicht vorstellen, was man ihren Schülern bieten müsste, damit da politisches Interesse, politisches Engagement oder auch soziales Interesse oder Engagement geweckt werden könnte?

[Förderung des politischen/sozialen Engagements bei Schülern]

B: Also ich glaube, dass das gar keine Frage ist des Angebots. Ich glaube politisches Interesse entsteht erst durch unmittelbare Betroffenheit. Denn ich könnte z.B. meinen Sohn jetzt nicht bewegen, sich mit mir über das Tarifbindungsgesetz zu unterhalten. Da sagt er „Das interessiert mich nicht!“. Und so geht‘s vielen jungen Leuten. Ich glaube also gar nicht, dass man ‘ne Plattform bieten kann, dass sich Leute politisch – von heut‘ auf morgen – dafür interessieren. Das glaube ich also ehrlich gesagt nicht.

I: Aber der Weg, also dass vielleicht auch ‘ne Tür aufgemacht wird um den Weg zu ebnen...

B: Genau. Was ich glaube, was man machen kann, das ist – das versuche ich, wie sie’s mir grade auch so in den Mund legen wollen – ich versuche die Leute zu befähigen, dass, wenn sie sich politisch engagieren wollen, für ihren Arbeitsplatz zum Beispiel, wo können sie sich informieren. Wie können sie sich beim Arbeitgeber, vorm Arbeitsgericht argumentativ gegen diese Kündigung wehren. Wie können sie sich – wie können sie andere Leute für einen Streik motivieren – oder gegen einen Streik motivieren – je nachdem. Ich möchte sie nur befähigen, dass wenn sie in die Situation kommen, dass sie wissen, A: bevor ich mich für irgend etwas engagiere – also das ist für mich ‘ne These –, muss ich erstmal wissen wofür. Ich kenn‘ da nur ein Beispiel. Meine Schüler, Berufsfachschüler hatte ich mal vor 15 Jahren, die haben sich für „Startbahn West“ engagiert. Und da war damals eine Befragung - es ging glaube ich um Bürgerbegehren – und viele meiner Schüler sind bei dieser Sonntagsdemonstration mitgelaufen und ich frag‘ die dann „Worum ging es eigentlich?“, das wussten die gar

nicht. „Wir finden die Startbahn West scheiße!“ – Darum ging’s aber überhaupt nicht. Da hab‘ ich auch gedacht, das ist eigentlich kein politisches Bewußtsein, sondern das war ein Happening, es war ein Event, die haben da mitgemacht – da nebenbei wurden auch zwei Polizisten erschossen – damals, ja. Nicht von den Schülern, jetzt, ja. Aber das ging so heftig zu und die Leute, die meisten, die mitmarschiert sind wussten überhaupt nicht wofür. Und ich bin gegen blinden Gehorsam und blindes Engagement. Und ich möchte die befähigen, dass wenn sie sich für Politik interessieren – und ich muss ehrlich sagen, ich glaube, dass ich in dem Alter, in dem eben meine Schüler sind, ich mich auch so – ich hab‘ mich zwar fürs Dritte Reich interessiert, aber für allgemeine wirtschaftliche Fragen hab‘ ich mich, glaub‘ ich, so großartig auch nun nicht interessiert. Ich weiß nicht, wie das bei ihnen war, mit 18, 19 Jahren.

I: Doch, bei mir schon.

B: Ja?

I: Ja. Dann würde ich gerne mal weiterfragen. Sie sagen, eben ist die Befähigung wichtig. Sehen sie davon Elemente in „Jugend debattiert“?

[*politische/soziale Komponente bei „Jugend debattiert“*]

B: Ja. Auf jeden Fall bevor man sich streitet, im positiven Sinne, muß ich mich informieren. Und bei Informationen, Pro und Kontra, muss ich versuchen mehrere Argumente zu lesen. Es genügt nicht, wenn ich also ein Blatt nehme, einen Aufruf lese, sag‘ dass „Der informiert mich!“, ich muss jetzt dagegen streiken, sondern, dass ich bewusst auch die Gegenseite versuche kennenzulernen, auch um eventuell die Gegenseite widerlegen zu können. Und das ist ein ganz wichtiges Element, d.h., wenn ich mich streiten will, muss ich im Grunde genommen auch schon die Argumente der Gegenseite kennen, sonst..., sonst kann’s kein richtiges, fundiertes Streitgespräch geben. Und ich muss versuchen, meine Argumente darzulegen und die anderen zu entkräften. Und wenn ich das nur *ad hoc* mache, im *ad hoc* Gespräch, dann ist es vielleicht schlecht. Also ich meine, zu einer guten Diskussion gehört eine gute Vorbereitung, gute Information. Das sind Elemente, die die – sie kennen auch die Arbeitsblätter, die da mitgeliefert werden: Pro und Kontra, Fragenfächer, wer, warum, wie – das sind ganz wichtige Elemente, um zu diskutieren zu können. Und dann – mal weitersehen. Ich weiß ja auch nicht, was richtig oder falsch ist.

I: Gut, damit wären wir eigentlich am Ende dieses Interviews. Dann würd' für mich noch die Frage bleiben, liegt denn jetzt noch was auf der Seele, was sie vielleicht am Anfang vom Interview vergessen haben, was sie noch gerne sagen möchten? Dass sie mal einen Moment nachdenken...

[Anmerkungen zu „Jugend debattiert“]

B: Ja, also. Etwas, was nicht ganz dazugehört. Hertie-Stiftung: meine Schüler konnten dieses Jahr nicht am Wettbewerb teilnehmen, weil einfach die Zeit zwischen Projektankündigung und Ausleseverfahren viel zu kurz waren. Und ich hab' also festgestellt, dass die Hertie-Stiftung mit ihrem Rhetorikkurs jetzt bundesweit das Marketinginteresse, glaube ich, höher setzt, als wirklich die Schulung mit den Schülern. Es gibt auch diese Lehrerfortbildung nicht mehr für die Lehrer, was ich sehr bedauere. Ich würde also an die Hertie-Stiftung appellieren, diesen guten Weg, den sie gegangen haben, mit Lehrerbildung und Zeit für die Schüler, dass das wieder stärker in den Vordergrund kommt und weniger jetzt, sagen wir mal diese Publicity bundesweit. Es gibt zwar jetzt einen Bundessieger, aber ich weiß nicht, wie der ermittelt werden konnte. Meine Schüler hatten zeitlich keine Chance dran teilzunehmen - also, die neuen Schüler, die ich hatte - und das bedauere ich sehr. D.h., meine haben sich zwar angemeldet, die bekamen dann nur einen Wettkampftermin. Also ich musste rigoros schnell innerhalb der Klasse feststellen, wer Sieger ist. Hab' dann - also es gibt ja immer welche, nicht - zwei gemeldet und die bekamen nur einen Termin, an dem sie dann bei Hertie weiter hätten machen können und da haben die Klausuren geschrieben, - das konnten die gar nicht machen, also sind sie aus diesem Raster raus. Und das finde ich ein bisschen schade. Da habe ich also gemerkt, da stand also diese Terminplanung mehr im Vordergrund als diese Rhetorikschulung an sich. Trotzdem, ich mache dieses Prinzip weiterhin... auch unabhängig vom Wettbewerb. Der Wettbewerb ist eigentlich für mich gar nicht so wichtig gewesen. Nur die Schulung für die Lehrer, die fand' ich eigentlich auch ganz gut. Das lag mir noch so am Herzen. Und das andere, was ich noch vergessen hab', das fällt mir wahrscheinlich erst ein, wenn sie weg sind. Das ist Problem, so geht's mir eigentlich dann immer...

I: Kein Problem.

B: Im Nachhinein sag‘ ich dann so: „Ach, das hättest du vielleicht noch sagen sollen – oder dieses.“

I: Gut, dann bedank‘ ich mich erstmal bei ihnen.

Lehrerinterview II

[SONDIERUNGSFRAGEN]

I: Was hat ihnen an „Jugend debattiert“ überhaupt erstmal gefallen?

[Gefallen an „Jugend debattiert“]

B: Die Idee, das Konzept, die Aufbereitung auch, also auch die Vorbereitung der Lehrer. Dann, dass überhaupt das Thema Rhetorik im Unterricht wieder stärker verankert werden soll, hat mich sehr überzeugt. Weil es eben in der Schule auch wirklich zu kurz kommt, kann man sagen. Und, ja, ich find‘ das Curriculum gut durchdacht, also auch strukturiert aufgebaut, mit einigen Abstrichen halt, die dann in der Praxis kamen, ja.

I: Zu der Praxis kommen wir gleich auch noch mal. Sie sagten gerade, dass Konzept hätte ihnen gut gefallen. Das würde ich gerne noch einmal konkretisieren, weil das ein großer Begriff ist.

B: Ja also die Idee, Rhetorik in der Schule zu verankern und dadurch eben auch die Fähigkeit der Schüler zum Beispiel zu erweitern oder zu trainieren, sich ein Meinung zu bilden, eine Meinung auszutauschen über bestimmten Formen des Redens mit anderen. Auch Formen kennen zu lernen, sich in einer Debatte zu verhalten, Stellung zu beziehen, eine kurze Rede, ein Statement abzugeben und also, ist ja alles so im Bereich auch demokratischer Willensbildung, Meinungsaustausch, Teilnahme am demokratischen Diskurs, wenn man’s hoch fast, ja also das zusammen, sag ich mal. Verstehe ich unter Konzept, ja.

I: Und wie sind sie dazu gekommen, dass Projekt mitzumachen?

