

Rahmen

richt

Sekundarstufe I
7./8. Jahrgangsstufe
Deutsch
1974

linien



Der Hessische
Kultusminister

375

Vertrieb: Verlag Moritz Diesterweg,
6 Frankfurt am Main 1, Hochstraße 31, Telefon 287947-49
Druck: Union-Druckerei, Frankfurt am Main
Bestellungen über den Buchhandel oder
direkt an den Verlag erbeten.

Rahmen

richt

linien

**Sekundarstufe I
7./8. Jahrgangsstufe
Deutsch
SI - D
1974**

**Der Hessische
Kultusminister**

Abkürzungen

Primarstufe I	Pr
Sekundarstufe I	S I
Sekundarstufe II	S II
Deutsch	D
Neue Sprachen	NS
Englisch	NS/E
Französisch	NS/F
Russisch	NS/R
Latein	L
Griechisch	Gr
Gesellschaftslehre	GL
Sachunterricht	SGL
– Aspekt Gesellschaftslehre –	
Polytechnik	P
Mathematik	M
Physik	Ph
Biologie	B
Chemie	Ch
Sachunterricht	SNT
– nat.-wiss.-techn. Aspekt –	
Kunst/Visuelle Kommunikation	K
Musik	Mu
Sport	Sp
kath. Religion	R (k)
ev. Religion	R (ev)

Georg-Eckert-Institut
für Internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

107/5701

Inhaltsübersicht

Seite

B. Unterrichtspraktischer Teil

Einleitung

1. Vorbemerkung 7
2. Arbeitsbezogene Lernzielbestimmung 9
Mündliche und schriftliche Kommunikation
Reflexion über Sprache
Umgang mit Texten
3. Gliederung der Unterrichtsvorschläge 19
4. Hinweise zur Unterrichtsplanung 21

Unterrichtsvorschläge, 7./8. Jahrgangsstufe

1. Fernsehen und Wirklichkeit am Beispiel von
Kriminal- und Nachrichtensendungen 25
 2. Satire 45
 3. Unterrichtsplanung als Gegenstand von Unterricht
Lektüreauswahl: „Die Judenbuche“ 67
 4. Literarischer Markt 89
 5. Umgang mit Wissen:
Kreuzwörtertsel – Lexika – Schule 113
 6. Kommunikationsstrukturen der kommerziellen
Werbung 143
 7. Sprache und Recht 171
- Verfasser der Rahmenrichtlinien, 7./8. Jahrgangsstufe 213

Vorwort

Zu Beginn des Schuljahres 1972/73 wurden Rahmenrichtlinien Deutsch für die Sekundarstufe I zur Diskussion gestellt. Seither findet um diesen Entwurf eine breite öffentliche Auseinandersetzung statt. Ihren Verlauf kennzeichnet ein Meinungsstreit über zukünftige und gegenwärtige Aufgaben des Deutschunterrichts, der sich zumindest zeitweise polemisch zuspitzte. Dies hat sicher mehrere Gründe. Eine Rolle dürfte die Vorstellung gespielt haben, als ginge es darum, diesen Erstentwurf durchzusetzen, indem man ihn im Sinne herkömmlicher Lehrpläne in seiner vorgelegten Form verbindlich macht.

Demgegenüber hat Hessen einen Weg zur inhaltlichen Schulreform eingeschlagen, der ein grundsätzlich anderes Verfahren vorsieht: Neue Lehrpläne werden nicht durch Erlasse verordnet, sondern mit allen Betroffenen diskutiert. Ergebnisse dieser Diskussion münden in die ständige Weiterarbeit ein (vergleiche bildungspolitische Informationen 3/72). Ein solches Modell verlangt ein Diskussionsklima, in dem offene Probleme sachlich erörtert werden können. Ein erster Schritt, um die Voraussetzung zu dieser Form der Lehrplanentwicklung auch wieder für die Rahmenrichtlinien Deutsch zu schaffen, bestand in dem Verzicht, den Erstentwurf in die unterrichtspraktische Erprobung einzubeziehen.

Ziele einer nochmaligen gründlichen Überarbeitung dieses Entwurfs und seiner Weiterentwicklung liegen in dem Versuch, grundsätzliche Positionen zu überprüfen und sie vor allem besser darzustellen und zu begründen als dies in der Erstfassung gelungen war. Dies gilt insbesondere für das Problem Rechtschreibung, Literatur und nicht zuletzt für die Einlösung der allgemein anerkannten Forderung, Deutschunterricht müsse an den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler anknüpfen.

Zugleich mußte jedoch sichergestellt werden, daß in die Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien möglichst frühzeitig Erfahrungen mit der unterrichtspraktischen Erprobung einfließen können. Aus diesem Grund stand die Ausarbeitung entsprechender Vorschläge zunächst im Mittelpunkt. Daran knüpft sich die Erwartung auf eine stärkere Berücksichtigung der Schulwirklichkeit bei der notwendigen Diskussion und Weiterentwicklung der grundsätzlichen Positionen. Allerdings mußte bei der Auswahl einer bestimmten Jahrgangsstufe der Arbeitsstand bei der Entwicklung von Rahmenrichtlinien für die Grundstufe und für die Oberschule berücksichtigt werden. In beiden Fällen liegen die Arbeitsergebnisse noch nicht

vor. Angesichts der beabsichtigten unterrichtsnahen Beschreibung der Vorschläge wäre es jedoch notwendig gewesen, für die 5./6. Jahrgangsstufe an die vorausgehenden, für die 9./10. Jahrgangsstufe an die nachfolgenden Lernangebote anzuknüpfen. Daher fiel die Entscheidung, mit der Ausarbeitung des unterrichtspraktischen Teils für die 7./8. Jahrgangsstufe zu beginnen. Die Arbeitsergebnisse werden hiermit vorgelegt. Es handelt sich um sieben Unterrichtsvorschläge.

Mit der Auswahl der Themen sollen Möglichkeiten vorgestellt werden, wichtige Lernziele aufzugreifen. Allerdings beziehen die gewählten Beispiele nicht alle Lernziele und Aufgaben des Deutschunterrichts ein. So wurde etwa der Auftrag zur Ausarbeitung eines Vorschlags zurückgestellt, der den Charakter literarischer Texte als Kunstwerk eigens in den Mittelpunkt rückt. Dieser vorläufige Verzicht erscheint aus zwei Gründen vertretbar. Einmal greift eine Reihe der jetzt vorgelegten Unterrichtsvorschläge auch im engeren Sinn ästhetische Fragen auf (so zum Beispiel bei der Behandlung der Satire als Kunstform oder bei der Untersuchung verschiedener Deutungen der Judenbuche). Zum anderen kann davon ausgegangen werden, daß ein breites Angebot für entsprechenden Unterricht vorliegt (Gedichtvergleiche, Vergleiche der dichterischen Behandlung bestimmter Stoffe zu verschiedenen Zeiten: Schillers Wilhelm Tell und Max Frischs Tell oder in verschiedenen literarischen Ausdrucksformen: Frischs Andorra als Drama und „Der andorranische Jude“ als Prosa). In diesem Zusammenhang muß überprüft werden, wie sich Lernziele und Unterrichtsmethoden bisherigen Deutschunterrichts verändern, wenn die Frage nach der Bedeutung des Ästhetischen auf das Gesamtkonzept des zukünftigen Deutschunterrichts bezogen wird.

Jeder der hier vorgelegten Unterrichtsvorschläge greift somit ein unter anderen mögliches Thema des Deutschunterrichts auf und begründet die jeweils angestrebten Lernziele in zweifacher Weise: Einmal wird nach der Bedeutung des Themas für den Unterricht gefragt, zum Beispiel indem erläutert wird, warum es sinnvoll erscheint, wenn Schüler der 7./8. Jahrgangsstufe sich mit Erscheinungsformen des literarischen Marktes befassen oder am Beispiel der Judenbuche verschiedene Interpretationsmöglichkeiten kennen- und beurteilen lernen.

Gleichzeitig ergeben sich Lernziele aus der Zuordnung der Themen zu den drei Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts: „Sprechen,

Hören und Schreiben“ (mündliche und schriftliche Kommunikation), „Lesen und Verstehen“ (Umgang mit Texten) und „Über Sprache Nachdenken“ (Reflexion über Sprache).

Weit stärkeren Vorschlagscharakter, auch im Sinne der Austauschbarkeit und Ergänzung, haben die den einzelnen Unterrichtsvorschlägen zugeordneten Materialien, die gleichzeitig in gesonderten Heften vorgelegt werden.

Alle sieben Vorschläge gehen davon aus, daß Schüler vor allem das Unterrichtsthema bzw. der Unterrichtsinhalt interessiert. Dementsprechend sind die Unterrichtsvorschläge unter thematischen Gesichtspunkten in Untereinheiten gegliedert. Je nach Lernsituation wird der Lehrer die Gewichtung, zeitliche Abfolge und gegebenenfalls noch eine Auswahl der Schwerpunkte vornehmen. In jedem Fall müßte jedoch eine Kontinuität der einzelnen Lernphasen gewährleistet sein, sowohl bezogen auf die Thematik wie auch die Lernziele.

Diese Feststellung verweist bereits auf Aufgaben zukünftiger Arbeit, insbesondere aber auch auf die Erwartung an die Erprobung. So müßte überprüft werden, ob es gelingt, mit Schülern den Zusammenhang zwischen den einzelnen Aspekten des Themas bewußtzuhalten. Ferner wäre es wichtig zu wissen, welchen Zeitraum die Verwirklichung der einzelnen Vorschläge in Anspruch nimmt. Insgesamt schließt Unterricht, der über Wochen und Monate hinweg ein Thema in den Mittelpunkt stellt, ein durchhaltendes Interesse der Schüler ein. Ob es sich durch die vorgeschlagenen Beispiele aufbauen läßt, wäre ebenfalls zu überprüfen. Das Ergebnis dürfte je nach Lernvoraussetzungen sehr unterschiedlich ausfallen.

Dies gilt auch für die Frage, inwieweit einzelne oder alle Unterrichtsvorschläge Schüler dieser Jahrgangsstufe über- oder unterfordern. Keines dieser Probleme wird bei der Entwicklung dieses Entwurfs vorentschieden. Unterrichtspraktische Erfahrungen sind hier notwendiger Bestandteil einer genaueren Problembeschreibung und der Arbeit an Lösungsmodellen.

Wiesbaden, Februar 1974

B. Unterrichtspraktischer Teil

1. Vorbemerkung

Ausgehend von dem allgemeinsten Lernziel des Deutschunterrichts „Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit“ stellt sich die Frage, für welche Lebenssituationen in der Jahrgangsstufe 7/8 sprachliche Qualifikationen erworben werden sollen. Eine überzeugende Systematik, die reale Lebenssituationen in Beziehung setzt mit Qualifikationen, Einsichten, Fähigkeiten, Fertigkeiten, die über Lernprozesse vermittelt sind, gibt es für den Deutschunterricht bislang nicht. Deshalb schien ein empirisches Verfahren angebracht, um einen Ausgangspunkt zur Beschreibung möglichen Unterrichts zu gewinnen. Dieses Verfahren geht aus von dem pädagogischen Grundsatz, daß Lernen am Erfahrungsbereich der Schüler anzusetzen hat. Der Erfahrungsbereich der Schüler ist vorgegeben und kann erfaßt werden über die bekannten Sozialisationsformen (familiäre, vorschulische und schulische Sozialisation bis hin zu Sozialisationseinflüssen des öffentlichen Lebens).

Auf den Deutschunterricht bezogen ergibt sich die Frage: Wo begegnen Schüler Sprache und für welche realen Kommunikationssituationen sollen sie befähigt werden, Sprache sowohl in funktionalen Zusammenhängen als auch kritisch zu verwenden? Hier bieten sich folgende Situationsfelder im Sinne einer vorläufigen Strukturierung an:

Familie

Schule

Freizeit

Beruf

Öffentliches Leben (Politik, Wirtschaft, Recht, Massenmedien, literarisches Leben, Werbung etc.)

Auf diesen Situationsfeldern gilt es, Themenkreise zu finden, die an mögliche Erfahrungsbereiche und/oder Interessen der Schüler anknüpfen, mit dem Ziel, diese im Hinblick auf die Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen zu überschreiten. Die Unterrichtsvorschläge zeigen an Beispielen, die aber keinen Vorbild-, sondern Anregungscharakter haben, wie Lernen im Fach Deutsch, ausgehend von dem Erfahrungsbereich der Schüler und der sich daraus ergebenden unterschiedlichen Ausgangssituation zu entwickeln ist. Hierbei versuchen die Unterrichtsvorschläge Hilfen für die Konzeption von Unterricht zu geben, indem sie aufzeigen, unter welchen Gesichtspunkten, mit welchen Methoden und mit welchen Zielset-

zungen Lernen innerhalb eines bestimmten Themenbereichs geplant werden kann. Dabei lassen sich in jedem Fall alternative Möglichkeiten denken; einige Alternativen werden bei jedem Unterrichtsvorschlag angeboten. Nach welchen Kriterien alternative Möglichkeiten gewählt werden, entscheidet sich einmal nach den Interessen der Schüler, zum anderen muß – über die Problematisierung der Schülerwünsche – geprüft werden, welche Sozialerfahrungen für sie wichtig sind, d. h. was ihnen helfen kann, ihren Erfahrungsbereich zu verstehen und kritisch aufzuarbeiten. Dabei kommt es darauf an, daß die Schüler zunehmend fähig werden, ihr Lernen mitzubestimmen, daß sie Kriterien gewinnen für Planung und Organisation von Unterricht, für die Auswahl der Inhalte und die Wahl der Methoden. Diese Zielsetzung ist allen Unterrichtsvorschlägen immanent; thematisiert wird sie an dem Unterrichtsvorschlag „Unterrichtsplanung: Die Judenbuche“.

Folgende Themenkreise wurden für Unterrichtsvorschläge ausgewählt:

Satire

(bezogen auf Kommunikations- und Erziehungsstrukturen in der Familie)

Unterrichtsplanung/Lektürekanon

(„Judenbuche“)

(bezogen auf Aspekte des Sozialisationsbereichs Schule)

Sprache und Recht

(Öffentlichkeit)

Fernsehen und Wirklichkeit

(Öffentlichkeit/Freizeit)

Literarischer Markt

(Öffentlichkeit/Freizeit)

Kommunikationsstrukturen der kommerziellen Werbung

(Öffentlichkeit und Hinweise auf Berufsbilder)

Umgang mit Wissen

(Kreuzworträtsel, Lexika, Quiz, Schule)

Innerhalb dieser Themenbereiche stellen sich dem Schüler immer wieder folgende grundlegende Aufgaben im Umgang mit Sprache:

- er muß mündlich und schriftlich kommunizieren (Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen);
- er muß auf Sprache und Sprachverwendung reflektieren;
- er muß sich mit Texten verschiedener Art kritisch auseinandersetzen.

Diese Aufgaben lassen sich in der Beschreibung von Unterricht folgenden Arbeitsbereichen zuordnen:

mündliche/schriftliche Kommunikation
Reflexion über Sprache
Umgang mit Texten.

Es liegen thematisch gebundene Unterrichtsvorschläge vor; innerhalb dieser Unterrichtsvorschläge wiederum gliedern die Arbeitsbereiche die Aufgaben des Deutschunterrichts im Hinblick auf sprachliche Qualifikationen.

Im folgenden Abschnitt wird versucht, allgemeinere Lernzielformulierungen zu den drei Arbeitsbereichen mit konkreten Aufgabe- und Fragestellungen in den beschriebenen Unterrichtsvorschlägen zu vermitteln.

2. Arbeitsbereichsbezogene Lernzielbestimmung

Mündliche und schriftliche Kommunikation

Bei der Organisation des Lernprozesses sollte beachtet werden:

- In der Regel sollte von Situationen ausgegangen werden, die auf den realen Erfahrungsbereich der Schüler bezogen sind und es ihnen ermöglichen, ihre Erfahrungen, Interessen und Eindrücke spontan zu verbalisieren. Daran anknüpfend treten Aufgaben, die über die Fähigkeit zur spontanen Artikulation hinaus auf Distanzierung und Reflexion abzielen, um damit die Schüler zu einem differenzierteren Sprechen und Schreiben zu befähigen.

Übende Verfahren und Reflexion über Sprache sollten bei der Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit der Schüler aufeinander bezogen sein.

Dabei stellen sich folgende grundsätzliche Fragen:

- In welchem situativen Kontext/in welchem sozialen Zusammenhang steht eine (sprachliche, optische) Äußerung?
- Was ist ihr unmittelbares oder langfristiges Ziel?
- Wen spricht sie an?
- Welche Mittel werden eingesetzt in bezug auf den jeweiligen Zweck, die jeweilige Zielgruppe und den situativen/sozialen Kontext?

– thematisch gebunden und auf eine bestimmte Fragestellung hin zu *berichten*, zu *erzählen* und zu *informieren*:

- Konzentration auf ein Thema, ein Problem und eine Fragestellung;
- Einordnung von Einzelheiten in einen Gesamtzusammenhang, Bestimmung des Stellenwertes von Einzelelementen in einem größeren Zusammenhang;

– Formen öffentlicher Kommunikation erörternd zu *analysieren* (vgl. auch Reflexion über Sprache, S. 13);

Fernsehen: Inhaltliche Zusammenfassungen von einzelnen Sendungen sind als erste Verständigungsbasis für Erörterungen anzufertigen.

Judenbuche: Anfertigung von adressatenbezogenen Informationen über Handlungsabläufe.

Lit. Markt: Beobachtung und Beschreibung von Käufern in einer Buchhandlung/an einem Kiosk.

Recht: Bericht von einer Gerichtsverhandlung: Wie verhalten sich Richter und Staatsanwalt zum Angeklagten?

Satire: Informationen werden satirisch verfremdet weitergegeben und dabei die Grenzen dieser Möglichkeit erkundet.

Werbung: Beschreibung eines den Schülern bekannten Einkaufsmarktes (inhaltl. Zusammenhang: Warenpräsentation – Verkaufssteigerung).

Wissen: Wachrufen von Schülererfahrungen: „Ich – bei einer Klassenarbeit“ oder Niederschrift zu dem Reizthema: „Ein wandelndes Lexikon“.

Fernsehen: Erörterung von Einzelproblemen: Wie lösen einzelne Figuren in einer Kriminalsendung auftretende Konflikte?

Judenbuche: Erörterung von Zusatztexten im inhaltlichen Bezug zur jeweiligen Textstelle der Vorlage.

Die Schüler sollen lernen

Beispiele

- Formen öffentlicher Kommunikation im jeweiligen Interessenzusammenhang zu nutzen;

Lit. Markt: Äußerungen von Verlegern/Kritikern/anderen zu einem literarischen Produkt analysieren.

Recht: Vergleichende Erörterung verschiedener Gerichtsreportagen zu einem Fall.

Satire: Erörterung von Intention und realer Wirkung satirischer Sprache.

Werbung: Vergleichende Erörterung von verschiedenen Anzeigen (z. B. Berufsanzeigen).

Wissen: Erörterung möglicher Funktionen der Fragen als sozial verantwortliches Handeln im Gegensatz zu anderem Fragegebrauch.

Fernsehen: Schreiben von Leserbriefen zu bestimmten Sendungen (Rechtsschreibung), kritische Analyse von Leserbriefen.

Judenbuche: Anfertigung eines Berichts von der Szene S. 137/138 von unterschiedlichen Standpunkten ausgehend.

Lit. Markt: Erarbeitung eines Fragebogens zum Leseverhalten (Interview).

Recht: Schüler verfassen eine Reportage mit verschiedenen Zielsetzungen.

Satire: Umschreiben satirischer Dialekttexte in „Standardsprache“ (Veränderung der „Aussage“, Rolle der Rechtschreibung).

– *Dialog und Rollenspiel*

- einzusetzen als Mittel zur Verständigung; u. a. durch die Befähigung zum Perspektiv- und Standortwechsel, die immer zugleich Verständnis der anderen Perspektiven und des anderen Standorts beinhalten, aber zugleich in der Auseinandersetzung den eigenen Standort, die eigene Perspektive rational absichern und begründen helfen;
- einzusetzen als Mittel zur Kritik und Aufklärung und um zu erkennen, mit welchen Mitteln Kritik und Aufklärung verhindert werden können;
- fachsprachliche Mittel in bestimmten Verwendungszusammenhängen zu verstehen und einzusetzen.

Werbung: Erarbeitung von Interviews (z. B. zum Leseverhalten von Schülern).

Fernsehen: Anfertigen eines Drehbuchs für einen kurzen Kriminalfilm, der eine didaktische Absicht verfolgt.

Judenbuche: Rollenspiel (Unterrichtsmethodischer Vorschlag: vgl. Text vom Buch).

Recht: Arbeit am Dialog mit dem Ziel:

- Dialog als Mittel der Wahrheitsfindung,
- Dialog als Mittel der gegenseitigen Irreführung zu erkennen.

Satire: Rollenspiel, bei dem die Rollen vertauscht werden.

Werbung: Rollenspiel: „Verkaufsgespräch“ (Zusammenhang herstellen mit Texten zur Verkäuferschulung).

Wissen: Rollenspiel: „Quiz“, „Abfragen“.

Fernsehen: Wortfelder zur Lexik von Nachrichtensendungen zusammenstellen (z. B. Berichtserstattung zu wirtschaftlichen Fragen).

Judenbuche: Fachsprachliche Mittel der Zusatztexte herausuchen und ihre jeweilige Funktion (ansatzweise) diskutieren (vgl. Reflexion).

Lit. Markt: Die Begriffe „Ware“, „Absatz“, „Markt“ usw. in ihrer Bedeutung erläutern und im

Die Schüler sollen lernen

Beispiele

thematischen Zusammenhang (Lit. Markt) anwenden können.

Recht: Kennenlernen von Erscheinungsformen juristischer Sprache (aus vorliegenden Unterrichtsmaterialien).

Satre: Erarbeiten von notwendigen literaturwissenschaftlichen Begriffen.

Werbung: Kennenlernen von fachsprachlichen Formen der Werbung z. B. Layout, Montage, Siebdruck usw.)

Reflexion über Sprache

Die im vorigen Arbeitsbereich formulierten Hinweise und Fragen sind grundlegend für die Analyse von und die Reflexion auf Sprachsituationen aller Art (ebenso wie für die Produktion). Sie gelten darum als Analysekriterien auch für diesen Bereich.

Die Schüler sollen lernen

Beispiele

– daß Sprache in ganz allgemeinem Sinn interessengebunden ist; in diesen Zusammenhang gehört weiter die Erkenntnis, daß einige diese Interessen mit adäquaten und erfolgreichen Mitteln durchsetzen können und andere nicht, was vorwiegend gesellschaftliche Gründe hat;

Fernsehen: Untersuchung von Meldungen auf sprachliche Manipulationselemente und deren Interessenbezogenheit (Wechselbeziehung zwischen verbaler und visueller Kodierung).

Judenbuche: Von welchem Standort berichtet die Erzählerin, auf welcher Seite steht sie, und wie ist ihre Position an der Sprache festzumachen? (S. 18)

Lit. Markt: Welche Interessen setzen sich in den Äußerungen der Verleger zu den neuen Science-Fiction-Reihen durch? Wie werden sie sprachlich

- daß bestimmte Rollen und bestimmte institutionelle Beziehungen mit einer bestimmten Sprache zusammenhängen, was zu deren Ritualisierung und Enthumanisierung beitragen kann;

realisiert? In welchem Verhältnis stehen sie zu den Interessen der Leser?

Recht: Prüfen, mit welchem Ziel eine Gerichtsreportage geschrieben ist, und wie diese Absicht in der Sprache auszumachen ist.

Satire: Schüler können Ironie als „indirekte Sprache“ über die Bestimmung der Wortwahl, stilistischer und rhetorischer Figuren begreifen.

Werbung: Die Analyse werblicher Kommunikation (z. B. in Anzeigen) wird in Bezug gesetzt zu Aussagen von Statistiken und theoretischen Texten (vgl. Sievert, Galbraith).

Wissen: Analyse des Sprachgebrauchs in Nachschlagewerken: Vom Verwendungszusammenhang her (Hilfsmittel zur schnellen Orientierung, isolierter Frage-Antwort-Kontext) tendiert die Sprachverwendung zur Entproblematisierung von Sachverhalten.

Fernsehen: Ausnutzen von starren Rollenvorstellungen und deren sprachlicher Ausprägung in der simulierten Darstellung realer Kriminalfälle: Welche Vorstellung vom Kriminellen bleibt beim Zuschauer haften?

Judenbuche: Untersuchung der Hochzeitsszene.

Lit. Markt: Vergleichende Analyse von Schriftstelleräußerun-

gen zur Einschätzung der eigenen Rolle (z. B. Schnurre/Heftromanautoren, vgl. Materialien).

Recht: Vergleich von kontextgebundener Argumentation im Zusammenhang mit den jeweiligen Rollen (z. B.: Aussagen des Journalisten und des Staatsanwaltes im Protokoll des „Tegeler Küchenprozesses“, vgl. Materialien).

Satire: Satirische Entlarvung bestehender Rollenkonstellationen.

Werbung: Analyse von Verkaufsgesprächen unter Berücksichtigung des Rollenverhältnisses Verkäufer – Käufer (u. U. Hinzuziehung von Texten über Verkäuferschulung, vgl. Menge S. 219).

Wissen: Rollen und ihre verschiedenartige sprachliche Ausprägung in Quiz-Sendungen, beim schulischen Abfragen.

- daß *Fachsprache* einerseits Kommunikation vereinfacht, indem sie Sachverhalte präzisiert, Einzelheiten bestimmten eingegrenzten Sachverhalten subsumiert, formalisierte und notwendig vereinfachte Beziehungen herstellt und innerhalb bestimmter Kommunikationsbereiche auf Erklärungen und Ableitungen verzichten kann; daß sie andererseits Kom-

Fernsehen: Analyse von fachsprachlichen Mitteln in Nachrichten- und Kriminalsendungen im Zusammenhang mit der Frage nach dem Adressatenbezug.

munikation zerstört, indem sie Gesprächsteilnehmer ausschließt und über die „Autorität der Sache“ Herrschaft ausüben kann;

Judenbuche: Welche Rezeption der Vorlage legen die Formulierungen einzelner Zusatztexte nahe, welche verhindern sie? Verwendung „abstrakter“ Begriffe.

Lit. Markt: Erkennen der pseudowissenschaftlichen Sprache (technologischer Bereich) in den Science-Fiction-Serien und Analyse ihrer Funktion in bezug auf den Leser (Perry-Rhodan-Lexikon).

Recht: Probleme der Kontrolle von Rechtsprechung in einer Demokratie im Zusammenhang mit dem Verständnis juristischer Sprache.

Satire: Bestimmung der literarischen Form als ein wandelbares Muster, das die Auseinandersetzung mit der Realität festlegt (anders z. B. bei der Fabel).

Werbung: Funktion fachsprachlicher Mittel in der Werbung (z. B.: pseudo-technische Information in der Auto-Werbung, vgl Enders S. 218).

Wissen: Analyse der pseudo-fachsprachlichen Aufmachung von „Wissensbüchern“.

– daß unterschiedliche Textarten sich anderer sprachli-

Vgl. dazu die Rolle verschiedener Textsorten in den einzelnen

Die Schüler sollen lernen

Beispiele

cher Mittel bedienen und mit anderen Fragestellungen angegangen werden müssen.

Unterrichtsvorschlägen: Umgang mit Texten.

Umgang mit Texten

Die Vielfalt und die Bedeutung von Texten in den real gegebenen Lebenssituationen verlangen,

– Schüler für einen reflektierten Umgang mit Texten zu befähigen.

Unterrichtsgegenstände in diesem Arbeitsbereich sind:

Gedruckte Texte, Hörfunk- und Fernsehsendungen, Filme und Theateraufführungen. In der Arbeit mit diesen Gegenständen können fiktionale und nicht-fiktionale Texte dazu beitragen, einen Fragezusammenhang je anders aufzuhellen.

Als didaktisches Problem stellt sich die oben genannte Aufgabe, wenn gefragt wird:

- Mit welchen Texten beschäftigen sich Schüler, und mit welchen sollten sie sich im Hinblick auf ihre gegebene und zu erwartende Lebenssituation beschäftigen?
- Wie und in welchem Lebenszusammenhang werden z. Z. Texte von Schülern rezipiert, und wie sollten sie rezipiert werden?
- Welche Kriterien gehen ein in die Auswahl der Texte und Verfahren?

Die Schüler sollen lernen

Beispiele

– die Struktur und Funktion fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte zu erkennen;

Fernsehen: Erkenntnis der Machart und Absicht, mit der in Sendungen dokumentarische und fiktionale Elemente gemischt werden.

Judenbuche: Erörterung des jeweils verschiedenen „Informationswertes“ der Vorlage und der Zusatztexte.

Lit. Markt: Vergleich von Statistiken/Äußerungen von Hefromanautoren zu ihrer Arbeit mit

– bei der Analyse von Texten zu erarbeiten, wie sie Realität aufgreifen und wie sie Realität zur Sprache bringen;

fiktionalen Darstellungen zur Situation der Schriftsteller (z. B.: Satire von Tucholsky, vgl. Material).

Recht: Vergleich der Beschreibung der Umweltbedingungen bei Schiller, „Verbrecher aus verlorener Ehre“, und in einer Gerichtsreportage.

Satire: Erkennen, inwieweit die artifizielle Sprache der Satire über ein ästhetisches Vergnügen Denken produktiv machen kann, indem sie durch das Mittel der Verfremdung Wirklichkeit kritisch dargestellt.

Werbung: Durchschauen der Funktionalität auch verschlüsselter sprachlicher Formen: Literarische Formen werden für die Werbenachricht funktionalisiert.

Wissen: Erkennen des Identifikations- und Distanzierungsangebots im dichterischen Text: Thomas Mann, Hanno Buddenbrooks Schultag.

Fernsehen: Erkennen der inhaltlichen Überschneidungen der Sparten „Unterhaltung“ und „Politik“.

Judenbuche/Satire: Ansatzweise Abgrenzung gegenüber anderen literarischen Formen und damit erste Einsichten in die Funktion des literarischen Musters.

Lit. Markt: Erkennen, inwieweit das Comic zum Robinson

Die Schüler sollen lernen

Beispiele

-
- den Originaltext verändert/beschneidet/verstärkt und welche Funktion das hat.
- Recht:** Abgrenzung der Textsorte Reportage gegenüber anderen Texten zu Gerichtereignissen; Problematisierung solcher Abgrenzungen.
- Werbung:** Erarbeitung von Kriterien zur Beurteilung von Interviews.
- Wissen:** Welche Realität beschreiben/verschweigen Lexika und mit welchen Mitteln tun sie es?
- die Geschichtlichkeit von Sprache und ihren Inhalten sowie die Voraussetzungen und Bedingungen der Rezeption zu erkennen;
 - bei der Analyse von Texten systematisch vorzugehen (z. B.: von der spontanen Äußerung ausgehend entwickeln die Schüler Fragen oder Thesen zum vorliegenden Text; methodischer Aspekt).
- Vergleich von Zusatztexten zur Judenbuche (historisch bedingte Rezeption);
Vergleich von Satiren, Rechts- und Gesetzestexten, von Werbetexten je aus verschiedenen Zeiten.
- Vgl. die in den Unterrichtsvorschlägen beschriebenen Beispiele.

3. Gliederung der Unterrichtsvorschläge

Die Unterrichtsvorschläge sind folgendermaßen gegliedert:

- I. Lernzielzusammenhang
- II. Hinweise zum Lernprozeß
- III. Lernzielzusammenhang bezogen auf die Arbeitsbereiche
- IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernzielprozesses
- V. Alternativen

I. Lernzielzusammenhang

Unter diesem Punkt wird die Auswahl des Themas begründet und das Thema selbst didaktisch problematisiert, insbesondere der Zusammenhang zwischen Unterrichtsinhalten und Lernzielen hergestellt.

II. Hinweise zum Lernprozeß

Hier werden wichtige Lernschritte anhand von Beispielen beschrieben, der Gegenstand wird im Hinblick auf die Konsequenzen für den Lernprozeß befragt und Hinweise zu Methode und Material gegeben. Damit sind noch keine Vorentscheidungen für die Unterrichtsorganisation getroffen; in welcher Form dieser Unterrichtsvorschlag durchgeführt wird (Projekt, kleinere Unterrichtseinheit), muß der Lehrer aufgrund der Unterrichtssituation und der Lernsituation der Lerngruppe entscheiden.

III. Lernzielzusammenhang bezogen auf die Arbeitsbereiche

Hier wird versucht, die beschriebenen Zusammenhänge zwischen Lernzielen, die sich aus den Inhalten und aus den Arbeitsbereichen herleiten, für die jeweiligen Unterrichtsvorschläge zu konkretisieren.

IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses

Die Überprüfung von Lernfortschritten gehört zu den nach wie vor ungelösten Problemen: Vergleichbarkeit von Schülerleistungen und deren Beurteilungen; Frage nach den Kriterien; Problem der „Subjektivität“; Auswirkung der Noten auf Motivation, Lernvermögen etc.

Die Erwartungen, diese Probleme mit Hilfe stärker objektivierter, von der Subjektivität des Lehrers absehenden Verfahren/Tests lösen zu können, haben sich nicht so erfüllt, daß eine allgemein verbindliche Regelung daraus abgeleitet werden kann. Trotz dieser Schwierigkeiten muß das Recht des Schülers, sich über seine Lernfortschritte zu informieren/informiert zu werden, eingelöst werden.

In den Unterrichtsvorschlägen wird versucht, über die Beschreibung von möglichem Unterricht Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses zu entwickeln. Ein solches Vorgehen liefert Schülern und Lehrern Kriterien zur Beurteilung von Lernen. Zugleich können diese Kriterien wieder eingesetzt werden für weiteres Lernen.

Damit wird die Forderung unterstrichen, daß nur das überprüft werden kann, was vorher gelernt wurde (Erl. über schriftliche Arbeiten 16. 9. 71, Amtsbl. 802); ebenso die Forderung nach vielfältigen Formen der Überprüfung von Lernfortschritten, die sich sowohl auf den individuellen Lernstand und den von Kleingruppen und Klassen beziehen.

Welche Kriterien bei der Bewertung vorrangig sind, bestimmt sich aus dem jeweiligen Lernzielzusammenhang (vgl. z. B. Unterrichtsvorschlag „Satire“, S. 58).

V. Alternativen

In diesem Punkt oder in die „Hinweise zum Lernprozeß“ einbezogen, werden Vorschläge zu alternativen oder weiterführenden Themenaspekten gemacht.

Die Materialien wurden so ausgewählt, daß die einzelnen Texte eine wechselseitige kritische Überprüfung der dort vertretenen Positionen ermöglichen. Sie dienen zu einem Teil der Information des Lehrers, zu einem größeren Teil sind sie für den Unterricht unmittelbar geeignet.¹⁾

4. Hinweise zur Unterrichtsplanung

Die folgenden Unterrichtsvorschläge enthalten Angebote; für den Lehrer stellt sich die Aufgabe, aus diesem Angebot eine Planung für Unterrichtsabläufe zu entwickeln. Hier werden einige Hinweise gegeben, die für die Planung von Unterricht wichtig sind.

Voraussetzungen, die der Lehrer beachten muß:

Wie sind Zusammensetzung und Lernstand der Gruppe?

- Anknüpfen der Motivation (Einzugsbereich? Soziales Milieu? Schulische Sozialisation?);
- Ermittlung der Kenntnisse und der in der Lerngruppe vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Erfahrungen mit arbeitsteiligem Unterricht? Gruppenarbeit/Partnerarbeit? Fähigkeiten für selbständige Materialbeschaffung und kritische Materialsichtung?).

Wie kann bei unterschiedlicher Ausstattung der Schulen (Videorekorder? Tonbandgeräte? Projektionsgeräte?) Unterricht jeweils geplant und durchgeführt werden? (vgl. Unterrichtsvorschlag „Fernsehen und Wirklichkeit“, S. 35 ff.).

¹⁾ Vgl. Unterrichtsmaterialien – Deutsch, Sekundarstufe I, Nr. 1–7

Gesichtspunkte für mögliche *Zuordnungen* der vorliegenden Unterrichtsvorschläge bei der Organisation von Lernen:

– Thematische Zusammenhänge:

Sie liegen u. a. vor bei den Unterrichtsvorschlägen „Fernsehen und Wirklichkeit“ – „Sprache und Recht“ – „Unterrichtsplanung: Die Judenbuche“ (Recht/Verbrechen/Schuld). Die Reihenfolge, in der Unterricht schließlich ablaufen wird, bestimmt sich nicht nur aus den inhaltlichen Bezügen, sondern auch aus den Voraussetzungen der Lerngruppe und den längerfristigen Zielvorstellungen von kontinuierlichem Lernen. Stehen z. B. Motivationsprobleme im Vordergrund, bietet es sich an, von der Analyse der Fernsehsendung „XY – ungelöst“ auszugehen und den Unterrichtsvorschlag „Sprache und Recht“ anzuschließen. Sind die Schüler für den Themenbereich „Recht“ motiviert und haben sie bereits Qualifikationen bei „Umgang mit Texten“/„Reflexion über Sprache“ erworben, kann umgekehrt vorgegangen werden. Das bedeutet aber, daß die Analyse der Fernsehsendung zu komplexeren Einsichten führen muß.

Andere Beispiele:

„Werbung“	„Literarischer Markt“
„Satire“	„Werbung“

(vgl. die Verweise in den Unterrichtsvorschlägen!)

– Herausgreifen von Teilaspekten

(Kriterien: Schwierigkeitsgrad; unterrichtsorganisatorischer Aspekt: Projekt, kleinere Unterrichtseinheit, Übungsphase).

Beispiele:

„Sprache und Recht“ : Gerichtsreportagen
(Zeitungstexte, dichterische Texte)

„Literarischer Markt“ : Science Fiction
„Werbung“ : Berufsbilder in der Werbung

– Aufgreifen von Alternativen zu den ausgeführten Unterrichtsvorschlägen:

Statt am Beispiel der Judenbuche kann „Unterrichtsplanung“ an jedem anderen Text thematisiert werden, an dem sich die Lernziele dieses Vorschlages einlösen lassen (z. B.: Erzählungen von Keller, Raabe, Storm, Riehl, Weerth);

statt am Beispiel von „Satiren“ aus dem Bereich „Familie“ kann der Unterrichtsvorschlag an Satiren zu den Themen „Konsum-

verhalten“, „Geschäftsleben“, „Sport“, „Vorbilder aus Geschichte und Politik“ durchgeführt werden.

- Zusammenarbeit mit anderen Fächern (fächerübergreifender Aspekt).

Alle Vorschläge für Unterricht sind so konzipiert, daß fächerübergreifender Unterricht möglich ist.

Zum *unterrichtsorganisatorischen Aspekt* vgl. Hinweise zum Lernprozeß, S. 20.

Die erste Gruppe ist die Gruppe der ...

Die zweite Gruppe ist die Gruppe der ...

Die dritte Gruppe ist die Gruppe der ...

Die vierte Gruppe ist die Gruppe der ...

Die fünfte Gruppe ist die Gruppe der ...

Die sechste Gruppe ist die Gruppe der ...

Die siebte Gruppe ist die Gruppe der ...

Die achte Gruppe ist die Gruppe der ...

Die neunte Gruppe ist die Gruppe der ...

Die zehnte Gruppe ist die Gruppe der ...

Die elfte Gruppe ist die Gruppe der ...

Die zwölfte Gruppe ist die Gruppe der ...

Fernsehen und Wirklichkeit am Beispiel von Kriminal- und Nachrichtensendungen

Inhaltsübersicht	Seite
I. Lernzielzusammenhang	27
1. Fernsehen und Sozialisation Jugendlicher	
2. Oberstes Lernziel für einen kritischen Umgang mit dem Fernsehen	
3. Ableitung weiterer Lernziele	
II. Hinweise zum Lernprozeß	29
1. Begründung für die Auswahl von Kriminalsendungen	
2. Bezug zu anderen Kriminalsendungen	
3. Analyse von Nachrichtensendungen	
4. Zusammenhang von Nachrichtensendungen und Unterhaltungssendungen	
5. Spezifische Probleme beim Umgang mit dem Medium Fernsehen	
6. Materialvorschläge	
III. Lernziele bezogen auf die Arbeitsbereiche	40
1. Schriftliche Kommunikation	
2. Mündliche Kommunikation	
3. Reflexion über Sprache	
4. Umgang mit Texten	
IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses	42
V. Ausgewählte Literatur zu der Unterrichtsreihe: „Fernsehen und Wirklichkeit“	43

Forschung und Wirklichkeit
am Beispiel von Kriminall- und
Rechtswissenschaften

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung

- 1. Einleitung
- 2. Einleitung
- 3. Einleitung

II. Einleitung

- 1. Einleitung
- 2. Einleitung
- 3. Einleitung
- 4. Einleitung
- 5. Einleitung
- 6. Einleitung

III. Einleitung

- 1. Einleitung
- 2. Einleitung
- 3. Einleitung
- 4. Einleitung

IV. Einleitung

- 1. Einleitung
- 2. Einleitung

V. Einleitung

I. Lernzielzusammenhang

1. Fernsehen und Sozialisation Jugendlicher

Das Fernsehen gehört zu den meistgenannten Freizeitaktivitäten von Jugendlichen.¹⁾ Unterrichtsreihen zum Fernsehen sind also schon dadurch gerechtfertigt, daß dieses Medium die Sozialisation der Jugendlichen entscheidend beeinflusst. Das Fernsehen bildet im Heranwachsenden ein Verständnis von der Öffentlichkeit, in der dieser spätestens nach seiner Schulentlassung als Staatsbürger handeln soll. Ganz gleich, ob er sich z. B. primär unterhaltenden oder primär politisch informativen Sendungen zuwendet, seine Vorstellung von der Gesellschaft wird in jedem Falle durch das Fernsehen maßgeblich bestimmt, weil auch unterhaltende Sendungen ihre gesellschaftsrelevanten Bezüge haben.

2. Oberstes Lernziel für einen kritischen Umgang mit dem Fernsehen

Der Deutschunterricht ist für die Analyse von Kommunikationsprozessen zuständig. Deshalb ist die Erziehung zu einem kritischen Umgang mit dem Fernsehen Gegenstand des Deutschunterrichts (Möglichkeit zu fächerübergreifendem Unterricht). **Sein oberstes Lernziel heißt in diesem Zusammenhang, den Schülern Einsichten zu vermitteln, wie, an wen und mit welcher Absicht in der Fernsehkommunikation Wirklichkeit vermittelt wird.** Dazu müssen die Schüler befähigt werden, die verbale und visuelle Sprache des Fernsehens zu durchschauen, und zwar in einem Rahmen, der die Analyse nicht unzulässig verkürzt. Diesen Rahmen sehen wir mit R. Wenzel²⁾ durch die Formel von Harold D. Laswell umrissen: „Who says what in which channel to whom with what effect?“ Diese Formel lenkt die Aufmerksamkeit auf eine Erkenntnis, die sich auch im Umgang mit Literatur zunehmend durchsetzt, daß es nicht genügt, den Text aus seinen gesellschaftlichen Zusammenhängen herausgebrochen zu analysieren, sondern daß bei der Analyse die Bedingungen der Produktion und Rezeption beachtet werden müssen. Das heißt bezogen auf das Fernsehen, daß außer dem Bild/Wortmaterial auch Hintergrundinformationen zu den Arbeitsbedingungen der Kommunikatoren/Produzenten vorliegen sollten, damit deutlich wird, in welchem juristischen und gesellschaftspolitischen Rahmen Material ausgewählt und aufbereitet werden kann.³⁾

¹⁾ Vgl. Hartmut Lüdtke, Freizeit in der Industriegesellschaft. Opladen: Leske 1972, S. 80, Tab. 8.3 und Tab. 8.4

²⁾ Rudolf Wenzel. Fernsehen und Wirklichkeit. — In: projekt deutschunterricht 5, massenmedien und trivalliteratur, hrsg. von Heinz Ide, Stuttgart: Metzler 1973, S. 4

³⁾ Vgl. R. Wenzel, a.a.O., Text 3, 4, 5, 6, 7, S. 5 ff.

Der Aspekt der Rezipienten- und Wirkungsanalyse darf deshalb nicht vernachlässigt werden, weil die Reaktionen der Zuschauer (Meinungsumfragen, Zuschauerbriefe, Einschaltfrequenzen) die Entscheidungen der Kommunikatoren wesentlich beeinflussen.

3. Ableitung weiterer Lernziele

Wenngleich kein Aspekt der Laswellschen Formel aus dem Unterricht ausgeklammert werden kann, ohne Erkenntnis zu zerstückeln und zu verfälschen, empfiehlt es sich dennoch, einen Schwerpunkt zu setzen. Der Deutschunterricht im 7. und 8. Schuljahr sollte zunächst bei dem ansetzen, was den Schülern aufgrund eigener Erfahrungen vertraut ist und wofür sie zunächst am leichtesten zu motivieren sind, d. h. bei noch genauer zu präzisierenden Inhalten und bei der optischen und verbalen Kodierung dieser Inhalte.

Aus dem obersten Lernziel „Die Schüler sollen lernen, wie, an wen und mit welcher Absicht das Fernsehen Wirklichkeit vermittelt“ sind unter den Aspekten Inhalte, optische/verbale Kodierung Lernziele abzuleiten. Kriterium für die Berücksichtigung der Lernziele soll sein, ob diese die Schüler zu der Erkenntnis befähigen, welche Inhalte und welche visuelle/verbale Kodierung welche Wirklichkeit darstellen und welche Wirklichkeit aussparen.

- Erkennen, welche Zusammenhänge zwischen Bild und Text bestehen, z. B.:
 - Verstärken sich Bild und Text in ihrer Wirkung wechselseitig?
 - Ermöglicht der Text, die Wirkung der Bilder zu kontrollieren oder umgekehrt?
 - Erkennen, ob Bilder und Text mit Stereotypen arbeiten, oder ob sie eine differenzierende Darstellung der Wirklichkeit beabsichtigen.
- Erkennen, welche Bild/Wortelemente Kommunikationsbarrieren aufrichten.
- Erkennen der symbolisierenden Wirkung von Bild und Wort.
- „Erkennen der unbewußt wirkenden Mittellungen in Bildern, die nicht verbalisiert werden.“⁴⁾
- Überprüfen, inwiefern die Bilder der Massenmedien (des Fernsehens) Wirklichkeit selektiv wiedergeben.

⁴⁾ Gottfried Hecht u. a., a.a.O., S. 141

- „Erkennen der Mittel, die bewirken, daß der Betrachter die vermittelte Realität der Massenmedien (des Fernsehens, Verf.) unter Umständen als Realität erlebt.“⁵⁾
- Erkennen, welche Sparten einteilung das Fernsehen vornimmt (Problem der Wertung durch Systematisierung) und versuchen, eigene Zuordnungskriterien zu finden.
 - Erkennen, unter welchen Kriterien unterschiedliche Sparten aufgebaut und sprachlich strukturiert sind.
 - Fähig sein, Fernseh-Sparten mit entsprechenden Ressorts anderer Medien zu vergleichen (z. B. Schwerpunkte, Weglassungen, Stereotypen, Tabus etc.)
 - Fähig sein, die Bedeutung der Einbettung einzelner Sendungen im Gesamtprogramm und die Bedeutung der Sendezeiten zu erkennen.
 - Erkennen, wie das Verstehen einzelner Informationselemente von der Gesamtstruktur der Informationen abhängt.
 - Erkennen, wie Ort/Zeit/Atmosphäre der Rezeption den Rezipienten beeinflussen.
 - Erkennen, wer, an welchem Ort, zu welcher Zeit, zu welchem Zweck und in wessen Interesse manipulativ welche Kommunikationsformen einsetzt.
 - Erkennen, daß das Fernsehen in der Regel nur eine Einwegkommunikation ermöglicht und fragen, wessen Interesse es dient, wenn es von dieser Regel abweichend Rückmeldungen ermöglicht.

II. Hinweise zum Lernprozeß

Im folgenden wird der Versuch gemacht, die Lernziele auf konkrete Unterrichtsgegenstände zu beziehen. Es empfiehlt sich, den Unterrichtsverlauf so zu planen, daß die Initialphase unmittelbar an den Erfahrungen der Schüler anknüpfen kann. Wenn man sich an ihnen orientiert, muß man von der Tatsache ausgehen, daß Schüler insbesondere unterhaltende Fernsehsendungen rezipieren. Unter diesen haben Kriminalstücke ein besonderes Gewicht.

Statt der für die Einstiegsphase vorgesehenen Kriminalsendungen können auch Jugendsendungen, Familiensendungen, Spielfilme (Western, Science-Fiction) eingesetzt werden.

⁵⁾ Gottfried Hecht u. a.: Tagesschau – ein notwendiges Ritual? – In: Mediendidaktische Modelle, hrsg. von Dieter Baacke, München: Juventa 1973, S. 141

1. Begründung für die Auswahl von Kriminalsendungen

Eingangs wurde darauf verwiesen, daß den Schülern einsichtig werden sollte, welche gesellschaftsrelevanten Bezüge unterhaltende Sendungen haben. Dies läßt sich an einer Sendung einsichtig machen, die für das Bewußtsein von Schülern ausschließlich Unterhaltungscharakter hat, in Wirklichkeit aber durch ihre optische und sprachliche Strukturierung weit über Unterhaltung hinaus nachweisbare gesellschaftspolitische Konsequenzen beinhaltet, konkret: Es wird exemplarische Arbeit an der Sendung „Aktenzeichen XY ... ungelöst“ vorgeschlagen.

Begründung für die Auswahl dieser Sendung

Inhaltlich:

Diese Sendung geht von Kriminalfällen aus, die tatsächlich stattgefunden haben. Gesucht wird der Täter. Das Ergebnis einer sogenannten kriminellen Handlung ist bekannt. Nicht bekannt sind ihre Ursachen und wie es im einzelnen speziell zu dieser Tat gekommen ist. Den Zuschauern aller deutschen und einiger ausländischer Sendeanstalten wird ein auf Hypothesen aufgebauter Verlauf einzelner sogenannter Kriminalfälle vorgestellt; es werden ihnen mutmaßliche aufgrund von Indizien rekonstruierte Bilder der Täter übermittelt, und sie werden aufgefordert, die simulierte Darstellung von Kriminalfällen mit eigenen Beobachtungen in Beziehung zu bringen und so der Polizei Hinweise zu geben, wer als Täter in Frage kommt. D. h., daß die Zuschauer in eine groß angelegte internationale Ermittlungsaktion mit einbezogen werden.

Die inhaltlichen Aspekte, geeignete Gegenstände für mündliche und schriftliche Erörterungen, schlagen sich in Darbietungsformen nieder, die den Deutschunterricht zur kritischen Analyse aufrufen:

- Welche Meldungen enthält diese Sendung, die Anspruch auf sachliche Informationen erheben können?
- Mit welchem dokumentarischen Begleitmaterial werden diese Meldungen versehen? Welche Quellen hat das dokumentarische Material? Wie wird es visuell/verbal aufbereitet? Zu welchem Zweck und in wessen Interesse wird es eingesetzt?
- Der hypothetische Film zum Tathergang:

Wie verhalten sich Bild/Wort und Kommentar dieses Films zueinander? Faktenelemente? Fiktionale Zugaben? Erscheint dieser Film dem Betrachter als Realität, oder erhält er Anhaltspunkte, um ihn als Hilfskonstruktion zur Festnahme des Täters zu erkennen? Gesetzt, er nimmt die simulierte Darstellung für Realität, welche Vorstellungen von sogenannten Kriminellen und

sogenannten kriminellen Handlungen bleiben im Bewußtsein des Zuschauers haften?

- Möglichkeit des Interviews, der Diskussion über Vorurteile: Welche Erwartungshaltungen gegenüber diesen Sendungen lassen sich ermitteln? Welche Rückwirkungen haben die Erwartungshaltungen auf Diskussionen darüber?

Wenngleich diese Sendung, kriminalistisch betrachtet, recht erfolgreich ist – zahlreiche Täter werden in relativ kurzer Zeit gestellt –, ist sie dennoch für die Bewußtseinsbildung der Zuschauer problematisch. Um diese Probleme wenigstens anzudeuten, werden einige Hinweise gegeben:

- Die Ursachen der sogenannten Verbrechen können im Rahmen dieser Sendung nicht diskutiert werden.
- Ihre Folgen, z. B. Bemühung um Resozialisierung, bleiben ebenfalls außerhalb der Diskussion. D. h., daß die Sendung sich auf den Tathergang selbst beschränkt. Dieser aber beruht, wie gesagt, zu einem großen Teil auf Vermutungen. Die Chancen, die andere Kriminalstücke haben, nämlich wenigstens ansatzweise die Ursachen und Folgen von Kriminalität ins Bewußtsein zu heben, werden hier ausgeklammert. Das bedeutet: Der Fernsehzuschauer registriert, daß der Polizeiapparat in der Verbrechensbekämpfung rührig und größtenteils mit seiner Hilfe erfolgreich ist. Außerdem wird sein Selbstbewußtsein dadurch gehoben, daß er sich zu unmittelbarem Mitwirken aufgerufen fühlen kann.
- Ein anderes Problem besteht darin, daß in dem Zuschauer der Eindruck entstehen kann, von kriminellen Gefahren unmittelbar bedroht zu sein, so daß er die Kriminalität in der BRD überschätzt und unreflektiert – Ursachen und Folgen werden ja nicht diskutiert – nach law and order ruft.

Zusammenfassung

Die Sendung „AktENZEICHEN XY... ungelöst“ erlaubt es, alle Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts von der mündlichen und schriftlichen Kommunikation über die Sendung selbst, von Reflexion über Sprache (Wort- und Bildmaterial und dessen Kombination) bis hin zum Umgang mit Texten (Gegenüberstellung von dokumentarischen und fiktionalen Elementen und ihre Wirkungszusammenhänge) zwanglos aufzuarbeiten.

2. Bezug zu anderen Kriminalsendungen

Die Erkenntnis der Schüler zu der Sendung „AktENZEICHEN XY... ungelöst“ würde eingeengt und verkürzt, wenn sie ohne Vergleichs-

möglichkeiten bliebe. Deswegen sollte man diese Sendung in Beziehung zu anderen Kriminalsendungen setzen, z. B. „Mannix“, „Der Kommissar“, „Der Chef“ u. ä. Diese zweite Empfehlung zum Ablauf des Lernprozesses bezieht sich noch direkt auf den Erfahrungsbereich der Schüler. Im folgenden werden an den Lernzielen orientierte Fragen vorgeschlagen, die es erlauben, mehrere Kriminalsendungen zugleich zu analysieren:

- Welche Personen dominieren in den Kriminalsendungen? Welche Stellung hat z. B. der Kommissar/Detektiv selbst? Mit welchen Fähigkeiten löst er den Fall? Welche Rolle spielen dabei z. B. Kombinationen, psychologisches Taktieren, Gewalt, Zufall? Welches Bild entsteht von den Kriminellen und den Menschen, mit denen sie verkehren? Wie werden Verdächtige und Außen-seiter behandelt?
- Inwieweit erscheinen die kriminellen Delikte hier als individuelle Schuld, oder inwieweit werden sie im gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen? Werden Möglichkeiten angedeutet, wie die Behebung von Kriminalität als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen werden kann? Welche Emotionen des Zuschauers werden durch die Handlung und durch ihre Verarbeitung in Bild und Wort aufgerufen?
- Enthärten die Sendungen zusammenfassungsähnliche Einschnitte, die es erlauben, von dem Handlungsablauf auf Ursachen, Hintergründe und Folgen zu schließen? Verweisen die Sendungen durch Bild und/oder Wort auf ihren fiktionalen Charakter, oder dienen sie eher dazu, den Zuschauer glauben zu lassen, die Fiktion sei Realität?
- Gibt es Bild- und Wortstereotypen, die für Kriminalsendungen spezifisch sind? Wenn ja, inwiefern werden derartige Klischees auch in der Sendung „XY“ verwendet? Welche Bild- und Wortelemente veranlassen den Zuschauer zu Identifikation bzw. zu Aversion? Auf wen beziehen sich solche Appelle an Emotionen? Aus welchen Bereichen stammt die in Kriminalsendungen verwendete Sprache? Gibt es unterschiedliche Sprechweisen je nach sozialem Milieu? Wenn ja, mit welcher Wirkung und zu welchem Zweck wird schichtenspezifische Sprache eingesetzt?
Ebenso: Mit welcher Wirkung und zu welchem Zweck werden Fachsprachen und Jargon verwendet?
- In welcher Weise wird das Bildmaterial zur Unterscheidung sozialer Schichten und zur Erhellung sozialen Milieus verwendet? Welche Manipulationen lassen sich bei der Verwendung von

Bild/Musik/Geräuscheffekten/Wort nachweisen, welche Wirkungen sind denkbar, und wer hat Nutzen bzw. Schaden von diesen Effekten?

