

LernSprache Deutsch

- Ewa Wojaczek: Die Ausdrucksformen der Lokaladverbiale im Deutschen, Schwedischen und Polnischen und ihre semantischen Aspekte
- Ekkehard Felder: Politisches Bewußtsein durch politisches Sprachhandeln – ein Unterrichtsmodell
- Peter Ernst: Vom Wort zum „Wortsystem“
- Ewa Drewnowska-Vargáné & Csaba Földes: Überlegungen zur Umstellung auf die neue deutsche Orthographie aus der Perspektive von Deutsch als Fremdsprache und Auslandsgermanistik
- Rezensionen

JG. 7 (1999) HEFT 1-2

EDITION PRAESENS
WIEN



LernSprache Deutsch

- Ewa Wojaczek: Die Ausdrucksformen der Lokaladverbiale im Deutschen, Schwedischen und Polnischen und ihre semantischen Aspekte
- Ekkehard Felder: Politisches Bewußtsein durch politisches Sprachhandeln – ein Unterrichtsmodell
- Peter Ernst: Vom Wort zum „Wortsystem“
- Ewa Drewnowska-Vargáné & Csaba Földes: Überlegungen zur Umstellung auf die neue deutsche Orthographie aus der Perspektive von Deutsch als Fremdsprache und Auslandsgermanistik
- Rezensionen

JG. 7 (1999) HEFT 1-2

EDITION PRAESENS
WIEN



Redaktion:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Ernst,
Dr. Gottfried Fischer, Mag. Sergios Katsikas,
ao. Univ.-Prof. Dr. Günter Lipold

Redaktionssitz:

ao. Univ.-Prof. Univ.-Doz. Dr. Günter Lipold
Institut für Germanistik der Universität Wien
A-1010 Wien, Dr.-Karl-Lueger-Ring 1

Gedruckt mit Förderung des Bundesministeriums
für Wissenschaft und Verkehr in Wien

Lektorat, graphische Gestaltung und Satz:

Thomas Herok

Alle Rechte vorbehalten

© 1999 Edition Praesens

A – 1170 Wien, Umlaufgasse 3

Ekkehard Felder

Politisches Bewußtsein durch politisches Sprachhandeln: ein Unterrichtsmodell

MEPHISTOPHELES. Im ganzen – haltet Euch an Worte!

Dann geht Ihr durch die sichere Pforte
Zum Tempel der Gewißheit ein.

SCHÜLER. Doch ein Begriff muß bei dem Worte sein.

MEPHISTOPHELES. Schon gut! Nur muß man sich nicht allzu ängstlich quälen;

Denn eben wo Begriffe fehlen,
Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.

Mit Worten läßt sich trefflich streiten,

Mit Worten ein System bereiten,

An Worte läßt sich trefflich glauben,

Von einem Wort läßt sich kein Jota rauben.

J.W.GOETHE *Faust I*

1. Einleitung

*Wer den Sack schlägt und den Esel meint,
der trifft nicht des Pudels Kern.*

Politik(er)verdrossenheit – auch oder in erster Linie ein sprachliches Problem?! So wie diese Wortfolge als Frage und als These verstanden werden kann, so vieldeutig ist das Gemeinte einer beliebigen Abfolge von Ausdrücken.

Im Alltag mit dialogischen Kommunikationsformen stellt diese Tatsache der inhaltlichen Unschärfe von Ausdrücken kein Problem dar – wir können nachfragen, klären, protestieren – , im politischen Bereich der öffentlichen, monologischen Kommunikation – “Einbahnstraßenrichtung” von Politikern zu Bürgern kann die Divergenz von Sprechintention und Hörererwartung eine wesentliche Ursache der Politik(er)verdrossenheit sein.¹

Der Sprecher weckt Erwartungen, die er (vielleicht) nicht wecken wollte (z.B. Helmut KOHL mit seinem Versprechen der “blühenden Landschaften” in Ostdeutschland). Der Hörer beschwert sich und erinnert mahnend an die Worte des Sprechers, deren Erfül-

¹ Ob es dieses Phänomen wirklich gibt oder ob es nur “herbeigeredet” wird, kann hier nicht diskutiert werden. In dieser Unterrichtseinheit ist mit diesem Ausdruck eine – gegebenenfalls “normale” – Unzufriedenheit einiger Bürger mit politischen Verhältnissen und/oder Verantwortlichen gemeint, wobei hauptsächlich sprachliche Aspekte dieser Erscheinung beleuchtet werden.

lung im Sinne der Hörererwartung ausbleibt (z.B. "Wir wollten Gerechtigkeit und bekamen den Rechtsstaat!" Bärbel BOHLEY). Beweis für das verwerfliche Verhalten des Politikers sind seine Worte – man schlägt den *Sack*. Der Stein des Anstoßes ist die Wortwahl, ohne die Geltungsansprüche der Politikerworte zu berücksichtigen, das heißt: der Sprecher sollte die Gültigkeit seiner Äußerung deutlicher machen, so daß die politische Äußerung in realistische Relation zur Erwartungshaltung und damit zur Rezeption des Bürgers gebracht werden kann. Dies muß in erster Linie der aufgeklärte Staatsbürger leisten.

Und der *Esel* – mit Verlaub eine unrühmliche Bezeichnung für einen durchaus ehrbaren Berufsstand, dessen Ehre in der Unterrichtseinheit nicht verletzt wird – bleibt ungeschoren? Nicht ganz, denn sein Ruf, seine Glaubwürdigkeit und das in ihn gesetzte Vertrauen leidet, er spürt den Schlag durch den *Sack* hindurch: ein Umstand, welcher der Staatsform der repräsentativen Demokratie schadet, weil sie in besonderem Maße auf funktionierende, d.h. "erfolgreiche" Kommunikationsformen angewiesen ist. Eine solchermaßen als "Kommunikationsdemokratie" zu bezeichnende Gesellschafts- und Staatsform benötigt daher ein kommunikationskompetentes *zoon politikon*, kurz und gut, einen mündigen und "öhrigen" Bürger. Damit ist ein Bürger gemeint, der zwischen *Sack*, also den Worten, und dem *Esel*, pardon: dem Politiker, zu differenzieren weiß. Logischerweise müßte ein solcher Bürger nicht den *Sack* schlagen, sondern vielmehr seinen "erzieherischen Rohrstock" – anatomisch gedacht weiter hinten zur Wirkung kommen lassen.

Damit wäre schon einiges gewonnen: zum einen würde nicht das Medium Sprache für etwas gescholten, für das es wirklich nichts kann: denn was kann der Hammer dafür, daß der Nagel schief in der Wand hängt? Zweitens würde vereinfacht betrachtet die Verantwortung dem handelnden oder nicht handelnden Politiker zugewiesen, also demjenigen, der sie auch übernehmen muß.² Schließlich würden weniger Scheingegehe um "schlimme Wörter" ausgetragen als vielmehr demokratische Auseinandersetzungen um die Sache selbst, also den Politikinhalt, weil alle Diskussionsteilnehmer um den Unterschied zwischen Bezeichnung (= Ausdruck) und dem subjektiven und individuell unterschiedlichen Begriffsinhalt (= Bedeutung) wüßten und sich daher auf die Präzisierung und den Abgleich der verschiedenen Begriffsinhalte konzentrieren könnten. Gelänge dies, wäre Ent – Täuschungen geringerer Erfolg beschieden. Und damit sind wir bei des *Pudels Kern* angelangt: nämlich der Unterscheidung von Politikinhalt und sprachlicher, handlungsstrategischer "Verpackung".

Wo wird nun dieser kommunikationskompetente Bürger erzogen, wenn nicht in der Schule? Eine Verantwortung, die wohl viele Lehrende mehr als Last denn als Heraus-

² Es kann hier nicht näher ausgeführt werden, daß Politik aufgrund der Politikverflechtung nur eingeschränkt personifizierbar ist und daß die Unterscheidung von Subjekt und Objekt in einem komplexen Gesellschaftssystem nicht immer aufrechtzuhalten ist. Dennoch halte ich eine didaktische Reduktion in diesem Sinne für verantwortbar, da ein Ziel der Unterrichtseinheit in der Vermittlung kommunikativer Kompetenz besteht, welche den Kursteilnehmern ermöglichen soll, aktiv am politischen Geschehen zu partizipieren.

forderung empfinden dürften. So gesehen bedürfen wir in der Schule nicht nur der politischen Bildung, sondern auch des Kommunikationstrainings.

Diesem Ziel sehe ich mich mit dieser Unterrichtseinheit verpflichtet, wobei es zunächst gilt, die Meßlatte, i.e. die Zielsetzung auf eine realistische und damit bescheidenere Höhe zu legen. Nicht ohne Grund heißt es im baden-württembergischen Bildungsplan der Jahrgangsstufe 12 im Fach Deutsch: "Beziehung zwischen Sprache, Denken und Wirklichkeit ... und dies vorwiegend an Beispielen". Daher versuchte ich in dieser Unterrichtseinheit ("UE" abgekürzt) das geschilderte Problem an verschiedenen politischen Textbeispielen zu behandeln, anhand derer den Schülerinnen und Schülern einige linguistische Instrumentarien vermittelt werden sollen, um in Zukunft mit entsprechendem Bewußtsein und erforderlicher Sensibilität derartigen Phänomenen etwas sprach- und denkgewandter begegnen zu können.

Diese Thematik ist meiner Meinung nach nicht mit jeder beliebigen Methode zu verbinden, sondern fordert einen spezifischen pädagogisch-didaktischen Ansatz. Meine These lautet: ein kommunikationskompetentes *zoon politikon* kann nicht ausschließlich theoretisch auf der kognitiven Ebene "herangebildet" werden, sondern muß Gelegenheit haben, möglichst realitätsnahe Kommunikationssituationen einzuüben. Folglich plädiere ich im Rahmen dieser UE für handlungs- und produktionsorientierten Unterricht, der damit Thema, pädagogische Leitintentionen und Methode in Einklang bringen soll.

2. Zielsetzung und Themenauswahl

Die Unterrichtseinheit setzt sich zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern am Beispiel politischer Texte das schwierige Verhältnis von Ausdruck, Begriffsinhalt und Sachverhalt zu verdeutlichen, so daß sie anhand des "roten Fadens" *Texte zum Thema Politik* die Vielschichtigkeit sprachlicher Äußerungen hinsichtlich des Verhältnisses *Wort – Satz – Text*, der Merkmale fachsprachlicher und Alltagssprachlicher Textsorten, der situationalen Rahmenbedingungen (des Äußerungskontextes), der Sprecherabsicht und Hörererwartung und der Bewußtseins- und Handlungskomponente erkennen und reflektieren lernen. Die linguistischen Methoden (EROMS 1978), die den Schülerinnen und Schülern als Analyseinstrumente (SPINNER 1989, S.20 und ADER 1977, S.10f) vermittelt werden, dienen in erster Linie dem folgenden Zweck: sie sollen bei der Explizierung von Bedeutung helfen (insbesondere von implizit vermittelter und nur intuitiv erfaßter) und junge Staatsbürger in sprachlichen Fertigkeiten trainieren, so daß sie an Kommunikationsprozessen im politischen Kontext teilnehmen können. Dabei beabsichtige ich die Jugendlichen über das Interesse an den dargebotenen Texten zu neugierigen Fragen anregen zu können, so wie sie während der UE von Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich gestellt wurden – dies sei hier als Vorwegnahme zur Veranschaulichung gestattet: "Wie konnte Goebbels die Menschen im Sportpalast 1943 nur so aufstacheln?" — "Darf man Soldaten als Mörder bezeichnen oder nicht?" — "Kommt man in der Politik wirklich nicht ohne Schlagwörter und Slogans aus?". Die linguistischen Instrumentarien könnten am Ende der UE – so hoffe ich – bei den Kurs-

teilnehmerinnen und -teilnehmern ein "Gefühl der Nützlichkeit für höhere Zwecke" (KISCHKEL 1991, S.64.) hervorrufen.

Die jungen Staatsbürger und -bürgerinnen sollen die zentrale Bedeutung der Sprache in politischen Auseinandersetzungen kennen und einschätzen lernen, weil sie gängige Schemata (deontisch positive(re) bzw. negative(re) Prädikate für "denselben" Sachverhalt) der politischen Bezeichnungstechnik zu erkennen und zu dechiffrieren lernen. Darüber hinaus sollen sie die Verknüpfung von *Bewußtseins- und Handlungskomponenten* im Rahmen sprachlicher Äußerungen erkennen.

"Die Sprache als Medium und Instrument einer Koordination von Handlungen durch Kommunikation hat vor allem soziale Steuerungsfunktionen; sie dient in diesem Sinne vor allem der Sicherstellung hinreichend gleichsinniger und sozial konformer Handlungsweisen, durch die sich die Gesellschaft als Kommunikationsgesellschaft reproduziert." (FEILKE 1994, S.78.)

Wenn verschiedene Aspekte von Sprache untersucht werden, stellt sich immer die Frage, wie das Verhältnis zwischen Wort, Satz und Text beurteilt wird. In der Linguistik hat sich nach der "pragmatischen Wende" in den 70er Jahren eine Verlagerung vom Wort zum (gesprochenen und geschriebenen) Text als "eigentliche" Einheit des Kommunizierens vollzogen, ohne daß die einzelnen Bestandteile und deren Analyse vernachlässigt wurden. In diesem Sinne möchte ich mit dieser UE *Texte* in den Mittelpunkt rücken, wobei nicht nur die einzelnen Bestandteile näher untersucht werden, sondern vor allem auch Forschungsergebnisse der relativ jungen Teildisziplin der Textlinguistik unter varietätenlinguistischem Gesichtspunkt (KLOTZ/SIEBER 1993) Berücksichtigung finden sollen, die ich im folgenden ganz kurz zusammenfassen möchte.

3. Linguistische Grundlagen

Die zwischenmenschliche Kommunikation wird in der Lebenspraxis im Rahmen von sozialen Situationen vollzogen. Verschiedenen Kommunikationsbereichen, Handlungssphären liegen unterschiedliche Semantiken zugrunde (STEGER 1988, S.83 und LINKE et al. 1991, S.248ff.), ein wichtiger Aspekt, der beim Untersuchen der Texte berücksichtigt werden muß. "Sowohl die Situationen wie auch die aus ihnen hervorgehenden Texte erfahren wir in der Lebenspraxis als Typen von Situationen und Texten" (STEGER 1984, S.186). In der Forschung über Texttypen in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen (Textsorten der mündlichen Alltagskommunikation, fachsprachliche Texttypen, FLUCK 1985) findet der *Zusammenhang zwischen Sprachverhalten in spezifischen Situationen und Texttypus* immer mehr Beachtung (vergleiche dazu den Forschungsüberblick zur Textsortenlinguistik bei LUX 1981, S.4ff und vor allem die Ausführungen bei STEGER 1988a, BRINKER 1992 und NUSSBAUMER 1991, S.255 ff). Texte erscheinen uns also – ob bewußt oder nicht immer als Typen von Texten, sogenannten Textsorten mit spezifischen, sie erst charakterisierenden Kriterien, die beim Kommunizieren als Verhaltens-Regeln in Erscheinung treten. Wer sie kennt und sie zu handhaben versteht, der kann auch in politisch relevanten Kommunikationssituationen die Regeln bewußt einhalten oder auch aus taktischen Gründen verletzen, ohne daß für

ungeschulte Zuhörer das Kriterium der Situationsangemessenheit immer "greifbar" und damit explizierbar wäre.

Bindet man nun diese Betrachtungsweise in ein Kommunikationsmodell ein, das allgemein genug gefaßt ist, um fiktionale und nicht-fiktionale Texte zu umfassen, so können Gebrauchstexte und literarische Texte, eigenes Sprechen bzw. Schreiben und dichterisches, in einem Modell veranschaulicht werden (vgl. zu kognitiven und affektiven Schreibarten ABRAHAM 1994, S.18f). Methodisch betont eine kontrastive Anordnung von Texten (ob simultan oder sukzessiv) sowohl die Zusammengehörigkeit verschiedener Texttypen als auch ihre Unterschiedlichkeit. Gestaltungsaufgaben sollen sicherstellen, daß neben einer kognitiv-rezeptiven eine ganzheitlich-produktive Aneignung eine ausgewogene Zielorientierung im Rahmen des *verbundenen Deutschunterrichts* gewährleistet. Dabei gilt es zu berücksichtigen, daß "Lesen nicht einfach Informationsentnahme aus einem Text ist, sondern daß der Sinn eines Textes immer vom Leser mitgeschaffen wird. Dieses Mitschaffen wird bei handlungs- und produktionsorientierten Verfahren gezielt didaktisch gefördert" (HAAS/MENZEL/SPINNER 1994, S.18).

Fazit: Mit dieser UE hoffe ich auf propädeutischem Niveau anhand verschiedener Texte zum Thema "Politik" den *Zusammenhang von formalen Detailanalysen und ganzheitlicher Kommunikationssituation* dergestalt plausibel machen zu können, daß beide Aspekte den Jugendlichen gedanklich zusammengehörig erscheinen und daß sie im Idealfall das Zusammenspiel beider Aspekte auch affektiv erleben. Gelänge es, diese emotionale Anteilnahme zu wecken, entspräche die Vermittlung von Textsortenkriterien dem neugierigen und fragenden Interesse der Schülerinnen und Schüler und nur in zweiter Linie der pädagogischen Zielsetzung der Lehrerin oder des Lehrers.

4. Allgemeindidaktische Grundlagen

Auf der Grundlage der oben dargelegten Zielsetzung und Themenauswahl sehe ich mich einerseits *handlungsorientierten* Unterrichtskonzepten verpflichtet, in denen z.B. Rollenspiele und Simulationen von alltäglichen und politischen Situationen Schwerpunkte bilden (z.B. Nachspielen von mehrdeutigen und mißverständlichen Alltagssituationen, Gerichtsverhandlungen etc. Vgl. zum Problem simulierter Situationen im Unterricht NÜNDEL 1983, S.212). Andererseits ist jede Simulation von Handlungen mit der *Produktion von Texten* verbunden (in dieser UE durch das Entwerfen von gerichtlichen Plädoyers, Gutachten, Wahlslogans, Schreiben und Vortragen einer selbst verfaßten Rede etc.), das heißt mit dem "Verfassen eigener Texte nach vorgegebenen Mustern" und dem "produktiven Erzeugen von neuen Texten bzw. Teiltexen und Textvarianten" (HAAS/ MENZEL/SPINNER 1994, S.17/18). Ein derartiger Ansatz verbindet analytisches Denken mit kreativem Schreiben, wobei die Kriterien der Textproduktion auch der Textanalyse zugrundeliegen. Allerdings muß nicht immer zuerst die Textanalyse erfolgen, bevor die Textproduktion in Angriff genommen werden kann, sondern es kann durchaus sinnvoll sein, das intuitive Vorwissen der Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen für einen Schreibversuch zu nutzen, der erst im Anschluß mit Textbeispielen aus dem "wirklichen" Leben verglichen wird. Die Ergebnissicherung

soll dabei nicht zu kurz kommen und durch Schülermitschrieb, Arbeitsblätter etc. gewährleistet werden.