[Teilnahmemotivation]

B: Ja, das überlege ich auch gerade. Ich bin, doch ich weiß, ich bin angeschrieben worden, ich glaube das war im ersten Jahr schon. In dem Jahr habe ich aber nicht teilgenommen, da war mir das zu viel. Und hab dann aber so zusagen im Rücklauf oder über Presse, das weiß ich jetzt nicht mehr so genau, habe ich eben gehört, das es gut gelaufen ist und das Leute teilgenommen haben und das irgendwie eine große Resonanz hatte – positive – und dann habe ich mir vorgenommen quasi, wenn es wieder läuft, dann möchte ich mitmachen. Egal auch wenn es wieder so ein Zeitpunkt ist, wo man denkt „Oh nicht noch was Neues!“, ja. Das habe ich dann auch gemacht. Also es war so ein bisschen die Vorlaufzeit – das Interesse wecken – und im nächsten Jahr war ich sozusagen auf dem Sprung und hab dann gesagt „Ok, jetzt ist es, jetzt will ich es auch mitmachen!“.

I: Und wie haben – fangen wir an, was haben sie im Training gemacht und was haben sie dann hinterher mit den Schülern gemacht, wenn sie das noch einmal erzählen könnten.

[Transfer Lehrerfortbildung]

B: Also, alles weiß ich natürlich auch nicht mehr, aber ihnen geht es ja um das was man behält. Also im Training haben wir zum einen Grundlagen der Rhetorik so generell besprochen und auch viele Formen, die im Unterricht geübt werden sollten mit den Schülern, selber ausprobiert. Also beim Training war's so, dass der Trainer im Grunde dieses Programm mit uns Tag für Tag quasi durchgegangen ist und die Übungsformen, die da eben in der Schule angedacht sind mit uns als Trainings, als Trainer oder als Lehrer einfach ausprobiert hat. Also ein paar Sachen sind natürlich auch besonders im Kopf geblieben, weil man dann so eine Debatte insgesamt durchführt, oder jeder so ein Einführungsstatement halten, oder so Vorübungen, dass man dann eben zu einer bestimmten Sachen – was war das mit dem? – ja wie man seine Rede aufbaut. Angefangen von Thema setzen, Fragestellung, dann eben über Entwicklung hin zum Schluss zum Zielsatz. Also das war so eine Übung, die mir auch ganz präsent ist. Die haben wir dann auch in der Gruppe jeder durchgeführt, oder auch hinterher besprochen, also dass man auch das kennen lernt, wie ist das, wenn man dann vor der Gruppe stehen muss, wie ist das, wenn hinterher die Gruppe dann über einen spricht und über diese Rede, die man da gehalten hat. Also, ja.

I: Und wie war das dann hinterher mit den Schülern? Was haben sie da gemacht?

[Transfer des Curriculums in den Unterricht]

B: Ich hab mich eigentlich sehr eng versucht auch an die Textvorlage zu halten. Also, das Programm, wie das vorgesehen ist. Hab auch versucht zum Beispiel die Zeitvorgaben so einzuhalten, und hab das ergänzt durch gewisse kleinere Übungen die immer angeboten wurden, auch so aus dem Anhang. Also ich hab zum einen Funktion der Debatte, was soll das überhaupt, welche Schritte gibt es in der Debatte? Also die Einführungsrede, dann den freien Austausch, dann noch mal die Schlussrede, auch so einzeln geübt, auch dann eben mit so kleineren Übungen, auch dass sie sich in Wechselübungen aufeinander beziehen sollen. Und bis hin, dass eben ausgewählte Schüler vor der gesamten Gruppe eine Debatte durchgeführt haben.

I: Also haben sie das schon sehr praxisorientiert?

B: Ja, ja. Also immer im Wechsel mit, das sieht glaube ich auch dieses Lernprogramm vom Begleitheft so vor, dass auch geklärt wird, manchmal vorher manchmal hinterher, was die Idee des Ganzen ist. Aber dann auch immer gleich die Übung ausprobieren hab', ja.

I: Und wie war so generell die Umsetzung des Curriculums was ihnen vorgegeben hat? Wie hat das funktioniert?

B: Was meinen sie mit generell?

I: Also sie haben ja erzählt, sie haben die Theorieinputs gemacht, sie haben die praktischen Übungen gemacht. Wie haben die funktioniert? Wie hat das für sie geklappt? Hat das gut geklappt, sich ans Curriculum zu halten, oder war das eher schwieriger? Haben die Übungen funktioniert? Und solche Sachen.

B: Also, die Übungen haben generell sehr gut funktioniert, vor allem, wenn die ganze Gruppe beteiligt war. Das Curriculum hatte das Problem, dass es immer wieder kollidiert ist mit dem Zeitraster in der Schule, ja. Speziell, wenn die Übungen längere Phasen hatten, oder die Debatte als Ganzes geübt werden sollte, ja. Also, sind, so ne Debatte dauert 20 über 20 Minuten – ich habe es nicht mehr genau im Kopf mehr. Aber 45 Minuten ist die Stunde und dann hat man gewisse organisatorische Sachen noch zu

klären in der Stunde und also bis man manchmal dazu kommt, dass man dann die 4 Leute für die Debatte hat, und so, also das wurde dann je länger es ging also je weiter wir kamen im Programm, umso schwieriger sozusagen in Einzelstunde auf jeden Fall einzubinden, ja. Und ein anderes Problem war das auch, je länger die Übungsphasen wurden für einzelne Debattenteilnehmer zum Beispiel, das man sagt, die 4 debattieren jetzt, und alle anderen sind Publikum und gleichzeitig Jury, um so schwieriger war's halt die ganze Gruppe einzubinden. Das ist so ein grundsätzliches Problem, was ich in der Schule hatte, ja. Also ich hatte auch eine relativ große Lerngruppe, über 20, und wenn halt dann 4 über 20 Minuten debattieren und die anderen sind sag ich mal „nur“ Jury, ja, es ist schon gedacht, dass sie aktiv mitschreiben und sich Notizen machen, aber das funktioniert in der Schule nicht ganz so. Was wirklich gut war, waren immer eher kürzere Übungsphasen. Wenn man gesagt hat, jeder bereitet jetzt eine Einführungsrede vor von einer Minute. Und jetzt machen wir das wirklich mit Zeitstoppen und mit gucken ist der Zielsatz erreicht und so. Das waren eigentlich die Phasen, die eigentlich sehr gut liefen.

I: Und wie ist das heute? Wenden sie noch Teile aus dem „Jugend debattiert“ – Training an für die Schüler, auch wenn es gerade nicht um „Jugend debattiert“ geht?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Also ich habe es gemacht. Die letzten 2-3 Wochen konkret nicht, aber ich habe es im letzten Schuljahr wieder gemacht. Ich hatte zum Beispiel auch Situationen wo ich irgendwie vor dem, in der Situation war mal eine Stunde einfach mit einer Gruppe was machen zu sollen. Sei's als Vertretung, oder sei's das ich eine extra Stunde hatte und es passte zum Beispiel Thema „Diskutieren“, weil das kommt ja im Lehrplan auch vor, also diskutieren, Meinung austauschen, Stellung beziehen, so das ich so dachte, ok, dass wäre jetzt eine Möglichkeit bestimmte Übungen aus dem Debattierprogramm einfach mal aufzugreifen und da einzubauen, wie so ein kleiner Baustein. Also speziell so eine Sache, sich auf andere beziehen, was in der Schule oft ein Problem ist bei Diskussionen. Das man sagt „ok, wir machen die Regel jetzt so, man muss erst wiederholen, was der letzte gesagt hat und dann seine eigene Position dagegen setzten.“ Ja? Oder so Aufwärmübungen zu einem Thema überhaupt mal Argumente sammeln in dem jeder so mit einem Ball einfach spielerisch aufgefordert wird jetzt sich ein Argument ganz schnell auszudenken. Also so kleine Elemente, ja.

[SELBSTKOMPETENZ]

I: Gut. Das war jetzt so mal generell zu „Jugend debattiert“, jetzt geht es so ein bisschen um sie. Und zwar, stellen sie sich mal so eine Situation vor: ihre Kollegen hier oder ihre Freunde oder in der Verwandtschaft sitzen die Onkels zusammen und diskutieren über ein Thema, wie das manchmal so ist, und sie kommen dazu. Also sie können auch ihre Freunde oder Kollegen einsetzen, klar. Wie verhalten sie sich dann in der Regel? Das Thema interessiert sie natürlich.

B: Also wenn ich jetzt so in eine Diskussion dazu komme?

I: Ja.

[Kommunikationshäufigkeit]

B: Ich höre normalerweise eine Weile zu, um in das Thema einzusteigen. Und wenn es mich interessiert oder ich denke ich muss jetzt dringend dazu etwas sagen, dann steige ich natürlich in die Diskussion ein, ja.

I: Und wenn das jetzt zu einer handfesten Streitigkeit wird, ja, also es gibt ja so Meinungs austausch und dann es kann sein, dass die Meinung manchmal so hart gegeneinander gehen und man beginnt dann zu streiten, zu debattieren und eigentlich zu diskutieren, aber dann kommt es zu Auseinandersetzungen. Wie verhalten sie sich dann?

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Es ist schwer allgemein zu sagen, ja. Weil das macht schon einen Unterschied, zum Beispiel, ob es die Onkels sind, die Kollegen oder die Freunde, ja. Weil es gibt zum Beispiel bestimmte Strukturen, sag ich mal, Verwandtschaftsstrukturen, wo ich so denke „ok, ich weiß wie jemand ist, da sag ich jetzt nichts mehr dazu!“. Ich will dann einfach die Verwandtschaftsbeziehung nicht gefährden, oder so, ja. Wenn's im Kollegium, sag ich mal, um eine Sachauseinandersetzung geht, ist es was anderes, ja. Also da ist es mir wichtig zum Beispiel das auch zu trennen. Zu sagen, das ist jetzt die Sache, und das müssen wir jetzt klären von der Sachebene her und bitte jetzt mal das Persönliche, zum Beispiel, jetzt raushalten. Also da gibt's manchmal eben auch einen Konflikt, ja.