3. Analyse von Nachrichtensendungen

Der Lernprozeß setzte bisher an am Erfahrungsbereich der Schüler. Für seinen weiteren Verlauf werden Nachrichtensendungen (Tagesschau, Heute) vorgeschlagen, die von einem weitaus geringeren Teil von Schülern des 7./8. Schuljahres gesehen werden. Mit dieser Empfehlung soll der unmittelbare Erfahrungsbereich der Schüler deshalb überschritten werden, weil Rezeption von Nachrichtensendungen für das Verhalten von Medienrezipienten in der Gesellschaft von großer Bedeutung ist, und weil Schüler aller Schulformen mit zunehmendem Alter Nachrichtensendungen rezipieren⁶⁾, die Schüler also für kritische Nachrichtenrezeption in der Zukunft befähigt werden müssen. Die frühzeitige Anleitung der Schüler zur kritischen Rezeption von Nachrichten – und zwar von Nachrichten aller Medien – ist auch deshalb gerechtfertigt, weil sich andernfalls bei den Schülern, die bereits Nachrichtensendungen aufnehmen, unkritische Konsummechanismen verfestigen würden, die man bei einem späteren Ansatz nur in mühevoller Arbeit problematisieren könnte.

Anstelle der für die zweite Phase empfohlenen Nachrichtensendungen können andere informative Sendungen, wie z. B. „Hessen-Journal“, „Sportschau“, „Sportnachrichten“, ausgewählt werden.

Die im folgenden aufgeführten Fragen sind eng an die im Lernzielzusammenhang aufgeführten Lernziele gebunden. Die Fragen zeigen uns einen Rahmen für die Arbeit an den Nachrichtensendungen (Tagesschau, Heute) auf, erheben also keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Eine umfassende Fragestellung kann lauten: Inwieweit und wie werden die aktuellen Gesamtereignisse (vgl. mit Rundfunk- und Zeitungsnachrichten) und die Einzelnachrichten durch die ihnen zugrundeliegenden Auswahlkriterien gewertet?

– Rahmen der Nachrichtensendungen

In welchem Rahmen sind die einzelnen Nachrichten der Sendungen Tagesschau und Heute eingebettet (z. B. Anfangsgong, Eröffnungssymbole, abschließende Stereotypen des Sprechers)?

⁶⁾ 73 % aller Zuschauer sehen die Tagesschau mindestens viermal in der Woche (vgl. u. a. G. Hecht a.a.O., S. 124).

Welche Wirkung geht von diesem Rahmen auf die Nachrichten und deren Rezeption aus?

– Sprecher

Welchen Effekt kann es haben, daß Nachrichten nicht von einem Tonband übermittelt werden, sondern von einem sichtbaren Sprecher? In welcher Staffage agiert der Sprecher (Vordergrund/Hintergrund)? Wirkung dieser Staffage? Welches Verhältnis besteht zwischen Erwartungshaltung des Zuschauers und Rollenverhalten/Aussehen des Sprechers/der Sprecherin?

– Eröffnende Meldungen – abschließende Meldungen

Auf welche Inhalte beziehen sie sich, welches Gewicht erhalten sie aufgrund ihrer Position, und wie werden die anderen Nachrichten dadurch indirekt gewichtet?

– Meldungen mit Bildmaterial –
Meldungen ohne Bildmaterial

Welche Wirkung hat das Hinzufügen bzw. Weglassen von Bildmaterial auf die Glaubwürdigkeit einer Meldung, von Bildmaterial oder Wortmaterial auf die Glaubwürdigkeit einer Sendung?

– Bildmaterial

Welches Bildmaterial wird stereotyp eingesetzt? Wirkung? Welche Wirkung hat das Bildmaterial durch die Art der Kameraführung (Totale, Bildausschnitt, Überblendung, Einblendung, Lichteffekte, Perspektive, Montage etc.)? Herkunft des Bildmaterials (aktuell vom Ort der Meldung, Archivbilder, Rekonstruktionen etc.)

– Sprache

Welche Stereotypen werden eingesetzt? Wirkung? (z. B. aus unterrichteten Kreisen verlautet . . ., es läßt sich begründet vermuten . . .) In welchem Zusammenhang und mit welcher Wirkung wird Sprache lückenhaft/detailliert/redundant eingesetzt? Welche Arten der Verbalisierung werden in welcher Absicht gewählt bzw. vermieden? Welche Wirkung hat fachsprachliches Vokabular in Nachrichtensendungen?

– Kombination Wort-/Bildmaterial

Welche Effekte gehen von den wechselseitigen Bezügen zwischen Wort und Bild aus (Verstärkungen, Verfremdungen etc.)?

– Human Interest

Wird das Interesse des Zuschauers auf Persönliches (human interest) gelenkt, oder wird ihm das Fragen nach gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen ermöglicht, nahegelegt oder abgeschnitten?

– Kategorisierung von Nachrichteninhalten

Unter welchen Kriterien lassen sich einzelne Meldungen zusammenfassen (z. B.: Offizielle Staatsakte, Konferenzen, Selbstdarstellung von Politikern und Interessenvertretern, Kriminalität und Katastrophen⁷⁾?

– Öffentliche Relevanz der Nachrichten

Welche Kriterien lassen sich ermitteln, um einzelne Meldungen auf ihre Wichtigkeit für den Zuschauer kritisch zu befragen?

4. Zusammenhang von Nachrichtensendungen und Unterhaltungssendungen

Der Lernprozeß dieser Unterrichtsreihe muß den Schülern deutlich machen, daß die Kriminalsendungen, in der Regel der Sparte Unterhaltung zugeordnet, und die Nachrichtensendungen, in der Regel der Sparte Politik zugewiesen, sich in einem breiten Bereich überschneiden. Deutlich werden müßte, und dies könnte in mündlicher und schriftlicher Kommunikation am Ende der Unterrichtsreihe vertieft werden, daß die ausgewählten sogenannten unterhaltenden Sendungen ihre politischen Wirkungen haben und daß umgekehrt die sogenannten politischen Sendungen über Momente von human interest ihre unterhaltenden Effekte haben.

Daraus folgt:

Alle Fernsehsendungen bilden einen Wirkungszusammenhang und genau genommen, ist jede Einteilung nach Ressorts nur zum Zwecke der Übersichtlichkeit gerechtfertigt, weil es die politischen und die unterhaltenden Sendungen nicht gibt. Diese Erkenntnis ist immer an den Inhalten und an der visuellen/verbalen Sprache der Fernsehsendungen zugleich zu entwickeln, die eine Einheit bilden.

5. Spezifische Probleme beim Umgang mit dem Medium Fernsehen

Obwohl zahlreiche Lehrer gern eine Unterrichtsreihe über Fernsehsendungen durchführen würden, scheuen sie davor zurück, weil sie meinen, daß für eine solche Unterrichtsreihe ein Videorecorder zur Verfügung stehen müsse. Es ist selbstverständlich keine Frage, daß

⁷⁾ Vgl. Gottfried Hécht u. a., a.a.O., S. 126 ff.

das medienpezifische Zusammenwirken von Bild und Wort für alle Beteiligten durchsichtiger wird, wenn derartige Geräte zur Verfügung stehen.

Aber auch wenn Videorecorder nicht beschafft werden können, läßt sich eine Unterrichtsreihe über das Fernsehen durchführen. Dies ist teilweise möglich anhand von Filmen der Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen (z. B. Filme Nr. 708, 623, 626, 636, 851, 673, 841, 734, 672, 667, 784, 629).

Dieses Defizit läßt sich aber außerdem durch genau vorbereitete Gruppenarbeit wenigstens teilweise ausgleichen.

Dies soll zunächst am Beispiel von Nachrichtensendungen knapp verdeutlicht werden. Zunächst wird der gesprochene Text der Sendungen (Tagesschau und/oder Heute von mehreren Schülern auf Tonband aufgenommen. Er wird vervielfältigt und allen Schülern der Lerngruppe zugänglich gemacht, so daß nichts einer exakten Arbeit an der verbalen Kodierung im Wege steht. Zu Art und Abfolge der Bilder der entsprechenden Nachrichtensendung(en) vom gleichen Tage, z. B. von der Tagesschau, machen sich mehrere Kleingruppen genaue Aufzeichnungen von je einigen Minuten Sendezeit. Es ist vorher sorgfältig abzuklären, worauf sie ihre Aufmerksamkeit zu richten haben, z. B. auf

- Totale bzw. Bildausschnitte (mit Bildausschnitt ist gemeint, daß z. B. die Umgebung eines Gegenstandes oder Teile von ihm selbst ausgeblendet werden)
- Vordergrund und Hintergrund der Bilder
- Kameranews
- Perspektiven
- Überblendung bzw. Einblendung
- Belichtung, Einstellungsschärfe
- Montagen
- graphische Darstellungen
- Herkunft des Bildmaterials (aktuell vom Ort der Handlung, Archivbilder, Rekonstruktionen)

Selbstverständlich müssen die Aufzeichnungen der Schüler den Inhalt der jeweiligen Meldungen mit der Art der Bildwiedergabe in Beziehung setzen.

Am Beispiel von Kriminalsendungen können andere Möglichkeiten der auf das Bildmaterial bezogenen Kleingruppenarbeit erprobt werden. Die Kleingruppen beobachten den gesamten Ablauf einer

Sendung konzentriert. Sie werden dadurch entlastet, daß sie je auf ein anderes Mittel der Kameraführung achten, z. B. Gruppe 1 auf den Wechsel von Totale und Bildausschnitt, Gruppe 2 auf Kamera-schwenks usw. Bei der inhaltlichen Diskussion werden diese Beobachtungen integriert.

Mit exakt geplanten Aufzeichnungen zum Bildmaterial ist also eine Unterrichtsreihe über das Fernsehen auch ohne Videorecorder möglich und sachlich vertretbar.

6. Materialvorschläge *)

Die im folgenden vorgestellten Materialien sind noch ergänzungsbedürftig; sie decken aber die Lernziele weitgehend ab. Das vorgeschlagene Material ist nach Kriterien zusammengestellt, die im folgenden kurz skizziert werden. Es handelt sich aber nur um eine Empfehlung, d. h., daß je nach Zusammensetzung der Lerngruppen, denen man es vorlegt, das Material anders arrangiert werden kann und unter Umständen umgestellt werden muß. Das Material wurde so ausgewählt, daß die einzelnen Texte eine wechselseitige kritische Überprüfung der dort vertretenen Positionen ermöglichen.

Text 1:

Interesse, Nutzung und Wertung einzelner Programmsparten

Der erste Text kann zunächst dazu dienen, daß die Schüler darüber nachdenken, welche Fernsehsendungen überhaupt angeboten werden und nach welchen Gesichtspunkten sie sich in Ressorts einordnen lassen. Ferner können sie ihre eigenen „Programmvorlieben“ mit den statistisch ermittelten in Beziehung setzen und, falls sich dabei Unterschiede ergeben, können sie über die Ursachen dieser Differenzen diskutieren. Schließlich weist die Statistik auf den hohen Stellenwert von aktuellen Nachrichtensendungen und Kriminalfilmen hin, solcher Sendungen also, die in der Abfolge des Lernprogramms ein besonderes Gewicht einnehmen.

Text 2:

Fiktion und Realität

Der zweite Text stellt einen direkten Bezug zu dem obersten Lernziel der Unterrichtsreihe her, zu dem Problem nämlich, auf welche Weise das Fernsehen Wirklichkeit vermittelt. Er unterscheidet zwischen der meist fiktionalen Wirklichkeit des Fernsehens und der

*) Die Materialvorschläge mit den dazugehörigen Texten sind auch in den gesondert erschienenen „Unterrichtsmaterialien“ abgedruckt.

Realität, auf die sie sich bezieht. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche Wirkungen die Fiktion des Fernsehens erzeugt, z. B. Wirklichkeitsillusion, Wirklichkeitersatz, Selektion, Manipulation etc.

Text 3:

Analyse der Sendung „Aktenzeichen XY . . . ungelöst“

Dieser Text hilft insbesondere, die Lernziele einzulösen, die sich auf die Wechselwirkung von Bild und Wort beziehen, z. B.: wechselseitige Verstärkung, wechselseitige Verfremdung.

Die Spalte Analyse versucht, den Leser über eine verengte werkimmanente Betrachtung hinauszuführen.

Text 4:

Alte Hüte in neuen Serien

– Die Fiktionen und Vorurteile deutscher Krimifolgen im Fernsehen

Dieser Text wurde aufgenommen, um Erkenntnisprozesse zu der Frage auszulösen, welche Wirkungen alle Kriminalsendungen einschließlich der Sendung „Aktenzeichen XY . . . ungelöst“ gemeinsam haben und welche unterschiedlichen Effekte sie hervorbringen. Ausdrücklich sei darauf verwiesen, daß dieser Artikel nur bestimmte Fiktionen und Vorurteile deutscher Krimifolgen zur Diskussion stellt und deshalb ergänzungsbedürftig ist.

Text 5:

Unterhaltung im Fernsehen

– Ergebnis der bisherigen Forschung und Ausblicke

Dieser Textauszug stellt die Glaubwürdigkeit von Kriminal- und Westernsendungen und ihre didaktische Problematik zur Diskussion. Er konzentriert sich dann insbesondere auf die ungeklärte Frage, was Gewaltdarstellung im Fernsehen als Mittel der Konfliktlösung bewirkt.

Text 6/7:

Untersuchungen der Fernsehnachrichtensendungen

Diese Texte leiten zu dem zweiten großen Teil der Unterrichtsreihe über, zu der Strukturierung und Wirkung von Nachrichtensendungen. Die Sendungen der Tagesschau und Heute werden in ihrer Wirkung durch detaillierte Sprache/Bildtechnik untersucht. Wichtig

ist, daß die Nachrichtensendungen ganzheitlich analysiert werden, also der Rahmen der Nachrichtensendungen sowie der Kontext der einzelnen Meldungen berücksichtigt werden.

Text 8:

Die öffentlich-rechtliche Huldigung

– Über das tägliche Erscheinungsbild der Politik im Fernsehen
Hier werden noch einmal Bild- und Sprachstereotypen durch zahlreiche Beispiele anschaulich, und es wird zusammenfassend nach der Wirkung der Nachrichtensendungen gefragt, die jene produzieren. Außerdem wird der hohe Anteil von human interest am Gesamttext der Nachrichtensendungen, insbesondere die Rolle der Sprecher und Moderatoren politischer Informationssendungen kritisch analysiert.

Text 9:

Fernsehkritik als Ideologie

– Aber die Informationssendungen des Fernsehens müssen aus der Routine gelöst werden

Dieser Artikel wurde zunächst unabhängig vom Gegenstand Fernsehen deshalb ausgewählt, weil er den Schülern zu Bewußtsein bringen kann, daß Kritik kritisierbar ist und häufig sein muß und Nachdenken darüber auslösen kann, welche Chancen und welche Gefahren Kritik an der Kritik enthalten kann. Die Kritik an der Kritik zum Fernsehen wird hier von einem Manne geübt, der eine führende Position bei ARD eingenommen hat und beim ZDF einnimmt, d. h., daß an diesem Artikel das Problem interesselgeleiteten Schreibens angesprochen werden kann.

Text 10:

Widerstände in die Bilderflut

– Werden wir mit den richtigen Mitteln informiert? Fragen und Thesen zu einer Mediendidaktik von Fernseh-Informationssendungen

Dieser Artikel geht von der Kritik an Fernseh-Informationssendungen aus – ein Transfer auf Nachrichtensendungen ist ohne weiteres möglich – er überschreitet das vorausgehende Material insofern, als er Veränderungsmöglichkeiten, hin zu einer sachlicheren und publikumsgerechteren Information, direkt zum Überdenken anbietet, Veränderungsmöglichkeiten, die in den vorausgegangenen Texten mehr oder weniger nur angedeutet wurden.

III. Lernziele zu den Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts

Im folgenden soll verdeutlicht werden, wie eine Unterrichtsreihe zum Fernsehen Möglichkeiten bietet, die Schüler in allen Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts gleichermaßen zu aktivieren.

1. Schriftliche Kommunikation

In einer Unterrichtsreihe zum Fernsehen können die Schüler z. B. lernen,

- Inhaltliche Zusammenfassungen einzelner Sendungen als erste Verständigungsbasis für Erörterungen anzufertigen;
- einzelne Probleme schriftlich zu erörtern, z. B. zu der Frage, wie die Figuren in Kriminalsendungen Konflikte lösen;
- Wortfelder zur Lexik von Nachrichtensendungen zusammenstellen, z. B. zur Lexik der Berichterstattung über ökonomische Probleme, etwa unter der Fragestellung, inwieweit diese Wortfelder rezipientenbezogen sind, welche Wirkung von ihnen ausgeht;
- einen möglichst sach- und rezipientenbezogenen Begleittext zu einem Film über eine SV-Sitzung herzustellen und dabei ein Maximum an Information durch reflektierte Bild/Wortkombination zu erzielen;
- Begleittexte zu einigen Filmsequenzen zu produzieren, die Bild- und Wortstereotypen aus der Tagesschau parodieren;
- ein Drehbuch für einen kurzen Kriminalfilm zu schreiben, der einen didaktischen Effekt haben soll;
- Leserbriefe zu solchen Sendungen abzufassen, die im Unterricht besprochen wurden und Leserbriefe kritisch zu analysieren.

2. Mündliche Kommunikation

Die Schüler können z. B. lernen,

- Interviews in ihrer Umwelt über Kriminalsendungen durchzuführen, die sich auf die Erwartungshaltung der Rezipienten und die Wirkung dieser Sendungen konzentrieren. Wenn sie Inhalt und Sprache dieser auf Tonband aufgenommenen Interviews analysieren, werden die Arbeitsbereiche Reflexion über Sprache und Umgang mit Texten in die Arbeit einbezogen;
- Absicht und Wirkung von Kriminalsendungen oder Nachrichtensendungen mündlich zu erörtern;

- mündliche Kommunikation, die zu Hause über Kriminalsendungen stattfindet, in der Schule fortzusetzen, sie auf Tonband festzuhalten und das fixierte Gespräch z. B. zu befragen auf darin enthaltene Identifikationen, Kompensationen, Interessendifferenzen, Vorurteile der Sprecher, Korrespondenzen zwischen Filmsprache und Sprache, in der über die Filme gesprochen wird. Dabei findet eine Integration von mündlicher Kommunikation und Reflexion über Sprache statt.

3. Reflexion über Sprache

Bezogen auf diesen Arbeitsbereich können die Schüler z. B. lernen,

- Meldungen aus der Sendung „XY . . .“ oder aus Nachrichtensendungen zu ermitteln und das Sprachmaterial auf Manipulationselemente zu überprüfen;
- Wechselbeziehungen zwischen visueller und verbaler Kodierung zu untersuchen, insbesondere unter der Fragestellung wechselseitiger Verstärkung bzw. Verfremdung der Wirkung von Bild- und Wortstereotypen;
- Zusammenhänge zwischen Milieu und Sprache in Kriminalsendungen aufzudecken und nach der Wirkung milieuspezifischer Sprache zu fragen;
- zu fragen, welchen Effekt Fachsprachen und/oder Jargon in Kriminal- und Nachrichtensendungen haben.

4. Umgang mit Texten

Im folgenden wird der Begriff Text so weit gefaßt, daß er außer Wortmaterial auch Bildmaterial beinhaltet. Diesem Arbeitsbereich sind vor allem hermeneutische Aktivitäten zuzuordnen, d. h. die Schüler lernen, das Zusammenwirken von Mikro- und Makrostrukturen (Verhältnis von Einzelbild und Bildsequenz) einzelner Sendungen zu entschlüsseln und zu durchschauen, wie die Sendungen sich im Rahmen von Realität und Fiktionalität bewegen und welche Wirkungen jeweils mit dokumentarischen und/oder fiktionalen Beiträgen erzielt werden sollen.

Sie lernen z. B.:

- Die Ursachen zu bedenken, warum Zuschauer die Fiktion in Kriminalsendungen und Nachrichtensendungen für Realität halten;
- die Machart und Absicht zu erkennen, mit der in zahlreichen Sendungen dokumentarische und fiktionale Elemente gemischt werden;

- bei der Analyse einzelner Sendungen systematisch vorzugehen, z. B. nach der Personenkonstellation in Kriminalsendungen zu fragen, nach den Motiven für das Verhalten der Figuren zu suchen, die Wirkung ihres Verhaltens auf den Zuschauer zu reflektieren; zum Beispiel zu prüfen, inwieweit Ursachen und Folgen krimineller Delikte in die Handlung mit einbezogen und der Reflexion der Zuschauer zugänglich gemacht werden;
- Texte über die Wirkung des Fernsehens (s. Material) so zu lesen, daß er sich nicht vorschnell identifiziert oder sie voreilig ablehnt.

IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses

Im folgenden wird an einem Beispiel gezeigt, wie Lernziele dieser Unterrichtsreihe (s. I, 3) überprüft werden können.

Allen Schülern liegt eine Fernseh-Programmorschau von mehreren Tagen vor, die aus beliebigen Fernseh-/Funk-Zeitungen gesammelt sind.

Die nachstehenden Fragen und Aufforderungen sind auf dieses Material bezogen. Gefordert wird, daß die Aufgaben als Aufgaben verstanden und gelöst werden. Die Schüler sollten versuchen, nicht nur stichwortartig, sondern in einem darstellenden Zusammenhang zu antworten. Je nach Stand des Lernprozesses sind die Fragen zu vereinfachen, zu erweitern, zu ersetzen. Da die Bewertung zu den einzelnen Fragen und Aufforderungen sich nach dem Stand des Lernprozesse richtet, kann sie hier nicht im einzelnen vorgeschlagen werden.

Überprüfung

1. Welcher Sparte würdest Du eine Sendung wie ...

„Schweinchen Dick“ z. B. zuordnen?

Begründe Deine Entscheidung!

2. Durch eine Vorankündigung in der Programmorschau „Tagesschau mit Kommentar und Wetterkarte“ wird dem Leser/Zuschauer folgende Erwartung nahegelegt:

a) daß alle Meldungen in der Tagesschau kommentiert werden

b) daß Tagesschau und Kommentar sich unterscheiden, daß die Tagesschau also in der Regel Informationen ohne Kommentar bringt

c) daß in der Tagesschau Meldung und Kommentar ständig wechseln.

Was ist Deiner Meinung nach richtig?

Begründe Deine Meinung!

3. Zu einigen Sendungen wird ein knapper Bildtext gegeben. Du hast gelernt, inwiefern das Fernsehen Wirklichkeit ausschnittsweise wiedergibt. Welcher Begleittext weist darauf hin?

4. Durch welche Mittel wird die Aufmerksamkeit des Lesers auf bestimmte Sendungen in der Programmvorschau gerichtet, so daß dadurch bereits seine Rezeption der Fernsehsendungen vorprogrammiert wird?

5. Welcher der Begleittexte in der Programmvorschau beeinflusst den Leser/Zuschauer?

Begründe Deine Entscheidung!

6. Du hast gelernt, daß Bild- und Wortmaterial sich häufig in ihrer Wirkung wechselseitig verstärken. Weise dies an größeren Bildern der Programmvorschau nach!

7. Warum findest Du in der Programmvorschau keinen Hinweis auf Werbesendungen?

8. Was hat die Mehrheit der Sendungen gemeinsam, die nach 21.20 Uhr beginnen?

V. Ausgewählte Literatur zu der Unterrichtsreihe: „Fernsehen und Wirklichkeit“

Baacke, D., (Hg.), Mediendidaktische Modelle, Fernsehen, München, Juventa 1973

Dahlmüller, G., Hund, W., Kommer, H., Kritik des Fernsehens, Darmstadt, Luchterhand 1973

Frank, B., Unterhaltung im Fernsehen – Ergebnisse der bisherigen Forschung und Ausblicke. In: Politische Prägung durch Unterhaltung, zusammengestellt von Hans Friedrich, (Hg.) Akademie für Politische Bildung

Höfer, Werner: (Hg.),: Fernsehen im Glashaus, Econ, Düsseldorf und Wien, 1972

Ide, H., (Hg.) Massenmedien und Trivialliteratur, Stuttgart, Metzler 1973

- Jens, Walter: Fernsehen -- Themen und Tabus, Piper, München 1973
- Knilli, F., (Hg.), Die Unterhaltung der deutschen Fernsehfamilie. Ideologiekritische Untersuchungen. München: Hanser 1971
- Mennigen, Walter: Fernsehen -- Unterhaltungsindustrie oder Bildungsinstitut, Kohlhammer, Stuttgart 1971
- Mundzek, Heike: Kinder lernen fernsehen, rororo, Hamburg 1973
- Steinbach, D., Wetzel, H., Texte zur Theorie und Kritik des Fernsehens, in: Arbeitsmaterialien Deutsch, Stuttgart 1972
- Stolte, Dieter (Hg.): Fernseh-Kritik im Streit der Meinungen, Hase und Koehler, Mainz 1969
- Stolte, Dieter (Hg.): Fernseh-Kritik -- Die gesellschaftskritische Funktion des Fernsehens, Hase und Koehler, Mainz 1970

Satire

Inhaltsübersicht	Seite
I. Lernzielzusammenhang	47
II. Hinweise zum Lernprozeß	48
am Beispiel des Themas Erziehungs- und Kommunikationsstruktur in der Familie	
III. Lernzielzusammenhang und Arbeitsbereiche	53
1. Umgang mit Texten	
2. Mündliche Kommunikation	
3. Schriftliche Kommunikation	
4. Reflexion über Sprache	
IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses	58
V. Thematische Alternativvorschläge	58
1. Zum Stichwort: Konsumverhalten	
2. Zum Stichwort: Sport	
3. Zum Stichwort: Geschäftsleben	
4. Zum Stichwort: Vorbilder aus Geschichte und Politik	
5. Weitere Alternativvorschläge	
VI. Literatur	62
VII. Materialübersicht	63

102
103

104
105

106
107

108
109

110
111

112
113

114
115

116
117

118
119

120
121

122
123

124
125

126
127

128
129

130
131

132
133

134
135

136
137

138
139

140
141

142
143

144
145

I. Lernzielzusammenhang

Wenn man davon ausgeht, daß Schüler dieser Altersstufe beim Erfahren ihrer Lebenswirklichkeit immer häufiger mit Normen, Worten, Verhaltensmustern, Leitbildern konfrontiert werden, die ihnen wenigstens teilweise unverständlich sind oder von ihnen bewußt nicht akzeptiert werden, andererseits jedoch Stützen und Hilfen bei der Auseinandersetzung mit der Realität darstellen können, so muß sich der DU diesen Problemen stellen. Er muß es besonders deshalb, da die meisten dieser Normen über Sprache vermittelt werden und Sprache somit als Mittel zur Manipulation wie zur Emanzipation eingesetzt wird.

In diesem Zusammenhang wird das Unterrichtsmodell **Satire** als ein Beispiel angeboten, das in besonderer Weise ermöglicht, eigene und fremde Erfahrungen im politischen wie im gesellschaftlichen Leben durch das Mittel der (literarischen) Verfremdung distanziert zu betrachten, darüber nachzudenken und Schlußfolgerungen für eigene Lebenssituationen zu ziehen. Darüber hinaus sind Satiren geeignet, indem sie Mißstände verspotten, Lernmotivationen leichter freizusetzen und Spaß an Lektüren zu erreichen.

Dabei kann es aber nicht alleiniges Ziel des DU sein, Gattungsmerkmale der Satire zu erarbeiten sowie in ihren Variationen kennenzulernen. Vielmehr kann das Ziel erst dann als erreicht gelten, wenn der Schüler in die Lage versetzt wird, die Intentionen der Satire als Anregungen für seine Auseinandersetzung mit der Realität zu begreifen. Auf diese Weise läßt sich ein aufklärerischer Lernprozeß in Gang setzen, indem angeblich verbindliche Verhaltensmuster überprüft werden.

Ausgehend von den Erfahrungen ihrer Lebenswirklichkeit können die Schüler an diesem Unterrichtsmodell lernen,

- nicht mehr in Frage gestellte und fragwürdige Normen, Werte Leitbilder, Verhaltensmuster in den verschiedenen Lebensbereichen mit ihrem geschichtlichen, politischen, gesellschaftlichen Kontext über den Gegenentwurf der Satire zu reflektieren und zu relativieren;
- die über literarische Verfremdung gelieferten Angebote der Satire zur Bewältigung eigener und zum Verstehen fremder Lebenssituationen wahrzunehmen;
- die Bedeutung satirisch geschriebener dichterischer und nicht dichterischer Texte für die Erkenntnis der Realität zu ermitteln, Absichten satirischer Darstellungen (Texte, Karikaturen, Filme,

Fernseh- und Hörfunkproduktionen) für ihre Auseinandersetzung mit der Umwelt nutzbar zu machen, um so zu einem Erkenntniszuwachs zu gelangen (Ablehnung, Distanzierung, Identifikation);

- auch Texte anderer Art „gegen den Strich“ zu lesen.

II. Hinweise zum Lernprozeß

Für den Einstieg in den Lernprozeß bieten sich verschiedene Möglichkeiten an:

- Satirische Schülerbeiträge können Anlaß sein, ebenso wie Situationen, die zur Satire herausfordern (eine vorgefundene Karikatur an der Tafel: ein satirischer Beitrag über Lehrer, Schüler oder eine bestimmte Situation in einer Schülerzeitung oder ein „witziges“ Ereignis in der Öffentlichkeit).
- Der Lehrer leitet den Lernprozeß ein. Hierzu eignen sich sowohl Texte als auch Schallplatten, Filme, Karikaturen (Cartoons), Fernsehsendungen, die z. B. ein aktuelles Ereignis in satirischer Form aufgreifen.

Die Organisation des Lernprozesses könnte dann unter folgenden Frage- und Problemstellungen erfolgen:

- Welche Ereignisse und Vorgänge greift die Satire auf?
- Inwieweit sind diese Vorgänge und Ereignisse für die Lebenssituationen der Schüler relevant?
- Welche Fragestellungen sind zu erarbeiten, um das Verständnis eines satirischen Textes zu ermöglichen?
- Welche Wandlungen hat die Satire in der Auseinandersetzung mit der Realität durchlaufen? (Hierbei könnte an Beispielen herausgearbeitet werden, daß verschiedene Gesellschaften verschiedene Satiren produzieren – historisch-gesellschaftliche Dimension).
- Welche sprachlichen Darstellungsformen verwendet die Satire? In diesem Zusammenhang sollen erarbeitet werden:
 - Metaphern und syntaktische Figuren (Sprachstruktur);
 - Probleme der Sprachverwendung (z. B.: Dialekt, Wortwahl).
- Wie lassen sich Elemente der Satire einsetzen, um selbst Informationen satirisch auszudrücken?

- Inwieweit gelingt die Satire als Gegenentwurf zur Realität, inwieweit überzeichnet sie diese? (Art der Kritik in Bezug auf den Gegenstand: humorvoll, bissig, ironisch, sarkastisch)
- Wie sind die einzelnen Lernschritte zu gliedern, um das Lernziel Erkenntnis und Bewältigung eigener und fremder Sozialerfahrungen mit den Mitteln der Distanzierung zu erreichen, d. h. Intentionen eines satirischen Textes für eigenes Handeln nutzbar zu machen?
- Wie läßt sich der Lernprozeß überprüfen? (Problem der Bewertung, vgl. S. 58.)

Im folgenden wird der Versuch unternommen, den Lernprozeß mit Hilfe von Problemstellungen und einzelnen Lernzielformulierungen an Satiren zum Thema „**Erziehungs- und Kommunikationsstrukturen in der Familie**“ aufzuzeigen. Dieses Thema wurde gewählt, weil es einerseits in den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler fällt, andererseits evtl. durch den Gesellschaftslehreunterricht schon Sachkenntnisse und Einsichten in Zusammenhänge vermittelt sind.

Als **Alternativen** werden im Anhang andere Themenbereiche kurz skizziert, an denen sich dieses Unterrichtsmodell mit gleichen oder ähnlichen Lernzielen erproben läßt (z. B. „Schule“).

Text 1:

Herr Wendriner erzieht seine Kinder (Tucholsky)

Der Text vermittelt ein anschauliches Bild über eine Form der Kommunikation in der Familie, die dann aufgelöst werden kann, wenn Kinder die Unterhaltung Erwachsener stören.

Die Reaktionen des Vaters auf die Wünsche und Handlungen des Sohnes erschöpfen sich in Anweisungen, Befehlen und Tricks mit dem Ziel, „anständiges Benehmen“ zu erreichen: Sie entlarven sich jedoch als unreflektiert und wenig überzeugend, was durch das sprachliche Einblenden der Handlungen von Max in den Gesprächsablauf („... Er liest immer. Max, laß das!“) besonders deutlich wird und dem Text den satirischen Charakter verleiht.

Die Schüler können an diesem Beispiel erkennen,

- wie Erziehung über Formeln (Anweisungen, Befehle) „funktioniert“ und welche Ursachen das hat;
- wie und wodurch versucht wird, von Kindern Informationen fernzuhalten. Überlegungen dazu könnten aufzeigen, in welchen Zu-

- zusammenhängen dies unüberlegt geschieht und wann dies manchmal nötig sein kann;
- wie Normen und Werte der Erwachsenenwelt oft unreflektiert auf Kinder übertragen werden;
- daß durch die unvermittelte Aneinanderreihung verschiedener Gesprächsebenen (Vater-Max; Vater-Kellner; Vater-2. Erwachsener) der satirische Charakter des Textes entsteht, der wiederum diese Art von Autorität und Wertvorstellungen bloßstellt.

Text 2:

Yigal und die Inquisition (Kishon)

Der Text setzt den Erfahrungshorizont des Großpapas gegen den Yigals ab und wirkt durch das teilweise notwendige Aneinander-vorbeireden satirisch. Dennoch weist sich der Großpapa aufgrund seiner Fähigkeit, historische Zusammenhänge zu überschauen, als Autorität aus, die zwar überwiegend mit dem Tadel oder dem Befehl zu erziehen versucht, dabei aber dennoch Verständnis für das Verhalten Yigals aufbringt („... Gott segne sie“).

Den Schülern kann an dieser Satire bewußt werden,

- wie eigene Realitätserfahrung mit der anderer zusammenstößt und verschiedenartige Verhaltensweisen hervorbringt, die jeweils wieder an den eigenen Erfahrungsbereich gebunden sind (historisch-kulturelle Differenz);
- daß Erziehungsstile und Gesprächsweisen von Sozialerfahrungen geprägt werden und deshalb der Reflexion bedürfen, bevor sie gewertet werden.

Text 3:

Über die Schwierigkeiten, ein Sohn seiner Eltern zu bleiben (Wondratschek)

Das Verständnis des Textes dürfte den Schülern dieser Altersstufe aufgrund der oft unvermittelt aneinandergereihten Assoziationen einige Schwierigkeiten bereiten. Andererseits weist sich der Text aber gerade durch diese Assoziationen als Satire aus: Die metaphorische Wortwahl (z. B.: „... Ich wurde zwar rot, aber kein Indianer ...“) zwingt, die Doppel- oder Vielschichtigkeit einer Wortbedeutung im Kontext mitzudenken und die angeprangerten Mißstände zumindest auf einer Verständnisebene bloßzustellen.

Die auf semantischer Ebene gegensätzlichen und auf syntaktischer Ebene parallelen Konstruktionen („... Wenn wir vom Krieg reden, sagt Mutter, wir können von Glück reden ...“) sowie parataktisch formulierte Schlußfolgerungen („... Ich wußte nie, wie den Eltern zumute war, wenn sie sagten, ihnen sei gar nicht zum Lachen zumute. Ich zog bald weg ...“) weisen die auf Formeln reduzierte Kommunikation satirisch aus.

Der Schülern kann an diesen Beispielen einsichtig werden,

- daß formelhafte Kommunikation Rollenfixierungen besonders deutlich werden läßt, humane Sprachverwendung verhindert und zwischenmenschliches Verhalten auf „Schlagabtausch“ reduziert.

Die satirische Darstellung erlaubt zunächst, sich von möglicher eigener Betroffenheit zu distanzieren, fordert aber über das Aufdecken solcher Formelhaftigkeit menschlichen Zusammenlebens um so mehr die Reflexion heraus.

Text 4:

Eduard – eine kleine Formfibel (Lampe)

An diesen kurzen Texten können die Schüler lernen

- inwieweit sich verschiedene Gattungsmuster oder schriftliche Kommunikationsformen für satirische Darstellungen eignen,
- selbst diese Muster und Formen für satirische Kritik einzusetzen und sie damit für die eigene Auseinandersetzung mit der Umwelt nutzbar machen (Einen satirischen Brief schreiben, eine satirische Rede verfassen, einen Schlagertext (ein Gedicht) satirisch umformulieren ...).

Text 5:

Nicht nur zur Weihnachtszeit (Auszug) (Böll)

Diese zwar jahreszeitlich gebundene, den Transfer jedoch leicht ermöglichende Satire läßt den Schüler u. a. erkennen:

- wie unbefragt überlieferte Sitten und Gebräuche erstarren können und ihres Sinnes entleert werden (am Beispiel des Weihnachtsfestes);
- wie der Anspruch des Weihnachtsfestes durch die Vermarktung unglaubwürdig geworden ist.

Die satirisch aufgezeigten Mißstände erlauben, aus der Distanz heraus z. B. Leerformeln (Friede) und groteske Auswüchse (Tannenbaumschmuck) umso schärfer zu beleuchten und eigenes Bewußtsein zu überprüfen.

Text 6:

Über die Erziehung der Kinder auf dem Lande (Möser)

Text 7:

Rektor Godemanns Kinder (Malmberg)

Diese Texte sind als Kontrasttexte gedacht. Sie können den Schülern einsichtig machen

- wie Normen, Worte und Leitbilder dem gesellschaftlichen Wandel unterliegen und mit zunehmender Entfernung von ihrem geschichtlichen Ursprung sogar selbst Satire werden, ohne daß sie speziell dafür geschrieben sind.
- Dabei stößt der Text „Rektor Godemanns Kinder“ an die Grenzen satirischer Möglichkeiten; denn mit den Verhaltensweisen der Kinder beim Tod der Mutter wird die bereits durch das „Programm“ menschenunwürdige Erziehung ins Makabre übersteigert.

Alternativ können in diesem Lernzielzusammenhang eingesetzt werden u. a. die Satire:

- Unberechenbare Gäste (**Text 8**) (Böll)
- Ballade vom Nachahmungstrieb (**Text 9**) (Kästner)
- Wo kommen die Löcher im Käse her? (**Text 10**) (Tucholsky)

Im Laufe der Besprechung der Satiren könnte für die Schüler deutlich werden, inwieweit jeder Autor innerhalb des thematischen Zusammenhangs „Familie“ spezifische Probleme seiner gesellschaftlichen Umwelt satirisch behandelt:

Tucholsky, Formen autoritärer Erziehung, die aus dem 19. Jh. tradiert sind (s. auch Heinrich Mann, „Der Untertan“)

Kishon, Probleme der israelischen Kulturtradition und des israelischen Selbstverständnisses

Wondratschek/Böll, Erstarre Formen familiärer Beziehungen in unserer Konsumgesellschaft

Lampe, Parodien auf erstarre Kommunikationsformen

III. Lernzielzusammenhang und Arbeitsbereiche

1. Umgang mit Texten

In diesem Arbeitsbereich bietet der Unterrichtsgegenstand Satire für den Lehrer die Chance, Lebenserfahrungen, von denen die Schüler betroffen sind, distanziert vorzuführen und sie zur Diskussion zu stellen. Kreative Sprachformen (Sprachphantasie, Witz, Sprachspiel, Verfremdung) eignen sich, umgangssprachlich gewohnte Regeln und Verbindlichkeiten des Alltags oder Normen, Wertvorstellungen, Verhaltensmuster in einem überraschenden, ungewohnten, die Spontaneität provozierenden Kontext und letztlich auf ihren gesellschaftlichen Sinn oder Unsinn hin in Frage zu stellen. Mit anderen Worten:

Zusammen mit der Einsicht in die Möglichkeiten von Sprachkunst, die sich mittelbar (also übertragen) auf Realität bezieht, können Schüler den Unterschied zwischen einer vergegenständlichten, zweckhaften Sprachebene und einer vermittelten Sprachreflexion begreifen, denn diese nimmt erstarrte Meinungs-, Informations- und Handlungszusammenhänge nicht naiv hin, sondern fordert auf, sie zu diskutieren.

Der angedeutete Unterschied besteht also zwischen Vergegenständlichtem Sprachverhalten (dieses ist innerhalb des öffentlichen Umgangs funktionsgebunden) und einer dichterischen Sprachform (diese nutzt den Spielraum, gegenständliches Sprechen aus seinen zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Begründungen heraus aufzuklären). Gelingt es, diesen Unterschied begrifflich zu machen, kann sich Bewußtsein von Sprachkritik entwickeln. — Daß auch dichterische Sprachform dem Risiko der Verdinglichung ausgesetzt ist, wird damit nicht bestritten.

Sprachkritisches Bewußtsein, das seine konkrete Erfahrung aus Lebenssituationen bezieht, ist dann zur Selbstorientierung und zu motiviertem Handeln fähig, wenn es Lebenssituationen so zu reflektieren versteht, daß scheinbare Einzelheiten in Zusammenhänge eingeordnet werden können.

Dabei stellt sich als besonderes didaktisches Problem, wie die unmittelbar erlebte und artikuliert Erfahrung des Schülers in die situationsabhängige Perspektive der Satire und ihrer Technik übergeleitet werden kann, denn diese ist nur indirekt realitätsbezogen und damit auch direkter Nutzenanwendung weniger zugänglich.

Dieses didaktische Problem stellt sich deshalb, weil es darum geht, von den konkreten Erfahrungen und Reaktionen der Schüler zwar

auszugehen, sie als das treibende Motiv des Lernvorganges ständig ernst zu nehmen und doch von ihnen abstrahieren zu müssen, damit sie in überindividuelle und situationsabhängige Gesamtzusammenhänge eingehen. Erst dann können Schüler die zunächst mehr oder weniger unreflektierten Erfahrungen in ihrem Umfang überblicken und beurteilen.

Um so allmählich entstehende Sozialerfahrungen zu sammeln, eignet sich die Satire von ihrer Struktur her; sie ist jedoch didaktisch dafür oft nicht zubereitet. Sie kann aber angesehen werden als eine Probe aufs Exempel für einen neuen Literaturbegriff, der — weder platt noch verstiegen — es auf gesellschaftliche Realität abgesehen hat, der aber den Verwertungsmechanismen nicht total unterzuordnen ist. In solcher Eigenschaft überliefert er Möglichkeiten von Sprachkunst für die Bildung eines sprachkritischen Bewußtseins.

Die folgenden Fragen sollen dem Lehrer eine Hilfe für die Planung und Strukturierung des Lernprozesses beim Umgang mit satirischen Texten bieten, wobei hier unter Texten auch Karikaturen verstanden werden. Allerdings würde es dem wichtigen Lernziel, Schüler zu selbständigem Lernen hinzuführen, widersprechen, wenn der Lehrer diese Fragen nicht dem Stand des Lernprozesses gemäß verwendet, sondern unvermittelt im Unterricht stellt.

— Welche Informationen enthält der Text?

Sind sie ihm unmittelbar zu entnehmen oder müssen sie entschlüsselt werden?

— Welche besonderen Strukturmerkmale enthält der satirische Text gegenüber umgangssprachlichen Verlautbarungen, die er lächerlich macht? (Das bedeutet hier Kategorien zur Beschreibung der satirischen Textstruktur und ihrer Eigenart erwerben, z. B. die Entlarvung geschilderter Personen oder Situationen durch deren widersprüchliche Darstellung, das Verspotten von Mißständen durch deren Beschreibung an einem absurden Beispiel, das In-Frage-Stellen von in der Öffentlichkeit hoch eingeschätzten Normen, Werten, Leitbildern, Redewendungen indem deren Schwächen formuliert und dadurch sichtbar gemacht werden.)

— Wann, wo, wie kommen solche Texte vor?

(Versuch einer Rekonstruktion der Situation, in der der Text entstanden ist.)

- In welchen Verwendungszusammenhang gehört der satirische Text?

An welchen Merkmalen erkennt man das?

Welche Rolle spielt das Gattungsschema für den Verwendungszusammenhang?

- Welche Absicht verfolgt der Text?

Wie genau kann sie bestimmt werden?

Von welchen Fragen und Problemen lenkt er ab, auf welche weist er besonders hin?

- In welchem Sinn ist der satirische Text Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse?

- Welche Informationen über den Autor sind nötig, um ein besseres Textverständnis zu gewährleisten?

Enthält der Text solche Informationen?

(Biographische Angaben, gesellschaftliche Position, Art der Sprachverwendung.)

- Zu welchen Handlungen, Gedanken, Verhaltensänderungen, Empfindungen fordert der Text auf?

- Hat die Beschäftigung mit dem satirischen Text Folgen? Für wen? Welche?

- Wem nützt der Text, wem schadet er?

In welchen Situationen?

Wer fühlt sich eventuell herausgefordert und in seinen Interessen angegriffen?

- Lassen sich aus dem Vergleich mehrerer satirischer Texte literarische und gesellschaftliche Veränderungen erkennen und ihre Bedingungen nachweisen?

- Wo und wie werden satirische Texte veröffentlicht?

Welche Funktion haben sie innerhalb der entsprechenden Art der Veröffentlichung? (Z. B.: Glosse in einer Zeitung; satirische Erzählung im Lesebuch; satirische Schallplatte; Fernsehsendung...)

- Welche weiteren Fragen legt der Text nahe?
In welchem Zusammenhang sind sie relevant?

2. Arbeitsbereich mündliche Kommunikation

In diesem Arbeitsbereich können die Schüler am Unterrichtsvorschlag lernen:

- eigene Einfälle, Beobachtungen, Erfahrungen, Überlegungen mit den Mitteln der Satire zu artikulieren und damit – bezogen auf „übliche“ Darstellungen – zu verfremden;
- fremdes Verhalten zu beobachten, und die Beziehungen zwischen Sprachverhalten und Aussage über die Satire aufzudecken (z. B.: Satirisches Gestalten von [feierlichen] Reden, Ansprachen, Vorträgen zu verschiedenen Anlässen, von Redeweisen in Schule, Familie, Öffentlichkeit);
- Informationen satirisch verfremdet weiterzugeben und dabei die Grenzen dieser Möglichkeit zu erkunden;
- die eigene Argumentation und Ausdrucksweise satirisch so anzulegen, daß sie den intendierten Zielen entspricht (Kommt die satirische Darstellung an? Löst sie die gewünschte Reaktion bei den Adressaten aus, oder wird sie nicht verstanden?).

Für diesen Lernprozeß muß die Schwierigkeit mitbedacht werden, die Schüler beim Verstehen ironischer Äußerungen und der sich dabei ergebenden Notwendigkeit der Distanzierung haben. Ironie ist nur dann zu begreifen und einzusetzen, wenn Sprecher und Hörer eine satirisch zu verfremdende Situation oder Äußerung vom gleichen Standpunkt bzw. gleichen oder ähnlichen Normen/Wertvorstellungen aus betrachten. Diese gemeinsame Grundlage herzustellen, wird in dieser Altersstufe noch besonders nötig sein.

Methodische Hinweise:

- Das Rollenspiel, bei dem die Rollen vertauscht werden,
- die satirische Nachgestaltung von Film-, Fernseh- und Hörspielszenen,
- die Weiterentwicklung solcher Szenen mit entsprechenden satirischen Mitteln (z. B. Charly Chaplin-Szenen an anderen Beispielen) als kreative Übungen,
- die Umsetzung von Karikaturen in Sprache, wobei die Absichten (und wenn möglich) deren Hintergründe sichtbar werden,
- die Erarbeitung eigener satirischer Szenen (z. B. als Hörspiel).

3. Arbeitsbereich und schriftliche Kommunikation

In diesem Arbeitsbereich sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, Fähigkeiten im schriftlichen Gebrauch von Sprache zu erwerben, die Voraussetzung sind für das Erkennen bestehender Kommunikationsgrenzen und deren Ursachen. Für das Unterrichtsmodell Satire heißt das: Die Schüler sollen darüber hinaus lernen:

- Satirische Informationen an andere weiterzugeben,
- Texte zu einem bestimmten Zweck satirisch zu codieren (z. B. das „Umschreiben“ eines Rollengesprächs, eines Schlag- oder Werbetextes, wobei das Ziel der satirischen Kritik deutlich werden muß).

Voraussetzung dafür ist, daß die Schüler verschiedene Aspekte satirischer Schreibweise kennengelernt haben,

- wie sich die satirische Aussage durch eine andere Sprachverwendung ändert (z. B. beim Umschreiben satirischer Dialekttexte in „Standardsprache“).
- An solchen Beispielen lassen sich auch einsichtig Rechtschreiberegeln überprüfen und üben, besonders wenn es dabei um die Frage geht, inwieweit Nichtbeachtung solcher Regelungen (auch Zeichensetzung) den satirischen Informationswert beeinträchtigt oder erhöht,
- Berichte anfertigen mit dem Ziel, andere über die Möglichkeiten satirischer Sprachverwendung zu informieren.

4. Arbeitsbereich Reflexion über Sprache

In diesem Arbeitsbereich sollen Schüler befähigt werden, zu erkennen, daß Sprache in Kommunikations- und Handlungszusammenhängen verwirklicht wird und diese selbst mitbegründet.

Dieses Erkenntnisziel ist jedoch bereits in den anderen Arbeitsbereichen enthalten, und kann nicht losgelöst von diesen erreicht werden. Deshalb werden hier nur noch einige für das Unterrichtsmodell Satire spezifische Hinweise formuliert.

Die Schüler sollen lernen,

- das Stilmittel der Ironie als indirekte Sprache zu begreifen (semantische Strukturen, rhetorische Figuren . . .),
- es selbst zur Aufdeckung von Manipulationen durch Sprache einzusetzen,

- Sprachnormenprobleme in der satirischen Verwendung zu analysieren und deren Bedingungen zu diskutieren,
- nach Alternativen bei der Verwendung satirischer Mittel zu suchen und sie an Beispielen zu üben,
- den unterschiedlichen Reflexionsanspruch von Sprachformen einzuschätzen (die zweckgebundene, gegenständliche Sprachebene gegenüber der ideologiekritischen Sprachebene).

IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses

Die folgenden Fragestellungen sollen helfen, Lernfortschritte der Schüler zu überprüfen und zu bewerten:

- Hat der Schüler die satirische Schreibweise der Vorlage erkannt?
- Kann er angeben, in welche Richtung die satirische Kritik weist?
- Kann er die Art der satirischen Kritik beschreiben?
- Kann er den Hintergrund angeben, von dem diese Kritik ausgeht?
- Erkennt er die besonderen Absichten der satirischen Vorlage?
- Beherrscht er die sprachlichen Mittel der Satire bereits so weit, daß er sie selbst zur satirischen Überformung eines Textes einsetzen kann?

Zu berücksichtigen sind auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Rechtschreibung, Zeichensetzung. Solche Leistungen dürfen jedoch nicht den oben genannten Fähigkeiten in der Bewertung übergeordnet werden.

Auf Fragen der Leistungsbewertung wird an anderer Stelle systematisch eingegangen.

V. Thematische Alternativen, mit denen der Unterrichtsvorschlag Satire ebenfalls erprobt werden kann

1. Zum Stichwort: Konsumverhalten („Werbung“)

Auf dem Supermarkt (Text 11) (Kishon)

Anlaß und Motivation für die Besprechung dieser Geschichte könnte z. B. eine aktuelle Notiz über Käuferstreiks in der Bundesrepublik sein.

Im Anschluß an eine allgemeine Diskussion über diese Probleme bietet der vorliegende Text die Möglichkeit, ein Beispiel genauer zu untersuchen. Die satirische Darstellung ermöglicht dies zusätzlich unter einem besonderen Aspekt.

Die Frage, warum die Geschichte Heiterkeit auslöst, bildet nach dem Lesen (Vorlesen!?) den Ausgangspunkt der Besprechung.

Innerhalb der drei Arbeitsbereiche lassen sich an diesem Text nahezu alle genannten Lernziele erarbeiten. Einige seien hier herausgegriffen.

Umgang mit Texten

- Die Absicht, die der Text verfolgt, kann aus ihm selbst heraus genau bestimmt werden: Manipulation des Käufers durch ein unüberschaubares Angebot, Konsumzwang durch die verschiedenartigen Mittel der suggestiven Beeinflussung:
 - Reklame (Pyramide von etwa fünfhundert Kompottkonserven)
 - Anordnung der Waren in Augenhöhe, in Kassennähe: „... an dem strategisch postierten Verkaufstisch“.
 - Der Einschub – „ein weiteres Zeichen unserer kulturellen Verbundenheit mit dem Westen“ – ermöglicht Antworten auf die Frage nach dem Verwendungszusammenhang. Die Rolle des Gattungsschemas ist über die griffige Kritik (Übertreibung und Verfremdung) an Kaufgewohnheiten einsichtig zu machen.
- Die Frage, inwieweit der Text Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse ist, kann ebenfalls beantwortet werden: Die Manipulation des Menschen im Supermarktgedränge („Sardinen, rief meine Frau ... als sich bereits zahllose Hausfrauen mit Zähnen und Klauen balgten“, die Regression des Menschen auf das Instinkthafte, das zum Kaufen ohne die Bedarfsrelation verleitet („... mit einem sehenswerten Pantheratz ... unter den Hufen einer einhertrampelnden Büffelherde“).
- Stummen Protest gegen dieses Verhalten legt allein Rafi ein, der sich den Regeln der Kaufs- und Verkaufswelt durch Zerstörungen widersetzt, was die Empörung der Erwachsenen auslöst. Als Trost-Ersatz werden Süßigkeiten gereicht, um weiteres Ausbrechen aus Konventionen zu verhindern.
- Die besonderen Strukturmerkmale dieses satirischen Textes weisen sich durch anschauliche Beispiele aus: Mit den Mit-

teilen der Ironie (Übertreibung, widersprüchliche Darstellung) werden Mißstände aufgedeckt, die geeignet sind, Kritikfähigkeit zu schärfen: „... frenetische Kaufhysterie ... heroische Zurückhaltung ... mit schrillum Entzücken ... eines sehenswerten Panthersatzes ...“, phantastische Übertreibungen, durch Aufzählungen wie Assoziationen wirksam, führen das Kaufverhalten ad absurdum („... Zimt, Vanille, Vaseline, vasomotorische Störungen, ... Wein, Weib, Gesang, ... Mandarinen, Mandolinen, Mandeln ...“).

Reflexion über Sprache (vgl. die anderen Arbeitsbereiche)

- Das Zurückführen der satirischen Darstellung in eine „übliche“ weist die Stilmittel der Ironie aus (Verhältnis direkte – indirekte Sprache); oder auch eine vergleichende Betrachtung dieses Satiretextes mit Darstellungen von Vance Packard (s. Ullstein 402, S. 85 ff).

Ein **Beitrag zur Emanzipation** ist dann geleistet, wenn die Schüler mit Hilfe dieses Textes

- die Konsumentenmanipulation zu durchschauen lernen;
- über die Sprachreflexion die Ironie der Satire als Anregung zur eigenen Befreiung von möglicherweise schon vorhandenen Konsumzwängen zu benutzen lernen.

Weitere Satiren, die sich dem Stichwort **Konsumverhalten** zuordnen lassen:

Böll, Unberechenbare Gäste (**Text 8**)

Kusenberg, Nihilist (**Text 12**)

Hildesheimer, Eine größere Anschaffung (**Text 13**)

Kusenberg, Dazukauf (**Text 14**)

Holthaus, Eine Spazierfahrt (**Text 15**)

2. Zum Stichwort: Sport

Versuche im Erweitern nackter Worte (Text 16 a), b) Wolf)

- Die Beispiele eignen sich, um den Schülern die Doppeldeutigkeit der Sprache einsichtig zu machen. Das Wortmaterial aus verschiedensten Lebens- und Tätigkeitsbereichen wirkt als undifferenzierte Aufzählung in seiner Zuordnung, zum Beispiel Fußball, selbst satirisch.

- Die Aufforderung an die Schüler, selbst solche Wortspiele zusammenzustellen, könnte dazu beitragen, ihre Kritikfähigkeit zu erweitern (kreatives Schreiben).

