

Die organisierte Debatte als demokratieförderndes didaktisches Instrument des Dialogs für (angehende) Lehrpersonen

Katharina Resch

Pädagogische Hochschule Oberösterreich
katharina.resch@ph-oe.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-03>

EINGEREICHT 6 AUG 2025

ANGENOMMEN 15 OKT 2025

Der Beitrag untersucht die *organisierte Debatte* als demokratieförderndes, didaktisches Instrument im Kontext der Lehrer:innenbildung. Angesichts einer sich wandelnden Kommunikationskultur und dialogarmer, frontaler Unterrichtsformen wird die Fähigkeit zum konstruktiven Dialog als zentrale demokratische Kompetenz hervorgehoben. Die *organisierte Debatte* bietet hierbei eine strukturierte Möglichkeit, kontroverse Themen argumentativ zu verhandeln, Perspektiven zu wechseln und demokratische Gesprächskultur zu erleben. Didaktisch fördert die Debatte Meinungs- und Urteilsbildung sowie den Umgang mit Kontroversität. Anhand einer ausgewählten Debatte im Rahmen eines Seminars zur Demokratiebildung werden die Phasen einer organisierten Debatte beispielhaft dargestellt. Die Reflexion der Debatte zeigt sowohl Potenziale (z. B. Förderung der Kontroversität, Partizipation, Konfliktfähigkeit) als auch Grenzen (z. B. Stress, Sprachbarrieren, Totschlagargumente). Die strukturierte Rollenverteilung und die zeitlich klar gegliederte Durchführung ermöglichen Lernenden eine intensive Auseinandersetzung mit demokratischen Prinzipien. Insgesamt zeigt sich, dass die organisierte Debatte ein wirkungsvolles Format in der Demokratiebildung darstellt, das insbesondere in der Lehrer:innenbildung stärkere Anwendung finden sollte, um langfristig zu einer dialogorientierten Schulkultur beizutragen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Dialog, Debatte, Demokratiebildung, Lehrer:innenbildung, Hochschuldidaktik

1. Einleitung

Gegenwärtig wird die Meinungs- und Pressefreiheit in zahlreichen Ländern eingeschränkt und digitale Plattformen zur Verbreitung von Desinformation und sogenannten „Fake News“ genutzt. Die wachsende Komplexität gesellschaftspolitischer Krisen sowie die schier unüberschaubare Vielfalt verfügbarer Informationsquellen führen insbesondere bei jungen Menschen zu kognitiver Überlastung. Dies kann dazu führen, dass sie sich keine fundierte Meinung bilden, da die Bewertung von Informationsmenge und -qualität erhebliche Schwierigkeiten

bereitet. Im Dialog miteinander hindern überkritische Haltungen und politische Korrektheit Diskutierende daran, ihre Meinungen frei auszutauschen. Diese Entwicklungen unterstreichen die Notwendigkeit, sich verstärkt mit Fragen des konstruktiven Dialogs, der Konfliktkultur und der demokratischen Debattenkultur auseinanderzusetzen.

Auch im Bildungswesen kann man von einer ausbaufähigen Dialogkultur sprechen, vor allem wenn Unterricht frontal und dialogarm durchgeführt wird und Lernende in passiven Rollen verweilen (Slivka et al., 2009). Mangelnde Partizipation am Unterricht wird allgemein als ein bitterer Beigeschmack einer theorie-lastigen Ausbildung angesehen, in der die Kommunikation über vorstrukturierte Frage-Antwort-Abläufe geregelt wird, aber Lernende sich selbst keine Meinung bilden und diese auch nicht artikulieren müssen. Angesichts dieser Spannungsverhältnisse erscheint es unerlässlich, über neue und sinnvolle praktische Mittel einer Dialog- und Debattenkultur nachzudenken. Denn Unterricht kann nur dann einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten, wenn Dialog stattfindet und wenn dieser von Lehrpersonen initiiert wird. In diesem Sinne ist das Sprechen als Vorstufe zum demokratischen Handeln zu verstehen (Edelstein et al., 2009). Die Demokratiebildung braucht sowohl eine theoretische Fundierung als auch die gelebte Erfahrung (Fahrenwald, 2020). Das Prinzip „Praxis zuerst“ verlagert den didaktischen Schwerpunkt in der Demokratiebildung von der reinen Theorievermittlung hin zu praxisorientierten Formaten und Methoden, in denen Lernende didaktische Formate kennenlernen, die sie zur aktiven Mitarbeit sowie zur Meinungs- und Urteilsbildung anregen.

In der Lehrer:innenbildung sollten solche praxisorientierten und dialogfördernden Formate deshalb zum Einsatz kommen, damit diese später im Unterricht mit Schüler:innen eingesetzt werden. Zu diesen Formaten zählt die organisierte Debatte (Edelstein et al., 2009). Der vorliegende Beitrag setzt an der Frage an, wie die organisierte Debatte als Mittel zur Dialogförderung in der Lehrer:innenbildung eingesetzt werden kann. Der Dialog kann dabei unterschiedlich gedeutet werden: als kommunikatives Handeln, als Begegnung oder als wechselseitiger Aushandlungsprozess sozialer Bedeutungen.