I: Also sie versuchen dann in wichtigen Gesprächen, wo dann der Sachinhalt wichtig ist, auch das Ganze auch auf die Sachebene zu transportieren?

B: Ja.

I: Auch wenn es persönlich wird.

B: Ja, ja, ja.

I: Hat sich da bei ihnen etwas verändert, seit „Jugend debattiert“?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Ja, ich weiß aber nicht, ob es nur was mit „Jugend debattiert“ zu tun hat, ja. Sicherlich bin ich für bestimmte Situationen und Phänomene vielleicht ein bisschen aufmerksamer geworden, ja. Das man weiß, es gibt zum Beispiel diese „Sachebene“, oder man kann danach gucken, was ist jetzt das Verbindende, was ist das Trennende in der Diskussion, also so. So Sachen sich einfach klar gemacht zu haben hilft einem in der Situation, selbst wenn man nicht direkt drüber nachdenkt, es ist irgendwo präsent, dass man denkt „ok ich will den anderen nicht sofort vor den Kopf stoßen, sondern versuchen wir erst mal zu klären, wo sind wir uns einig?“ Oft ist es auch ein Kommunikationsproblem, dass man eigentlich gar nicht so weit von einander entfernt ist, bestimmte Sachen gleich oder ähnlich sieht und dann in einem bestimmten Punkt jetzt abweicht. Also so halt, ich könnte jetzt aber nicht sagen, dass das durch diese Debatten, durch diese Fortbildung entstanden ist. Ich denke das ist so ein Faktor von vielen, der vielleicht das Bewusstsein dafür und die Wahrnehmung geschärft hat.

I: Gut. Jetzt kommen wir mal, also wir sind noch immer bei ihnen, und kommen jetzt mal generell zu dem Sprechen über gerade politische und soziale Themen. Wann und wo ergeben sich für sie die Möglichkeiten, sich politisch, oder sozial auszutauschen?

B: Mit anderen meinen sie jetzt?

I: Ja.

[Gesprächspartner]

B: Ja im Kollegium und Freundeskreis, so meinen sie?

I: Ja genau.

[Gesprächsthemen]

B: Wenn irgendwie ein aktuelles Thema ansteht, zum Beispiel, kann man ja zum Beispiel ein aktuelles Beispiel nehmen, Arbeitszeitverlängerung in Hessen die geplant ist. Ja gestern hatten wir Gesamtkonferenz und wurde zum Beispiel angesprochen und es wird dazu eine Personalversammlung stattfinden, also da ist schon denke ich so ein Thema, wo man sich äußern kann.

I: Und diese Themen, welche Auslöser haben solche Themen? Ok, jetzt ist das mit der Stundenverlängerung jetzt etwas sehr persönliches, aber nehmen wir vielleicht mal den Irakkrieg, oder den 11. September, wenn sie sich mit Freunden darüber unterhalten haben, oder Kollegen, woher kommen diese Themen?

[Mediennutzung]

B: Ja meistens aus den Medien natürlich, wenn's nicht unmittelbar persönliche Betroffenheit ist aus der momentanen Situation aus dem kleinen Kreis, dann ist es über die Medien vermittelt, was ist passiert in New York am 11. September, oder was hat man gehört über ..., ja. Das sind halt die Medien.

I: Und was ist es bei ihnen bevorzugt? Zeitung, Radio, Fernsehen, Internet?

B: Ich informiere mich über Zeitung und Fernsehen. Das sind bei mir die beiden Medien.

I: Wie sieht das mit ihren Schülern aus? Werden dann solche Themen auch mit Ihren Schülern diskutiert?

[Gesprächspartner/Schüler]

B: Was meinen Sie mit solchen Themen?

I: Also 11. September, oder Irak-Krieg, nehmen wir mal wirklich die weltpolitischen Sachen.

B: Also, 11. September war so präsent, da konnte man in keinem Unterricht vorbei gehen. Das wurde dann auch, es wurde dann auch in allen Fächern darüber geredet. Einfach auch diesen Schock und diese unmittelbare Eindrücke einfach auszutauschen, sag ich mal. Das war auch für die Schüler ein Bedürfnis. Andere Themen Irak-Krieg habe ich jetzt im Fach Kunst oder im Fach Deutsch nicht den direkten Bezug, Bezug ist jetzt vielleicht falsch ausgedrückt – also ich thematisiere es nicht als Stundenthema. Es kann aber sein, dass wir über einen Text zum Beispiel drauf kommen. Oder wenn ich in

Kunst ein Bild habe, das sich mit dem Thema Krieg beschäftigt, ja, und man dann plötzlich den Bezug zu einer aktuellen Situation, oder ich lese einen Text in Deutsch, der sich mit einer Kriegserfahrung beschäftigt, ja, oder mit Kriegsvorbereitung, also das ist zum Beispiel ganz verrückt. Wir haben in der Zeit vor dem Irak-Krieg in Deutsch „Iphigenie“ gelesen, ja, und dann ein Theaterstück dann auch besucht „Iphigenie in Aulis“, das ist ja auch eine Vorkriegsgeschichte, also da geht's darum, dass der Krieg angefangen werden soll und Iphigenie als Opfer gebracht werden soll, um günstigen Wind zu erreichen. Und das ist ein ganz alter Text, ein sehr klassischer Text und hatte plötzlich eine enorme Aktualität, ja. Und da hatten wir auch die Schauspieler eingeladen, die dann auch den von ihrer Seite thematisiert haben, das der Irak-Krieg, oder die Vorbereitungen vom Irak-Krieg ein Grund waren warum sie dieses Stück auch ausgewählt haben, ja? Also es ist dann nicht von mir jetzt als Thema gesetzt. Ich fange mit einem ganz anderen Thema an, das auch in den Lehrplan passt aber wir landen dann durch so einen aktuellen Bezug möglicherweise da.

I: Und wenn dann diese aktuellen Diskussionen dann sind, wie handhaben sie das dann in ihrem Unterricht? Mischen sie sich ein, oder halten sie sich eher zurück?

B: Meinen sie jetzt mit der Steuerung der Diskussion, oder eher mit der Meinungsäußerung?

[SOZIALKOMPETENZ]

I: Auch mit der eigenen Meinung. Weil ich denke als Lehrer gehe ich davon aus, dass eine gewisse Steuerung einer Diskussion der Klasse gesetzt ist, aber geben sie da auch ihre Meinung preis, oder halten sie sich da eher zurück?

[Kritikfähigkeit]

[Positionsbezug im Unterricht/Kritik äußern]

B: Mach ich schon, ja. Also ich versuch schon erstmal die Schüler sich austauschen zu lassen, aber ich bezieh' schon Stellung, ja. Ich find das auch wichtig. Und wenn, wenn auch jemand z. B. was sagt, wo ich denke, also wenn da kein Widerspruch kommt in der Gruppe und ich denk das kann so nicht stehen bleiben, manchmal ist es auch einfach Formulierung, wo ich so denke das ist jetzt so gedankenlos hingesagt. Ich denke, das ist meine Rolle da auch einzugreifen.

I: Und wenn sie, wenn in so einer Situation ihre Meinung von Schülern kritisiert werden, wie gehen sie mit dieser Kritik um?

[Kritik annehmen]

B: *[Kritik auf der Sachebene]* Ja ich versuch nachzufragen in der Regel. Also woher die Kritik kommt, wie das gemeint ist, also versuch so zu sagen eine Gesprächsebene zu finden.

I: Also wieder die Sachklärung die sie eben schon beschrieben hatte steht im Vordergrund.

B: Ja. Genau. Wobei das auch schwierig ist. Auf der persönlichen Ebene das ist ja, ein Lehrer-Schüler-Verhältnis hat ja auch eine Hierarchie. Das geht bis zu einem gewissen Punkt der Kritik wenn sie laut geäußert worden ist und der Rest passiert halt versteckt. Das kriege ich möglicherweise gar nicht mit dann.

I: Es gibt ja nun, und das haben sie gerade angesprochen, über so inhaltliche Themen auch diesen typischen Lehrer-Schüler-Konflikt zum Thema „Die Note ist aber nicht gerechtfertigt! Sie haben viel zu viele Hausaufgaben aufgegeben!“ so in der Meinung, wie reagieren sie auf diese Form von Kritik? Weil die ist ja nun auf eine wesentlich persönlicherer Ebene.