3. Zum Stichwort: Geschäftsleben

Verwalten und verwaltet werden. Eine Bildergeschichte und ihre Übersetzung (**Text 17**) (Sempé, im Klett-Sprachbuch, 8 A/B S. 62–64).

Mündliche und schriftliche Kommunikation:

- Umsetzung der Bildinhalte in satirische Sprache,
- Übungen an selbstgewählten Beispielen (Karikaturen zeichnen und verbalisieren),
- Reflexion über die Sprache einzelner Rollenträger.

Als weitere satirische Texte:

Bilder aus dem Geschäftsleben (**Text 18**) (Tucholsky).

Zum Stichwort: Vorbilder aus Geschichte und Politik

Brecht, Der verwundete Sokrates (**Text 19**)

Kästner, Der gordische Knoten (**Text 20**)

Kraus, Deutsches Hauptquartier (**Text 21**)

Auburtin, Xerxes (**Text 22**)

Politparade Musik aus Studio Bonn (CBS – S 65437)

Meckel, Ansprache eines Gemeinderats-Mitgliedes zum 17. Juni, in Südbaden (**Text 23**)

5. Weitere Alternativvorschläge

Die Lernziele dieses Unterrichtsvorschlages lassen sich mit entsprechenden, am jeweiligen Gegenstand orientierten Abwandlungen ebenso an anderen literarischen Gattungen einlösen (z. B. Drama, Novelle, Kurzgeschichte). Sie lassen sich auch einlösen in der Kombination von Beispielen aus verschiedenen Gattungen, in denen das Thema Familie (oder andere Themen) dargestellt werden. Eine solche Unterrichtsplanung könnte zusätzlich in den Lernprozeß aufnehmen, welche Probleme die Satire im Gegensatz zu nicht satirischen Beispielen aufgreift und wie sie diese verarbeitet.

Eine nicht an der Satire orientierte Unterrichtsplanung könnte weiterhin die Frage zu beantworten versuchen, wie sich die Darbietung eines Themas innerhalb einer Gattung im geschichtlichen Verlauf wandelt.

VI. Literatur

Für den Lehrer und Schüler

Satiren-Sammelbände für den Unterricht

Satire im Text und Bild. Hg. v. B. Ballmann und H. Löffel. Arbeitsmaterialien Deutsch, Klett, Stgt. 1973
Klettbücher Nr. 3427 (mit Begleitheft)

Satirische und groteske Lyrik des 20. Jahrhunderts. Hg. v. Fritz Pratz. Diesterweg, Ffm. 1972, Nr. 6441

Jahn, G. Literatur- und zeitkritische Parodien vom Minnesang bis zur Moderne
Crüwell, Dortmund 1973, Heft 20 (mit Begleitheft)

Moderne Erzähler, Schöningh-Lesereihe, Hefte 5 und 14
Schöningh, Paderborn o. J.

Becker, Thiel, Der Lacher
Heitere und satirische Kurzgeschichten deutscher Autoren der Gegenwart.
Diesterweg, Ffm. 1965, Nr. 6351

Hoffnung, G., Hoffnungslos. Cartoons
dtv 514

Satirisches und Lyrisches. Mosaik 1
Diesterweg, Ffm. o. J., Nr. 6471

Weitere satirische Texte und Sammlungen

Geißler, R., Modelle
Ein literarisches Arbeitsbuch für Schulen
Oldenburg, München 1972, S. 162–177

Teufliche Jahre. Das Beste aus Pardon
Böhmeier und Nickel, Ffm. 1966

Deutsche Satiren des 20. Jahrhunderts, Hg. v. H. Arntzen
Rothe, Heidelberg 1964 (im Buchhandel vergriffen)

Kästner, E., Wer nicht hören will, muß lesen
Fischer 1211

Tucholsky, K., Zwischen Gestern und Morgen
rororo 50 (280)

Blaich, U., Milchreis, Colt und Veilchenfinger (Kinderprotokolle)
Stalling, Hamburg o. J. (1973)

Wandrey, U. (Hg.), Stille Nacht – allerseits
Ein garstiges Allerlei
rororo 1561 (280)

Für den Lehrer

Kraus, Karl, Die Sprache, dtv 613

Riha, Carl; Cross-Reading und Cross-Talking (Zitat-Collagen als
politische und satirische Technik)
Metzler, Stgt. 1971

Hinaus in die Ferne/Mit Butterbrot und Speck
Parodien von Goethe bis George, Zeitgenössische Selbstparodien
und Bilderparodien.
Gesammelt und verlegt von Ernst Heimeran, 1962

Arntzen, H., Satire und Deutschunterricht
DU H3, Juni 1966, S. 29–38

Arntzen, H., Gegenzeitung (Vorwort)
Rothe, Heidelberg 1964 (im Buchhandel vergriffen)

Walser, M., Die notwendigen Schritte, in Jonathan Swift, Satiren
Ffm., Insel 1965 (Sammlung Insel 5)

Vormweg, H. (Hg.), Hieb und Stich, Deutsche Satiren in 300 Jahren
Kiepenheuer/Witsch, Köln 1968

Hodgart, M., Die Satire, Kindler, München 1969

Lazarowicz, K., Verkehrte Welt. Vorstudien zur Geschichte der
deutschen Satire
Niemeyer, Tübingen 1963

VII. Materialübersicht

Zum Stichwort: Erziehungs- und Kommunikationsstrukturen in der Familie

Tucholsky, K. Herr Wandriner erzieht seine Kinder; in: Gesammelte
Werke Bd. 2 Hamburg 1961, S. 92/93

Kishon, E., Yigal und die Inquisition; in: Drehn Sie sich um, Frau
Lot! Satiren aus Israel, dtv 192, S. 62–65

Wondratschek, W., Über die Schwierigkeiten, ein Sohn seiner El-
tern zu bleiben; in: Früher begann der Tag mit einer Schußwun-
de . . . dtv, sr 113, S. 74–76

Lampe, F., Eduard – eine kleine Formfibel; in: Becker-Thiel: Der
Lacher, Diesterweg, Ffm. 1965, S. 72–81

Böll, H., Nicht nur zur Weihnachtszeit,
dtv 350, S. 1–34

Möser, J., Über die Erziehung der Kinder auf dem Lande ursprünglich in: Osnabr. Intell. Blätter v. 23. Febr. 1770

Malmberg, B., Rektor Godemanns Kinder, in: Ake und seine Welt, Cecilie Dressler, Berlin 1958

Sperr, M., Was wir von unseren Eltern halten; in: Kinderäußerungen I und II, Kindler, München 1971

Blaich, H., Kinderprotokolle; in: Milchreis, Colt und Veilchenfinger, Stalling, Hamburg o. J. (1973), S. 20–25

Böll, H., Unberechenbare Gäste; in: Nicht nur zur Weihnachtszeit, Satiren dtv 350, S. 77–80

Kästner, E., Ballade vom Nachahmungstrieb; in: Wer nicht hören will, muß lesen, Fischer 1211, S. 53/54

Tucholsky, K., Wo kommen die Löcher im Käse her? in: Zwischen gestern und morgen, rororo 50 (280), S. 116–120

Zum Stichwort: Konsumverhalten

Kishon, E., Auf dem Supermarkt; in: Drehn Sie sich um, Frau Lot: Satiren aus Israel, dtv 192, S. 90–93

Packard, V., Die geheimen Verführer, Ullstein 402, S. 85/86

Kusenberg, K., Nihilit; in: Moderne Erzähler 14, Schöningh Paderborn o. J., S. 47–49

Hildesheimer, W., Eine größere Anschaffung; in: Moderne Erzähler 14, Schöningh, Paderborn o. J., S. 49–51

Kusenberg, K., Der Dazukauf; in: Der blaue Traum, Stuttgart 1949, S. 16–18

Holthaus, H., Die Spazierfahrt; in: Erzählungen der Gegenwart VI, Hirschgraben Ffm. 1967, S. 58–60

Zum Stichwort: Sport

Wolf, R., Versuche im Erweitern nackter Worte; in: Punkt ist Punkt. Fußballspiele, Suhrkamp Ffm., 1971, S. 7/8. Auch: Suhrkamp st 122

Zum Stichwort: Geschäftsleben

Verwalten und verwaltet werden – Eine Bildgeschichte und ihre Übersetzung; in: Klett-Sprachbuch 8 A/B 1973, S. 62–64

Tucholsky, K., Bilder aus dem Geschäftsleben; in: Gesammelte Werke Bd. I, Hamburg 1960, S. 1264–1269

Zum Stichwort: Vorbilder aus Geschichte und Politik

Brecht, B., Der verwundete Sokrates; in: Moderne Erzähler, 14, Schöningh, Paderborn 1960, S. 29–46

Kästner, E., Der gordische Knoten; in: Glotz, Langenbacher: Versäumte Lektionen, Fischer 1163 (1971), S. 288–290

Kraus, K., Deutsches Hauptquartier; in: Die letzten Tage der Menschheit, Werke Bd. 5, München 1957, S. 352/536

Aubertin, V., Xerxes; in: Federleichtes, München 1953, S. 79–80

Meckel, Ch., Kurze Ansprache . . . zum 17. Juni, in Südbaden; in: Tintenfisch 2, Wagenbach, Berlin 1969 (Quartheft 34)

1. Die Bedeutung der ...

2. Die Bedeutung der ...

3. Die Bedeutung der ...

4. Die Bedeutung der ...

5. Die Bedeutung der ...

6. Die Bedeutung der ...

7. Die Bedeutung der ...

8. Die Bedeutung der ...

9. Die Bedeutung der ...

10. Die Bedeutung der ...

11. Die Bedeutung der ...

12. Die Bedeutung der ...

13. Die Bedeutung der ...

14. Die Bedeutung der ...

15. Die Bedeutung der ...

16. Die Bedeutung der ...

17. Die Bedeutung der ...

18. Die Bedeutung der ...

Unterrichtsplanung als Gegenstand von Unterricht

Lektüreauswahl: „Die Judenbuche“

Inhaltsübersicht	Seite
I. Lernzielzusammenhang	69
Beteiligung an der Unterrichtsplanung	
Lektüreauswahl als Beispiel	
Begründung für die Auswahl der „Judenbuche“	
II. Hinweise zum Lernprozeß	70
1. Hinweise zum langfristigen Lernprozeß	
a) Was soll gelesen werden? (Kanon)	
b) Warum sollen welche Texte gelesen werden? (Lernziele)	
c) Wie können/sollen Texte erschlossen werden? (Didaktische und fachwissenschaftliche Literatur)	
2. Hinweise zum Lernprozeß in den Klassen- stufen 7/8	
a) Sich ästhetisch vermittelte geschichtliche Erfahrung zugänglich machen geschichtliche Wirklichkeit Schuld Perspektive	
b) Teilqualifikation für eine aktive Beteiligung an der Unterrichtsplanung	
c) Motivationsprobleme, Sprachbarrieren, Bewertung	
d) Alternativen	
III. Lernzielzusammenhang und Arbeitsbereiche	83
IV. Alternativen zur Auswahl der „Judenbuche“	84
V. Literaturhinweis	84
VI. Materialübersicht	86
	67

Unterscheidung als Gegenstand von Unrecht „Lektürewahl, Die Lektürewahl“

1. Einleitung

2. Die Lektürewahl als Gegenstand
3. Die Lektürewahl als Unrecht

II. Die Lektürewahl als Unrecht

1. Die Lektürewahl als Unrecht
a) Die Lektürewahl als Unrecht

b) Die Lektürewahl als Unrecht

c) Die Lektürewahl als Unrecht

d) Die Lektürewahl als Unrecht

e) Die Lektürewahl als Unrecht

f) Die Lektürewahl als Unrecht

g) Die Lektürewahl als Unrecht

h) Die Lektürewahl als Unrecht

i) Die Lektürewahl als Unrecht

j) Die Lektürewahl als Unrecht

k) Die Lektürewahl als Unrecht

l) Die Lektürewahl als Unrecht

I. Lernzielzusammenhang

- Die Schüler sollen die Voraussetzungen für eine aktive Beteiligung an der Unterrichtsplanung erwerben.

Diese Aufgabe stellt sich in allen Unterrichtsfächern und wird von Klassenstufe zu Klassenstufe umfassendere Lösungen finden müssen.

Begründet läßt sich die Entscheidung über Unterrichtsziele und -inhalte nur treffen aufgrund von Einsichten in die geschichtlich-gesellschaftlichen Voraussetzungen der heutigen Erziehungssituationen und aufgrund von Einsichten in die Struktur der Unterrichtsinhalte und deren schulischer Vermittlung. Da diese Einsichten bei Schülern nicht bzw. nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können, kommt es darauf an, nach Wegen zu suchen, wie solche Einsichten im Prozeß der Beteiligung an der Unterrichtsplanung möglichst konkret vermittelt werden können.

Wird diese Aufgabe im Deutschunterricht am Beispiel der Lektüreauswahl aufgegriffen, so stellen sich die Fragen: Welche Literatur wird mit welchen Zielen wie gelesen? Welche sollte mit welchen Zielen wie gelesen werden?

Solange die Schüler die Texte nicht kennen, die gelesen werden sollen, und keine Einsichten in die Ziele und Verfahren des Textunterrichts gewonnen haben, sind sie nicht in der Lage, an der Beantwortung dieser Fragen zu arbeiten; folglich wird es darauf ankommen, den Unterricht im Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ von den ersten bis zu den Abschlußklassen so aufzubauen, daß die Schüler mit der Arbeit an einzelnen Texten fortschreitend Einsichten in die Voraussetzungen, Ziele und Verfahren der Lektüreauswahl und der Textarbeit gewinnen können.

Ein solcher Aufbau des Unterrichts in diesem Arbeitsbereich ist zunächst identisch mit einem Aufbau, der sich unter dem Gesichtspunkt beschreiben läßt: Befähigung der Schüler zu zunehmend selbständigerem Umgang mit Texten. Er enthält darüber hinaus die Aufgabe, die Schüler sukzessive zu befähigen, die jeweils neu gewonnenen Erfahrungen von Selbständigkeit unter dem Gesichtspunkt der Beteiligung an der Unterrichtsplanung auf den Begriff zu bringen.

Daraus folgt: Es ist zu unterscheiden zwischen Zielen, die nur in einem langfristigen, d. h. die gesamte Schulzeit währenden Lernprozeß erreicht werden können, und Teilzielen, die aufgrund der Lernvoraussetzungen, des Lernstands der jeweiligen Schülergruppe einer Klassenstufe zu bestimmen sind.

Begründung für die Auswahl:

Annette von Droste-Hülshoff, Die Judenbuche

„Die Judenbuche“ gehört zu jener Literatur, die wegen ihrer geschichtlichen Entfernung besondere Verstehensschwierigkeiten für uns aufwirft: „Ihr Verständnis erfordert eine besondere Einstellung, eine besondere Anstrengung, ihre Deutung ist für uns stets mit der Gefahr des Mißverständnisses und der Sinnfälschung verbunden.“ (Arnold Hauser, Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. Band 2. Seite 239. München 1958). In der Arbeit mit solchen Texten sollen die Schüler lernen,

- sich ästhetisch vermittelte geschichtliche Erfahrung zugänglich zu machen;
- in der Gegenüberstellung dieser Erfahrung mit der eigenen Erfahrungswelt diese in ihren geschichtlichen Zusammenhängen zu begreifen

Das Ziel, Schüler für eine aktive Beteiligung an der Unterrichtsplanung zu befähigen, wird sich auch und gerade an dieser besonders schwierigen Aufgabe bewähren müssen.

II. Hinweise zum Lernprozeß

Diese Hinweise folgen der Unterscheidung zwischen Zielen, die nur in einem langfristigen, d. h. die gesamte Schulzeit währenden Lernprozeß erreicht werden können, und solchen, die für die Schülergruppen der Klassenstufen 7/8 zu bestimmen sind.

In den Hinweisen zum langfristigen Lernprozeß werden am Beispiel der „Judenbuche“ diejenigen Gesichtspunkte und Fragestellungen in einer vorläufigen Systematik aufgeführt, die für die Arbeit mit diesem Text wichtig sind, wenn diese auch die Befähigung der Schüler zur aktiven Beteiligung an der Unterrichtsplanung vermitteln soll.

In den Hinweisen zu den Klassenstufen 7/8 wird am Beispiel der „Judenbuche“ gezeigt, wie sich Schüler ästhetisch vermittelte geschichtliche Erfahrung zugänglich machen könnten; es werden Vorschläge gemacht, wie Schüler Teilqualifikationen für eine aktive Beteiligung an der Unterrichtsplanung bei dieser Arbeit gewinnen könnten.

Hinweise zum langfristigen Lernprozeß

Langfristig müßten die Schüler die ihnen vorgegebenen Entscheidungen über Inhalte, Ziele und Verfahren des Textunterrichts annäherungsweise rational einholen. Dies bedeutet, daß langfristig auch in den Unterricht einbezogen werden müssen:

Beispiel: „Die Judenbuche“

a) Lektürenempfehlungen der Lehrpläne

Die Untersuchung der Lektüreverpflichtungen und -empfehlungen z. B. in den geltenden hessischen Bildungsplänen von 1957 ergibt, daß die Lektüre der „Judenbuche“ ausschließlich für Schüler von Gymnasien vorgesehen ist. Die Frage nach den Gründen für diese Entscheidung führt zu einem Vergleich der Lektürepläne für die verschiedenen Schulformen und wirft schließlich das Problem der unterschiedlichen Vorbereitung in den Schulformen für die Teilnahme am kulturellen Leben auf (vgl. Grafik S. 71).

b) Zielformulierungen der Lehrpläne

Die Untersuchung der Zielformulierungen in den Plänen z. B. von Baden-Württemberg ergibt, daß zwar für Haupt- und Realschüler „das Verlangen nach einem guten Buch“ bzw. „nach wertvoller Lektüre“ gefördert bzw. gesteigert werden soll, daß dies aber nicht als Ziel für Gymnasiasten vorgestellt wird, Realschüler und Gymnasiasten sollen die „wichtigsten Epochen der deutschen Literatur“ bzw. „die wichtigsten geistes- und stilgeschichtlichen Strömungen“ kennenlernen, nicht aber die Hauptschüler. Erneut wird das Problem der unterschiedlichen Vorbereitung in den Schulformen für die Teilnahme am kulturellen Leben gestellt.

Textbeispiel:

– Vorläufige Arbeitsanweisungen für die Hauptschulen (1967)

- „... zur Dichtung führen, denn Dichtung vermittelt Lebenswirklichkeit in sprachlich gültiger Form ...“ (76)
- „... symbolische Tiefe der Dichtung erfassen beginnen ...“ (76)
- „... wiederholtes Vergleichen von Kunst und Kitsch kann Wesentliches zur Geschmacksbildung beitragen ...“ (76)
- „... kritische Haltung gegenüber jeder Art von Lesestoff wecken ...“ (76)
- „... Verlangen nach einem guten Buch fördern ...“ (76)
- „... zur Benutzung öffentlicher Bibliotheken, zum Besuch von Buchhandlungen und zum Aufbau einer eigenen kleinen Bücherei anregen ...“ (77)
- „... zu kritischer Auswahl von Darbietungen des Films, des Rundfunks und des Fernsehens anregen ...“ (77)

– Bildungspläne für die Realschulen (1963)

- „... befassen mit zweckgebundenem Schrifttum und Dichtung ...“ (68)
- „... Werke des deutschen Schrifttums und der Weltliteratur, die der Schüler geistig zu bewältigen vermag, die seinen Geschmack bilden und ihn menschlich reifen lassen ...“ (68)
- „... öffentliche Büchereien kennen und benützen lernen ...“ (68)
- „... Anregungen für die eigene Bücherei erhalten ...“ (68)
- „... Verlangen nach wertvoller Lektüre soll gesteigert werden ...“ (69)
- „... dem Schüler sollten am Ende der Schulzeit die wichtigsten Epochen der deutschen Literatur und die bedeutendsten Dichter bekannt sein ...“ (69)

– Lehrpläne für die Gymnasien (1957)

- „... die Erziehung zum Lesen vermittelt Wertmaßstäbe für Gehalt und Gestalt des Schrifttums befähigt den jungen Menschen, aus der deutschen geistigen Überlieferung, vor allem der großen deutschen Dichtung, Führung und Geleit zu gewinnen...“ (35)
- „... den symbolischen Sinn wecken und fördern...“ (41)
- „... In der Oberstufe das Verständnis für Lyrik als Hochform von Dichtung besonders pflegen...“ (43)
- „... Lebensgeschichte unserer großen Dichter kennenlernen...“ (43)
- „... die wichtigsten geistes- und stilgeschichtlichen Strömungen kennenlernen...“ (43)
- „... sich die unerläßlichen literaturgeschichtlichen Kenntnisse einprägen...“ (43)
- (Material 6–8)

c) Wissenschaftliche Literatur

Die Untersuchung wissenschaftlicher Literatur zur „Judenbuche“ weist bei allen Unterschieden – mit wenigen Ausnahmen – eine Übereinstimmung auf: Sie überspringt das Geschichtliche der ästhetisch vermittelten Erfahrung dieses Textes und interpretiert ihn oder gibt unterrichtsmethodische Hinweise zur Arbeit mit ihm in Begriffen, die eine zeitlose, gewissermaßen anthropologische Deutung nahelegen.

Textbeispiele:

Jacobi, Elisabeth ¹⁾

„... Annette will nicht alle Schuld auf Friedrich laden. Seine Belastung durch verhängnisvolles Erbe wie durch eine minderwertige Umwelt („des Vorurteils geheimen Seelendieb“) kann ihn zwar nicht freisprechen, weder im juristischen noch im religiösen Sinne. Aber sie führt uns zum Verstehen und bewahrt uns vor tugendsicherem Aburteilen.“ (134)

Schnass/Rutt ²⁾

„... Im Einklang mit diesem realistischen Stil der „Judenbuche“ lasse ich... ihre unterrichtliche Durchnahme ausgehen von einem tatsächlich vorkommenden Raubmord: Hört eine Zeitungsnachricht aus Pommern (Rügensche Zeitung vom 18. Oktober 1930)... (223)... Alle Angaben, durch die sein Verhalten (Friedrich Mergel) von der Erzählerin begründet wird, streicht ihr am Rande an, damit wir sie schneller wiederfinden. – Reifere Schüler können den Unterschied machen: E = Erbeinflüsse, U = Umwelteinflüsse. – (224)... Ergebnis: In der Verbrechernovelle „Die Judenbuche“ zeichnet Droste-Hülshoff in Friedrich Mergel einen besonders vom Vater her erblich Belasteten, der in einer sittlich verpesteten Umwelt nicht die Kraft findet, seine wenigen guten Eigenschaften zu entwickeln, sondern unter dem verderblichen Einfluß eines verbrecherischen Onkels schon früh auf Abwege gerät, bis er sich zum Judenmord hinreißen läßt...“ (227)

¹⁾ Elisabeth Jacobi, *Klassiker in der Schule von heute*. Bochum o. J. Kamps pädagogische Taschenbücher 21

²⁾ Frank Schnass/Theodor Rutt, *Die Einzelschrift im Deutschunterricht*. Band 1. Volkstümliche, klassische und moderne Dichtungen. Ihre Durchnahme im 5.–10. Schuljahr. Bad Heilbrunn 1961/4. Auflage. Julius Klinkhardt

Benno von Wiese³⁾

„Kommen wir noch einmal auf die Buche selbst zurück. Das Geheimnisvolle und Außerordentliche der Begebenheit liegt darin, daß hier ein Ding, eine Buche, stellvertretend für rein sittliche Vorgänge in der Menschenwelt stehen dürfte. Die schauerliche Wirklichkeit des Bösen ist für die Droste nicht auf den Menschen und die menschlichen Ordnungen begrenzt, sie strahlt auf die ganze Natur aus und macht auch diese, soweit sie daran Anteil hat, zum mindesten für das menschliche Bewußtsein verrufen. Natur und Menschenwelt sind hier keineswegs streng geschieden. Der Mensch versündigt sich nicht nur am Mitmenschen und an Gott, sondern auch an den Orten der Natur, die er mit dem Bösen seiner Gedanken und seines Tuns belastet. . . . Eine solche Geschichte ist über ‚Kriminalerzählung‘ und ‚Sittengemälde‘ weit hinausgewachsen. Es dürfte in der Geschichte der deutschen Novelle wohl ein einmaliger Fall sein, daß der Ort selbst durch seine Symbolkraft . . . stellvertretend steht für das Geheimnis des Seins, dem sich der Mensch jetzt und immer gegenübersteht.“ (174/75)

Winfried Freund⁴⁾

„Nicht ‚die Ohnmacht des erkennenden und richtenden Geistes‘ ist der letzte Zielpunkt novellistischen Erzählens, sondern das Eingebettetsein des in Irrtum und Sünde verstrickten Menschen in das allumfassende, auf der Demut aufbauende Verständnis des Allzumenschlichen.“ (253)

2. Hinweise zum Lernprozeß in der Jahrgangsstufe 7/8

In diesen Hinweisen soll am Beispiel der Lektüre der „Judenbuche“ gezeigt werden, wie sich Schüler der Jahrgangsstufe 7/8 ästhetisch vermittelte geschichtliche Erfahrung zugänglich machen könnten und wie sie Teilqualifikationen für eine aktive Beteiligung an der Unterrichtsplanung bei dieser Arbeit gewinnen könnten.

a) Sich ästhetisch vermittelte geschichtliche Erfahrung zugänglich machen

Die Schwierigkeiten, die sich bei der Arbeit mit diesem Text im Unterricht stellen, haben ihren Grund nicht zuletzt in der geschichtlichen Ferne des Textes. Die „besondere Einstellung“, die „besondere Anstrengung“, die zu seiner Deutung erforderlich sind, können von den Schülern nicht ohne weiteres erwartet werden. Gerade darum erscheint der alte methodische Grundsatz beachtenswert: Die Schüler erhalten zunächst Gelegenheit, sich spontan zu der Geschichte zu äußern; ihr eigenes erstes Verständnis, mag es sich dabei auch um ein Miß-Verständnis handeln, zur Sprache zu bringen; ihre Schwierigkeiten zu formulieren. Auf diese Weise können die Vorverständnisse der Schüler objektiviert und in die Arbeit mit dem Text ausdrücklich einbezogen werden.

³⁾ Benno von Wiese, Die deutsche Novelle von Goethe bis Kafka. Düsseldorf 1960

⁴⁾ Winfried Freund, Der Mörder des Juden Aaron. In: Wirkendes Wort 1969, Heft IV

Weitere Textbeispiele siehe Materialien 9–15 und ausgewählte Literaturhinweise Seite 84 ff.

Diese Arbeit sollte sich darauf richten, die geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit in der Erzählung in ihrer ästhetischen Vermittlung freizulegen.

Zu dieser Arbeit werden drei interpretatorische Stichworte ausgeführt: Geschichtliche Wirklichkeit, Schuld, Erzähl-Perspektive.

– Geschichtliche Wirklichkeit

Hinweise auf die geschichtliche Wirklichkeit finden sich im Text selbst: „Alles dies hat sich wirklich zugetragen, ich kann nichts davon oder dazutun.“ (40/929-30) ⁵⁾

Ort, Zeit und soziale Gegebenheiten werden in der „Sittengeschichte aus dem gebirgichten Westfalen“ angegeben. Das Leben des Friedrich Mergel

1738 geboren

1747 im 9. Jahr stirbt der Vater (9/150)

1750 im 12. Jahr Arbeit beim Onkel (14/272)

1956 im 18. Jahr bedeutender Ruf in der Dorfwelt (24/569)

Ermordung des Försters (27/631)

1760 im 22. Jahr Hochzeit/Ermordung Aarons (43/1006)

1788 im 50. Jahr Rückkehr (58/1357)

1789 im 51. Jahr erhängt (66/1566)

vollzieht sich in einer Umwelt, in der die Bauern um einen Anteil an dem „Hauptreichtum des Landes“ (5/52) kämpfen, freilich nicht mit politischem Bewußtsein, das seinen Anspruch formulieren kann – insofern bleiben sie geschichtslos, Reagierende, die als Subjekte geschichtlichen Handelns nicht in Betracht kommen –, sondern einfach mit List und Gewalt. Er wächst auf in einer Umwelt, in der „die Begriffe der Einwohner von Recht und Unrecht einigermmaßen in Verwirrung geraten“ (4/27) sind:

„Holz- und Jagdfrevel waren an der Tagesordnung und bei den häufig vorkommenden Schlägereien hatte sich jeder selbst seines zerschlagenen Kopfes zu trösten“ (6/5051): dies gilt den Bauern.

Aber: „Da jedoch große und ergiebige Waldungen den Hauptreichtum des Landes ausmachten, ward allerdings scharf über die Forsten gewacht, aber weniger auf gesetzlichem Wege, als in stets erneuten Versuchen, Gewalt und List mit gleichen Waffen zu überbieten“ (5/54-55): Das gilt den...? Die passive Wendung „ward al-

⁵⁾ Zitiert wird nach der noch immer preiswertesten Ausgabe in Reclams Universal-Bibliothek Nr. 1858.

Der Lehrer, der sich mit verschiedenen Textvarianten auseinandersetzen möchte, sei verwiesen auf Hein Röllecke: Annette von Droste-Hülshoff, Die Judenbuche. Ffm. 1972. Die erste Zahl in der Klammer verweist auf die Reclam-Ausgabe (Seite), die zweite auf den Text bei Röllecke (Zeile).

lerdings scharf über die Forsten gewacht“ läßt das oder die handelnden Subjekte im Verborgenen. Der Kontext deckt das Verborgene auf: Das gilt offenbar den „Gutsbesitzern“, „denen die niedrige Gerichtsbarkeit zustand“, die „strafen und belohnen nach ihrer, in den meisten Fällen redlichen Einsicht.“ (4/32)

Folgt man der Erzählerin, die es schwer findet, diese Zeit „unparteiisch ins Auge zu fassen“ (4/36), so scheinen die Begriffe der Gutsbesitzer von Recht und Unrecht intakt. Nur: Sie verteidigen den „Hauptreichtum des Landes . . . weniger auf gesetzlichem Wege als in stets erneuten Versuchen, Gewalt und List mit gleichen Waffen zu überbieten.“ Verwirrung der Begriffe von Recht und Unrecht also auch hier. (Vgl. Material 16/6)

Die Fragen nach der geschichtlichen Wirklichkeit, die sich in der Erzählung ästhetisch vermittelt darstellt, könnten bei der Analyse der zitierten Stellen aufgeworfen werden, die darum der besseren Übersicht wegen hier gegenübergestellt werden:

Unter höchst einfachen und häufig unzulänglichen Gesetzen waren die Begriffe der Einwohner von Recht und Unrecht einigermmaßen in Verwirrung geraten, oder vielmehr es hatte sich neben dem gesetzlichen ein zweites Recht gebildet, ein Recht der öffentlichen Meinung, der Gewohnheit und der durch Vernachlässigung entstandenen Verjährung. Die Gutsbesitzer, denen die niedrige Gerichtsbarkeit zustand, strafen und belohnen nach ihrer, in den meisten Fällen redlichen Einsicht; der Untergebene tat, was ihm ausführbar und mit einem etwas weiteren Gewissen verträglich schien, und nur dem Verlierenden fiel es zuweilen ein, in alten staubigen Urkunden nachzuschlagen. (4/29-36)

„Es ist schwer, jene Zeit unparteiisch ins Auge zu fassen; sie ist seit ihrem Verschwinden entweder hochmütig getadelt oder albern gelobt worden, da den, der sie erlebte, zu viel teure Erinnerungen blenden und der Spätgeborene sie nicht begreift. So viel darf man indessen behaupten, daß die Form schwächer, der Kern fester, Vergehen häufiger, Gewissenlosigkeit seltener waren. Denn wer nach seiner Überzeugung handelt, und sei sie noch so mangelhaft, kann nie ganz zugrunde gehen, wogegen nichts seelentötender wirkt, als gegen das innere Rechtsgefühl das äußere Recht in Anspruch zu nehmen.“ (4/36-45)

„ . . . ließ in dem kleinen Staate, von dem wir reden, manches weit greller hervortreten als anderswo unter gleichen Umständen. Holz- und Jagdfrevel waren an der Tagesordnung, und bei den häufig vorkommenden Schlägereien hatte sich jeder selbst seines zerschlagenen Kopfes zu trösten. Da jedoch große und ergiebige Waldungen den Hauptreichtum des Landes ausmachten, ward allerdings scharf über die Forsten gewacht, aber weniger auf gesetzlichem Wege, als in stets erneuten Versuchen, Gewalt und List mit gleichen Waffen zu überbieten.“ (4-5/46-55)

Zur Verdeutlichung dieser geschichtlichen Wirklichkeit könnte die Lektüre anderer Texte die der „Judenbuche“ ergänzen. Zunächst

solche, die Hinweise geben auf andere, nämlich gesetzliche Möglichkeiten, dem „Holz- und Jagdfrevel“ zu begegnen. Hier bietet es sich an, Texte heranzuziehen, die die Debatten des 6. Rheinischen Landtags über das Holzdiebstahlgesetz (1842) dokumentieren. Droste-Hülshoff hat in ihren Briefen die Tätigkeiten der Adelsvertreter kritisiert: „...daß der Landtag alle Hände so voll gehabt hat, daß die Schulangelegenheiten gar nicht haben zur Sprache kommen können. Manche sagen, nicht mit Unrecht, sie hätten dafür einige Privatsachen z. B. Jagdrechte etc. hinter Weges lassen sollen.“⁶⁾ Karl Marx hat die Debatte über das Holzdiebstahlgesetz in der Rheinischen Zeitung kommentiert und am Beispiel des „Raffholzes“ die Problematik des Gewohnheitsrechts erörtert: „Es lebt also in diesen Gewohnheiten der armen Klasse ein instinktmäßiger Rechtssinn, ihre Wurzel ist positiv und legitim, und die Form des Gewohnheitsrechts ist hier um so naturgemäßer, als das Dasein der armen Klasse selbst bisher eine bloße Gewohnheit der bürgerlichen Gesellschaft ist, die in dem Kreis der bewußten Staatsgliederung noch keine angemessene Stelle gefunden hat.“⁷⁾

Texthinweise

1. Droste-Hülshoff, Briefe
2. Karl Marx, Debatten über das Holzdiebstahlgesetz — Rheinische Zeitung
3. Preußisches Landrecht
4. Christian Grave, Über den Charakter der Bauern (1786)
5. Christian August Wichmann, Der leibeigene Bauer (1795)
6. Gottfried August Bürger, Der Bauer an seinen durchlauchtigen Tyrannen (1773)
7. Matthias Claudius, Schreiben eines parforcegejagten Hirschen an den Fürsten, der ihn parforcegejagt hatte (1770)
8. Josef Weinheber, Der Bauer
9. Eichendorff, Deutsches Adelsleben am Schlusse des 18. Jahrhunderts

Methodisch bietet sich neben der Analyse zentraler Stellen wie der angeführten, neben der Lektüre zusätzlicher Texte auch die Erklärung unbekannter oder schwieriger Wörter an, um das Ziel zu erreichen. Freilich sollte dann an die Stelle einer puren Vokabelglei-

⁶⁾ Droste-Hülshoff, Briefe herg. von Karl Schule Kemminghausen. Leipzig 1944., Bd. 1, S. 546/47.

⁷⁾ Karl-Marx-Ausgabe in 6 Bänden, herg. von H. J. Lieber, Darmstadt 1962, 2. Aufl., Band 1, Seite 221

chung (Meier = ein dem Grundherrn dienstpflchtiger Bauer) eine Erörterung treten, die sich auf die konkrete geschichtliche Wirklichkeit solcher Begriffe einläßt.

Exkurs:

Für Lehrer kann für die Analyse der ästhetischen Darstellung des „Stoffs“ der Geschichte, die sich nach allen Hauptumständen so begeben hat, ein Vergleich mit dem Bericht des Onkels von A. v. Droste-Hülshoff „Geschichte eines Algierer-Sklaven“ (Material 17) hilfreich sein. Ein solcher Vergleich zeigt, mit Klaus Inderthal gesprochen ⁴⁾, „daß die Wahrheit der Geschichte aber gerade darin besteht, daß Droste-Hülshoff selbst das dieser Geschichte Wesentliche erst namhaft macht: die gesellschaftlich-geschichtlichen Umstände, von denen der Haxthausensche Bericht nichts weiß.“

– Schuld

Die Frage nach der Schuld wird hier aufgegriffen, weil in dem Gedicht, das der Erzählung vorangestellt ist, ausdrücklich darauf verwiesen wird („Laß ruhn den Stein – er trifft dein eigenes Haupt“); weil nach der Unterrichtserfahrung zu erwarten ist, daß die Schüler diese Frage stellen; weil in der Rezeption der Erzählung diese Frage – wie immer abgewandelt – eine wichtige Rolle gespielt hat.

Im Sinne des Ziels, die Schüler zu befähigen, sich ästhetisch vermittelte geschichtliche Erfahrung zugänglich zu machen, wird es darauf ankommen, das von der geschichtlichen Wirklichkeit absehbare abstrakte Schema „Erbe/Umwelt“, das wahrscheinlich die Deutung der Schüler bestimmt, zu überwinden und durch die Analyse der konkreten geschichtlichen Handlungs- bzw. Verhaltenszusammenhänge zu ersetzen.

Fragen:

Welche Möglichkeiten hat Friedrich Mergel, zu einem handlungsfähigen Subjekt zu werden? Welche objektiven Hinderungsgründe stehen dem im Wege? Wie läßt sich die – von den Interpreten immer wieder betonte – Konsequenz zum Untergang rational erklären?

– Erzählerperspektive

Das dritte Stichwort ist deshalb wichtig, weil durch die Untersuchung der Erzählerperspektive eine sprachliche Sensibilisierung der Schüler dieser Klassenstufe am ehesten erreichbar erscheint; diese wiederum aber ist eine Voraussetzung für ein rationales Reden über die Rezeption des Textes.

⁴⁾ Klaus Inderthal, Kriminalgeschichte der bürgerlichen Gesellschaft, Annette von Droste-Hülshoffs „Sittengemälde aus dem gebirgichten Westfalen“, gegen den Strich – unveröffentlichtes Manuskript; erscheint 1974 bei Metzler.

Als Beispiel kann die Schilderung der Hochzeit herangezogen werden:

„Die Gutsherrschaft war indessen in die Kammer getreten, wo der Braut von den Nachbarfrauen das Zeichen ihres neuen Standes, die weiße Stirnbinde, umgelegt wurde. Das junge Blut weinte sehr, teils weil es die Sitte so wollte, teils aus wahrer Beklemmung. Sie sollte einem verworrenen Haushalt vorstehen, unter den Augen eines mürrischen, alten Mannes, den sie noch obendrein lieben sollte. Er stand neben ihr, durchaus nicht wie der Bräutigam des Hohenliedes, der „in die Kammer tritt wie die Morgensonne“. — „Du hast nun genug geweint“, sagte er verdrießlich: „bedenk, du bist es nicht, die mich glücklich macht, ich mache dich glücklich!“ — Sie sah demütig zu ihm auf und schien zu fühlen, daß er recht habe.“

(47/1093-1104)

Es bietet sich an bei der Sprachuntersuchung von der Unterscheidung, Beschreibung und Erklärung/Bewertung auszugehen:

Beschreibung: „Die Gutsherrschaft . . . weinte sehr.“

Erklärung/Bewertung: „teils weil es die Sitte so wollte, teils aus wahrer Beklemmung“; „verworrenen Haushalt vorstehen“; mürrischen, alten Mann, den sie obendrein noch lieben sollte“; „nicht wie der Bräutigam des Hohenliedes“ usw.

Aufgaben, die sich anschließen oder zu dieser Sprachuntersuchung hinführen, könnten sein: Schreibt unter Verzicht aller Erklärungen und Wertungen einen Bericht von dieser Szene! Berichtet von einem Standpunkt der Empörung oder des Einverständnisses aus!

b) Teilqualifikation für eine aktive Beteiligung an der Unterrichtsplanung

Die in der Arbeit mit dem Text praktizierten Verfahren der Texterschließung können in einer weiteren Phase der Arbeit selbst zum Gegenstand des Nachdenkens werden, indem sie mit anderen Verfahren verglichen werden, die für die Erschließung der „Judenbuche“ in Interpretationshilfen vorgeschlagen worden sind. Eine solche Gegenüberstellung kann dazu anregen, diese Verfahren — wenn auch auf noch so vorläufige Weise — begrifflich zu fassen. Bei einer solchen Arbeit wird sich dann die Frage nach den Interessen stellen, die die jeweiligen Verfahren bzw. deren Auswahl bestimmen. Im Nachdenken über diese Interessen erwerben die Schüler eine wichtige Teilqualifikation für eine aktive Beteiligung an der Unterrichtsplanung.

Als Text könnte der für Schüler der Klassenstufe 7/8 zugängliche Aufsatz von Rudolf Buck, Der Fall Friedrich Mergel *) in Auszügen herangezogen werden.

*) In: Der Deutschunterricht 1956, Heft 3, Seite 45 (Material 12)

Hier in Stichworten die wichtigsten Punkte des Aufsatzes:

„... Im Sinne einer staatsbürgerlichen Erziehung, in einem konkreten Fall die Wirklichkeit menschlicher Institutionen des Rechts spüren lernen und darüber die Welt des „ewigen Rechts“, um das es der Dichterin ja vor allem geht.“ (47)
„... wir nehmen diese gerichtliche Verhandlung (Judenbuche, S. 48) ... zum Ausgangspunkt der Behandlung. ... Versuchen wir doch selbst, über Friedrich Mergel zu Gericht zu sitzen. ... Ankläger und Verteidiger ... haben ihre Reden zur nächsten Stunde vorzubereiten, und auch die Richter und Schöffen müssen ihre Aufgabe bis ins einzelne überlegen.“ (48/49) „... der warnende Vorspruch ... meint nicht die Justiz, sondern den Leser, oder besser: die Gesellschaft, die leichtfertig und voreilig den Stab bricht über solche Übeltäter. Der tiefere Sinn dieser Warnung ist ja nicht ein allzu bereites „Alles Verstehen heißt alles verzeihen“, sondern es ist die Anklage gegen die Gesellschaft, die mitschuldig ist am Schuldigwerden des Übeltäters.“ (53)

Da dieser Text einen sehr konkreten unterrichtsmethodischen Vorschlag enthält, können Schüler sich spontan zu diesem Vorschlag äußern, möglicherweise ihn aufgreifen.

Fragen: Wie werden die Verweise der Erzählung auf geschichtliche Wirklichkeit aufgenommen? Worauf richtet sich die Bemühung zu verstehen? Mit welchen Wörtern/Sätzen wird dieses Verstehen ausgedrückt? Was will der Autor bei den Schülern erreichen?

Weitere Interpretationen bzw. unterrichtsmethodischen Hilfen finden sich in den Materialien (9–15)

Exkurs:

Wenn der Lernstand der Klasse es zuläßt, könnte der Versuch unternommen werden, einzelne Sätze aus diesen Texten sprachkritisch zu untersuchen. Ziel einer solchen Untersuchung ist es, eine erste, wenn auch noch so vorläufige hermeneutische Reflexion auf die Verwendung abstrakter Begriffe wie „der Mensch“, „die Wirklichkeit“ usw. anzuregen.

In einer solchen Reflexion könnte eine erste Sensibilisierung gegenüber unterschiedlichen Verwendungen abstrakter Begriffe erreicht werden; gegenüber einer Verwendung, die geschichtliche Wirklichkeit überspringt, und einer, die sich auf diese geschichtliche Wirklichkeit einläßt.

c) Motivation, Sprachbarrieren, Bewertung

Besondere Schwierigkeiten bereitet die Lösung des Motivationsproblems, wenn in einer Schülergruppe die Neigung zu lesen wenig ausgeprägt ist. Zunächst wird es wichtig sein, daß der Lehrer sich über die äußeren und sozialpsychologischen Hemmnisse, die der Entwicklung einer Leseneigung entgegenstehen, unterrichtet.¹⁰⁾ So bedeutsam die dabei gewonnenen Hinweise im einzelnen sein werden, entscheidend für die Lösung des Motivationsproblems für diese Schülergruppe wird die Beantwortung der Frage sein, ob die Lektüre der „Judenbuche“ einen Bezug zu den Interessen der – wie Konrad Wünsche sagt – Kinder der schweigenden Mehrheit herstellen kann; ob diese die Erfahrung machen, daß die-

¹⁰⁾ z. B. Gerhard Schmidtchen, Lesekultur in Deutschland. In: Börsenblatt des deutschen Buchhandels 24. 1968, S. 2002 ff. A. C. Baumgärtner (Hg.), Lesen – ein Handbuch. Hmbg. 1973.

se Erzählung ein Stück Literatur sein kann, „die ihre Literatur ist.“¹¹⁾

Vielleicht könnte die Besprechung mit einer solchen Schülergruppe von den Skrupeln Droste-Hülshoffs ausgehen, die sich fragt, ob sie sich in ihrer Dichtung „den niedern Klassen zuwenden soll“ und die nach einem Weg der Darstellung sucht, „In keinem Fall zu beleidigen“. (Briefe, Material 16/1). Die Besprechung der „Judenbuche“ könnte dann unter der Frage stehen, wie das „adlige Fräulein“ dies Problem gelöst hat, wie sie verhindert/nicht verhindert hat, die „niedren Klassen“ zu beleidigen.

Erst in dieser Fragestellung gewinnt das Sprachbarrierenproblem seine wirkliche Zuspitzung. Gewiß: eine – wenn auch nicht sehr hohe Barriere bildet die in manchen Punkten vom heutigen Sprachgebrauch abweichende Syntax und Semantik der Drosteschen Prosa. Wichtiger aber ist jene Barriere, die die Rezeptionsgeschichte der Erzählung aufrichtet, insofern sie sich weithin in einer Sprache äußert, die die Lebenspraxis der Rezipienten kaum oder nicht erreicht.

Auch hier ist es weniger die syntaktische oder semantische Elaboriertheit der Sprache, die Barrieren aufrichtet. Sie entstehen durch die Tatsache, daß sich Menschen oder Menschengruppen gegenüberstehen mit unterschiedlichen Erfahrungen und unterschiedlichen Möglichkeiten, über Zeit zu verfügen. Auf der einen Seite stehen Menschen, die viel Zeit für esoterische Reflexionen haben. Getrennt von ihnen solche, die diese Zeit nicht haben, vor allem aber: für die in ihrer Lebenspraxis solche elaborierte Esoterik funktionslos ist.

Die Überwindung dieser Barriere ist unter diesen Voraussetzungen weniger eine Aufgabe der Schüler als der Lehrer, die in dieser Rezeptionsgeschichte stehen.

Nach diesen Überlegungen stellt sich die Frage nach der Bewertung von Schülerleistungen in aller Schärfe. Da die erziehungswissenschaftlichen Erörterungen dieses Problems bisher nicht zu operationalisierbaren Handlungsanweisungen geführt haben, können die Rahmenrichtlinien entsprechend den allgemeinen Vorbemerkungen auch für die hier vorgeschlagene Unterrichtseinheit nur sehr vorläufige, ihre „informierte Willkür“ nicht verbergende Hinweise geben.

So könnte in Form eines informellen Tests das Verständnis für den Handlungsablauf und -aufbau erfragt werden. Darüber hinaus können Aufgaben gestellt werden, die auch die Fähigkeit der aktiven Sprachverwendung überprüfen. Etwa: Informiert adressatenbezogen über Handlungsablauf und -aufbau!

Weitere Anhaltspunkte für die Beurteilung:
Fragen oder Thesen zum Text formulieren; experimentell einge-

¹¹⁾ Konrad Wünsche, Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit. Köln 1972, S. 119. Wünsche hat gegen diese Erwartung Vorbehalte angemeldet: „... darum ist eine Kriminalgeschichte Feuerbachs wichtiger als eine solche von Droste-Hülshoff“, S. 109.

nommene Standpunkte überprüfen; Gesprächsergebnisse zusammenfassen.

Wird die Anregung im Exkurs zur sprachkritischen Untersuchung aufgegriffen, so kann in einem informellen Test weitere didaktische Literatur vorgestellt werden mit der Aufgabe, die verschiedene Verwendung abstrakter Begriffe zu bestimmen.

d) Alternativen

Im vorliegenden Vorschlag soll das Lernziel, sich Voraussetzungen für eine aktive Beteiligung an der Unterrichtsplanung zu erwerben, eingelöst werden, indem unterrichtliche Verfahren der Texterschließung während der Arbeit am Text der Drosteschen Erzählung auf vorläufige Weise begrifflich gefaßt und die diese Verfahren bestimmenden Interessen bedacht werden. Wenn die einschränkenden Formulierungen jeweils mitbedacht werden, könnte die zu erwerbende Teilqualifikation vereinfacht „Methodenbewußtsein“ genannt werden.

Verschiedene Möglichkeiten bieten sich an, den Lernprozeß zu organisieren:

Reihenfolge:

- Lektüre; Texterschließung; Methodenbestimmung

oder

- Lektüre, Methodenerörterung (etwa am Beispiel des Vorschlags von R. Buck); Überprüfung der vorgeschlagenen Methode während der Arbeit am Text; Methodenbestimmung

oder

- Erörterung der Drosteschen Skrupel (vgl. S. 81); Lektüre; Arbeit am Text bezogen auf die Initialphase, dabei Methodenbestimmung.

Ein anderer Vorschlag, Teilqualifikationen für eine aktive Beteiligung an der Unterrichtsplanung zu vermitteln, kann darin bestehen, die Arbeit am Text der „Judenbuche“ zu verbinden mit der Erörterung von Problemen der Lektüreauswahl. So könnte etwa die Formulierung in den Erörterungen zur „Judenbuche“ von Woyte (Material 14) „Dieser heimatliche Grundzug der „Judenbuche“ sichert ihr einen Ehren- und Lieblingsplatz in der Literatur des deutschen Volkes“. (43) den hessischen Lektüreempfehlungen von 1957 gegenübergestellt werden. An dem hier zutagetretenden Widerspruch könnten dann beispielhaft in einer neuen Unterrichtseinheit

literarische und soziale Probleme der Kanonbildung in der Schule erörtert werden.

Literatur:

Heselhaus, C., Statt einer Wirkungsgeschichte. In: Jahrbuch der Drosteogesellschaft, herg. von Heselhaus, C., Band V 1972, S. 123

Frank, H., Geschichte des Deutschunterrichts. München 1973, bes. das Kapitel V Herrlitz, H., Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Heidelberg 1964

Titze, H., Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt 1973

Michael, B./Schepp, H. (Hg.), Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, Frankfurt 1973

III. Lernzielzusammenhang und Arbeitsbereiche

Besonders wichtig sind für eine Unterrichtseinheit, die zu dem vorliegenden Themenstichwort projektiert wird, die Lernziele des Arbeitsbereichs „Umgang mit Texten“. Da in der hier angeregten Unterrichtseinheit ein fiktionaler Text im Mittelpunkt steht, sind diejenigen Lernziele vor allem bedeutsam, die für die unterrichtliche Beschäftigung mit fiktionaler Literatur gelten sollen. Bei der Bestimmung solcher Lernziele stellen sich u. a. folgende Fragen:

- Welche Literatur der Gegenwart und der literarischen Tradition wird heute als unbestritten wichtig angesehen, welche ist Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzung, welche bleibt unerörtert? Von welchen Voraussetzungen her werden diese Zustände bejaht oder kritisiert?
- In welchen gegebenen oder zu erwartenden Lebenssituationen spielen fiktionale Texte tatsächlich bzw. wahrscheinlich eine Rolle, in welchen sollten sie eine spielen? Wer liest welche Literatur? Aus welchen Gründen?
- Wie können vorfindbare Schülerbedürfnisse kritisch bestimmt werden?

Auf welche Weise kann die Beschäftigung mit fiktionaler Literatur der Emanzipation dienen?

Im vorliegenden Fall sollen die Schüler lernen,

- sich der Gegenüberstellung dieser Erfahrung mit der eigenen Erfahrungswelt bewußt zu werden, diese in ihren geschichtlichen Zusammenhängen zu begreifen;
- die Ziele der Verwendung dieses Textes in der Schule zu untersuchen;
- die instrumentellen Fertigkeiten zu erwerben, die notwendig sind, um die genannten Lernziele zu erreichen (von der Textbeschaffung bis zu Fertigkeiten im Exzerpieren, Zitieren usw.)

Daß die Lernziele des Arbeitsbereiches „Reflexion über Sprache“ für eine Unterrichtseinheit, wie sie hier angeregt wird, unmittelbar bedeutsam ist, bedarf nach den Ausführungen keiner weiteren Erörterungen. Anders verhält es sich mit den Lernzielen aus dem Arbeitsbereich „Sprachliche Übungen“, da sich die Aufgaben der mündlichen und schriftlichen Kommunikation weit mehr von der Unterrichtsorganisation her bestimmen lassen als vom Unterrichtsgegenstand.

Wenn z. B. die Unterrichtseinheit als Projekt organisiert wird, so bietet der arbeitsteilige Unterricht eine Fülle von Gelegenheiten, mündliche und schriftliche Kommunikation zu üben (z. B. Informationen einholen, weitergeben, diskutieren). Auf eine besondere Möglichkeit, Schreiben in einem konkreten Verwendungszusammenhang zu üben, ist auf S. 80 hingewiesen.

IV. Alternativen

Jeder andere Text aus den Lektüreverpflichtungen oder -empfehlungen könnte ausgewählt werden, der wegen seines geschichtlichen Abstands zur eigenen Erfahrungswelt der Schüler besonderer Verstehensanstrengungen bedarf und zu den bedeutenden Texten der literarischen Tradition gezählt wird. (z. B. Schiller, Wilhelm Tell; eine Novelle von Keller oder Storm; Hauptmann, die Weber; Erzählungen von W. H. Riehl). Ein Beispiel für die Beschäftigung mit Grimmelshausens „Simplizissimus“ hat Konrad Wünsche gegeben (a.a.O. S. 115).

Eine andere Möglichkeit bietet sich an, wenn ein Text ausgewählt wird, der zwar besondere Verstehensanstrengungen erfordert, aber im Kanon schulklassischer Texte nicht oder nur am Rande vorkommt.

(Z. B. Weerth, Fragment; Texte aus Glotz/Langenbucher „Versäumte Lektionen“ oder „Klassenbuch“ hrsg. u. a. von H. M. Enzensberger).

V. Literaturhinweis (soweit nicht schon im Text aufgeführt)

Annette von Droste-Hülshoff

Sämtliche Werke, Hg. Clemens Heselhaus, München (Hanser) 1966

Die Briefe der A. v. Droste-Hülshoff Gesamtausgabe, 2 Bände

Hg. Karl Schulte Kemminghausen, Jena 1944

Reprographischer Nachdruck, Düsseldorf (Diederichs) 1968

Heinz Rölleke, Annette von Droste-Hülshoff, Die Judenbuche. In: Commentation, Analysen und Kommentare zur deutschen Literatur, hg. von W. Frühwald, Band 1, Frankfurt (Athenäum) 1972
(Der Band enthält: Text, Textkritik, Kommentar, Darstellung, Materialien)

Peter Berglar, Annette von Droste-Hülshoff in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. In: Rowohits Monographien, Band 130, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1967

Zum Forschungsstand

Forschungsbericht von

Günter Häntzschel, Annette von Droste-Hülshoff. In: Festschrift für Friedrich Senglo, Hg. J. Hermand/M. Windführ, Stuttgart (Metzler) 1971. S. 151–201

speziell zur Judenbuche siehe Heinz Rölleke

Jahrbücher der Droste-Gesellschaft, Hg. Clemens Heselhaus, zuletzt Band V/1972, Münster (Regensburg) 1972

Literaturdidaktik

Dieter Arendt, Literaturdidaktische Reflexionen zum kritischen Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch, Sonderband: Ideologiekritik im Deutschunterricht, Frankfurt (Diesterweg) 1972. S. 25 ff.

A. C. Baumgärtner / M. Dahrendorf (Hg.), Wozu Literatur in der Schule, Braunschweig (Westermann) 1970

Rolf Geißler, Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik, Hannover (Schroedel) 1970

Heinz Ide, Über die Notwendigkeit eines veränderten Literaturunterrichts. In: Diskussion Deutsch, Sonderband — s. Dieter Arendt, S. 5 ff.