2. Zum Begriff des Dialogs

Der Religionsphilosoph Martin Buber interpretiert Dialog als eine Begegnung mit der Natur, mit anderen Menschen und mit Gott (Buber, 1923/2021). Dialog ist in der jüdischen Denktradition eine Beziehung, in der die andere Person als gleichwertiges Gegenüber anerkannt wird – ein Grundprinzip des Dialogs (Walseth & Schei, 2011). Was im Dialog geschieht, ist eine Begegnung zwischen Ich und Du, d.h. ein sozialer Akt der Anerkennung und Beziehung, nicht der Instrumentalisierung oder der bloße Austausch von Information (Buber, 1923/2021). George H. Mead kommt zu

dem Schluss, dass der Dialog auch eine identitätsstiftende Wirkung hat, da soziale Bedeutungen in der sozialen Interaktion mit anderen ausverhandelt werden und so soziale Rollen und Identitäten entstehen (Mead, 1934). Auch Blumer betont in seinen drei Prämissen, die auf Meads Werk aufbauen, dass Bedeutungen durch soziale Interaktionen entstehen (Blumer, 1969). (1) Menschen handeln gegenüber Dingen aufgrund der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen. Mit Dingen meint er alles, was der Mensch wahrzunehmen vermag, wie Gegenstände als auch andere Menschen. (2) Die Bedeutung dieser Dinge wird aus der sozialen Interaktion abgeleitet. Wie andere gegenüber Dingen handeln, bestimmt deren Bedeutung in wechselseitigen Definitionsprozessen. Bedeutungen werden geschaffen, etwa im Dialog mit anderen – sie sind Schöpfungen (*creation*) (Abels, 2020). (3) Die Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, erzeugt und abgeändert. Bedeutungen werden interpretiert, geprüft, verworfen und neu geordnet (Abels, 2020).

Der Dialog kann folglich einerseits philosophisch als Begegnung und andererseits soziologisch als Interaktion, in der soziale Bedeutungen entstehen, gedeutet werden. Selbst Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns (1981) beruht auf der Annahme, dass Menschen durch das Argumentieren, das Begründen von Aussagen und das Stellen und Beantworten von Fragen zu einer größeren Einsicht über sich selbst und der Welt gelangen. Gerade die Identität von Lernenden kann im Dialog geformt werden. Der Dialog als ein Begegnungsraum, in dem Meinung gebildet und artikuliert wird, setzt voraus, dass gemeinsame (Fach-)Begriffe vorab geklärt wurden und diese alle Gesprächsteilnehmenden gleichermaßen verstehen (Walseth & Schei, 2011).

3. Zur Debatte als didaktisches Instrument des Dialogs

Es liegt auf der Hand, dass die Debatte als ein didaktisches Mittel der Demokratiebildung den Dialog fördert und dadurch demokratische Kompetenzen hervorbringt. Sie bietet eine strukturierte Möglichkeit, kontroverse Themen argumentativ zu verhandeln und damit zentrale Prinzipien demokratischer Praxis im Unterricht erfahrbar zu machen, indem sich Lernende begegnen und Bedeutungen in sozialen Interaktionen gemeinsam ausverhandeln. Die Fähigkeit zur sozialen Interaktion mit anderen, die Dialogfähigkeit, ist zentral für die Entwicklung und den Bestand der Demokratie, denn Verständigung ist eine Grundbedingung zwischen Staat, Zivilgesellschaft und den Bürger:innen (Edelstein & Fauser, 2001). Lehrpersonen an Schulen und Hochschulen können diese Fähigkeit fördern und Gelegenheiten im Unterricht zur Einübung entsprechender Fähigkeiten geben.

Die Debatte fördert zudem die politische Urteils- und Meinungsbildung. Durch die argumentative Auseinandersetzung in einer Debatte werden Lernende befähigt, komplexe gesellschaftspolitische Fragestellungen zu analysieren, zu struk-

turieren und eigenständig zu beurteilen. Infolgedessen können demokratische Handlungskompetenzen entstehen (Sliwka et al., 2009). In einer Debatte lernen Beteiligte zudem demokratische Gesprächskultur und Perspektivenübernahme kennen. Die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen ist in der Pädagogik bereits vielfach als wichtig dafür belegt worden, dass eine Transformation des Selbst und ein neues Verständnis des Anderen entstehen kann (King & Fageth, 2025; Koller, 2012; Resch, 2025). Insbesondere das Debattieren in festen Rollen ermöglicht es Lernenden, auch Perspektiven einzunehmen, die sie persönlich nicht vertreten und so Empathie für thematisch oder politisch Andersdenkende aufzubauen. Lernende werden dazu angehalten, begründet zu Argumenten Stellung zu beziehen und auf Gegenargumente einzugehen (Sliwka et al., 2009). Damit werden in der Debatte nicht nur Inhalte, sondern auch Formen des demokratischen Miteinanders geübt, wie etwa aktives Zuhören (Himmelmann, 2017). Das Debattieren in festen Rollen setzt allerdings einen bestimmten Habitus voraus: eine generelle Sprachgewandtheit bzw. das Vermögen, sich in der Debattensprache gut ausdrücken zu können sowie die Vertrautheit mit bildungsbürgerlichen Konventionen und den formalen Regeln einer Debatte. Debatten fördern den Aktualitätsbezug des Unterrichts und die intrinsische Motivation der Lernenden, wenn sie sich mit Fragestellungen auseinandersetzen, die die Lernenden selbst betreffen. Damit tragen sie zur politischen Mündigkeit bei, wie sie von Klafki (1996) im Rahmen seiner Theorie der kategorialen Bildung eingefordert wird: Bildung soll zur Selbstbestimmung, Subjektentwicklung und gesellschaftlichen Verantwortung befähigen – zentrale Ziele der Demokratiebildung (Kron et al., 2014).