B: *[Kritik auf der Beziehungsebene]* Ja. Es ist eigentlich ähnlich. Ich versuche das Gespräch mit dem Schüler, der Schülerin, wobei ich inzwischen dazu übergegangen bin, so was nicht im Plenum zu klären, ja. Also, weil, oder ich muss es eigentlich auch nicht begründen. Aber es ist wirklich eine schwierige Situation, habe ich auch erlebt, wenn man quasi mit einer Gruppe alleine so zusagen mit 20 Leuten sitzt und versucht jetzt rauszukriegen, ob man wirklich den oder die ungerecht beurteilt hat. Es wird sich keiner in der Gruppe trauen zu sagen „Sie haben recht und der versucht sie gerade so zu sagen ein paar Punkte raus zu handeln!“ und ich habe auch nicht das Bedürfnis zu sagen, „das war aber total bescheuert was du da inhaltlich gesagt hast, deshalb sind es auch nicht 10 sondern nur 7 Punkte!“, oder so. Das möchte ich auch nicht vor der Gruppe sagen. Ich sag's auch einzeln nicht so krass, ja, also verpackt und deswegen suche ich das Gespräch mit Einzelnen oder in der kleinen Gruppe. Es ist oft so, dass sie dann zu 2 oder zu 3 mit mir noch mal sprechen wollen und ich lass manchmal sehe ich dann ein, dass man es vielleicht korrigieren muss. Ich versuche oft auch so ein, ja wie

soll ich das sagen, ja so eine Art Möglichkeit oder Kompromiss zu finden für die weitere Zukunft. Das ist ja eine Note oft und nicht die Endnote. Sondern ich sag dann, „ok, ich achte jetzt besonders darauf, ich kann die Note jetzt nicht revidieren, ich seh´ das nicht für die vergangene Zeit. Aber sprich mich mal öfter jetzt darauf an, oder gib mir mal was extra ab“, also ich versuch sozusagen eine Art Kompromiss auszuhandeln wie man da weiter mit umgehen können. Manchmal bleiben auch so die Positionen stehen. Ich sag „ne, ich find das waren nicht mehr als 5 Punkte!“ und die Schülerin meint „doch, das waren wesentlich mehr!“ und dann sag ich „können wir so weiter nicht lösen, wir müssen jetzt einfach gucken, wie es weiter geht.“ ja.

I: Wir haben uns ja jetzt über einige Sachen unterhalten, wo sie ganz klar den Sachinhalt im Gespräch nach vorne gesetzt haben. Da würde mich mal interessieren, ob „Jugend debattiert“ darauf Einfluss hat, dass sie so einen starken Fokus auf den Sachinhalt legen, oder dass sie jetzt leichter, weiter gefasst, mit irgendwelchen Sachen in der Kommunikation besser oder schlechter klar kommen, und die Frage wäre, welche Dinge sind das?

[Nachhaltiger Transfer der „Jugend debattiert“-Inhalte auf Kommunikationssituationen]

B: Also erste Frage war, ob es durch „Jugend debattiert“ beeinflusst ist? Ja es ist wieder so ähnlich, wie vorhin. Es ist schwer zu sagen, ja, weil ich das für mich schwer beurteilen kann. Es ist sicherlich eine Tendenz von mir, die wahrscheinlich schon da ist, oder immer war, Erfahrungen, die ich gemacht habe in der Schule, auch andere Zusammenhänge, sagen wir mal Supervision, wo ich langsam gelernt habe, das ich das trennen muss die persönliche Ebene und die Sachebene und es nicht dauernd zu verquicken. Geht natürlich nie ganz. Und „Jugend debattiert“ ist so ein weiterer Baustein, wo das einfach klarer wird, ja. Wo man es noch mal schön für sich im Bereich „Debatte“ sieht oder verpackt hat und dieser Transfer oder diese Übertragung passiert dann automatisch, würde ich sagen, ja.

I: Wenn ich das zusammenfassen darf, „Jugend debattiert“ ist so was der Tropfen, der das Fass zum Überlaufen bringt, im Sinne von – und dann hat es für den Transfer noch was gebracht.

B: Genau.

I: Hat quasi eine Kette die ohnehin schon angestoßen war vielleicht nur noch um eine Nummer beschleunigt.

B: Ja, oder hat eine Form klarer ausgebildet. Hat irgendwie was, was vorher so schemenhaft war doch noch mal geschärft, ja. So in dieser Richtung.

[FREMDBEWERTUNG DER SCHÜLER]

I: Gut, das war's jetzt schon zu ihrer Person, jetzt kommen wir zu ihren Schülern. Und zwar zu den Schülern mit denen sie „Jugend debattiert“ gemacht haben, mit der 13. Wie war so ihr Verhältnis zu dem Kurs? Wie würden sie das beschreiben?

[Lehrer-Schüler-Verhältnis]

B: Muss ich mir gerade mal vergegenwärtigen. Es war ein relativ großer Kurs für mein Gefühl, also über 20 – so drei oder vierundzwanzig. Insofern ein, sagen wir mal, intensives intensive Beziehung gehabt als ich selber in der Klasse 11 Klassenlehrer in der Gruppe war oder im Großteil der Gruppe und dann am Ende der 11. Klasse diese Klassenlehrerschaft gewechselt ist aus organisatorischen Gründen und ich dann Leistungskurslehrerin war. Aber trotzdem die Schüler teilweise mit Fragen auch zu mir gekommen sind wenn irgendwas war, oder also einzelne, sagen wir mal so. Aber dadurch, dass man die dann auch im Unterricht dann mit dem Leistungskurs sehr häufig sieht und dann hatte ich einen Teil davon noch in Kunst ist also schon eine relativ intensive Beziehung da gewesen würde ich sagen.

[SELBSTKOMPETENZ]

I: Und, wir haben uns ja gerade darüber unterhalten, dass sie mit ihren Schülern diskutieren und wie haben sich so die „Jugend debattiert“ Schüler in der Diskussion verhalten?

B: Jetzt außerhalb dieser Debattenphase?

I: So eher vorher. Wie waren die vorher drauf? Haben die sich gegenseitig nieder gebrüllt? Haben die ohnehin gut zu gehört? So was in der Richtung.

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Ach so. Ja nun war das ein 13ner Kurs. Wir haben gewisse Formen der Kommunikation und des Diskutierens schon im Laufe der Schulzeit gelernt gehabt. Es war nicht so, dass sie sich gegenseitig niedergebrüllt haben oder so. Es war eher das Problem, dass gewisse Leute in der Diskussion wie so oft sehr stark dominiert haben

und manche Leute sich gar nicht beteiligt haben. Würde, ja, das ist so in meiner Erinnerung das Bild.

I: Und jetzt haben sie die zwar nicht mehr ganz lange nach „Jugend debattiert“ gehabt aber haben zumindest einen Teil noch mitgekriegt, hat da „Jugend debattiert“ was verändert? Konnten sie Veränderungen feststellen und sei es nur kleine.

[Nachhaltiger Transfer]

B: Es hat sich insofern glaube ich was verändert, als manche Schüler die vorher ein bisschen im Abseits standen durch eine bestimmte Rolle, die sie zum Beispiel in einer Debatte übernommen haben plötzlich, glaube ich, auch in der Gruppe anders gesehen wurden und sich selber auch anders dargestellt haben. Also ich war ganz überrascht, wer sich dann zum Beispiel auch gemeldet hat als möglicher Kandidat für so eine Debatte. Ja also da waren schon welche die auch immer gerne diskutieren, aber es waren auch welche, die eher zurückhaltend waren. Und ich, noch eine Sache, ich vermisch es jetzt leider mit der Mittelstufenklasse weil das später war, aber was ich auch so als Erfahrung für mich so wahr genommen habe, ist dass die Schüler durch dieses Training ein besseres Urteilsvermögen entwickelt haben. Also ich hatte den Eindruck die haben sehr genau, oder genauer als vorher vielleicht auch nur formulieren können, wenn jemand sagen wir mal unstrukturiert redet oder nicht auf den Punkt kommt oder zu lange redete oder irgendwie nicht klar wird. Also die haben irgendwie durch dieses Training auch dieses Urteilsvermögen ganz gut eigentlich ausgeschärft.

I: Kann ich das so verstehen, dass diese Struktur, die „Jugend debattiert“ ihren Schülern gegeben hat eine Hilfe war um diese Urteilskraft letztendlich auch zu schärfen, in klare Konturen zu bringen, dass es konkreter wird?

B: Ja. Würde ich schon sagen. *[Teilnahmemotivation]* Und bei den 13ern jetzt speziell habe ich es auch ein bisschen mit dem Hintergedanken gemacht Abiturprüfung, da müssen sie ja auch mündlich auftreten, also auch dieses Stellung beziehen. Jetzt nicht nur in der Debatte, sondern auch seine eigene Position vertreten. Also es hat ja so eine ganz klare zielgerichtete Struktur, so eine Einführungsrede zum Beispiel. Und das fand ich auch sehr hilfreich. Da habe ich dann auch schon beim Training immer betont, das ist im Grunde auch das was ihr dann schreiben müsst, ja. Also das ist mein Zielsatz, das

ist meine Idee, ob das jetzt in einer Interpretation ist oder in einer Erörterung oder in einer Debatte ist letztendlich eigentlich unwichtig. [*Eigener, nachhaltiger Transfer*] Sondern dieses Zielgerichtete, das ich da auch hinkomme und meine Gedanken, meine Darstellung darauf hin strukturiere. Das war mir auch wichtig.

I: Jetzt kommen wir noch mal, jetzt sind wir leider ein bisschen vom Thema, aber das sehr wichtig und interessant, abgekommen wir waren ja eigentlich bei einer Diskussion in der Klasse, wie sich die Klasse dabei verhält.

B: Ja.

I: Und jetzt ist die Frage, wenn dann Schüler auf ganz unterschiedlichen Positionen stehen – zwei gegensätzliche Pole – wie haben sie sich dann erstmal vor „Jugend debattiert“ verhalten und die Frage wieder im Anschluss müsste lauten, hat sich was verändert?

B: Das kann ich im Grunde nicht beantworten, ja. Erstens ist es wirklich sehr lange her und zweitens ist es so, dass ich die zu wenig danach noch hatte um das wirklich beobachten zu können. Und drittens ist halt auch eine grundsätzliche Erfahrung in der Schule. Man kann nicht sagen vorher – nachher.