Helmut Lethen, Zur Funktion der Literatur im Deutschunterricht der Oberschulen. In: Girnus/Lethen/Rothe, Von der kritischen zur historisch-materialistischen Literaturwissenschaft, Berlin (Oberbaum) 1971

Jochen Vogt (Hg.), Literaturdidaktik, Düsseldorf (Bertelsmann) 1972

Gisela Wilkending, Ansätze zur Didaktik des Literaturunterrichts, Weinheim (Beltz) 1972

Gisela Wilkending (Hg.), Literaturunterricht. Texte zur Didaktik, München (Piper) 1972

Erich Wolfrum (Hg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts (insbesondere die Beiträge von Friedrich Hassenstein), Esslingen (Wilhelm Schneider) 1972

VI. Materialübersicht

I. Lektürepläne (Hessen 1957) und Lernziele für den Literaturunterricht (Baden-Württemberg)

- | | | |
|-------|---|---|
| Nr. 1 | Hessische Bildungspläne 1957 – Lektüreplan | Titel für Schüler aller Schulformen |
| Nr. 2 | Hessische Bildungspläne 1957 – Lektüreplan | Titel nur für Volks- und Mittelschüler |
| Nr. 3 | Hessische Bildungspläne 1957 – Lektüreplan | Titel nur für Mittelschüler u. Gymnasiasten |
| Nr. 4 | Hessische Bildungspläne 1957 – Lektüreplan | Titel nur für Mittelschüler |
| Nr. 5 | Hessische Bildungspläne 1957 – Lektüreplan | Titel nur für Gymnasiasten |
| Nr. 6 | Lernziele für den Literaturunterricht Baden-Württemberg | Hauptschule (1967) |
| Nr. 7 | Lernziele für den Literaturunterricht Baden-Württemberg | Realschule (1963) |
| Nr. 8 | Lernziele für den Literaturunterricht Baden-Württemberg | Gymnasium (1957) |

II. Rezeption der „Judenbuche“

(Unterrichtsdidaktische und -methodische Literatur, ein Beispiel aus der Germanistik)

- Nr. 9 Elisabeth Jacobi, Klassiker in der Schule heute. Bochum o. J. Kamps pädagogische Taschenbücher Nr. 21 S. 122 bis 135
- Nr. 10 Schnass/Rutt, Die Einzelschrift im Deutschunterricht. Band 1. Volkstümliche, klassische und moderne Dichtungen. Ihre Durchnahme im 5. bis 10. Schuljahr. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1961 (4) S. 222–234
- Nr. 11 Das Standardwerk des Volksschullehrers. Das siebte und achte Schuljahr. Wegweiser durch alle Unterrichtsfächer. 1. Teil: Deutsch und Geschichte. Bochum (Kamp) (3). S. 56–59

- Nr. 12 Rudolf Buck, Der Fall Friedrich Mergel. In: Der Deutschunterricht. 1956. Heft 3 S. 45–53
- Nr. 13 Werner Klose: Annette von Droste-Hülshoff, Die Judenbuche. In: Reclam Lesestoffe. Lehrpraktische Analysen. Folge XIII Stuttgart 1961 S. 1–16
- Nr. 14 Oswald Woyte: Erläuterungen zu Annette von Droste-Hülshoff, Die Judenbuche. In: Königs Erläuterungen Band 216. Hollfeld (Bange Verlag) o. J. 12. Aufl. S. 39–42
- Nr. 15 Benno von Wiese; Annette von Droste-Hülshoff, Die Judenbuche. In: Die deutsche Novelle von Goethe bis Kafka. Düsseldorf (Bagel) 1960 S. 154–175

III. Ergänzungstexte

- Nr. 16/1 Die Briefe der Annette von Droste-Hülshoff. Gesamtausgabe. Hg. von Karl Schulte Kemminghausen. 2 Bände, Jena 1944. Reprographischer Nachdruck. Düsseldorf (Diederichs) 1968. Auszüge
- Nr. 16/2 Karl Marx, Debatten über das Holzdiebstahlgesetz – Rheinische Zeitung. Karl-Marx-Ausgabe in 6 Bänden. Hg. von Hans-Joachim Bieber. Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1962. Band 1. S. 208–257
- In Auszügen auch zugänglich in: Glotz/Langenbuchen (Hg.), Versäumte Lektionen, Gütersloh (Mohea) 1965. S. 287 ff. (auch als Taschenbuch erhältlich)
- Nr. 16/3 Preußisches Landrecht
- Nr. 16/4 Christian Grave, Über den Charakter der Bauern (1786)
- Nr. 16/5 Christian Wichmann, Der leibeigene Bauer (1795)
- Nr. 16/6 Gottfried August Bürger, Der Bauer an seinen durchlauchtigsten Tyrannen (1773)
- 16/5 bis 16/7 In: Klassenbuch 1 (hg. von H. M. Enzensberger u. a.) Darmstadt/Neuwied (Luchterhand) 1972
- Nr. 16/7 Matthias Claudius, Schreiben eines parforcegejagten Hirschen an den Fürsten, der ihn parforcegejagt hatte (1770)
- Nr. 16/8 Josef Weinheber, Der Bauer
- Nr. 16/9 Josef von Eichendorff, Deutsches Adelsleben am Schlusse des 18. Jahrhunderts

IV. Haxthausen, Geschichte des Algierersklaven

Literarischer Markt

Inhaltsübersicht	Seite
I. Lernzielzusammenhang	91
II. Hinweise zum Lernprozeß	94
Ausdifferenzierung von Lernzielaspekten für die Jahrgangsstufe 7/8 Eingangsphasen	
1. Aspekt: Schichtspezifische Leseinteressen und Marktstrategien	
a) massenhaft verbreitete Literatur aus dem Science-Fiction-Markt	
b) Bestseller	
– im heutigen lit. Markt:	
E. Malpass, „Morgens um 7 ist die Welt noch in Ordnung“	
– in der historischen Perspektive:	
D. Defoe, „Robinson Crusoe“	
2. Aspekt: Schriftsteller und Markt	
III. Lernzielzusammenhang bezogen auf die Arbeitsbereiche	105
IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses Beispiel: Analyse von Leserbriefen	106
V. Literatur	109
VI. Materialübersicht	110

Literaturverzeichnis

112

113

114

115

116

117

Ausführung von ...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

118

119

...

120

...

...

121

122

123

124

I. Lernzielzusammenhang

Ausgangspunkt von Lernen sind die Erfahrungen der Schüler, wobei hier über die unmittelbaren Erfahrungen hinausgegangen werden muß, mögliche Erfahrungen miteinzubeziehen sind.

Der Erfahrungsbereich Literatur reduziert sich für die Schüler – wie im Bewußtsein auch vieler Erwachsener – auf die Rezeption: In der Schule wie zu Hause sind sie, wenn überhaupt, vornehmlich Leser. Literarische Texte begegnen ihnen meist abgelöst von ihren gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhängen. Indem die Schüler lernen, Texte in ihren Bedingungs- und Vermittlungszusammenhängen kennenzulernen, d. h. literarischen Produkten in den sozialen und historischen Bezugsfeldern nachzugehen, in denen sie entstehen und entstanden sind, können sie lernen, Literatur als gesellschaftlich historische Größe zu begreifen. Sie gewinnen damit rationale Kategorien für die kritische Orientierung in der (literarischen) Öffentlichkeit.

Der im folgenden beschriebene Zusammenhang zeigt, unter welchen Fragestellungen Literaturunterricht erweitert werden muß, wenn er nicht wichtige Bestimmungsfaktoren für Literatur vernachlässigen will.

Er gibt gleichzeitig den Schülern Möglichkeiten für die Beurteilung und Planung des Unterrichts (vgl. den Unterrichtsvorschlag: Lektüreauswahl „die Judenbuche“).

Das allgemeine Lernziel des Bereiches „Literarischer Markt“ gibt auf, den Zusammenhang von Literatur/Texten und Gesellschaft auf den verschiedenen Ebenen zu konkretisieren.

Schon die Fragen:

Wer macht Literatur?

In welchem Medium macht er sie?

Für wen macht er sie?

Welche Mittel benutzt er?

Unter welchen Bedingungen arbeitet er?

Wie verändern sich die Bedingungen, unter denen er arbeitet?

Was geschieht mit dem Werk, dem Produkt seiner Tätigkeit?

leiten in einen Komplex über, der sowohl die Beziehungen zwischen Autor und Verleger, als auch Veröffentlichungs- und Vertriebsbedingungen wie Buchhandel, Zeitschriften, Rezensionen, Publikum etc. als Untersuchungsfelder absteckt.

Wer Beziehungen zwischen Literatur und Markt herstellt, gerät immer noch in den Verdacht, der Literatur Gewalt anzutun, sie in einen Zusammenhang zu stellen, der ihr nicht gemäß ist. Daß Bücher – also Literatur – verkauft werden, ist ebenso offenkundig wie, welche Instanzen an diesem Prozeß beteiligt sind. Die wie immer motivierte Befürchtung, dem ideellen Gehalt eines Werkes durch Aufklärung seiner sozialen Bedingtheit zu schaden, vielleicht Widersprüche aufzudecken, die Korrekturen eigener Einschätzungen und Wertvorstellungen mit sich bringen könnten, hat bisher jedoch verhindert, die oben genannten Zusammenhänge als Bedingungsfaktoren für Literatur – auch für ihre Struktur – anzuerkennen.

Der Doppelcharakter von Literatur – einmal künstlerische Artikulation von Wirklichkeit zu sein, zum anderen Objekt, mit dem man Handel treibt – ist in seinen Konsequenzen zu untersuchen:

Die Notwendigkeit, „um Geld zu schreiben, (hat) natürlicherweise . . . Einfluß auf die Materie.“

Aus: Lessing, Briefe, Bd. 17, S. 348

„Ich fürchte, Goethe läßt seinen Faust . . . ganz liegen, wenn er nicht von Ihnen und durch anlockende Offerten veranlaßt wird, . . . ihn zu vollenden . . .“

Er rechnet freilich auf einen großen Profit, weil er weiß, daß man in Deutschland auf dieses Werk sehr gespannt ist.“

Aus: Schiller, Briefwechsel mit Cotta, S. 375

Literatur/Texte erfüllen unterschiedliche Funktionen innerhalb der Gesellschaft, die jedoch nicht unabhängig voneinander zu begreifen sind:

Dem einen sind die Arbeits-, dem anderen Handelsgegenstand, dem dritten können sie zum Genuß- Entspannungs-, Kritikobjekt werden. (Autor/Verleger-Buchhändler/Leser/Kritiker) Dieses Netz von Beziehungen versucht der Begriff literarischer Markt abzudecken.

Ziel des Unterrichts ist es also, mit den Schülern gemeinsam den Schein der Autonomie zu durchbrechen, den der literarische Text – vermittelt durch traditionelle Vorstellungen von Kunst und Künstler – dem Leser vorspiegelt.

„Zugleich die strengen Forderungen der Kunst zu befriedigen und seinem schriftstellerischen Fleiß auch nur die notwendige Unterstützung zu verschaffen ist in unserer deutschen literarischen Welt unvereinbar. Zehn Jahre habe ich mich angestrengt, beides zu vereinen, aber es nur einigermäßen möglich zu machen, kostete mir meine Gesundheit.“

Aus: Schiller: Briefe, Bd. 3, S. 179

Auf der allgemeinen Ebene können demnach folgende Lernziele formuliert werden. Die Schüler sollen lernen,

- den Widerspruch zwischen gesellschaftlich realer Situation und dem tradierten Selbstverständnis des Schriftstellers als autonomen Künstler zu durchschauen; d. h. zu sehen, inwieweit dem

Schriftsteller in der Öffentlichkeit immer noch das Odium von „Berufung“ anhaftet, dies jedoch im Widerspruch zur realen Situation des Schriftstellers steht, der sein Produkt verkaufen muß; zugleich aber zu sehen, ob und inwieweit er diesen Widerspruch reflektiert und für Handeln nutzt;

„Suchen wir besser den Dichter der Gegenwart nicht in Arkadien, sondern in den Redaktionsstuben . . .“

(zit. bei: Der Autorenreport, S. 17 f.)

„Wer eine Ware verkaufen will, muß den Markt studieren. Auch der Schriftsteller.“

(F. Dürrenmatt, Schriftstellerei als Beruf.)

- sie sollen prüfen, inwieweit ihr nicht zuletzt vom Literaturunterricht der Schule gefordertes und bestimmtes Rezeptionsverhalten diesen Widerspruch aufgreift oder ihn weiter verdeckt;
- sie sollen erkennen, inwieweit der jeweilige technologische Stand (z. B. Erfindung von Hand- und Druckerpresse bis zur Entwicklung von Rotationsdruckverfahren) vermittelt mit den Eigentumsverhältnissen der jeweiligen gesellschaftlichen Epoche inhaltliche Themenstellungen und ästhetische Strukturen wie Kompositionsformen, Gattungen etc. beeinflusst (vgl. Entstehung von großen Verlagskonzernen und Heftchenliteratur);
- welche Ausdrucksformen die künstlerischen Arbeitsbedingungen in den Texten finden (vom Hofpoeten zum Schriftsteller, der seine Produkte auf dem Markt verkauft [sogenannter freier Schriftsteller] oder aber in einem festen Vertrags- oder Arbeitsverhältnis steht, vgl.: Der Autorenreport);
- welche historischen, ökonomischen und sozialen Faktoren überhaupt dazu führten, ein „Lesepublikum“ zu schaffen (Entwicklungsbedingungen der bürgerlichen Gesellschaft, vgl. L. Winckler, S. 16 ff.) und welche Bedingungen den Zusammenhang zwischen sozialer Schichtung und der Entstehung einer „höheren“ und einer „niederen“ Literatur ausmachen;
- inwieweit das Interesse an Aufklärung durch literarische Texte direkt den Interessen der Verleger (Absatzinteressen) untergeordnet war bzw. ist:

„Ob ein Goethe das Buch geschrieben hat, ob es die höchste Geisteskraft erfordert hat, darauf kann ich als Kaufmann keine Rücksicht nehmen; ein Krämer kann kein Mäzen sein.“

Ausspruch von Göschen zur Ablehnung Goethes „Metamorphose der Pflanzen“

(zit. bei L. Winckler, S. 43)

Welche Bücher werden heute zu Bestsellern? Welche Rolle spielen dabei gezielte Marktstrategien/Buchwerbung/die Spiegollisten?

Was wird als Taschenbuch verlegt? . .

- Welche Ursachen Verschiebungen auf dem Buchmarkt haben: z. B. von der Belletristik zur Dokumentar- und Sachliteratur;
- welche Funktion die Medien Fernsehen, Rundfunk, Film, Presse in diesem Zusammenhang einnehmen (Verbundwerbung).

Eine solche Art der Untersuchungstätigkeit führt nur scheinbar vom einzelnen Text weg. Indem historische und aktuelle Bedingungen literarischer Produktions- und Rezeptionsverhältnisse erarbeitet werden, gewinnt der Schüler Kategorien, eigene und fremde Wertungen im Hinblick auf ihren Interessenstandpunkt zu analysieren und dem literarischen Angebot selbst interessegeleitet zu begegnen.

II. Hinweise zum Lernprozeß

Ausdifferenzierung von Lernzielaspekten für die Jahrgangsstufe 7/8

Der oben dargestellte Zusammenhang ist in seiner Komplexität nicht auf dieser Jahrgangsstufe einzulösen. Er versucht, den inhaltlichen Rahmen abzustecken, auf den sich einzelne Lernphasen in zunehmender Komplexität (Je nach Voraussetzungen der Lerngruppe) beziehen und an dem sie sich orientieren können.

Die Aspekte: Leseerfahrungen – Leseinteressen sind wesentliche Ansatzpunkte des Lernprozesses auf dieser Jahrgangsstufe (vgl. S. 91). Inwieweit ein solcher Lernprozeß die anderen Aspekte (Produktion, Vertrieb, Kritik etc.) miteinbezieht, zeigt die Beschreibung verschiedener Lernphasen für Jahrgangsstufe 7/8 im folgenden, wobei die Abfolge der Darstellung Möglichkeiten aufzeigt.

Eingangsphasen:

- Leseinteressen und Buchwünsche der Schüler erfragen (auf keinen Fall sollten in dieser ersten unmittelbaren Phase Fragen nach der Quantität gestellt werden, etwa: Wieviel liest du? Wie viele Bücher besitzt du, besitzen deine Eltern? . . . Damit wird für Schülergruppen sozial unterprivilegierter Schichten die Motivation abgeschnitten. Schüler, die keine oder nur sehr wenige Bücher besitzen, müssen sich dies in dieser ersten Lernsequenz als eigenes oder elterliches Versagen anrechnen, was den Lernzielen und Intentionen des Unterrichts diametral entgegensteht).

- Assoziationen zu Wörtern oder Wortpaaren wie:

Schullektüre/Schulbuch-Freizeitlektüre

Heftrömäne – Roman/Gedicht

Dichter

Schriftsteller

Literatur

.....

Ziel dieser beiden Initialphasen ist es, Schüler und Lehrer über Voreinstellungen und u. U. divergierende Interessen zu informieren; die Schüler

- zu einer ersten Artikulation eigener Bedürfnisse, Wünsche, Interessen zu bringen, darüber hinaus
- Ansätze für die Problematisierung eigener Einstellungen zu provozieren (Konfrontation gegensätzlicher Assoziationsketten verschiedener Schüler etc. . .).

Die Erarbeitung dieses Komplexes führt zu Fragestellungen:

- Gleichen sich das Leseverhalten und die Leseinteressen der Schüler? Warum? Warum nicht?
- Wer beeinflußt ihr Leseverhalten?
- Wie werden Schullektüre, wie wird Freizeitlektüre beurteilt?
- Welche Ursachen hat das?
- Gibt es zwei Arten von Literatur?

Material

Tucholsky: Avis an meinen Verleger (Lesen als Privileg). (Mat. 1)

Kästner, E.: Über das Nichtlesen von Büchern

(Erfaßt die Satire wesentliche Ursachen des Nichtlesens? In welchem Interesse ist sie geschrieben? Wen spricht er an? Wer hat den Text herausgegeben?). (Mat. 2)

Statistiken zum Leseverhalten über das Verhältnis von sozialer Schichtung und Leseinteressen

(aus: Lesen, ein Handbuch). (Mat. 3)

- Untersuchungsaufgabe im Wohnbereich der Schüler:

Wo werden literarische Texte verkauft?

(Im Stadtzentrum – in der Siedlung)

Welcher Art sind die Verkaufsstellen?

(Buchhandlung, Kiosk, Supermarkt, Papiergeschäft . . .)

Welche Texte werden wo verkauft?

Dieser Einstieg thematisiert direkt die Vermittlungsinstanzen von Literatur: die Verkaufsstellen; er schafft Orientierungsmöglichkeiten und stellt Beziehungen zwischen Leseverhalten, Leseinteressen und Vertrieb her.

Material:

Vgl. Handreichungen, Umgang mit Literatur I, 1969, S. 3 ff.
Sortimenterbrief, „Vorsicht mit Fachausdrücken“ (Mat. 4)

1. Aspekt: Schichtspezifische Leseinteressen und Marktstrategien

a) Massenhaft verbreitete Literatur –

Texte aus dem **Science-Fiction-Markt**

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird von Trivialliteratur oder Unterhaltungsliteratur in Opposition zur hohen Literatur gesprochen.

Die Abgrenzung wird vorgenommen einmal aufgrund formal-ästhetischer Kategorien: Schematismus in der Handlungsstruktur/Konventionalität der sprachlichen Ausdrucksform/Typisierung und Schablonisierung von Personen/Selbstwert von Sensationen bestimmen negativ die massenhaft verbreitete Literatur.

Zum anderen geschieht die Abgrenzung aufgrund von Inhalts- und Wirkungsanalysen, die aufzeigen, inwieweit diese Literatur Wunschvorstellungen einer großen Leserguppe erfüllt, vorhandene Einstellungen gegenüber der Realität unterstützt und damit wenig zu einer Analyse gegenwärtiger Gesellschaft beiträgt.

Dem Schüler bleibt zumindest der zuerst angesprochene Gegensatz blind. Kann nicht das, was als hohe Literatur - Dichtung gilt, ähnliche Formmerkmale wie die triviale Literatur aufweisen? Und darüberhinaus: Warum sollte er Texte und Bildgeschichten ablehnen, nur weil sie seinen Erwartungen entsprechen und seinen Wünschen entgegenkommen?

Die Typisierungen erleichtern ihm das Lesen, eigene Entscheidungen und Wertungen braucht er nicht zu treffen. Nur, wenn der Schüler die schulischen Wertsetzungen schon zu seinen eigenen gemacht hat, daß nur das gut und wertvoll sei, was anspruchsvoll, nicht gleich verständlich sei, was erarbeitet, wofür eine Leistung erbracht werden müsse, kann er widerspruchslos das angebotene Interpretations- und Wertungsschema akzeptieren.

Erst Fragestellungen, die die Art der Herstellung dieser Produkte (Heftromane/Comics) thematisieren, die die Bedingungen ihrer

Verteilung untersuchen, führen in eine rationale Auseinandersetzung mit dieser Literatur, die über eine moralische Verurteilung hinausgeht:

- Inwieweit sind die Herstellungsbedingungen (industriell organisiert und geplant) und die Bedingungen der Rezeption aufeinander bezogen?
- Wie wirken sich industrielle Gesetzmäßigkeiten unserer Gesellschaft (Rentabilitätsanspruch: genaue Absatzplanung, rationelle Produktion) auf Form und Inhalt/ästhetische Qualität der Heftliteratur aus?
(Standardisierung/Typisierung von Handlungen und Figuren).
- Welche Rolle nimmt in diesem Prozeß der Autor ein?
(Autorenrichtlinien)
- In welchem Interesse geschieht die Verbreitung dieser Produktion? Wem nützen die Leserbefragungen?
- Welcher Art sind die Zusammenhänge zwischen Leserbedürfnissen und Heftinhalten?
- In welchem Vermittlungszusammenhang stehen die ideologische Funktion dieser Produkte und die gesellschaftliche Realität der Leser? (Arbeitsverhältnisse/soziale Erfahrungen bestimmter Schichten.)

Die Bearbeitung der Fragen kann Schüler und Lehrer über die bloße Diskriminierung hinausführen, die nur Resignation bewirkt. Indem der Funktionskreis von Herstellung, Vertrieb und Konsumverhalten durchsichtig gemacht wird, entsteht eine erste Voraussetzung dafür, Bedingungen für den eigenen Gebrauch literarischer Produkte zu problematisieren. Das könnte dazu führen, bewußter die Interessen von denjenigen zu erkennen und zu nennen, die die Aufklärung brauchen und wollen.

Material:

Einstieg: Pseudonyme verschiedener Heftromanautoren, z. B. Rex Hayer (Westernheft)

Freifrau Melanie v. G. (Frauenroman)

(Aufgabe: Zuordnung der Namen zu den verschiedenen Romanparten mit dem Ziel, a) in einer ersten Phase die Erwartungen der Leser an die Lektüre zu umreißen, b) die genau geplante Herstellung der Heftromane deutlich werden zu lassen.) (Mat. 5)

Texte von Schülern zu Reizwörtern und Reizüberschriften oder Leserbriefe (Mat. 6a)

(Welche Handlungsmuster werden dargestellt?

Ähneln sich die Schüleraufsätze darin?

Welche Leserwünsche, welche Lesererwartungen werden deutlich?) – vgl. IV. (Mat. 6b)

Textausschnitte aus Perry-Rhodan- oder Atlan-Heften

Untersuchung etwa nach folgenden Gesichtspunkten:

- dargestellte Situation in Beziehung zum Leserinteresse;
- Aufbau, Entwicklung der Handlungsstruktur, wer handelt (Einzelne, Gruppen...)?
- Welche Figuren tauchen auf? Wie ist ihr Verhalten? Wie sind ihre Beziehungen untereinander?
- Welche Funktion haben die Fremdwörter, die Namen der Personen (methodischer Vorschlag: Text ohne Schlüsselbegriffe geben)? (Mat. 7)
- Welche Begründungen für Herrschaft und Macht gibt der Text?
- Welche Beziehungen bestehen zur Realität des Lesers?

...

Autorenrichtlinien für Romanheftschreiber (Mat. 8)

- Warum gibt es solche Anweisungen?
- Welche Bedeutung hat das für den Autor, für seine Arbeit?
- Welche Vorstellungen hattest du bisher von der Arbeit eines Schriftstellers?

...

Texte und Filme zum Herstellungsverfahren der Heftromane (Film FT 949 Bildstelle)

- Bestehen Zusammenhänge zwischen dem Produktionsverfahren und ihrem Inhalt, der Struktur der Hefte?

Die Texte von Giesenfeld (Mat. 9) und H. Bacia (Mat. 10) geben Interpretationsansätze zur Aufklärung des Zusammenhangs zwischen der ideologischen Funktion der Heftromane und der gesellschaftlichen Realität der Leser.

Der Themenbereich Science-Fiction wurde auch gewählt, da hier – eindeutiger als auf dem Comic-Markt – Verschiebungen auf dem Büchermarkt zu beobachten sind, um neue Absatzmöglichkeiten zu sichern, d. h. neue Lesergruppen für diesen Literaturbereich zu gewinnen. Neben der Heftliteratur mit Perry Rhodan an der Spit-

ze erscheinen seit einiger Zeit ständig neue „anspruchsvollere“ (nach Preis und Aufmachung) SF-Reihen in Taschenbüchern oder Paperbacks.

Zu fragen ist:

Woher kommt dieses plötzliche Interesse an diesem Genre, das vorher fast ausschließlich den Heftromanen vorbehalten war? •

Wer forciert dieses Interesse? (TV-Reihen: „Invasion von der Wega“, „Raumschiff Enterprise“; Filme: z. B. „Odyssee 2001“).

Wie interpretieren die Verleger der neuen Buchreihen den SF-Boom? Welche Interessen verfolgen sie? Enthalten die neuen Reihen – da nicht dem Produktionsverfahren der Heftromane unterworfen – kritische Ansätze?

Material:

Der Buchmarkt: Die Lust am Spekulativen (Mat. 11) Textvergleich: Perry Rhodan – H. Ellison, „Bereue, Harlekin . . .“ (Mat. 12)

Andere interessante Science-Fiction-Erzählungen, die zum Vergleich herangezogen werden können, sind:

G. R. Dickson, „Computer streiten nicht“, in: Leiner Gutsch: SF-Textband
(Texte und Materialien zum Literaturunterricht, Ffm. 1971)

Untersuchungsaufgaben:

Befragung und Beobachtungen in Buchläden:

Wer kauft SF-Bücher?

Wie teuer sind sie?

Wie sind sie aufgemacht (Titelgrafik, Format, Druck)?

Vergleich der Titel der neuen Reihen mit den Titeln der Heftromane:

Ergeben sich Unterschiede?

Wodurch sind sie bedingt?

Alternativ zum Bereich Science-Fiction können Texte zum Thema z. B. Comics, Kriminalromane, Western . . . gewählt werden.

b) Bestseller,

- im heutigen literarischen Markt
- in der historischen Perspektive

- Was muß passieren, damit ein Buch zum Bestseller wird, welche Bedingungen und Einflüsse sind entscheidend?
- Muß der Autor bereits in der Öffentlichkeit bekannt sein, einen Namen haben?
- Welche Rolle spielt der Verlag? Kann sich jeder Verlag Bestseller leisten? Welche Funktion übernimmt dabei z. B. die Werbung, evtl. eine Verfilmung?
- Wo bekommt man, bekommt man überhaupt Informationen über Planung und Organisation der Verlagsproduktion/den Ablauf von Entscheidungsprozessen/den Technisierungsstand des Verlags?
- Können Bestseller von kapitalkräftigen Verlagen beliebig gemacht werden? Oder kommt es primär auf den Inhalt, die Thematik des Buches an?

Material:

Kahl, Geschichte des Buchdrucks (Mat. 13a)

Film FT 949, Buchdruck im Bogenrotationsverfahren

Film FT 543, Gutenberg

Historische Darstellungen (Mat. 13b)

Pankus, Buchwerbung in Deutschland, In: Arnold, Literaturbetrieb in Deutschland

Limmroth, Karikatur zum „Bestseller“ (Mat. 14)

F. Schneider, Jagd nach Bestsellern ... (Mat. 17)

Die Fragen umreißen den Lernkomplex, der den Schülern Möglichkeiten geben muß, über das Leseangebot und die Bedingungen dieses Angebots nachzudenken: Problematisierung der eventuell vorhandenen Vorstellung, die Nachfrage bestimme das Angebot oder einfach umgekehrt.

Die vorstehenden Fragen können mit Hilfe des Textes von Dieter E. Zimmer: „Die Herzen großer Publikumszahlen“, (Mat. 15) der dem Erfolgsweg von E. Malpass: „Morgens um 7 ist die Welt noch in Ordnung“, (Mat. 16) anhand von Interviews nachgeht, methodisch gut aufgearbeitet werden. Textstellen aus dem Roman von Malpass müssen mit herangezogen werden:

- Was gefällt dir selbst am Roman? Was gefällt dir nicht?
- Entsprechen die Situationen, die du aus deiner eigenen Familie oder aus anderen Familien kennst, den Romansituationen?

- Besitzt ihr den Roman zu Hause? Besitzen ihn Verwandte oder Freunde?
- Findest du Erklärungsansätze in dem Romantext – den Interviews, warum sich der Roman zum Bestseller machen ließ?
- Auf welche Weise versucht Zimmer die Karriere eines Bestsellers zu beschreiben?
Welche Bedingungen dieser „Karriere“ nennt er?
- Warum fehlt der Leser als Interviewpartner?

Alternativen

Interview mit einem Jugendbuchautor, Verleger, Kritiker

Verfolgen von Spiegelbestsellerlisten über einige Zeit:

Sie enthalten meist keine Literatur, die den Schülern dieser Altersstufe zugänglich ist.

Ausnahme: Z. B. Ceram, Der erste Amerikaner, Dee Brown, Begrabt mein Herz . . . (Mat. 18 a)

Hier könnte das Verhältnis von aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen (Indianeraufstände) und Buchmarkt untersucht werden. (Mat. 18b)

Untersuchung des Plattenmarktes.

Das allgemeine Lernziel:

- Erkennen, welche historischen, ökonomischen und sozialen Faktoren überhaupt erst dazu führten, ein Lesepublikum zu schaffen, und
inwieweit der Stand der Produktivkräfte (z. B. technologische Entwicklung) auf diesen Prozeß Einfluß nahm oder ihn sogar wesentlich verursachte (vgl. Mat. 19, 24),
kann für die Schüler an Beispielen früherer Bestseller/Erfolgsbücher in Ansätzen deutlich werden. Dabei können, durch die historische Dimension vermittelt, Kategorien für die rationale Einschätzung gesellschaftlicher Prozesse gewonnen werden.

Beispiel:

Daniel Defoe, Robinson Crusoe

- Ist der „Robinson“ eine Abenteuergeschichte?
- Welche Intentionen lassen sich dem Text entnehmen?
(Überlegungen zum sozialen Stand Robinsons, zu seinen Moralvorstellungen, seinen Erziehungspraktiken gegenüber Freitag)

- Kann man Verbindungen zwischen dem Roman und der gesellschaftlichen Situation am Anfang des 18. Jahrhunderts in England herstellen? (Rolle des aufkommenden Bürgertums, frühe Formen der Industrialisierung; Mißbrauch christlicher Glaubensinhalte zur Rechtfertigung kolonialer Politik, „Missionierung“)
- Wieso kommt es zu so vielen Umarbeitungen, Nachahmungen (Robinsonaden), besonders auch in Deutschland?
- Das Buch von Daniel Defoe war nicht als Jugendbuch gedacht. Warum wird es dazu? Wie wird es für diese „Sparte“ verändert? (Vgl. von Jugendbuch, Ausgaben mit der Originalausgabe, was fehlt?)
- Gilt das Buch heute noch als Bestseller? Wer liest es? Warum? Warum nicht? (Methodischer Vorschlag: Nachfrage in Buchhandlungen, Jugendbüchereien; gibt es Schallplatten dazu, Filme darüber?
Verändert das Buch: Schreibt eine kurze moderne Robinsongeschichte, vgl. Mat. 23)
- Wie lassen sich die hauptsächlichsten Unterschiede zwischen der Entstehung des Bestsellers früher und heute beschreiben? Wodurch sind sie verursacht?

Material:

Hauser, A., Die Entwicklung des bürgerlichen Lesepublikums in England. (Mat. 19)

Text Robinson Crusoe in ausgewählten Ausschnitten (Mat. 20)
(Gesamte Kenntnis des Textes, wenn nicht vorhanden, durch Erzählen, Tonband, Platten etc. herstellen).

Robinson im Klassikercomic (Mat. 21)

Ullrich, H., Die Geschichte eines Weltbuches (Ausschn.), (Mat. 22)

Nell-Breuning, O., Robinson und Freitag (Ausschn.) (Mat. 23)

Kunze, H., Gelesen und geliebt, Vorrede (Ausschn.), (Mat. 24)

Als alternative Erfolgsbücher können gewählt werden:

Swift, J., Gullivers Reisen; Beecher-Stowe, Onkel Toms Hütte;

Twain, M., Tom Sawyer; Hoffmann, H., Der Struwwelpeter

Vgl. auch: Greven, J., Grundzüge einer Sozialgeschichte des Lesers und der Lesekultur, in: Lesen – ein Handbuch, S. 117 – 133

2. Aspekt: Schriftsteller und Markt

Die Fragen:

Wie abhängig oder unabhängig ist der Schriftsteller?

Welches Abhängigkeitsgefüge beeinflusst seine Arbeit?

sind in den vorher dargestellten Unterrichtskomplexen/Phasen implizit ständig gestellt.

Die folgenden Fragestellungen zu einigen Texten aus sehr unterschiedlichen Verwendungssituationen, mit sehr unterschiedlichen Intentionen und Strukturen sind als Beispiele zu begreifen, wie der Aspekt – Autor/Markt – auf dieser Jahrgangsstufe angegangen werden kann. Sie verstehen sich nicht als selbständige Lernphase, sondern können punktuell in den Zusammenhang der anderen Unterrichtsabläufe eingebracht werden. Je nach Frage- und Interessenstand der Schüler wird das Problem anders, mehr oder weniger komplex bearbeitet werden können.

Eine erste Problematisierung des Themas kann durch die Karikatur von Limmroth (Mat. 25) erreicht werden, wo der Konflikt zwischen hohem Anspruch und „niederer“ materieller Notwendigkeit dargestellt ist.

Tucholsky, K., Konjunktur (Mat. 28)

- Welche Zusammenhänge signalisiert der Titel der Geschichte, was erwartet man?
- Wie werden Buch und Leser beschrieben?
Welche Begriffe verwendet Tucholsky?
- In welcher Rolle erscheint der Autor?
- Vergleiche die Autorenrichtlinien für Heftromane mit diesem Text: Wo liegen die Unterschiede?
Wodurch sind sie bedingt? (Unterschiedliche Verwendungssituation: Fiktionaler Text/Satire – reale Schreibenweisung; historische Differenz der angesprochenen Inhalte).
- Was bedeutet die 10. Regel? In welchem Verhältnis steht sie zu den anderen Punkten? Zum Titel? Kann man hieraus auf die Absicht Tucholskys schließen?

Alternativ dazu, die gleiche Thematik ansprechend:

Tucholsky, K., An das Publikum (Mat. 29)

- Was verändert sich, wenn Tucholsky hier statt den Autor den Leser anspricht?
- Welche Funktion hat der Refrain?
- Wird deutlich, wie Tucholsky das Publikum einschätzt? Wie er die Herrschenden einschätzt?

Döblin, A., Eine Frage (Mat. 30)

- Um welchen Konflikt geht es hier?
- Wie stellt Döblin ihn dar? Mit welcher Intention?
- In welchem Zusammenhang steht der Text mit den Fragestellungen des Themas: Schriftsteller – Markt?
(Vgl. besonders die Eingangspassage mit der Rede der „Bulldogge“ und dem Verhalten der anderen Schriftsteller).

Statistische Aussagen über die reale Lage des Schriftstellers heute (Mat. 26)

(Zur historischen Situation vgl.: Haferkorn, H. J., Der freie Schriftsteller/in Ausschnitten enthalten in: Ökonomie und Literatur, hrsg. von Lecke & Ide, S. 115 ff., Verlag Diesterweg, Ffm. 1973 (Mat. 31a/31b)

Winckler, L., Kulturwarenproduktion, Ffm. 1973

Deschner, K. H., Die Produzenten und die Profiteure, FR, 11.8.1973 (Mat. 27)

Die Differenz, die hier zwischen den tatsächlichen Arbeitsbedingungen von Autoren und dem traditionell-literarischen Berufsbild bestand und z. T. immer noch besteht, muß zum Problem des Unterrichts werden:

- Was rufen die Begriffe „Dichter“ und „Schriftsteller“ jeweils für Vorstellungen hervor? (vgl. Mat. 32)
- Welche Erwartungen, Einschätzungen hat der Leser vom Autor und wodurch sind diese hervorgerufen?
- Welche Selbsteinschätzung wird aus den Aussagen der Autoren deutlich?
- Mit welchen anderen Berufen läßt sich der des Schriftstellers vergleichen? (Einkommen – Arbeitsbedingungen)
- Gibt es Ansätze, die zeigen, daß die Schriftsteller ihre Lage begreifen und Veränderungen fordern?

Alternative/zusätzliche Aspekte des Themenkomplexes: Literarischer Markt:

- Rolle und Funktion der Buchgemeinschaften
- Die Buchwerbung
- Problem der Zensur/Jugendgefährdende Schriften

- Schulbuchmarkt (Welche Bücher werden ausgewählt? Von wem? Nach welchen Kriterien? In wessen Interesse?)

III. Lernzielbestimmung, bezogen auf die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts

Die folgenden Überlegungen sind nur in Verbindung mit den oben im konkreten Lernzusammenhang gestellten Fragen und Zielsetzungen zu sehen. Sie abstrahieren noch einmal wichtige Ziele und Qualifikationen, die zu erreichen sind.

1. Mündliche und schriftliche Kommunikation

Die Schüler können lernen,

- eigene Beobachtungen und Erfahrungen themen- und adressatenbezogen in den Unterrichtszusammenhang einzubringen;
- ihnen kann deutlich werden, inwieweit eigene Voreinstellungen sich in ihrer Sprachverwendung bis in einzelne Begriffe hinein zeigen können und Kommunikation stören, verhindern können („Schundliteratur“);
- in der Auseinandersetzung mit den anderen Schülern und mit dem Material lernen sie, ihre eigenen Einstellungen zu überprüfen, sie rational zu vertreten, evtl. zu korrigieren;
- sie lernen, fremdes Verhalten zu beobachten und Beziehungen zwischen Sprachverhalten, inhaltlicher Aussage und sozialen Fakten herzustellen (Beobachtungen von verschiedenen Kunden in Buchhandlungen, am Kiosk etc.), den anderen darüber zu berichten.

Dazu müssen sie z. B. lernen, einen Fragebogen auszuarbeiten: (Zusammenhang zwischen Frageformulierung und möglicher Antwort vorher antizipieren:

- Welche Informationen brauche ich vom Buchhändler/Verleger/Leser/Käufer?
- Wie ist dessen Interessenlage?
In welcher Beziehung steht er zu mir? Wird die Beziehung auch/ vorwiegend/ausschließlich von materiellen Interessen bestimmt?
- Wie muß ich daraufhin meine Frage formulieren?
- Welche Konsequenzen hat die provokative Frage, welche hat ihre Unterlassung?

- Kann ich/muß ich einem Buchhändler andere Fragen stellen als einem Kioskbesitzer/Verkäufer im Supermarkt? Warum?

Dazu müssen die Schüler z. B. lernen, verschiedene Fachbegriffe in ihrer Bedeutung zu erläutern und im Zusammenhang anzuwenden: (z. B. Literarischer Markt – Absatz – Fachausdrücke der verschiedenen Produktionsverfahren beim Drucken . . .)

Dazu müssen sie lernen, Statistiken auszuwerten, d. h. Informationen aus anderen Zeichensystemen zu versprachlichen; sie müssen die Problematik/Schwäche von Statistiken sehen (Verkürzung; Verallgemeinerung von Informationen).

2. Der Bereich Reflexion auf Sprache läßt sich im angegebenen Zusammenhang kaum vom Bereich Umgang mit Texten trennen:

Hier werden die Schüler mit Texten aus unterschiedlichsten Verwendungszusammenhängen konfrontiert: Aussagen von Autoren zu ihrer Situation, fiktionale Darstellungen (Satire, Gedicht), Karikaturen etc., die sie im jeweiligen Lernzusammenhang auswerten müssen:

- Inwieweit hängen die besonderen Strukturmerkmale eines Textes von seiner Verwendungssituation ab (Statistik – Satire?)
- Welche Rolle spielen Metaphern (Autor als „Gewissen der Nation“ oder bestimmte Begriffe „Dichter/Schriftsteller“) bei der Konstituierung der Absicht, des Interesses eines Textes? Was signalisieren derartige Begriffe an Bezugsfeldern beim Leser?
- Inwieweit wird die Interessenstruktur eines Textes deutlich? Woran läßt sie sich festmachen?
- In welchem Verhältnis steht der Text zu anderen Informationen aus diesem Themenbereich, aus diesem größeren Zusammenhang? Trägt er zur Aufklärung von Realität bei oder verschleiert er sie?

IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses

am Beispiel:

Analyse von Leserbriefen (Perry-Rhodan, vgl. Materialien)

Ziel der Analyse von Leserbriefen im Themenbereich Literarischer Markt ist es, den komplexen Zusammenhang von Lesererwartungen/Bedürfnissen/Interessen und inhaltlichen Strukturen des Heftromans einerseits herzustellen und andererseits diese rückzubeziehen auf die Sozialerfahrungen der betroffenen Leser.

Die Komplexität des Ziels verlangt auf dieser Jahrgangsstufe eine systematische Aufarbeitung, die sich in folgenden Lernschritten vollziehen könnte. (Dies gilt sowohl für die vorbereitende Arbeit im Unterricht als auch für die selbständige Schülerarbeit, individuell oder in Gruppen.)

1. Leser und geäußertes (direkt geäußertes/indirekt enthaltene) Leserinteresse

- Welche Begründungen, Bedürfnisse, Wünsche werden für die Lektüre genannt?
- Wie werden diese Begründungen sprachlich dargestellt?

Was bedeuten hier die fast formelhaften Äußerungen? („dem Verlangen ... entgegenkommen“, „ohne Scheu und Furcht ...“, „mich über mein eigenes Erdenleben zu erheben“.)

Wie kommen sie zustande?

(Hier ist auf den Zusammenhang von Situation und sprachlichem Ausdruck zu achten. Diese Leserbriefe entstanden im Zusammenhang mit einem Leserbrief-Wettbewerb!)

- Ähneln sich die Briefe? Worin?

Was könnten Ursachen dafür sein?

Die Aufgabenstellungen sind je nach dem Stand der Gruppe/der Vorbereitung in bezug auf den angesprochenen Themenkomplex zu entwickeln.

Material:

Leserbriefe zur Preisfrage der Perry-Rhodan-Redaktion:
„Warum lese ich Perry Rhodan?“

„Ich zähle erst 13 Jahre, bin aber mit regem Interesse ein eifriger Perry-Rhodan-Leser, weil ich es bewundernswert finde, wie diese utopischen Romane dem Verlangen nach Spannung und Wissen entgegenkommen. Sie versetzen einen in eine andere Welt, von der man gefesselt und nicht mehr losgelassen wird. Es ist ein alter Wunschtraum der Menschheit, den Weltraum zu erobern. Die durch die technische Entwicklung in greifbare Nähe gerückte Verwirklichung kommt in der heutigen Zeit den Vorstellungen von Erlebnissen und Abenteuern vieler Menschen entgegen. Ich finde, daß es gut ist so, denn man soll ohne Scheu und Furcht in die Zukunft blicken und sich gedanklich mit möglichen Entwicklungen vertraut machen. Perry Rhodan nimmt mir diese Furcht vor der Zukunft.“

(H.-J. Stöcker, Vornbach/Inn, in H. 336)

„... ich lese Perry Rhodan, weil er mir einen einzigen Blick in unsere Zukunft gestattet und weil er mir ermöglicht, mich in Gedanken über mein eigenes Erdenleben zu erheben. Perry Rhodan ist mir Frage und Antwort zugleich. Ich meine, daß – solange wir es nicht wissen – wir nicht annehmen sollten, wir seien die einzigen Intelligenzen im Kosmos. Wie viele Naturgesetze kennen wir heute! Wie wenige waren vor Hunderten oder Tausenden von Jahren bekannt? Wie viele kennen wir noch nicht? Welche Überraschungen erwarten den Menschen im Weltraum? Fragen über Fragen! Ihre Perry-Rhodan-Romanserie gibt Antwort. Deshalb lese ich sie!“

(B. Lüthgen, Ludwigshafen, in H. 352)

2. Die Heftromanserie und ihre ideologische Struktur

- Können die Hefte diese geäußerten Interessen erfüllen?
- Welches sind die wesentlichen Strukturmerkmale der Hefte? (In bezug auf die Handlung, die Personenkonstellation, die Thematik)

3. Herstellen des Zusammenhangs zwischen den gesellschaftlichen Erfahrungen und den Wünschen der Leser

- Warum tauchen immer wieder Äußerungen auf wie:
 - „ohne Scheu und Furcht in die Zukunft blicken . . .“
 - „Perry Rhodan ist mir Frage und Antwort zugleich.“
 - „Perry Rhodan nimmt mir diese Furcht vor der Zukunft . . .“
 - „meine Abenteuerlust findet eine gewisse Befriedigung.“

Wie ist zu erklären, daß bestimmte Wunschvorstellungen immer wiederkehren? Lassen sich Zusammenhänge herstellen zwischen diesen Äußerungen und der sozialen Situation des Lesers? Zum Beispiel Arbeitssituation:

- Hat er eigene Entscheidungsbefugnisse?
- Hat er den Überblick über den Arbeitsprozeß?
- Unsicherheit am Arbeitsplatz/maschinenbestimmter Arbeitsprozeß/Ohnmachtserfahrung?

Deutlich herauszuarbeiten ist die scheinbar ausgleichende, aber unter den beschriebenen Bedingungen notwendige kompensatorische Funktion der Hefte. Genau diesen Zusammenhang treffen die dafür ausgewählten folgenden Texte

Material:

. . . Ich war Befehlsempfänger, Ausführer, Lakai. Ich machte Detailarbeit, erfuhr den Zusammenhang meiner Arbeit mit anderen durchgeführten Arbeiten nie oder nur auf Umwegen. Mein Chef kannte den Zusammenhang – er nahm an allen Besprechungen teil – und konnte daher den Wert der Arbeit bemessen. Er konnte die Richtung der Arbeit festlegen, er übersah ja alles. Ich konnte nur zu allem Ja und Amen sagen, mir fehlten die notwendigen Informationen. Man hat mir Scheuklappen angelegt . . . Ich kam mir klein und dumm vor. Oft verfolgte ich eine Arbeit in ganz bestimmter Richtung, war von der Arbeit besessen. Aber während ich daran arbeitete, war oben diese Richtung schon längst als wenig erfolgreich abgetan worden. Aber davon erfuhr ich erst viel später, meistens erst dann, wenn ich die Arbeit schon abgeschlossen hatte . . . Was ist das für ein Gefühl, wenn man an einer Arbeit sitzt, die vielleicht schon längst abgelesen wurde . . .

Ufermann, H.-G., (Dipl.-Ing.)
(Aus: Die Rolle des Sachbearbeiters, in: Lohnabhängige sehen ihre Chefs, München 1971)

(Frage: Welche Folge hat die Mitbestimmung für die Arbeiter?)

Es könnte ganz gut sein, wenn es durchkäme. Darauf darf man aber nicht warten. Ich glaube jedenfalls nicht daran. Der Arbeiter bleibt Arbeiter, er bleibt

abhängig, ist niemals selbständig. Er kann nur eines tun: seine Pflicht, möglichst anständig verdienen und beizeiten abgehen. Das ist alles. Auch die Mitbestimmung wird daran nichts ändern. Vielleicht könnte es uns in mancher Hinsicht bessergehen. Vielleicht. Aber ich weiß nicht, wie es vonstatten gehen soll. (Durchsetzen?) Ich glaube nicht. Wir können die Arbeitgeber nicht ersetzen. Es ist letztlich gleichgültig, wer Arbeitgeber ist. Wir müssen immer mit ihm rechnen. Die Herren können wechseln, nicht aber die Methoden. Jedenfalls nicht, solange gearbeitet wird. Und das müssen wir. Ich glaube also nicht daran, daß wir eines Tages mehr Rechte haben werden als heute. Das ist unmöglich. Obwohl ich es mir wünsche . . .

(Aus einem Interview mit einem Feinwalzer, 40 Jahre alt, in:
H. Bahrdt, Popitz u. a., Das Gesellschaftsbild des Arbeiters
Tübingen 1957)

. . . weil es ja so ist, daß man die Arbeit nicht zu seinem Leben rechnet. Sondern man fängt die Schicht an und sieht dauernd auf die Uhr: Wann ist wieder Schlachtende? Die Arbeit ist wie ein Hohlraum in der eigenen Existenz. Damit muß ich mich abfinden, daß mir diese 8 Stunden meines Tages im Leben geklaut werden.

(Aus: H. Symanowsky/F. Vilmar, Die Welt des Arbeiters,
Junge Pfarrer berichten aus der Fabrik, Frankfurt 1963)

Die Reflexion auf diesen gesellschaftlichen Zusammenhang kann in Gang gesetzt werden über die Aufgabe, die Schüler den Alltag eines der Leserbriefschreiber entwerfen zu lassen; darstellen zu lassen – sprachlich oder bildlich – was er den ganzen Tag tut, wie seine Arbeit ist.

Der Lehrer muß damit rechnen, daß Schüler hier klischeehaft Vorurteile oder Illusionen in bezug auf Berufsvorstellungen/Arbeitsplatzbedingungen reproduzieren, über Werbung und Massenmedien vermittelt.

Hier müssen Texte mit hinzugezogen werden, die die Schüler aufklären über die Situation am Arbeitsplatz (Beschreibungen/Interviews; vgl. Werkkreis-Texte; Für eine andere Deutschstunde, ASSO-Verlag 1972; Lehrlingsprotokolle).

Die Kriterien für die Bewertung ergeben sich aus der Darstellung des Lernprozesses.

V. Wichtige Literatur zum Themenkomplex:

Literarischer Markt

Adorno, Th. W., Résumé über Kulturindustrie, in: Ohne Leitbild
Ffm. 1967, S. 60 ff.

Arnold, H., Literaturbetrieb in Deutschland, ed. Text und Kritik,
Stuttgart 1971

Fohrbeck, K., Wiesand, A. (Hg.), Der Autorenreport, dnb Rowohlt,
Hbg. 1973

Baumgärtner, A. C. (Hg.), Lesen – Ein Handbuch, Hbg. 1973

Enzensberger, H. M., Bildung als Konsumgut, in: Einzelheiten I,
Ffm. 1962, S. 110

- Escarpit, R., Das Buch und der Leser, Köln/Opladen 1961
- Haferkorn, H. J., Der freie Schriftsteller. Eine literatur-soziologische Studie über seine Entstehung und Lage in Deutschland zwischen 1750 und 1850, in: Archiv für Geschichte des Buchwesens, Bd. V, 2. Lieferung, Ffm.
- Hauser, A., Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, 2. Bd., München 1953
- Jaeggi, U., Literatur und Politik, es 522, Ffm. 1972
- Löwenthal, L., Literatur und Gesellschaft, Das Buch in der Massenkultur, Neuwied, Berlin 1964
- Wellershoff, D., Literatur – Markt – Kulturindustrie, in: Literatur und Veränderung, Köln 1969, S. 123 f.
- Winckler, L., Kulturwarenproduktion, es 628, Ffm. 1973
- Handreichungen zum Bildungsplan für das Fach Deutsch:
Umgang mit Literatur I, Reinh.-Wald-Schule, Kassel 1969
- Schulfunkhefte des Hess. Rundfunks:
Sprache und Literatur
Sept. 72 – Jan. 73, S. 32 ff.
Febr. 73 – Juli 73, S. 38 ff.
- Zeitschrift „Der Buchmarkt“ – erscheint monatlich

VI. Materialübersicht

I. Zur Eingangsphase:

Problematisierung der Themenstellung/Untersuchungsaufgaben

1. Kurt Tucholsky, Avis an meinen Verleger, in: Zwischen Gestern und Morgen, Hbg. 1952, S. 1 (Rowohlt Tb)
2. Erich Kästner, Über das Nichtlesen von Büchern (gekürzt), Hg. Börsenverein des deutschen Buchhandels, Ffm. 1958
3. Statistiken zur Verbreitung von Lesestoff und zum Leseverhalten, in: Lesen – ein Handbuch, Hg. A. Baumgärtner, Hbg. 1973, S. 106 ff., S. 152, 154
4. „Vorsicht mit Fachausdrücken“, aus: Sortimenterbrief 1, 1973

II. Zum Aspekt: Schichtspezifische Leseinteressen und Marktstrategien

a) Texte aus dem Science-Fiction-Markt

5. a) Autoren pseudonyme (Hefromanautoren)

- b) Hefromanautoren berichten über ihre Arbeit, in: G. Jahn, Materialien zur Trivialliteratur (Sprachhorizonte 13), Dortmund 1972
6. a) Leserbriefe zur Preisfrage der Perry-Rhodan-Redaktion: „Warum lese ich Perry Rhodan?“
b) Äußerungen von Lohnabhängigen über ihre Arbeit
7. Textausschnitte aus Perry-Rhodan-Heften unter Auslassung der „Schlüsselbegriffe“ (Schülerarbeitsblatt)
8. Hans Thresen, Die Romanfabrik – Ein Groschenheftschriftsteller packt aus, in: Konkret 7, 1969, darin: Autorenrichtlinien
9. Günter Glesenfeld, Methodische Vorüberlegungen zum Umgang mit nicht anerkannter Literatur (Schluß gek., in: Diskussion Deutsch 6, 1971, S. 314 ff.)
10. Hubert Bacía, Das fünfhundertjährige Reich des Perry Rhodan und seine Jünger, abgedr. in: Lesen, Darstellen, Begreifen A 9, Ffm. 1973, (1. Arbeitskreis)
11. Die Lust am Spekulativen, in: Der Buchmarkt 11, 1972
12. Harlan Ellison, „Bereue Harlekin!“ sagte der Ticktackmann, in: Computer streiten nicht, Science-Fiction-Erzählungen, Hg. D. Knight, München 1970, S. 57 ff.