Gerade in Schulen werden Debatten bereits als demokratieförderndes Mittel genutzt, denn Demokratiebildung beginnt in der Schule (Fahrenwald, 2020). Seit einigen Jahren werden in Österreich beispielsweise Debattierclubs organisiert. Das österreichische Parlament bietet die DemokratieWEBstatt an – ein Onlineportal¹ des Parlaments für Kinder und Jugendliche. Der Verein Youth Empowerment Participation (YEP) bietet Workshops für Schulklassen in ganz Österreich an und stellt Unterrichtsmaterial zu niederschwelliger Demokratiebildung zur Verfügung². Ebenfalls relevant sind Initiativen wie *Schule im Aufbruch* oder *Schule im Dialog*³. Im Hochschulbereich wird hier eher noch Nachholbedarf verortet⁴. Vor allem in der Lehrer:innenbildung sollten Debatten verstärkt zum Einsatz kommen, damit diese später im Unterricht mit Schüler:innen eingesetzt werden können.

Organisierte Debatten unterscheiden sich vom freien Unterrichtsgespräch. Sliwka, Frank und Grieshaber (2009) unterscheiden drei Formen des demokratischen Sprechens: *Diskutieren*, *Debattieren* und *Deliberieren*. Viele didaktische

1 <https://www.demokratiewebstatt.at/>

2 <https://yep-works.org/>

3 <http://schuleimdialog.at/Start.2.0.html>

4 Eine Ausnahme stellt der Debattierklub Wien dar, der hochschulübergreifend Debatten organisiert: <https://www.debattierklubwien.at/>

Methoden sind grundsätzlich zur *Diskussion* kontroverser Themen geeignet, wie etwa Gruppenarbeiten, Think-pair-share-Methoden oder Aktivitäten in Innen- und Außenkreisen, in denen Lernende in einen Dialog miteinander treten. Strukturiertere Formate des Dialogs stellen die *Debatte* und die *Deliberation* dar, in denen nicht nur redegewandte Lernende einen Beitrag leisten, sondern alle Lernenden gleichermaßen demokratisch beteiligt werden, denn es wird abwechselnd für und gegen eine These in festen Rollen mit festgelegten Redeanteilen argumentiert. Dennoch lässt sich der Einfluss des sozialen und sprachlichen Hintergrunds der Teilnehmenden nicht vollständig ausschalten, sodass soziale Ungleichheiten bestehen bleiben. Die Gesprächsregeln werden in der Debatte vorab festgelegt, sodass sich alle Sprechenden auf ihre Rollen vorbereiten können. Die organisierte Debatte ist sowohl in ihrem inhaltlichen Verlauf als auch in ihren Ergebnissen frei und lediglich zeitlich und thematisch an Vorgaben gebunden (Dahech, 2016).

Üblicherweise gliedern sich organisierte Debatten in vier Abschnitte (Kuhn & Gloe, 2004): 1. Themenfindungsphase, 2. Aufteilung der Rollen und Vorbereitungsphase, 3. Durchführung der Debatte und 4. Reflexion. In der ersten Phase werden die Themen für die Debatte gemeinsam anhand von kontroversen Thesen festgelegt. Danach werden die Rollen der Sprechenden aufgeteilt und es beginnt eine intensive Vorbereitungsphase, in der einerseits Informationen zur Pro- oder Kontraposition eingeholt, aber auch rhetorische Mittel der Artikulation geübt werden. Dann findet die Debatte im festgelegten Umfang, zum Beispiel 20 Minuten, statt. Danach erfolgt in der vierten Phase die Reflexion gemeinsam mit den Sprechenden und dem Publikum nach vorab definierten Lernzielen oder Kriterien.

In diesen vier Phasen entwickeln Lernende Kompetenzen in zwei Dimensionen: *Meinungs- und Urteilsbildung* und *Umgang mit Kontroversität* (Breser, 2021). In organisierten Debatten stehen konträre Meinungen bzw. Positionen gegenüber (Pro und Kontra), z. B. ob man sich freiwillig gegen COVID-19 impfen lassen oder ob es eine Impfpflicht geben sollte. Die durch eine These formulierte Kontroversität dient als ein wesentliches Mittel für die Entwicklung von Urteilsbildung und Meinungsvielfalt, die als Voraussetzung für ein funktionierendes demokratisches Miteinander dient (Breser, 2021). Sie basiert auf dem demokratischen Prinzip der Mündigkeit, das bereits Klafki (1996) einfordert, und soll Kritikfähigkeit fördern (Sander et al., 2016). Im Unterricht zeigt sich Mündigkeit darin, dass Lernende in eigener Sache zu Wort kommen und Überzeugungen thematisieren (Sander et al., 2016). Kontroversität wird durch Multiperspektivität, etwa durch vorbereitete Pro- und Kontra-Statements, erreicht. Kontroversität wird somit zur Voraussetzung für Meinungsbildung.