Bei dem Themenkomplex "Sprache und Politik" ist es besonders wichtig, die Besonderheiten der jeweiligen Kommunikationssituation (pragmatischer Aspekt) als textkonstituierend bis auf die Wort-, Satz- und Textebene transparent zu machen. Die Reflexion textsortenspezifischer Merkmale, welche die jungen Leute als handelnde Staatsbürger erkennen und teilweise anzuwenden in der Lage sein sollen, bedingt unweigerlich einen *fächerübergreifenden* Unterrichtsansatz, denn mit jeder in dieser UE behandelten Textsorte sind auch unterschiedliche Themengebiete angesprochen. Daher soll die UE im Rahmen eines fächerübergreifenden (neben dem weit gefaßten Politikbereich werden die Gebiete Literatur, Medienwirkung und Öffentlichkeit, Alltagswelt, Jurisprudenz, Wirtschaft, Rhetorik angesprochen) und allgemeinen Lernziels zu mehr Sprachbewußtsein heranzuführen, so daß Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Kommunikationsprozessen als Handelnde und Agierende auftreten und vielschichtigeren situationalen Rahmenbedingungen nicht hilflos ausgeliefert sind. Sie sollen im Unterricht durch "eigenes Tun (auch: *Sprachhandeln*)" (FRITZSCHE 1994, Band 1, S.76) Kommunikationssituationen, die auch einen "realen" außerschulischen "Sitz im Leben" haben, entschlüsseln und aktiv an Kommunikationsprozessen partizipieren lernen.

Aus motivationalen und thematischen Gründen wähle ich als Ausgangspunkt der UE die Alltagserfahrung und -sprache (KOCHAN 1983, S.229) der Jugendlichen. Sie sollen durch die Reflexion alltäglicher Selbstverständlichkeiten in ihrem eigenen Lebenskontext "abgeholt" werden, um durch Analogieschlüsse die sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von alltäglicher und politischer Kommunikation zu verstehen. Dabei sollen sie Regeln der Alltagskommunikation in die vielfältigen Kommunikationsformen des politischen Bereichs transferieren. Daher wird als Einstieg ein Textbeispiel beeinträchtigter oder "gestörter" Kommunikation herangezogen, damit die Jugendlichen die nur intuitiv erfaßten Kommunikationsfaktoren zu explizieren lernen. Durch das Bewußtsein für notwendige und hinreichende Elemente "erfolgreicher" Kommunikation im Alltag kann anschließend – als Transfer in den politischen Bereich – ein Vergleich mit öffentlichen monologischen Kommunikationsformen vorgenommen werden, so wie sie im politischen Bereich vorherrschend sind. Mit diesem Vorgehen kann die Universalität von Sprache in verschiedenen Kommunikationsbereichen deutlich und die Politisierung des Alltags transparent gemacht werden (als implizites Lernziel). Dabei wird zusätzlich deutlich, wie sehr unser Alltag von Politik bestimmt ist, auch wenn wir uns dessen nicht bewußt sind. Selbstverständlich ist Politik mehr als Sprache, aber Sprache ist das bedeutendste Medium beim Politisieren. Insofern bieten sich Sprachbetrachtungen besonders in solchen Bereichen an, in denen in starkem Maße das Medium zugleich auch als Instrument der Suggestion benutzt werden kann. Fritzsche formuliert in seiner Fachdidaktik in diesem Sinne, daß der Deutschunterricht der "Entwicklung der vier Grundkompetenzen" (kognitive und ästhetische Kompetenz, Interaktions- und Sprachkompetenz) dienen solle und damit der Schulung der *Schlüsselqualifikationen* als "Grundqualifikationen der Allgemeinbildung" (FRITZSCHE 1994, Band 1, S.38ff und S.53f).

5. Fachdidaktische Grundlagen

In dieser UE wird ein induktiver Ansatz gewählt, um die Schülerinnen und Schüler – ausgehend von den konkreten Textbeispielen und dem an ihnen bestehende Interesse – für ein darüber hinausgehendes, relativ abstraktes Thema zu motivieren. Prinzipiell wäre auch ein deduktives Vorgehen denkbar, an deren Anfang die Erörterung des Zusammenhangs von Sprache und Politik steht und in deren Folge sukzessive linguistische Analyseinstrumente vorgestellt und an einzelnen Textexemplaren erprobt werden. Eine Abwägung beider Vorgehensweisen – *deduktiv* versus *induktiv* – führe ich aus "aktuellem Anlaß" anlässlich der Darstellung der *Vierten Stunde* im Abschnitt "Pädagogisch-didaktische Anmerkungen" näher aus.

Besondere Bedeutung wird Schreibübungen beigemessen, jeder Textanalyse soll möglichst eine Phase der Textproduktion der gleichen Textsorte in derselben Stunde oder als Hausaufgabe folgen. Dies ist natürlich ein hoher Anspruch, der vermutlich nur teilweise durchgehalten werden kann. Allerdings ist es – so denke ich – schon ein Teilerfolg, wenn die Schülerinnen und Schüler beispielsweise bei der Erstellung eines linguistischen Gutachtens nur in Ansätzen die Regeln dieser Textsorte beachten, schließlich ist die Reflexion über die "Fehler" beim Erstellen eines derart schwierigen Textes nicht minder ergiebig respektive des Lernziels, wichtige Merkmale dieser Textsorte erkennen und anwenden zu können. Das gleiche gilt für die Aufgabe, eine kurze Rede unter Anwendung der gelernten rhetorischen Aspekte zu schreiben und vorzutragen.

In dieser UE wird außerdem ein didaktisches Konzept verfolgt, das sich an das *Spiralprinzip* (SCHÜLERDUDEN «Die Pädagogik» 1989, S.354) anlehnt. Im Verlauf der UE sollen bestimmte Themen immer wieder aufgegriffen werden, wobei jede neue Betrachtungsweise einer veränderten Fragestellung gewidmet ist, so daß sukzessive ein höheres Maß an Differenzierung und Komplexität im Abstraktionsgrad (didaktische Progression) erreicht wird. So werden z.B. GOEBBELS' "Sportpalastrede" von 1943, das sog. "Karlsruher Soldaten-Urteil" zunächst in einer Form rezipiert, wie sie der einzelne Staatsbürger im gewöhnlichen Alltag wahrnehmen dürfte. Im Unterricht soll das im Alltag vorherrschende Rezeptionsverfahren dergestalt nachgeahmt werden, daß zuerst intuitive emotional überlagerte Rezeptionsformen die Grundlage der Diskussionen bilden. Erst in einem zweiten Schritt werden diese ersten Eindrücke reflektiert und unter verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet, um anschließend die vorläufigen Schülerantworten und -meinungen mittels exakterer linguistischer Analyseinstrumente zu überprüfen. Ein Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, daß Schüler schon Teilaspekte kennen (Wiedererkennungseffekt) und anschließend durch Transferleistungen vertiefen können. Andererseits erlahmt das Interesse weniger schnell, wenn immer nur Teilaspekte beleuchtet werden, so daß das Thema "nicht totgeritten" wird. Dieses Argument kann man natürlich auch in sein Gegenteil verkehren (denkbare Schüleräußerung "immer wieder das gleiche Thema"), jedoch vertraue ich auf die Attraktivität der Texte und Themen.

6. Aufbau und Anordnung der Unterrichtseinheit

Wie oben ausgeführt, gehe ich in der UE von den in Alltagssituationen üblichen Kommunikationsformen aus, deren Elemente den Schülerinnen und Schülern in Form des Kommunikationsmodells nähergebracht werden soll. Um vermeintlich Selbstverständliches anhand des Kommunikationsmodells deutlich zu machen, gilt es, Rezeptions-situationen so zu organisieren (z.B. über das Verfahren der Verfremdung), daß sie nachhaltig auf Lernende wirken (FROMMER 1981 und MENZEL 1989). Daher wählte ich als Einstieg die Parabel "Der Zirkus brennt" nach Sören KIERKEGAARD.

Der Übergang zu politischen Texten in der *zweiten* Stunde (z.B. Günter GRASS "In Ohnmacht gefallen", Tonbandmitschnitt (Auszug) der Rede GOEBBELS' vom 18. 2. 1943 im Berliner Sportpalast) soll nicht nur die Verbindung zum Alltag deutlich werden lassen, sondern auch emotional für das Thema motivieren. Zum einen gehört die Berichterstattung über kriegerische Handlungen in den Medien und der Protest der Bevölkerung gegen derartige Ereignisse zum politischen Alltag unserer Gesellschaft, andererseits identifizieren sich die Jugendlichen teilweise mit den Menschen im Sportpalast und an den Volksempfängern (ohne dies natürlich einzugestehen), weil sie ihre eigene Manipulierbarkeit erahnen (z.B. bei Konzerten). Sie wiederholen im Unterricht den Rezeptionsvorgang mit dem einen wichtigen Unterschied um das Wissen, daß die Rede und die Faszination der Menschen einer katastrophalen Sache dient. Sie können aber nicht dingfest machen, mit welchen Mitteln Goebbels dazu in der Lage war. Damit hoffe ich ausreichend Motivation für die folgenden Stunden zu schaffen, in denen wir sprachliche Suggestionmöglichkeiten genauer zu untersuchen beabsichtigen.

In der *dritten* und *vierten* Stunde soll durch das Variieren von Situationsannahmen der zentrale Stellenwert des Kontextes von sprachlichen Äußerungen dadurch vermittelt werden, daß die Schülerinnen und Schüler nicht nur über die Situationskomik von Anekdoten und Alltagsszenen die Vordringlichkeit dieses Faktors erkennen, sondern durch kreatives Erfinden und Nachspielen analoger Situationen ihr neu erworbenes Wissen verinnerlichen und vertiefen.

In der *fünften* und *sechsten* Stunde steht die provokative Äußerung "Soldaten sind Mörder" (Kurt TUCHOLSKY) und die wortgewandte Erwiderung des Generalmajors der Bundeswehr, Gerd SCHULTZE-RHONHOF, im Mittelpunkt, um den Schülern den Kampf mit Worten auch als einen Kampf um Worte transparent zu machen. Durch das Verteilen der entsprechenden Paragraphen aus dem Strafgesetzbuch soll das Bedürfnis der jungen Menschen nach eindeutiger Klärung geweckt werden, um ihnen anschließend deutlich zu machen, daß "objektive" Kriterien wie "richtig" oder "falsch" zur Beurteilung solcher Auseinandersetzungen auch von der Jurisprudenz nicht geliefert werden können und durch subjektive Einschätzungen ersetzt werden müssen. Wie schwierig dies zu vermitteln ist, erläutert BREMERICH-VOS 1992, S.50f. In diesen beiden Stunden soll durch die Simulation von Gerichtsverhandlungen das Konzept eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts in besonderem Maße angewandt werden.

In der *siebten* Stunde soll der Kampf um Worte und mit Worten aus der exotischen Nische der Extreme (Wortgefecht zwischen Pazifisten und Generalmajor) herausgeholt

und in den politischen Alltag eines jeden Staatsbürgers gerückt werden, indem Wahlwerbung auf Schlagworte und Slogans (Merkmale und Funktionen) analysiert und anschließend von den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern selbst verfaßt werden sollen.

In der *achten* und *neunten* Stunde wird die Auseinandersetzung um den Autoaufkleber "Soldaten sind Mörder" (Kurt TUCHOLSKY) wieder aufgegriffen, aber unter einem anderen Aspekt. Es soll untersucht werden, inwiefern das Bundesverfassungsgericht als oberstes Gericht diesen Sachverhalt beurteilt und vor allem, welcher Sprache (Merkmale und Funktionen der Fachsprache Recht) es sich bedient. Dabei wird das Schülerverlangen nach Objektivität wiederum nicht befriedigt, weil "nur" der Rahmen abgesteckt wird. Den pädagogischen Sinn von solchen "Enttäuschungen" erläutert BAYER 1982, S.17.

Die *zehnte* Stunde ist der exemplarischen Analyse der Rede GOEBBELS' gewidmet, um den diffusen Emotionen der zweiten Stunde nun ein solides Fundament an Analyseinstrumenten den Schülern an die Hand zu geben, wobei auf dem bis zu diesem Zeitpunkt Erarbeiteten aufgebaut werden soll. Sie sollen das Gefühl vermittelt bekommen, in der jetzigen Phase einen Schritt weiter zu sein und damit nicht mehr in dem Maße rhetorischer Suggestion ausgesetzt zu sein (Stärkung des Selbstbewußtseins und -vertrauens).

In der *elften* Stunde ist die erste Lernzielkontrolle in Form einer Klausur geplant, bevor in der zwölften Stunde eines der wichtigsten Lernziele, nämlich die Unterscheidung von Politikinhalt und sprachlicher "Verpackung", überprüft werden soll. Zu diesem Zwecke werden die "Unwörter" der letzten Jahre durch ein Schülerreferat vorgestellt und anschließend eine "Unwortwahl" durchgeführt. An den Begründungen, warum die Schülerinnen und Schüler sich für ein bestimmtes "Unwort" entscheiden, kann wiederum ermessen werden, ob das Lernziel erreicht wurde.

7. Ziele der Unterrichtseinheit

Die übergeordneten Ziele (Richtziele) der UE lauten wie folgt:

- *pädagogisch*: Motivation und Aktivierung zur Auseinandersetzung mit alltäglicher und politischer Umwelt, vor allem unter sprachlichen Gesichtspunkten;
- *kognitiv*: Schülerinnen und Schüler sollen Regeln und Normen von diversen Kommunikationssituationen im Alltags- und Politikbereich erkennen und auf einzelne Faktoren zurückführen können;
- *instrumentell*: Schülerinnen und Schüler sollen Analyseinstrumente anwenden lernen, so daß sie aufgrund des rezeptiven und produktiven Umgangs mit Texten Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben, die sie in politischen Kommunikationssituationen geübt auftreten lassen;
- *affektiv*: Schülerinnen und Schüler sollen sich als selbstbewußt und -sicher im Umgang mit politischen Äußerungen erleben und die Form der Auseinandersetzung als

einen Beitrag gegen politische (Ent-) Täuschungen und zur kritischen Distanz gegenüber politischer Beeinflussung erfahren.

Die Grobziele der UE lauten im einzelnen folgendermaßen:

- *Erweiterung der Kenntnisse:* Die Schülerinnen und Schüler sollen
 - Bedingungen und Faktoren einer “erfolgreichen” Kommunikation benennen können;
 - Bühlers Sprachfunktionen verstehen und auf Texte anwenden können;
 - Bedeutung der Situation bzw. Situationsannahmen von Seiten des Sprechers und Hörers als elementar für das “Gelingen” von Kommunikation erfassen lernen (Übereinstimmung von Sprechintentionen und Hörererwartung)
 - Trennung von Ausdrucksseite und Inhaltsseite der Sprache begreifen;
 - Relative Beliebigkeit von Ausdruck-Inhalt-Referenzobjekt je nach Äußerungssituation und Textsorte erkennen;
 - Texte als Vertreter einzelner Textsorten mit je spezifischen Charakteristika einordnen lernen, wobei der Zusammenhang von Äußerungskontext in Bezug auf die jeweilige Textsorte als regelhaft (konventionell gefestigt) erkannt werden soll;
 - Typische Unterschiede zwischen Alltagssprache, Fachsprache und Literatursprache bezüglich Syntax und Semantik kennenlernen;
 - die Vielfalt der Textsorten exemplarisch am Themenbereich Politik nachvollziehen können, so daß sie spezifische Regeln für bestimmte Varietäten (unabhängig vom Thema) als konstitutiv für Sprache erkennen;
 - Sprache als Medium mit begrifflichen Unschärfen erfassen und nicht als Werkzeug mit eindeutigem Verhältnis von Gesagtem, Gemeintem und Verstandenem;
 - die Bedeutung der Sprache als Medium auf das breite politische Spektrum anwenden lernen, indem die unterschiedlichen Regeln verschiedener Textsorten als Voraussetzung für das Verstehen (Bewußtseinskomponente) und Partizipieren (Handlungskomponente) an politischen Auseinandersetzungen erkennen.
 - am Ende der Unterrichtseinheit insofern politisch aufgeklärter sein, als sie die Sprachverwendung im Bereich Politik differenzieren und zum Teil analysieren können.
- *Erweiterung der Fertigkeiten:* Die Schülerinnen und Schüler sollen
 - Schreibübungen bezüglich verschiedener Textsorten vornehmen;

- ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit (Kommunikationsfähigkeit) verbessern, indem sie in Rollenspielen und im Vortragen ihrer selbst verfaßten Texte das Sprechen und Auftreten in “öffentlichen Kommunikationssituationen” einüben;
 - das systematische Unterstreichen von Texten nach inhaltlichen, textgliedern, textsortenspezifischen Kriterien üben.
- *Erweiterung der Fähigkeiten:* Die Schülerinnen und Schüler sollen
 - die intuitiv erfaßte Textwirkung als Anstoß zur analysierenden Reflexion erleben;
 - beim Vortragen und Vorstellen ihrer selbst verfaßten Texte lernen, die Wirkung ihrer Worte beim Auditorium (= Kurs) einzuschätzen;
 - bei Rollenspielen und Diskussionen lernen, die anderen Gesprächspartner wahrzunehmen und auf deren Signale sprachlich zu reagieren;
 - Fähigkeit zum Umgang mit verschiedenen Unterrichtsformen (Szenen- und Rollenspiele, Partner- und Gruppenarbeit) bzw. Arten der Zusammenarbeit verbessern.

8. Stichwortartige Übersicht der Unterrichtseinheit

1. Stunde

Überblick über *Elemente einer “erfolgreichen” Kommunikation* (Situationsangemessenheit, Übereinstimmung von Sprecherabsicht und Hörererwartung etc.) am konkreten Beispiel der Parabel “Der Zirkus brennt” nach Sören KIERKEGAARD.