Zur technologischen Entwicklung der Buchproduktion:

13. a) H. P. Kahl, Der Prozeß technologischer Veränderungen im Buchdruckgewerbe (gekürzt) in: Der technische Fortschritt im Buchdruckgewerbe als absatzwirtschaftliches Problem, Hbg. 1965
13. b) Historische Darstellungen: Druckerei, Buchbinder, Buchhändler
- b) **Bestseller**
14. Limmroth, Karikatur zum „Bestseller“, in: Der Autorenreport, Hg. K. Fohrbeck, A. Wiesand, Hbg. 1972, S. 232 (dnb Rowohlt)
15. Dieter E. Zimmer, „Die Herzen großer Publikumszahlen ...“. Über die Karriere eines Bestsellers, am Beispiel Eric Malpass, in: L. Arnold (Hg.), Literaturbetrieb in Deutschland, München 1971, S. 98 ff.
16. Eric Malpass, Morgens um 7 ist die Welt noch in Ordnung (in Ausschnitten), Hbg. 1967 (Rowohlt)
17. Felix Schneider, Jagd nach den Bestsellern auf der Buchmesse, in: Frankfurter Rundschau vom 13. 10. 1973

18. a) Spiegelbestseller-Listen — Nr. 26, 1972 — Nr. 33–35, 1973
b) Zeitungsmeldungen über Indianerunruhen (FR)
19. Arnold Hauser, Die Entwicklung des bürgerlichen Lesepublikums in England (veränderte Überschr.), in: A. Hauser, Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, Bd. 2, S. 43–47, 53–54, München 1953, auch abgedr. in: Ide, Lecke (Hg.), Ökonomie und Literatur, Ffm. 1973, S. 115–119
20. Daniel Defoe, Robinson Crusoe (in Ausschnitten), Ffm. 1973, Insel Tb 41
21. Comic-Robinson Crusoe, Illustrierte Klassiker 31, in: Begegnungen 2, Lesebuch für Gymn. 3. Aufl. 1969, S. 206 ff.
22. Hermann Ullrich, Defoes Robinson Crusoe, die Geschichte eines Weltbuches (Ausschnitte), Leipzig 1924
23. Oswald v. Nell-Breuning, Robinson und Freitag (veränderte Überschrift, gekürzt), in: Deutsche Post, 19. Jg. 1967, Nr. 2, auch abgedr. in: K. G. Fischer u. a., Gesellschaft und Politik, Stgt. 1971, S. 11 (Arbeitsbuch für Sozialkundeunterricht)
24. Horst Kunze (Hg.), Gelesen und geliebt. Aus erfolgreichen Büchern 1750–1850, Bln. 1959, Ausschnitte aus der Vorrede (jetzt auch als Tb dtv, 1973)

III. Zum Aspekt: Schriftsteller und Markt

25. Limmroth, Karikatur, in: Der Autorenreport, S. 66
26. Statistiken und Äußerungen zur realen Situation des Schriftstellers heute, in: Der Autorenreport.
27. Karlheinz Deschner, Die Produzenten und die Profiteure, in: Frankfurter Rundschau vom 11. 8. 1973
28. Kurt Tucholsky, Konjunktur, in: K. T., Panter, Tiger & Co., Hbg. 1955, S. 106 (Rowohlt Tb)
29. Kurt Tucholsky, An das Publikum, in: K. T., Zwischen Gestern und Morgen, Hbg., 1952, S. 75 (Rowohlt Tb)
30. Alfred Döblin, Eine Frage, in: Glotz/Langenbucher (Hg.), Versäumte Lektionen, Gütersloh 1965, S. 385 ff.
31. a) H. J. Haferkorn, Der freie Schriftsteller und der literarische Markt, in: H. J. Haferkorn, Der freie Schriftsteller, Archiv f. Geschichte des Buchwesens, V. 2, Ffm./abgedr. in: Ide/Lecke, a. a. O., S. 126–128
31. b) H. J. Haferkorn, Lebenshaltungskosten und Einkünfte von Schriftstellern, a. a. O., S. 134–137 (Ide/Lecke)

Umgang mit Wissen: Kreuzwörterrätsel — Lexika — Schule

Inhaltsübersicht	Seite
I. Lernzielzusammenhang	115
Wissen als allgemeines gesellschaftliches Problem	
Wissen als Problemstellung für den Unterricht (allgemeines langfristiges Lernziel S. 115)	
Sprachlicher Aspekt	
II. Hinweise zum Lernprozeß	117
Vorbemerkung	
Skizzierung der ersten Unterrichtsphase: Wissen und Abfragen im Spiel- und Unterhaltungszusammenhang (Unterrichtsmaterialien S. 119)	
Skizzierung einer zweiten Unterrichtsphase: Wissen in Lexika	
Skizzierung der dritten Unterrichtsphase: Der schulische Umgang mit Wissen (Unterrichtsmaterialien S. 127)	
Das Thema bezogen auf den Lehrer und seinen Unterricht	
III. Lernzielzusammenhang bezogen auf die Arbeitsbereiche	130
1. Mündliche und schriftliche Kommunikation	
2. Reflexion über Sprache	
3. Umgang mit Texten	
Kenntnisse und Fertigkeiten	
IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses	138
V. Literatur	140
VI. Materialübersicht	141

I. Lernzielzusammenhang

Wissen als allgemeines gesellschaftliches Problem

Wissen, das man meßbar erwerben, besitzen und anhäufen und entsprechend von sich geben kann, genießt im öffentlichen Bewußtsein unserer Gesellschaft hohes Ansehen. In kaum noch überschaubarem Maß prägt der Umgang mit exakt faßbarem Wissen in Form von Zahlen, Daten, Namen, definierten Begriffen, Abrissen, Handbüchern etc., kurz: mit Wissen, das systematisierbar, alphabetisierbar und archivierbar von der Aura fragloser Nützlichkeit umgeben ist, Leben in Gesellschaft.

Die Vorstellung über die Bedeutung dieses Wissens ist geprägt durch die Formen seiner Vermittlung. Dabei spielte und spielt die Schule eine wichtige Rolle. Erfahrungen zeigen, daß der Gebrauchszusammenhang von Wissen nicht immer zwingend (zumal für jeden Schüler und über längere Zeit) im schulischen Rahmen organisiert werden und präsent gehalten werden kann. Und doch muß gerade die Schule der Ort sein, an dem über isoliertes Wissen hinausgegangen werden muß. Es ist der Ort, wo der Umgang mit Wissen am verdichtetsten und am sinnlichsten erfahrbar für den einzelnen auftritt. Das macht zuallererst einen Unterricht erforderlich, der so organisiert ist, daß ein Nachdenken über die Funktion von Wissen im unmittelbaren Lernzusammenhang und im gesellschaftlichen Zusammenhang möglich, angeregt und verwirklicht wird. Sicher vollziehen sich nicht alle Lernvorgänge der Schüler in dieser Weise. Viele Dinge werden in und außerhalb der Schule unbewußt wahrgenommen oder unreflektiert gemerkt, die gegebenenfalls erst später in einem Erfahrungs- oder Funktionszusammenhang ihren bewußten Stellenwert erhalten. Um so wichtiger ist die wiederholte Thematisierung der Art und Weise, in der Wissen angeeignet wird bzw. angeeignet werden sollte. Der Projektunterricht ist im obengenannten Sinn z. B. ein Unterrichtsprinzip, mit dem Wissen als angewandtes Wissen in einem konkreten Verwendungszusammenhang (Projektziel) gehandhabt und begriffen werden kann. Als allgemeines Lernziel ist festzuhalten, daß die Schüler lernen sollen:

Wissen, mit dem sie in und außerhalb der Schule konfrontiert werden, kritisch im jeweiligen Funktionszusammenhang zu sehen und Möglichkeiten emanzipatorischen Handelns abzuleiten.

Bezogen auf dieses Lernziel sollen mit vorliegendem Unterrichtsvorschlag folgende Einsichten in 3 Unterrichtsphasen vermittelt werden:

1. Wissen, das isoliert von jedem Gebrauchszusammenhang vermittelt wird, ist damit keineswegs funktionslos, es gewinnt seine gesellschaftliche Bedeutung, z. B. als Gegenstand des anerkannten Zeitvertriebs, des Abfragens und der Mehr- und Besserwisserei und nicht zuletzt als Bildungersatz.

(Dieses Lernziel soll im wesentlichen anhand der Analyse von Kreuzworträtseln und Rätsellexika verfolgt werden. In der Ableitung dieses Lernzielzusammenhangs bleibt die kompensierende und im gewissen Sinn legitim entspannende Funktion von Rätsellösungen unberücksichtigt. Auf die zuletzt genannte Funktion müßte verwiesen werden, falls der unterrichtliche Aufklärungsprozeß zu unter Umständen hochmütigem Verhalten führen sollte.)

2. Isoliertes Wissen tritt nach dem Alphabet geordnet in Nachschlagelexika auf. Diese Stichwortspeicherung ist meist untauglich für einen aufklärerischen Gebrauch. Diese Untauglichkeit wird verstärkt durch die Tendenz, nur positiv wertendes Wissen anzubieten, was oft einer falschen Information gleichkommt. (Diese Einsichten sollen im wesentlichen über den durchgespielten Gebrauch eines Konversationslexikons für das Begreifen der gesellschaftlichen Zusammenhänge eines aktuellen Zeitereignisses – das Auftreten der Cholera in Neapel – vermittelt werden.)

3. Die Schule, die den Auftrag hat, Wissen zu vermitteln, hat dies in der Vergangenheit überwiegend als vom Verwendungszusammenhang isolierte Wissensausstattung betrieben. Aufgrund ihrer Lehr- und Lernbedingungen abseits der unmittelbaren Realität war die Vermittlung von diesem Wissen mitbestimmt von (arbeits-)weltfremden Bildungsvorstellungen. Auch die heutige Schule steht ständig in Gefahr, isoliertes und damit leicht verfügbares, aber nicht der Selbst- und Mitbestimmung dienendes Wissen zu vermitteln und abfragen zu müssen.

Sprachlicher Aspekt

Die Einsichten, die dieser Unterrichtsvorschlag vermitteln will, sind gebunden an Einsichten in die Rolle, die Sprache bei der Konservierung und Präsentierung von Wissen und im spielerischen, verantwortungsvollen oder rigiden Umfang mit Wissen spielt. Der Umgang mit Wissen verläuft über Sprache, sei es über die bloße Bezeichnung, das aufreihende Benennen zusammenhangloser Fakten, die ausschmückende oder lapidare Darbietung tradierten Kulturwissens. Der Umgang verläuft über sprachliche Kommunikationsformen und -einrichtungen wie Nachschlagen in Lexika, wie Le-

sen, Hören und Sehen von Wissen in Büchern, über Massenmedien und in der persönlichen Übermittlung, wie Frage-Antwort im Quiz, Kreuzworträtsel, schulischem Abfragen und Test.

Kritische Rezeption und Anwendung von Wissen im Gebrauchszusammenhang ist gebunden an sprachliche Fähigkeiten zur Reflexion, zur Textanalyse, zur Begriffsbildung, zur Beherrschung öffentlicher Kommunikationsformen und zum kreativen Umgang mit vorfindlichen Mustern.

II. Hinweise zum Lernprozeß

Vorbemerkung:

Ein wesentliches Ziel dieses Unterrichtsvorschlages ist die Thematisierung der Art und Weise, in der Wissen in der Schule angeeignet wird. Die Motivation hierfür läßt sich in der Regel sehr schnell schaffen, indem aktuelle Fälle der Wissensüberprüfung aufgegriffen oder die ganze Bandbreite der sozialen Erfahrungen mit Schulwissen (auswendig lernen, „Drill“, „Pauken“, „Büffeln“, Abfragen, Benoten, nicht gelerntes Pensum etc.) von den Schülern geäußert wird. Dies dürfte jedoch zu Konflikten führen, die im Rahmen der Schule schwer zu lösen sind. Lehrer und Schüler geraten in die Gefahr, ihre Rolle und Einstellung emotional rechtfertigen zu müssen. Hierdurch wird die rationale Auseinandersetzung mit den institutionellen Zwängen erschwert.

Im folgenden wird deshalb ein Weg vorgeschlagen, der es jedem Lehrer in beliebiger Lernsituation ermöglicht, das Thema anzugehen (siehe auch: „Das Thema, bezogen auf den Lehrer und seinen Unterricht“, S. 130).

Es ist ein Weg, der nicht von den unmittelbaren Schülererfahrungen ausgeht, sondern schrittweise Qualifikationen aufbaut, die dann einen Transfer auf die eigene Schulpraxis mit den Fragen nach der Möglichkeit zu Veränderungen als Aufgabe stellt.

Dementsprechend wird erst in der dritten Unterrichtsphase die Tatsache, daß Wissen bei den Schülern positiv besetzt ist, zum Lerngegenstand. Nachdenken kann hierbei über die Analyse von Voreinstellungstests zu Schulfächern (Lieblingsfächer, Wichtigkeit für das eigene Leben) in Gang gesetzt werden.

Dieser Unterrichtsvorschlag soll in Ansätzen Kritikfähigkeit heranzubilden, die in den folgenden Schuljahren Voraussetzungen schafft, um nach der gesellschaftspolitischen Bedeutung der jeweiligen Formen der Wissensvermittlung und ihrer Anwendung zu fragen.

Dabei wird es dann in Koordination mit entsprechenden Aufgaben in der Gesellschaftslehre notwendig sein, auch theoretische Erklärungsmodelle für die derzeitige Organisation des Wissenschaftsbetriebs heranzuziehen. Hierher gehören Versuche, die Verselbständigung des Wissens als Folge der Trennung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit zu deuten. Ebenso müßten die Begründungen für eine Auffassung Lerngegenstand werden, derzufolge Vielwissen als allseitiges Bescheidwissen die Aufgabe hat, Ersatzbefriedigung zu verschaffen: In einer hochspezialisierten und arbeitsteiligen Gesellschaft zur Oberflächlichkeit und Wirkungslosigkeit verurteilt, täuscht dieses Wissen über die real erfahrene Ohnmacht hinweg, wenn es darum geht, in relevanten Fragen mitentscheiden zu können. Einen weiteren Aspekt für eine theoriebezogene Fortführung dieses Unterrichtsvorschlages könnte davon ausgehen, daß die mit der technischen Perfektion des Informationsangebotes hergestellte allgemeine Zugänglichkeit zu Wissen häufig gleichgesetzt wird mit der Lösung der demokratischen Aufgabe, allen Mitgliedern der Gesellschaft eine Chance für gleichwertige Informationskompetenz zu bieten. Hier wäre zu fragen, wovon es abhängt, ob das jeweils vorhandene Informationsangebot genutzt werden kann, bzw. ob es im Hinblick auf bestimmte Anwendungssituationen überhaupt existiert (z. B. Frage nach der Qualität der Informationen über die Arbeitswelt der Hauptschüler).

Ferner ließen sich sozialpsychologische Erklärungen heranziehen für die Popularität von Abfragespielen (Quiz-shows, Gesellschaftsspiele, Kinderspiele). Ein Ansatzpunkt wäre in diesem Zusammenhang etwa die Deutung dieser Popularität als scheinbare Aufarbeitung der Abfragetraumata, die sich mit vielen gängigen Formen der Wissensvermittlung verbinden.¹

„Boris hatte Schwierigkeiten 12/16 soweit wie möglich zu kürzen, und kam nur bis 6/8. Die Lehrerin fragte ihn ruhig, ob das der kleinste Nenner sei. Sie schlug ihm vor, darüber ‚nachzudenken‘. Alle begierig, ihn zu korrigieren. Boris ziemlich unglücklich. Vermutlich intellektuell gesperrt. Die Lehrerin, ruhig, geduldig, überliest die anderen und richtet Blick und Stimme ganz auf Boris. Sie fragt: ‚Gibt es eine Zahl, die größer als zwei ist, mit der du beide Seiten des Bruches teilen kannst?‘ Nach ein oder zwei Minuten beginnt sie zu drängen,

Das Versagen von Boris hat Gretchen also den Erfolg ermöglicht; seine Niedergeschlagenheit ist der Preis für ihre blendende Laune; sein Elend der Anlaß zu Ihrer Freude... Für Boris war der Alptraum an der Tafel vermutlich eine Schule der Selbstbeherrschung. Auch wenn man öffentlich bloßgestellt wird, darf man nicht schreiend aus dem Raum laufen. Solche Erfahrungen verankern in jedem Gesellschaftsmitglied unauslöschlich eine traumatische Angst vor dem Scheitern. So daß die Menschen wieder und wieder, nachteil und nacht-

¹⁾ Vgl. Henry, J., Der erlebte Alptraum – Lernziel Entfremdung. In: betrifft: erziehung 5/1973, S. 26

aber von Boris kommt nichts. Darauf wendet sie sich der Klasse zu und fragt: „Na gut, wer kann Boris sagen, welche Zahl es ist?“ Fast alle melden sich. Die Lehrerin ruft Gretchen auf. Gretchen erklärt, daß vier die Zahl sei, durch die sich Zähler und Nenner teilen lassen.

aus, selbst auf den Höhepunkten ihres Lebens, nicht von Erfolgen, sondern vom Scheitern träumen werden. Der erlebte Alptraum ist lebenslang verinnerlicht. Nicht zuletzt dieser Traum setzt die psychischen Energien frei, die die Leidenschaft für den technologischen Fortschritt benötigt. Boris hat also nicht so sehr Rechnen gelernt. Er hat sich einen gesellschaftlich notwendigen Alptraum angeeignet.“

Skizzierung der ersten Unterrichtsphase:

Wissen und Abfragen im Spiel- und Unterhaltungszusammenhang

Beabsichtigt wird hierbei, den Schülern einen ersten spontanen Begriff von verdinglichtem Wissen zu vermitteln. Der triviale und karikaturhafte Umgang der verschiedenen Rätselformen und Quizspiele mit isoliertem Wissen erleichtert diese Aufgabe. Inwieweit Aufklärung über den sozialpsychologischen Zusammenhang von Rätsellösen und Quizspielen als Freizeitbeschäftigung angedeutet oder intendiert werden kann, bleibt der je verschiedenen Lernsituation überlassen; es scheint sinnvoller zu sein, diese schwierige Aufgabe in einem neuen Lernansatz, der sich auf die Einsichten dieses Unterrichtsvorschlages stützen kann, anzugehen.

Der Lernsituation überlassen bleiben muß die Möglichkeit des spielerisch-distanzierten Umgangs mit Rätseln, Quiz usw. Auf diese Zusammenhänge soll in der Darstellung nicht eingegangen werden. Das heißt aber nicht, daß sie ihre Bedeutung im Lernprozeß nicht haben können.

Als Unterrichtsmaterialien bieten sich an:

Kreuzworträtsel, Rätselhefte, Rätselcken in Zeitungen und Zeitschriften (in Schülerzeitungen)

Kreuzworträtsellexika (z. B. das preiswerte „Kreuzworträtsellexikon“ im Humboldt-Taschenbuchverlag)

Fragespiele: Kartenquiz, Elektroquiz, „Stadt-Land-Fluß“, Quizbücher

Fernsehquiz (Shows, Hochleistungsquizsendungen wie „Alles oder nichts“, ARD).

Für einen konkreten Unterricht sei hier die Analyse von Kreuzworträtseln vorgeschlagen, weil damit das Ziel der Einstiegsphase, nämlich ein brauchbares Vorverständnis von verdinglichtem Wissen zu vermitteln, am besten erreicht werden kann. Natürlich können einzelne Aspekte, wie z. B. die dem Umgang mit dieser

Art Wissen immanente Mehr- und Besserwisserei, zweifellos besser durch die Analyse von Quizveranstaltungen und dem allen Schülern intensiv vertrauten Spiel „Stadt-Land-Fluß“ einsichtig gemacht werden. Die unterrichtliche Behandlung von Kreuzwörträt-seln soll zu folgenden Erkenntnissen führen:

- Das für Kreuzwörträt-sel relevante Wissen ist prinzipiell alles, was in Form einer geschlossenen Buchstabenkette (Wort, Abkürzung) in gewisser Begrenzung beantwortet werden kann; denn nicht der Wissensinhalt als solcher ist gefragt, sondern der spezielle Buchstabenbestand des Lösungswortes, der ja das Einsetzen in einen vorgegebenen Rahmen (Länge und Buchstabenkreuzung) erst möglich macht.
- Indem es beim Kreuzwörträt-sel auf die bloße Bezeichnung und auf die bloß technische Unterbringung von Wissen ankommt, wird jegliches Wissen zu einer Sache, der unterschiedslos keine bestimmte gesellschaftliche Bedeutung zuzumessen ist; indem Wissen nicht beschwert wird und losgelöst von kommunikativer Gewichtigkeit gehandhabt wird, wird eben alles gleich wichtig wie unwichtig.

Trotzdem ist in Kreuzwörträt-seln (neben der technischen Wichtigkeit von 2- und 3buchstabigen Wissenssplintern und von in der deutschen Sprache nicht machbaren fremdsprachlich-exotischen Buchstabenfolgen) eine Vorliebe für Wissensbereiche humanistisch-klassischer Bildung festzustellen (Mythologie, Persönlichkeiten des Geisteslebens, musische Bereiche). Kreuzwörträt-sel rücken damit Wissen in den Bereich einer gesellschaftsfernen Persönlichkeitsbildung.

- Das gelöste Kreuzwörträt-sel mit seinem eingesetzten Wissen ist als Arbeitsergebnis nicht verwendbar.

Der einzige Verwendungszweck ist die Präparierung für ungelöste Kreuzwörträt-sel bzw. für Situationen, in denen es auf ähnliche Trivialeistungen ankommt (Quiz, Konversation, unsinniges Abfragen etc.)

- Die Kommunikationsstruktur des Kreuzwörträt-sels ist durch folgendes charakterisiert. Der Rätsellöser kann nicht als Subjekt handeln, weil er nicht in einem vernünftigen sozialen Zusammenhang in entsprechender Sprache gefragt wird. Er kann sich nur angepaßt verhalten, da seine Antworten und die Form seiner Antworten vorweggeplant sind. Eine Frage kann er nicht als eine völlig belanglose oder falsch gestellte zurückweisen, eine Lö-

sung praktisch nicht anzweifeln, selbst eine inhaltlich richtige Antwort kann er gegebenenfalls nicht durchsetzen, da die allgewaltige Rätselstruktur sie als falsche nicht zuläßt.

- Da der Rätsellöser nicht als handelndes Subjekt angesprochen wird, der zudem ein eigenes und gesellschaftliches Interesse an Wissen und am Umgang mit Wissen anmelden könnte, ist der beste Kreuzworträtsel-Löser ein umfassendes Lexikon, das an Wissensquantität und Merkqualität jedem Menschen überlegen ist. Die Kreuzworträtsel-Verlage sind da schon weiter und bieten eigene Kreuzworträtsel-Lexika an, in denen direkt steht, was und wie in Rätseln gefragt wird und welche Buchstabenlängen passen könnten: der mit Kreuzworträtseln umgehende Mensch wird hier nur noch als Handlanger von einzusetzendem Wissen angesehen (s. Mat. 4 u. 5).

Dies alles zusammengefaßt gesehen bedeutet:

Wissen im Kreuzworträtselzusammenhang ist Wissen um des Wissens willen und nicht der Erkenntnis oder Anwendung wegen.

Bloße Bezeichnung (Name, Abkürzung, andere Formulierung) – aus dem pragmatischen Zusammenhang herausgenommen – steht zusammenhanglos neben bloßer Bezeichnung. Damit spiegeln und vermitteln Kreuzworträtsel eine Vorstellung von Wissen, die nicht mehr einsichtig macht, daß gesellschaftlich wichtiges Wissen ausgemacht, verbreitet und angewendet werden muß.

Es bieten sich folgende Unterrichtsmöglichkeiten an:

- Lösen von Kreuzworträtseln mit Untersuchungsaufträgen (Was wurde so gewußt und was mit welchen Hilfsmitteln gefunden? Was sind leichte bzw. schwierige Fragen und warum? Welche Freiheiten/Unfreiheiten hat der Rätsellöser?);
- statistische Auswertung von Kreuzworträtseln (Zusammenstellung der am häufigsten wiederkehrenden Fragen, Zuordnung der Lösungswörter zu Wissensgebieten);
- kritischer Probegebrauch von Kreuzworträtseln (Versuch der Zuordnung von Kreuzworträtselwissen zur Lebenspraxis der Schüler, zur Lernpraxis in der Schule, zu einer möglichen Praxis im gesellschaftlichen Leben – z. B. kann der gesellschaftliche Gebrauchszusammenhang eines Kfz-Kennzeichens der Rätselverwendung gegenübergestellt werden.);
- zu einem gelösten Kreuzworträtsel die Fragen rekonstruieren bzw. selber zuordnen und vergleichen mit den Originalfragen;

- Planspiel: verschiedene Gruppen mit verschiedenen Hilfsmitteln lösen das gleiche Kreuzworträtsel; eine besondere Gruppe löst mit Hilfe eines Kreuzworträtsel-Lexikons (s. Lit. Nr. 1 u. 2);
- Schüler entwerfen die mögliche Struktur eines Kreuzworträtsel-Lexikons und vergleichen mit Verlags-Lexika (s. Lit. Nr. 1 u. 2 – Mat. 4 u. 5);
- Schüler erkunden den Kreuzworträtsel-Markt und machen Umfragen bei Rätsel-„Freunden“ über evtl. Lernwert;
- Untersuchen von Rätselwerbung und programmatischer Aussagen von Rätselverlagen (s. Mat. 1);
- die Umschlaggestaltung des Bastel-Rätsel-Lexikons, die die Erdkugel als Kreuzworträselfeld abbildet, wird gedeutet (s. Mat. 3);
- Lesen von Tucholskys „Kreuzworträtsel mit Gewalt“, in dem der Autor satirisch seine Auflehnung gegenüber Kreuzworträtseln und seinen Befreiungsschlag schildert; Schüler brechen gleich Tucholsky Kreuzworträtsel „übers Knie“ (s. Lit. Nr. 4 u. Mat. 2);
- Lesen des kritischen Feuilletonartikels „Einstmals Zeitvertreib der privilegierten Oberschicht“ (als Abschluß der Unterrichtseinheit – s. Lit. Nr. 5 u. Mat. 1).

Skizzierung einer zweiten Unterrichtsphase: Wissen in Lexika

In der zweiten Phase des Lernprozesses soll isoliertes Wissen, das alphabetisch in Nachschlagelexika gespeichert ist, im Zusammenhang seines möglichen Gebrauchswertes untersucht und damit die Tauglichkeit von Lexika in den Mittelpunkt von Unterricht gerückt werden. Damit nähert sich der Lernprozeß der dritten Phase, in der die Einsichten über verdinglichtes Wissen bezogen werden auf die Lehr- und Lernpraxis, mit der es der Schüler zu tun hat.

Die den unterrichtenden Lehrer dabei leitenden Fragestellungen, die auf emanzipatorisch-praktisches Verhalten des Schülers gegenüber verdinglichtem Wissen abzielen, müssen deshalb sein:

Wie soll es der Schüler anstellen, daß er nicht der objektivierten Form, der Autorität von fraglos vorgegebenem Wissen in Form von Schule als Institution, von auf Wissenschaft sich berufenden Lehrfächern, von Fakten, Definitionen etc. unterliegt? Wie kann er im Umgang Subjekt und nicht Objekt des fremdbestimmten Wissens werden? Wie kann er sich isoliertes Wissen als begriffliches und sachliches Hilfsmittel und als empirisches Material dienstbar ma-

chen für die eigenen Lerninteressen und -intentionen an einer Sache, an einem Problem?

Die im folgenden vorgeschlagene Probe aufs Exempel, nämlich inwieweit hilft das isolierte Wissensangebot eines Lexikons, den in allen Massenmedien aufgegriffenen Fall „Cholera in Neapel“ in seinen gesellschaftlichen Zusammenhängen zu begreifen, ist jederzeit wiederholbar an anderen aktuellen Ereignissen in der Welt. Aus didaktisch-methodischen Gründen ist allerdings darauf zu achten, daß das entsprechende Ereignis eine leicht nach Wissensbereichen, ja Schulfächern abhebbare Stichwortstruktur aufweist, die einen leichten Bezug zum Nachschlagen in Lexika herstellen läßt. Im vorliegenden Fall ist das gegeben durch die Zuordnung

Neapel – Erdkunde
Cholera – Medizin
Muschel – Biologie.

Das Auftreten der Cholera in Neapel bietet sich im Zusammenhang der Fakten so dar:

Die Cholera ist eine Seuchenkrankheit, deren Bakterien von Mensch zu Mensch, durch infizierte Nahrungsmittel oder mit verunreinigtem Trinkwasser übertragen wird. In Europa durch zunehmende Hygiene seit langem fast ausgestorben, stellen jedoch die katastrophalen sanitären Verhältnisse in Neapel, besonders in der Altstadt, einen idealen Nährboden für die Seuche dar. Fast 300 000 Neapolitaner leben in Slums zusammen mit etwa 4 Millionen Ratten und Mäusen; Neapel hat die höchste Kindersterblichkeit in Europa; jährlich erkranken etwa 6000 Menschen an Typhus. 1970 gab es 81 Typhustote; die Müllabfuhr funktioniert nicht; um das Wohnungselend in Neapel zu beseitigen und die Altstadt zu sanieren, müßte $\frac{1}{2}$ Million Menschen in eine neu zu bauende Stadt ausgesiedelt werden; die politisch Verantwortlichen versagen.

Die derzeitige Cholera-Epidemie in Neapel ist durch Miesmuscheln ausgelöst worden, die im Bootshafen gezüchtet werden, und von denen Fischer und Fischhändler leben. Als billiges Nahrungsmittel werden sie von der armen Bevölkerung der Altstadt mit Vorliebe roh gegessen.

Das Hauptnahrungsmittel der Miesmuscheln im Bootshafen sind die Abwässer Neapels, vorzüglich die menschlichen Exkremente, die in dicken Rohren direkt ins Meer geleitet werden. Zum wirtschaftlichen Nachteil der Altstadtbewohner sind Tausende von Touristen abgereist und ist der Verkauf und der Verzehr von Meerresfrüchten staatlich verboten worden.

Der bisherige Kampf gegen die Cholera war geprägt davon, daß zeitweise das Impferum ausging.

Die hoffnungslos wirtschaftlich und sozial isolierte Situation der Altstadtbewohner kann nur von außen über politisches Handeln geändert werden (s. Lit. 6 u. 7).

Der Probegebrauch von verschiedenen Lexika kann nun so aussehen, daß die Schüler unter den Stichworten „Neapel-Cholera-Muschel“ für den Fall relevante Information heraussuchen sollen. Es empfiehlt sich, zunächst der Überschaubarkeit wegen und weil es direkt für Schüler vorgesehen ist, das „Duden-Schüler-Lexikon“ zu verwenden. Die Ergebnisse sprechen für sich: Unter „Neapel“, das im Sinne eines Reiseprospektes mit verkürzten Kulturangaben beschrieben wird, findet er nichts; unter „Cholera“ erfährt er, daß sie eine Infektionskrankheit sei und begegnet einer der Vermutung anheimgestellten Aussage, daß sie heute noch in Indien verbreitet und früher auch als Epidemie in Europa aufgetreten sei; unter „Muscheln“ findet er nach längerer biologischer Ausführlichkeit den küchenfroh formulierten Satz: „Als menschliche Nahrungsmittel werden Miesmuscheln und Herzmuscheln geschätzt.“

Andere Lexika, wie etwa das dtv-Lexikon, bringen trotz umfangreicherer Stichwortabhandlung dasselbe Ergebnis. Es bietet sich an, das umfangreiche Kapitel des dtv-Lexikons zu Neapel näher zu behandeln. Es bietet eine Fülle von verdinglichtem kulturellen und geschichtlichen Wissen von Neapel und zeichnet ein gewaltiges Bild einer Stadt, die auch vom Schüler als fiktive Lexikon-Stadt entlarvt werden kann.

Folgende Unterrichtsmöglichkeiten können sich anschließen:

- Der Entwurf von Gegen-Lexikonartikel, in denen das für den Verstehenszusammenhang notwendige Wissen zu den Stichworten „Neapel-Cholera-Muscheln“ aufgenommen und integriert werden soll;
- das Lesen von Zeitungs- und Illustriertenberichten unter dem Gesichtspunkt der kommunikativen Darbietung von Information und der Verarbeitung von Faktenwissen (evtl. den Aspekt Wissen als Sensationsgegenstand reflektieren);
- die Untersuchung und der Nachweis durch Gegenmaterial, daß Großstädte in Lexika (anknüpfend an Neapel) im Sinne kultureller Geschichtsträchtigkeit und großer moderner weiter Welt durch fehlendes und ablenkend aufgereihtes Wissen verfälscht

dargestellt werden; daß ein rein positives ideologisches Bild vermittelt wird; daß z. B. Slums und Gettos – falls erwähnt – als eine Art farbige Besonderheit der Stadt hingestellt werden (dtv-Lexikon, Stichwort „New York“: „...viele von ihnen wohnen in eigenen Stadtvierteln, so die Neger in Haarlem, die Chinesen in Chinatown“); daß nur farbenfrohe positive Fotos verfälschend visuell informieren.

Folgende Unterrichtsmöglichkeiten könnten im Sinne einer Vertiefung, besseren Beweisführung oder weitergreifender Einsichten noch aufgegriffen werden:

- Untersuchung folgender Stichworte: „Indianer“ (im Duden-Schüler-Lexikon z. B. fehlt auch nur der geringste Hinweis auf die Ausrottung und Ausbeutung durch die Weißen; dafür werden Sprachgruppen aufgezählt und zum Schluß positiv vermeldet, daß in den Indianer-Reservationen Nordamerikas noch etwa 510 000 Indianer leben);
 - „Auto“ (Das Duden-Schüler-Lexikon bringt eine 4 Seiten umfassende rein technische Beschreibung mit Bildskizzen; von wirtschaftlich-gesellschaftlicher Bedeutung, von Prestigewert und von Unfallziffern fehlt auch nur die geringste Andeutung);
 - „Autobahn“ (Das Duden-Schüler-Lexikon verschweigt wiederum alles, was gesellschaftlich bedrängende Probleme ansprechen könnte);
 - „Zigeuner“ (Im Duden-Schüler-Lexikon fehlt z. B. jeder Hinweis auf Progrome und die Ermordung von Zigeunern im Nationalsozialismus);
- Untersuchung der Marktwerbung für Lexika und sogenannter Antwortbücher für Jugendliche und Konfrontation der Ansprüche mit den bisherigen Unterrichtseinsichten; Untersuchung der sprachlichen Aufmachung von sogenannten „Wissensbüchern“ im Verwendungszusammenhang von Wissen als Ware und Fetisch (siehe Buchtitel wie „Das dritte Antwort-Buch – Eine Fülle von Information für Kinder von heute“ / „Schlag nach! Alles Wissenswertes aus allen Gebieten“ / „Das will ich wissen – ein modernes Bildungsbuch für junge Leute“ / „Meyers großes Handlexikon des gesamten Wissens: 201 behandelte Themen von 130 Experten zusammengestellt mit 516 Darstellungen mit 220 farbigen Bildern mit 300 Zeichnungen“ usw. usw.);
- Vergleich von allgemeinem Lexikon und Kreuzworträtsel-Lexikon unter dem Gesichtspunkt verräterischer Verwand-

schaft (z. B. das bloße Aufreihen von Indianerstämmen – s. Lit. 1 u. 2 – Mat. 5);

- Lehrerbericht über das Lexikonwerk der französischen Enzyklopädisten und ihren Aufklärungskampf (Verbote, Verbrennungen, Strafandrohungen gegen Autoren, Verleger, Verkäufer und Benutzer); davon ausgehend kann die Frage aufgegriffen werden, warum die Inhalte der heutigen Lexika noch nicht einmal Meinungsverschiedenheiten auslösen. Differenzieren zwischen den verschiedenen Lexika heute an Hand einzelner charakteristischer Stichwortartikel, wie z. B. Kolonie, Neger, Christentum (s. Lit. 11–14 und Mat. 10);
- Umfragen bei Schülern und Erwachsenen machen über die Benutzung und Einschätzung von Lexika (ausgehend etwa von der Frage: Wann und bei welcher Gelegenheit wurde ein Lexikon benutzt?);
- Lesen des kritisch-satirischen Feuilletons von Karl Kraus „Der kleine Brockhaus“ (s. Lit. 9 u. Mat. 11).

Skizzierung der dritten Unterrichtsphase: Der schulische Umgang mit Wissen

Auf die Bedeutung der Schule für die allgemeine gesellschaftliche Vorstellung, von dem was Wissen ist, wurde im „Lernzielzusammenhang“ hingewiesen.

Zum Problem kann in dieser Unterrichtsphase werden, daß eine halbwegs aufgeklärte Lerngruppe Konsequenzen aus den gewonnenen Einsichten für den eigenen Schulalltag zieht. Andererseits kann eine Schule, die es nicht zuläßt, daß kritisch über sie selbst, ihre Inhalte und Methoden gesprochen wird, den Anspruch auf Demokratisierung des Unterrichts nicht aufrechterhalten.

Folgende Einsichten sollten die konkrete Unterrichtsplanung, der hier vom Stoff her eine evtl. verwirrende Vielzahl von Möglichkeiten offensteht, bestimmen:

- Die Schule muß als Qualifikationsinstanz ständig Lernleistungskontrollen vornehmen. Da Kenntnisse und Fertigkeiten leichter meß- und bewertbar sind (z. B. durch Multiplechoice-Tests oder Vokabelarbeiten), liegt es institutionell und für den einzelnen Lehrer nahe, dieser Art Wissen dabei einen Vorrang einzuräumen. Dies hat und kann Rückwirkungen haben auf das Lernangebot selbst und auf die Einstellung der Schüler gegenüber Wissen (Vorzug von unproblematischem, eindeutigem, Sicherheit gebendem Merk- und Benotungswissen).

Der schulische Umgang mit Wissen hatte in der Vergangenheit häufig eine disziplinierende Funktion, die auch in der heutigen Schule z. T. noch wirksam ist (z. B. durch Abfragearbeiten).

- Die Wissensvermittlung über die Organisationsformen der Schule (Lehrfächer, Fachlehrer, Stundenplan etc.) begünstigt das Lehren von aufgeteiltem Wissen.
- Die Projektmethode formuliert den Anspruch, Wissen für den Schüler in einen nachvollziehbar auf Gesellschaft bezugnehmenden Lernzusammenhang zu stellen. Der Schüler soll dabei prinzipiell als eigen- und mitverantwortliches Subjekt im Hinblick auf den gesellschaftsbezogenen Gebrauchszusammenhang von Wissen angesprochen werden.

Unterrichtsmöglichkeiten:

- Schülererfahrungen wachrufen durch sogenannte „Ich-Schreibthemen“ (s. K. Wünsche, Die Wirklichkeit des Hauptschülers) wie „Ich – bei einer Klassenarbeit“.
- Rollen- und Planspiele: Schüler spielen „Schule“, „Lehrer“, „Abfragen“ etc.
- Ansätze ermitteln über Assoziationsaufgaben (Wissen; „Bio“; Erdkunde – „Erdkäs“) oder Niederschriften zu Reizthemen („Ein wandelndes Lexikon“; „Der weiß einfach alles“).
- Heranziehen von literarischen Texten, die von der Seite der Betroffenen, Leidenden her geschrieben sind (Identifikations- und Distanzierungsfunktion von Literatur; z. B. Th. Manns Buddenbrooks, darin das Kapitel über Hanno Buddenbrook); Vergleiche ziehen zur eigenen Schulsituation; kritisches Lesen von Schulgeschichten, die populär-humoristisch das Erlebnis der Schulzeit erklären.
- Heranziehen von Schulgeschichten, die andere Aspekte erhehlen: „Der Quimpirisator“ (Schüler als wandelndes Lexikon mit Fremdwörterpleen); „Aufbruch zum Mond“ (Szene, in der ein Lehrer Geschichte abfragt) in: „Unter der Schulbank geschrieben“ (Schüleranthologie – s. Lit. 16).
- Die Funktionen des Fragens, Ausfragens, Abfragens usw. in unterschiedlichen sozialen Situationen gegenüberstellen; in verfremdender Absicht, z. B. die sprachliche Struktur des Um-Auskunft-Bittens benutzen für die soziale Situation des Abfragens und umgekehrt.

(Beispiel:

A. Lehrer: Entschuldigung, kannst du mir bitte sagen, wie die Hauptstadt von Albanien heißt?

Schüler: Nein, leider nicht.

Lehrer: Danke, nichts für ungut. Dann muß ich jemand anderen fragen!

B. Passant 1: Wie kommt man zum Bahnhof?

Passant 2: [weiß es nicht]

Passant 1: Sie haben wieder nichts gelernt! Wenn das mit Ihnen so weitergeht . . .)

- Ermittlung des schulischen Umgangs mit Wissen früher und heute über Erwachsenen- und Schülerberichte, Interviews und Umfragen.
- Ein Wortfeld abstecken, das den Zusammenhang „Schule und Wissensvermittlung“ spiegelt (Pauken, Lernen, Büffeln; Schulbildung etc.), und die Wörter vom Verwendungszusammenhang her deuten (z. B. ordnen nach „schulfeindlich“ und „schulfreundlich“).
- Wissensgegenstände und Frageformen von Tests untersuchen (Beispiel aus dem „Wortschatztest WST 5–6“ in der Reihe „Deutsche Schultests“; dort z. B. die Relevanz der Auswahlmöglichkeiten „Dichter/Dunghaufen/Parteimann/Musiker/Tierbändiger“ zum gesuchten Begriff „Komponist“ untersuchen im Hinblick auf das verdinglichte Herauslösen einzelner Wörter aus einem kommunikativen Textzusammenhang und auf das verdinglichte Inszenieren einer irreführenden Kontextsituation, die keinerlei Bezug nimmt auf die entsprechende Kommunikationssituation; es kann der Versuch gemacht werden, über das Auflösen der isolierten Wörter in einen Textzusammenhang dies aufzuzeigen. Siehe auch: „Aufschneider“-„Büchsenöffner/Arzt/Schneider/Schlächter/Prahlhans“! – Mat. 14).
- Im Zusammenhang des vorherigen Unterrichtsvorschlages kann die Dauereinrichtung „Bereichern Sie Ihren Wortschatz“ in „Das Beste aus Reader's Digest“ untersucht werden (s. Mat. 15), noch ergiebiger ist jedoch die Analyse der sogenannten Wortfeldmethode, wenn sie als direkte Wortschatzbereicherung mißverstanden wird; es kann z. B. eine Schreibaufgabe gestellt werden, bei der experimentell das Wortfeldangebot des Schüler-Dudens mechanisch oder kalkuliert genutzt werden soll – s. „Verdoppelung“ in: R. Queneau, *Autobus 5*.

- Analyse des Kapitels „Das Thüringer Becken – das grüne Herz Deutschlands“ aus einem Erdkundebuch (s. Lit. 20 u. Mat. 16), das Vergleiche mit der Kreuz- und Queranhäufung von isoliertem Wissen im Kreuzworträtsel zuläßt bzw. als blumig ausgeschmückter Lexikonartikel zu lesen ist.
- Untersuchung einer abgeschlossenen Projektarbeit auf die stattgefundene/nicht stattgefundene Verarbeitung und auf den sinnvollen/nicht sinnvollen Gebrauch von Nachschlagewissen hin. Anschließend könnte im Hinblick auf ein geplantes Projekt im Ansatz die Frage beantwortet werden, „Was wurde wie gelernt?“ und Verhaltensregeln bzw. Beobachtungsaufgaben für den Umgang mit Wissen bei der Projektarbeit aufgestellt werden.
- Brechts Gedicht „Fragen eines lesenden Arbeiters“ heranziehen als Appell, sich emanzipatorisch gegenüber anscheinend fraglosem (Geschichts-)Wissen zu verhalten (s. Mat. 12).
- Humane Möglichkeiten der Lernleistungskontrolle entwerfen, ihre Praktikierbarkeit diskutieren und evtl. erproben.

Die im folgenden aufgeführten möglichen Unterrichtsmaterialien zum Wissen im Angebot der Schule und im schulischen Abfragezusammenhang bieten einen Überblick und ergänzen die bereits aufgeführten **Materlalien**.

Wissen im Angebot der Schule:

Schulbücher

Lexika, Handbücher, Hamsterkiste etc.

Ergebnisprotokolle von Unterrichtsstunden

Merktexre und -sätze

Lehrpläne, Lehrstoff, programmierter Unterricht, Lehrpensum (z. B. auch Gedichte als Gegenstand des auswendigen Wissens)

Artikel in Schülerzeitungen („Wissenswertes“)

Schülerhefte und Klassenbücher (als Niederschlag und Beleg von „durchgenommenem“ Wissen).

Wissen im schulischen Abfrage-Zusammenhang:

Mdl. und schriftl. gestellte Lehrerfragen (Klassen- und Kurzarbeiten, Hausaufgaben)

Kontrollfragen und Aufgaben in Schulbüchern

Tests (z. B. Wortschatztests)

Rückfragen in Unterrichtsprogrammen.

Das Thema bezogen auf den Lehrer und seinen Unterricht

Anlaß für das hier umrissene Unterrichtsthema sind im Vordergrund zum großen Teil die Schule und ihre Lehrer selbst. Auch der Lehrer steht in Gefahr, unter dem Zwang zu Wissensvermittlung und Leistungskontrolle und unter dem Druck ungünstiger materieller Unterrichtsbedingungen, Wissen zu verdinglichen und abzufragen. Es ist deshalb unumgänglich, daß er sich selbstkritisch einem ständigen Lernprozeß unterwirft, dessen Zielsetzung in Abwandlung des allgemeinen Lernziels für die Schüler als Forderung lautet:

- Wissen, mit dem er die Schüler konfrontiert, kritisch im schüler- und gesellschaftsbezogenen Gebrauchszusammenhang zu sehen und entsprechend zu vermitteln. Hilfe für eine zu entwickelnde kritische Disposition könnte Brechts „Darstellung von Sätzen in einer neuen Enzyklopädie“ sein, indem das Wort „Satz“ mit „Wissen“ ersetzt ist:

1. Wem nützt das Wissen?
2. Wem zu nützen gibt es vor?
3. Zu was fordert es auf?
4. Welche Praxis entspricht ihm?
5. Welches Wissen (welche Ideologie) hat es zur Folge?
Welches Wissen (welche Ideologie) stützt es?
6. In welcher Lage wird es benutzt? Von wem?

III. Lernzielzusammenhang bezogen auf die Arbeitsbereiche

1. Mündliche und schriftliche Kommunikation

Im besonderen Lernzielzusammenhang dieses Unterrichtsvorschlages seien folgende wichtige Lernziele der mündlichen Kommunikation genannt:

- Die Schüler sollen erkennen, welchen Bezug die jeweilige Gesprächsthematik zu ihrem sozialen Erfahrungsbereich hat.
(Dieses Lernziel steht inhaltlich im engsten Zusammenhang mit den in der dritten Unterrichtsphase zu vermittelnden Einsichten; es ist dort, indem verdinglichtes Wissen auf Schule bezogen wird, unmittelbar für Lernen wichtig).
- Im Kommunikationsvorgang sollten unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse verdeutlicht werden.

(Unterschiedliche Interessen im Hinblick auf bloßes Faktenwissen/problematisiertes Wissen).

- Die Schüler sollten gegenüber Gesprächsreglementierungen, die nicht ihrem Interesse dienen, sensibilisiert werden. (Dieses Lernziel stellt sich als schwierige Aufgabe, wenn Schüler in der dritten Unterrichtsphase verständlicherweise direkt Bezug nehmen auf ihre Schul- und soziale Situation und diese gegen Mitschüler ausspielen bzw. der Lehrer sie aus bereits genannten Gründen nicht direkt aufgreifen und entfalten will).

Bei dem Vorschlag, Verhaltensregeln für den Umgang mit vielfältigem Informationsmaterial für die künftige Projektarbeit aufzustellen, geht es darum, brauchbare Anweisungen zu formulieren und dabei die Art des Sprachgebrauchs zu reflektieren (z. B. „kann“ = oder „soll“ = Regeln; unterschiedlicher Gebrauch von Modalverben u. a.).

In der dritten Unterrichtsphase geraten Frageformen der Schule (Klassen- und sog. Vokabelarbeit, Tests) als Gegenstand der Reflexion und evtl. des Gegenentwurfs in den Blick. Die Frage des sozial verantwortlichen Handelns stellt sich hier besonders als Reflexion über Sprache und wird deshalb im nächsten Kapitel behandelt.

Bei den verschiedenen vorgeschlagenen Analysen kommt es immer wieder auf ein vergleichendes Gegenüberstellen an (Lexikonartikel-Lexikonartikel, aufklärerisches Informationsmaterial-Lexikonartikel, Nachschlagelexikon-Kreuzworträtsel-Lexikon, Kreuzworträtsel-Lexikon aus der BRD – aus der DDR, Text aus Erdkundebuch – mögliche Lexikonstichwörter – mögliche Kreuzworträtsel-Fragen, positives Wortfeld des schulischen Umgangs mit Wissen – negatives Wortfeld).

Da Schreiben der Organisation und Präzision von Gedanken dienen kann, kommt es besonders hier darauf an, gliedern zu lernen, Gliederungsbegriffe zu finden und graphische Formen der Strukturierung zu finden und gebrauchen zu lernen.

Einsatz von Rollen- und Planspielen:

Die vorgeschlagenen Rollenspiele „Schule“, „Lehrer“, „Abfragen“ und ähnliche sind zunächst gedacht als Möglichkeit, Erfahrungen der Schüler zu vergegenwärtigen und Einstellungen zur Schule sichtbar zu machen. In diesem Sinne sollten sie auch als Mittel zur Verständigung begriffen werden.

Darüber hinaus sollten jedoch auch Planspiele als mögliches Demonstrationsmittel der Kritik und Aufklärung eingesetzt werden. Mit der Thematik „verdinglichtes Wissen“ wird im Ansatz Fachsprache und popularisierte Fachsprache auch für den Schüler relevant, der sie im Lernzielzusammenhang kritisch verstehen und gebrauchen soll. Genannt seien Ausdrücke wie: Faktenwissen, Wissen als Selbstzweck, isoliertes Wissen, Bildungswissen, Schulwissen, Vielwisserei, Wissen erwerben, sich aneignen, besitzen usw. Auch die Konfrontation mit Begriffen für sogenannte Wissensbereiche und Wissenschaften wird sich ergeben. Neben der vorgeschlagenen kritischen Wortfeldarbeit muß es darum gehen, Worthülsen, die Denken ersetzen, Klischeeausdrücke, die Denken ausrichten und Begriffe, die Denken präzisieren, im Verwendungszusammenhang als solche zu erkennen, abzuwehren und reflexiv bzw. intentional zu gebrauchen in der kommunikativen Absicht von Bestreiten, Widerlegen, Abwehren, Anklagen, Zustimmungen, Beweisen, Verteidigen etc.

Die folgenden Unterrichtsvorschläge sollen individuelle Fantasie freisetzen und zugleich durch die Einbeziehung von Spielelementen „Spaß“ erzeugen. Dies birgt allerdings auch die Gefahr, daß die Thematik verharmlost wird, in dem der „Spaß an der Sache“ verhindert, daß die mit ihr verbundenen Probleme noch ins Blickfeld geraten.

Unterrichtsmöglichkeiten:

- Durchbrechen der Kommunikationsstruktur von Kreuzworträtseln: Konstruktion von Kreuzworträtseln, die durch entsprechende Fragen und graphische Struktur es ermöglichen, über die Kästchen und Vier-Seiten-Begrenzung hinaus Antworten, auch akzentuierte und alternative, unterzubringen (siehe auch Tucholsky „Kreuzworträtsel mit Gewalt“).
- Ausgehend von der graphischen Umschlagsgestaltung des Baustein-Rätsel-Lexikons (Erdkugel als Kreuzworträtsel-Feld, s. Mat. 3) und der Frage „Ist die Erde ein Kreuzworträtsel?“ versuchen, eine kritische Antwort in Form eines Gegen-Bildes (Text-Bild-Collage) zu geben. Vergleichsweise dazu könnte auch versucht werden, den „Kreuzworträtsel-Menschen“ (Rätselfreund) per Collage/Text satirisch-karikierend darzustellen.
- In satirisch entlarvender Absicht die private Kommunikationssituation des Kreuzworträtsellösens extrem unangemessen mit den Mitteln der Sensationsreportage darstellen (Frau/Herr X schafft's!). Vorausgegangen sein muß aber eine Reflexion über

die sprachlichen (auditiven/visuellen) Mittel der Sensationsdarstellung und deren gesellschaftliche Funktion.

- Gegen-Lexikonartikel entwerfen; bezogen auf Buchtitel wie „Das will ich wissen!“ Gegen-Stellung beziehen etwa unter dem Titel „Das will ich nicht wissen!“
- Unter kreativem Aspekt müssen die folgenden Vorschläge gesehen werden: Niederschriften zu Reizthemen („Ein wandelndes Lexikon“, „Er weiß einfach alles!“); Fortsetzungsgeschichten schreiben (siehe unter „Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses“); die sprachliche Struktur des Um-Auskunft-Bittens benutzen für die soziale Situation des Abfragens und umgekehrt; experimentell das Wortfeldangebot des Schüler-Dudens für einen karikierenden Text benutzen; Kontext zu Wörtern eines multiple-choice-Tests schreiben.
- Die Funktion absurder Darstellung im Themenzusammenhang von verdinglichtem Wissen als Gegenstand der Konversation (Pseudokommunikation sprechender Lexika) erörtern und ansatzweise in Form absurder Dialoge oder Gespräche entwerfen und spielen) siehe dazu: Eugène Ionesco „Die kahle Sängerin“ – Schlußszene, s. Mat. 13).

Nachbemerkung: Eine Reihe dieser Vorschläge müssen unter dem Aspekt des direkten kreativen Handelns gesehen werden. Zu fragen ist dann jeweils: Wie kann über die Textform des „kreativen Papiertigers“ kommunikativ hinausgegangen werden? (Einkleben der Gegen-Lexikonartikel in Lexika der Klassenbücherei? Weiterveröffentlichung in Schülerzeitungen? Aufklärungsaktionen über „Stadt-Land-Fluß“ an der Schule starten? Aufführung der genannten Spiele als Schulspiel?)

2. Reflexion über Sprache

Hierbei geht es um die Reflexion über die Sprache in Kreuzwortsrätseln, Lexika, Wissens- und Schulbüchern und schulischen Formen der Leistungsmessung oder darüber hinaus um entsprechende gesellschaftliche Phänomene. Sprachverwendung können die Schüler hier begreifen und untersuchen lernen unter folgenden Fragen:

- Unter welchen Bedingungen und in welchen Formen äußert sich in einzelnen Verfahren zur Wissensvermittlung und Lernerfolgskontrolle Macht?

- Welche Rolle spielt dabei die Sprechweise (z. B. inwieweit begünstigt Lexikon- und Schulbuchsprache einseitig bestimmte Ausgangsbedingungen für Lernen? Lassen sie sich der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe/Schicht zuordnen? Wer tut dies mit welchen Argumenten? Wer widerspricht einer solchen Deutung und mit welchen Argumenten?)
- Werden Lexika/Schulbücher, dort wo sie Anspruch auf Objektivität erheben, diesem Anspruch gerecht? Wie läßt sich das überprüfen?
- Werden durch die sprachliche Darstellung in Lexika/Schulbüchern bestimmte Auffassungen oder Wertvorstellungen, ohne daß dies auch offengelegt wird, bestätigt/verstärkt? Wie läßt sich das im Einzelfall herausfinden?
- In welcher Form äußert sich Manipulation (z. B. bei der Werbung für Lexika, Wissensbücher, in Tests?)

Diese Aufgaben müssen ausgerichtet sein auf eine humanere Sprachverwendung, in der Sprache als Mittel erkannt werden könnte

- zur Information, die Alternativen zeigt und dem Informierten Entscheidungsmöglichkeiten offen läßt;
- zur offenen Darlegung von Interessen (z. B. Interesse des Lehrers an rationeller Lernleistungskontrolle, des Schülers an individueller Förderung)
- zum rationalen und kontrollierten Austrag von Konflikten
- zur Solidarisierung, um inhumane Aspekte derzeitiger Praxis zu verändern (z. B. bei der Wissensüberprüfung).

Da in den „Hinweisen zum Lernprozeß“ bereits Unterrichtsmöglichkeiten arbeitsbereichbezogen formuliert und leicht als solche zu lesen sind, seien beispielsweise nur folgende Aufgaben genannt.

Reflexion über die Sprache von Lexika:

- Die sprachliche Fixierung und die Anordnung von gespeichertem Wissen in Lexika etc. im Verwendungszusammenhang kritisch reflektieren (Alphabetisierung von Wissen, Anordnung von Wörtern nach Buchstabenlänge in Rätsel-Lexika etc.);
- erkennen, daß der Sprachgebrauch in Nachschlagebüchern vom Verwendungszusammenhang her (schnelles Hilfsmittel, verdinglichter Frage-Antwort-Kontext) dazu tendiert, Probleme und Standpunkte zu entproblematisieren.

Reflexion über den Sprachgebrauch des Abfragens:

- die Funktion einer Frage als soziales Handeln erkennen (der Fragende bittet jemanden in einem sozialen Handlungszusammenhang um eine Auskunft über einen ihm unbekanntem Sachverhalt);
- erkennen, daß es sich beim schulischen Abfragen strukturell um ein „Fragen“ handelt, dessen soziale Handlungsbreite vom ermunternden Auffordern bis zum Befehl, Verhören und Fertigmachen reicht;
- erkennen, daß das Abfragen durch den Lehrer im Zusammenhang steht mit den Anforderungen der Gesellschaft an die Schule als Qualifikationsinstanz;

Selbstverständlich geht es bei den vorgeschlagenen Unterrichtsmöglichkeiten um die ständige Reflexion über die im Lernzielzusammenhang vom Schüler selbst praktizierte Sprachverwendung (s. „Mündliche und schriftliche Kommunikation“).

Die Beschreibung der linguistischen Struktur, die im Dienst einer Reflexion von realer Sprachverwendung stehen muß, könnte in wenigen Fällen relevant werden.

Der Deutlichkeit halber sei als Beispiel Homonymie (ein Wort, obwohl es mit einem anderen gleich lautet, ist in der Bedeutung verschieden) genommen, die im multiple-choice-Verfahren der Wortschatztests verwendet wird. Hierbei muß das linguistische Phänomen erkannt werden, um die Art des kommunikativen Vorgehens der Tests beurteilen zu können (z. B. „Kanon-Geschütz/Land/Schiff/Ofen/Gesang“ als Kanone?/Kanaan?/Kahn?/Kanonenfeld? s. Mat. 14).

Neben dem reflexiven Gebrauch von Fachsprache (s. „Mündliche und schriftliche Kommunikation“) geht es darum, die Kreuzworträtsel- und Lexikonsprache unter dem Aspekt ihres „Fachs“ zu reflektieren.