Organisierte Debatten bergen zusammenfassend das Potential, Lernende gezielt bei der Entwicklung und Artikulation ihrer Meinung zu unterstützen, Argumente aus seriösen Quellen zu recherchieren und das Sprech- und Artikulationsvermögen zu trainieren.

4. Beispiel einer Debatte im Fach Demokratiebildung (Lehramt Sekundarstufe)

Im folgenden Abschnitt wird eine ausgewählte Debatte mit (anhenden) Lehrpersonen im Seminar „Demokratiebildung“ an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in ihrem Ablauf dargestellt und reflektiert. Das Seminar ist in der Ausbildung in der Sekundarstufe Allgemeinbildung angesiedelt, d.h. für alle anhenden Lehrpersonen unabhängig ihrer gewählten Fächer vorgesehen. Namen von Personen wurden pseudonymisiert.

4.1 Setting und Teilnehmende der Debatte

Die ausgewählte Debatte fand im Mai 2025 mit einer Präsidentin, vier Rednerinnen unter Publikumsbeteiligung durch weitere 15 Lehrpersonen statt (insgesamt 20 Personen). Die Beteiligten waren eher homogen, d.h. angehende Lehrpersonen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung. Drei Personen hatten einen Migrationshintergrund und eine Person eine andere Erstsprache als Deutsch. Vier waren männlich, 16 weiblich. Neun der 20 Beteiligten studierten das Fach Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung, aber dennoch verfügte niemand über Vorerfahrungen mit organisierten Debatten.

4.2 Vorbereitung der Debatte

In der Vorbereitung spielten drei Punkte eine wichtige Rolle: (1) die Zuteilung der Rollen als Präsident:in/Sprecher:innen/Publikum, (2) die Formulierung von Thesen, und (3) die Vorbereitung des räumlichen Settings.

Die *Verteilung von Rollen* erfolgte demokratisch nach Interesse und Abstimmung. Die Rolle der Präsidentin bestand darin, die Debatte zu strukturieren, für einen fairen Ablauf zu sorgen, die Sprechzeiten im Blick zu behalten und das Publikum aktiv einzubeziehen. Zudem war die Präsidentin dafür verantwortlich, die Vorbereitung der Sprecherinnen zu koordinieren und eine Reflexion der Debatte zu schreiben. Die Sprecherinnen organisierten sich in Teams (jeweils zwei Pro-Sprecher:innen und zwei Kontra-Sprecher:innen). Eine Person übernahm die Pro-Eröffnungsrede, eine die Kontra-Eröffnungsrede, eine Person die Pro-Abschlussrede und eine Person die Kontra-Abschlussrede. Die Vorbereitungen erfolgten mittels des Arbeitsblattes nach Sliwka et al. (2009, Arbeitsblatt S7a Schriftliche Vorbereitung der Debatte). Das Publikum beteiligte sich spontan ohne Vorbereitung.

Die *Thesen* aller Debatten entstanden vorab auf Basis der während des Semesters durchgeführten demokratiefördernden Projekte. Es wurden mehrere Thesen gesammelt, formuliert, umformuliert und dann demokratisch abgestimmt,

welche Thesen die Grundlage der Debatten sein sollten. Dabei war die Formulierung ein kritischer Moment mit viel Diskussion, denn einige der ursprünglich formulierten Thesen schienen zu neutral, um eine Debatte auszulösen – die Kontroversität fehlte – und so mussten diese umformuliert werden. Die diskutierte These der ausgewählten Debatte lautete: „Der MIKA-D Test⁵ misst nicht die Sprachkompetenz von Kindern, sondern die Anpassungsfähigkeit von Kindern an ein bildungsbürgerliches System, das kulturelle und sprachliche Vielfalt ignoriert.“

Die *Vorbereitung des Raumes* erfolgte im Sinne einer bewussten Gestaltung der Lernumgebung des Seminars direkt vor der Debatte und umfasste die räumliche Gestaltung. Ein Tisch für die vier Sprecherinnen war zentral im Raum aufgestellt, während ein kleinerer Tisch abseits des Sprecherinnentisches, aber dennoch zentral in der Raummitte platziert wurde. Die Stühle des Publikums wurden in Sitzreihen links und rechts des Sprecherinnentisches aufgestellt, sodass dieser das Zentrum des Geschehens ausmachte und von jedem Platz aus zu sehen war. So folgte die hergestellte Lernumgebung neben zeitlichen, sozialen, didaktischen und medienbasierten vor allem materiell-räumlichen Dimensionen (Reinmann & Mandl, 2006). In der organisierten Debatte werden Räume zu Partizipations- und Handlungsräumen, die aktiv gestaltet werden müssen. Zur materiellen Lernumgebung zählt bei der Debatte außerdem eine Uhr oder andere Materialien wie ein Podest, ein Mikrofon oder ein spezifisches Licht.