2. Stunde

Erarbeiten von *Bühlers Funktionen der Sprache* anhand verschiedener Textbeispiele aus dem politischen Themenbereich: *Ausdrucksfunktion* am Beispiel politischer Lyrik (Günter GRASS “In Ohnmacht gefallen”), *Darstellungsfunktion* am Beispiel eines kurzen Lexikonartikels über den sogenannten Hammelsprung, *Appellfunktion* am Beispiel eines Tonbandmitschnitts (Auszug) der Rede GOEBELS’ vom 18.2.1943 im Berliner Sportpalast (Beispiele für geschriebene, gesprochene und nonverbale Kommunikation).

3. und 4. Stunde als Doppelstunde

Vertiefen der Sprachfunktionen am Beispiel einer Alltagssituation durch Variieren der Situationsannahmen und Erweiterung um den *Beziehungsaspekt der Kommunikation*. Grices *Konversationsmaximen* (“Sei ausreichend informativ”, “Sag Wahres”, “Sei relevant” und “Formuliere angemessen klar”) am Beispiel der “Logbuch-Anekdote” und eines Szenenspiels, in welchem die Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit “mehrdeutige” Alltagssituationen erfinden und vorspielen sollten. Erarbeiten verschiedener *Sprechakte*, um Bedeutung und Stellenwert des Kontextes in Äußerungen zu verdeutlichen.

5. Stunde

Transfer der Sprechakttheorie aus dem Alltagsbereich in den Politikbereich am Beispielsatz des Generalmajors der Bundeswehr Gerd SCHULTZE-RHONHOF, der sich zum sogenannten "Karlsruher Soldaten-Urteil" (Vorwurf der "Volksverhetzung" nach StGB §130 versus Schutz der "Meinungsfreiheit" nach Artikel 5 GG beim Führen des Autoaufklebers "Soldaten sind Mörder" (Kurt TUCHOLSKY)) des BVerfG äußerte: "Der Vergleich von Soldaten mit Mördern ist so absurd und zutiefst ehrabschneidend, wie es ein Vergleich des Bundesverfassungsgerichts mit dem Volksgerichtshof der NS-Zeit sein würde." ("Die Zeit" vom 20.1.1995, S.2.)

6. Stunde

Simulation zweier Gerichtsverhandlungen, in denen sich sowohl der Pazifist für seinen Autoaufkleber als auch der Generalmajor für seinen Ausspruch rechtfertigen müssen. *Wiederholen und Ordnen* der bisherigen Textbeispiele und Theorien sowie kurzer Überblick über die Wissenschaftsdisziplin Linguistik.

7. Stunde

Die *Bedeutung* und der *Gebrauch von Schlagwörtern und Slogans* in der politischen Auseinandersetzung am Beispiel von Wahlplakaten aus dem Bundestagswahlkampf 1994 und einem Fernseh-Wahlspot (Analyse und Produktion von Slogans).

8. Stunde

Merkmale der juristischen Fachsprache und ihre Funktionen am Beispiel des "Karlsruher Soldaten-Beschlusses" (Beschluss des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) vom 25.8.1994).

9. Stunde

Fortsetzung der letzten Stunde: Merkmale der juristischen Fachsprache und ihre Funktionen. Charakteristische *Unterschiede zwischen Alltagssprache und Fachsprache*, Kriterien zur Bestimmung von Textsorten. Als Hausaufgabe ("HA" abgekürzt) und zur Vorbereitung der Klausur sollte ein Auszug aus der Rede GOEBBELS' (18.2.1943) im Berliner Sportpalast analysiert werden.

10. Stunde

Analyse der Rede GOEBBELS' (18.2.1943): Rhetorik und Wirkungsfunktionen der Rede.

11. Stunde

Klausur: Texterörterung "Politik als Sprachkampf" oder Analyse einer Abiturientenrede.

12. Stunde

Schülerreferat über "Unwörter" mit anschließender Diskussion und "Unwort-Wahl" als eine den Jugendlichen nicht bewußte Form der Lernzielkontrolle (Anknüpfung an siebte Stunde zum Stellenwert von Schlagwörtern und Slogans in der Politik).

9. Darstellung der einzelnen Unterrichtsstunden

Im folgenden wird der Verlauf der einzelnen Unterrichtsstunden vorgestellt. Jeder Einzelstunde ist eine Überschrift gewidmet, anschließend werden die Lernziele und der Verlauf kurz dargelegt, bevor im Abschnitt "Pädagogisch-didaktische Anmerkungen" ein Fazit gezogen wird.

1. Stunde: Faktoren einer "erfolgreichen" Kommunikation

Lernziele der 1. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Bedingungsfaktoren von "erfolgreicher" Kommunikation kennenlernen;
- vermeintlich selbstverständliche Kommunikationsregeln explizieren lernen;
- üben, von einer konkreten Kommunikationssituation zu abstrahieren.

Die erste Stunde nach den Osterferien sollte mit einem offenen Einstieg eröffnet werden, um die Neugierde der Jugendlichen zu wecken. Ich wies den Kurs daraufhin, daß das Thema der nächsten Stunden nicht ausdrücklich "gelüftet" werde, sondern sich Stück für Stück herauskristallisiere.

Eine Schülerin bat ich die Parabel "Der Zirkus brennt" vorzulesen, die Mitschüler sollten "nur" – ohne Textvorlage – zuhören. Damit wurde die Aktivität auf Schülerseite verlegt, und zusätzlich steigerte das bloße Zuhören die Erwartungshaltung der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer. Zunächst sammelte ich Schülereindrücke.

Joseph RATZINGER (nach Sören KIERKEGAARD)

Der Zirkus brennt!

Ein Reisezirkus in Dänemark war in Brand geraten. Der Direktor schickte daraufhin den Clown, der schon zur Vorstellung gerüstet war, in das benachbarte Dorf, um Hilfe zu holen, zumal die Gefahr bestand, daß über die abgeernteten, ausgetrockneten Felder das Feuer auch auf das Dorf übergreifen würde. Der Clown eilte in das Dorf und bat die Bewohner, sie möchten eiligst zu dem brennenden Zirkus kommen und löschen helfen. Aber die Dörfler hielten das Geschrei des Clowns lediglich für einen ausgezeichneten Werbetrick, um sie möglichst zahlreich in die Vorstellung zu locken; sie applaudierten und lachten bis zu Tränen. Dem Clown war mehr zum Weinen als zum Lachen zumute; er versuchte vergebens, die Menschen zu beschwören, ihnen klarzumachen, dies sei keine Vorstellung, kein Trick, es sei bitterer Ernst, es brennt wirklich. Sein Flehen steigerte nur das Gelächter, man fand, er spiele seine Rolle ausgezeichnet – bis schließlich in der Tat das Feuer auf das Dorf übergegriffen hatte und jede Hilfe zu spät kam, so daß Dorf und Zirkus gleichermaßen verbrannten.

(*Arbeitsbuch Deutsch Sekundarstufe II*. Band I Sprache und Gesellschaft. Hrsg. von Robert ULSHÖFER. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag 1979, S.57.)

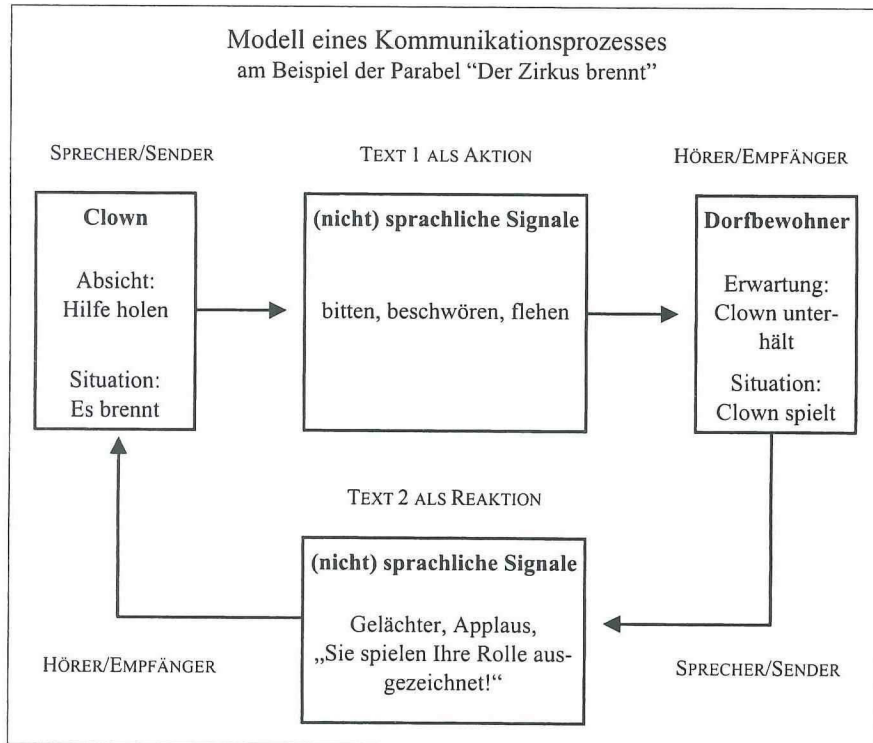
Erstaunlicherweise vertraten viele Schüler die Ansicht, die Dorfbewohner seien wohl "dumm", schließlich merke "jeder normale Mensch", ob ein Clown eine Situation vor-

spiele oder ernst meine. Diesem Standpunkt widersprachen andere Schüler, so daß ich nach einer kurzen Diskussion zur Partnerarbeit mit der Bemerkung überleiten konnte: "diese Streitfrage gilt es nun genauer am Text zu untersuchen!" – Die Parabel wurde nun an alle Schülerinnen und Schüler ausgeteilt.

Die folgende Fragestellung wurde in *Partnerarbeit* diskutiert:

- 1.) Welche Überzeugungsmittel wendet der Clown im einzelnen an?
(Antwort: sprachliche und nicht-sprachliche; siehe Tafelbild!)
- 2.) Woran scheitert er letztlich?
(Antwort: an der Hörererwartung!)
- 3.) Welche alternativen Möglichkeiten der Überzeugung hätte er gehabt?
(Antwort: z.B. sich abschminken)

Anschließend wurden die Fragen im Unterrichtsgespräch ausgewertet und sukzessive das folgende TAFELBILD als Ergebnissicherung erstellt.



TAFELANSCHRIEB auf linker und rechter Seitentafel:

<i>Definition:</i>	<i>Faktoren einer erfolgreichen Kommunikation:</i>
<p>Kommunikation ist Verständigung durch Informationsübermittlung</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Glaubwürdigkeit des Sprechers — Bereitschaft des Empfängers, zu kommunizieren — An die Situation angepasste Sprechhandlung, um bestimmte Reaktionen zu erreichen — Thema und Form der Kommunikation muß mit Kontext "harmonisieren"

HA: Das Gedicht "In Ohnmacht gefallen" von Günter GRASS (1967) sollte vorbereitet werden.

➤ Pädagogisch-didaktische Anmerkungen:

Obwohl die Lernziele erreicht wurden (wie die Anknüpfung und Lernzielkontrolle zu Beginn der zweiten Stunde zeigte), existierte dennoch eine Kluft zwischen Schülerelbsteinschätzung und tatsächlicher Abstraktionsfähigkeit. Auf der einen Seite behaupteten die Schüler, die Kommunikationssituation sei leicht verständlich oder gar banal (Clown wird von Dorfbewohnern nicht verstanden, weil er noch verkleidet ist!), auf der anderen Seite taten sie sich schwer damit, die in der Parabel konkret beschriebene Situation in ihren Zusammenhängen tiefergehend und abstrakt zu reflektieren und auf das Kommunikationsmodell zu projizieren. Die erste Schwierigkeit beabsichtigte ich im weiteren Verlauf der UE mit – nach Schülerelbsteinschätzung – "anspruchsvolleren" Beispielen aus dem politischen Bereich aufzufangen zu können, so daß die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Analyseinstrumente, sondern auch die Inhalte der Textbeispiele als Herausforderung begreifen würden. Die zweite Schwierigkeit des Kurses, vom Konkreten zu abstrahieren, sollte in den folgenden Stunden durch die permanente Wiederholung und Einübung des Abstrahierens an unterschiedlichen Beispielen abgebaut werden. Für meine Konzeption der UE ist der Transfer von Beispielen aus der Alltagswelt in den politischen Weltausschnitt von zentraler Bedeutung, da die Schüler die durch den Kontext determinierte Begrenztheit der sprachlichen Mittel zunächst anhand von Alltagsbeispielen intuitiv erahnen, aber gegen Ende der UE auch in Bezug auf politische Kommunikation bewußt verstehen sollten. Insofern schätze ich zu diesem Zeitpunkt der UE den Schülereindruck der Unterforderung – was den Text betrifft – tendenziell als positiv ein, da der Kurs infolgedessen den politischen Beispielen der folgenden Stunden wohl selbstbewußt entgegenzutreten dürfte.

Die Textgattung "Parabel" und ihre gattungsspezifischen Charakteristika (z.B. Lehre) haben wir im Unterricht zwar angesprochen, aber nicht in den Mittelpunkt der Stunde gestellt. Der Text diente in erster Linie dazu, das für die gesamte UE zentrale Kommunikationsmodell herzuleiten. Da in der neunten Stunde der UE die Kriterien zur Bestimmung der Textsorten besprochen wurden, konnten alle bis dahin gelesenen Texte nochmals auf ihre Merkmale hin beleuchtet werden.

2. Stunde: Bühlers Sprachfunktionen am Beispiel politischer Texte

Lernziele der 2. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- sich anhand von drei verschiedenen Texten mit politischen Themen auseinandersetzen;
- ohne Bezug auf linguistische Kriterien die Textsortencharakteristika intuitiv benennen;
- über die besprochenen Inhalte für das Thema der UE motiviert werden.

Zur Anknüpfung und gleichzeitigen Lernzielkontrolle legte ich zu Beginn der Stunde eine Folie mit der Abbildung eines verzweifelten Clowns auf, wobei im Hintergrund eine Meute feixender Menschen zu sehen ist. Mit dem allgemeinen Impuls, die Abbildung in Zusammenhang mit der letzten Stunde zu bringen, trugen die Schülerinnen und Schüler ohne mein Zutun die wesentlichen Aspekte der letzten Stunde zusammen, so daß ich davon ausgehen konnte, daß die Lernziele der letzten Stunde erreicht worden sind.

Als Einstieg und Überleitung beschäftigten wir uns anschließend anhand von Leitfragen (HA der letzten Stunde) mit dem Gedicht "In Ohnmacht gefallen" von Günter GRASS (Deutsche Lyrik vom Barock bis zur Gegenwart. Hrsg. von Gerhard HAY/Sibylle von STEINSDORFF. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1980, S.300).

Günter GRASS

In Ohnmacht gefallen

Wir lesen Napalm und stellen uns Napalm vor.
Da wir uns Napalm nicht vorstellen können,
lesen wir über Napalm, bis wir uns nicht mehr
unter Napalm vorstellen können.

Jetzt protestieren wir gegen Napalm.

Nach dem Frühstück, stumm,
auf Fotos, sehen wir, was Napalm vermag.

Wir zeigen uns grobe Raster und sagen:
Siehst du, Napalm.

Das machen sie mit Napalm.

Bald wird es preiswerte Bildbände
mit besseren Fotos geben,

auf denen deutlicher wird,
was Napalm vermag.

Wir kauen Nägel und schreien Proteste.

Aber es gibt, so lesen wir,
Schlimmeres als Napalm.

Schnell protestieren wir gegen Schlimmeres.

Unsere berechtigten Proteste, die wir jederzeit
erfassen, falten, frankieren dürfen, schlagen zu Buch.

Ohnmacht, an Gummifassaden erprobt.

Ohnmacht legt Platten auf: ohnmächtige Songs.

Ohne Macht mit Gitarre.

Aber feinmaschig und gelassen

wirkt sich draußen die Macht aus.

Nachdem die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer die Stimmung des Gedichts nachgezeichnet hatten, stellte eine Schülerin den Bezug zum Kommunikationsmodell so dar, daß die Verfasser von Protesten ihr Kommunikationsziel, die Beendigung des Krieges, nicht erreichten. Es handle sich daher um ein weiteres Beispiel mißglückter Kommunikation. Eine andere Schülerin widersprach und behauptete, die Kommunikation diene nur dazu, daß der Verfasser sich seine Gefühle und Sorgen "von der Seele schreiben" wolle, ebenso wie die Autorin Zlata FILIPOVIĆ in ihrem Buch "Ich bin ein Mädchen aus Sarajevo", das sie gerade lese. Die Autorin habe wohl das gleiche Gefühl der Ohnmacht wie Günter Grass, und sie könne das gut verstehen. Daraufhin äußerten verschiedene Schüler weitere aktuelle Bezüge (Brandanschlag in Mölln, Lichterketten etc.), wobei der Sinn und Nutzen von Protesten (z.B. DDR-Oppositionsbewegung oder Golfkriegproteste) kontrovers diskutiert wurde. Eine "Einigung" zwischen den Parteien wurde insofern erreicht, als Grass mit seinem Gedicht nicht den Krieg zu beenden beanspruchte, sondern in erster Linie seine Ohnmacht ausdrücken wollte. Damit handle es sich doch nicht um ein Beispiel gestörter Kommunikation, sondern der Autor als Sender wolle in Form eines Gedichtes (Text als Aktion) seine Gefühlslage den Lesern als Empfänger mitteilen, wobei offen bleibe, ob er bei den Lesern damit etwas erreiche oder nicht.

Die anschließende Analyse des Gedichtes fiel den Schülern relativ leicht, die Übereinstimmung von *Form* (einfacher Satzbau, keine ausschmückenden Adjektive, Sätze wie Phrasen von Spruchbändern, viele Schlagwörter wie "Napalm", "Ohnmacht" etc.) und *Inhalt* war nicht schwierig.

Somit konnte ich zum Lexikonartikel über die Geschäftsordnung des Deutschen Bundestages (§ 56, Abs. 2) bezüglich des Abstimmungsmodus beim "Hammelsprung" überleiten:

Hammelsprung (weil die Abgeordneten den Saal hinter ihren "Leithammeln" her wieder betreten), übliche Bezeichnung des parlamentarischen Abstimmungsverfahrens, bei dem alle Abgeordneten den Saal verlassen und ihn durch die mit "Ja", "Nein" oder "Stimmenthaltung" bezeichnete Tür wieder betreten und dabei gezählt werden (§ 51, Abs. 2 Geschäftsordnung

des Bundestages); erfolgt, wenn trotz einer Gegenprobe Unklarheiten über das Abstimmungsergebnis bestehen.“

(MEYERS NEUES LEXIKON. In zehn Bänden. Hrsg. und bearbeitet von Meyers Lexikonredaktion. Mannheim 1993).