3. Umgang mit Texten

Vom Kommunikationsverständnis her sind Lexikonartikel und auch Kreuzworträtsel als Texte aufzufassen, die von Autoren für Adressaten gemacht sind und ihren speziellen Markt haben.

Den „Hinweisen zum Lernprozeß“ und den Aussagen zu den zuvor behandelten Arbeitsbereichen ist zu entnehmen, daß Lernen im Umgang mit Kreuzworträtseln, Lexika etc. nicht einfach lesen, lösen und naiv benutzen heißt. Vielmehr soll der gesellschaftliche Bezug des Textes herangezogen werden.

In den bisherigen Vorschlägen, Erläuterungen und Hinweisen sind bereits viele Gesichtspunkte für Lernen angeführt worden. Hier seien deshalb nur einige wichtige Fragen aufgegriffen:

- Wie schätzen Schüler die Bedeutung von Kreuzworträtseln, Lexika ein? Welche kennen sie?
- Welche Informationen enthalten (gelöste) Kreuzworträtsel, Lexika etc. und wann, wo und wie kommen sie vor?
- An welche Adressatengruppe wenden sie sich, wozu fordern sie auf, wen bestätigen sie und wie werden sie von verschiedenen Benutzern verwendet? (mit Spaß, in isolierter, anonymer Tätigkeit, Kompensation, Zeitvertreib, angepaßtem Verhalten, Besserwisserei, reflexiv-distanziertem Spielgenuß – Funktion, z. B. in Altersheimen/Krankenhäusern/im Urlaub).
- Wie und welches Wissen wird durch Darstellung und Kommunikationsstruktur vermittelt und mit welcher vorgegebenen und eigentlichen Absicht? Welche Realität und mit welchen Mitteln beschreiben/verschweigen Lexika?
- Welche Rolle spielen die genannten Formen, ihr Inhalt, ihre Fragen im Erfahrungsbereich der Schüler und in der Gesellschaft und welche Sachverhalte, Probleme und Aufgaben fehlen.
- Über welche Kommunikationskanäle und in welcher Menge werden sie geleitet? (Kreuzworträtsel in eigenen Rätselzeitschriften, in Zeitschriften, Zeitungen etc.)
- Welche Geschichte haben Kreuzworträtsel, Lexika im Hinblick auf die Vermittlung und Rezeption von Wissen?

Die Tatsache, daß Lexika überwiegend im beschriebenen Sinn Wissen vermitteln und es andererseits keine Alternativen gibt, macht es besonders erforderlich, den praktischen Umgang mit den vorliegenden Lexika im Sinne des kritischen und interessenbezogenen Gebrauchs einzuüben. Die Schüler sollen hierbei lernen, Lexika aus der Einsicht heraus, daß dort Wissen isoliert aufgeführt wird, zu benutzen.

Als relativ in sich geschlossene Einheit kann der Umgang mit sogenannten Schulgeschichten geplant werden. Der Aspekt der Identifikations- und Distanzierungsfunktion von Literatur kann hier verbunden werden mit der Frage, wie Erlebnisse der Schulzeit verarbeitet werden (individuell über Dichtung und mündliches Erzählen; kollektiv über die Spezies „Schulgeschichten“ und „Paukerfilme“, in denen über Sentimentalität oder von der Perspektive eines scha-

denfroh lachenden, davongekommenen Dritten nach rückwärts idyllisiert und bestätigt wird, und über mündliches Reihumerzählen; über Schulwitz).

Rückschlüsse vom Text auf den Autor legen besonders die genannten Geschichten aus der von Schülern geschriebenen Anthologie „Unter der Schulbank geschrieben“ nahe.

Der Unterhaltungsaspekt bei den Schulgeschichten kann besonders unter der Frage „Auf wessen Kosten geht die Unterhaltung“ untersucht werden.

Brechts Gedicht „Fragen eines lesenden Arbeiters“ ermöglicht, andere Methoden der Textanalyse zu vermitteln. Da es selbst eine Methode demonstriert, nämlich scheinbar unbezweifelbare Aussagen durch Fragen anzuzweifeln, bieten sich zwei unterrichtliche Möglichkeiten an. Zum einen kann das Gedicht inhaltlich entfaltet werden, indem Aussagen von Geschichtsbüchern und Lexika durch Gegenmaterial in Frage gestellt werden; zum anderen kann die Fragetechnik des Gedichts übernommen und z. B. für den Umgang mit Lexikonaussagen verwendet werden (Lexikon: Heute leben so und soviel Indianer in Reservaten – Frage: Wo sind die anderen Indianer geblieben?)

Die Frage der absurden Darstellung von Realität stellt sich, wenn die Schlußszene aus Ionescos „Die kahle Sängerin“ herangezogen wird, in der die Konversation betreibenden Personen verdrehte Aussagen und Redewendungen, Bildungswissen und schließlich einzelne Buchstaben und Silben ausstoßen. Da bei den Schülern mit Schwierigkeiten zu rechnen ist, könnte ein Zugang über das Spielen erprobt werden.

Die Behandlung der satirischen Texte von Kurt Tucholsky („Kreuzworträtsel mit Gewalt“) und Karl Kraus („Der kleine Brockhaus“) wie auch besonders des Feuilletons „Einstmals Zeitvertreib der privilegierten Oberschicht“ sollte davon ausgehen, daß die Aufklärungsfunktion dieser Texte besonders gebunden ist an die dort eingesetzten sprachlichen Mittel der Ironie, der Anspielung, des Sarkasmus usw. und an die Kenntnis der teils aphoristisch angedeuteten gesellschaftlichen Zusammenhänge. Von daher ergibt sich besonders bei Ablehnung durch die Schüler – das erkennende Genießen setzt Einsichten und Distanz voraus – die Frage, für wen diese Texte geschrieben worden sind. Es empfiehlt sich, diese Texte – wenn sie in den Unterricht einbezogen werden – jeweils abschließend zu lesen.

Kenntnisse und Fertigkeiten

Der beschriebene Unterrichtsverlauf in seinen verschiedenen Phasen vermag eine Reihe von Kenntnissen und Fertigkeiten zu vermitteln, was nicht Übungsphasen mit relativer Verselbständigung ausschließt. Andeutungsweise seien genannt: Alphabetisches Nachschlagen, Lesenkönnen der verkürzten Lexikonsprache mit dazugehörigem Zeichensystem, graphisches Gliedern, Notieren, Isolieren von Textstellen usw.

IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses

Folgende Möglichkeiten bieten sich an:

- Einen Lexikonartikel schreiben, der aufklärt, indem er Zusammenhänge beschreibt, Tatsachen nicht verschweigt und Gegenwartsbezüge herstellt (Schüler bekommen hierfür unterschiedliches Wissensmaterial; in Frage kommende Stichworte sind an anderer Stelle bereits genannt);
- Entwerfen einer Statistik mit Kommentar (Schüler bekommen ungeordnetes, unterschiedliches empirisches Material aus dem Themenbereich Wissen, Lexika, Schule);
- Analyse eines Wortschatztests bzw. Brief an Testautoren, der zu Testverfahren und -inhalt aus Schülersicht Stellung nimmt, Fragen formuliert und um Antworten bittet; ähnliches als Brief an Lexikonverlag;
- Bearbeitung des Brecht-Gedichts „Fragen eines lesenden Arbeiters“ als Gegenüberstellung von Behauptung und Gegenbehauptung oder als Fortschreibung von Behauptung und Rückfragen (Schüler bekommen entsprechendes Informationsmaterial bzw. bekommen Hinweise zur Auffindung).

Die innerhalb der dritten Unterrichtsphase vorgeschlagenen Themen für spontane Niederschriften eigener Erfahrungen und Einstellungen („Ich – bei einer Klassenarbeit“/„Ein wandelndes Lexikon“/„Er weiß einfach alles!“) können nach entsprechenden Lernprozessen erneut als Aufgabe gestellt werden (evtl. mit Themenabänderungen wie „Er weiß alles und nichts“).

Die Zeitschrift „Jasmin“ hat in ihrer Ausgabe Nr. 19/73 ein Kreuzworträtsel aus der DDR einem aus der BRD gegenübergestellt (s. Mat. 6). Der Vergleich zeigt, daß zwischen beiden Rätseln kein struktureller und funktionaler Unterschied besteht; der einzige gering einzuschätzender Unterschied besteht darin, daß im DDR-Rätsel Länderkunde des Ostblocks bevorzugt wird. Jasmin behauptet

aber: „Noch sprechen wir dieselbe Sprache, in Ost- und Westdeutschland. Und doch wird es immer schwieriger, einander zu verstehen. Diese Kreuzworträtsel zeigen, wie fremd uns die anderen Deutschen schon sind.“ – Hierzu könnten die Schüler Stellung nehmen; eine Aufgabe würde dann etwa lauten: Vergleiche die beiden Kreuzworträtsel, stelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest und prüfe, wie „Jasmin“ die Gegenüberstellung vornimmt und bewertet; formuliere einen möglichen Leserbrief an „Jasmin“.

Abschließend sei auf die Möglichkeit verwiesen, angefangene Geschichten von Schülern zuendescreiben zu lassen.

Beispiel:

Heini, der Alleswisser oder . . .

Alles, was nach Wissen riecht, schnappt er auf. Wenn ein Flugzeug abgestürzt ist, schlägt er im Lexikon den Flugzeugtyp nach und merkt sich alle Angaben. Während andere Kinder Indianercomics schmökern, schreibt er die 99 oder 154 Indianerstämme aus seinem 1,60 m breiten Brockhaus heraus, lernt sie auswendig und kann sie abschnurren, daß jede Rothaut bleich werden würde. Das Alphabet kann er inzwischen in knapp 37 Varianten hersagen. Das klingt dann z. B. so: Aachen-Baal-Caballero-da Capo-Ebbe-Fabel-Gabardine-Haag; Den-Iberische Halbinsel-Jacht-Kaaba-Lab usw. bis Zagreb. Na, ihr merkt schon seinen T(r)ick!

Sagt jemand: „Das kommt mir spanisch vor“, fühlt er sich prompt angesprochen und gibt Auskunft über Spanien. Von einem Fluß kennt er nicht nur die linken und rechten Nebenflüsse, sondern auch die linken und rechten Nebenflüsse der linken Nebenflüsse und die linken und rechten Nebenflüsse der rechten Nebenflüsse – schade, daß es keine Flüsse gibt, die von hinten oder von vorne in einen Fluß münden!

Er kennt den Kalahari-Gemsbock-Nationalpark genauso wie den Erfinder der Leibnitz-Kekse, weiß, daß Kalkzapfen oben Stalagmiten und unten Stalagtiten (oder umgekehrt?!) heißen, kurz und gut: Er ist ein Alleswisser, und sein Gehirn ist ein Alleskleber dazu, denn irgendwie muß es ja die unendlich vielen Einzelheiten zusammenhalten.

Bisher ist er mit seinem Tausendfüßlerwissen beachtliche Stufen des Erfolges hinaufgeklettert. So hat er bei einem Preisrätsel den dritten Preis gewonnen, nämlich eine Nachrillschallplatte für Singvögel, auf der alle Vögel, ob Star oder nicht, ihre Töne in der Schnabelfolge von A bis Z hinterlassen haben. Die oberste Sprosse

auf seiner Erfolgsleiter hat er kürzlich erklommen, als er seine Schule bei einem Schülerfernsehquiz zum absoluten Bildschirm-sieg führte.

Sein höchstes Ziel jedoch ist, im Fernsehquiz „Alles oder nichts“ alles zu wissen.

Dieser Alleswisserheini gerät jedoch eines Tages in eine Situation, in der ihm sein gesamtes Wissen nichts nützt, und in der er eine wichtige Erfahrung macht, die ihn dazu bringt, sein Lexikon und sein Gehirn anders zu benutzen als bisher.

V. Literatur

Zum Bereich Kreuzwörtertsel

1. Bastei-Rätsel-Lexikon. Hg. Ernst Timm, 32 Aufl.
2. Kreuzwörtertsel-Lexikon. Von Liselotte Benisch, Humboldt-Taschenbuchverlag, 14. Aufl.
3. Zwei Kreuzwörtertsel zum Vergleich (aus BRD-DDR). In: Jasmin 19/73
4. Tucholsky, Kurt, Kreuzwörtertsel mit Gewalt. In: K. Tuch., Na und – ?, Hamburg 1950
5. Beha, Erdmüthe, Einstmals Zeitvertreib der privilegierten Oberschicht, Frankfurter Rundschau vom 18. August 1973

Zum Bereich Lexikon

6. Kuby, Erich: Tod in Neapel. In: Stern Magazin Nr. 38 vom 13. September 1973
7. Impfung gegen Elend. In: der Spiegel Nr. 37, 10. September 1973
8. Duden-Schülerlexikon, Mannheim 1969
9. Kraus, Karl, Der kleine Brockhaus. In: K. Kraus, Auswahl aus dem Werk, Deutsche Buchgemeinschaft
10. Ionesco, Eugène, Die kahle Sängerin. Fischer Tb. 413
11. Siebert, Detlef, E. Informieren Lexika objektiv. Eine Unterrichtsreihe in 10 Lektionen. In: kontrast Heft 3/73; darin: Literaturangaben zum Thema Enzyklopädie und geschichtliches Informationsmaterial; Eine U.-Lektion beschäftigt sich mit der Bewertung von Sachdarstellungen auf die Einsicht hin, daß „Minutiöse Sachdarstellungen Scheinobjektivität erwirken“ –

eine weitere Lektion damit, daß „Lexika Unbequemes verschleiern“.

12. Meyer, Georg, Das Konversationslexikon, eine Sonderform der Enzyklopädie.
13. Brockhaus, H., Aus der Werkstatt eines großen Lexikons.
14. von Wilpert, Gero, Sachwörterbuch der Literatur. Darin: Stichworte „Enzyklopädie“ und „Konversationslexikon“ mit Literaturangaben

Zum Bereich verdinglichtes Wissen – Schule

15. Mann, Thomas, Buddenbrooks. Das Kapitel: Ein Vormittag
16. Unter der Schulbank geschrieben – Schüler erzählen aus ihrer Welt. Darin: Der Quimpirsator – Aufbruch zum Mond. Goldmann-Tb. 2957
17. Brecht, Bert, Fragen eines lesenden Arbeiters (Lehrged.)
18. Wortschatztest WST 5–6. In der Reihe „Deutsche Schulteste“
19. Bereichern Sie Ihren Wortschatz. Dauerserie in: Das Beste aus Reader's Digest
20. Deutsche Landschaften. Erdkundliches Unterrichtswerk in der Reihe „Länder und Völker“ – auch unter dem Titel „Deutschland“ – Klett-Verlag. Das Kapitel: Das Thüringer Becken – das grüne Herz Deutschlands.

VI. Materialübersicht

Die zusammengestellten Materialien sind fast ausschließlich Unterrichtsmaterialien, die für die Durchführung einer Reihe von vorgeschlagenen Unterrichtsmöglichkeiten bzw. zur Überprüfung des Lernprozesses benötigt werden.

Für die erste Unterrichtsphase (Kreuzworträtsel)

1. Beha, E., Einstmals Zeitvertreib der privilegierten Oberschicht. In: Frankfurter Rundschau vom 18. August 1973
2. Tucholsky, K., Kreuzworträtsel mit Gewalt. In: K. Tuch., Na und –? Rowohlt-V. Hamburg 1950
3. Titelblatt des Bastei-Rätsel-Lexikons. Hg. Timm, E., 32. Aufl.
4. Auszüge aus dem Bastei-Rätsel-Lexikon
5. Auszüge aus Benisch, L., Kreuzworträtsel-Lexikon. Humboldt-Taschenbuchverlag, 14. Aufl.

6. Zwei Kreuzworträtsel zum Vergleich (aus BRD – DDR). In: Jamin 19/73

Für die zweite Unterrichtsphase (Lexikon)

7. Siebert, D. E., Überlegungen zum Thema Enzyklopädie. In: Informieren Lexika objektiv? Eine Unterrichtsreihe in 10 Lektionen. kontrast, Heft 3/73
8. Erklärungen einiger Lexikamacher. In: Siebert a. a. O.
9. Tafelbild zur Problematik der Stichwort-Darstellung in Lexika. In: Siebert a. a. O.
10. Die Stichworte „Kolonie“ und „Neger“ in verschiedenen Lexika. In: Siebert a. a. O.
11. Kraus, K., Der kleine Brockhaus. In: K. Kraus, Auswahl aus dem Werk. Deutsche Buchgemeinschaft
12. Brecht, B., Fragen eines lesenden Arbeiters (Lehrgedicht)
13. Schlußzene aus Ionesco, E.: Die kahle Sängerin. Fischer-Taschenbuch 413

Für die dritte Unterrichtsphase (Schule)

14. Ausschnitt aus dem Wortschatztest WST 5–6. In der Reihe „Deutsche Schultests“
15. Beispiel für die Dauerserie „Bereichern Sie Ihren Wortschatz“. In: Das Beste aus Reader's Digest
16. Das Kapitel „Das Thüringer Becken – das grüne Herz Deutschlands“. In: Deutsche Landschaften. Erdkundliches Unterrichtswerk in der Reihe „Länder und Völker“ – auch unter dem Titel „Deutschland“. Klett-Verlag

Vorbemerkung zu den Unterrichtsvorschlägen „Werbung“ und „Sprache und Recht“

Die beiden folgenden Unterrichtsvorschläge nehmen insofern eine Sonderstellung ein, als sie Themenbereiche aufgreifen, innerhalb deren eine stärkere Kooperation zwischen Deutschunterricht und Gesellschaftslehre wünschenswert und notwendig erscheint.

Die vorgeschlagenen Themen und Lernziele werden übereinstimmend in ihrer Bedeutsamkeit und Wichtigkeit für Unterricht anerkannt („Der mündige Bürger im Rechtsstaat“; „Der mündige Wirtschaftsbürger“). Ihre Sonderstellung ist dadurch bestimmt, daß der sprachliche Aspekt hier kaum von den sozialen Situationen, in denen Sprache verwendet wird, gelöst werden kann. Das verweist auf das grundsätzliche Problem eines nach Fächern organisierten Unterrichts. Der kommunikationsdidaktische Ansatz von Deutschunterricht, der in den hier vorgestellten Unterrichtsvorschlägen durchgehend gewählt worden ist, erlaubt es, Sprache als Bestandteil realer Kommunikationsvorgänge und sozialen Handelns zu sehen; d. h. Sprecher und Hörer müssen benannt, Sprecherabsicht und -gegenstand in ihrem situativen und sozialen Zusammenhang beschrieben und untersucht werden.

Inwieweit Deutschunterricht diesen Anspruch einlösen kann, hängt ab von der Lernsituation der Gruppe, der Fächerkombination des Lehrers, den Kooperationsmöglichkeiten an den Schulen. Insofern sind die Unterrichtsvorschläge im Normalfall eher fächerübergreifende Projekte, was aber keinesfalls ausschließt, daß im Einzelfall die Voraussetzungen erfüllt sein können, um sie im Deutschunterricht allein zu behandeln.

Sie enthalten Angebote, aus denen der Lehrer im Rahmen des didaktischen Konzepts je nach Lernsituation der Gruppe auswählen sollte. Dies ermöglicht, verschiedene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und dabei zu überprüfen, inwiefern die hier vorgenommene Jahrgangsstufenzuordnung sich bestätigt oder revidiert werden muß. Mit Wahrscheinlichkeit sind die Projekte in ihrer hier vorgelegten Form am ehesten in 9/10 zu verwirklichen. Bei der unterrichtspraktischen Erprobung kommt es deshalb darauf an, festzustellen, welche Lernphasen in früheren Jahrgangsstufen durchgeführt werden können, bzw. welche Materialien z. B. schon in der 5. und 6. Jahrgangsstufe im Unterricht verwendbar sind.

Kommunikationsstrukturen der kommerziellen Werbung

Inhaltsübersicht	Seite
I. Lernzielzusammenhang	147
1. Stichwort: „Werbliche Kommunikation“ (Aspekt Deutsch)	
2. Stichwort: „Wirtschaftswerbung“ (Aspekt Gesellschaftslehre)	
II. Hinweise zum Lernprozeß	154
1. Allgemeine Vorbemerkung	
2. Mögliche Initialphasen	
3. Systematische Übersicht (Lernziele/Fragestellungen/Materialien und Verfahren)	
III. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses	162
IV. Weitere Hinweise für mögliche Unterrichtsvorhaben	165
V. Literatur	167
VI. Materialübersicht	168

I. Lernzielzusammenhang

Schüler begegnen in ihrer täglichen Umwelt den verschiedensten Erscheinungsformen von Werbung. Sie werden teilweise von der Werbung unmittelbar in ihrer Rolle als Konsumenten angesprochen. Allgemeine Aufgabe eines Unterrichts zu diesem Thema muß sein, daß die Schüler befähigt werden, sich kritisch mit Sprache (auch in ihrer Beziehung zu Bild und Ton) als einer der Erscheinungsformen von Werbung auseinanderzusetzen und damit zugleich in ihrer Rolle als Verbraucher mit wirtschaftlichen Gegebenheiten.

1. Stichwort: „Werbliche Kommunikation“¹⁾ (Aspekt Deutsch)

In einer ersten, vorläufigen Verständigung über die Funktion von Werbung kann man sagen, daß sie „zweckgerichtete Kommunikation“ (Rost, S. 282, Mat. 22) ist, die als ein Instrument des Marketing (vgl. Mat. 18) auf den Absatz von Erzeugnissen und Dienstleistungen zielt. Werbliche Kommunikation deckt sich mit allgemeinen Grundfunktionen kommunikativer Prozesse. Der Aspekt der wechselseitigen Einflußnahme ist hierbei entscheidend. Er gilt als vorrangig bei jeder Übermittlung von Zeichen innerhalb sozialer Systeme: „Bei den Adressaten sollen jeweils solche Einstellungen aufgebaut und stabilisiert werden, die mit den Intentionen des Kommunikators bzw. der von ihm repräsentierten Gruppe übereinstimmen“ (Haseloff, S. 153). An der Kommunikation der Werbung kann beispielhaft verdeutlicht werden, daß die pragmatische Dimension jeder Äußerung (sprachlich oder bildlich) nicht eine neben der syntaktischen und semantischen ist, sondern daß sie für die Funktion jedes Zeichens unabdingbar ist (vgl. Hörmann, S. 169). Die pragmatische Dimension erfaßt im jeweiligen Kontext die Beziehungen zwischen den Zeichenbenutzern und den Zeichen, und folgende Fragestellungen sind für sie kennzeichnend:

- In welchem situativen Kontext steht eine Äußerung (z. B. Werbenachricht)?
- Was will sie unmittelbar oder langfristig erreichen?
- Wer wird von ihr angesprochen (Rolle der Zielgruppe)?
- Welche Mittel werden eingesetzt in bezug auf den jeweiligen Zweck, die jeweilige Zielgruppe und den situativen Kontext?

¹⁾ Dieser Begriff ist der in der kommunikationstheoretischen Literatur übliche Fachausdruck: vgl. Haseloff, a. a. O.

Auf der syntaktischen Ebene werden die Beziehungen der Zeichen untereinander erfaßt (mögliche Fragestellungen: Wie ist die Abfolge der Sinnschritte in einem Text? Welche Satzbaumuster werden benutzt?), auf der semantischen geht es um die Beziehung Zeichen – Bedeutung; sie hat es also zu tun mit der Beziehung der Zeichen und dem, wofür sie stehen (mögliche Fragestellungen: Was bedeutet z. B. die Wahl bestimmter Namen und Begriffe, von Wortzusammensetzungen, Farbenarrangements für die Adressaten?).

Die vorherrschende Kommunikationsform in der Werbung ist nicht eine wechselseitige, sondern die sogenannte „Einbahnkommunikation“ (Ausnahme ist z. B. das Verkaufsgespräch). Der Adressat hat bei der indirekten, meist über die Massenmedien sich vollziehenden Kommunikation kaum Möglichkeiten, sein Verständnis der Werbenachricht durch Rückfragen zu korrigieren und sich auf diesem Weg möglicherweise zu distanzieren. Auch derjenige, der wirbt (Kommunikator) hat keine Möglichkeit, unmittelbar an den Reaktionen des Angesprochenen die Wirkung der Werbenachricht einzuschätzen. Ihm steht allerdings ein erprobtes Instrumentarium aus verschiedensten Wissenschaftsbereichen (allgemeine Einsichten der Volkswirtschaft, Sozialpsychologie, Markt-, Motiv- und Medienforschung bis hin zu Beobachtung von Konsumentenverhalten in Einkaufsmärkten über Kamera und Tonbandaufnahmen) zur Verfügung, „um den unaufhaltsamen Expansionsvorgang von Produktion und Konsumtion zu synchronisieren und selbständige Kaufentscheide der Verbraucher nach Möglichkeit in überschaubaren Grenzen zu halten“ (Biervert, S. 19). Selbst wenn man einräumt, daß ohne werbliche Kommunikationsmöglichkeiten ein Zusammenreffen von Angebot und Nachfrage äußerst schwierig wäre, so muß doch festgehalten werden, daß „Werbung ein ausschließlich der Anbieterseite zugehöriges Kommunikationsmittel darstellt“ und von einer objektiven Marktinformation nicht gesprochen werden kann (Meiners, S. 85).

In der werblichen Kommunikation werden bestimmte Strategien (über Sprache und Bild) bevorzugt. Die Motivforschung liefert hierzu Hinweise (versprachlicht z. B. in Namen, Symbolen, Metaphern), indem sie sich den Einflüssen widmet, die aus dem psychischen Bereich auf das Kaufverhalten der Verbraucher einwirken. „Die tiefenpsychologisch fundierte Werbung wendet sich... mit ihren Werbeappellen weniger an das verstandesmäßige Denken und die logische Urteilsfähigkeit des Menschen im Markt, als vielmehr an seine unbewußten Konsum- und Kaufmotive, an seine nicht bewußten Bedürfnisse... Die psychologisch richtig motivierte Werbung

kann ihre Appelle an das Unbewußte unter bestimmten Voraussetzungen so genau zielen und gleichzeitig so geschickt tarnen, daß der Umworbene diesen Appellen meist nicht nur willig folgt . . . der Umworbene merkt (auch) in solchen Fällen nichts davon, daß er bei seinem Kauf einer suggestiven Beeinflussung durch den Werbeappell unterliegt, daß er dadurch heimlich dazu verführt wird“ (Scherke zit. nach Meiners, S. 86).

Die Mittel einer solchen Werbung orientieren sich nicht zuerst an der Information über den Gebrauchswert einer Ware, sondern beziehen sich weitgehend auf den Appell (über Sprache und Bild) an die unbewußten Triebe im Menschen (dies gilt auch für scheinbar technische Informationen wie z. B. in der Autowerbung, vgl. Enders). Angesprochen werden besonders der Geschlechtstrieb, der Selbsterhaltungstrieb, der Macht- und Geltungstrieb, der Muttertrieb, der Spieltrieb, der Herden- und Nachahmungstrieb. Auf diese Weise gelingt es der Werbung „die Irrationalität menschlichen Verhaltens zum Ausgangspunkt wirtschaftlicher Überlegungen zu machen“ (Aus der Anzeige einer Werbeagentur; Krauß-Rühl, S. 5; vgl. Mat. 17).

Daraus ergeben sich folgende **allgemeine Lernziele** für den Deutschunterricht:

Die Schüler sollen sich kritisch mit den verschiedenen Erscheinungsformen der werblichen Kommunikation auseinandersetzen und dabei lernen

- mit welchen Mitteln Werbung arbeitet;
- diese Mittel differenziert zu beschreiben, indem sie die syntaktische, semantische und pragmatische Dimension von Zeichen (Sprache, Bild) unterscheiden;
- daß die pragmatische Dimension von Zeichen die vorrangige ist;
- daß die Beschreibung z. B. sprachlicher Phänomene auf der syntaktischen und semantischen Ebene erst sinnvoll wird, wenn sie auf die pragmatische Dimension bezogen wird, also Ziel der Äußerung, Einschätzung der Adressaten, situativer Kontext, Verwendungszusammenhang usw. in die Analyse miteinbezogen wird;
- daß werbliche Kommunikation weitgehend in der Form von „Einbahnkommunikation“ (asymmetrische Kommunikation) stattfindet.

Sowohl sprachliche wie auch Lernziele der politischen Bildung (vgl. RR, S I – GL, 1973, S. 97 und S. 206 ff.) erfaßt die Frage, in welchem Maß eine Verhaltensbeeinflussung und Meinungssteuerung über werbliche Kommunikation geschieht.

Die Beeinflussung durch werbliche Kommunikation gelingt nur in dem Grade, als die aufgenommenen Nachrichten mit den „Zielwerten, Erwartungsnormen und Bewertungsmustern konvergieren“ (Haseloff, S. 165), die die Umworbenen im Laufe ihres Lebens, in den vielfältigen Situationen sozialen Lernens übernommen und dann verinnerlicht haben. Diese persönlichen Einstellungen und Bewertungsmuster werden weitgehend beeinflusst von den gesellschaftlichen Wertvorstellungen (Standards, Statussymbole) und Verhaltensmustern der Schicht oder Gruppe, denen der einzelne angehört und/oder an der er sich langfristig in seinem Verhalten orientiert. Der einzelne wird also in seiner Orientierung an den Gruppennormen häufig bestrebt sein, nach außen sichtbare „Nicht-Zugehörigkeit“, Nicht-Beachtung oder Mißbilligung zu vermeiden, d. h. sich im konsumtiven Bereich möglichst angemessen zu verhalten. Standards zu erzeugen, Übereinstimmung mit gängigen Vorstellungen als Stabilisierung des Selbstwertgefühls anzubieten, ist eine der zentralen Kommunikationsstrategien. „Die Serie (Krawatten-Muffel) trainiert die Menschen darauf, Probleme des Verhaltens nach dem Schema ‚Wir und die anderen‘ zu sehen, einem Grundschema vorurteilsvoller Mentalität. Die unausgesprochene Botschaft der Anzeigen-Serie des Krawatten-Instituts heißt: Wage es, dich nicht nach den Normen zu verhalten, die wir setzen, und die alle Welt schon akzeptiert hat – und du wirst zu einer dummen, ohnmächtigen, hilflosen Minorität gehören; du wirst verachtet und einsam sein“ (Horn, S. 214; vgl. auch RR-SI, GL 1973: „Lernzielschwerpunkt 1“, Kl. 7/8; S. 97 ff.).

Daraus ergibt sich ein weiteres allgemeines Lernziel:

- Die Schüler sollen lernen, daß werbliche Kommunikation an schicht-, rollen- und gruppenspezifische Normen und Verhaltensweisen anknüpft, gleichzeitig aber auch norm- und wertsetzend wirkt.
- In der kritischen Auseinandersetzung mit dieser Kommunikationspraxis sollen für die Schüler Möglichkeiten humanerer Sprachverwendung sichtbar werden. Kommunikation kann dann erkannt werden als eine Gelegenheit zur gegenseitigen Information, die Alternativen zeigt und den Informierten Entscheidungsmöglichkeiten offen läßt (RR S I – D 1972, S. 65).

Folgende **arbeitsbereichsbezogene Teillernziele** können formuliert werden:

Mündliche und schriftliche Kommunikation

Die Schüler sollen im Rahmen dieses Unterrichtsvorhabens lernen,

- den optischen Eindruck einer Bild-Anzeige, eines Plakats usw. zu beschreiben;
- ihre Äußerungen zu strukturieren
 - im Zusammenhang mit den vorliegenden Bild- und Textelementen,
 - nach Kriterien, die sich aus dem Vergleich verschiedener Äußerungen ergeben (z. B.: Was siehst du? Was fällt dir dabei ein?);
- inhaltliche Zusammenfassungen von vorliegenden Texten zur Information anderer anzufertigen (z. B. über Nachrichten von Käuferstreiks);
- einzelne Probleme aus dem Themenzusammenhang schriftlich oder in der Diskussion mit anderen zu erörtern (z. B. von vorliegenden Informationen ausgehend: Chancen von Käuferstreiks);
- eigene Entwürfe von Werbetexten (z. B. zu vorgegebenen Bildern, zu selbst gewählten Gegenständen – z. B. Jugendbücher) zu verfassen und in die gemeinsame Diskussion einzubringen;
- Aussagen von statistischem Material zur Information anderer zu verbalisieren (z. B. als Bericht einer Gruppenarbeit);
- Arbeitsberichte (zusammenhängender Text, Stichwortzettel) anzufertigen und Arbeitsergebnisse aus verschiedenen Aufgabengebieten zusammenfassen;
- Zusammenstellungen zur Wortwahl z. B. in Anzeigen anzufertigen (u. U. nach verschiedenen Gesichtspunkten, vgl. Reflexion über Sprache);
- Dialog und Rollenspiel als Mittel zur Kritik und Aufklärung zu erkennen und einzusetzen und mit Hilfe dieses Instruments zu erkennen, mit welchen Mitteln Information und Aufklärung verhindert werden (vgl. Reflexion);
- Tonbandaufnahmen von Rollenspielen (z. B. Verkaufsgespräche) zu transskribieren (dabei Üben von Rechtschreibung, Problematisierung der Verhältnisse von gesprochener und geschriebener Sprache);
- Befragungen zu bestimmten Themenbereichen durchzuführen.

Reflexion über Sprache

In diesem Arbeitsbereich sollen Schüler (zumindest im Ansatz) lernen,

- den Vorrang der pragmatischen Funktion von Sprache zu erkennen;
- wie die Sprache der Werbung im besonderen Sinn interessegebunden ist (z. B.: Welche Information liefert eine Werbenachricht, welche liefert sie nicht?);
- zu prüfen, aufgrund welcher Voraussetzungen über asymmetrische Kommunikation sich bestimmte Interessen durchsetzen können (vgl. Angaben über Werbeausgaben und Aufwendungen zur Verbraucheraufklärung bei der Erörterung von Werbewirksamkeit);
- das Sprach- und Bildmaterial auf Manipulationselemente zu überprüfen;
- das Verhältnis der Sprach- und Bildelemente (z. B. einer Anzeige) in diesem Zusammenhang genauer zu bestimmen (z. B. wechselseitige Verstärkung);
- das Sprachmaterial nach verschiedenen Ordnungsprinzipien in bezug auf seine Überredungsfunktion hin aufzuschlüsseln (z. B. Anteil der Wortarten, syntaktische Organisation, stilistische und rhetorische Muster: Die Erarbeitung dieser Ordnungsprinzipien sollte funktional und nicht Selbstzweck sein);
- die Rolle der Sprachverwendung im Zusammenhang mit der angesprochenen Zielgruppe einzuschätzen (schichten- und gruppen-spezifische Sprachformen);
- an welchen Stereotypen die Verfestigung von Rollen im Kommunikationsprozeß abzulesen ist, und daß Rollenfixierung Möglichkeiten humaner Interaktion einschränkt;
- in welcher Absicht fachsprachliche Mittel in der Werbung eingesetzt werden (z. B.: Inwieweit wird Fachsprache, i. S. des De-notats, tatsächlich reduziert auf die Informationsfunktion im engeren Sinn eingesetzt, inwieweit nicht – worauf wird dann spekuliert? / Zur allg. Einführung vgl. Weizsäcker; zum Beispiel der Autowerbung, vgl. Enders);
- in welcher Funktion literarische Formelemente in der Werbung auftauchen (vgl. Slogan-Analyse).

Umgang mit Texten

Bestimmend für Lernen in diesem Arbeitsbereich sollte sein, daß Schüler sich nicht der „Autorität des Gedruckten“ einfach unterwerfen, sondern befähigt werden, sich mit Texten kritisch auseinanderzusetzen.

Schüler sollen lernen,

- daß zwischen Sprache und Bild eine strukturelle Verwandtschaft besteht: Beide sind Systeme von Zeichen und vermitteln lesbare Nachrichten;
- daß das Verstehen dieser Nachrichten auf verschiedenen Ebenen abläuft (wichtig: Unterscheidung von Denotat und Konnotat);
- bei der Analyse von Texten verschiedener Art systematisch vorzugehen und von spontanen Äußerungen ausgehend ein Instrumentarium von Fragestellungen zu entwickeln;
- verschiedene Textelemente und Textsorten genauer zu bestimmen;
- allgemeine Texte über Werbung und Zusammenhänge, in denen Werbung gesehen wird, kritisch zu lesen (Fragen oder Thesen zum Text formulieren).

2. Stichwort: „Wirtschaftswerbung“ (Aspekt Gesellschaftslehre)

Die kommunikationsdidaktische Konzeption (Kommunikationsstrukturen der Werbung) kann hier nicht stehenbleiben.

Die Frage, warum wirtschaftswerbliche Kommunikation strukturell so beschaffen ist, führt in die „Erklärung des Zusammenhangs, in dem Werbung steht und den sie ausdrückt, führt notwendig auf die Struktur der markt- und profitbestimmten ökonomischen Ordnung“ (Baran, S. 134) in einer weitgehend privatwirtschaftlich organisierten Gesellschaft. Diese Frage nach den Ursachen kann in einem Projekt nicht umgangen werden, wenn man nicht den sozialen Kontext und damit den Funktionszusammenhang (vgl. Arnold, S. 83), in dem jede Werbenachricht steht, ausblenden will.

Zur genaueren Beschreibung des Lernfeldes „Wirtschaftswerbung“ wird verwiesen auf die RR, S I – GL, 1973: Lernfeld II: Wirtschaft, Produktion – Distribution – Konsumtion (S. 167 – 200).

Am Beispiel der „Einbahnkommunikation“ als der vorherrschenden Form der werblichen Kommunikation kann gezeigt werden, daß die

Position des Verbrauchers im Kommunikationsprozeß der Werbung seine reale Stellung im Wirtschaftsleben spiegelt.

Die unserem Wirtschaftssystem immanente Schwäche der Verbraucherposition wird durch die in der Werbung vorherrschende Form der Kommunikation noch verstärkt. Diesem Sachverhalt entsprechen auch der mangelnde Informationsstand über wirtschaftliche Zusammenhänge sowie der zu geringe Organisationsgrad ihrer Interessen (Biervert, S. 1 u. 8 ff.). Auch wenn deshalb noch nicht von einer „müheleisen Manipulierbarkeit des Verhaltens“ (Haseloff, S. 151) gesprochen werden kann, muß deutlicher werden, daß Ansätze zu Verbraucherschutz und -aufklärung verstärkt werden müssen (vgl. Mat. 6 – 13).

Daraus ergibt sich folgendes **allgemeine Lernziel**:

- Die Schüler sollen lernen, daß unserem Wirtschaftssystem die Notwendigkeit der Verbraucheraufklärung immanent ist (Konkurrenzprinzip); sie sollen deren Möglichkeiten und Grenzen einschätzen und beurteilen lernen.

II. Hinweise zum Lernprozeß

1. Allgemeine Vorbemerkung

In die Vorüberlegungen für ein solches Unterrichtsvorhaben muß einbezogen werden, daß Schüler ein für sie selbstverständliches Vorwissen von dem Tatbestand der Manipulation in der Werbung haben. Der Unterricht muß gewährleisten, daß dieses undifferenzierte Vorwissen in einem organisierten Lernprozeß aufgearbeitet wird. Es ist weiter damit zu rechnen, daß Schüler aus vorausgegangenem Unterricht Vorkenntnisse mitbringen, an die die Unterrichtsplanung anknüpfen sollte. So sehen die RR S I – GL 1973 (S. 206 ff.) ein vergleichbares Vorhaben unter dem Lernzielschwerpunkt „Konsumverhalten“ für die 5./6. Jahrgangsstufe vor, und in verschiedenen Sprach- und Lesebüchern¹⁾ werden Teilaspekte von Werbung meist unter „Sprache der Werbung“ als Lerngegenstände angeboten. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Angebot in den Lernmitteln (vgl. Merkelbach, S. 112 ff.) kann ein guter Ausgangspunkt für einen Unterricht über Werbung sein. Die Fragestellungen: Wie Werbung in den Schulbüchern erscheint? Was ausgespart ist? Welche Urteile über Werbung nahegelegt werden? Aus welchem Argumentationszusammenhang diese Urteile kommen?

¹⁾ Z. B.: Klett-Sprachbuch 6; Unsere Sprache 9, Kamp; Lesen, Darstellen, Begreifen A 7, Hirschgraben; Hutterer-Müller, textbuch 7, Oldenbourg; Arbeitsbuch Literatur 8, Schwann . . .

führen zu der Einsicht, daß der Zusammenhang zwischen Erscheinungsformen der kommerziellen Werbung und ihren wirtschaftlichen Funktionen meist ignoriert wird. Damit wird ein angemessenes Verständnis des Lerngegenstandes Werbung vermindert. Die Einengung auf den medialen Aspekt (Sprache, Bild, Ton usw.) isoliert die Frage „Wie wird es gemacht?“ aus dem Kontext „Warum wird es so gemacht?“, der über das „Wie“ entscheidet und bleibt bei der Beschreibung und Auflistung von Oberflächenphänomenen stehen. Es muß dabei von der Lernsituation der Gruppe abhängig gemacht werden, wie weit z. B. der ökonomische Aspekt verfolgt wird; entscheidend ist aber in diesem Zusammenhang, daß die Fragestellung nach der nötigen Basisinformation nicht ausgeklammert wird. Die kritische Arbeit mit dem den Schülern vorliegenden Buch, die das Angebot der vorhandenen Lernmittel nutzt und inhaltlich weiterführende Fragen verfolgt (über Vergleich versch. Lernmittel, Zusatzmaterialien usw.), ist ein guter Einstieg in ein solches Unterrichtsvorhaben.

2. Mögliche Initialphasen

Zwei Möglichkeiten zum Einstieg in das Unterrichtsvorhaben sollen skizziert werden: einmal soll davon ausgegangen werden, daß das Themenstichwort Werbung aus einem umfassenderen inhaltlichen Zusammenhang gewonnen wird, zum zweiten sollen unmittelbare Einstiege in das vorgegebene Thema der Unterrichtseinheit Werbung angeboten werden. Ausgangspunkt wäre einmal die Ermittlung latenter Konsumwünsche, die zu problematisieren wären unter der Frage, wie sie zustande kommen:

- Die Schüler stellen Collagen aus Zeitschriften und Illustrierten her, z. B. unter dem Thema „So möchte ich einmal leben“; Auswertung der Collagen auf den Anteil der Werbung in dem Collagematerial hin (vgl. RR–GL 1973, S I, S. 207);
- Die Schüler verfassen Texte, z. B. unter der Themenstellung (Reizwort) „Lottogewinn“, oder sie führen Interviews durch zu der Frage „Was würdest du mit einem Lottogewinn anfangen?“;
- Aufschlüsselung der Taschengeldausgaben von Kindern und Jugendlichen;
- Planspiel: Eine Familie plant die Verteilung der Haushaltsausgaben für einen Monat.

Vorschläge zum Einstieg in die thematisch mit den Schülern abgesprochene Unterrichtseinheit Werbung:

- Ausgangspunkt ist das Angebot im Sprach- oder Lesebuch; es werden andere Lernmittel, Zusatzmaterialien herangezogen und Vergleiche angestellt (s. o.);
- die Schüler sammeln Werbematerialien (Anzeigen, Plakate, Prospekte usw.), u. U. zu vorgegebenen Stichworten: Autowerbung
 - Werbung der Bundesbahn, Waschmittelwerbung, Berufsanzeigen, Urlaubswerbung, Zigaretten- und Bücherwerbung usw.;
- die Schüler simulieren (Planspiel) die Einführung eines neuen Artikels (Hilfe gibt eine sogenannte „Checkliste“, vgl. Kunst und Unterricht 1971, Heft 14, S. 40; vgl. Materialien 1);
- Ausgangspunkt sind die Richtlinien für die „Lauterkeit in der Werbung“ (abgedruckt bei Behrens, S. 205 ff. und Hundhausen, S. 80 ff., vgl. Materialien 2);
- Einstieg über literarische Texte:
 - vgl. z. B.: Aller Lüste Anfang“, rororo 1579;
 - Ingeborg Bachmann, Reklame; Walter Mehring, Die Reklame bemächtigt sich des Lebens; Karl Kraus, Die Welt der Plakate (vgl. Materialien 3 – 5);
 - Ephraim Kishon, Auf dem Supermarkt (dtv 192); Kurt Kusenberg, Nihilit¹⁾ (Gegenzeitung, S. 86); Aldous Huxley, Schöne neue Welt, 2. Kap. (Literarisches Arbeitsbuch 8, Schwann);
 - vgl. auch den Zusammenhang von Comics und Werbung (vgl. Riha, Materialien 29);
- Einstieg über Werbefilme (s. Angebot der Bildstellen), mitgeschnittene Funkwerbung und Fernsehspots (vgl. Rathenow, Klein u. a.).

3. Systematische Übersicht

(Lernziele, Fragen, Materialien und Verfahren)

Bei der folgenden Übersicht sind eindeutige Abgrenzungen in der Abfolge wegen der inhaltlichen Komplexität des Gegenstandes nicht immer möglich.

¹⁾ vgl. Unterrichtsvorschlag SATIRE, Mat. 11 und 12

Lernziele:

- Die Schüler sollen sich kritisch mit den verschiedenen Erscheinungsformen der werblichen Kommunikation auseinandersetzen und dabei lernen,
- mit welchen Mitteln Werbung arbeitet;
 - diese Mittel differenziert zu beschreiben, indem sie die syntaktische, semantische und pragmatische Dimension von Zeichen (Sprache, Bild) unterscheiden;
 - daß die pragmatische Dimension von Zeichen die rangige ist;
 - daß die Beschreibung z. B. sprachlicher Phänomene auf der syntaktischen und semantischen Ebene erst sinnvoll wird, wenn sie auf die pragmatische Dimension bezogen wird, also Ziel der Äußerung, Einschätzung der Adressaten, situativer Kontext, Verwendungszusammenhang usw. miteinbezogen wird.

Fragen:

- Folgende **Fragestellungen** sollten im Unterricht erörtert werden:
- Wie direkt oder wie vermittelt ist der Aufforderungscharakter einer Werbenachricht?
 - Welche Rolle spielt die jeweils angesprochene Zielgruppe für die Form werblicher Kommunikation?
 - Wo treffen Schüler überall auf Werbung, und welche Rolle spielen der Ort und der Kontext, in dem Werbung aufgenommen wird?
 - Welche Informationen liefert eine Werbenachricht, und welche liefert sie nicht?
 - Auf welche Weise und in welcher Form werden die Informationen vermittelt? Was bedeuten sie für die jeweilige Information?
 - Welche Assoziationen löst eine Werbenachricht aus?
 - In welchem Zusammenhang stehen Informationen und Assoziationen zu dem Produkt, für das geworben wird?
 - Werden Vorstellungen von dem Produkt und seinem möglichen Verwertungszusammenhang bestätigt oder verändert?

Materialien/Verfahren:

Folgende **Materialien** und **Verfahren** bieten sich zur Organisation der Lernprozesse an:

Ausgangsmaterialien für Lernen:

Anzeigen, Plakate, Prospekte, Funkwerbung, Fernsehspots.

1. Beispiel:

Plakat- oder Anzeigenanalyse (ausgeführte Beispiele s. u.l.). Die Schüler erkennen bei der Analyse, daß eine strukturelle Verwandtschaft zwischen Sprache und Bild besteht: beide sind Systeme von Zeichen und vermitteln lesbare Nachrichten. Diese Erkenntnis ist einzusetzen für die Analyse der Werbewirksamkeit.

Die Schüler lernen,

- den optischen Eindruck, der von der Bildwerbung ausgeht, zu verbalisieren (auf der Ebene der Denotation und der Konnotation, d. h. auf der Ebene der Beschreibung und der Formulierung von Assoziationen);
- ihre eigenen Äußerungen vergleichend zu strukturieren (z. B.: Was siehst du, was fällt dir dabei ein? Mögliche Ordnungsprinzipien liefern Stilmittel, die in Zusammenhang gebracht werden mit den Assoziationen);
- ihre Äußerungen (Beschreibungen, Assoziationen) aus dem Zusammenhang der Bild- und Textelemente zu erörtern und ansatzweise zu erklären.

Literaturhinweise: Barthes, Bürger, Ehmer, Hebel.

2. Beispiel:

Analyse von Werbeslogans

Die Schüler erkennen, daß die Analyse sprachlicher Mittel nur im Hinblick auf die pragmatische Funktion sinnvoll ist. Von daher verbietet sich eine Auflistung von Stilmitteln, Stilfiguren und Stilmustern als Selbstzweck. Diese können allerdings unter methodischen Aspekten als funktionale Kriterien etwa folgendermaßen eingesetzt werden: Die Stilmittel (Reim, Alliteration, Wiederholung, rhythmische und metrische Muster) entlehnt der Slogan beim Sprichwort. Mit dieser formalen Anleihe verbindet sich zugleich der An-

Lernziele:**Fragen:****Materialien/Verfahren:**

Die Schüler sollen lernen, daß wirtschaftswerbliche Kommunikation weitgehend in Form der „Einbahnkommunikation“ (asymmetrische Kommunikation) stattfindet; und:

Die Schüler sollen lernen, daß unserem Wirtschaftssystem die Notwendigkeit der Verbraucheraufklärung immanent ist (Konkurrenzprinzip); sie sollen deren Möglichkeiten und Grenzen einschätzen und beurteilen lernen.

- In welchen Kommunikationssituationen begegnen Schüler Werbung, und wie sehen diese Kommunikationssituationen aus?
- Wie schätzen die Schüler die Rolle des Konsumenten in werblichen Kommunikationssituationen ein?
- Welche Möglichkeiten sehen Schüler für eine aktive Rolle innerhalb einer wirtschaftswerblichen Kommunikationssituation?
- In welchen Situationen sehen die Schüler nur die Möglichkeit rezeptiven Verhaltens?
- Welche Möglichkeiten und Interessen haben die Anbieterseite und die Konsumenten dieses Verhältnis zu ändern?

spruch auf die allgemeine, kontextunabhängige Gültigkeit der Aussage, die dem Sprichwort zugeschrieben wird. Im Unterschied zu ihm zielt aber der Slogan auf einen konkreten, kontextgebundenen Kaufakt. Bei dem Slogan „Kaba, Kaba hält dich gesund“ z. B. entsprechen das metrische Muster und die Melodie dem Kinderlied „Kuckuck, Kuckuck ruft's aus dem Wald“. Über die formale Vertrautheit wird bei dem Hörer Kredit für die inhaltliche Behauptung des Slogans „hält dich gesund“ geschaffen. Literaturhinweise: Klotz, Teigeler.

- **Nachrichten über Käuferstreiks** (Materialien 6) werden im Unterricht erörtert. Dabei werden Fragen nach den Erfolgsaussichten solcher Maßnahmen und Probleme der Verbraucheraufklärung diskutiert (vgl. Biervert, Mat. 7);
 - Kosten für Werbung in den Massenmedien (Bödeker, S. 6);
 - Ausgaben für Werbung und Schulwesen 1962-69;
 - Ausgaben für Werbung und Verbraucheraufklärung (Menge, S. 12);
 - Werbungsumsätze 1952-70 (Krauß-Rühl, S. 22) (vgl. Mat. 8-11).
- Ausgangspunkt können Informationen über allgemeine **Texte zur Verbrauchersituation** sein (z. B.: R. Mahl, FR vom 11. 8. 1973, vgl. Mat. 12), an die sich die Erörterung eigener Erfahrungen anschließen kann; Beschreibung von Einkaufsmärkten, die die Schüler kennen, Überprüfung der gewonnenen Informationen (vgl. auch Usinger, S. 22 ff.).
- Die Schüler spielen Verkaufsgespräche (**Rollenspiel**) und analysieren sie (Tonbandaufnahmen, Umschriften); sie vergleichen die Ergebnisse mit Beobachtungen aus realen Verkaufssituationen; hierzu können Anleitungen zur Verkäuferschulung herangezogen werden (Menge, S. 306, vgl. Mat. 13).

Lernziele:**Fragen:****Materialien/Verfahren:**

Die Schüler sollen lernen, mit welchen Mitteln die Werbung arbeitet (z. B.: Verhältnis der Information über die Ware – Wunschenken der Verbraucher);

und:

Die Schüler sollen lernen, daß werbliche Kommunikation an schicht-, rollen- und gruppen-spezifischen Normen und Verhaltensweisen anknüpft, gleichzeitig aber auch norm- und wertsetzend wirkt.

- Was wird in der Werbenachricht eigentlich verheißen?
- In welchem Verhältnis steht die angebotene Ware zu den versprochenen Zusatzwerten?
- Wie verhält sich der Gebrauchswert des angebotenen Produkts zu den mitgelieferten Zusatzwerten?
- Können die Konsumenten den Kontext der Inszenierung einer Werbenachricht und die angebotene Ware trennen?
- Wofür wird geworben und wofür nicht?
- Welche Voreinstellungen werden bei den Konsumenten bevorzugt angesprochen?
- Wird eine Veränderung oder eine Bestätigung der vorhandenen Einstellungen mittels der Werbenachricht beabsichtigt?
- Welche gesellschaftliche Bedeutung können individuell angenommene Werbenachrichten gewinnen?
- Inwieweit ermöglicht werbliche Kommunikation die Frage nach dem, was den vitalen Bedürfnissen der Umworbene entsprechen könnte?
- Inwieweit ist das angepreisene, abstrakte Angebot überhaupt käuflich erwerbbar?

- Die Schüler setzen experimentell ein wesentliches Instrument der Marktforschung ein und erarbeiten eine besondere Kommunikationsform: Das **Interview**. Geeignetes Fragengebiet kann das Leseverhalten im Bereich der eigenen Schule sein (vgl.: Literarischer Markt). In diesem Zusammenhang kann Werbung für Jugendbücher untersucht werden, Schülerentwürfe für Bücher aus der eigenen Lektüererfahrung können sich anschließen und der kommerziellen Buchwerbung gegenübergestellt werden (vgl. Abschnitt IV, 2. Beispiel).
Literaturhinweise: Bödeker, Krauß-Rühl, Mahl, Menge, Rathenow, Usinger.

- Die Analyse der Materialien (vorgegebene oder von den Schülern produziert) sollte darauf abzielen, die mit dem Warenangebot verknüpften Zusatzwerte offenzulegen. Dadurch gelingt es, die psychologischen Äquivalente des Angebots zu erfassen:
 - Feindprojektion (Krawatten-Muffel-Serie, vgl. Horn; Büromuffel);
 - Identifikationsangebote (z. B.: HB-Männchen, BIT-TYP);
 - Rolle des Image (Schnaps: „Der Klare“, Waschmittel: „Das Weiß“, Kosmetik: „Die Tiefe“);
 - Prestigebedürfnis (z. B.: Autowerbung);
 - Hilfe zur Konfliktbewältigung (z. B.: Lenor- und Spray-Werbung, HB-Männchen);
 - Verkauf von nicht-käuflichen, abstrakten Waren (z. B.: Glück, Gesundheit, Jugend, Erfolg, Männlichkeit).
- Analyse-Ansätze von Anzeigen der „Krawatten-Muffel-Serie“ unter Hinzuziehung von Auszügen aus dem Aufsatz von Klaus Horn (S. 212–215, vgl. Mat. 15–16);
- Erörterung der Anzeige einer Werbeagentur:

Lernziele:**Fragen:****Materialien/Verfahren:**

„Werber, Ihr seid eine kleine radikale Minderheit“ (vgl. Mat. 17);

- Die Schüler erhalten Utensilien aus Anzeigen (z. B.: Sektflaschen, Bierflaschen verschiedener Sorten, Tischdecken verschiedener Art, Leuchter aus Holz und Silber, Dekorationsmaterial) und fertigen Collagen an. In einem weiteren Schritt verbalisieren sie, auf welche Erwartungen hin sie die Einzelteile in ihrer Collage angeordnet haben.
- Die Schüler analysieren Anzeigen aus dem Bereich der Urlaubswerbung auf die Vorstellungen von dem Land hin, für das sie werben (vgl. Lesen, Darstellen, Begreifen A 7).