4.3 Ablauf der Debatte

Die kontroversielle Debatte zum MIKA-D Test lief wie folgt ab: In der *Eröffnungsphase* startete die Debatte mit der Begrüßung der Präsidentin Dilara, die die vier Sprecherinnen, das Thema und die These vorstellte. Danach startete die Debatte mit den Eröffnungsstatements, die aus einem Pro-Argument und einem Kontra-Argument zu je zwei Minuten bestanden. Nach den Eröffnungsstatements, die die Pro- und Kontra-Argumente lieferten, erfolgte eine *Freie Aussprache mit dem Publikum* für acht Minuten durch moderierte Zwischenrufe, Bemerkungen, Kommentare und Fragen, auf die die Sprecherinnen wiederum eingingen. Die Debatte gelangte nach der Publikumsbeteiligung in die *Abschlussphase* von vier Minuten, in denen die Sprecherinnen jeweils wieder für zwei Minuten die bereits gehörten und neu entstandenen Pro- und Kontra-Argumente zusammenfassten und ein Schlussplädoyer für ihre jeweilige Seite hielten. Die Präsidentin Dilara sagte die Zeit in Minuten jeweils an. Am Schluss verabschiedete sie das Publikum und beendete die Debatte.

⁵ Der MIKA-D Test ist eine standardisierte Sprachstandserhebung für alle Schüler:innen in Österreich mit nicht-deutscher Erstsprache. Das Bestehen des Tests bestimmt über die Zuteilung der Schüler:innen in die Deutschförderklassen und den außerordentlichen Schülerstatus (Hassani et al., 2025).

Melanie und Christina argumentierten, dass der MIKA-D Test Schüler:innen mit anderen Erstsprachen benachteilige und dass sprachliche Vielfalt als Mangel dargestellt werde, da der Test auf einer normierten Bildungssprache basiere. Das Testformat würde Sprache auf einen einheitlichen Zustand reduzieren, bei dem Sprechen und Schreiben im Vordergrund stehen, während Hören und Lesen nicht abgefragt werden. Der Test sei in seiner aktuellen Form zu einseitig, lege einen zu großen Fokus auf die Verbstellung und werde als Selektionsinstrument für die Deutschförderung eingesetzt, nicht aber zur Sprachförderung. Milena und Tina hoben dagegen hervor, dass der MIKA-D Test einheitlich und damit objektiv sei und die getestete Sprache die Bildungssprache wäre, die Kinder für den schulischen Erfolg benötigen würden. Der Test konzentriere sich auf unterrichtsrelevante Kompetenzen, ohne die gesamte Sprachkompetenz der Kinder abzuwerten.

4.4 Reflexion

Die Debatte zeigte, dass eine gemeinsame Sprache die Voraussetzung für die Teilnahme an der Debatte darstellt. Alle mit deutscher Erstsprache konnten gleichermaßen gut – je nach Vorbereitung – argumentieren. Eine Person mit anderer Erstsprache aus dem Publikum war deutlich langsamer in der Formulierung ihrer Argumente, was die Geschwindigkeit an dieser Stelle der Debatte unterbrach. Das Tempo der Debatte war hoch, es gelang ein rascher Schlagabtausch ohne Zeit zu verlieren, wobei nur Tina einmal den Faden verlor und kurz über ihr Argument nachdenken musste. Die gezielte Vorbereitung der Argumente war für die Sprecherinnen zentral, wobei sich die Abschlussstatements jeweils auf zuvor Gesagtes beziehen sollten und die Sprecherinnen der Abschlussstatements sich daher nicht vollständig auf ihre Redeanteile vorbereiten konnten – im Gegensatz zu den Eröffnungsstatements. Auf diese konnte direkt nachher eingegangen werden, sie konnten widerlegt oder in Frage gestellt werden. Das war bei den Abschlussstatements nicht mehr möglich, was vom Publikum in der Reflexion bedauert wurde, weil auch in den Abschlussstatements noch interessante und besprechenswerte Argumente fielen.

Grundsätzlich konnten wir in der gemeinsamen Reflexion feststellen, dass sich die Pro- und Kontra-Teams gut vorbereiten müssen, um Argumente der Eröffnungsphase nicht in der Abschlussphase zu wiederholen. Sprecher:innen sollten eine gemeinsame Strategie verfolgen und Argumente gliedern, etwa bildungspolitische, sprachliche, soziale oder didaktische Argumente. In der ausgewählten Debatte kam es einmal zu einem Totschlagargument, als eine Lehrerin im Publikum einwarf, dass der MIKA-D Test ohnehin nicht in der Entscheidungsmacht von Lehrpersonen liegen würde, sondern bei der Bildungspolitik. Solche (und ähnliche) argumentative Sackgassen betreffen vor allem den eigenen Handlungsspielraum, gesetzliche Vorgaben, die nicht beeinflussbar erscheinen, und Argumente,

die von den anwesenden und handelnden Personen ablenken und Verantwortung – etwa an die Bildungspolitik – delegieren.