Durch die folgenden Arbeitsaufträge sollte der Lexikonartikel in Stillarbeit eingeordnet werden:

- 1.) Was unterscheidet diesen Text vom vorherigen?
(Schülerantwort: sachliche Beschreibung von Tatsachen und nicht von Gefühlen)
- 2.) Was hat der Lexikonartikel mit dem Kommunikationsmodell zu tun? (Schülerantwort: Besonderheit ist die Darstellung einer nicht-sprachlichen Kommunikationsform, "statt Worten Türen, die für etwas stehen!").

Die Charakteristika dieser Textsorte wurden sofort erkannt und an der TAFEL festgehalten, ebenso wie dies mit den zuvor besprochenen Texten geschehen war.

Textbeispiele

- 1.) Die Parabel "Der Zirkus brennt" als Beispiel für "gestörte" Kommunikation.
- 2.) GRASS-Gedicht "In Ohnmacht gefallen" als Ausdruck der Ohnmacht, ohnmächtiger Gefühle.
- 3.) Lexikonartikel zum Stichwort Hammelsprung als Beispiel für eine "sachliche Tatsachenbeschreibung".

Daraufhin wurde ein Tonbandauszug (4 Min.) aus Joseph GOEBBELS' Rede vom 18. 2. 1943 im Berliner Sportpalast vorgespielt, in welcher der Reichsminister für Volksaufklärung den "totalen Krieg" verkündet. Der Ausschnitt ist dem FUNKKOLLEG "Massenmedien und Kommunikation" entnommen, in welchem eine Sprecherin kurz und eindrucksvoll den historischen Hintergrund (Kapitulation in Stalingrad am 31.1.1943, Millionen von Zuhörern vor den Volksempfängern etc.) erläutert. Die Schülerinnen und Schüler äußerten in den verbleibenden Minuten ihre ersten Eindrücke, in denen sie sich entsetzt bis schockiert zeigten, wie "der die Menschen aufgestachelt hat". Der TAFELANSCHRIEB wurde ergänzt.

Textbeispiele

- 4.) Goebbels' Rede im Berliner Sportpalast am 18.2.1943 als Beispiel für die "Aufstachelung" der Zuhörer.

HA: Arbeitsblatt "Die Sprachfunktionen nach Karl Bühler" (M 1) lesen und Arbeitsaufträge bearbeiten.

➤ Pädagogisch-didaktische Anmerkungen:

In der zweiten Stunde sollten die Schülerinnen und Schüler über die Texte und deren Inhalte motiviert werden und von der "grauen" Theorie "verschont" bleiben. Da die Einführung des Kommunikationsmodells in der ersten Stunde trotz der – von den Schülern als einfach bezeichneten – Parabel als abstrakt empfunden wurde, sollte in der zweiten Stunde vorrangig das Interesse für die Sache geweckt werden. Der "rote Faden" des Unterrichts bestand für die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer darin, bei jedem Text den Bezug zum Kommunikationsmodell herzustellen und die Texte untereinander zu vergleichen. Erst in der Hausaufgabe sollten sie individuell von den konkreten Textbeispielen abstrahieren und den Bezug zu den Sprachfunktionen herstellen. Diese anspruchsvolle HA war zu bewältigen, weil einerseits in der ersten Stunde die Transferleistung von konkreter Begebenheit (Parabel) zum Kommunikationsmodell schon gemeinsam im Unterricht eingeübt wurde und weil ich andererseits das Arbeitsblatt (M 1) einfach und übersichtlich gestaltete, so daß den Schülern aufgrund der kontrastreichen und plausiblen "Extrem"-Beispiele der Abstraktionsprozeß nicht schwer fiel (wie die folgende Stunde belegte).

In dieser Stunde stand das Diskutieren im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, ich selber habe die passive Rolle des Moderators eingenommen, der allerdings die "Tagesordnungspunkte" zu behandeln gewillt war und dementsprechend lenkte. In der kontrovers geführten Diskussion mußte ich keinerlei Impulse geben, sondern ausschließlich zwischen Meinungen und Personen vermitteln.

3./4. Stunde: Mehrdeutigkeit von Alltagssituationen (Doppelstunde)

Lernziele der 3. und 4. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- die Funktionen der Sprache verstehen und diese selbständig auf Texte anwenden;
- erkennen und im Szenenspiel erleben, wie sich durch das Variieren der Situationsannahmen die Bedeutung von Wortfolgen verändern kann;
- kreativ neue Kontexte erfinden (Transferleistung) und szenisch darstellen als Training der Schreib- und Gestaltungsfertigkeiten.

Als Anknüpfung wurde eine Folie aufgelegt, die ein Ehepaar bei der Autofahrt (die Frau am Steuer, der Mann als Beifahrer) zeigt. Der männliche Beifahrer sagt zur Fahrerin: "Da vorne ist rot!". Die Jugendlichen haben erkannt, daß *ein und derselbe* Text durch die Variation der Situationsannahmen verschiedene Bedeutungen erhält: die Äußerung des Mannes kann als Ausdruck seiner Angst, als Appell zu bremsen oder als sachliche Darstellung eines Sachverhalts verstanden werden. Damit wurde der Bezug zu BÜHLERS Sprachfunktionen hergestellt, welche die Schülerinnen und Schüler als HA auf dem Arbeitsblatt (M 1) vorbereiten sollten (Einordnung des Gedichtes von Grass, des Lexikonartikels über den "Hammelsprung" und der Rede Goebbels'). Nach der Besprechung des Arbeitsblattes wurde das Bühlersche Modell mit Hilfe des

“vierohrigen Empfängers” um den Inhalts- und Beziehungsaspekt der Kommunikation nach Watzlawick (WATZLAWICK et al. 1971, S.53) erweitert: “Jede Nachricht enthält ein ganzes Botschaftengeflecht, das selten in seiner Gesamtheit beim Empfänger ankommt: Selbststoffbarung, Beziehung, Sachinhalt, Appell” (LANGOWSKI 1987, S.62f).

Anschließend wurde in Form einer individuellen Stillarbeit das bisher Gelernte auf neue Situationen angewendet (Transfer und Vertiefung des Lernstoffes). Die Schülerinnen und Schüler sollten unter anderem einen möglichen Kontext zu der folgenden Äußerung einer Mutter gegenüber ihrer Tochter erfinden: “Mit dieser Hose willst Du zu Opas Geburtstag gehen?” Oder ein Kunde entgegnet dem Berater: “In meiner vorigen Zweigstelle wurde ich immer gut bedient.” Damit wurde der zentrale Stellenwert des Kontextes deutlich, weil die Sätze für sich genommen keinen Sinn ergeben. Das Ergebnis wurde in Form eines Merksatzes festgehalten.

Zum Verständnis eines (gesprochenen oder geschriebenen) Textes sind nicht nur die Wörter von entscheidender Bedeutung, sondern vor allem auch die Situation, in der sie geäußert werden.

Als weiteren Beleg für diesen Merksatz leitete ich zur “Logbuch-Anekdote” (M 2) über. Die Arbeitsaufträge wurden in Partnerarbeit beantwortet. Einige Schülerinnen und Schüler fühlten sich eher unterfordert, so daß die Abstraktion zu Grices Konversationsmaximen M 2 (GRICE 1967, S.109ff) als einfach eingestuft wurde.

Nach der Pause wurde in der zweiten Hälfte der Doppelstunde mit Enthusiasmus die als Ratespiel angelegte Simulation von Situationen (*Gruppenarbeit*) angegangen (M 2, unten) (siehe zum didaktischen Stellenwert von simulierten Situationen im Unterricht NÜNDEL 1983, S.212). In jeder gespielten Szene wurde zufällig eine andere Konversationsmaxime verletzt, und die Mitschüler konnten diese problemlos analysieren.

Daraufhin habe ich mit einem kurzen Lehrervortrag zur Sprechakttheorie übergeleitet (mit Hilfe des Arbeitsblattes M 3, oberer Teil), der mit einer Definition als Ergebnissicherung abgeschlossen wurde.

Def.: Sprechakte sind intentionale Sprechhandlungseinheiten, die aus der Gesamtsituation verstanden werden.

Anschließend übte ich mit dem Kurs die Einzelakte der Sprechakttheorie an einzelnen Beispielen ein, wobei die Zitate der linken Spalte den Sprechakten der rechten Spalte zugeordnet werden sollte (Schülermitschrieb ins Heft als Ergebnissicherung). Das Gelernte wurde durch selbst erfundene Beispiele vertieft:

Ordne die Äußerungen den Sprechaktbedeutungen zu:

- | | |
|--|-----------------|
| 1.) Sei begrüßt! | a) Aufforderung |
| 2.) Bleib gesund! | b) Rat |
| 3.) Komm doch wieder vorbei! | c) Gruß |
| 4.) Langen Sie ruhig zu! | d) Bitte |
| 5.) Sei nicht traurig! | e) Fluch |
| 6.) Wein Dich ruhig mal aus! | f) Trost |
| 7.) Geh zum Teufel! | g) Wunsch |
| 8.) Der Hund ist bissig! | h) Vorwurf |
| 9.) Warum haben Sie das nicht gleich gesagt? | i) Drohung |

➤ Pädagogisch-didaktische Anmerkungen:

In dieser Doppelstunde standen alltägliche Situationen und Texte im Mittelpunkt, die an unmittelbare Schüleralltagserfahrungen anknüpfen sollten. Da ich die Kluft der ersten Stunde zwischen Schülerelbsteinschätzung – was den Schwierigkeitsgrad der Texte betrifft – und ihrem tatsächlichen Abstraktionsvermögen vor Auge hatte, sollten die Schülerinnen und Schüler an diesem Nachmittag zum einen über komische Situationen (z.B. Logbuch-Anekdote, traf zum Teil auch auf die Alltagssituation “Frau und Mann im Auto”, da sich die Jugendlichen zur Zeit in der “Führerscheinphase” befinden) und zum anderen mit Hilfe eines Szenenspiels für die Sache motiviert werden. Die Motivation ist geglückt, jedoch blieb die von einigen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern empfundene Kluft zwischen der Analyse einer einfachen Alltagssituation und komplizierter Theorie bestehen, die etwas “verkompliziert, was doch klar ist”.

Der Stellenwert des linguistischen Handwerkzeuges wurde aufgrund der “einfachen” Texte (Schülerschätzung) nicht deutlich, weil das wirklich schwierige Sprachproblem im politischen Bereich noch nicht eingehend behandelt wurde. Die Schülermeinung änderte sich – wie von mir erhofft – schlagartig in der folgenden Stunde mit der Diskussion über den Autoaufkleber “Soldaten sind Mörder” (Kurt TUCHOLSKY) und die Erwiderung des Generalmajors der Bundeswehr, Gert SCHULTZE-RHONHOF. Dies sei hier vorweggenommen. Jedoch möchte ich diesen Abschnitt der UE, an dem ich Widerstand der Schülerinnen und Schüler (“Inhalte klar, Theorie überflüssig”) zu spüren bekam, als Anlaß nehmen, didaktische und methodische Alternativen zu diskutieren:

- 1.) War diese Kluft vorhersehbar?
- 2.) Sollte statt meiner induktiven Vorgehensweise vielleicht eher eine deduktive gewählt werden, und welche Vor- und Nachteile würde eine solche beinhalten?

Die erste Frage denke ich recht selbstbewußt mit "Nein" beantworten zu können, wobei ich in diesem Punkt die Einschätzung des begleitenden Fachlehrers anführen kann, der diese Schwierigkeit im voraus auch nicht vermutet hatte. Meine Absicht bestand darin, die Schülerinnen und Schüler auf keinen Fall mit Theorie zu überfordern und sie statt dessen mit leichten und ansprechenden Texten zu motivieren und die Theorie aufgrund der – in den Texten dargestellten Alltagssituationen – nicht als abschreckend erfahren zu lassen. Dies ist mir wohl gelungen, allerdings mit der negativen Begleiterscheinung, daß einige im Grundkurs zum jetzigen Zeitpunkt der UE die linguistische Theorie für überflüssig erachten. Genau betrachtet ist dies nur ein vorläufiges Problem, das sich mit anspruchsvolleren Texten erübrigen wird, wenn nämlich die Schülerinnen und Schüler – wie beabsichtigt – die linguistischen Methoden als nützliche Hilfsinstrumentarien für ein – von ihnen zunächst nur emotional erfaßtes – Phänomen erkennen (z.B. Schülerfrage: "Darf man Soldaten jetzt als Mörder bezeichnen oder nicht? Ich meine ..." (5./6. Stunde und 8. Stunde); Analyse der Rede GOEBBELS' im Sportpalast zur Klärung der Schülerfrage: "Wie kann der die Menschen nur so aufstacheln?" (2./10. Stunde)).

Respektive der zweiten Frage muß ich zunächst hypothetisch erläutern, wie ein deduktiver Weg hätte aussehen können. Beispielsweise hätte man die Manipulationsmöglichkeiten der Sprache in der Politik an den Anfang der UE stellen und u.a. die Fragen formulieren können: Welche sprachlichen Mittel der Beeinflussung gibt es? Wie kann man sich vor derartigen Manipulationen als Bürger schützen? Kennt Ihr derartige Beispiele?

Solch ein *deduktives* Vorgehen mit stark kognitivem Akzent hätte meiner Einschätzung nach folgenden Vorteil: Die Relevanz linguistischer Methoden und damit Theorie stünde außer Frage, weil die meisten jungen Leute wissen wollen, wie die Manipulation durch Sprache funktioniert: vorausgesetzt, die Schülerinnen und Schüler wären von der Fragestellung und einem vom Lehrer geschickt gewählten Eröffnungsbeispiel so angetan, daß es als Motivation für die gesamte UE ausreichen würde. Mit diesem Einstiegsimpuls stünde und fiel eine solchermaßen gestaltete UE, das heißt, man ginge als Lehrerin oder Lehrer mit einer derartigen Abhängigkeit vom spontanen Schülerinteresse bezüglich des Themas ein hohes Risiko ein.

Nachteile einer deduktiven Vorgehensweise sind damit schon angesprochen: Die Schülerinnen und Schüler wüßten von Anfang an, wie das Thema der UE lautet. Jegliche Neugierdeeffekte (vermuteter Schülergedanke: worauf will der Lehrer eigentlich hinaus?) fielen weg, die Motivation wäre ausschließlich über das Thema und die Fragestellung zu erzielen. Dies scheint mir angesichts weit verbreiteter Politik(er)verdrossenheit ein zu hohes Risiko zu sein, ich wollte über den Einstieg in die Alltagswelt (Anknüpfung an Schülererfahrungen) den Transfer zum politischen Bereich bewerkstelligen. Damit beabsichtigte ich, den jungen Staatsbürgern erstens intuitiv deutlich zu machen, daß Politik immer auch privat ist, und zweitens ihnen zu zeigen, daß das Medium Sprache viele Gemeinsamkeiten zwischen Alltagswelt und "Politikwelt" aufweist und daher die Unterschiede zwischen alltagssprachlichen und fachsprachlichen Besonderheiten für mündige Bürger deutlich und unterscheidbar sein

müssen. Dieser wichtige Aspekt fiel bei einer deduktiven Vorgehensweise weg, oder er müßte aus Vergleichsgründen oder zur Motivationsförderung "nachgeschoben" werden. Außerdem bestünde bei einer deduktiven Methode die Gefahr der Überforderung aufgrund hoher Abstraktionsanforderungen, ebenso wie das Anfangsinteresse schnell erlahmen könnte, wenn tiefergehende Analysen als mühsam, "trocken" und schwierig empfunden würden.

Der *Nachteil* meines *induktiven Vorgehens* ist in Anbetracht dessen gering. Die Relevanz der Linguistik wird den Schülerinnen und Schülern anhand der politischen Beispiele der folgenden Stunden sehr schnell deutlich (wie die kommenden Stunden gezeigt haben), so daß dem Anfangeindruck des Grundkurses keine größere Bedeutung beigemessen werden muß. Zwischen Vor- und Nachteilen beider Verfahren abwägend, kann man – so denke ich – diesen Nachteil in Kauf nehmen, wenn man – so wie die hier favorisierte Unterrichtskonzeption – die Alltagserfahrung und -sprache als Ausgangspunkt und Bezugspunkt einer Reflexion über Sprache (und Politik) in den Mittelpunkt rücken will.

Ein wichtiger Vorteil meiner induktiven Vorgehensweise mit dem Schwerpunkt auf der Alltagserfahrung besteht außerdem darin, daß die linguistischen Methoden – obgleich von vielen noch als überflüssig eingeschätzt – doch zumindest von allen (auch schwächeren Schülerinnen und Schülern) verstanden wurden. Die Abstraktion von konkreter Alltagssituation zu linguistischer Theorie wird nicht als abschreckend empfunden, sondern nur als (noch) unnötig, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich mit dem Abstrahieren im Vergleich zur ersten Stunde schon wesentlich leichter taten. Dieser Umstand ist sicherlich auch der Tatsache zu verdanken, daß beispielsweise durch das Szenenspiel dieser Doppelstunde die Aktivität auf Schülerseite verlagert wurde und somit stets die neugierige Schülerfrage im Raum stand, was hat dies eigentlich mit Deutschunterricht zu tun. Derartige offene Situationen fördern Schülerinteresse und -motivation.

5. Stunde: Der politische Streit um Bezeichnungstechniken

Lernziele der 5. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- erkennen, daß politische Auseinandersetzungen einem "Kampf um Worte" gleichen können;
- die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit politischer Aussagen erkennen;
- linguistische Instrumentarien als Hilfe für nur schwer faßbare Sprachphänomene erfahren.