I: Das will ich auch nicht. Es geht mir wirklich um ihren subjektiven Eindruck zu sagen, ok die waren und es geht auch nicht um eine Feststellung, sondern eher um eine Tendenz, die, wenn die Gemüter aufgehetzt waren, waren sie sehr schnell emotional und dann ist es durch „Jugend debattiert“, wie sie es eben schon gesagt haben, sie hatten eine Struktur, konnten ihre Urteile besser bilden und vielleicht kamen dann, ist eine reine Spekulation von mir, aber vielleicht kamen dann das noch hinzu was „Jugend debattiert“ auch fördern wollte, dass man aufeinander eingeht und einander zuhört und dann auf einmal sieht, dass die Pole doch nicht so weit auseinander liegen. Das wäre so, auf das es idealerweise hinauslaufen könnte, wenn die Tendenz, die sie aber nicht bestätigen müssen.

B: Es ist wirklich schwierig für mich zu beantworten. Ich kann sagen, dass es wirklich vor „Jugend debattiert“ so Phasen gab, wo sich zum Beispiel Gruppen innerhalb von

einer thematisch orientierten Gruppenarbeit derartig gefetzt haben, dass sie nachher nicht mehr nebeneinander sitzen wollten. So, ja, also extrem, ja. Jetzt müsste ich es genauer wieder im Kopf haben, ob die sich wieder angenähert haben. Und ob das vielleicht mit „Jugend debattiert“ zu tun hat. Ich kann das so nicht bestätigen. Also ich weiß, dass die, die so wirklich auch inhaltlich unterschiedliche Positionen vertreten haben weiterhin sich aus dem Weg gegangen sind. Ich weiß das bestimmte Diskussionen öffentlich in der Klasse gar nicht geführt wurden, ja. Also dann in anderen Situationen, wo ich nicht dabei war möglicherweise. Unsere Schüler halten dann auch den Mund, möglicherweise, wenn die in der Runde sitzen und sie wissen, jetzt sind da noch 20 andere und möglicherweise habe ich nur 5 auf meiner Seite oder so, also insofern, ich weiß es nicht.

I: Wir sind weiter bei der Diskussion in der Klasse. Wie haben ihre Schüler reagiert, wenn sie die Meinung von ihnen kritisiert haben. Weil sie haben auch schon vorhin erzählt, ich bringe mich ein und wenn da absoluter Humbug passiert, oder wenn ich meine, dass kann man nicht so stehen lassen, dann mische ich mich ein und kritisiere auch. Wie haben ihre Schüler darauf reagiert?

[KRITIKFÄHIGKEIT]

[Kritik annehmen]

B: Wenn ich kritisiert habe?

I: Ja.

B: Ja unterschiedlich, manche bleiben auf ihrer Position und suchen dann halt das Zwiegespräch oder die Diskussion, das habe ich dann oft versucht in die Gruppe zu verbreitern so zu sagen. Manchmal haben sie auch gar nicht reagiert. Manchmal ist es ja auch nur so, dass man eine Meinung setzt und dann kommt wieder die Lehrer-Schüler-Hierarchie rein. Ein Schüler wird dann nie bis zum letzten ehrlich sagen ich denk aber trotzdem so und so, weil eben immer im Hinterkopf mitspielt – letztendlich benotet die mich – ja, also.

I: Und jetzt wieder eine vorsichtige Frage. Konnten sie nach „Jugend debattiert“ eine Tendenz erkennen, dass das anders war. Das die Schüler doch mal eher versucht haben ihre Meinung anders darzustellen.

[Nachhaltiger Transfer]

B: Schwierig zu sagen, weiß ich nicht.

[SACHKOMPETENZ]

I: Dann lassen wir das. Jetzt kommt ein kleiner Abstecher in ihre Biographie.

B: Ja.

I: Aber nur um hinterher wieder zu ihren Schülern zurückzukehren. Ja?

B: Ja.

I: Und zwar es geht darum, wenn sie sich als Jugendlicher politisch oder sozial interessiert oder engagiert haben, in irgendeiner Phase ihres jungen Erwachsenseins, welche Voraussetzungen waren da gegeben? Mit Voraussetzung ist gemeint, persönliche Betroffenheit, die Freunde haben es auch gemacht, also diese Sachen, oder irgendwas in der Richtung.

[politisches/soziales Engagement in der eigenen Jugend]

B: Ja, also Freundeskreis spielt sicherlich eine zentrale Rolle. Wie eben insgesamt die Freundesclique, was die gemacht haben, ja. Ob die sich politisch interessiert oder engagiert hat, oder nicht – was spielt noch eine Rolle?

I: Also es geht wirklich um sie...

B: Ja.

I: ... was bei Ihnen ein Rolle gespielt hat.

B: Ja, ja. Ist schon so lang her. Elternhaus spielt natürlich eine Rolle. Wie ist politische Aktivität im Elternhaus akzeptiert. Gibt's da Vorbilder? Gibt's da Widerstände? Also ich komme aus einem Elternhaus, wo eher die Meinung vorherrscht, nicht zu viel einmischen, ja. Und so Vorbildfunktion hatten damals für mich sehr persönliche Biographie eher Lehrer. Ich bin so in den 70er in die Schule gegangen, wo viele junge, eher politisch motivierte Lehrer an die Schulen gekommen sind. So im Zuge der

Studentenbewegung und so, wo diese Politisierung in der Schule stattgefunden hat, nach der Uni, wo viele Reformen plötzlich angestoßen wurden. Und dann war das so bisschen, was haben beliebte Lehrer oder Lehrer, die man mochte halt, wie haben die das zum Beispiel mitgesteuert oder was haben die für ein Vorbild gegeben oder Position bezogen. Ist SV-Arbeit wichtig, sollte man das im Unterricht diskutieren? Oder demonstrieren gehen, oder so.

I: Und wie glauben sie ist das heute? Sicherlich 68er war eine super bewegende Zeit, leider haben wir das heute nicht mehr. Was würden sie sagen, müsste man ihren Schülern bieten, damit die ein politisches Interesse oder gar Engagement aufbauen können?

B: Ist eine gute Frage...

I: Ihre freie, persönliche Einschätzung.

[Förderung des politischen/sozialen Engagement bei Schülern]

B: Ja, ja. Also Freundeszusammenhang ist nach wie vor unheimlich wichtig bei Jugendlichen und es müsste eine Perspektive haben, damit es irgendwie was bringt. ich habe so den Eindruck, viele die sich eine Zeit lang engagieren, oder etwas versuchen, werden unheimlich schnell demotiviert weil sie das Gefühl haben, bringt ja eh nichts, oder jetzt habe ich ein Jahr lang Schulsprecher gemacht, oder was weiß ich – im Ortsbeirat gesessen und was passiert eigentlich gar nichts – die machen doch was sie wollen, so, ja. Das ist ja auch eine verbreitete Haltung generell. Man sieht's ja auch wie viel Jugendliche zur Wahl gehen und so. Und wenn man so was mal abfragt „Wer geht den nächsten Sonntag wählen?“ ja, dann sind wirklich ein Großteil, die so machen, also Handbewegung „Was soll's?“ und da müsste wirklich der Bezug zu einer konkreten Veränderbarkeit oder die Möglichkeit was mit zu gestalten oder mit zu bestimmen der müsste eigentlich direkter sein, unmittelbarer sein.

I: Sehen sie davon Ansätze in „Jugend debattiert“?

[politische/soziale Komponente bei „Jugend debattiert“]

B: Wenig, weil es ist ein Debattieren erstmal, ja. Also natürlich ist die Idee dahinter, heißt demokratisch handeln, mitgestalten und so weiter, aber das Programm selber bietet es ja noch nicht. Es setzt einen vielleicht in die Lage, dass seine Meinung dazu

besser äußern zu können, wenn man mal in so einem Gremium sitzt, ja. Aber wenn ich daran teilgenommen habe, heißt es noch nicht, dass ich dann gleich in einem bestimmten politischen Gremium sitze und meine Meinung dann auch äußere.

I: Gut dann bleibt mir nur noch die letzte Frage und die letzte Frage lautet immer, fällt ihnen noch was zu den Themen die wir besprochen haben ein? Möchten sie noch was nachschieben? Möchten sie grundsätzlich noch abschließend zu „Jugend debattiert“ noch was sagen?

[Anmerkungen zu „Jugend debattiert“]

B: Ja vielleicht eine Empfehlung. Ich hab ja mitgekriegt, dass sich das so auf Bundesebene ausdehnt und ich find das prinzipiell sehr gut, dass es auch verbreitert wird. Ich habe nur das Gefühl, dass dann die Intensität der Arbeit vor Ort nachlässt. Das fänd' ich schade. Ja, jetzt fällt mir noch was ein. So ein Problem war für mich zum Beispiel, als ich das Umgesetzt habe in der Klasse, was ich in der Fortbildung gelernt hab'. Die Fortbildung war 3-4 Tage oder so. Ich hab mich also nicht, im Grunde nicht kompetent genug gefühlt, um das wirklich gut zu vermitteln, ja. Deswegen habe ich mich auch sehr stark an das Programm gehalten und es war dann für mich besonders auffällig, als dann in unserer Abschlussdebatte wo es dann darum ging, wer in die nächste Runde kommt, da war jemand von der Hertie-Stiftung dabei der dann eine ganz professionelle Auswertung gemacht hat, der hat das super gut gemacht. Und da ist mir erst so die Distanz klar geworden, zwischen jemandem der sich wirklich intensiv damit beschäftigt und jemanden, der so eine Fortbildung und das dann gleich weitergeben soll, ja. Und da habe ich gemerkt, da könnte zum Beispiel auch mehr noch an Angeboten und Förderungen für die Multiplikatoren sag ich mal statt finden, und ein bisschen, sag ich mal aus der Frankfurter Perspektive, weil so ein bisschen die Energie von Frankfurt abgezogen wurde um's zu vergrößern hatte man das Gefühl, wer es schon mal gemacht hat, macht jetzt einfach weiter, ja. Aber es kommt nichts an Austausch oder an Erweiterung an zusätzlicher Schulung dazu. Und deswegen ist es zwar bei mir angestoßen, aber wenn ich jetzt sage „ok, ich hab's gemacht, es war ganz nett und jetzt mache ich wieder was anderes“ wär's auch so. Es bleibt dann sehr im individuellen Belieben des Einzelnen, ob er jetzt sagt, fand ich toll ich kümmere mich darum. Ich will jetzt Rhetorik-Expertin werden, oder ob jemand sagt, „War ganz nett, aber ich mach das was ich schon immer mache, oder was ich jetzt neu machen soll.“ usw. Das wär's.