Da die ausgewählte Debatte zum MIKA-D Test nicht die erste Debatte der Gruppe darstellte, konnten wir in der Reflexion feststellen, dass das Üben von Debatten durchaus sinnvoll erscheint und zu einem besseren Ablauf und Gesprächsfluss beiträgt. Das Ansagen der Zeit und damit die Strukturierung der organisierten Debatte durch die Präsidentin wurden als äußerst positiv eingeschätzt, sowohl von den Sprecherinnen als auch vom Publikum, die angaben, sich nur so zeitlich orientieren zu können. Allgemein hatten allerdings die Präsident:innen der Debatten Hemmungen dabei, Personen beim Sprechen zu unterbrechen.

Insgesamt wurde die Publikumsbeteiligung ambivalent reflektiert: Während eine Debatte *mit* Publikumsbeteiligung die Partizipation aller Beteiligten stärkt, so verhindert sie einen intensiven Austausch der vier Sprecher:innen am Sprecher:innentisch. Eine Debatte *ohne* Publikumsbeteiligung würde aber eventuell ins Stocken geraten, wenn die Sprecher:innen keine neuen Argumente mehr in die Diskussion einbringen würden. So ist die Publikumsbeteiligung eine Frage der Gewichtung, je nachdem, welches Ziel die Debatte verfolgt.

Hilfreich, aber in der ausgewählten Debatte nicht erfolgt, wäre die Visualisierung der These an der Tafel gewesen. Dies stellte sich als besonders wichtig bei der Verhinderung des Risikos einer Themenverfehlung oder eines Exkurses in ein anderes, aber verwandtes Thema, heraus. So passierte es in der Phase der Freien Aussprache mit dem Publikum, dass die Diskussion in eine allgemeine Diskussion über Deutschförderung abglitt und der MIKA-D Test in den Hintergrund trat. Christina erkannte dies in kurzer Zeit und führte die Gruppe von der Themenverfehlung wieder zurück zur These, was hohe analytische, kommunikative und rhetorische Fähigkeiten erforderte und eigentlich die Aufgabe der Präsidentin gewesen wäre, die den Exkurs nicht bemerkte. Eine Visualisierung der Argumente der Debatte, etwa in zwei Spalten für Pro und Kontra an der Tafel, könnte die Debatte erleichtern, vor allem, wenn diese ein hohes Tempo hat und Argumente ohne Visualisierung unter den Tisch fallen. Es könnte helfen, die Ergebnisse der Debatte zu sichern, würde aber höchste Konzentration und Schnelligkeit der Person erfordern, die diese Rolle übernimmt. Eine Alternative könnte eine Videoaufzeichnung darstellen.

In der gemeinsamen Reflexion wurden zudem Stressauslöser genannt, allen voran die begrenzte Zeit, das Gefühl, mit ausdrücklichem Widerspruch konfrontiert zu werden, eine gewisse Exponiertheit im räumlichen Lernarrangement, die konfrontative Sitzordnung vor allem bei Personen, die sich noch nicht so lange kennen, unter Druck Ideen und Argumente hervorbringen zu müssen oder einen Gedankengang zu verlieren. Stress löste außerdem das Mitschreiben der Argumente der anderen aus, was allen während der Debatte schwerfiel, da eine intensive Debatte immer Augenkontakt erfordert und schon alleine die dichten Eingangsstatements nicht mitzuschreiben gewesen wären.

Die Rolle der Lehrperson in dieser selbstorganisierten Form der Debatte wurde kurz reflektiert. Dadurch, dass die Präsident:innen alle moderierenden und organisatorischen Aufgaben innehaben, wird die Lehrperson zur Beobachter:in des demokratischen Prozesses. Ein Eingreifen der Lehrperson ist nur in zwei Fällen erforderlich: wenn die Debatte sozial oder emotional eskaliert oder die Gruppe das Thema der Debatte gänzlich verfehlt bzw. in andere Diskussionen abdriftet, die nichts mit der These zu tun haben.

5. Diskussion

Aktuelle Krisen und Defizite einer demokratischen Artikulationskultur stellen zunehmend Schulen und insbesondere die Lehrer:innenbildung vor neue Aufgaben. Das Prinzip des Dialogs als Begegnung Andersdenkender bzw. als Interaktionen, in denen soziale Bedeutungen entstehen, kann demokratieförderlich eingesetzt werden. Die organisierte Debatte als Teil der Dialogkultur erscheint vor diesem Hintergrund als vielversprechendes Mittel zur Stärkung demokratischer Kompetenzen.