Die Stunde begann mit einem provokativen und *offenen Einstieg*, indem der Lehrer ohne Kommentar den folgenden Satz an die TAFEL schrieb:

Soldaten sind Mörder
Kurt Tucholsky

Die Impulsfrage "Was haltet Ihr davon?" mußte gar nicht mehr gestellt werden, da sich sofort einige Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer meldeten. Die meisten Schülerinnen und Schüler fanden diesen Satz völlig "idiotisch", manche fanden ihn abstoßend und ärgerten sich regelrecht darüber, während nur zwei Schüler meinten, es könne schon Situationen geben, in denen der Satz zutreffe und schon zugetroffen habe (z.B. im ehemaligen Jugoslawien etc.). Eine Schülerin erinnerte sich vage an "irgend-ein" Gerichtsurteil zu diesem Satz und die öffentliche Diskussion darüber. Ich habe *alle* Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer einzeln um eine Stellungnahme gebeten. In den Schülermeinungen wurde übereinstimmend zum Ausdruck gebracht, daß der Ausspruch zu pauschal sei, solange nicht der Kontext bekannt sei, in denen der Ausspruch geäußert wurde. Auf meine Frage nach dem Bezug zur letzten Doppelstunde haben die Jugendlichen darauf verwiesen, daß die Worte an sich wieder nicht ausreichen, um eine bestimmte Situation einschätzen zu können, auch wenn es sich bei dem Zitat Tucholskys im Unterschied zu den Situationen der letzten Stunde weniger um eine alltägliche Begebenheit handle, sondern vielmehr um ein Politikum.

Mit dem Verlangen der Schülerinnen und Schüler nach Differenzierung und mehr Kontextwissen konnte ich das wichtigste Lernziel der letzten Stunde als erreicht einstufen, nämlich die Einsicht der Jugendlichen, daß die Bedeutung der Äußerungssituation, des Kontextes für das Verständnis von Sätzen im Alltag und in der Politik elementar ist.

Nachdem ich die juristische und publizistische Auseinandersetzung um den Autoaufkleber mit dem Zitat TUCHOLSKYS kurz vorgetragen und einen Schüler gebeten hatte, Artikel 5 des Grundgesetzes (Meinungs- und Pressefreiheit) laut vorzulesen, entstand eine heftige und auch sehr emotional geführte Diskussion im Grundkurs, so daß es für mich als Diskussionsleiter nicht immer leicht war, eine sachliche Diskussionshaltung einzuklagen. Die kontroversen Standpunkte lassen sich wie folgt zusammenfassen: zwei Schüler teilten "selbstverständlich" die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG), die restlichen zehn Schülerinnen und Schüler vertraten eher die Ansicht, daß "dann ja jeder sagen kann, was er will, ohne Rücksicht, ob er damit jemanden beschimpft oder nicht".

Dem Gesetzesvorbehalt im GG (Verweis auf weitere Gesetze) wurde dadurch Rechnung getragen, daß ich dem Kurs als Arbeitsblatt die relevanten Artikel aus dem Strafgesetzbuch (StGB) austeilte, d.h. § 130 (Volksverhetzung), § 185-187 (Beleidigung, üble Nachrede, Verleumdung etc.) und § 211f (Mord, Totschlag). In individueller Stillarbeit sollte die Frage beantwortet werden, welche Einschränkungen der Meinungsfreiheit es gebe.

Die Auswertung ging rasch vonstatten, allerdings beklagten die Schülerinnen und Schüler, daß das StGB auch nicht zur Klärung der Meinungsverschiedenheiten beitragen könne. Dieser Umstand wurde als vorläufiges Resümee festgehalten.

Nun teilte ich dem Kurs das Arbeitsblatt (M 3) aus, auf dem wir uns mit dem unteren Abschnitt "Der Karlsruher Soldaten-Beschluß" befaßten (der obere Teil ist die Zusammenfassung dessen, was in der Stunde davor nur als Folie an die Wand projiziert

wurde). Die Reaktion des Generalmajors der Bundeswehr, Gerd SCHULTZE-RHONHOF, auf die Entscheidung des BVerfG fand bei fast allen Schülerinnen und Schüler erheitende Zustimmung. Ein Schüler meinte: "Einfach toll, wie der die Richter mit ihren eigenen Waffen schlägt!"

Zunächst haben wir im Unterrichtsgespräch die implizite Aussage und Wirkung des Satzes besprochen, bevor sich die Jugendlichen in Partnerarbeit der folgenden Arbeitsanweisung widmeten: Bezieht die drei Sprechakte (Proposition, Illokution, Perlokution), die wir in der letzten Stunde auf alltägliche Situationen angewandt haben, auf diesen Satz des Generalmajors (siehe Arbeitsauftrag des Arbeitsblattes M 3). Die Auswertung erfolgte im Unterrichtsgespräch und wurde an der TAFEL als Ergebnissicherung festgehalten:

Proposition: Der Vergleich von Soldaten mit Mördern ist so verletzend wie der Vergleich des BVerfG mit dem NS-Volksgerichtshof.

Illokution: Die deklarative Sprechhandlung, Soldaten mit Mördern zu vergleichen, ist ebenso eine Klassifikation wie der Vergleich von BVerfG mit dem NS-Volksgerichtshof.

Perlokution: Wenn das BVerfG den Vergleich von Soldaten mit Mördern zuläßt (was das BVerfG aber nicht getan hat), dann muß sich das BVerfG den Vergleich mit dem NS-Volksgerichtshof gefallen lassen.

HA: Linguistisches Gutachten erstellen, wie auf Arbeitsblatt (M 3) vermerkt.

➤ Pädagogisch-didaktische Anmerkungen:

Die Lernziele der Stunde wurden erreicht, die Schwierigkeiten der vorherigen Stunde haben sich – wie bereits angedeutet – größtenteils erübrigt, weil die Schülerinnen und Schüler heute zum ersten Mal die Relevanz linguistischer Instrumentarien bei mehrdeutigen Sätzen eingesehen haben.

Die Kursteilnehmer haben teils intuitiv, teils bewußt verstanden, daß Gesetzesregelungen derartige Auseinandersetzungen nur bedingt oder gar nicht klären können, ebenso wie eine intensive Satzanalyse zwar die Wirkungsmechanismen von Wörtern verdeutlichen kann, jedoch keinen "objektiven" Beitrag zu politischen Auseinandersetzungen zu leisten vermag. Somit ist hier der Weg für ein elementares Lernziel der gesamten UE bereitet worden. Es fehlt nun noch der zweite große Lernfortschritt der gesamten UE, nämlich den Streit um Worte als einen Streit um Politikinhalt und damit als etwas "Normales", genauer Existentielles der demokratischen Kultur zu begreifen.

6. Stunde: Gerichtsverhandlungen zum "Sprachstreit"

Lehrziele der 6. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- die politische Relevanz von fach- und Alltagssprachlichen Unterschieden verstehen;
- linguistische Theorie als eine Hilfe zur Verdeutlichung der sprachlichen Auslegungsschwierigkeiten erkennen;
- sich bewußt werden und damit umgehen lernen, daß es bei bestimmten Streitfragen weder eine juristische noch sprachliche Objektivität geben kann.

Als Anknüpfung ließ ich zunächst zwei Schüler ihr linguistisches Gutachten (HA) vorlesen, in dem sie als neutrale Experten alle Auslegungsmöglichkeiten von "Soldaten sind Mörder" (Kurt TUCHOLSKY) darlegen sollten. Mit der HA sollte die Simulation zweier Gerichtsverhandlungen für diese Stunde vorbereitet werden, indem die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer auf der Grundlage des linguistischen Gutachtens die verschiedenen Perspektiven gedanklich schon durchspielen und somit theoretisch alle Rollen in simulierten Gerichtsverhandlungen übernehmen können.

Zur Klärung eventueller Mißverständnisse zitierte ich einen kurzen Zeitungsartikel vom 24.9.94, in dem BVerfG-Richter nochmals durch eine Presseerklärung klarstellen habe, sondern nur festgestellt habe, daß die vorherigen Instanzen zu begründen versäumt haben, warum sie aus der Vielzahl der Auslegungsmöglichkeiten des Tucholsky-Zitates gerade die strafrechtlich relevante Auslegung gewählt haben und nicht auch die anderen Interpretationen hinzugezogen haben. Mit der Betonung der verschiedenen sprachlichen und damit juristischen Auslegungsmöglichkeiten konnte ich den beiden Gerichtsverhandlungen überleiten, weil in diesen derartige Schwierigkeiten thematisiert werden sollten.

1. Gerichtsverhandlung:

Die Wiederaufnahme vor dem Schöffengericht wegen des Vorwurfs der Volksverhetzung gegen den Pazifisten aufgrund des Führens des Autoaufkleber "Soldaten sind Mörder" (Kurt TUCHOLSKY).

2. Gerichtsverhandlung:

Fiktive Klage gegen den Generalmajor wegen Beleidigung von Personen des politischen Lebens nach § 187a und § 194 (4) StGB.

Es erging das folgende Gerichtsurteil im "Namen des Deutsch-Grundkurses": Sowohl der Pazifist als auch der Generalmajor wurden verurteilt, weil sie sich mißverständlich ausgedrückt haben. Beide hätten "klare Worte wählen" und verschiedene Auslegungsmöglichkeiten berücksichtigen müssen, damit keine beleidigenden Eindrücke in der Öffentlichkeit entstehen.

Dem Pazifisten wurde angelastet, daß er die Definition von Mord nach § 211 (niedrige Beweggründe etc.) kennen müsse und sich nicht einfach darauf berufen könne, daß er

den Ausdruck "Mörder" "so gemeint habe, wie man den Begriff im Alltag gebraucht". Allerdings wurde die Alltagssprachliche Auslegbarkeit des Mörderbegriffs strafmildernd in Rechnung gestellt. Der ergebnissichernde TAFELANSCHRIEB sah wie folgt aus:

Fazit aus den Gerichtsverhandlungen:

- 1) Dem Ausdruck "Mörder" kann eine juristisch-fachsprachliche oder Alltagssprachliche Bedeutung innewohnen.
- 2) Verschiedene Auslegungen sind denkbar, jedoch ist keine objektive Deutung möglich und damit keine juristisch einwandfreie Beurteilung des Sachverhalts.

In den verbleibenden Minuten wurde das Thema der UE expliziert, indem ich zunächst fragte: "Welche Texte haben wir bisher behandelt?" Die Antworten wurden an der TAFEL festgehalten:

Bisher besprochene Texte:

Parabel "Der Zirkus brennt", Gedicht "In Ohnmacht gefallen" von G. GRASS, Lexikonartikel "Hammelsprung", Auszug aus GOEBBELS' Rede im Sportpalast am 18.2.1943, Autoaufkleber "Soldaten sind Mörder" (Kurt TUCHOLSKY) und der Satz des Generalmajors Gerd SCHULTZ-RHONHOF.

Gemeinsamkeiten:

- Texte zum Thema "Politik"
- Untersuchung der Texte auf ihre Wirkung

Thema der Unterrichtseinheit:

Das Verhältnis von Sprache und Politik am Beispiel verschiedener Texte.

Abschließend wurde ein Arbeitsblatt "Die Wissenschaftsdisziplin Linguistik" gemeinsam durchgelesen und mit Beispielen der letzten Stunden verdeutlicht.

➤ Pädagogisch-didaktische Anmerkungen:

Die sechste Stunde war in besonderem Maße dem Konzept eines produktions- und handlungsorientierten Unterrichts verpflichtet, in der die Schülerinnen und Schüler durch die Simulation der Gerichtsverhandlungen sehr motiviert waren, und von daher sich erstmals auch aufgeschlossen und neugierig gegenüber der linguistischen

Theorie zeigten. Da der Unterricht gemäß der einen oder anderen Schüleräußerung Spaß gemacht hatte, wollten sie jetzt auch wissen, was das eigentlich mit dem Deutschunterricht zu tun habe. Insofern konnte ich in dieser Stunde den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern explizit den Bezug zur Einheit im Bildungsplan "Reflexion über Sprache" deutlich machen. Die Mischung der Stunde aus Theorie und Praxis, aus konkreter Textanalyse und Abstraktion zur Linguistik halte ich für gelungen, auch die positiven Schülerrückmeldungen bestärkten meinen Entschluß, mit handlungsorientiertem Unterricht fortzufahren. Eventuelle Zweifel bezüglich der Ergebnissicherung aufgrund der starken Handlungsorientierung kann ich mit Hinweis auf die 8./9. Stunde aus dem Wege räumen, in denen diese Thematik in ähnlicher Form aufgegriffen und die Ergebnisse an der Tafel festgehalten wurden.

7. Stunde: Schlagwörter und Slogans in der Politik

Lernziele der 7. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- erkennen, daß der Inhalt von Schlagwörtern eigenartigerweise nicht nur recht vage, sondern gleichzeitig auch besonders komprimiert ist und daß diese Eigenart des Schlagwortes die Voraussetzung für seine spezifische Verwendungsweise darstellt;
- verstehen lernen, daß das Schlagwort aufgrund seiner Vielschichtigkeit (in Struktur, Funktion und Gebrauch) konstitutiver Bestandteil der politischen Auseinandersetzung und demokratischen Meinungsbildung ist;
- spüren, daß das Zusammenspiel von Sprache und Politik durchschaubarer wird, sofern man den Gebrauch von Schlagwörtern bei Sprachproduktion und -rezeption zu durchdringen vermag (affektives Lernziel).
- ihre Kenntnisse über den Schlagwortgebrauch in Übungen zur Sprachfertigkeit umsetzen lernen (instrumentelles Lernziel).

Im Mittelpunkt der siebten Stunde stand die Untersuchung von Schlagwörtern bzw. Slogans und die Zusammenstellung der sie charakterisierenden Merkmale, sowie die Funktion und der Gebrauch derselben in der politischen Werbung. An der linken Seitentafel wurde zu Beginn der Stunde die Schülervoreinstellung festgehalten, auf der rechten Seite im Verlauf der Stunde die wichtigsten Merkmale von Schlagwörtern.

<u>Schlagwörter in der Politik?</u>	<u>Merkmale von Schlagwörtern</u>
◆ unnützlich und wenig informativ	◆ unbestimmt und vage
◆ manipulierend	◆ kurz, prägnant (Alliteration)
◆ verkürzend und emotionalisierend	◆ grob vereinfachend
◆ manchmal aufschlußreich	◆ werden oft wiederholt

Der Unterricht unterteilte sich grob in zwei Phasen: in der ersten wurde anhand eines CDU- und SPD-Wahlplakates und eines CDU-Fernsehwahlspots wichtige Merkmale wie z.B. die inhaltliche Unschärfe von Schlagwörtern und Slogans erarbeitet. Nach der *sprachanalytischen* Arbeitsphase wurden mit Hilfe eines Arbeitspapiers (M 4) die *wichtigsten Lernschritte* gesichert, bevor die Schülerinnen und Schüler mittels einer Transferleistung ihr Wissen in Form einer kreativen Schreibübung dergestalt anwenden sollten, daß sie selbst Slogans erfanden:

Der Polit-Slogan

Schreibt in *Gruppenarbeit* (5 Minuten) einen Slogan mit Schlagwörtern zu einem der unten aufgeführten Themenvorschläge bzw. politischen Ziele. Wendet möglichst die beiden Taktiken des *Begriffe besetzen* und der *Eigen- bzw. Fremdzuschreibung von Eigenschaften* an.

Stellt Euch vor, Eure Gruppe hätte sich eines der unten aufgeführten Ziele gesetzt und müßte jetzt in der Öffentlichkeit für diese Sache werben und die Politiker in diesem Sinne unter Druck setzen. Ihr könnt, müßt aber diese Vorschläge nicht berücksichtigen:

- ◆ Für oder gegen Tempolimit auf deutschen Autobahnen.
- ◆ Für oder gegen Benzinpreiserhöhung auf DM 5 pro Liter.
- ◆ Für ein Jugendzentrum (mit kostenlosen Proberäumen für eine Musikband), das die Stadt aus Kostengründen und wegen eventueller Lärmbelästigung der Nachbarschaft nicht einrichten will.

Folgende Slogans wurden in den drei Arbeitsgruppen erarbeitet:

Slogan der AG 1 für ein Tempolimit auf Autobahnen:

"Gegen Bleifüße und Holzköpfe!"

Slogans der AG 2 für ein Jugendzentrum:

"Unsere Kinder sind unser wichtigstes Gut!"

"Für Kinder, gegen Kriminalität!"

Slogans der AG 3 für ein Jugendzentrum:

"Wir setzen Perspektiven für die Jugend!"

"Unsere Zukunft liegt in den Händen der Jugend!"

➤ Pädagogisch-didaktische Anmerkungen:

Im Gesamtverlauf der UE nimmt diese Stunde eine wichtige Rolle ein, weil sie thematisierte, was die jungen Leute beim Thema "Sprache und Politik" am ehesten erwarten. Neben Alltagstexten, einem lyrischen Text und einem Redeausschnitt haben wir in dieser siebten Stunde ein weiteres Beispiel einer Textsorte behandelt, die besonders stark durch das Merkmal der semantischen Unschärfe charakterisiert ist, während der Lexikonartikel zum Stichwort "Hammelsprung" und das in der nächsten Stunde näher untersuchte Urteil des BVerfG zur Verfassungsbeschwerde des wegen Volksverhetzung verurteilten Pazifisten mit seinem Autoaufkleber "Soldaten sind Mörder" (Kurt TUCHOLSKY) fachsprachliche Textbeispiele mit hohem Normierungsgrad im weitläufigen Bereich der Politik darstellen. Durch die Vielzahl der Textbeispiele wurde vermieden, daß die Schülerinnen und Schüler die jeweilige sprachreflektorische Sichtweise als abstrakte Theorie einstuften, weil sie sich in erster Linie für die Texte und deren Inhalte interessierten und weniger für die sprachanalytische Herangehensweise. Etwas flapsig formuliert könnte man sagen, die Sprachreflexion geschah durch ein "Hintertürchen" mit dem Vorwand der jeweiligen Textinterpretation.

8. Stunde: Der "Karlsruher Soldaten-Beschluß"

Lernziele der 8. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Merkmale der Fachsprache nicht nur auf Wortebene wie bei der Definition des Mörderbegriffs, sondern auch auf Textebene kennenlernen;
- die strikte Trennung von Ausdrucks- und Inhaltsseite der Sprache verinnerlichen;
- die Scheu vor juristischen Fachtexten so weit wie möglich verlieren.

Zunächst wurden die Slogans der letzten Stunde aufgegriffen und überprüft, inwieweit die Strategien des Arbeitspapiers (M 4) umgesetzt wurden. Die anschließende Diskussion über den Schlagwortgebrauch ergab, daß die alten Positionen beibehalten wurden bis auf eine Ausnahme: eine Schülerin behauptete, frei vom Einfluß und der Wirkung von Schlagwörtern zu sein, nur die "Dümmeren" seien anfällig. Ein Mitschüler konnte ihr überzeugend versichern, daß auch sie nicht unbeeinflusst von Schlagwörtern sei und sicherlich spontan mindestens drei Werbeslogans mit Schlagwörtern nennen könne. Daraufhin modifizierte die Schülerin ihre rigorose Ansicht.