I: Gut. Dankeschön.

Lehrerinterview III

[SONDIERUNGSFRAGEN]

I: Ok, dann fangen wir einfach mal an. Und zwar wäre so meine erste Frage, was hat Ihnen an „Jugend debattiert“ gefallen?

[Gefallen an „Jugend debattiert“]

B: Also es gab eine hervorragende Fortbildung. Da haben die Lehrer wirklich viel gelernt. Das hat mir gut gefallen. Und es war gut organisiert, die Leute waren nett, die Idee finde ich wichtig und richtig. Und noch mehr?

I: Sie müssen sich jetzt nicht notgedrungen was aus den Fingern saugen.

B: Ja, das.

I: Und wie sind Sie überhaupt dazu gekommen da mitzumachen?

[Teilnahmemotivation]

B: Ich glaube ich hatte einen Zettel im Fach und fand das interessant. Und hab gedacht da, also ich hatte einen Geschichte Leistungskurs und der, für den fand ich, da war es mir ein Anliegen.

I: Und wenn Sie sich eventuell erinnern könnten, was war es genau? Was, da stand ja sehr wahrscheinlich darauf, was „Jugend debattiert“ ist. Und was hat Sie daran speziell jetzt gereizt?

B: Das weiß ich aber nicht mehr.

I: Ist nicht schlimm.

B: Ist jetzt 1,5 Jahre her.

I: Ja.

B: Da ich da – na angemeldet habe ich mich schon fast vor zwei Jahren dann. Mmh – was hat mich da gereizt? Mmh? Also ich glaub‘ das es was anderes ist und weil ich mir da versprochen habe, dass das sowohl die Schüler als auch ich was mitnehmen, aber also ein spezieller Punkt fällt mir nicht mehr ein.

I: Was haben sie bei „Jugend debattiert“ gemacht? Also vielleicht so in der Abfolge, was sie gemacht haben und was sie hinterher mit den Schülern gemacht haben.

B: Ach so, wie ich meine Fortbildung umgesetzt hab dann?

I: Ja, erstmal generell was sie in der Fortbildung gemacht haben, was für sie das zentrale Punkte waren und dann was sie davon weitergemacht haben.

[Transfer Lehrerfortbildung]

B: Die zentralen Punkte in der Fortbildung war, also Aufbau einer Rede, Reden üben, auch das ist für erfahrende Redner, wie Lehrer nun eigentlich sind doch eine Überwindung gekostet hat sich da hinzustellen und eine ausgefeilte Rede nach bestimmten Regeln zu halten. Es gab ganz gute Übungen. *[Transfer des Curriculums in den Unterricht]* Und umgesetzt in der Schule, wir hatten danach Projektwoche in der Schule und ich hab das in der Projektwoche gemacht. Das heißt wir hatten da auch ein paar Tage Zeit. Sonst hätte ich das wahrscheinlich auch nicht geschafft, ohne Projektwoche. Am Tag der offenen Tür haben wir das gemacht, also mit, wir haben die Übungen gemacht und wir haben die Debattenrunden gemacht, so wie es nach dem Skript vorgesehen war. Also ich habe mich an das Skript gehalten eigentlich, was es da gab. Hab‘ natürlich wesentlich mehr Zeit gebraucht, als da vorgesehen ist, ich glaub‘ das ist am Anfang allen so gegangen. Und dann hatten wir unsere Sieger ausgewählt, die dann aber leider nicht weitergekommen sind nach der ersten Runde, ja.

I: Und wie hat die Umsetzung, weil sie haben ja schon gesagt, die nächste Frage wäre, „Was konnten sie aus dem Training umsetzen?“ und da haben sie gesagt, sie haben sich an die Vorgaben gehalten, Übungen durchgeführt und wie hat die Umsetzung funktioniert?

B: Also die Zeitvorgabe hat nicht funktioniert, wie sie da angegeben war. Man braucht wesentlich mehr Zeit. Ich hatte auch eine sehr große Gruppe, das war vielleicht das

Problem. Ich hatte 24 Schüler. Und ich hab die schon durch 2 geteilt. Wobei ich mich nicht selber teilen konnte und nur einen Kreis beaufsichtigen konnte und das – also die Schülergröße war auch noch ein Problem. Und ansonsten, vom Aufbau usw. war das sehr sinnvoll und es hat auch gut geklappt.

I: Und wie sieht das heute aus? Wenden sie heute noch Sachen aus „Jugend debattiert“ in ihrem Unterricht an?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Zu wenig. Also ich denk manchmal dran und – also ich werde jetzt – ich hab jetzt eine 11. Klasse wo wir Methodenlernen machen und da werde ich sicher wieder was machen.

I: Welche Inhalte dann? Eher die theoretischen, oder die Übungen?

B: Ja, die Übungen werde ich dann machen.

[SELBSTKOMPETENZ]

I: Gut. Das war jetzt allgemein zu „Jugend debattiert“ und dann würde ich jetzt gerne ein bisschen zu ihnen zu kommen und würde sie bitten folgende Situation vorzustellen. Ihre Freunde oder Kollegen unterhalten sich über ein politisches oder soziales Thema für das sie sich interessieren. Wie verhalten sie sich normalerweise? Sind sie eher zurückhaltend oder reden sie sofort mit? Wie verhalten sie sich in so einer Situation? Sie kommen in dieses Gespräch dazu.

[Kommunikationshäufigkeit]

B: Also ich rede schon immer mit. Es kommt drauf an, wer gerade spricht, aber wenn es ein Thema ist, was mich interessiert, wo ich denke, ich habe was dazu zu sagen mische ich mich schon ein.

I: Und sind sie dann sofort mit dabei, oder hören sie vorher noch ein bisschen zu?

B: Na, erst höre ich zu, um was es geht und wer was sagt und dann ...

I: ...geht's los.

B: Ja, dann sag ich auch was dazu.

I: Und wenn es in so einem Gespräch oder einer anderen Diskussion die sie im Freundes- oder Kollegenkreis haben zu einer Auseinandersetzung, also wirklich zu einer Debatte oder einer Diskussion, wie immer man das nennen will, über ein Thema kommt, wie verhalten sie sich dann?

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Ich vertrete meine Position.

I: In welcher Art und Weise wäre jetzt die Sache?

B: Also ich fürchte nicht in der Weise, in der ich es gelernt habe, sondern ich versuche das Wissen, was ich aus der Zeitung habe weiterzugeben und da meinen Standpunkt zu begründen.

I: Und haben sie seit sie bei „Jugend debattiert“ teilgenommen haben, irgendwelche Veränderungen gemerkt? Das sie irgendwelche Sachen anders machen als vorher?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Ne.

I: Gut. Dann kommen wir schon zum nächsten Block. Da geht's so ein bisschen darum, wie kommen sie und wie geht das mit ihren Schülern? Und zwar gibt's sich erst die Frage, wo und mit wem ergibt sich Gelegenheiten generell über politische oder soziale Themen zu sprechen? Was sind so die Räume, in denen das für sie stattfindet?

B: In der Schule jetzt?

I: Generell, auch privat.

B: Also in der Schule ergibt es natürlich, weil ich Geschichte unterrichte schon regelmäßig.

I: Mit den Schülern oder mit den Kollegen?

[Gesprächspartner]

B: Nein, mit den Schülern. Und also privat auch immer wieder. Also ich bin schon ein politisch interessierter Mensch und meine Bekannten ebenso und verfolgen so weit es geht das Geschehen und darüber wird sich auch ausgetauscht, ja. Im Kollegenkreis weniger, weil da immer so wenig Zeit ist.

I: Ja. Gut. Und woher kommen diese Themen?

[Gesprächsthemen]

B: Sind aktuelle Anlässe.

I: Also woher nehmen sie das? Sehen sie gerade Nachrichten im Fernsehen und treffen dann ihren besten Freund ...

B: ... ja und dann ...

I: ... unterhält man sich weiter darüber.

B: Ja, ja.

I: Und mit den Schülern, wie ist es da?

[Gesprächsthemen/Schüler]

B: Da ergibt sich das ziemlich häufig eben aus, wenn historische Parallelen zieht, oder so was, also ergibt sich das häufig. Also aus dem Unterricht heraus. Weil ich versuche das möglichst aktuelle Bezüge herzustellen und dann ... – wobei die Schüler meistens wenig Bescheid wissen – leider.

I: Und, gut das wir gerade bei den Schülern sind. Wie sieht das aus in so Klassenverbänden? Sind sie da jemand, der mit den Schülern diskutiert, oder der einfach die Diskussion moderiert?

B: Das ist unterschiedlich. Also ich versuche eher zu moderieren, weil ich finde, dass die Schüler das selber machen sollen. Nur wenn dann sich das irgendwie festfährt, oder so was, da man neue Argumente mal rein bringt. Das mach ich dann. Aber ich versuche eher zu moderieren.