Ein zentraler Ausgangspunkt der Debatte war, dass Debatten durch ihre Struktur zur Meinungs- und Urteilsbildung und zur Kompetenzentwicklung im Umgang mit Kontroversität beitragen (Breser, 2021). Die gezielte Vorbereitung einer Debattenposition durch Pro oder Kontra kann dabei helfen, die Meinungs- und Urteilsbildung zu unterstützen. Ähnlich ist die verpflichtende Perspektivenübernahme innerhalb fester Rollen hilfreich dafür, Empathie für andere Sichtweisen aufzubauen – eine Schlüsselkompetenz für erlebte und erfahrbare Demokratie (Himmelmann, 2007). Allerdings muss eine differenziertere Analyse der Debatte anhand der These „Der MIKA-D Test misst nicht die Sprachkompetenz von Kindern, sondern die Anpassungsfähigkeit von Kindern an ein bildungsbürgerliches System, das kulturelle und sprachliche Vielfalt ignoriert“ erfolgen, denn die Argumente auf beiden Seiten haben stark auf den Positionen einsprachiger oder mehrsprachiger Schüler:innen (*Du-Ebene*) aufgebaut, indem sie verschiedene Perspektiven auf den Test diskutiert haben und so Bildungsbenachteiligung aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen in den Blick genommen haben. Die subjektive Perspektive bzw. Betroffenheit der diskutierenden Lehrpersonen (*Ich-Ebene*) floss allerdings weniger in die Argumente ein. Persönliche Dilemmata mit dem MIKA-D Test oder eigener Handlungsdruck wurden nicht diskutiert. Das könnte daran liegen, dass nur wenige Teilnehmende an der Debatte tatsächlich im Alltag mit mehrsprachigen Schüler:innen arbeiten. So hat die Debatte insgesamt zum Wissensaufbau über Sprachfördermaßnahmen beigetragen, aber weniger zur Ausbildung einer eigenen Urteilsbildung durch eigene Betroffenheit (*Ich-Ebene* versus *Du-Ebene*, Breser, 2021, S. 90). Ebenso wurde die eigene Handlungsorientierung durch die Debatte eher weniger gestärkt. Das bedeutet, dass bei der Formulierung von Thesen die thematische Nähe bzw. der konkrete Bezug zu den Lernenden mit-

berücksichtigt werden muss (Betroffenheit). Das Debattenthema war ein stellvertretendes zwischen Vertreter:innen unterschiedlicher gesellschaftlicher Subgruppen (hier mit und ohne anderer Erstsprache). Personen mit anderer Erstsprache waren aber in der Debatte unterrepräsentiert. Allerdings lernen die Teilnehmenden so, die Perspektiven jener Gruppe zu hinterfragen, die nicht anwesend war. Zu einem Zeitpunkt in der Debatte wurden Aspekte der einseitigen Abhängigkeit zwischen Schüler:innen und der Bildungspolitik, die den Test vorgibt, identifiziert, und so gesellschaftspolitische Macht- und Herrschaftsverhältnisse thematisiert.

Gleichzeitig zeigen sich methodische Potentiale und Herausforderungen bei der organisierten Debatte. Die Potenziale auf der inhaltlichen Ebene wurden bereits genannt (Förderung der Konfliktfähigkeit, Umgang mit Kontroversität). Auf der Seite der Herausforderungen (Stress, Sprachbarrieren, Totschlagargumente) erforderte insbesondere die hohe Geschwindigkeit der Debatte ein hohes Maß an Selbstregulation beim Sprechen und rasche kommunikative Fähigkeiten beim Eingehen auf neue Argumente. Dass eine Sprecherin stressbedingt den Faden verlor oder dass ein Publikumsbeitrag die Debatte in einen Exkurs geführt hat, zeigt deutlich, dass die Rolle der Präsidentin als achtsame Moderatorin zentral dafür ist, dass die Debatte ihr Ziel nicht verfehlt. Lehrpersonen müssen die Gruppendynamik und eventuelles Eskalationspotenzial klar im Blick behalten. Die Reflexion zeigt, dass sprachliche Hürden eine gleichberechtigte Beteiligung von Personen mit anderer Erstsprache einschränken und somit Exklusion erzeugen können. Gerade vor dem Hintergrund zunehmender sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität in der Schule stellt sich die Frage, wie organisierte Debatten als „Sprach-Räume“ gestaltet sein müssen, damit auch Sprecher:innen aus niedrigen sozio-ökonomischen Lagen, bildungsfernen Familien und anderen Erstsprachen gleichberechtigt teilhaben und Demokratie erleben können. Das erinnert an Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns (1981), in der er einen herrschaftsfreien Diskurs beschreibt, der eine Gleichberechtigung aller Kommunikationspartner:innen und eine egalitäre Äußerungsmöglichkeit aller Teilnehmenden vorsieht. Die prinzipiell symmetrische Situation der organisierten Debatte durch die feste Rollenverteilung trägt zwar dazu bei, jedoch sind Sprachkenntnisse und eine Vertrautheit mit den formalen, aber auch den informellen Regeln des Debattierens selbst dafür grundlegend. Habermas vertritt weitere allgemeingültige Regeln der Argumentation wie Verständlichkeit, Widerspruchsfreiheit oder Gültigkeitsanspruch – diese könnten in die Vorbereitung der organisierten Debatte einfließen, denn Argumente könnten vorab etwa auf ihren Gültigkeitsanspruch über die subjektive Meinung hinweg analysiert werden. Debatten unterstützen demnach die grundsätzliche Aufgabe von Demokratiebildung: die Befähigung zur Teilhabe. Alle Teilnehmenden lernen, Bedürfnisse zu formulieren und an einem Dialog teilzunehmen. Zudem werden sie für die unterschiedlichen Voraussetzungen für eine solche Teilhabe sensibilisiert.