Anschließend leitete ich über zum Wortlaut des BVerfG-Beschlusses. Als Einstieg wurde eine Karikatur eingesetzt, um den Themenkomplex ins Gedächtnis zu rufen. Zuerst ließ ich einen kleinen Abschnitt laut vorlesen und sammelte erste Leseindrücke, die schlagwortartig zusammengefaßt folgendermaßen lauteten: "furchtbar, unleserlich, viele Verweise, die nur Fachleute interessiert." Die Schülereindrücke bezüglich der juristischen Fachsprache wurde an der Seitentafel festgehalten, ebenso wie ihre erste Einschätzung, daß die Worte dieser Sprache genau festgelegt und definiert und nur für Fachleute mit großem Interesse an Detailkenntnissen relevant sind.

Das stark vom Lehrer geleitete Lesen des Beschlusses (genaue Vorgabe der "interessanten" Stellen und Zusammenfassung weniger wichtiger Stellen durch den Lehrer) ergab mit Hilfe des fragend-entwickelnden Verfahrens das folgende TAFELBILD:

<u>Merkmale juristischer Fachsprache</u>	<u>und ihre Funktionen</u>
auf <u>Wortebene</u> :	
Fachtermini, zumeist alltagssprachliche Begriffe näher erläutert	Präzisierung und Definition der Bedeutung
auf <u>Satzebene</u> (lange Sätze):	
1. Aufzählungen	Vollständigkeit, möglichst viele Einzel- und Sonderfälle nennen
2. Konditionalsätze	präzise Angaben von Bedingungen und daraus folgenden Konsequenzen

HA: Abschnitt II, Absatz 3a bis 3d der Urteilsbegründung jeweils in einem Satz zusammenfassen.

➤ Pädagogisch-didaktische Anmerkungen:

Die Schülerinnen und Schüler waren trotz eines derart "trockenen" Themas wie dem Erarbeiten fachsprachlicher Merkmale am Beispiel einer Gerichtsentscheidung gut motiviert, da sie zum einen den Gegenstand der Verhandlung als potentielle Bundeswehrsoldaten oder Freundinnen von Soldaten persönlich interessant fanden (wie die äußerst heftige Diskussion in der 5. Stunde gezeigt hat). Andererseits gründete ihre Motivation auf der Tatsache, daß sie den Gerichtsbeschuß des BVerfG durch die Simulation der Verhandlung und das Verkünden "Ihres" Urteils in der 5. Stunde schon antizipiert hatten (didaktische Progression durch Spiralprinzip) und auf das "richtige" Urteil und deren Begründung gespannt waren. Ich hatte den Eindruck gewonnen, daß das Aufbauen der Erwartungshaltung für eine "spröde" Materie wie die der Fachsprachenanalyse geglückt ist.

9. Stunde: Merkmale/Funktionen der juristischen Fachsprache

Lernziele der 9. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- sich der Merkmale der Fachsprache bewußt werden;
- im Gespräch die Verunsicherungen bewältigen lernen, die aufgrund der Relativität der Werte und Einschätzungen besteht;
- einen Überblick über verschiedene Textsortenkriterien erhalten.

Als Anknüpfung an die letzte Stunde habe ich kommentarlos die folgende "Formel" an die TAFEL geschrieben:

$$x = y, \text{ wenn}$$

Eine Schülerin konnte sofort den Bezug zur Fachsprache herstellen, da in dieser "genau so exakt" vorgegangen werde "wie in der Mathematik". Selbständig führte sie die Definition von Mörder nach StGB §211 (2) an. Somit konnte ich direkt mit der Vervollständigung des Tafelanschiebs der letzten Stunde – genauer mit Punkt "3.) Relativsätze ..." – fortfahren. Die Zusammenfassungen der Textabschnitte 3a bis 3d des Gerichtsbeschlusses in jeweils einem Satz (HA) wurden von den Schülerinnen und Schülern vorgetragen, so daß die Merkmale und Funktionen der juristischen Fachsprache sukzessive an der TAFEL vervollständigt werden konnten.

<u>Merkmale juristischer Fachsprache</u>	<u>und ihre Funktionen</u>
auf <u>Satzebene</u> (lange Sätze):	
3. Relativsätze	Genauere Erläuterung, Definition des geschilderten Sachverhalts
4. Sätze mit dem Hilfsverb "können"	Benennt Möglichkeiten und läßt Spielraum, ohne abschließend zu regeln
auf <u>Textebene</u> :	
1. explizite (=ausdrückliche) Verweise	Lenken Leser auf andere Bezugspunkte, in denen weitere Informationen stehen
2. implizite (= mitenthaltene)	Greifen bereits Gesagtes wieder auf

Das folgende Resümee wurde an der TAFEL festgehalten:

Absicht: Möglichst eindeutige Regelung von möglichst vielen in der Wirklichkeit vorkommenden Fällen

Abschließend diktierte ich die folgende Definition von Fachsprache:

Fachsprache ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung der dort tätigen Fachleute zu gewährleisten.

Nun konnte ich die Schülerinnen und Schüler fragen, ob sich ihre Meinung über den "Karlsruher Soldaten-Beschluß" geändert habe. Einerseits äußerten sich manche

Jugendliche im Gegensatz zur fünften Stunde in dem Sinne, daß sie jetzt zwar nachvollziehen können, warum das Bundesverfassungsgericht die Klage an das Amtsgericht zurückwies und inwiefern sprachliche Auslegungsprobleme dabei von Bedeutung seien, daß aber andererseits die juristische Fachsprache auch nicht eindeutig genug sei, um die hier verhandelten Fragen zu lösen. Damit waren wir mitten in einer Diskussion über die Relativität der Sprache und der Rechtsordnung angelangt. Manche Schülerinnen und Schüler vertraten die Meinung, jeder verstehe und benütze die Sprache anders und das gehöre zum Wesen einer Demokratie, daß keine Rechtsordnung die Bürger bevormunde. Andere Schüler zeigten zwar Verständnis für diese Ansicht, äußerten jedoch ihr Unbehagen darüber, daß letztlich "nichts gewonnen" sei oder man auch nicht "mehr als zuvor" wisse, da jeder Mensch offensichtlich andere beleidigen könne, ohne strafrechtliche Konsequenzen befürchten zu müssen. Die Diskussion wurde in dem Sinne zusammengefaßt, daß zwischen den beiden Polen *freie Meinungsäußerung* versus *Beleidigung* nie objektiv, sondern immer nur subjektiv vermittelt werden könne, auch wenn die Rechtsprechung natürlich Norm setzenden Charakter habe.

Als Ergebnissicherung sollten die Schülerinnen und Schüler das Arbeitsblatt "Kriterien zur Bestimmung von Textsorten" (M 5) in Stillarbeit und mit der Maßgabe, Fragen zu stellen, durchlesen. Die verbleibenden zehn Minuten nutzte ich dazu, dem Kurs als HA die Analyse des Auszugs aus der Rede GOEBBELS' (M 6) mit Hilfe der bisher in der UE erarbeiteten Instrumentarien aufzugeben. Dazu erstellte ich mit dem Grundkurs an der TAFEL die folgende Übersicht der bisher behandelten linguistischen Methoden:

Übersicht der linguistischen Methoden:

- Bühlers Grundfunktionen der Sprache (Darstellung, Ausdruck, Appell)
- Konversationsmaximen
- Sprechakttheorie
- Semantik (Alltags- versus Fachbedeutung) und Pragmatik
- Verhältnis von Zeichenausdruck – Zeicheninhalt (z.B. "Mörder")
- Merkmale von Schlagwörtern und Slogans
- Taktik des *Begriffe besetzen* und der *Eigenzuschreibung* bzw. *Fremdzuschreibung von Eigenschaften*
- Kriterien zur Bestimmung von Textsorten

Das Abspielen der Tonbandaufnahme als motivierender Impuls, die Wirkung dieser Rede zu Hause genauer zu untersuchen, bildete den Abschluß der Stunde.

HA: Analyse des Redeauschnitts (M 6).

➤ Pädagogisch-didaktische Anmerkungen:

Im Vordergrund stand das Lernziel, daß die juristische Fachsprache das Problem der Subjektivität von Rechtsansprüchen auch nicht zu "lösen" in der Lage ist, sondern nur zur Verdeutlichung und Explizierung der jeweils zugrundeliegenden Kriterien dienen kann. Dies ist den Schülerinnen und Schülern deutlich geworden, hat sie jedoch auch mit einem gewissen Unbehagen ("Woran kann man sich überhaupt noch halten?") zurückgelassen. Genau diese Weitläufigkeit und Relativität versuchte ich den Jugendlichen als Chance und Herausforderung demokratisch offener Gesellschaften zu vermitteln, wobei die Freiräume von den kreativ agierenden Bürgern zur Mitgestaltung genutzt werden können. In diesem Punkt habe ich das Gebot der politischen Zurückhaltung insofern aufgegeben, als ich aktiv für demokratisches Engagement geworben habe. Dies steht allerdings nicht in Widerspruch zu dem in der Politikdidaktik gültigen und meiner Meinung entsprechenden "Beutelsbacher Konsens", der ein "Überwältigungsverbot" und eine gleichberechtigte Darstellung kontroverser Positionen vorschreibt und zur Offenlegung der Interessenlage der politisch Agierenden verpflichtet.

An dieser Stelle noch ein Wort zu den von mir eigens für diese UE verfaßten Arbeitsblätter, welche die Ergebnissicherung an der Tafel und die wenigen von mir diktierten "Merksätze" zu ergänzen beabsichtigt. Sie sind zwar anspruchsvoll, weil kompakt, aber dennoch stellen sie für junge Erwachsene der Oberstufe keine Überforderung dar, weil sie aus den konkreten Textbeispielen hervorgingen und daher plausibel erschienen. Diese Einschätzung beruht auch auf der Tatsache, daß sich die Schülerinnen und Schüler sowohl über die Menge als auch den Inhalt der Arbeitsblätter nicht beschwert haben, was angesichts der offenen und auch kritikfreundigen Grundkursteilnehmerinnen und -teilnehmer als ein ziemlich sicheres Indiz gewertet werden kann. Entscheidend war dabei auch die Motivation, die von dem ständigen Textsortenwechsel ausging, da nur der BVerfG-Beschluß über zwei Schulstunden behandelt wurde. Die anderen Texte wurden über die UE verteilt unter verschiedenen Aspekten immer wieder aufgegriffen, so daß der Eindruck der "Textmonotonie" erst gar nicht entstand.

10. Stunde: Analyse der Rede Goebbels' vom 18.2.1943

Lernziele der 10. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- exemplarisch die bisher gelernten Instrumente und Methoden der Analyse anwenden;
- eine Ergänzung der emotionalen Rezeption durch rationale Kriterien als Stärkung ihres politischen Selbstbewußtseins erfahren;
- Sprache einerseits als Manipulationsmedium und andererseits als durchschaubar erleben.

In der zehnten Stunde – der letzten vor der Klausur – stand die exemplarische Analyse der Rede Joseph GOEBBELS' im Berliner Sportpalast vom 18.2.1943 im Mittelpunkt. Diese prototypische Rede kannte der Kurs aus der zweiten Stunde, in welcher ich den Tonbandmitschnitt vorspielte und die Schülerinnen und Schüler sich darüber schockiert zeigten, wie "der die Menschen aufgestachelt" hat.

Da die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer als HA die Rede schon so weit wie Ihnen möglich war analysiert hatten, konnten relativ schnell die zentralen Merkmale im Unterrichtsgespräch zusammengestellt und an der TAFEL festgehalten werden.

Analyse der Rede Joseph GOEBBELS' im Berliner Sportpalast am 18.2.1943

- Eigenzuschreibung von Eigenschaften: "Ihr ... repräsentiert ... die Nation" (Z.1/2) → Erzeugen von Gruppenzugehörigkeit.
- Fremdzuschreibung: "Die Engländer behaupten ..." (Z.14/15, 23, 30-32) → Aufbau der Gegengruppe, des Feindbildes.
- Suggestivfragen "Ich frage euch: Seid ihr ..." (Z.16-18, 19-22, 25-29, 33-36)
 - a) Die Antwort "Nein" würde bedeuten:
 - dem Kriegsgegner (= Feind) England recht zu geben;
 - ein Drückeberger, Vaterlandsverräter etc. zu sein.
 - b) Fragen dem Schein nach gestellt: Publikum beantwortet die Fragen "eindeutig", in Wirklichkeit dürften die Antworten unterschiedlicher ausfallen.
 - c) Schein-Plebiszit: scheinbare Volksbefragung zur Verschleierung der diktatorischen Machtverhältnisse → der "totale Krieg" ist der Wunsch aller Deutschen.
- Verwendung von Schlagwörtern: "Sieg" (Z.15, 20, 29, 36), "die Nation" (Z.2), "das deutsche Volk" (Z.14, 23, 30, 33), "Kampf", "kämpfend", "Führer".
- Verwendung von Phrasen, Slogans: "endgültigen totalen Sieg" (Z.17), "durch dick und dünn" (Z.20), "Kampf mit wilder Entschlossenheit" (Z.27), "das Letzte herzugeben" (Z.36).
- Aufbau von "falschen" Alternativen durch Entscheidungsfragen: Krieg oder Untergang; andere Wege (z.B. Verhandlungen) gibt es scheinbar nicht.
- Anapher "Die Engländer behaupten" (Z.14/15, 23, 30-32), "Ich frage euch: Seid ihr ..." (Z.16, 19, 25, 33)
- Alliteration "durch dick und dünn" (Z.20)
- Wechselwirkung von Redner und Publikum heizt die Stimmung einmütig an.

In den folgenden Minuten spielte ich dem Kurs die Filmaufnahme der Rede (Ausschnitt von ca. 3 Minuten) vor. Teilweise drehte ich kurz den Ton ab, damit sich die Rezipienten nicht vom "Geschrei" ablenken ließen und sich auch auf das Ambiente, auf die Gestik und Mimik des Redners konzentrieren konnten. Anschließend tauschten wir unsere Eindrücke aus. Als HA und Vorbereitung auf die Klausur sollten die Schülerinnen und Schüler das Arbeitsblatt "Rhetorik: Wirkungsfunktionen der Rede" (M 7) durcharbeiten. Außerdem machte ich Ihnen Mut, eine Rede – wie auf dem Arbeitsblatt unten als HA formuliert – selbst zu verfassen und in der übernächsten Stunde vorzutragen.

➤ Pädagogisch-didaktische Anmerkungen:

Die Rede Goebbels' wurde an dieser Stelle im Unterschied zur zweiten Stunde (dort stand die emotionale Rezeption im Vordergrund) mit der didaktischen Absicht aufgegriffen, eine analytisch tiefergehende Untersuchung durchzuführen (rationale Rezeption), damit sich die Schülerinnen und Schüler nicht emotional alleine und ausgeliefert fühlen. Sie sollten über das Aufschlüsseln der Redetechnik erfahren, wie eine Rede solch eine für die Jugendlichen nicht mehr nachzuvollziehende Wirkung haben kann, damit sie sich als mündiger und "öhriger" Bürger selbstbewußt und mit Analyseinstrumenten gewappnet mit Politik auseinandersetzen können. Die HA, die Schülerinnen und Schüler selbst eine kurze Rede schreiben zu lassen, ist natürlich sehr anspruchsvoll, ist allerdings im Rahmen des verbundenen Deutschunterrichts unverzichtbar.

11. Stunde: Klausur

Lernziele der 11. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- eine Transferleistung vollbringen, indem sie das vorgelegte Substrat in Verbindung mit dem Gelehrten bringen und eigenständig erörtern;
- zeigen, daß sie selbständig Zusammenhänge zwischen Sprache und außersprachlicher Wirklichkeit erkennen (kognitives Lernziel) und herstellen (instrumentelles Lernziel) können.

Die Schülerinnen und Schüler konnten zwischen der Texterörterung "Politik als Sprachkampf" (ZIMMER 1986, S.151ff) und der Analyse einer Abiturientenrede (GORA 1992, S.40f) wählen.

12. Stunde: Abschlußsitzung: "Unwort-Wahl"

Lernziele der 12. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- verstehen lernen, was ein "Unwort" ist und welche Eigenschaften ihm innewohnt;
- die subjektive Einschätzung des Begriffsinhalts von politisch umstrittenen Ausdrücken erkennen;

- verstehen, daß beim Sprachgebrauch das Verhältnis von *Ausdruck – Begriff – Sachverhalt* hinterfragt werden muß, um die Sprecherintentionen durchschauen zu können;
- Gespür für sprachliche Verschleierungstechniken erwerben.

Die HA, eine Rede selbständig zu verfassen, wurde von den Schülerinnen und Schülern nur widerwillig und unzureichend erledigt. Daher leitete ich recht zügig zum Referat mit dem Thema "Unwörter" über (Textquelle für die Schülerin zur Vorbereitung: SCHLOSSER 1994 und 1995). Nach einer kurzen Charakterisierung der sog. Unwörter erläuterte die Referentin an den "Unwörtern" der letzten Jahre, welche konkreten Eigenschaften ein Wort zu einem "Unwort" machen, wobei über jedes Beispiel im Kurs diskutiert wurde, ob dieses Etikett von der Jury zu Recht oder zu Unrecht verliehen wurde.

"Unwort" 1991	"Unwort" 1992
ausländerfrei	Ethnische Säuberung
"Unwörter" 1993	"Unwörter" 1994
Überfremdung	Peanuts
kollektiver Freizeitpark	Besserverdienende
Sozialleichen	Dunkeldeutschland (für DDR-Gebiet)
schlanke Produktion	Buschzulage (für Arbeiten im Osten)
Selektionsrest	Freisetzung (von Arbeitskräften)
"Unwort" 1995	"Unwort" 1996
Diätenanpassung	Rentnerschwemme
Schülervorschlag "Unwort" 1997	
.....	

Die Frage einer Schülerin zu Beginn der Stunde "Was soll die Unwort-Wahl bringen?" konnte im Laufe der Stunde mehrfach durch Äußerungen von Mitschülerinnen und -schülern beantwortet werden: Das "Unwort" *Überfremdung* sei ein Beispiel dafür, daß potentielle Brandstifter wie im Fall "Mölln" oder "Solingen" ihre Hemmschwelle, nämlich die Tötung von Menschen in Kauf zu nehmen, eher überwinden als wenn derartige Angst und Haß schürenden Worte nicht benutzt werden. Eine andere Schülerin bezeichnete den Sprecher, der beispielsweise das Wort *ethnische Säuberung* vorsätzlich zur Kaschierung der Greuelthaten verwendet, als einen "Täter". Ein weiterer

Schüler bemerkte, daß die “Unwörter” 1994 weniger “schlimm” seien als die von 1993 und daß dies vielleicht schon ein erster Erfolg der “Unwort-Wahl” und ihrer Veröffentlichung sein könnte. Schließlich trügen Wörter zum Bewußtseinswandel bei, denn die Sprache sei ein Spiegel des Bewußtseins: wer mit Sprache gewissenhafter umgehe, habe ein geschärftes Bewußtsein.