Beispiel:

„Büromuffel“ – Anzeige aus der Berufswerbung (vgl. auch das Beispiel in Abschnitt IV, vgl. Materialien 14)

Die Anzeige aus der Berufswerbung (Bezug zu Stichwort „Berufswelt“) spielt auf einen gesellschaftlichen Konsens an. Der Zusatztext erläutert, wie diesem Konsens zu entsprechen ist, wenn man den Beruf des Versicherungskaufmanns wählt, wie Mobilität, Flexibilität, Verschiedenartigkeit der Tätigkeiten und Möglichkeiten gewährleistet sind:

„Alles können wir hier gar nicht aufzählen.“

Was aber benannt werden kann, ist das Gegenbild, der „Büromuffel“. Es wird ein Stereotyp entworfen, dessen Leistung darin besteht, eine nur durch ein Merkmal gekennzeichnete unbestimmte, zerstreute Zahl von Menschen auszumachen und zu bestimmen. Diese Menschen entsprechen nicht den Wertvorstellungen, von denen der Zusatztext ausgeht und die von der Mehrheit in einem kaum bewußten Anpassungsprozeß als gültig für den Sektor „Berufswelt“ und „Berufsausbildung“ verinnerlicht wurden und an denen sie ihr Verhalten in der gegenwärtigen Situation orientiert. Daß die Diffamierung über den Namen eines Tieres geschieht, ist kein

Lernziele:

Fragen:

Materialien/Verfahren:

Zur Lernzielbestimmung für das Stichwort „Wirtschaftswerbung“ wird verwiesen auf die RR, S I-GL: Lernfeld II: Wirtschaft (S. 167–200). Die in diesem Projekt zugeordneten Fragen, Materialien und Verfahren folgen dem kommunikationsdidaktischen Ansatz dieses Unterrichtsvorschlags.

- In welchem Verhältnis stehen die vitalen Bedürfnisse der Konsumenten zum Angebot der Produzenten?
- Wie kann ansatzweise das Verhältnis von Produktion und Markt beschrieben werden?
- In welchem Zusammenhang stehen freier Wettbewerb und Werbung?
- Welche Rolle spielen die Werbungskosten (Anteile der Werbekosten bei verschiedenen Produktgruppen) in diesem Zusammenhang?
- Welche Aussichten haben gesetzgeberische Maßnahmen und Ansätze zur Selbstkritik innerhalb der Werbetreibenden (vgl. z. B. die Veränderung des HB-Slogans)?
- Inwieweit geraten die Massenmedien in die Abhängigkeit von den Werbeausgaben, und welche Auswirkungen sind damit gegeben?

Zufall und bedeutet für den Betroffenen „virtuell“ Ausschluß aus der menschlichen Gesellschaft“ (Horn, S. 212). So wird Angst vor sozialer Isolierung erzeugt, und zugleich wird Übereinstimmung mit der herrschenden Vorstellung als Stabilisierung des Selbstwertgefühls angeboten. (Diese Skizze einer möglichen Analyse orientiert sich weitgehend an der Argumentation Horns).

- Erörterung verschiedener **Statements** zur Funktion der Werbung (vgl. Krauß-Rühl, S. 89 ff.);
- **Gemeinsame Erarbeitung und Diskussion von Texten und Zahlenmaterial.**
 - Zur Funktion von Werbung im Sinne des Marketing (z. B. Meiners, S. 9–14, 170–175; kritisch: Galbraith, in: Lit. Arb. Buch 8, Schwann, vgl. auch Kritik 2; vgl. Mat. 18–21);
 - Zum Zusammenhang von Selbstkritik der Werbetreibenden und möglichen gesetzgeberischen Folgen (Rost; „Gewissen in der Wäsche“? Wirtschaftswoche Nr. 20/1973; Veränderung des HB-Slogans von „Frohen Herzens genießen“ zu „Gut gefaunt genießen“, vgl. Mat. 22–23);
 - Entwicklung der Werbeaufwendungen von 1962–1972 (Wirtschaftswoche Nr. 20/1973, vgl. Mat. 24);
 - Abhängigkeit der Presse vom Anzeigengeschäft (Krauß-Rühl, S. 36, vgl. Mat. 25–26);
 - Werbung und Rundfunk (Krauß-Rühl, S. 38 ff.; Mat. 25 und 27).

III. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses

An zwei Beispielen sollen im Zusammenhang mit der Beschreibung von möglichem Unterricht Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses entwickelt werden.

Beispiel:

Analyse von Text-Bild-Material:

Anzeige der DB „Die Bahn lókt“ (vgl. Mat. 28)

An diesem Beispiel kann den Schóulern deutlich werden:

- was eine wirksame Anzeige ausmacht,
- welche besonderen Merkmale sich herausarbeiten lassen,
- wie Kriterien für die Analyse solcher Anzeigen gewonnen werden können.

Móglichler Unterrichtsverlauf:

Um den Bezug Bild-Text-Elemente móglichst sinnfállig herausarbeiten zu können, wird empfohlen, den Text zuerst, unabhängig von der Anzeige, den Schóulern zu geben und alle Hinweise im Text auf „Bahn“ und „Eisenbahner“ wegzulassen.

„Arbeit ist.

Natürlich. Arbeit gehört dazu. Zum Leben. Deshalb soll Arbeit, der Beruf, was Besonderes sein. Abwechslung bringen. Heute anders als gestern. Und morgen wieder anders. Neu. Arbeit ist. Bei ... ist's so. Nicht alltáglich.

Weil ... Manager des Verkehrs sind. Überall zu Haus. Modernste Technik im Griff. Karriere.

Arbeit ist. Bei ... für alle. Mit jeder Schulbildung. Weil ... alle braucht, die was (viel) werden wollen. ...!“

Die Schóuler sind aufgefordert, Vermutungen zu formulieren (welcher Beruf, welche Berufssparte könnte angesprochen sein?) und erste Begründungen für ihre Vermutungen zu geben.

In diesem ersten Schritt könnte deutlich werden, auf welches Image vom Beruf des Eisenbahners spekuliert wird. (Náhe zu Berufen bei Fluggesellschaften etwa): der Adressat ist flexibel; wáhlerisch im Anspruch an seine Arbeit, sucht beruflichen Erfolg; ist zu am Sachanspruch orientierter Leistung („Technik“) und Zusammenarbeit mit anderen bereit.

Die Bahn lukt.



Informieren Sie sich jetzt gleich. Kostenlos erhalten Sie unsere Broschüre über Berufe bei der Bahn.

Name _____

Anschrift _____

Alter _____ Jahre

Kreuzen Sie bitte an, auf welcher Schule Sie sind oder waren.

Volkshochschule Mittelschule Oberschule

Senden Sie diesen Coupon an:
Die Bahn lukt — AB 1, A 3-6 Frankfurt am Main 1 — Postfach 1

Arbeit ist.

Natürlich. Arbeit gehört dazu. Zum Leben. Deshalb soll Arbeit, der Beruf, was Besonderes sein. Abwechslung bringen. Heute anders als gestern. Und morgen wieder anders. Neu. Arbeit ist. Bei der Bahn ist's so. Nicht alltäglich. Weil Eisenbahner Mächtigster des Verkehrs sind. Überall zu Haus. Modernste Technik im Griff. Karriere. Arbeit ist. Bei der Bahn für alle. Mit jeder Schulbildung. Weil die Bahn alles braucht, die was (viel) werden wollen. Eisenbahner!



In einem zweiten Schritt kann herausgearbeitet werden, wie das Bild die vom Text erzeugten Vorstellungen bestärkt: Zwei Männer bei der Zusammenarbeit; das Betrachten der Pläne erweckt den Eindruck selbständigen und eigenverantwortlichen Arbeitens; das Verhältnis der beiden Männer ist gekennzeichnet durch den Helm: der Ausführende trägt ihn, der Planende hat ihn zur Hand; Gesamteindruck: Sachorientiertes, konfliktloses Miteinander von Menschen mit unterschiedlicher Entscheidungsbefugnis am Arbeitsplatz.

Das programmatische Verfolgen der weiteren Anzeigenelemente führt zur Funktion der Klammer, sie weist das Bild als Fangbild aus und zielt mit der Klammerspitze auf das „DB“ am unteren Rand. Die Überschrift zieht durch den vermeintlichen Druckfehler („lokt“ statt „lockt“) die Aufmerksamkeit des Betrachters auf sich, amüsiert, weil die Anspielung leicht durchschaubar ist und „Lok“ im allgemeinen positive Konnotationen besitzt (Reisen, Spielzeug).

Der Coupon verweist auf die kürzer- und längerfristige Zielsetzung der Anzeige. Kurzfristig soll erreicht werden, daß der Adressat sich bei der Bundesbahn eine Broschüre über „Berufe bei der Bahn“ zuschicken läßt. Das Fernziel der Anzeige ist, Arbeitskräfte für die DB zu gewinnen: Dies wird versucht, indem der Arbeitsplatz als attraktive Ware „verkauft“ wird.

Diese Arbeitsschritte bietet die typographische Struktur der Anzeige an. Eine Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse liefert eine gute Grundlage für eine genauere Analyse des Textes:

Die Setzung „Arbeit ist“ irritiert durch ihre Unvollständigkeit. Sie fordert scheinbar eine Vervollständigung, die aber im nachfolgenden Text schon gegeben ist (gehört zum Leben, ist etwas Besonderes, gerade bei der Bahn, dort gibt es Arbeit und „Karriere“ für alle). Der imitierte Telegrammstil unterstützt die inhaltlichen Setzungen, zum Hinterfragen der Aussagen bleibt keine Zeit, der schnelle Leseablauf steigert den Denkablauf und verfestigt den gewünschten Eindruck (Image des Berufs), Schlagworte („Karriere“, „Manager des Verkehrs“, „modernste Technik“) bestärken dies.

Verschwiegen wird, welche Voraussetzungen für „Karriere“ notwendig sind, welche Qualifikationen gefordert sind und welche Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten es gibt. Die Frage nach den Verdienstmöglichkeiten ist ausgeklammert. Interesse an Hintergrundinformation kann kaum aufkommen, der Adressat soll sich auf das Angebot einlassen und den Coupon abschicken, „Jetzt gleich“.

Kriterien zur Beurteilung

Sie lassen sich ermitteln aus der Beschreibung des Unterrichtsverlaufs mit den möglichen Ergebnissen: Auf welche Fragen müßten die Schüler antworten?

- Wer ist die angesprochene Zielgruppe?
Wie genau läßt sie sich bestimmen, eingrenzen?
- Wie sieht die bei der Zielgruppe angenommene Wunschvorstellung aus (Image des Berufs)? Wie wird sie angesprochen (Arbeitsplatz als gutverpackte Ware), was wird verschwiegen? Welche denkbaren Wunschvorstellungen werden nicht berücksichtigt (z. B.: ruhiger, sicherer Arbeitsplatz; geregelte Arbeitszeit, fester Wohnsitz usw.), welche Absicht kann dahinterstecken?
- Wie ist die Intention der Anzeige zu beschreiben?
Wie ist das Verhältnis von „Fernziel“ und „Nahziel“ einzuschätzen?
- Mit welchen Mitteln will die Anzeige ihr Ziel erreichen? (Bild als Fangbild, Überschrift-Klammer, Coupon, Text: „Arbeit ist“, inhaltliche Einlösung, Setzungen, Schlagworte usw.)
- Warum ist die Anzeige so beschaffen?
Aufgrund welcher Voraussetzungen arbeitet sie mit solchen Mitteln?
Muß sie es? Sind andere Lösungen denkbar?

Diese Beurteilungshinweise beziehen sich auf den kognitiven Bereich. Von der jeweiligen Unterrichtsorganisation hängt ab, welche instrumentellen Fähigkeiten den inhaltlich beschriebenen Aufgabenstellungen zugeordnet werden können (vgl. Systematische Übersicht).

IV. Weitere Hinweise für mögliche Unterrichtsvorhaben

Im Rahmen der gegebenen Zielsetzung wären folgende Themen denkbar:

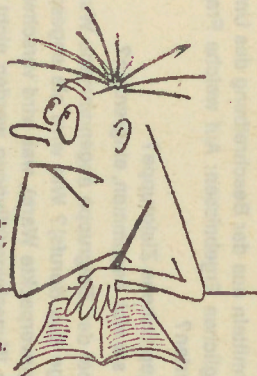
1. Branchenwerbung (z. B.: Waschmittel, Zigaretten, Autos)
2. Gleiche Wunschvorstellungen (z. B. Gesundheit, Erfolg, Prestige) in der Werbung verschiedener Branchen;
3. Die Rolle von Kindern oder Jugendlichen in der Werbung;
4. Die Rolle der Frau in der Werbung;
5. Berufsbilder in der Werbung;
6. Das Verhältnis von wirtschaftlicher und politischer Werbung.

Da sind wir einer Meinung:

Büromuffel?

Auf keinen Fall!

In der Ausbildungszeit muß dauernd was los sein. Unsere jungen Leute müssen alle Abteilungen kennenlernen. Müssen überall mal die Nase reinstecken. Und wo geht das besser als im „Haus der hundert Berufe“, der Versicherung. Und danach kann man wählen: Korrespondent, Organisator, Schadenexperte, Kfz.-Sachverständiger, Programmierer, Berater im Außendienst... Alles können wir hier gar nicht aufzählen. Der Versicherungskaufmann hat viele Möglichkeiten. Aber man muß noch viel mehr darüber wissen, bevor man sich entscheidet. Zum Beispiel auch über die Möglichkeit, die Ausbildungszeit zu verkürzen.



Allianz
Versicherungs-Gruppe
6000 Frankfurt/M., Taunusanlage 18,
Telefon 7126518

Alle Leipziger
Versicherungs-Gruppe
6000 Frankfurt/M., Bockenheimer Landstr. 42,
Telefon 7116345

Assicurazioni Generali
Direktion für Deutschland
6000 Frankfurt/M., Kurt-Schumacher-Str. 031,
Telefon 288651

Basler
Versicherungs-Gesellschaften,
6380 Bad Homburg, Basler Str. 4,
Telefon 06172/13281

Zürich
Versicherungs-Gruppe
6000 Frankfurt/M., Zürichhaus am Opernplatz,
Telefon 7115448

V. Literatur

- Arndt, H. (u. a.), Konzentration ohne Kontrolle, Kritik 2, Opladen 1968
- Arnold, V., Überlegungen und Vorschläge zum kritischen Deutschunterricht. Diskussion Deutsch 1973, H. 11
- Baran, P. A., Zur politischen Ökonomie der geplanten Wirtschaft, Ffm. 1968 (es 277)
- Barthes, R., Rhetorik des Bildes. In: G. Schiwy, Der französische Strukturalismus. Hbg. 1969 (rde 310–311)
- Behrens, C. C., Absatzwerbung. Wiesbaden 1963
- Biervert, B., Wirtschaftspolitische, sozialpolitische und sozialpädagogische Aspekte einer verstärkten Verbraucheraufklärung. Kln. 1972 (Forschungsbericht im Auftrage des Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen)
- Bödeker, J. D., Sorache der Anzeigenwerbung. Karlsruhe o. J. (Sprachhorizonte 2)
- Bürger, C., Deutschunterricht – Ideologie oder Aufklärung, Ffm. 1970
- Ehmer, H. K., Zur Metasprache der Werbung, In: Visuelle Kommunikation, hg. v. Ehmer, Kln. 1971
- Enders, H., Das jenseitige Automobil. Sprache im techn. Zeitalter, 1972, Heft 42
- Galbraith, H. K., Die moderne Industriegesellschaft. München-Zürich 1968 (Auszug: Literarisches Arbeitsbuch 8, Schwann)
- Haseloff, O. W., Über Wirkungsbedingungen politischer und werblicher Kommunikation. In: Kommunikation, hg. v. Haseloff, Berlin 1971
- Hebel, F., Zur Didaktik des Sprachunterrichts. Diskussion Deutsch 1971, Heft 3
- Hennig, E., Die Abhängigkeit der Massenmedien von den Werbeeinnahmen und dem Anzeigenteil. In: Kritik 4, hg. v. Ralf Zoll, Opladen 1971
- Hörmann, H., Psychologie der Sprache. Berlin-Heidelberg 1970
- Horn, K., Zur individuellen Bedeutung und gesellschaftlichen Funktion von Werbeinhalten. In: Kritik 4, hg. v. Ralf Zoll, Opladen 1971
- Hundhausen, C., Werbung, Berlin 1969 (Sammlg. Göschen 1231)

- Klein, F., u. a., Werbung im Unterricht, Unterrichtsmittel für den Lehrer. Zu beziehen bei: M. Popp, 85 Nürnberg, Nunnenbeckstr. 30
- Klotz, V., Slogans. Sprache im technischen Zeitalter, 1963/7
- König, R. (Hg.), Das Interview, Köln 1972
- Krauß, L., u. Rühl, H., Werbung in Wirtschaft und Politik. Ffm. 1971
- Mahl, R., Marionetten der Selbstbedienung. FR: 11. 8. 1973
- Meiners, D., Einführung ins Marketing. Mchn. 1972 (List-Tb. 383)
- Menge, W., Der verkaufte Käufer. Wien-Mchn.-Zürich 1971
- Merkelbach, V., Medien für den Deutschunterricht. In: Ivo-Merkelbach, Abschied vom klassisschen Schulfach, z. B.: Deutsch. Heidelberg 1972
- Rathenow, H. F., Werbung, Berlin 1972
- Riha, K., Comics und Werbung. Sprache im technischen Zeitalter, 1972, Heft 42
- Rost, D., Konsumgüter und Werbekritik. Markenartikel 6/73
- Teigeler, P., Verständlichkeit und Wirksamkeit von Sprache und Text. Effektive Werbung 1. Stuttgart 1968
- Usinger, H., Wann und wie verkaufen? Düsseldorf 1960
- Wezsäcker, C. F. v., Sprache als Information. München 1967 (dtv 432)
- Zahn, E., Soziologie der Prosperität. Köln-Berlin 1960

VI. Materialübersicht

- Mat. 1: „Checkliste“ (In: Kunst und Unterricht 1971, Heft 14, S. 40)
- Mat. 2: „Die internationalen Richtlinien für die Lauterkeit in der Werbung“ (In: C. C. Behrens, Absatzwerbung. Wiesbaden 1973, S. 205 ff.)
- Mat. 3: Ingeborg Bachmann, Reklame (Echtermeyer-von Wiese, Deutsche Gedichte. Düsseldorf 1961, S. 697)
- Mat. 4: Walter Mehring, Die Reklame bemächtigt sich des Lebens (In: W. Mehring, Kleines Ketzerbrevier, Köln-Berlin 1962, S. 19f.)
- Mat. 5: Karl Kraus: Die Welt der Plakate (In: Unsterblicher Witz, Band 9 der Werke von K. Kraus, hg. von H. Fischer, München 1961, S. 13 ff.)

- Mat. 6: Zeitungstexte über Käuferstreiks
- Mat. 7: Bernd Biervert, Wirtschaftspolitische, sozialpolitische und sozialpädagogische Aspekte einer verstärkten Verbraucheraufklärung, S. 40 ff.
- Mat. 8: „Die Millionen-Presse“ (In: Bödeker: Sprache der Anzeigenwerbung, S. 6)
- Mat. 9: Ausgaben für Werbung und Schulwesen (In: Rathenow, Werbung, S. 17)
- Mat. 10: Ausgaben für Werbung und Verbraucheraufklärung (In: W. Menge, Der verkaufte Käufer, S. 12 f.)
- Mat. 11: Werbung 1952 – 1970: Bruttoumsätze (In: Krauß/Rühl, Werbung in Wirtschaft und Politik, S. 22)
- Mat. 12: R. Mahl, Marionetten der Selbstbedienung (Frankfurter Rundschau vom 11. 8. 1973)
- Mat. 13: „Verkäufer-schulung“ (In: W. Menge, S. 306 f.)
- Mat. 14: Anzeige „Büromuffel“
- Mat. 15: Zwei Anzeigen „Krawattenmuffel“
- Mat. 16: Auszug aus der Analyse der „Krawattenmuffel“-Serie (Klaus Horn, Zur individuellen Bedeutung und gesellschaftlichen Funktion von Werbeinhalten. In: Kritik 4, S. 212 ff.)
- Mat. 17: Anzeige „Werber . . .“
- Mat. 18: Auszüge aus: D. Meiners, Einführung ins Marketing, S. 9 ff. und S. 170 ff.
- Mat. 19: „Wirtschaftliche Lebensdauer der Glühbirnen“ (In: Kritik 2, S. 72 f.)
- Mat. 20: Zigaretten-Werbung 1970 (In: Werbung? Hg. von der Projektgruppe Plakatanalyse im IDZ, Berlin 1972)
- Mat. 21: „Der Krieg der Pulverkonzerne“ (Zwei Zeitungsartikel: DIE ZEIT vom 27. 6. 1969 und Frankfurter Rundschau vom 12. 10. 1973)
- Mat. 22: Auszug aus: D. Rost, Konsumgüter und Werbekritik. Markenartikel 6/73, S. 284 f.
- Mat. 23: „Gewissen in der Wäsche“ (In: Wirtschaftswoche 20/73, S. 86 ff.)
- Mat. 24: Entwicklung der Werbeaufwendungen in der BRD von 1962–1972 (In: Wirtschaftswoche 20/73, S. 87)
- Mat. 25: Verteilung des Werbeaufwands zwischen einzelnen Medien 1958–1964 (In: Kritik 4, S. 47)

- Mat. 26: Die Abhängigkeit der Presse vom Anzeigengeschäft
(In: Krauß/Rühl, S. 36–37)
- Mat. 27: Werbung und Rundfunk (In: Krauß/Rühl, S. 36 und 39)
- Mat. 28: Anzeige: „Die Bahn lukt“
- Mat. 29: Auszug aus: Karl Riha, Comics und Werbung. Sprache
im technischen Zeitalter, 42/72, S. 160 ff.

Sprache und Recht

Inhaltsübersicht	Seite
I. Lernzielzusammenhang	173
1. Begründung des Themas	
2. Lernzielzusammenhang	
3. Literatur zum Problem	
II. Hinweise zum Lernprozeß	176
1. Eingangsphase	
2. Recht und Gericht – gespiegelt in Sprache	178
(1) Sprache der publizistischen Öffentlichkeit	
(2) Sprache der Dichtung	
a) Ernstes	
b) Heiteres	
(3) Sprache der unmittelbaren Erfahrung „Erlebnisberichte“	
3. Recht, Macht und Sprache	188
(1) Recht und Macht	
(2) Sprache und Macht	
(3) Sprache und Macht – Sprachbarrieren	
(4) Sprache des Gesetzes – juristische Texte	
4. Recht historisch Wandelbarkeit von Normen	193
III. Lernzielbestimmung bezogen auf die Arbeits- berichte des Deutschunterrichts	195
IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses (an Beispielen)	198
(1) Die Reportage (mündl./schriftl. Kommunikation/Reflexion)	
(2) Ein Text (Umgang mit Texten)	
(3) Eine „kleinere Unterrichtseinheit“ Reineke Fuchs (Verbindung aller Arbeitsbereiche)	
V. Materialübersicht	206
VI. Anhang	210
	171

250	IV	Die deutsche Sprache
251		1. Die deutsche Sprache
252		2. Die deutsche Sprache
253		3. Die deutsche Sprache
254		4. Die deutsche Sprache
255		5. Die deutsche Sprache
256		6. Die deutsche Sprache
257		7. Die deutsche Sprache
258		8. Die deutsche Sprache
259		9. Die deutsche Sprache
260		10. Die deutsche Sprache
261		11. Die deutsche Sprache
262		12. Die deutsche Sprache
263		13. Die deutsche Sprache
264		14. Die deutsche Sprache
265		15. Die deutsche Sprache
266		16. Die deutsche Sprache
267		17. Die deutsche Sprache
268		18. Die deutsche Sprache
269		19. Die deutsche Sprache
270		20. Die deutsche Sprache
271		21. Die deutsche Sprache
272		22. Die deutsche Sprache
273		23. Die deutsche Sprache
274		24. Die deutsche Sprache
275		25. Die deutsche Sprache
276		26. Die deutsche Sprache
277		27. Die deutsche Sprache
278		28. Die deutsche Sprache
279		29. Die deutsche Sprache
280		30. Die deutsche Sprache
281		31. Die deutsche Sprache
282		32. Die deutsche Sprache
283		33. Die deutsche Sprache
284		34. Die deutsche Sprache
285		35. Die deutsche Sprache
286		36. Die deutsche Sprache
287		37. Die deutsche Sprache
288		38. Die deutsche Sprache
289		39. Die deutsche Sprache
290		40. Die deutsche Sprache
291		41. Die deutsche Sprache
292		42. Die deutsche Sprache
293		43. Die deutsche Sprache
294		44. Die deutsche Sprache
295		45. Die deutsche Sprache
296		46. Die deutsche Sprache
297		47. Die deutsche Sprache
298		48. Die deutsche Sprache
299		49. Die deutsche Sprache
300		50. Die deutsche Sprache
301		51. Die deutsche Sprache
302		52. Die deutsche Sprache
303		53. Die deutsche Sprache
304		54. Die deutsche Sprache
305		55. Die deutsche Sprache
306		56. Die deutsche Sprache
307		57. Die deutsche Sprache
308		58. Die deutsche Sprache
309		59. Die deutsche Sprache
310		60. Die deutsche Sprache
311		61. Die deutsche Sprache
312		62. Die deutsche Sprache
313		63. Die deutsche Sprache
314		64. Die deutsche Sprache
315		65. Die deutsche Sprache
316		66. Die deutsche Sprache
317		67. Die deutsche Sprache
318		68. Die deutsche Sprache
319		69. Die deutsche Sprache
320		70. Die deutsche Sprache
321		71. Die deutsche Sprache
322		72. Die deutsche Sprache
323		73. Die deutsche Sprache
324		74. Die deutsche Sprache
325		75. Die deutsche Sprache
326		76. Die deutsche Sprache
327		77. Die deutsche Sprache
328		78. Die deutsche Sprache
329		79. Die deutsche Sprache
330		80. Die deutsche Sprache
331		81. Die deutsche Sprache
332		82. Die deutsche Sprache
333		83. Die deutsche Sprache
334		84. Die deutsche Sprache
335		85. Die deutsche Sprache
336		86. Die deutsche Sprache
337		87. Die deutsche Sprache
338		88. Die deutsche Sprache
339		89. Die deutsche Sprache
340		90. Die deutsche Sprache
341		91. Die deutsche Sprache
342		92. Die deutsche Sprache
343		93. Die deutsche Sprache
344		94. Die deutsche Sprache
345		95. Die deutsche Sprache
346		96. Die deutsche Sprache
347		97. Die deutsche Sprache
348		98. Die deutsche Sprache
349		99. Die deutsche Sprache
350		100. Die deutsche Sprache

Gleich eingangs sei gesagt, daß innerhalb dieses Unterrichtsvor-schlages das Wort „Recht“ in einem umfassenden Sinn verwendet wird: Es meint nicht nur kodifiziertes, institutionalisiertes Recht, sondern auch das, was man das Rechtsbewußtsein (Norm- und Wertbewußtsein) einer Gesellschaft nennt.

„In der neueren Rechtssoziologie wird das Recht als ein Satz von Rechtsnormen begriffen, die als soziale Tatsache Gesellschaftliche Billigung, Anerkennung und Anwendung erfahren und die in ihrer spezifischen Zuordnung und Verbindung in der Institution des Rechts auf Dauer gestellt werden.“

(A. Görnitz [Hrsg.], Handlexikon zur Rechtswissenschaft, München 1972, S. 308: „Recht“).

I. Lernzielzusammenhang

1. Begründung des Themas

Sehr viel stärker, als der einzelne es sich je deutlich macht oder erkennen kann, bestimmen Formen des Rechts die Kommunikation und Interaktion in unserer Gesellschaft. Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Verträge regeln das private und öffentliche Dasein; regeln – häufig, ohne daß diese es merken – die Beziehungen und Verkehrsformen der Menschen untereinander; setzen Wert- und Ordnungsvorstellungen und verändern Wert- und Ordnungsvorstellungen.

In den modernen Gesellschaften wird Recht wesentlich durch Sprache ausgeübt: Recht wird kodifiziert, interpretiert, durchgeführt, angewendet, „gesprochen“ in Sprache. Sprache wird in diesem Zusammenhang zu einem bedeutsamen Instrument; so können z. B. Urteile – scheinbar nur sprachliche Produkte – Existenz vernichten oder retten, so können Verträge Existenzbedingungen und Sachverhalte verändern u. a. m. All dies vollzieht sich seinerseits nicht losgelöst von konkreten gesellschaftlichen Situationen (vor Gericht, beim Abschluß eines Arbeitsverhältnisses, beim Kauf, in Gefängnissen, beim Mieten einer Wohnung usw.); es ist an bestimmte Institutionen und Personen gebunden, die, indem sie ihre Funktion erfüllen, nicht nur ihrer persönlichen Individualität leben, sondern eine Rolle ausüben.

Mit jeder Situation, mit jeder Rolle verändert sich Sprache. Sie kann ritualisiert sein (wie in bestimmten Phasen einer Gerichtsverhandlung) oder um reale Verständigung zwischen Gesprächsteilnehmern bemüht (wie im Dialog des sorgfältig „Wahrheit“ suchenden Richters mit dem Zeugen); sie kann Herrschaft ausüben oder

Aufklärung wollen; sie kann Tatbestände, Ursachen, Folgen, Zusammenhänge verschleiern, verbergen oder aufdecken; sie kann unabänderliche (unter Umständen tödliche) Tatsachen schaffen oder durch Kritik Aufhebung unnötigen Leidens einleiten.

Der beschriebene Zusammenhang wird im folgenden unter bestimmten Aspekten gegliedert. Diese sind:

„Recht und Gericht – gespiegelt in Sprache“;

„Recht, Macht und Sprache“;

„Recht – historisch/Wandelbarkeit von Normen“

(vgl. „Inhaltliche Übersicht“ u. II. „Hinweise zum Lernprozeß“)

2. Lernzielzusammenhang

Ausgehend von Situationen, die sich durch den gegebenen Begründungszusammenhang als lernrelevant erweisen, weil sie Vorwegnahme möglicher Lebenssituationen sind oder lehren, die Lebenssituationen anderer zu begreifen (– Lernziel: Kommunikation, Verständigung), sollen die Schüler

- lernen, die Bedingungen der jeweiligen Situation zu analysieren, um die unterschiedliche Funktion und Wirkungsweise von Sprache / verschiedenen Sprechweisen zu erkennen;
- lernen, daß Sprache/verschiedene Sprechweisen häufig an bestimmte Rollen und institutionalisierte Zusammenhänge gebunden ist/sind; warum dies so ist; welche Folgen dies hat;
- lernen, welche Bedeutung Sprachbarrieren und/oder (nicht selbst verschuldete) „Sprachlosigkeit“ haben; welche Ursachen und welche Folgen sie haben;
- lernen, die Mittel zu analysieren, deren sich Sprache/verschiedene Sprechweisen jeweils zu verschiedenen (bestimmten) Zwecken bedient/bedienen;
- lernen, solche Mittel selbst situationsangemessen und handlungswirksam in verschiedenen Kommunikationssituationen anzuwenden.

Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind innerhalb des Themas allerdings nur zu erreichen, wenn sie im Zusammenhang mit bestimmten umfassenden Problemen gesehen werden. Diese müssen der Einsichtsfähigkeit und dem Lernstand der Lerngruppe entsprechend ansatzweise mitvermittelt werden; sie sind als notwendig inhaltlicher Aspekt vom Formalen nicht loslösbar:

- Was eine Gesellschaft als Recht und Unrecht ansieht, ist historisch wandelbar.
- Die Definition, Interpretation und Durchführung dessen, was Recht ist, ist institutionell durch die Verfassung geregelt. Die Kontrolle der daraus resultierenden Machtausübung ist nicht nur über das Prinzip der Gewaltenteilung, sondern auch über Grundrechte wie Pressefreiheit, Mehrparteiensystem, Recht der freien Meinungsäußerung bis hin zum Recht auf Widerstand verfassungsrechtlich gesichert und insofern ständiger Anspruch an die Öffentlichkeit. Es muß jeweils überprüft werden
 - inwieweit die Realität der Rechtsprechung dem Verfassungsanspruch genügt;
 - inwieweit die Kontrollfunktion durch die Öffentlichkeit wahrgenommen wird.
- Recht kann sich mißbräuchlich mit Macht verbinden und durch Machtgruppen in der Gesellschaft zum Instrument des Unrechts gemacht werden.
- Rechtsvertreter sind nicht abstrakte Verkörperungen des Rechts, sondern reale Menschen mit einer individuellen und sozial vermittelten Lebensgeschichte, die ihr Verhalten und ihre Rolle in spezifischer Weise mitbedingt.
- Die Rechtsbrecher (Verbrecher) in einer Gesellschaft sind nicht „Verbrecher“, weil sie von Natur böse und schlecht sind, sondern sie werden es durch gesellschaftlich vermitteltes Handeln und unter bestimmten Bedingungen (materielle und seelisch-affektive Verelendung); das Verbrechen ist „im doppelten Sinn eine soziale Erscheinung [ist], nämlich einerseits als antisoziale Handlung und andererseits als doch wieder sozialbedingtes Verhalten“ (G. Radbruch, Rechtswissenschaftler der Weimarer Republik).
- Ziel der Strafe kann deshalb nicht Rache, Vergeltung sein, sondern Sicherung der Gesellschaft und Resozialisierung der Angeklagten (anzustreben: Die Veränderung des Strafvollzugs).

3. Literatur zum Problem:

Wiethölter, R., Rechtswissenschaft, Ffm. und Hamburg 1968 (Fischer Bücher, Funk-Kolleg 920)

Bauer, F., Auf der Suche nach dem Recht, 1966

Schmid, R., Justiz in der Bundesrepublik, 1967

Kraus, .K., Sittlichkeit und Kriminalität (als Fischer TB vergriffen)

Coing, H., Epochen der Rechtsgeschichte in Deutschland, 1967

Für die knappe und schnelle Information:

Dahrendorf, R., Pfade aus Utopia, München 1967, S. 146–150 (s. Mat. Nr. 1)

Sack, F., Probleme der Kriminalsoziologie, in: R. König, (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2; bes. S. 982–984 (s. Anhang, Nr. 2)

Cohen, A. K., Abweichung und Kontrolle, München 1968, bes. S. 63–66 (s. Mat. Nr. 3)

II. Hinweise zum Lernprozeß

Zur Organisation:

Im folgenden werden bestimmte Lernphasen skizziert, akzentuiert durch je verschiedene Aspekte des Themas.

Der inhaltliche Zusammenhang dieser Aspekte wird in den einzelnen Überschriften angedeutet.

Recht und Gericht – gespiegelt in Sprache

Der Unterrichtsvorschlag geht aus von der sprachlichen Darstellung von Verbrecher, Verbrechen und Gericht in der publizistischen Öffentlichkeit (Reportagen) und kontrastiert diese einerseits der dichterischen Darstellung von Verbrecher, Verbrechen und Gericht, andererseits den unmittelbaren Äußerungen derer, die als Verbrecher das Gericht im Strafvollzug erfahren. Damit wird gezeigt, wie der gleiche Gegenstand, das gleiche Problem von verschiedenen Erfahrungsebenen, von andersartigen sprachlichen Umsetzungen, von verschiedenen Erkenntnisinteressen aus angegangen werden kann und angegangen wird.

Recht, Macht und Sprache

Im zweiten Abschnitt wird in dichterischen Texten die Problematik von Recht und Macht thematisiert (z. B. wie Macht Recht beugen kann; wie Gesetzesrecht zu Unrecht werden kann). Anschließend wird an Beispielen gezeigt

- wie Sprache („ein Spruch“) ihrerseits real Macht ausübt, indem sie Lebenswirklichkeit beeinflusst und verändert;
- wie Sprache Macht ausübt, indem sie Sprachbarrieren zwischen Menschen aufrichtet, wobei der Mächtigere (Einflußreichere) seine sprachliche Formulierung zur alleinigen Wahrheit machen kann;

- wie Sprache mit definitorischen Ansprüchen Setzungen macht (d. h. wie das Wort die Sache verändert) und zugleich, wie Fachsprache über ihren Autoritätsanspruch Verhältnisse und Zusammenhänge gegen kritische Prüfung abdichten und als unveränderbar ausgeben kann.

Recht – historisch/Wandelbarkeit von Normen

Im letzten Abschnitt wird die Wandelbarkeit rechtlicher Vorstellungen an verschiedenen Beispielen – seien es historische Dokumente, historische Rechtsfälle oder dichterische Darstellungen – belegt.

Reihenfolgen sind umstellbar, Aspekte austauschbar, falls das Lernen der Schüler, ihre Interessen und Bedürfnisse, deren Artikulation als Mit- und Selbstbestimmung im Lernprozeß, die Lerngruppenzusammensetzung und der Lernstand dies fordern.

Selbstverständlich ist nicht daran zu denken, daß das gesamte vorgestellte Material, daß alle Lernphasen in ununterbrochener zeitlicher Kontinuität „auf einmal“ Gegenstand von Lernen werden können. Unter Umständen kann der Lehrer nur einen Aspekt herausgreifen, er kann zwei Aspekte einander kontrastieren, er kann von einem dichterischen Werk, das auf die wesentlichen Probleme des Themas verweist, ausgehen und die dabei von den Schülern aufgeworfenen und nicht gelösten Fragen durch die Auswahl und Bearbeitung einzelner Aspekte angehen.

Anhand der vielfältigen Alternativen ist auch die Erarbeitung eines Projektes möglich.

Voreinstellungen:

Grundsätzlich muß der Lehrer darauf vorbereitet sein, daß er gerade bei diesem Thema auf bestimmte Voreinstellungen und vorgeprägte Rezeptionsweisen der Schüler stößt. So kann es sein, daß eine gewisse Sensationslust, die Freude am „Exotischen“, Außergewöhnlichen, ablenken von der exakten Analyse der Texte, des Sprachmaterials. So kann das Interesse am Kriminellen, als „Krimi“ verstanden, vordergründige Spannung erzeugen, ohne daß diese Spannung sich in Reflexion oder/und exakte und differenzierte Verbalisierung auflösen würde. Solche Hindernisse für Lernen im angestrebten Sinn müssen vorbedacht werden. Sie werden sich keineswegs ganz abbauen lassen; sie können höchstens in einem sorgfältig organisierten Lernprozeß ebenfalls Gegenstand des Nachdenkens werden.

1. Eingangsphase

Assoziationstest zu den Wörtern:

Richter

Angeklagter

Verhandlung

Strafe

Staatsanwalt

Gericht o. ä.

Alternativen:

Collagen und/oder Zeichnungen zum Thema:

„Ein Angeklagter vor Gericht“.

Der Lehrer erhält dadurch Zugang zu den Voreinstellungen der Schüler; zumindest Hinweise auf die Antwort zu folgenden

Fragestellungen:

Haben die Schüler Vorurteile? Welche?

Haben sie bestimmte Sachkenntnisse?

Kennen sie vereinzelte Tatsachen?

Wie sehen sie (vorläufig) die Rollen der Beteiligten?

Wo ist Lernen notwendig?

Weiterführende Fragestellungen:

Woher wissen Schüler, was sie wissen, meinen, glauben?

(„Habt ihr Erfahrungen, Erlebnisse mit Gericht, Recht, Urteil, Strafe?“)

Habt ihr von Erfahrungen, Erlebnissen anderer gehört?

Wo könnt ihr über solche Dinge etwas erfahren, euch informieren?

Wo liest man von solchen Dingen?“)

Mündliche und Schriftliche Kommunikation:

(Arbeits- und Übungsphasen)

Erzählen, berichten, informieren, erklären (spontan, ohne viel Korrekturen).

2. Recht und Gericht – gespiegelt in Sprache

(1) Sprache der publizistischen Öffentlichkeit

Gerichtsreportagen

Untersuchungsauftrag: (Kann sich je nach Zeitplan auf eine Woche oder einen Monat bemessen)

„Sammelt Berichte über Gerichtsverhandlungen/Fälle

- in einer (oder mehreren) Tageszeitung(en);
- in einer (bestimmten) Illustrierten;
- in der Boulevardpresse;
- in der „Regenbogenpresse“;
- in anderen Publikumsorganen (z. B. SPIEGEL).“

Kriterien für die Analyse können (inzwischen) gewonnen werden durch den in der Lerngruppe gemeinsam vorgenommenen

Vergleich zweier Reportagen von unterschiedlich aufklärerischem Charakter.

(Beispiel: Prozeß gegen Rita Büttner. – G. Mauz im SPIEGEL 35/73 Mat. Nr. 4; – Bericht in der FR vom 28. 8. 1973 (36) siehe auch weitere Gerichtsreportagen aus einer Tageszeitung s. Mat. Nr. 5, 6 sowie 9–13)

Fragestellungen:

Wie wird der Staatsanwalt/Richter/Angeklagte beschrieben, bezeichnet, genannt?

Mit welchen Ausdrücken wird/werden ihre Handlungsweise/ihre Handlungen jeweils beschrieben?

Werden Ursachen/Hintergründe des Verbrechens/der Tat dargestellt? Welche? Wie?

Aus welcher Perspektive sind die Berichte geschrieben (für wen ergreift der Leser unwillkürlich Partei)?

Welche sprachlichen Formulierungen rufen Parteilichkeit, Mitleid, Zorn, Abscheu hervor?

Für materialreichere Analysen (Ende der Sammelphase): Untersuchung und Vergleich der Schlagzeilen.

Hinweise auf die möglichen Ergebnisse der Analyse und dabei anzustrebende Einsichten:

H. Ostermeyer, Straflust statt Rechtsbewußtsein.

Die Gerichtsreportage als repressives Ritual, in: Tabus der bundesdeutschen Presse, E. Spoo (Hrsg.), München 1971 (Hanser 66) (s. Mat. Nr. 7)

Beschreibungen der Funktion von Richter/Staatsanwalt/Zeuge usw. aus: Rechtsprechung, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1964 (s. Mat. Nr. 8)

Untersuchung einiger guter, sprachlich differenzierter und gesellschaftsanalytisch engagierter
Gerichtsreportagen

(Beispiele: G. Mauz im SPIEGEL zu allen bedeutenderen Prozessen der letzten Jahre. Im Jahr 1973 z. B. Imiela-Prozeß 5/73; 8/73; 12/73; 22/73 (s. Mat. Nr. 9); – gegen die Albrecht-Entführer 3/73 (s. Mat. Nr. 11); – gegen Edith Irving 11/73 (Nr. 12); Levy-Prozeß 20/73 (s. Nr. 13) – zum Problem „Lebenslänglich“ 13/73; 22/73 (s. Mat. Nr. 10 und Nr. 23)

Fragestellungen:

Wie werden die verschiedenen Rollen beschrieben?

Wie und wodurch werden sie kritisiert?

Wo sind Phasen der Beschreibung, wo Phasen der Analyse im Text?

Wo geht Beschreibung in Analyse über?

Wo wird Beschreibung zum Mittel der Analyse? Wodurch?

Was an Personenbeschreibungen, Handlungsverläufen, Tatbeständen, Beobachtungen usw. wird ausgewählt für die Darstellung?

Wo werden Lebensläufe dargestellt? Warum?

Nach welchem Auswahlprinzip verfährt die Darstellung?

Welches (ungewohnte) Vokabular findet sich (soziologisches, sozialpsychologisches, psychoanalytisches)?

Wozu dient es?

Ist es umgangssprachlich umzuformulieren?

Wogegen richtet sich die Reportage?

Für wen nimmt sie Partei? Warum?

Untersuchung von Fotoreportagen
(vgl. visuelle Kommunikation „Werbung“; „Fernsehen“)

Künstlerische Reportagen

Beispiele:

Egon Erwin Kisch, Der rasende Reporter, Berlin 1925 „Wie der Einbrecher Breitwieser erschossen wurde“ (s. Mat. Nr. 14)

„Referat eines Verbrechers über die Polizeiausstellung“

„Eines Scharfrichters Lebenslauf“

„Die Mutter des Mörders und ein Reporter“

Fragestellungen:

Zu den oben formulierten Fragen, die in Auswahl heranzuziehen sind, kommen hinzu:

Wodurch unterscheidet sich die „künstlerische“ Reportage von den anderen, was sprachliche Mittel, erzählerischen Aufbau, Art der verwendeten Erzählformen, das Verhältnis von Intention (u. U. Parteinahme) und ihrer Vermittlung und den „Wahrheitsbegriff“ betrifft?

Schriftliche Kommunikation (Arbeits- und Übungsphase)**Umschreiben von Reportagen:**

- Umformulierung einer Reportage in eine möglichst einfache, sachliche Sprache und Vergleich der verschiedenen Wirkungsweisen;
- Berichte aus je verschiedenen Perspektiven (Staatsanwalt, Richter, Zeuge, Angeklagter, „neutraler“ Beobachter);
- Berichte mit je verschiedener Wirkungsabsicht (Mitleid – gegenüber wem? Zorn – gegen wen? Resignation; Agitation u. a.);

Schreiben von Reportagen (evtl. ausgehend von einer besuchten Gerichtsverhandlung).

(Zur Erarbeitung der Reportage vgl. „Lesen-Darstellen-Begreifen“ (L-D-B), Lese- und Arbeitsbuch, Hirschgraben-Verlag, A 7, S. 173 ff. – C 7, S. 101 ff.).

Mündliche Kommunikation (Arbeits- und Übungsphase)

Rollenspiele (vgl. L-D-B, A 7, S. 43 – A 8, S. 170 ff. – C 8, S. 225)

Befragen von Personen (Interview) (vgl. L-D-B, A 8, S. 117 ff. – C 8, S. 148 ff.).

(2) Sprache der Dichtung**Verbrecher/Verbrechen und die Gesellschaft**

F. Schiller

Der Verbrecher aus verlorener Ehre (1786) (Auszug in L-D-B, A 8, S. 32 – C 8, S. 20 ff.)

Th. Fontane

Unterm Birnbaum (1885)

H. v. Kleist

Der zerbrochene Krug (1811)

A. Polgar

Im Lauf der Zeit, Hambg. 1954, rororo 10

„Von Verbrechern und Richtern“, davon „Richterschule“ (um 1925)

„Benehmen Sie sich anständig“ (um 1925) (s. Mat. Nr. 15)

„Ich bin Zeuge, Berlin 1928“. In: „Ich bin Zeuge“ (1928), (s. Mat. Nr. 16)

K. Tucholsky

Politische Justiz, Reinbek 1970, rororo 1336

„Muff“ (1927)

„Ich bin ein Mörder“ (1928)

„Nächtliche Unterhaltung“ (1926)

„Die Herren Belohner“ (1931)

„Warum stehen“ (1917)

„Das A-B-C des Angeklagten“ (1929)

„Merkblatt für Geschworene“

K. Kraus

Auswahl aus dem Werk, Ffm. 1957 (Fischer TB 377) „Der Bieberpelz“ (s. Mat. Nr. 17)

Fragestellungen:

Wie wird der Verbrecher/das Verbrechen gesehen/dargestellt?

Was erfahren wir von seiner Umwelt, seinen Handlungen, den Ursachen seines Handelns?

In welchen Personen/Handlungen erscheint der Gegensatz Recht – Unrecht? Wie stellt er sich dar?

Wer hat „recht“, wer hat „unrecht“?

Welche Schwierigkeiten gibt es bei der Bestimmung? Warum?

Woran wird Kritik geübt?

Wie wird sie begründet?

Wie (durch welche Mittel) wird sie ausgedrückt?

Welche Ziele verfolgt der Dichter mit seiner Arbeit? Welche Wertvorstellungen will er vermitteln, was „fragwürdig“ lassen?

Mittel der Erzählung im Unterschied zu den Mitteln der Satire/Glosse (Aufbau; Dargestelltes und Nicht-Dargestelltes; Rolle des Erzählers; Einbeziehung des Ichs des Autors; Sprachmaterial usw.)?

Wird Kritik ausgeführt (explizit), oder geht sie in Beschreibungen, Handlungen, Handlungsabfolgen, Dialoge etc. ein (ist implizit)?

Funktion dieser Mittel (Was will der Dichter damit erreichen, wen will er ansprechen, was hält er für wichtig)?

Reflexion über Sprache (Arbeits- und Übungsphasen)

Siehe oben unter „Fragestellungen“.

Vergleich von dichterischen Texten mit Gebrauchstexten (Gerichtsreportagen, Glossen in Zeitungen etc.) und von dichterischen und Gebrauchstexten untereinander.

Umgang mit Texten

Siehe oben.

Siehe die allgemeineren Lernzielformulierungen in „Umgang mit Texten“, S. 197 u. s. Kapitel IV, S. 200

(2) Sprache der Dichtung Bürger und Schelm

J. P. Hebel:

Kalendergeschichten, Diesterweg 6352

„List gegen List“ (1815)

„Wie der Zundelfrieder eines Tages aus dem Zuchthaus entwich und über die Grenze kam“ (1811)

„Der Lehrjunge“ (1812)

„Die Tabaksdose“ (1812)

„Die drei Diebe“ (1809)

„Wie der Zundelfrieder und sein Bruder dem roten Dieter abermals einen Streich spielen“ (1810)

„Der Heiner und der Brasseneheimer Müller“ (1810)

„Wie sich der Zundelfrieder hat beritten gemacht“ (1813)

Voraussetzungen:

Erarbeitung des historischen Zusammenhangs: Nachrevolutionäre Phase – in der Revolution hat das Bürgertum gegen den Feudaladel (adelige Grundherren, Fürsten, Könige) gesiegt – in Hebels Geschichten vertritt der kleine selbständige Gewerbetreibende (Bauer, Müller, Gastwirt u. a.) das Bürgertum – wichtige Werte sind ihnen Besitz und „Leistung“.

Gleichzeitig herrscht eine „Besatzungsmacht“:

Napoleon hat große Teile Deutschlands besetzt – es sind Kriegzeiten: Im Krieg verändern sich die Rechtsbegriffe (wie ist der Unterschied zwischen „requirieren“ und „plündern“?) – auf eine solche Relativierung weisen andere Hebel-Geschichten hin:

„Der listige Steiermärker“ (1811)

„Untreue schlägt ihren eigenen Herrn“ (1808)

„Der Kommandant und die Jäger in Hersfeld“ (1808)

Zum historisch-rechtlichen Hintergrund:

G. Radbruch/H. Gwinner:

Geschichte des Verbrechens, Stgt. 1951, bes. Kapitel „Gauertum“
(s. Mat. Nr. 18)

Zu den Voraussetzungen gehört u. U. auch die Besprechung der historischen Funktion von Kalendergeschichten (vgl. „Literarischer Markt“)

Wo erschienen?

Welche Adressaten? (Bauern; kleine Gewerbetreibende)

Welche Bedürfnisse haben diese Adressaten?

Wie lesen sie wahrscheinlich diese Geschichten?

(Erwartungshaltung)

Worauf mußte Hebel achten?

Fragestellungen:

Zum Teil wie oben.

Zu erweitern durch folgende Einsichten:

Darstellung des sympathischen „Verbrechers“ (warum sympathisch?) – geistige Überlegenheit des gesellschaftlich (Position, Ansehen, Besitz) Unterlegenen – Regelverletzung als Spiel und Spaß, als Wettkampf (sportlich) – Bewunderung der Geschicklichkeit, der „Leistung“ (unterscheidet sie sich so sehr von der „Leistung“ anderer, die mit nicht immer realen Methoden Besitz anhäufen und als ehrliche Bürger gelten?) (vgl. Robin Hood) – Relativierung des Eigentumsbegriffs (dennoch: wie geht es aus? Fast alle Gauner werden ehrlich; wie hängt das mit Hebels politischer Haltung, mit seinem Adressatenkreis zusammen?)

Mögliche Aktualisierung:

Gibt es auch heute Verbrecher, für die wir Bewunderung, Sympathie heben. Welche? Warum? Welche Wünsche oder anderen Gefühle spielen unter Umständen dabei mit?

Untersuchungsauftrag:

„Sammelt Berichte, Geschichten aus Zeitungen über solche euch sympathischen ‚Verbrecher‘“!

„Versucht den Unterschied zwischen Hebels Figuren und den ‚heutigen‘ herauszuarbeiten“!

Reflexion über Sprache (Arbeits- und Übungsphasen)

Untersuchung älterer Sprachformen ► Sprachwandel Gaunersprache ► Subsprachen und ihre Funktion.

Schriftliche Kommunikation (Arbeits- und Übungsphasen)

Umschreiben in Ich-Erzählung;

Entfalten eines „Erzählkerns“ (kurzer Zeitungsbericht, Witz, Notiz) zu einer ‚Gaugengeschichte‘“.

Mündliche Kommunikation (Arbeits- und Übungsphasen)

Dialogisierung der Gaunergeschichten und „Aufführung“.

(3) Sprache der unmittelbaren Erfahrung – ‚Erlebnisberichte‘

Die folgende Lernphase erhebt nicht den Anspruch, die Probleme eines möglichen Kapitels ‚Strafvollzug‘ abzudecken. Vorgeschlagen werden vorwiegend Texte, die im Gegensatz zu den bis dahin präsentierten an unmittelbares Erleben anknüpfen und dessen sprachlicher Ausdruck sind. Wichtig sind diese Texte im Gesamtzusammenhang des Unterrichtsvorschlags deshalb, weil sie notwendig andere ergänzen, in denen Erfahrung und Erleben nur sehr vermittelt dargestellt werden: sei es mit den Intentionen, die bestimmte Massenmedien als ihre Aufgabe betrachten, sei es mit den Intentionen, die dichterische Texte – wie verschlüsselt auch immer – enthalten, sei es mit den Intentionen, denen sich Aussagen öffentlicher Institutionen und/oder der Wissenschaften verdanken. Nur in der Gegenüberstellung und im Vergleich lassen sich die dementsprechend je andersartigen sprachlichen Mittel untersuchen.

Ein ausgeführtes Kapitel ‚Strafvollzug‘, das sich aus den angebotenen Texten im Sinne des Projekts entfalten ließe, müßte folgende gesellschaftswissenschaftliche Aspekte genauer untersuchen:

- Die Geschichte des Strafvollzugs;
- Probleme der Humanisierung des Strafvollzugs;
- Strafzwecke;
- Art der Strafen; Problem Todesstrafe/Lebenslänglich;
- Organisation des Gerichtswesens;
- Strafvollzug in Diktaturen;
- Problem von Schuld und Strafe im öffentlichen Bewußtsein u. a. m.

Schon die angeführten Stichworte weisen darauf hin, daß dieses Kapitel den Umfang eines selbständigen eigengewichtigen Projektes gewönne.

Berichte von Gefangenen

(In: D. Rollmann (Hg.), Strafvollzug in Deutschland, Ffm. 1967, Fischer TB 841)

Bericht des „Peter A. Borchert“

(der Gefangene ist zu sehr differenziertem Sprechen in der Lage und vermag deshalb seine Situation und die allgemeine Situation des Strafgefangenen distanziert und reflektiert darzustellen) (s. Mat. Nr. 19)

Bericht des „Hans Kaltenbach“

(in ebenfalls sehr differenzierter Sprache abgefaßte Beschreibung verschiedener Aspekte des Gefängnislebens – Einzelbeispiele) (s. Mat. Nr. 20)

Stenographischer Bericht über die 8. Sitzung des parlamentarischen Untersuchungsausschusses – Vollzugswesen – der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg am Freitag, dem 7. Oktober 1966:

„Bericht aus der Glocke“

(Dialog zwischen dem Vorsitzenden und dem Häftling, der von – bewiesenen – Mißhandlungen berichtet. Er hat sehr viel stärkere Ausdrucksschwierigkeiten als die beiden anderen; die einfache und manchmal hilflose Sprache steht in erschreckendem Kontrast zu den „zur Sprache“ kommenden ungeheuerlichen Tatbeständen) (s. Mat. Nr. 21)

Fallstudie (Texte zu einem Fall aus verschiedenen Perspektiven)

U. Ehebald:

Patient oder Verbrecher? Strafvollzug provoziert Delinquenz. Gutachten zum Fall N., Reinbek 1971, rororo aktuell 1501 (380), daraus:

Berichte aus der Kindheit (N.), S. 43 ff; S. 47 ff.

Eltern und Erzieher, S. 40 f; S. 51 f.

Berichte aus der Haft, S. 62; 65; 66

Gutachten (Ursachen), S. 81 f.

Beurteilung des katholischen Geistlichen, S. 83

Gutachten Ehebalds; vor allem „Frühe Kindheit“, S. 92

Ein Tatbestand aus je anderer Sicht der Beteiligten, S. 20–27

Interpretation des gleichen Tatbestandes, S. 119 ff.