Organisatorische Aspekte wie Visualisierungen der These oder der Argumente an der Tafel benötigen mehr zeitliche Vorbereitung, hätten aber das Potential, Klarheit und Nachvollziehbarkeit in dynamischen Debatten zu sichern. Das Zeitmanagement in der Rolle als Präsident:in darf nicht unterschätzt werden und sollte mit Humor und Bestimmtheit ausgeführt werden. Die Reflexion unmittelbar nach der Debatte ist zentral für den Lernerfolg. Denn praktische Erfahrungen bei der Debatte sind nur dann für die Persönlichkeitsbildung fruchtbar, wenn sie auch entsprechenden Reflexions- und Evaluationsprozessen unterzogen werden (Berliner, 2004). Dann handelt es sich um *deliberate practice* (Ericsson, 2006, S. 694ff.). Reflexion und Analyse müssen demnach integrale Bestandteile des Lernprozesses sein. Das Üben einer organisierten Debatte in der Gruppe als bewusstes Üben von Meinungsbildung und Artikulation führt zu Verbesserungen des Debattenablaufs und der nachfolgenden Analyse und Reflexion.

Die organisierte Debatte ist ein Instrument des Dialogs und der Demokratiebildung – sofern sie didaktisch sorgfältig vorbereitet, durchgeführt und reflektiert wird. Sie fördert den Wissensaufbau und die Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden, wenngleich sie gleichzeitig herausfordernde Facetten wie Zeitmanagement und sprachliche Teilhabe besitzt.

Literatur

- Abels, H. (2020). Symbolische Interaktion (Herbert Blumer). In H. Abels, *Soziale Interaktion* (S. 101–119). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26429-1_7
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/02704676042655>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Breser, B. (2021). Zur Interdependenz in der politischen Bildung. Das Prinzip der Handlungsorientierung muss aktualisiert werden. *Pädagogische Horizonte*, 5(1), 81–98.
- Buber, M. (1923/2021). *Ich und Du*. Reclam.
- Dahech, H. (2016). Trägt die Pro-Contra-Debatte als methodisch-didaktischer Zugang, also das bewusste Anlegen von Kontroversität, dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler sich besonders intensiv und fundiert mit einem Sachverhalt auseinandersetzen? *Sowi Online*. <https://www.sowi-online.de/node/1393>
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). „Demokratie lernen und leben“ Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. In *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, 96. <https://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Expertise.pdf>

- Edelstein, W., Frank, S. & Sliwka, A. (2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ericsson, A. K. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, and R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 683–703). New York: Cambridge University Press.
- Fahrenwald, C. (2020). Demokratie(lernen) beginnt in der Schule. In R. Heinisch (Hrsg.), *Kritisches Handbuch der österreichischen Politik. Verfassung, Institutionen, Verwaltung, Verbände*. (S. 117–133). Wien: Böhlau.
- Grammes, T. (2007). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. (S. 126–145). Bonn: Wochenschau.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1–2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hassani, S., Schwab, S., Resch, K. & Gitschthaler, M. (2025). A mixed-methods study of teachers' experiences of using a standardised language screening to test multilingual students in Austrian schools. *The Language Learning Journal*. <https://doi.org/10.1080/09571736.2025.2471490>
- Himmelmann, G. (2017). *Demokratie-Lernen in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- King, M. & Fageth, B. (2025). Reflexivität in transformatorischen Bildungsprozessen. Möglichkeiten der Unterstützung in Erziehung und Unterricht. *Pädagogische Horizonte*, 9(1), 123–139. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Kron, F. W., Jürgens, E., & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik*. 6. überarb. Auflage. München: UTB.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613–658). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Resch, K. (2025). Irritationen und Krisen im Umgang mit Diversität als Lernanlässe nutzen. Ein theoretischer und praktischer Beitrag zum pädagogischen Handeln mithilfe des Transformativen Lernens. In G. Schauer & A.-K. Dittrich (Hrsg.), *Von Tradition zu Transformation: Pädagogisches Handeln im Wandel der Zeit* (S. 197–208). Klinkhardt.

- Resch, K., Schrittesser, I., Knapp, M. (2022). Overcoming the theory-practice divide in teacher education with the 'Partner School Programme'. A conceptual mapping. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 564–580. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058928>
- Sander, W., Reinhardt, S., Petrik, A., Lange, D., Henkenborg, P., Hettke, R., Grammes, T. & Besand, A. (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sliwka, A., Frank, S. & Grieshaber, C. (2009). Demokratisches Sprechen. In W. Edelstein, S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag* (S. 193–235). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Walseth, L. T. & Schei, E. (2011). Effecting change through dialogue: Habermas' theory of communicative action as a tool in medical lifestyle interventions. *Medicine, Health Care, and Philosophy*, 14(1), 81–90. <https://doi.org/10.1007/s11019-010-9260-5>
- Zentrum Polis. (2017). Methoden der Politischen Bildung. *Zentrum Polis aktuell*, 2017(2), 1–16. https://www.politik-lernen.at/dl/lkNmJMJKomlKMJqx4KJK/pa_2_17_Methoden.pdf