Nun wurden im Grundkurs die “Unwörter” aus dem Jahre 1993 und 1994 zur Wahl gestellt, wobei ein Schüler für 1995 *Politikverdrossenheit* mit der Begründung vorschlug, daß Leute mit berechtigten Kritikpunkten an gesellschaftspolitischen oder staatlichen Verhältnissen als politikverdrossen abgetan werden, um sich nicht mit den Inhalten der Kritik auseinanderzusetzen zu müssen.

Bei der “Wahl des Unwortes” sollten die Schülerinnen und Schüler nicht nur den von ihnen ausgewählten Ausdruck aufschreiben, sondern auch eine kurze Begründung ihrer “Unwort-Wahl”. Die Schülerbegründungen belegen, daß das Lernziel, nämlich die Trennung von Ausdruck, Begriffsinhalt und (politischem) Sachverhalt, erreicht wurde.

Als Fazit haben wir festgehalten: Das Verwerfliche beim Gebrauch eines “Unwortes” besteht darin, daß ein Sprecher mit Hilfe von vermeintlich neutralen Ausdrücken – bewußt oder unbewußt – zu verurteilende, negative Sachverhalte kaschiert.

➤ Pädagogisch-didaktische Anmerkungen:

Ärgerlich war, daß nicht alle Schülerinnen und Schüler eine Rede verfaßt hatten, weil dies für meinen Ansatz des verbundenen Deutschunterrichts von abwechselnder Analyse und Produktion wichtig gewesen wäre. Für die Zukunft ziehe ich daraus den Schluß, daß vielleicht eine Zweiteilung dieser Hausaufgabe sinnvoll gewesen wäre. In einem ersten Teil müßten sich die Schülerinnen und Schüler für ein Thema entscheiden und Stichpunkte sammeln. In einem zweiten Schritt ging es um die Ausgestaltung der kurzen Rede, die man im Unterricht exemplarisch durch das gemeinsame Schreiben einer Musterrede einstudieren und damit vorbereiten könnte.

Die skeptische Schülerin, welche die Frage nach dem Sinn der alljährlich stattfindenden “Unwort-Wahl” zu Beginn der Stunde stellte, war am Ende der Stunde ebenfalls von der Relevanz des Zusammenhangs von Sprache und Politik überzeugt.

Das Schülerreferat diene aus didaktischer Sicht dem selbständigen Aufarbeiten des schwierigen Verhältnisses von Ausdruck, Begriffsinhalt und politischem Sachverhalt. Die Schülerin sollte aus dem bisher Gelernten für sich ein Substrat gewinnen und dies ihren Mitschülern in strukturierter Form vermitteln. Es handelte sich sozusagen um eine individuelle Lernzielkontrolle. Methodisch sollte diese in der UE erstmals verwandte Sozialform die inzwischen intellektuelle Eigenständigkeit der Schülerin belegen, daß also – relativ unabhängig vom Lehrer – auf Schülerseite ausreichend Kompetenz erreicht wurde, um selbständig Zusammenhänge herausarbeiten und darstellen zu können. Solch ein Referat sollte dann gleichsam als Be-

gleiterscheinung beim gesamten Grundkurs den Eindruck entstehen lassen, daß nun alle bei genauerer Beschäftigung mit sprachpolitischen Fragestellungen auf der Grundlage des neu Gelernten in der Lage sind, sich tiefergehend mit schwierigen Problemen der Sprachpolitik auseinanderzusetzen (Stärkung des intellektuellen Selbstbewußtseins).

9. Auswertung der Unterrichtseinheit

Was die Verklärung des eigenen Unterrichts betrifft – zumal mit zeitlichem Abstand –, ist ein Berufsanfänger vermutlich schon ein “richtiger” Lehrer. Schließlich gab es in jeder Stunde mindestens einen Schüler oder eine Schülerin, deren Äußerung das Erreichen des angestrebten Lernziels anzeigte. In diesem Sinne lassen sich auch die im folgenden vorgestellten Lernzielkontrollen deuten. Diesen positiven Indikatoren skeptisch mißtrauend möchte ich mich bemühen, eine kritische und ehrliche Bilanz zu ziehen. Aber anhand welcher halbwegs objektivierbaren Kriterien und Maßstäbe kann man diese vornehmen?

Da die einzelnen Unterrichtsstunden ja bereits in den “Pädagogisch-didaktischen Anmerkungen” ausgewertet wurden, drängen sich nun die relativ gut erfaßbaren Lernzielkontrollen auf. In dieser UE waren dies die *Klausur*, die *Schülerbegründungen* für die “Unwortwahl” und *Exempel des Fragebogens*, den ich im April vor Beginn und im Juni nach Ende der UE an die Schülerinnen und Schüler verteilt habe.

1. Die Klausuren belegen, daß die Anknüpfung des Themas “Sprache und Politik” an den Alltag als ein Lernziel geglückt ist. Dennoch erkennt man, in welchen Bereichen noch Schwierigkeiten bestehen, so z.B. beim selbständigen und vom Text losgelösten “Weiterdenken” des Sachverhalts. Die Klassenarbeiten zu Thema II (Analyse einer Abiturientenrede) legen die Vermutung nahe, daß die Schülerinnen und Schüler sicherlich einige Instrumente der Redeanalyse handhaben können, aber trotzdem (gerade bei schwächeren Arbeiten) nicht ausreichend in der Lage sind, die Funktionen sprachlicher Mittel in den spezifischen Kontext einzubetten. Meiner Einschätzung nach zeigen die Klausuren, daß in dieser UE freilich vieles bewegt wurde, andererseits aber der analytische Tiefgang noch verbessert werden könnte. Für die zukünftige Durchführung dieser UE bedeutet dies, noch ein oder zwei Stunden zusätzlich für die separate Vertiefung dieser Lernziele einzuplanen – in der Hoffnung, daß es von den Jugendlichen im Lebensalltag und in der Klausur dann auch tatsächlich umgesetzt wird!

2. Die von den Schülerinnen und Schülern in der Abschlusssitzung formulierten *Begründungen* bei der Wahl des ihrer Meinung nach verwerflichsten “Unwortes” machen deutlich, daß das Lernziel, nämlich die Trennung von Ausdruck, Begriffsinhalt und (politischem) Sachverhalt, erreicht wurde.

3. Die *Fragebögen* der beiden durchschnittlichen Schüler haben gezeigt, daß die konkreten Fragen und die Anwendung des Schülerwissens auf Beispiele respektive des Lernziels zufriedenstellend beantwortet wurden. Jedoch beantworteten die Schülerinnen und Schüler die theoretischen Fragen nach den Charakteristika von Wort und Text

nur bedingt in dem von mir angestrebten Sinne. Dies spricht für die "Konkretheit" des Unterrichtsverlaufs, schließlich geht es in erster Linie um die Anwendung des Wissens, dessen Instrumentalisierung im Laufe der UE an vielen Beispielen einstudiert wurde. Aber es deckt auch mangelnde Theoriekenntnisse in dem Sinne auf, daß theoretische Zusammenhänge auf der Metaebene nicht reflektiert werden können. Dies ist allerdings für mich eine entschuldbare Schwäche im schulischen Umfeld, solange die Theorie auf die konkreten Einzelfälle "richtig" angewendet werden kann.

Darüber hinaus gilt es bei der Beurteilung der UE die Nachbesprechung mit den Grundkurschülerinnen und -schülern zu bilanzieren. Einige brachten zum Ausdruck, daß ihnen die UE Spaß gemacht habe. Eine Schülerin bezeichnete den Unterricht zwar als abwechslungsreich, aber auch "anstrengend" (im Sinne von fordernd), weil es sich ihrer Einschätzung nach um ein ungewöhnliches Thema handelte. Positiv erwähnt wurde auch von einem anderen Schüler, daß durch den häufigen Methodenwechsel die Stunden als kurzweilig empfunden wurden. Außerdem hatten viele Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer nach eigenen Angaben den Eindruck, direkt in politische Diskussionen verstrickt zu sein, so daß die Verlagerung der Aktivitäten auf Schülerseite wohl als geglückt eingeschätzt werden kann.

Unter Berücksichtigung von Habermas "Kommunikationspathologien ... als Ergebnis einer Konfusion zwischen erfolgs- und verständigungsorientierten Handlungen" und in Anlehnung an seinen Typus des "verdeckt strategischen Handelns" (HABERMAS⁴1987, Bd 1., S.445) sollte diese Unterrichtseinheit den jungen Menschen aufzeigen, wie ein Medium des politischen Handelns – nämlich Sprache in Ansätzen "funktioniert" und durch welche Charakteristika diese Sprachvarietäten gekennzeichnet sind (FELDER 1995, S.77ff).

"Indem er (der einzelne Bürger /Anm. des Verf.) mit den entsprechenden Geltungsansprüchen hypothetisch umgehen lernt, übt er sich in die kategorialen Unterscheidungen zwischen Wesen und Erscheinung, Sein und Schein, Sein und Sollen, Zeichen und Bedeutung ein" (HABERMAS⁴1987, Bd 1., S.445).

Wenn die Schülerinnen und Schüler die hier beschriebene Vielschichtigkeit sprachlicher Äußerungen sowohl kognitiv als auch emotional nur zum Teil erfaßt haben und im Sprachgebrauch ansatzweise berücksichtigen, dann ist ein kleiner Beitrag zu mehr Sprachbewußtsein und gegen Politik(er)verdrossenheit aufgrund sprachlicher "Mißverständnisse" (im Sinne der Einleitung) gelungen.

10. Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, Ulf (1994): *Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- ADER, Dorothea (1977): Textanalyse – linguistisch. Einige Überlegungen zu Texttheorien, zur Didaktik und zur Unterrichtspraxis. In: *Praxis Deutsch* 23/77, S. 9-14.
- BAYER, Klaus (1982): Sprache bewerten. In: *Praxis Deutsch* 53/82, S. 15-25.

- BREMERICH-VOS, Albert (1992): Zur Förderung von Sprachkritik und reflexivem Sprachgebrauch in der Sekundarstufe II. In: *Der Deutschunterricht*. 44. Jg., 4/92, S. 50-62.
- BRINKER, Klaus (1992): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- EROMS, Hans-Werner (1978): Die Arbeit am Text mit sprachwissenschaftlichen Methoden. In: *Linguistik und Didaktik* 34/35, 1978, S. 129-144.
- FEILKE, Helmuth (1994): Ohne Netz und Spiegel. Wie bestimmt Sprache das Bewußtsein? In: *Der Deutschunterricht*. 46. Jg., 4/94, S. 71-81.
- FELDER, Ekkehard (1995): *Kognitive Muster der politischen Sprache*. Eine linguistische Untersuchung zur Korrelation zwischen sprachlich gefärbter Wirklichkeit und Denkmustern am Beispiel der Reden von Theodor Heuss und Konrad Adenauer. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- FLUCK, Hans-Rüdiger (1985): *Fachsprachen*. Tübingen: Francke Verlag.
- FRITZSCHE, Joachim (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. 3 Bände. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- FROMMER, Harald (1981): Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen. In: *Der Deutschunterricht* 33, H. 2, S. 10-27.
- GORA, Stephan (1992): DEUTSCH. *Grundkurs Rhetorik*. Eine Hinführung zum freien Sprechen. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- GRICE, H. P. (1967): *Logic and Conversation*. Dt: KUSSMAUL, P. [Hg.] (1980): *Sprechakttheorie*. Ein Reader. Wiesbaden: Athenäum Verlag, S. 109-126.
- HAAS, Gerhard / MENZEL, Wolfgang / SPINNER, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch* 123/94, S. 17-25.
- HABERMAS, Jürgen (1987): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- HELMERS, Herbert (1984): *Didaktik der deutschen Sprache*. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- KOCHAN, Detlef C. (1983): Sprachdidaktische Hinweise zum Problem gestörter Kommunikation. In: *Handbuch Deutschunterricht*. Hrsg. von Peter BRAUN und Dieter KRALLMANN. Düsseldorf: Schwann-Bagel, S. 225-248.
- KISCHKE, Roland (1991): Die Behandlung sprachtheoretischer Fragen in den sogenannten "Soldaten-Beleidigungs" – Urteilen. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 67. 22. Jg. 1991, S. 56-65.
- KLOTZ, Peter/ SIEBER, Peter [Hgg.] (1993): *Vielerlei Deutsch*. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- LANGOWSKI, Gabriele (1987): Körpersprache und "Hören mit vier Ohren". In: *Praxis Deutsch*. Heft 83, 14. Jahrgang 1987.
- LINKE, Angelika/ NUSSBAUMER, Markus/ PORTMANN, Paul R. (1991): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- LUX, Friedemann (1981): *Text, Situation, Textsorte*. Probleme der Textsortenanalyse, dargestellt am Beispiel der britischen Registerlinguistik. Mit einem Ausblick auf eine adäquate Textsortentheorie. Tübingen: Narr Verlag.
- MENZEL, Wolfgang (1989): Was eine Geschichte spannend macht. Textanalyse und Schreiben. In: *Praxis Deutsch* Nr. 98, November 1989, S. 38-41.
- NÜNDEL, Ernst (1983): Grundzüge einer Didaktik der sprachlichen Kommunikation. In: *Handbuch Deutschunterricht*. Hrsg. von Peter BRAUN und Dieter KRALLMANN. Düsseldorf: Schwann-Bagel 1983, S. 209-223.

- NUSSBAUMER, Markus (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen*. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer.
- SCHLOSSER, Horst Dieter (1994): Die Unwörter des Jahres 1993. In: *Der Sprachdienst*. Hrsg. von der Gesellschaft für deutsche Sprache. Heft 1/94, S. 8-19.
- SCHLOSSER, Horst Dieter (1995): Unwörter des Jahres 1994. In: *Der Sprachdienst*. Hrsg. von der Gesellschaft für deutsche Sprache. Heft 1/95, S. 75-76.
- SCHÜLERDUDEN «Die Pädagogik» (1989). Hrsg. und bearbeitet von Meyers Lexikonredaktion in Zusammenarbeit mit Gerhard EBERLE und Axel HILLIG. Mannheim/ Wien/Zürich: Dudenverlag.
- SPINNER, Kaspar H. (1989): Textanalyse im Unterricht. In: *Praxis Deutsch* Nr. 98. 16. Jahrgang. November 1989, S. 19-23.
- STEGER, Hugo (1984): Sprachgeschichte als Geschichte der Textsorten/Texttypen und ihrer kommunikativen Bezugsbereiche. In: *Sprachgeschichte*. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Hrsg. von Werner BESCH, Oskar REICHMANN und Stefan SONDEREGGER. Erster Halbband. Berlin/New York: de Gruyter Verlag, S. 186-204. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2.1)
- STEGER, Hugo (1988): Revolution des Denkens im Fokus von Begriffen und Wörtern. In: *Festschrift für Ingo Reiffenstein zum 60. Geburtstag*. Hrsg. von Peter K. STEIN, Andreas WEISS, Gerold HAYER. Göttingen: Kümmerle Verlag, S. 83-125.
- STEGER, Hugo (1988a): Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Alltagsprache – Fachsprache Standardsprache – Dialekt und andere Gliederungstermini. In: *Deutsche Sprache*, 16. Jahrgang 1988. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation. Im Auftrag des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim. Hrsg. von Hugo STEGER (Geschäftsführung), Odo LEYS, Gerhard STICKEL und Johannes SCHWITALLA. Berlin, S. 289-319.
- WATZLAWICK, Paul/ BEAVIN, Janet, H./ JACKSON, Don D. (1969): *Menschliche Kommunikation*. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber.
- ZIMMER, Dieter E. (1986): Redens Arten. Über Trends und Tollheiten im neudeutschen Sprachgebrauch. Zürich: Haffmanns Verlag.

1. Anhang: Verzeichnis der Materialien (Kopiervorlagen)

- M 1** Arbeitsblatt "Die Sprachfunktionen nach Karl Bühler".
- M 2** Arbeitsblatt "Logbuch-Anekdote" und "Grices Konversationsmaximen". In: GRICE, H. P. (1967): *Logic and Conversation*. Dt: KUSSMAUL, P. [Hg.]: *Sprechakttheorie*. Ein Reader. Wiesbaden 1980, S.109ff.
- M 3** Arbeitsblatt "Die Theorie der Sprechakte nach J. R. SEARLE" und "Der Karlsruher Soldaten-Beschluß".
- M 4** Arbeitsblatt "Der politische Kampf um Wörter".
- M 5** Arbeitsblatt "Kriterien zur Bestimmung von Textsorten".
- M 6** Auszug aus der Rede Joseph GOEBBELS' im Berliner Sportpalast am 18. Februar 1943.
- M 7** Arbeitsblatt "Rhetorik und Wirkungsfunktionen der Rede".

M 1

Die Sprachfunktionen nach Karl Bühler

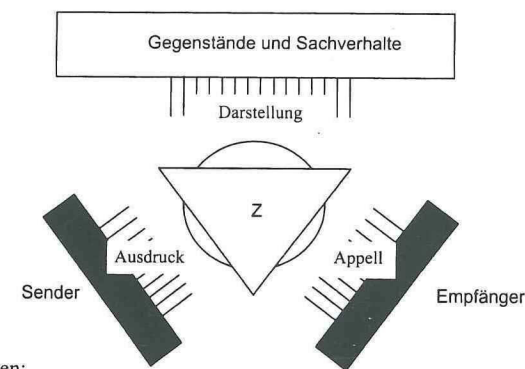
Zur Einteilung von Text- bzw. Sprachfunktionen geschriebener und gesprochener Sprache gibt es verschiedene Ansätze. Ausgangspunkt der meisten Klassifikationsversuche ist das bekannte Modell des Sprachpsychologen Karl BÜHLER. Bühler versucht die unterschiedlichen Funktionsweisen von Sprachzeichen (Laute, Worte etc.) im Rahmen konkreter Kommunikationssituationen zu beschreiben. In diesem Sinne werden den Sprachzeichen drei mögliche Grundfunktionen zugeschrieben.