Weitere Texte von Gefangenen
zu allen Aspekten des Strafvollzugs:

M. Anders:

Verurteilt, Strafvollzug in der BRD, Köln 1972 (pocket 39), ab S. 39
(Berichte von Gefangenen werden gegenübergestellt der
Dienst- und Vollzugsordnung vom 1. Mai 1971)

B. Gareis/E. Wiesnot:

GefängnisKarrieren, Selbstzeugnisse junger Rechtsbrecher, Inns-
bruck 1973

Sachtexte, die zu weiterführenden Überlegungen anregen können:

Nr. 57 (1 und 2) der Dienst- und Vollzugsordnung
„Zweck und Ziel des Strafvollzugs“ und Artikel 1 des Grund-
gesetzes (dazu: Art. 102, Art. 104)

K. H. Flach zum Problem Todesstrafe (s. Mat. Nr. 22)

G. Mauz zum Problem Lebenslänglich (s. Mat. 23)

Aus der Kriminalstatistik Mord und Totschlag (s. Mat. Nr. 21)

Über „Justizirrtümer“ (s. Mat. Nr. 24)

Bundespräsident Heinemann zum Strafziel/zweck

(In: „Strafe muß sein! Muß Strafe sein?“, Heft der Bundeszentrale
für politische Bildung, 53 Bonn, Berliner Freiheit Nr. 7)

Strafe muß sein! Muß Strafe sein? ist insgesamt für die Problematik
heranzuziehen.

Kriminalstatistiken (s. Mat. Nr. 25–27)

Dichterische Texte

K. Tucholsky:

„Die Gefangenen“ (1931)

„Eine leere Zelle“ (1929)

„Wiederaufnahme“ (1929) a. a. O.

Fragestellungen:

Wie spiegelt sich die Vielschichtigkeit von Tatbeständen/Erleben in
den verschiedenartigen Aspekten der Berichterstattung?

Welche Sprachmittel vermag der eine einzusetzen/welche setzt der
eine ein, die dem anderen nicht zur Verfügung stehen?

Welche setzt dieser dafür ein?

Welche Wirkungen, welche Konsequenzen hat die jeweilige
Sprechweise?

Wen „spricht sie an“? Wen nicht?

Wo und wann bedarf es wissenschaftlicher Sprache, um Tatbestände differenziert und exakt darzustellen?

Wie lassen sich verschiedenartige Intentionen über bestimmte sprachliche Mittel ausmachen?

Was an nicht bewußten Intentionen, Wertvorstellungen und Normen deckt Sprache auf?

Wo „versagt“ Sprache?

3. Recht, Macht und Sprache

(1) Recht und Macht

Vergleich von H. Böll: Die Waage der Baleks

W. Bergengruen: Gerechtigkeit

Texte, Fragestellungen und methodische Hinweise in: L-D-B, A 7, S. 7 ff., – C 7, S. 7 ff.

Erweiterte Fragestellungen:

„Diese Geschichten finden sich fast in allen (modernen) Lesebüchern; könnt ihr erklären, warum?

Kennt ihr vergleichbare Probleme aus der heutigen Zeit?

Habt ihr selbst einmal erfahren, daß jemand „Recht“ bekam, nur weil er stärker, mächtiger, eine Autorität, reicher, angesehener war?

Erzählt Geschichten oder erfindet Geschichten, von denen ihr glaubt, daß sie ein ähnliches Problem wie Bölls Geschichte behandeln!“

(Die Schüler können so unmittelbar oder über die anderer vermittelt [projektiv] eigene Unrechtserfahrungen formulieren; dies erst ermöglicht ihre Aufarbeitung und rationale Durchdringung.)

B. Brecht: Der Augsburgsburger Kreidekreis
(In: Gesammelte Werke, Bd. 11, Ffm. 1967)

Interpretationsansätze:

Der Mächtige erhält kein Recht – Unterschied zwischen inhaltlichem und formalem Recht/Gerechtigkeit –

Nicht Eigentumsverhältnisse (Besitz), sondern humane Gefühle (Liebe, Fürsorge, Zärtlichkeit) regeln die Beziehungen zwischen Menschen sinnvoll.

Vergleichsmöglichkeit:

J. P. Hebel: Der kluge Richter

Der weise Richter und König Salomon, in: Altes Testament, 1. Könige 3, 16–28, und andere Gerichtsszenen aus der Literatur (Goethe, Kleist, Frisch, Dürrenmatt).

(2) Sprache und Macht

Protokoll des sogenannten Tegeler Küchenprozesses (Mai 1971)

Zur Problem- und Fragestellung dieses Textes

vgl. Funk-Kolleg Sprache Studienbegleitbrief 10 S. 30 ff.; (s. Mat. Nr. 28 und 29)

Fragestellungen:

Es geht hier um:

„Das Verhältnis von Argumentation und Lernprozeß“

„Die Bedeutung der Logik für umgangssprachliche Argumentation“

„Topische Argumentation“ (FK Sprache, 10, S. 31 ff.),

d. h. Argumentationshandlungen werden hier im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen und situativen Kontext analysiert und die Folgen einer Isolierung von diesem Kontext dargestellt.

Urteil des Amtsgerichts München gegen einen Jugendlichen, der mehrfach öffentliche Verkehrsmittel benutzte, ohne Fahrscheine zu kaufen (s. Mat. Nr. 30 – 32a)

Fragestellungen:

Diese sind im Zusammenhang zu sehen mit dem Aspekt

„Sprache der unmittelbaren Erfahrung“/„Erlebnisberichte“ und dem am Tegeler Protokoll erarbeiteten Gegensatz von verdinglichter und inhaltlicher Argumentation (vgl. Mat. Nr. 22.2 ff.)

Welche Voraussetzungen gehen unbefragt in das Urteil ein?

Wie lassen sich die Norm- und Wertvorstellungen der Richterin beschreiben?

Wie lassen sie sich erklären?

Welche Einsichten, welches Tatsachenwissen fehlen der Richterin?

Aus welchen Gründen wohl?

Welche unterschiedlichen Beurteilungen der Folgen des Strafvollzugs werden hier und weiter oben formuliert?

„Diskutiert beide Beurteilungen!“

Erörtert die Rolle und Funktion der Öffentlichkeit (Presse) in diesem Fall!

(3) Sprache und Macht/Sprachbarrieren

Karl Valentin: Zeuge Winkler. Dialog eines bayerischen Zeugen mit einem „hochdeutsch“ sprechenden Richter.

(Schallplatte: Karl Valentin/Liesl Karlstadt; Ariola – Athena 70 652 KW)

Fragestellungen:

„Sammelt die dem Richter unverständlichen Ausdrücke, versucht sie niederzuschreiben, versucht sie zu ‚übersetzen‘.“

Läßt sich die „Übersetzung“ ausreichend leisten?

Wann? Wann nicht? Warum (nicht)?

Gibt es im Hessischen vergleichbare Ausdrücke, die schwer ins „Hochdeutsche“ zu übersetzen sind?

Wie könnte man die „zwei Welten“ beschreiben, die sich in diesem Dialog gegenüberstehen? Was ereignet sich hier öfter und dort nicht und umgekehrt?

Unter welchen Gegebenheiten/Bedingungen wird hier Kommunikation gehindert, gestört, verzerrt?

Urteil des Verwaltungsgerichtes Wiesbaden gegenüber einem Kriegsdienstverweigerer (Auszug) (s. Mat. Nr. 33)

Urteil, das einem Kriegsdienstverweigerer die Anerkennung verweigert (s. Mat. Nr. 33a)

Fragestellungen:

Gegenüberstellung der Argumentation des Prüfungsausschusses/der Prüfungskammer (beim Kreiswehramt eingerichtete 1. Instanz für die Anerkennung von Kriegsdienstverweigerern) und des Verwaltungsgerichtes?

Rückschlüsse, Konsequenzen?

Vergleich der Argumentation der beiden Urteile?

Arbeit am Dialog im Themenzusammenhang

– Dialog als Mittel der Wahrheitsfindung

- Dialog als Mittel der Verständigung
 - symmetrische Kommunikation
- Dialog als Mittel der Beherrschung des einen durch den anderen
- Dialog als Mittel der gegenseitigen Irreführung/Täuschung
 - asymmetrische Kommunikation

Beispiel:

J. W. Goethe: Reineke Fuchs

1. Gesang: Anklagereden – Verteidigungsrede Grimbarts

2. Gesang: Dialog Bär – Fuchs

4. Gesang: Reineke (Fuchs) vor Gericht

(Verteidigung) – die anderen Tiere klagen an (nicht im Text!) –

Reineke (Fuchs) entgeht der Hinrichtung: List und „Lüge“

Kleinere Unterrichtseinheit

Vergleiche die Beschreibung einer kleineren Unterrichtseinheit in Teil IV, S. 203.

Eine Prosafassung des „Reineke Fuchs“ findet sich in: Wort und Sinn, Lesebuch, Schöningh, Bd. 2, S. 38.

Weiteres Dialogmaterial im Rahmen des Themenstichwortes:

G. Dickler: Prozesse, die Geschichte machten,

Ffm. 1960 (Fischer TB 76);

u. a. „Der Fall Oppenheimer“

R. M. W. Kempner: Das III. Reich im Kreuzverhör,

München 1971 (Bechtle)

Fernsehsendungen:

Ehen vor Gericht

Das Fernsehgericht tagt

Mündliche und schriftliche Kommunikation

(Arbeits- und Übungsphasen)

Text- und Inhaltszusammenfassungen zur Information anderer (z. B. die in der Unterrichtseinheit „Reineke Fuchs“ nicht behandelten Teile des Werks, deren Kenntnis zum Verständnis des Zusammenhangs notwendig ist).

Einübung von Fragestrategien (► Befragung, Interviews)

- Informationsfragen
- rhetorische Fragen
- Fangfragen usw.

Erarbeitung von Dialogen (mündlich und schriftlich)

(Hinweise zur Erarbeitung „rhetorischer Mittel“ in: L-D-B, A 8, S. 151 ff.; zur Erarbeitung von Fragestrategien, A 8, S. 89, C 8, S. 188;

zur Erarbeitung von Dialogen, A 7, S. 236ff., C 7, S. 42ff., S. 65, C 8, S. 41)

Erarbeitung eines Hörbildes, ggf. eines Hörspiels (Hinweise zur Erarbeitung eines Hörbildes in: L-D-B, A 8, S. 216 ff.).

(4) Sprache des Gesetzes/Juristische Texte

Kleinere Unterrichtseinheit

Lesekurs: Juristische und Verwaltungstexte

(In: H. Ivo/D. Roth, Lesekurs: Juristische und Verwaltungstexte. Der Hess. Kultusminister, Information Gesamtschule, Fachbereich Deutsch; Unt. 2. 11. Juni 1971 (E IV – 1006/01)

Definitionen/

Das Wort entscheidet,
was die Sache ist:

„Sachen“ – Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) § 90 ff. (s. Mat. Nr. 34)
(mit Fragestellungen in:

Werkstatt Deutsch, Materialien zur Gebrauchssprache, München 1972 [Kösel])

„Überbau“ (s. Mat. Nr. 35)

„Leistung“ (s. Mat. Nr. 36)

„Dreiecksverhältnis“ (s. Mat. Nr. 37)

„Doppelmangel“ (s. Mat. Nr. 37)

„Judendefinition im Oxford Dictionary“ (s. Mat. Nr. 38)

„Judenpack“ gilt nicht als Volksverhetzung“ (s. Mat. Nr. 39)

Was ist „ungebührliches Verhalten“? (s. Mat. Nr. 40)

Fragestellungen:

„Beschreibe, was du unter diesen Wörtern verstehst.

Suche die gleichen Wörter in einem durchschnittlichen Lexikon auf.

Suche die Wörter in einem speziellen Wörterbuch auf (z. B. ‚Leistung‘ in einem Wörterbuch für Pädagogik; ‚Überbau‘ in einem Wörterbuch für Politologie und Philosophie usw.).

Was ergibt der Vergleich der umgangssprachlichen Bedeutung mit der fachsprachlichen Bedeutung?

Probleme und Vorteile von Fachsprachen?

Wo wird inhaltlich, wo formal argumentiert?“ (Vgl. auch Tegeler Protokoll)

Gegensätzliche Urteile

(„Lange Haare“, s. Anhang Nr. 48)

Dichterische Texte:

H. M. Enzensberger: Vorschlag zur Strafrechtsreform
(In: K. Wagenbach (Hrsg.), Lesebuch, Berlin 1968, S. 144)

P. Handke: Die drei Lesungen des Gesetzes (1968)

(In: P. Handke: Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt, Ffm. 1969, S. 56; s. Mat. Nr. 40a)

Fragestellungen:

Wie verwenden die Dichter die „Sprache des Gesetzes“?

Was „machen“ sie damit?

Welche Folgen/Ergebnisse hat das?

Welche Zusammenhänge versuchen sie aufzudecken?

Untersuche die Sprache in ihrer Syntax (Folgen und Funktion spezifischer syntaktischer Formen); in ihrer Semantik (Folgen und Funktion spezifischer Wortbedeutungen, Begriffsbedeutungen und ihrer Deformation, Umformulierung, Neuzusammenstellung)?

4. Recht – historisch/Wandelbarkeit von Normen

G. Freytag: Bilder aus der deutschen Vergangenheit, Leipzig o. J., Hexenprozesse (Mat. Nr. 41a)

Martin Wein: Ich kam, sah und schrieb
dtv dokumente Bd. 187/188, S. 202 u. 199

Die Inquisition wird zum Schauspiel (1959) (s. Mat. Nr. 41)

Gang zum Schafott wie in den Rat (1568) (s. Mat. Nr. 42)

H. M. Enzensberger u. a.: Klassenbuch 1, Darmstadt und Neuwied 1972 (sammlung lucherhand 79), S. 52 u. 92:

Edikt Friedrichs II (1783) (s. Mat. Nr. 43) (Regelung von Arbeitsverhältnissen)

Edikt Friedrich Wilhelms IV (1798) (s. Mat. Nr. 44) (über Teilnehmer an Volksaufläufen)

Vergleichende Gegenüberstellung der wichtigsten Strafbestimmungen im Zusammenhang mit Demonstrationen nach (noch 1969) geltendem Strafrecht sowie nach den Beschlüssen des Sonderausschusses für die Strafrechtsreform vom 13. März 1969 (s. Mat. Nr. 45).

Vergleichen mit den endgültigen §§ STGB

Die Gretchentragödie im Frankfurt des jungen Goethe (Bericht in der FR vom 6. 1. 1973; s. Mat. Nr. 46)

Kontroverse Urteile: Haartracht (Bericht in der FR vom 6. 1. 1973; s. Mat. Nr. 46)

Kleiderordnung (Kiel – 1417) (s. Mat. Nr. 47)

Bilder von Gefängnissen (historisch) (s. Mat. Nr. 49)

E. Dronke: Polizeigeschichten, Göttingen und Zürich 1968 (Faksimiledruck der Ausgabe von 1846)

Selbstverständlich lassen sich auch alle angegebenen dichterischen Texte in einen historischen Zusammenhang einordnen:

F. Schiller:

Der Verbrecher aus verlorener Ehre

A. von Droste-Hülshoff:

Die Judenbuche

Th. Fontane:

Unterm Birnbaum

H. Böll:

Die Waage der Baleks

K. Tucholsky; A. Polgar:

– deren Texte die Justiz der Weimarer Republik angreifen –

u. a. m.

Fragestellungen:

– Welche Rechtsvorstellungen/Normen haben sich gewandelt? Warum?

– Wie läßt sich das erklären?

- Wo sind Bedingungen, Verursachungen, Zustände (gleich/ähnlich geblieben? Warum?
- In welcher Weise hängen Normen mit der geschichtlichen Umwelt und der jeweiligen gesellschaftlichen Wirklichkeit zusammen?
- Wer trifft (häufig) die Bestimmung, was Recht und was Unrecht ist? In welchem Interesse?

Weiteres Material:

A. Christoph (Hg.):
Große Kriminalfälle. Aus den neuen Pitaval des W. Alexis, München (dtv Taschenbuch 314)

Justitia:
Sensationelle Kriminalfälle,
München, Goldmann Taschenbücher
1796/1898/1911/1923/1936/1974/1986/1999 (8 Bände)

III. Lernzielbestimmung bezogen auf die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts

Die hier beschriebenen Lernziele müssen zurückbezogen werden auf den allgemeinen Lernzielzusammenhang unter I.

Mündliche und schriftliche Kommunikation

(Die Lernziele dieses Bereichs stehen in Wechselbeziehung zu den Lernzielen des Bereichs „Reflexion über Sprache“ und sind von diesen teilweise nicht zu trennen.)

Die Schüler sollen lernen,

- nach Phasen spontaner Artikulation von Erfahrungen, Einsichten, Kenntnissen, Meinungen –
- thematisch gebunden auf eine bestimmte Fragestellung hin zu berichten, zu erzählen, zu informieren;
 - Konzentration auf ein Thema/Problem
 - Einordnung von Details, Abweichungen in einen Gesamtzusammenhang;

(z. B.: In welcher Weise verhalten sich Staatsanwalt und Richter zum Angeklagten? – Wie lassen sich (bekannte) Tatsachen aus dem Lebenslauf des Angeklagten zur Erklärung seiner Tat heranziehen? usw.);

- Lebensläufe zu formulieren (fremde erdachte; anhand von Text-hinweisen montierte; eigene);
- bestimmte Formen öffentlich-publizistischer Kommunikation zu analysieren und zu produzieren (z. B. Reportagen, Interviews);
- Dialog und Rollenspiel als Mittel zur Kritik und Aufklärung zu erkennen und einzusetzen; zu erkennen, mit welchen sprachlichen Mitteln Kritik und Aufklärung verhindert werden, um diesen sprachlich begegnen zu können;
- Dialog und Rollenspiel als Mittel zur Verständigung (humaner Interaktion) zu erkennen und einzusetzen; beim Rollenspiel u. a. durch die Befähigung zum Perspektiv- und Standortwechsel, die immer zugleich Verständnis der anderen Perspektive, des anderen Standorts beinhalten; dabei aber dazu verhelfen können, in der Auseinandersetzung den eigenen Standort, die eigene Perspektive rational abzusichern und zu begründen;
(z. B.: Rollenspiele „Ein Fall vor Gericht“ – Anlässe finden sich im schulischen Bereich; bei den Auseinandersetzungen der Schüler in der Freizeit, bei Spiel und Sport; sie können einer Darstellung „nachgespielt“ werden; sie können aus einem „Erzählkern“ entwickelt werden usw.)
- fachsprachliche Mittel eines bestimmten Lebensbereichs oder Wissensgebiets einzusetzen;
(z. B.: Juristische Sprache; Gerichtssprache; soziologische, sozialpsychologische Termini u. a.)

Reflexion über Sprache

Die Schüler sollen erkennen,

- daß Sprachgebrauch im umfassenden Sinn interessengebunden ist (das muß nicht egoistisches Interesse sein, es kann Interesse an der Humanisierung der Verhältnisse sein);
- daß einige diese Interessen mit adäquaten und erfolgreichen Mitteln durchsetzen können und andere nicht, was außersprachliche und überindividuelle Gründe hat;
- daß bestimmte Rollen und bestimmte institutionalisierte Beziehungen mit einer ganz bestimmten Sprache zusammenhängen, was zu deren Verdinglichung, Ritualisierung und Enthumanisierung beitragen kann (nicht muß); daß also Rollendistanz und Reflexion auf die Bedingungen von Institutionen zur Verbesserung der Kommunikation unter Menschen beitragen können;

- daß Fachsprache einerseits Kommunikation vereinfacht, indem sie Sachverhalte präzisiert, Einzelheiten bestimmten eingegrenzten Sachverhalten subsumiert, formalisierte und notwendig vereinfachte (modellhafte) Beziehungen herstellt und innerhalb bestimmter Kommunikationsbereiche/kreise auf Erklärungen und Ableitungen verzichten kann; daß Fachsprache andererseits Kommunikation zerstört/verzerrt, indem sie Gesprächsteilnehmer ausschließt und über die Autorität der Sache, den Anspruch der „Zuständigkeit“ Herrschaft ausüben kann;
- daß dichterische und Gebrauchstexte sich jeweils anderer sprachlicher Mittel bedienen (zumindest ein anderes Beziehungsgefüge zwischen den sprachlichen Mitteln herstellen) und mit jeweils anderen Fragestellungen angegangen werden müssen;
- daß es auch innerhalb der Gebrauchstexte und innerhalb der dichterischen Texte Unterschiede gibt, was deren Intention, Beziehung von Form und Inhalt und Wirkungsweise betrifft.

Für **beide Arbeitsbereiche** sind folgende Fragen grundlegend und immer zu berücksichtigen:

- In welcher Situation wird gesprochen/geschrieben?
(Vor Gericht? Nach der Verhandlung? Vor dem Urteil? Nach dem Urteil?)
- Wer wird angesprochen – Adressat?
(Ein ganz verschiedenartiges Publikum? Fachleute? Der Richter? Der Rechtsanwalt? Die Gesetzgeber?)
- Was will der Sprecher/Schreiber (ich) erreichen?
(Meine sachlich begründete Rechtfertigung? Erregung von Mitleid? Von Zorn? Allgemeine Aufklärung? Verfestigen von Vorurteilen?)
- Welche (sprachlichen) Mittel muß ich einsetzen, um die Angesprochenen/Angeredeten in dieser bestimmten Situation von meiner Absicht zu überzeugen/mit meiner Zielsetzung vertraut zu machen; oder grundsätzlich: Wie kann ich am besten mit ihnen zu einer Verständigung kommen?

Umgang mit Texten

Die Schüler sollen lernen,

- bei der Analyse von Texten verschiedener Art systematisch vorzugehen und, von spontanen Äußerungen ausgehend, ein Instrumentarium von Fragestellungen zu entwickeln;

- die Intention, das Interesse, die Parteinahme eines Autors zu erkennen;
- verschiedene Textelemente und Textsorten genauer zu bestimmen;
- daß das „Verstehen“ von Texten auf verschiedenen Ebenen ablaufen kann (Unterscheidung von Denotat und Konnotat einer Information, einer Aussage, eines „Bildes“); daß Voreinstellungen die Rezeption bestimmen/verzerren;
- Texte im Beziehungszusammenhang von Intention, Produktion, Rezeption und gesellschaftlichem Kontext zu sehen.

IV. Hinweise zur Überprüfung des Lernprozesses

(1) Mündliche/schriftliche Kommunikation/Reflexion über Sprache

Um die generelle Problematik und Zielsetzung zu verdeutlichen, wird hier mit Beispielen gearbeitet.

Die Reportage

An den im Zusammenhang des Themas eingebrachten Reportagen wird in der Lerngruppe herausgearbeitet, was eine gute Reportage ausmacht und welche besonderen Merkmale sie im Vergleich mit dem Bericht üblicher Art hat.

Sicher lassen sich in verschiedenen Lernschritten folgende Einsichten am Material herausarbeiten:

Eine Reportage will den Leser/Hörer nicht nur informieren, sondern ihn auch miterleben lassen (der Reporter will, daß der Leser/Hörer glaubt, selbst dageigewesen zu sein).

Grundlegend muß dabei wiederum folgendes beachtet werden: An wen (welches Publikum) wendet sich der Reporter? In welcher Situation wendet er sich an seine Adressaten? Welche Absicht verfolgt er mit seiner Reportage – jenseits des Tatbestandes, daß er Ereignisse, Personen, Sachverhalte aus seiner Sicht (Perspektive) schildert?

Wesentlich für eine gute Reportage ist dann

- daß der Reporter über den Zusammenhang, in dem er berichtet, informiert ist;
- daß er sein Publikum zum Lesen/Hören motiviert (Art der Schlagzeile; Einstieg = Anfang)
- daß er sich situationsadäquater Ausdrücke/Formulierungen bedient (wenn er über einen bestimmten Lebensbereich berichtet –

- z. B. Gammlermilieu, Sport, polit. Versammlungen u. a. m. – muß er Ausdrücke benutzen, die diesen Lebensbereich treffend charakterisieren, d. h. zumeist Ausdrücke aus diesem Lebensbereich selbst);
- daß er durch seine Sprache Anschaulichkeit, Bilder, bestimmte Assoziationen hervorruft;
(Verwendung umgangssprachlicher Ausdrücke/Redewendungen, auch „Allerweltswörter“;
z. B. ist „rasanter Sportwagen“ bei der Beschreibung eines Prominententreffens „besser“ als „ein Auto von 2,8 l; 4,50 lang; mit einem Radstand von 2,50; der Spur von 1500 mm; mit relativ kompakter Karosserie und Getriebeautomatik“);
 - daß er, um Aufmerksamkeit zu erhalten, seine Darstellungsmittel wechselt – und gerade nicht einheitlich „durchhält“:

Mitteilungen

Erklärungen/Erläuterungen

Beobachtungen über Personen/Sachverhalte

Gespräche von Beteiligten

Äußerungen eines Beteiligten

Artikulation von Gefühlen usw.

wechseln so wirkungsvoll ab.

Nachdem solche Kriterien mit der Lerngruppe erarbeitet wurden, können Übungsphasen mit bestimmten Aufgabenstellungen eingeschaltet werden:

Schreibt eine Reportage in einem Boulevardblatt/in einer seriösen Tageszeitung – über eine Gerichtsverhandlung;

die Reportage will (in beiden Fällen)

- a) aufklären;
- b) Vorurteile verfestigen;

die Reportage nimmt Partei für

- a) den Angeklagten;
 - b) die Strafverfolgungsbehörden
 - c) will das Publikum kritisieren
- u. a. m.

Dabei können Wortschatzübungen gemacht werden:

Redewendungen aus dem Bereich des beschriebenen/betroffenen Milieus/Situationsfeldes;

Fachausdrücke: Juristische/soziologische/sozialpsychologische

Syntaktische Untersuchungen:

Schlagzeilen und ihre Wirkung (dabei z. B. die Funktion des Genetivus subjektivus und objektivus: „Die Prügel des Angeklagten rechtswidrig“ – wer hat die Prügel gekriegt?)

Gesetzestexte und ihre Besonderheiten (dabei z. B. die Funktion von Aktiv und Passiv; bestimmter Nebensätze; bestimmter syntaktischer Verknüpfungen (Kopula) usw.

Stilistische Untersuchungen:

Funktion des Vergleichs

Funktion der Metapher

Funktion des Bildes

und ihre Verwendungsmöglichkeiten.

Rechtschreibübungen:

Partnerdiktate (Zeitungsberichte);

Einsetzübungen: Fachausdruck für umgangssprachlichen Ausdruck.

Lückentext für besonders schwierige, neugelernte Wörter etc.

Die Bewertung der Schülerleistungen im Unterricht wird rationaler, sobald die Mittel/Fähigkeiten/Fertigkeiten im Zusammenhang mit ihrer Funktion gesehen werden und Übungsphasen nicht unbegründet und verselbständigt auftreten.

Unter dieser Forderung müssen viele der herkömmlichen Bewertungskriterien („sprachlicher Ausdruck“; Trennung der „stilistischen Formen“: Schilderung, Bericht, Erzählung, Erlebnisberichte u. a.) überprüft werden.

(2) Umgang mit Texten

Text: Egon Erwin Kisch: Wie der Einbrecher Breitwieser erschossen wurde (s. Mat. Nr. 12)

Es ist zunächst zu untersuchen,

– welche Problematik der Autor durch seine Reportage aufhellen will.

Das erste Verständnis der „Geschichte“ bei den Schülern könnte herausgefunden werden, indem man ihnen die Reportage ohne Überschrift präsentiert (Vorlesen oder Verteilen des Textes an alle)

und sie bittet, Überschriften zu finden. Aus deren Vergleich und letztlich dem Vergleich der Schülerüberschriften mit dem eigentlichen Titel der Reportage könnte sich eine erste Diskussion über die Thematik/Problematik des Textes ergeben.

In einem nächsten Schritt muß untersucht werden,

- wie der Autor auf diese Thematik/Problematik hinführt.

Hier lassen sich (u. U. gemeinsam mit der Lerngruppe) folgende Fragestellungen entwickeln:

- Was erfährt man zu Beginn?
- Wie ist die Reportage aufgebaut/gegliedert?
(„Sucht Überschriften für die einzelnen Gliederungsabschnitte“)
- Wodurch unterscheiden sich die einzelnen Gliederungsabschnitte?
 - Wer steht im Mittelpunkt des Geschehens? (Personen)
 - Wodurch stellt sich die Verbindung her (inhaltlich-formal)?
 - Wo herrscht unmittelbare Aktion vor, wo Beschreibung von Menschen/Dingen/Gefühlen/„Innenleben“?
Warum? Welche Funktion könnte das haben?
- Gibt es verschiedene Erzählformen? Welche (nicht)?
- Warum wechselt der Autor die Erzählformen? Was beabsichtigt er, wenn er gerade diese oder jene wählt?

Methodisch:

Diese Fragen können u. U. vom Lehrer als Impulse für den Lernprozeß gegeben werden; sinnvoller wäre es, solche und ähnliche Fragestellungen gemeinsam mit den Schülern zu erarbeiten. Die Schüler können arbeitsteilig in Gruppenarbeit (kurzfristig) vorgehen.

Die Interpretation des Textes kann aber auch auf andere Weise erarbeitet werden:

- Durch interpretierendes Lesen – ausgewählte Stellen;
- durch die Dialogisierung einzelner Phasen und Situationen (schriftlich oder mündlich);
- durch ein Rollenspiel;
- durch die Erfindung eines „Lebenslaufes“ des Verbrechers;

- durch Umschreiben des Schlusses der Geschichte; oder Umschreiben aus einer anderen Perspektive.
- Welche Vorgänge/Sachverhalte stehen im Mittelpunkt des jeweiligen Abschnitts?

Durch genaue Textarbeit allerdings wäre zu ermitteln:

- Welche Personen werden einander in Gruppen zugeordnet?
- Wie werden die Personengruppen jeweils beschrieben? (Vergleiche, Bilder, Metaphern; aus welchem Umfeld stammen diese jeweils?) Was soll das aussagen?
- Was gelangt jeweils zur Darstellung (Äußeres, Inneres, Gedanken, Handlungen, Gespräche, Gefühlsausbrüche)? Was wird verschwiegen? Indirekt dennoch ausgesagt?
- Formuliert der Autor moralische Werturteile? Sagt er, wer/was gut oder böse ist? Direkt? Indirekt?
- Ist die Intention des Autors deutlich? Ergreift er Partei? Direkt? Indirekt?
- Erfahren wir etwas von Ort/Zeit/gesellschaftlicher Realität? Ist das Beschriebene ein einmalig unwiederholbares Geschehen?
- Was unterscheidet diesen Text von einer Zeitungsreportage/einer Reportage von G. Mauz?
 - Aufbau
 - Erzählperspektive (z. B. Außensicht/Innensicht)
 - Darstellungsformen
 - Vokabular etc.

Selbstverständlich können an diesem einen Text nicht alle Antworten auf die Fragestellungen erarbeitet werden. Dennoch könnten bestimmte Einsichten/Fähigkeiten/Fertigkeiten an diesem Text erworben, an anderen Texten „geübt“ und überprüft und der Lernstand der Klasse schließlich an einer gemeinsamen schriftlichen Texterarbeitung festgestellt werden. Dabei ist es sinnvoll, sich zu beschränken. An dem vorliegenden Text wären etwa zu erarbeiten:

- ein Instrumentarium zum Herausarbeiten der Erzählperspektive und/oder „Tendenz“ eines Textes
- Einsichten in die Funktion bestimmter stilistischer Mittel
- Einsichten in die Mittel scheinbar „objektiver“ Darstellungsweise.

(3) Eine kleinere Unterrichtseinheit

(Verbindung aller drei Arbeitsbereiche möglich)

Hinweise zu einer möglichen kleinen Unterrichtseinheit im Rahmen „Rhetorische Kommunikation“ geben die „Handreichungen für den Unterricht in der Förderstufe“

(Amtsblatt des Hess. Kultusministers, Wiesbaden, Juli 1969, S. 18 ff.):

Thema: Rhetorische Kommunikation

a) Zur Klärung des Begriffs „Rhetorische Kommunikation“: „Die Rhetorik behandelt ein Teilgebiet der Publizistik – neben der Zeitungswissenschaft, der Filmwissenschaft und vielen anderen. Die Rhetorik steht damit im größeren Rahmen der Kommunikationstheorie, also der Theorie der Nachrichten, die vom Menschen mitgeteilt und vom Menschen aufgenommen werden können. Die Rhetorik zeichnet sich innerhalb der allgemeinen Kommunikationstheorie durch die Art und Weise ihrer Nachrichtenübermittlung aus: Rhetorik ist die Kunst der freien, d. h. nicht wörtlich an eine Vorlage gebundene Rede!“

(Brigitte Frank-Böhringer, Rhetorische Kommunikation, Verlag Schnelle, Quickborn, 1963, S. 9).

Dabei lassen sich drei Typen der Rede unterscheiden nach ihrem Zweck (Unterhaltung, Belehrung, Erzeugung einer Tatbereitschaft).

b) Dies ist hier bezogen auf die appellative Funktion der Sprache, die dem Betrachter deutlich greifbar wird in ihrer Wirkung auf den Hörer, also „am Benehmen des Empfängers“ (Karl Bühler, Sprachtheorie, Jena 1934, S. 31. 2. Auflage, Stuttgart 1965). Auf die Notwendigkeit, diese Funktionsweise von Sprache im Unterricht zu erfassen, hat Herrlitz nachdrücklich hingewiesen (Vom politischen Sinn einer modernen Aufsatzrhetorik. GSE 1966/4).

Textgrundlage für die angegebene Zielsetzung bildet die Nacherzählung des „Reinke Voss“ von Paul Gerhardt Beyer (Paderborn: Schöningh, 1968). Diese Prosaübertragung bietet einmal Textmaterialien, die die Schüler zur Analyse, zum ändern Situationen, die zum Verfassen von Reden und Dialogpartien anregen¹⁾.

¹⁾ Dem Unterrichtsbeispiel „Reinke Fuchs“ liegt ursprünglich eine am Studienseminar Offenbach durchgeführte Einheit zugrunde. Diese wurde auf einer Tagung in der Reinhardswaldschule vorgestellt und diskutiert (vgl. Protokoll des Lehrgangs 1296/68, S. 25 ff). Anregungen dieses Lehrgangs wurden in einer Pädagogischen Prüfungsarbeit aufgegriffen: Peter Bonn, Übungen zur rhetorischen Kommunikation. Studienseminar Frankfurt III, März 1969.

Gliederung

1. Einführung: Hoffest und Gericht bei König Nobel (1 St.)

Die einführende Betrachtung der Kapitel „Herrliche Pfingsten“ und „Hoffest und Gericht bei König Nobel“ (Vorlesen des Textes) klärt die gegebene Situation und gibt den Ausgangspunkt für die weitere Lektüre und Betrachtung des Textes: „Wem Unrecht geschah, der konnte seine Klage vorbringen und sein Recht suchen: Wer Unrecht tat, der sollte zur Rechenschaft gezogen werden und Buße dafür tun“ (S. 5). Die besondere Rolle des Fuchses (Abwesenheit, bei den meisten verhaßt) wird deutlich.

2. Appell in der Rede (3 St.)

a) Lesen von Anklagereden: Ausgehend von der gegebenen Gerichtssituation werden die Anklagereden so vorgelesen, daß sie eine möglichst hohe Wirkung i. S. der Anklage erreichen. Beurteilung der erreichten Wirkung, Betrachtung der eingesetzten Mittel.

b) Freier Vortrag von Anklagereden: Nach eigener Wahl werden in der folgenden Stunde (Vorbereitung durch Hausaufgabe) die Anklagen frei vorgetragen (nach Stichwortzettel). Die Besprechung kann zu folgenden Überlegungen anregen:

aa) aus welcher vorgegebenen, allgemeinen bekannten Situation erwächst die Anklage

bb) es ist wichtig, sich darüber klar zu sein, wer spricht, an wen ist die Rede gerichtet, was soll erreicht werden: nach diesen Bedingungen ist die Rede einzurichten

cc) wie kann eine solche Rede aufgebaut sein; Beispiel: Anrede an das Gericht, Anklageerhebung, Begründung der Anklage mit Beispielen, Appell an das Gericht (Bestrafung des Täters)

c) Untersuchung der Verteidigungsrede Grimbarts: Mit ihrem Vortrag (Vorlesen) soll erreicht werden, daß die vermeintlich eindeutige Einschätzung des Fuchses verunsichert wird und die Frage auftaucht: Was ist eigentlich wahr? Welche der beiden Parteien hat recht?

3. Appellative Praktiken: Rhetorische Mittel (1 St.)

Unter der gegebenen Fragestellung können die Schüler die Verteidigungsrede analysieren, um Grimbarts Taktik herauszufinden: Wie ist es ihm gelungen, den negativen Eindruck der Anklage durch einen positiven zu ersetzen? Zu erreichende Ergebnisse: Der jeweilige Sprachgebrauch hängt ab von den Intentionen des Sprechers

(dieselbe Sprache erscheint einmal als schlecht und einmal als gut), Entkräftung der Anklagen durch Verdächtigungen gegenüber den Anklägern, Weglassen bestimmter Anklagepunkte.

4. Appell im Dialog (4 St.)

a) Beratung der Tiere: Die im Text nicht näher beschriebene Beratung der Tiere wird gespielt. In Gruppenarbeit wird die Stellungnahme je eines Tieres formuliert, die ein Sprecher in der Beratung zu vertreten hat. Man kann dabei das Ergebnis (Nobel schickt Braun als Königsboten) offenlassen, um verschiedene Möglichkeiten im Gespräch anbieten zu können.

Hier kann u. U. die Einsicht geweckt werden für die Notwendigkeit von Regeln für eine solche Diskussion und die Diskussionsführung (vgl. Rolle des Königs).

b) Zwiegespräche: Es wird genauer betrachtet, wie es dazu kommt, daß Braun sein Ziel nicht, Reinke es aber erreicht (mögliche Stillarbeit). Dabei kann vor allem das Verhalten des Fuchses und seine Sprechweise genauer analysiert werden, denn er tritt ja hier zum ersten Male selbst auf.

5. Gerichtsspiel: Anklagen, Rechtfertigungs- und Verteidigungsreden (2 St.)

Reinke erscheint vor Gericht („Die Hauptsache wird sein, daß ich zu Worte komme“, S. 27). In Gruppenarbeit werden die Reden formuliert, deren Ziel ist, den König als Gerichtsvorsitzenden mit der eigenen Rede so zu überzeugen, daß eben diese Absicht entsprechende Berücksichtigung findet. Hierbei können die Gruppen besondere Eigenarten und Schwächen der Tiere (Typologie in Fabeln und reales Tierverhalten) berücksichtigen. Das Gerichtsspiel endet mit dem Urteilsspruch. Eine kurze Besprechung ist notwendig.

6. Das „Lügen“ des Fuchses und die „Moral“ der Geschichte (1 St.)

Das Herauslügen des Fuchses (Mittel der Rede) wird besprochen, und vom Ende des Textes her (S. 40) kann die Abschlußdiskussion einsetzen.

Der im Text dargestellte Handlungsablauf kann durch gemeinsames Lesen und Kurzberichte der Schüler hergestellt werden.

V. Materialübersicht

I. Theoretische Texte zum Grundproblem: Rechtsnorm als soziale Tatsache

1. R. Dahrendorf, Pfade aus Utopia, München 1967, S. 146–150 (über gesellschaftliche Normen, Rollenerwartungen und Sanktionen)
2. F. Sack, Probleme der Kriminalsoziologie, in: R. König (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2, S. 982–984; „Das Recht als ein Normensystem unter anderen.“
3. A. K. Cohen, Abweichung und Kontrolle, München 1968, S. 63–66 (über die Entstehung von Gesetzen aus „Interessen“ bestimmter Gruppen oder Institutionen)

II. Gerichtsreportagen

Unter diesem Aspekt finden sich im folgenden Gerichtsreportagen unterschiedlicher Qualität und Zielsetzung, Hilfsmittel für ihre Analyse und eine künstlerische Reportage

4. G. Mauz über den Tod von Sascha-Uwe und Alexandra Büttner, SPIEGEL 35/73 (Vernachlässigung von Kindern mit Todesfolge)
5. „Mordverdächtiger tot im Huthpark aufgefunden“ (Frankfurter Rundschau vom 17. 8. 1973)
6. „Die Diebin hatte nichts vom Geld“ (Frankfurter Rundschau vom 25. 8. 1973)
7. H. Ostermeyer, Straflust statt Rechtsbewußtsein. Die Gerichtsreportage als repressives Ritual, in: Die Tabus der bundesdeutschen Presse, E. Spoo (Hg.), München 1971 (Hanser 66) (Analyse der Sprache und Parteinahme von Gerichtsreportagen in Tageszeitungen)
8. Was sind eigentlich Richter, Schöffen und Geschworene, Rechtsanwälte usw.? aus: Heft der Bundeszentrale für politische Bildung „Rechtssprechung“, 1964
9. G. Mauz zur Verurteilung des Astrologen Arwed Imiela, SPIEGEL 22/73
10. G. Mauz, Lebenslänglich für Imiela – Strafe ohne Sinn? SPIEGEL 22/73

11. G. Mauz im Prozeß gegen die Albrecht-Entführer Kron und Ollenburg, SPIEGEL 3/73
12. G. Mauz zum Urteil des Züricher Obergerichts über Edith Irving, SPIEGEL 11/73
13. G. Mauz im Frankfurter Prozeß um den Tod der Berthilde Gruber, SPIEGEL 20/73 (u. a. zur Rolle der Verteidiger)
14. E. E. Kisch, Wie der Einbrecher Breitwieser erschossen wurde, in: Der rasende Reporter, Berlin 1925, S. 12 ff.

III. Dichterische Texte zum Problem Schuld/Strafe/Justiz

15. A. Polgar, Von Verbrechern und Richtern, davon:
Richterschule;
Benehmen Sie sich anständig;
in: Im Lauf der Zeit, Hamburg 1954 (rororo 10), S. 39 ff.
16. A. Polgar, Ich bin Zeuge, in: Ich bin Zeuge, Berlin 1928, S. 9 ff.
17. K. Kraus, Der Biberpelz, in: Auswahl aus dem Werk, Frankfurt 1957 (Fischer TB 377), S. 58 ff.

IV. Ein Kapitel aus der Geschichte des Verbrechens

18. G. Radbruch/H. Gwinner, Gaunertum, in: Geschichte des Verbrechens, Stuttgart 1951, S. 268 ff.

V. Sprache der unmittelbaren Erfahrung — „Erlebnisberichte“

19. Bericht des „Peter A. Borchert“, in: D. Rollmann (Hg.), Strafvollzug in Deutschland, Frankfurt 1967 (Fischer TB 841), S. 19 ff.
20. Bericht des „Hans Kaltenbach“, aaO., S. 25 ff.
21. Bericht aus der „Glocke“, aaO., S. 217 ff.

VI. Sachtexte

22. K. H. Flach, Du sollst nicht töten (Frankfurter Rundschau)
23. G. Mauz zur Reform der lebenslangen Freiheitsstrafe, SPIEGEL 13/73
24. Justizirrtümer:
 - a) Johann Lettenbauer gestorben (Frankfurter Rundschau vom 10. 3. 1969)
 - b) Derz verpaßte offizielle Entlassung (Frankfurter Rundschau vom 14. 9. 1973) (ein wegen Doppelmordes Verurteilter kämpft um seine Rehabilitierung)

VII. Kriminalstatistiken

25. Die Mord- und Totschlagskriminalität und die Kriminalität der gefährlichen und schweren Körperverletzung im Durchschnitt ausgewählter Jahre 1886 bis 1968 (mit Kommentar), aus: A.-J. Rangol, Der Diebstahl im Rahmen der Gesamtkriminalität, Wirtschaft und Statistik 1971, S. 224–228
26. Rangfolge einzelner Straftatengruppen nach ihren Anteilen an der Gesamtzahl der erfaßten Fälle, aus: Polizeiliche Kriminalstatistik 1972, Bundesrepublik Deutschland, Bundeskriminalamt
27. Veränderung der Deliktstruktur in der BRD und DDR, aus: Bericht der Bundesregierung und Materialien zur Lage der Nation 1972, hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, 1. Februar 1972, S. 238

VIII. Texte zum Problem Recht, Macht und Sprache

28. Protokoll des sog. Tegeler Küchenprozesses, aus: Funkkolleg Sprache, 10, S. 30, und Artikel aus der Frankfurter Rundschau vom 27. 5. 1971 (Sprache verändert Tatsachen)
29. (Sprachliche) Analyse der im Tegeler Protokoll ablaufenden sprachlichen Prozesse, aus: Funkkolleg Sprache, aaO., S. 31 ff.
30. Urteil des Amtsgerichts München gegen einen jugendlichen Schwarzfahrer
31. „Schwarzfahrer-Urteil löst Empörung aus“ (Frankfurter Rundschau vom 14. 5. 1971)
32. „Sechs Monate für Schwarzfahrer“ (Frankfurter Rundschau vom 21. 2. 1972)
32. a) „Vita“ (authentischer Bericht eines wegen ähnlicher Delikte straffällig gewordenen Jugendlichen), aus: M. Bosch (Hg.), Beispielsätze, Starnberg 1972, S. 30 ff.
33. Urteile gegenüber einem Kriegsdienstverweigerer

IX. Sprache des Rechts/des Gesetzes

34. „Sachen“, aus: Werkstatt Deutsch, Materialien zur Gebrauchssprache, München 1972 (Kösel), S. 38 f.
35. „Überbau“, aus: W. Grunsky, Neue Rechtsprechung und Literatur zum Nachbarrecht, in: Juristische Analysen, Zivilrecht 1/1/5 1970, S. 75

36. „Leistung“, aus: U. Diederichsen, Aus der Rechtsprechung des Bundesgerichtshofs zur ungerechtfertigten Bereicherung, aaO., S. 28 f.
37. „Dreiecksverhältnisse und Doppelmangel“, aaO., S. 29 f.
38. Judendefinition im Oxford Dictionary und Gericht, Bericht aus der Frankfurter Rundschau vom 7. 7. 1973
39. „Judenpack“ gilt nicht als Volksverhetzung, Bericht aus der Frankfurter Rundschau vom 16. 5. 1973
40. Was ist „ungebührliches Verhalten“? – Bericht aus der Frankfurter Rundschau vom 1. 7. 1971
40. a) P. Handke, Die drei Lesungen des Gesetzes, aus: Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt, Frankfurt 1969, S. 56 ff.

X. Wandelbarkeit des Rechts

41. Die Inquisition wird zum Schauspiel (1559), in: M. Wein (Hg.), Ich kam, sah und schrieb, Augenzeugenberichte aus fünf Jahrtausenden, o. J. (dtv 187/188), S. 199 ff.
41. a) Hexenprozesse, in: G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit, Leipzig o. J., S. 499 f.
42. Gang zum Schafott (1568), aaO., S. 202.
43. Edikt Friedrichs II., in: H. M. Enzensberger u. a. (Hg.), Klassenbuch, 1, Darmstadt und Neuwied 1972, S. 52 (Regelung von Arbeitsverhältnissen)
44. Friedrich Wilhelm IV. über Volksaufläufe, aaO., S. 92 ff.
45. Gegenüberstellung der wichtigsten Strafbestimmungen zum Demonstrationsrecht nach bis 1969 geltendem Strafrecht mit den Beschlüssen des Sonderausschusses für die Strafrechtsreform vom 13. 3. 1969
46. Die Gretchentragödie in Frankfurt, Bericht der Frankfurter Rundschau vom 6. 1. 1973
47. Kleiderordnung von 1417 (Kiel), aus: K. M. Bolte, Deutsche Gesellschaft im Wandel, Opladen 1967, S. 237
48. Kontroverse Urteile zur „Haartracht“, Berichte aus der Frankfurter Rundschau vom 10. 12. 1972 und 3. 3. 1973
49. Bilder von Gefängnissen, aus: Das Recht in der politischen Bildung, Informationen zur politischen Bildung 152, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1972, S. 18

VI. Anhang

Fragen zum Umgang mit Texten

Die folgenden Fragen sollen dem Lehrer eine Hilfe für die Planung und Strukturierung seines Unterrichts bieten. Allerdings würde es dem wichtigen Lernziel, die Schüler zu selbständigem Lernen hinzuführen, widersprechen, wenn der Lehrer diese Fragen direkt im Unterricht stellte.

1. Welche Informationen enthält der Text?¹⁾
Sind sie ihm unmittelbar – durch Entschlüsselung – zu entnehmen?
2. Wann, wo, wie kommen solche Texte vor? Versuche, die Situation so genau wie möglich zu erschließen bzw. zu rekonstruieren.
3. Wodurch unterscheidet sich der eine Text vom anderen? Was sind seine besonderen Strukturmerkmale?

Das bedeutet: Kategorien zur Beschreibung der Textstruktur und ihrer Eigenart erwerben (Beachtung der semantischen, syntaktischen und pragmatischen Ebene und deren Interdependenz).

Zum Beispiel: Welche Rolle spielen Metaphern (Attribute, Adjektive usw.) bei der Konstituierung des Sinns, der Absicht, des Interesses eines Textes? Zu welchen Bereichen von Realität setzen sie eine Aussage, eine Feststellung in Beziehung (materieller Gehalt einer Metapher und eines Bezugsfeldes, z. B. Natur-Mythologie, Natur-Moral, Technik-Moral, Technik-Mythologie (Tierwelt), Krieg-Naturereignis usw.; „arbeitsame Biene“; „brüllende Maschine“ . . .)?

Steht dieses Merkmal in Widerspruch zu anderen Aspekten des Textes, etwa: Metapher contra direkte, theoretische Aussagen über gesellschaftliche Funktion von Technik?

4. An wen richtet sich der Text? Läßt sich die Adressatengruppe genau, nicht genau bestimmen? Wird sie direkt angesprochen, oder muß man sie rekonstruieren? Wie kann man die Adressatengruppe eines Textes rekonstruieren? Was erfährt man aus dem Text? Welche Informationen braucht man noch?

¹⁾ Der Begriff Text bezieht sich nicht nur auf Gedrucktes, sondern auch auf die Produktionen von Fernsehen, Film und Radio.

5. Woran (an welchen Merkmalen) kann man erkennen, in welchen Verwendungszusammenhang ein Text gehört?
6. Wie wirken sich traditionelle Gattungsschemata (Superstrukturen) im Text aus (Strukturierung der Fabel, Charakter des Konflikts...)? Wird durch Gattungsforderungen der Spielraum der Handlung, der Ausschnitt aus einem fiktiven oder nichtfiktiven gesellschaftlichen Ganzen eingeschränkt?
7. Wie hängt „der Sinn“, „die Bedeutung“ eines Textes mit der Verwendungssituation zusammen?
8. Wie genau kann man den Zweck eines Textes bestimmen?
9. Was ist unter Absicht eines Textes zu verstehen?
In welchem Sinne ist ein Text Ausdruck kollektiver Interessen und Verhältnisse?
10. Wie steht das, was ein Text durch sich selbst sagt, mit dem, was der Autor zu diesem Problem meint, zusammen?
11. Enthält der Text Informationen über den Autor und dessen gesellschaftliche Situation, Position (biographische Angaben, schichtenspezifischer Kode, Wortschatz...)?
12. Welche Fragen legt ein Text nahe?
Welche Rolle spielen diese Fragen im gesellschaftlichen Leben?
13. Von welchen Fragen lenkt der Text ab? (z. B. die Mythologie und Metaphorik in Industrie- und Arbeiterdichtung von der industriellen Kapitalverwertung und Naturbeherrschung; zu verstehen als Reflex der gesellschaftlich vermittelten Beziehung des Arbeiters zu den Maschinen.)
14. Was müßte man wissen, um den Sinn eines Textes besser verstehen bzw. bestimmen zu können?

Was müßte man zusätzlich wissen, beobachten, untersuchen, können, um den Text angemessen zu benutzen? (z. B. Kenntnisse in Textlinguistik, Literaturgeschichte, schichtenspezifischer Kode, Wortschatz...)?
15. Wozu fordert der Text auf – primär zu Handlungen, Gedanken, Verhaltensänderung, Operationen, Empfindungen? Zu welchen Handlungen, Gedanken, Verhaltensänderungen, Operationen, Empfindungen fordert er auf? (Operationen mit den Textelementen? ...)

16. Hat die Beschäftigung mit dem Text Folgen für mich
 - a) in der Schule?
 - b) außerhalb der Schule?
17. Legt er nahe, daß man seinen Sinn und Zweck im Gespräch mit anderen (mit wem? in welchen Situationen? außerhalb der Schule? . . .) zu klären versucht, oder geht es ihm eher darum, einen zu vereinzeln?
18. Wem nützt der Text, in welchen Situationen?
Wem könnte er unter welchen Voraussetzungen schaden? Wieviel Spielraum bietet der Text für die Interpretation?
19. Wer fühlt sich möglicherweise durch den Text herausgefordert, bestätigt, in seinen Interessen geschädigt, gestützt, in seinen Gefühlen verletzt?
20. Wo finde ich Texte, die dem gegebenen ähnlich sind? Läßt sich seine Zugehörigkeit zu einer besonderen Textsorte leicht oder schwer bestimmen? (Trivilliteratur, Wissenschaft, Populärwissenschaft, journalistischer Text, Reportage . . .).
21. Gibt es bestimmte, festgelegte Orte für seine Veröffentlichung (Kommunikationskanal): Zeitungen, Bücher, Hefte, Festschriften, Gesetzbuch, wissenschaftliche Zeitschriften . . .?
22. Gibt es eine Wissenschaft, Institution, Behörde . . ., die sich im besonderen mit der Auslegung der jeweiligen Textsorte beschäftigt?
23. Welche Situationen und Anlässe sind denkbar, in denen ich selbst einen solchen Text schreiben könnte?

Die Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Deutsch, 7./8. Jahrgangsstufen wurden erarbeitet von:

Hubert Ivo, Hochschullehrer, Universität Frankfurt

Erika Dingeldey, Fachleiter für Deutsch,
Studienseminar Offenbach

Jürgen Eilers, Ausbildungsleiter, Studienseminar 15,
Heusenstamm

Rolf Günther, Fachleiter für Deutsch,
Studienseminar Offenbach

Dieter Kimpel, Hochschullehrer, Universität Frankfurt

Roland Kunkel, Hauptschullehrer, Götzenhain

Eckehart Mittelberg, Pädagogischer Leiter an einer Gesamtschule, Homberg/Ohm

Sabine Richter-Rauch, Gymnasiallehrerin, Sprendlingen

Johannes Scholz, Gymnasiallehrer, Hofheim

Hans Segert, Lehrer an einer Gesamtschule, Weilburg/Lahn

Federführend für einzelne Unterrichtsvorschläge:

Mittelberg/Segert: Fernsehen und Wirklichkeit am Beispiel
von Kriminal- und Nachrichtensendungen

Kimpel/Scholz: Satire

Ivo: Unterrichtsplanung als Gegenstand von Unterricht
Lektüreauswahl: „Die Judenbuche“

Richter-Rauch: Literarischer Markt

Kunkel: Umgang mit Wissen:
Kreuzworträtsel – Lexika – Schule

Günther: Kommunikationsstrukturen
der kommerziellen Werbung

Dingeldey: Sprache und Recht

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

89/5766 1

Die ...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

Zu den Unterrichtsvorschlägen erscheinen in Kürze Unterrichtsmaterialien, die den hessischen Deutschlehrern kostenlos zur Verfügung gestellt werden.

Unterrichtsmaterial Nr. 1:

Fernsehen und Wirklichkeit

Unterrichtsmaterial Nr. 2:

Satire

Unterrichtsmaterial Nr. 3:

Unterrichtsplanung als Gegenstand von Unterricht — Lektüreauswahl:
Die Judenbuche

Unterrichtsmaterial Nr. 4:

Literarischer Markt

Unterrichtsmaterial Nr. 5:

Umgang mit Wissen

Unterrichtsmaterial Nr. 6:

Kommunikationsstrukturen der kommerziellen Werbung

Unterrichtsmaterial Nr. 7:

Sprache und Recht

Zu den Unterrichtsvorschlägen erscheinen in
Kürze Unterrichtsmaterialien, die den beson-
deren Bedürfnissen des Lesers zur Ver-
fügung gestellt werden:

Unterrichtsmaterial Nr. 1:

Fernsehen und Wirklichkeit

Unterrichtsmaterial Nr. 2:

Satire

Unterrichtsmaterial Nr. 3:

Unterrichtsbildung als Gegenstand von
Unterricht — Lektürewahl:
Die Jakobspilger

Unterrichtsmaterial Nr. 4:

Literarischer Markt

Unterrichtsmaterial Nr. 5:

Umgang mit Wissen

Unterrichtsmaterial Nr. 6:

Kommunikationsstrukturen der
kommerziellen Werbung

Unterrichtsmaterial Nr. 7:

Sprache und Recht

Hessen

Rahmenrichtlinien
Sekundarstufe I 7./8.
Jahrgangsstufe Deutsch

Wiesbaden 1974

~~SB 570/1~~

1

24.10.89

G

Bestell-Nr. 50136