I: Aber sie vertreten schon den Schülern gegenüber ihre Meinung?

[Kritikfähigkeit]

[Positionsbezug im Unterricht /Kritik geben]

B: Ne, den politischen Standpunkt lasse ich den Schülern gegenüber offen.

I: Gut. Und wenn sie auch mal eine Diskussion mit den Schülern haben und die Schüler kritisieren sie, sei es jetzt inhaltlich, oder es geht auch um Schuldlinge, wo die Schüler dann sagen, „Frau XY, ich bin da jetzt ganz unglücklich, ich will da ´ne 2 statt ´ner 3!“.
Also nehmen wir zuerst die Meinungskritik wie sie da reagieren und danach so die persönliche Kritik, sie geben eine schlechte Note, sie waren ungerecht zu den Schülern.

[Kritik annehmen]

B: *[Kritik auf Sachebene]* Also Meinungskritik gibt's eigentlich, gibt's von daher kaum, weil ich versuche meine Meinung da zurück zu halten. Weil ich finde, dass das die Schüler sich selber überlegen sollen. Und gerade in Geschichte versuchen einige Schüler meine Meinung zu treffen, was ich aber tunlichst vermeiden möchte eigentlich.

I: Aber sie haben eben gesagt, sie geben Argumente rein als Moderatorin ...

B: ...ja...

I: ... um die andere Seite zu beleuchten ...

B: ... ja ...

I: ... und da kann ich mir vorstellen, das die Schüler dann sagen, „Ne, also das sehe ich nicht so, aus den und den Gründen.“, eventuell.

B: Ach so, das stimmt, das tun sie, ja, ja – das stimmt.

I: Wie reagieren sie dann, wenn dann, ob's jetzt nur ihre persönliche Meinung ist, oder einfach nur ein Argument, wenn ein Sachinhalt kritisiert wird?

B: Also wenn der kritisiert wird, dann sind das meistens Dinge, die ich nicht ändern kann, wo ich weiß, da sind wir jetzt verschiedener Meinungen.

I: Und wenn sie jetzt im privaten Bereich, oder privat angegriffen werden, „sie haben uns eine schlechte Note gegeben. Sie haben uns zu viele Hausaufgaben aufgeben. Sie waren ungerecht!“ wie reagieren sie dann auf Kritik?

B: [*Kritik auf Beziehungsebene*] Da bin ich eindeutiger. Da sag ich, „Ich hab mir das überlegt, das hat die und die Gründe und wir können das gemeinsam überprüfen.“ Ich weiß das so und so nach, wie ich dazu kam und also im Normalfall ist es dann auch in Ordnung so. Bzw. da setze ich mich dann durch – meistens doch.

I: Und vielleicht noch ´ne Frage, die ich vorher ausgeschlossen habe, die ich aber gerne jetzt noch mal stellen würde, über welche Themen diskutieren sie eigentlich mehr mit den Schülern? Was ist so anteilig mehr?

B: Na Gott sei Dank, dass inhaltliche.

I: Ja.

B: Ja.

I: Also es kann ja auch sein ...

B: ... ja, dass stimmt ...

I: ... das die Schüler nicht so dick Lust haben und dann versuchen, das ganze auf die Beziehungsebene zu ziehen und darum zu diskutieren.

B: Das haben die – also es liegt vielleicht auch daran, dass ich halt nur die Oberstufenschüler da hab. Da gibt’s auch einen gewaltigen Unterschied zwischen, glaub ich. Also ich habe schon ewig keine Mittelstufe mehr unterrichtet, da weiß ich es gar nicht mehr, wie es ist. In der Unterstufe das ist sowieso anders, da kann man mehrheitlich eigentlich nicht diskutieren. Und in der Oberstufe, da sind die schon in der Lage, das mehrheitlich zu trennen und auf Beziehungsebene, da mussten wir eigentlich – natürlich haben wir da auch diskutiert über Dinge, aber, aber ich habe das nie

persönlich genommen, deswegen komme ich gar nicht so drauf, dass es über Beziehungsebene ist, ja.

I: Ok, ja. Wir haben jetzt über das Sprechen, wie sie mit anderen Menschen über politische Themen sprechen, gesprochen, wir haben über ihre Schüler gesprochen. Die Frage ist jetzt, hat „Jugend debattiert“ einen Einfluss auf die Dinge? Machen sie seit „Jugend debattiert“ in diesem Rahmen mit denen irgendwas anderes? Was sie an sich feststellen können?

[Nachhaltiger Transfer der „Jugend debattiert“ Inhalte auf Kommunikationssituationen]

B: Also ich kann das jetzt nicht mehr feststellen, ja. Am Anfang war das sicher, hat das sicher noch mehr Spuren hinterlassen, aber weil es jetzt schon 1,5 Jahre her ist und ich, also im Zuge jetzt des Methodenlernens ich die Sachen erst wieder vorhole, insofern wird es dann schon wieder einen Einfluss haben.

I: Aber es ist nicht so, dass sie die Hilfen, die „Jugend debattiert“ auch generell zum Sprechen an die Hand gegeben hat, dass sie die heute noch einsetzen. So was wie „aktives Zuhören“, „Rede gliedern“ und solche Sachen, dass sie das jetzt aus ihrer subjektiven Sicht einsetzen.

B: Ja. Also, dass ist eigentlich eine gute Anregung jetzt wieder, dass ich das mal wieder machen könnte. Nachdem ich das da mit dem Leistungskurs gemacht habe, da ja gut, da war der Kurs abgehandelt, die hatten das ja alles gekriegt. Und dann hatte ich noch einen Grundkurs, der sich da nicht geeignet hat. Den hab ich immer noch.

I: Ja, es geht ja auch immer ein bisschen um sie, ob sie für sich diese Methoden noch einsetzen? Weil das kann ja auch noch mal eine Anregung sein für den Lehrer, das da vielleicht der Kasus Knacktus im Training war, wo sonst immer Schwierigkeiten waren und die man jetzt einsetzen konnte bei einem weiteren Unterricht.

B: Ja das stimmt. Aber ich merke gerade ich hab das ein bisschen abgehandelt, dann, wo ich gedacht habe, ich hab die quasi versorgt und dann, also würde ich jetzt so sagen, wenn ich darüber nachdenke, bisschen wenig gemacht. Aber das sollte nicht so sein eigentlich. Es wäre schöner, wenn sich das so länger halten würde, weil ich das

gleichzeitig eigentlich auch hoffe, dass das bei den Schülern so ist und ich nicht sicher bin, wie lange sich so was hält.

[FREMDBEWERTUNG DER LEHRER]

I: Ok, aber ich denke, wir schließen jetzt erstmal sie und ihre Erfahrung ab. Es geht jetzt ein bisschen darum, ihre Schüler zu bewerten. Hatten sie die nach ...

B: ... ja, noch ein Jahr...

I: ... bis zur 13. Gut. OK, dann, es geht jetzt nur um ihre „Jugend debattiert“ Klasse. Die anderen Schüler fallen alle raus. Schön, dass sie die noch hatten, weil dann machen die Fragen, die jetzt noch kommen auch Sinn. Wie war den ihr Verhältnis zu ...

[Lehrer-Schüler-Verhältnis]

B:... gut ...

I: ... ihrem Geschichte Leistungskurs?

B: Gut bis sehr gut, ja.

I: Und wenn sie im Unterricht diskutiert haben, sie hatten ja eben erzählt, sie haben Parallelen gezogen, zwischen historischen Ereignissen und der Gegenwart, wie haben sich die Schüler verhalten, die an „Jugend debattiert“ teilgenommen hatten?

[Kommunikationshäufigkeit]

B: Es haben ja alle teilgenommen.

I: Sie haben, wenn sie mit einer anderen Klasse in dem Moment vergleichen.

[Kommunikationsbereitschaft]

B: Das war ohnehin eine Klasse, die sehr viel debattiert hat und gerne diskutiert hat und sehr interessiert war und auch in aktuellen Sachen viel Interesse hatte. Also die waren schon anders als andere Klassen da.

I: Und war das sehr geordnet das Diskutieren? War das sehr emotional? War das...

B: ... das war schon häufig emotional. War auch nicht immer geordnet – nee. Also ich hatte da viele Muslime in der Klasse und es ging sehr viel, der 11. September viel noch in die Zeit und Israel-Konflikt und beim 3. Reich kam das schon wieder mit Judentum und Israel damals und heute, also das war quasi unser Hauptthema. Und haben wir viel diskutiert, aber nicht sehr regelhaft, nein.

I: Und wie war das nach „Jugend debattiert“?

[Nachhaltiger Transfer]

B: Genau so!

I: Genau so. Also hat sich bei den Schülern nach „Jugend debattiert“ nicht signifikant was geändert?

B: Also es gab einige, die gesagt haben, „Wir wissen jetzt, wie wir sinnvoll eine Gliederung erstellen.“ also weil der Aufbau einer Rede ist ja auch quasi der Aufbau eines ordentlichen Textes. Aber das haben wenige geschafft langfristig rüber zu nehmen in den Rest.

I: Und zu der Debatte gehört auch das aufeinander Eingehen, einander besser zuhören, wie war das in dem Bereich?

B: Also es ist natürlich im Laufe der Jahre schon auch besser geworden. Das kann natürlich, das weiß ich jetzt nicht, wie weit das jetzt damit zusammenhängt. Also die haben sich schon zugehört, sind aufeinander eingegangen, haben wiederholt, was der Vorige gesagt hat, das konnten die auch.

I: Und das haben die auch nach „Jugend debattiert“ dann gemacht? Und ist es dabei geblieben, oder hat's dann auch wieder irgendwann mal aufgehört?

B: Nee, also das war schon eine ganz gute Gesprächskultur, trotzdem bei aller Emotionalität.

I: Gut.

B: Ja.

I: Jetzt war `ne Diskussion, die wird ein bisschen hitziger und dann haben sie schon gesagt, das ganze wurde emotional, als dann die Emotionalität nach „Jugend debattiert“ raus gegangen ist?

B: Nee.

I: Überhaupt nicht.

B: Nein.

I: Gut. Wenn sie so in einer Diskussion, sie haben ja gesagt, sie moderieren ganz gerne, wenn die Schüler diskutieren, wie ist es denn, wenn sie dann mal die Meinung der Schüler kritisieren, wie reagieren die da drauf?

[Kritikfähigkeit]

[Kritik annehmen]

B: Unterschiedlich. Also, wenn das begründet ist, an Hand von bestimmten Fakten, dann können sie sagen „vielleicht ist das so, aber mir gefällt das trotzdem nicht.“ An einigen ist das sicher auch abgeperlt. Und inwieweit das wirklich auch dann ankommt, das weiß ich eigentlich nicht.

I: Und da hat sich auch nichts durch „Jugend debattiert“ verändert? Das ...

[Nachhaltiger Transfer]

B: ... nichts Signifikantes was ich jetzt ...

I: ... das die dann Kritik besser annehmen konnten?

B: Also schon, vielleicht wenn sie untereinander diskutiert haben, ja.

I: Das ist ja auch schon was. Ja.

B: Also das Klima ist schon immer besser geworden. Aber wie gesagt, ich weiß nicht, inwieweit das „Jugend debattiert“ da als – als Schnitt habe ich es nicht empfunden.

[SACHKOMPETENZ]

I: Gut. Das war's jetzt zu ihren Schülern. Jetzt habe ich noch eine kleine Frage, fast abschließend zu ihrer eigenen Biographie, das müssen sie nicht, das ist nichts, was ich voraussetze, aber wenn sie sich als Jugendliche mal politisch oder sozial engagiert, oder interessiert haben, welche Voraussetzungen waren da gegeben, das sie da gesagt haben, „Ja, das interessiert mich! Dafür engagiere ich mich!“ und sei's nur das man dann bei einem bestimmten Thema mehr Zeitung liest. Also es muss jetzt nicht gleich das Engagement im Verhalten ändern.

[politisches/soziales Engagement in der eigenen Jugend]

B: Welche Voraussetzungen da gegeben sein müssen? Also ich komme aus einem politisch engagierten und interessierten Elternhaus. Und für – also bei uns wurde Zeitung gelesen, ich habe auch selber früh Zeitung gelesen – eine Ordentliche, jetzt lesen ja die Schüler nur noch BILD. Also das wäre bei uns niemals, niemals in Frage gekommen. Also ich bin durch meinen Vater eigentlich in die Politik geraten. War da auch engagiert als Jugendliche. Also das Elternhaus glaube ich ist eine Voraussetzung.

I: Und was war dann, wenn sie sagen, sie waren auch fest engagiert, was war das dann auch noch den Schritt zu gehen auch über das politische Interesse im Elternhaus hinaus? Sie sagen, ich schließ mich jetzt da einer Vereinigung. Was war da der Schritt zu sagen, „Das will ich jetzt tun!“.

B: Also eigentlich war das bei uns klar, dass man irgendwie engagiert ist, in irgendeiner Form. Und dann waren meine Freunde beim Bund Naturschutz und bei den Grünen und das waren dann – ich gehörte ...

I: ... also Freunde ...

B: ... ja, da waren dann schon auch Freunde dabei ja, ja.

I: Ja.

B: Also ...

I: ... ja also wie ich in den Kanuverein gegangen bin.

B: Ja, so wie der Sportverein...

I: ... nicht weil ich es machen wollte, sondern weil ich da Leute kennen gelernt habe, die ich mochte. Also sicherlich war auch jetzt Sport nebenbei nett und ist denke ich mit der Politik, wenn ich sie jetzt richtig verstehe, war's schon so – da habe ich meine Freunde drinnen und das was wir gemacht haben, haben wir zusammen gemacht und das gab auch Sinn. Das hat dann noch das unterstützt, dass sie `ne politische Ausrichtung vom Elternhaus hatten, aber dann war noch der letzte Ausschlag, dass da auch noch die Freunde waren. Oder sind Freundschaften in dieser Gruppe entstanden erst?

B: Sowohl als auch.

I: Ja.

B: Beides. Beides.

I: Und dann kommen wir jetzt noch mal zu ihren Schülern zurück. Das war nämlich eine Vorfrage, um noch mal bei den Schülern nach zu fragen, welche Voraussetzung müsste es für ihre „Jugend debattiert“ Schüler geben, damit sie sich sozial oder politisch engagieren, oder interessieren? Was meinen sie muss für ihre Schüler im Moment gegeben sein, wo sie sagen, dann glaube ich, so schätze ich die Lage ein, könnten die Interesse haben?

[Förderung des politischen/sozialen Engagement bei Schülern]

B: Ich überlege gerade. Beim Anfang des letzten Golfkrieges, da waren plötzlich viele engagiert. Das hat sie – na engagiert – zumindest haben sie demonstriert, was ja schon ein Engagement ist. Und, also dieser Anlass, also so ein äußerer Anlass kann das sein. Dann, ich glaube, wenn da die Freunde nicht mitmachen, ist das für die sehr schwer. Sie brauchen natürlich auch ein bisschen Raum für so was, Zeit und ich überlege gerade. Ich glaub ja, dass sie sich schon einige engagieren für verschiedene Dinge. Also sie sollten nicht von zu Hause solche Probleme haben, das es ihnen nicht möglich macht. Das ist gerade an der Schule auffällig. Und die Schüler, die bei mir engagiert waren, die hatten das von zu Hause nicht mitbekommen auf jeden Fall.

I: Und das wäre dann nämlich jetzt die nächste Frage. Sehen sie einige dieser Voraussetzungen in „Jugend debattiert“? Haben sie da irgendetwas wieder gefunden? Ist „Jugend debattiert“ schon der äußere Anlass der das Interesse bei den Jugendliche erwachen lässt, wer weiß?

[politische/soziale Komponente bei „Jugend debattiert“]

B: Das glaube ich deswegen nicht, weil das Interesse vom Thema kommen muss und nicht an der Methode. Ich finde „Jugend debattiert“ ist eher ja die Methode und wenn sich – und diejenigen, die da erfolgreich waren oder denen es mehr Spaß gemacht hatte, das waren die, die ohnehin, die ein Thema hatten und wussten über was sie sprechen sollen. Und die, die sich nicht informieren und desinteressiert sind, die können auch nicht sprechen. Aber ich glaube, dass erst das Thema kommen muss.

I: Ja. Gut. Das war's eigentlich schon. Jetzt wäre noch meine abschließende Frage, haben sie noch irgend etwas auf dem Herzen, vielleicht was im Laufe des Interviews nicht gesagt haben, was sie noch gerne nach schieben möchten. Oder ob sie generell über „Jugend debattiert“ noch etwas sagen möchten. Das wäre jetzt hier der Raum.

[Anmerkungen zu „Jugend debattiert“]

B: Also, eine Sache ist mir aufgefallen da bei meiner Klasse, das ich, das wurde ja auch schon immer gesagt, dass es stille Schülerinnen gibt, die sich dann, oder Schüler, die sich dann als begnadete Debattierer entpuppen. Und dass das toll ist zu sehen. Also, das eine Schülerin, die hat sich glaube ich, ich weiß nicht vielleicht in 2 Jahren 5-mal freiwillig gemeldet, hat aber gute Klausuren geschrieben. Das heißt sie war schon, muss mit dem Kopf irgendwie dabei gewesen sein und die hat in der Debatte, war die wirklich brilliant. Sie ist dann auch mit zum Training zugelassen worden. Die Schüler sollten sie ja selber wählen, die Leute die zur Debatte gehen. Und weil das eben eine ganz stille, zurückhaltende war ist sie, obwohl ich sie als eindeutig Beste eingeschätzt hatte, nur auf den 3. Platz gelandet und dann war zum Glück der Trainer von „Jugend debattiert“ dabei und hat auch gemeint, die müsste auch weiter gefördert werden. Und wo man auch so merkt, das selber wählen, wenn jemand keinen großen Stand in der Klasse hat, hat er's da auch extrem schwer. Und da ist natürlich der 3. Platz schon enorm. Und das hat mir sehr gut gefallen an der ganzen Sache, dass die da ein bisschen aus der Dunkelheit hervorgetreten ist.

I: War es da im Anschluss, dass die Schülerin auch mal mehr im Unterricht gesagt hat?

B: Also ich hatte das Gefühl, dass sie schon deutlich ermutigt war dadurch, ja. Und das sie auf jeden Fall für sich, auch das Training danach für sich was mitgenommen hat. Und dafür sollte das „Jugend debattiert“ auch sein, ja. Und ich glaube, dass dafür die Schüler viel von den Trainings was mitnehmen. Aber können ja leider nicht alle ein Training machen.

I: Das liegt jetzt am System, wie das aufgebaut ist.

B: Ja. Bei mir persönlich nützt auch das Training am meisten und deswegen würde ich mir für alle ein Training wünschen, aber ok – das wäre meine Abschlussbemerkung.

I: Ok, dann bedanke ich mich!

B: Gern geschehen!

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Alexandra Manns, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt haben.

Marburg, den 28.11. 2003 _____

(Alexandra Katinka Manns)