- ♦ die Funktion der *Darstellung* von Gegenständen, Sachverhalten und Ereignissen (Textbsp. _____);
- ♦ die Funktion des *Ausdrucks* der inneren Befindlichkeit, der Emotionen und der Einstellung des Zeichenbenutzers, gemeint ist der Sprecher oder der Schreibende (Textbsp. _____);
- ♦ die Funktion des *Appells*, mit dem sich ein Zeichenbenutzer an einen Kommunikationsteilnehmer (Hörer) wendet und mit dem er ihn zu bestimmten Reaktionen veranlassen möchte (Textbsp. _____).

Karl Bühler ordnet jedem Sprechereignis vier Faktoren zu: ein Sprecher, ein Hörer, das Medium (= Mittel) Sprache sowie Gegenstände und Sachverhalte. In der konkreten Kommunikationssituation werden Sprecher, Hörer und Gegenstandsbereich aufeinander bezogen; die Sprache als Hilfsmittel oder Werkzeug ist die Vermittlungsinstanz.

Arbeitsauftrag:

- 1.) Ordne die im Unterricht besprochenen Textbeispiele den Grundfunktionen zu.
- 2.) Trage die vier Faktoren eines jeden Sprechereignisses – Sprecher, Hörer, Kommunikationsmedium und Gegenstandsbereich – in das Schaubild¹ ein.



Verständnisfragen:

- 1.) Erkläre mit Hilfe eines Synonyms (= bedeutungsgleiches oder -ähnliches Wort) die folgenden Termini: Sprachzeichen, Zeichenbenutzer, Kommunikationssituation. Sind das nur "moderne" Wissenschaftsausdrücke, oder machen sie Deiner Meinung nach das Funktionieren unserer Sprache deutlicher? (Mit Begründung)
- 2.) Wo sind Deiner Ansicht nach die Stärken des Modells, wo erkennst Du Schwächen?

¹ BÜHLER, Karl (1934/21965): *Sprachtheorie*. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart, S.28.

M 2

Die Logbuch-Anekdote

Der Kapitän eines großen Schiffes fand während seines Wachdienstes auf hoher See den Matrosen Schluckspecht zum wiederholten Male in stark angetrunkenem Zustand vor. Aufgrund dessen trug der Kapitän den folgenden Satz in das Logbuch ein: "Samstag, 15.4.1995, Matrose Schluckspecht wieder einmal betrunken".

Matrose Schluckspecht, der am folgenden Tag in nüchternem Zustand seinen Dienst antrat, las im Logbuch den Eintrag des Kapitäns vom Vortag und schrieb den folgenden Satz in das Logbuch nieder: "Sonntag, 16.4.1995, der Kapitän ist heute nicht betrunken!"

Fragen zum Text:

- 1.) Welchen Sachverhalt beschreibt Matrose Schluckspecht?
- 2.) Welche implizite Aussage enthält der Eintrag, und wie kommt diese Wirkung zustande?

Die vier Konversationsmaximen von H. P. Grice

Die Grundidee von GRICE lautet: Kommunikation ist Handeln, genauer kooperatives Handeln (Interaktion). In der Kommunikation geht es darum, Verständigung (nicht gleichbedeutend mit Einverständnis!) zu erreichen. Dies ist eine Grundvoraussetzung: Kommunikation kann nicht zustande kommen, wenn die Beteiligten nicht wenigstens ein minimales gemeinsames Interesse haben.

Diese recht einfache und leicht nachvollziehbare Voraussetzung jeder Kommunikation nennt Grice das "Kooperationsprinzip". Er versucht es abstrakt mit Hilfe von vier Konversationsmaximen genauer zu erfassen.

Kooperationsprinzip: Sei kooperativ!

1.) Maxime der <i>Quantität</i>	<i>Sei ausreichend informativ:</i> Sag so viel wie nötig, und sage nicht zu viel!
2.) Maxime der <i>Qualität</i>	<i>Sag Wahres:</i> Sag nichts, was du nicht für wahr hältst, oder signalisiere, welchen Grad der Wahrscheinlichkeit das Gesagte hat!
3.) Maxime der <i>Relation</i>	<i>Sei relevant!</i>
4.) Maxime der <i>Modalität</i>	<i>Formuliere angemessen klar:</i> Sag deine Sache in angemessener Art und Weise und so klar wie nötig!

Rollenspiel in Gruppenarbeit:

Überlegt Euch zunächst, gegen welche der vier Konversationsmaximen Matrose Schluckspecht verstößt?

Erfindet anschließend eine Kommunikationssituation, in der eine Konversationsmaxime verletzt wird, und stellt diese als kurzes Rollenspiel dar. Eure Mitschüler sollen erraten, welche Maxime in der von Euch in Szene gesetzten Situation verletzt wurde.

M 3

Die Theorie der Sprechakte nach J. R. Searle

Die Äußerung eines einzelnen Satzes versteht J. R. SEARLE als eine Aktion, die aus mehreren Einzelakten besteht und die ein Sprecher simultan ausführt. Leicht vereinfacht lassen sich diese Teilakte wie folgt unterscheiden:

- 1.) Äußerungsakt: Äußerung von Sprachlauten bzw. Wörtern auf der Grundlage von Grammatikregeln (im Unterschied zum Lallen eines Babys).
- 2.) Propositionaler Akt = Inhalt eines Satzes: Der Sprecher sagt etwas über jemand oder etwas aus (z.B. "Der Baum ist grün").
- 3.) Illokutionärer Akt (von lat. "locutio" = "Das Sprechen, Reden"): Der Sprecher vollzieht durch das Sprechen eine bestimmte Handlung, eine Sprechhandlung (z.B. "Ich verspreche dir, morgen für dich den Einkauf zu erledigen"). Mit dem Aussprechen des Satzes geht der Sprecher eine Verpflichtung ein.
- 3.) Perlokutionärer Akt: Durch die Sprechhandlung ergeben sich Konsequenzen für Sprecher oder Hörer, es wird eine Wirkung erzielt. Der Sprecher veranlaßt z.B. eine gewisse Aktion des Hörers (Paul sagt "Es zieht", und Paula schließt das Fenster) oder der Hörer verweist beispielsweise auf ein Versprechen, das der Sprecher eingegangen ist ("Du wolltest doch den Einkauf erledigen").

Der "Karlsruher Soldaten-Beschluß"

Einführende Bemerkungen:

Der Beschluß des Bundesverfassungsgerichts vom 25. August 1994, welches das Führen eines Autoaufklebers mit der Aussage "Soldaten sind Mörder (Kurt TUCHOLSKY)" durch das Grundrecht auf freie Meinungsäußerung (Grundgesetz Art. 5) geschützt sieht, hat heftige öffentliche Diskussionen ausgelöst. In den Medien wird diese Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts verkürzt als "Karlsruher Soldaten-Urteil" bezeichnet.

Satzanalyse:

Der Generalmajor der Bundeswehr Gerd SCHULTZE-RHONHOF äußerte sich in einer Neujahrsansprache zum sogenannten Soldaten-Urteil des Bundesverfassungsgerichts u.a. wie folgt:

"Der Vergleich von Soldaten mit Mördern ist so absurd und zutiefst ehrabschneidend, wie es ein Vergleich des Bundesverfassungsgerichts mit dem Volksgerichtshof der NS-Zeit sein würde." ("Die Zeit" vom 20.1.1995, S.2.)

Arbeitsauftrag: Welche implizite Aussage enthält der Satz des Generalmajors? Welcher Eindruck wird mit dem Satz erweckt? Unterscheide dabei zwischen propositionalem, illokutionärem und perlokutionärem Akt.

HA: Erstelle als "neutraler" Experte ein linguistisches Gutachten für ein fiktives Gerichtsverfahren, in welchem eine Klage wegen Beleidigung gegen den General verhandelt wird. Argumentiere nicht politisch, sondern beschreibe linguistisch, und ziehe alle möglichen Auslegungen des Satzes in Betracht.

M 4

Der politische Kampf um Wörter

Das Schlagwort: Funktionen und Struktur¹

Als "politische Schlagwörter" werden Wörter dann bezeichnet, wenn sie in öffentlichen Auseinandersetzungen häufig, oft inflationär, verwendet werden und wenn sie in verdichteter Form politische Einstellungen ausdrücken oder provozieren. Schlagwörter dienen als Instrument der politischen Beeinflussung. Mit ihnen wird versucht, Denken, Gefühle und Verhalten zu steuern. Jedoch sind nicht nur die Inhalte der Schlagwörter umkämpft, sondern manchmal entbrennt auch ein Kampf um die Wörter selbst. Um in der Kampfmetaphorik zu bleiben: Wer dem Gegner die Waffe – die Schlagwörter – entwendet, wer sie ihm entschärft, oder wer selbst eine spezielle Abwehrwaffe zur Zerstörung der gegnerischen Waffentypen entwickelt, hat Vorteile im politischen Kampf. Darum ist politische Auseinandersetzung nicht nur Kampf mit Wörtern, sondern auch oft Kampf um Wörter, meist um Schlagwörter.

Eine populäre Auffassung lautet: "Politische Schlagwörter sind leere Worthülsen." Doch so einfach ist es nicht. Dem Schlagwort können drei Funktionen (in Anlehnung an BÜHLERS Sprachfunktionen) zugeschrieben werden:

- 1.) Inhaltliche Charakterisierung und Darstellung des Sachverhaltes
- 2.) Bewertung des Sachverhaltes
- 4.) Appell an die Zuhörer oder Leser.

Wer Schlagwörter verwendet, legt sich aufgrund der inhaltlichen Vagheit *nicht* oder *kaum* fest. Dennoch weiß der Sprecher um die positive (beschönigende) oder negative (abwertende) Wirkung seiner Worte. Zusammenfassend kann man sagen: Schlagwörter zielen auf öffentliche Wirkung mit der Absicht, möglichst viele Menschen für die eigene Sache zu gewinnen. Doch gilt es zu bedenken:

"Je höher die Präzision der politischen Begrifflichkeit, je genauer sie eine politische Vision oder eine gegebene Lage oder eine angestrebte Lösung auf einen Begriff bringt, desto geringer wird ihre Integrationsleistung."²

Es lassen sich also zwei gängige Taktiken im politischen Kampf um Wörter festhalten:

- 1.) Die Taktik *Begriffe besetzen*: Wenn eine Gruppierung glaubwürdig für ihre politischen Ziele einen Begriff prägen und beanspruchen kann (z.B. "ökologische Gerechtigkeit"), dann kann diese Gruppierung gegebenenfalls einen Vorteil gegenüber den politischen Gegnern erzielen.
- 2.) Die Taktik *Eigen- und Fremdzuschreibung von Eigenschaften*: Wenn eine politische Gruppierung in überzeugender Form mit Hilfe eines Wahlslogans wie z.B. "Freiheit statt Sozialismus" sich selber positiv bewertete Eigenschaften (hier "Wir stehen für Freiheit") und den politischen Gegnern negativ bewertete Eigenschaften (hier "Die anderen stehen für Unfreiheit") zuschreiben in der Lage ist, so kann daraus eventuell politisches Kapital geschlagen werden.

¹ KLEIN, Josef (1989): *Politische Semantik*. Opladen, S.12ff

² BERGSDORF, Wolfgang (1988): Entwicklungslinien der politischen Terminologie in der BRD. In: GOPPEL, T. / LOJEWSKI, G. von / EROMS, H. [Hgg.](1988): *Wirkung und Wandlung der Sprache in der Politik*. Passau, S.27f.

M 5

Kriterien zur Bestimmung von Textsorten

Def. "Textsorten sind nach bestimmten Kriterien klassifizierte Textarten (analog zu den drei literarischen Gattungen Lyrik, Dramatik, Epik)." Beachte dabei

- ◆ *textimmanente* Aspekte: die Art der Wortwahl (ungenau Alltagsbegriffe oder präzise definierte Fachbegriffe); lange komplexe Sätze in der Fachsprache oder einfache kurze Sätze in der Alltagssprache; Thema und Inhalt des Textes ist eher deskriptiv (= beschreibend), narrativ (= erzählend), explikativ (= erklärend), argumentativ.
- ◆ *textexterne* oder *pragmatische* Aspekte: Situation der Textäußerung (Kontext), Sprecherabsicht und Hörererwartung (Textfunktion), Regeln und Normen der Umgangsformen etc.

Differenzierungskriterien für Textsorten:

1.) Die Textfunktion als wichtigstes Kriterium

Der Sprecher oder Schreiber (Textproduzent) will *informieren*, *appellieren*, jemanden zu etwas *verpflichten*, *kontaktieren* oder *erklären*. Je nach Textfunktion unterscheidet man daher die folgenden *Textsorten*:

- Informationstexte (Nachricht, Bericht, Sachbuch, Rezension ...)
- Appelltexte (Rede, Werbeanzeige, Kommentar, Gesetz, Antrag ...)
- Obligationstexte (Vertrag, Garantieschein, Gelöbnis ...)
- Kontakttexte (Danksagung, Kondolenzschreiben, Ansichtskarte ...)
- Deklarationstexte (Testament, Zeugnis, Erinnerungsurkunde ...)

2.) Kontextuelle bzw. situative Kriterien

In diesem Zusammenhang wird untersucht, durch welche Merkmale sich die Situation auszeichnet, in der ein bestimmter Text geäußert wird. Von besonderer Bedeutung ist dabei die *Kommunikationsrichtung* ("Einbahnstraßen-" oder gegenseitige Kommunikation), der vorhandene oder fehlende *unmittelbare Kontakt* (z.B. face-to-face beim Zwiegespräch oder die räumliche und zeitliche Distanz beim Brief) und die *Sprache* (geschrieben oder gesprochen).

- a) *Zwei Formen* der Kommunikation sind auseinanderzuhalten:
 - *dialogisch*: direktes Gespräch (face-to-face)
 - *monologisch*: Rundfunksendung, Fernsehsendung, Brief, Zeitung, Buch etc.
- b) *Drei Arten* des Handlungsbereichs lassen sich unterscheiden:
 - im *privaten* Bereich unter Freunden, Familienangehörigen usw.;
 - im *offiziellen* Bereich in offizieller Funktion z.B. als Geschäftspartner, Firmen- oder Behördenmitarbeiter, Schülersprecher;
 - im *öffentlichen* Bereich vor Publikum beispielsweise als Zeitungsredakteur oder Radio-/Fernsehansager, Richter oder Staatsanwalt, Politiker oder als Abiturient, der bei der Abiturfeier eine Rede hält.

Literatur: BRINKER, Klaus (1985): *Linguistische Textanalyse*. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin, S.130ff.

M 6

Auszug aus der Rede Joseph GOEBBELS'
im Berliner Sportpalast am 18. Februar 1943

Nach der militärischen Niederlage der deutschen Armee in Stalingrad am 31. Januar 1943 proklamiert Joseph Goebbels am 18. Februar 1943 in seiner Rede im Berliner Sportpalast den "totalen Krieg". Sie gilt als Paradebeispiel einer propagandistischen und demagogischen Rede, da der Propagandaminister Goebbels sich vorgenommen hat, nach der sich abzeichnenden Niederlage die deutsche Bevölkerung (Tausende von Zuhörern im Sportpalast und Millionen von Hörern, die am Volksempfänger die Rede verfolgen) aus dem Stimmungstief herauszureißen und sie wieder fest an die NS-Führung zu binden.

Ihr also, meine Zuhörer, repräsentiert in diesem Augenblick die Nation. Und an euch möchte ich zehn Fragen richten, die ihr mir mit dem deutschen Volke vor der ganzen Welt, insbesondere aber vor unseren Feinden, die uns auch an ihrem Rundfunk zuhören, beantworten sollt. (Nur mit Mühe kann sich der Minister für die nun folgenden Fragen Gehör verschaffen. Die Masse befindet sich in einem Zustand äußerster Hochstimmung. Messerscharf fallen die einzelnen Fragen. Jeder einzelne fühlt sich persönlich angesprochen. Mit letzter Anteilnahme und Begeisterung gibt die Masse auf jede einzelne Frage die Antwort. Der Sportpalast hallt wider von einem einzigen Schrei der Zustimmung.)

Die Engländer behaupten, das deutsche Volk habe den Glauben an den Sieg verloren.

Ich frage euch: Glaubt ihr mit dem Führer und mit uns an den endgültigen totalen Sieg des deutschen Volkes?

Ich frage euch: Seid ihr entschlossen, dem Führer in der Er kämpfung des Sieges durch dick und dünn und unter Aufnahme auch der schwersten persönlichen Belastungen zu folgen?

Zweitens: Die Engländer behaupten, das deutsche Volk ist des Kampfes müde.

Ich frage euch: Seid ihr bereit, mit dem Führer als Phalanx der Heimat hinter der kämpfenden Wehrmacht stehend diesen Kampf mit wilder Entschlossenheit und unbeirrt durch alle Schicksalsfügungen fortzusetzen, bis der Sieg in unseren Händen ist?

Drittens: Die Engländer behaupten, das deutsche Volk hat keine Lust mehr, sich der überhand nehmenden Kriegsarbeit, die die Regierung von ihm fordert, zu unterziehen. Ich frage euch: Seid ihr und ist das deutsche Volk entschlossen, wenn der Führer es befiehlt, zehn, zwölf, und wenn nötig, vierzehn und sechzehn Stunden täglich zu arbeiten und das Letzte herzugeben für den Sieg?

In: *Herrschaft durch Sprache*. Arbeitstexte für den Unterricht. Hrsg. von Walter SCHAFAR-SCHIK. Stuttgart 1973, S.65-66.

M 7

Rhetorik und Wirkungsfunktionen der Rede

Unter "Rhetorik" im engeren Sinne versteht man seit der Antike die Lehre und Kunst der wirkungsvollen Gestaltung öffentlicher Reden, heute auch die wissenschaftliche Untersuchung und praktische Einübung aller Formen sprachlichen Handelns, mit denen man Standpunkte überzeugend vertreten und Adressaten beeinflussen kann. Die Rhetorik liefert damit sowohl Kategorien für die Analyse als auch ein Inventar gedanklicher Muster und sprachlich-stilistischer Techniken für die Gestaltung. Im allgemeinen unterscheidet man drei Grundtypen von Reden: Festrede, politische Rede, Gerichtsrede.

Antike Rhetorik

Das Ziel des Überzeugens (= *persuadere*) verfolgt der Redner

- auf der *rationalen* Ebene mit den Mitteln von Sprachhandlungen: 1.) einem informierenden (*docere*), 2.) einem argumentierend-beweisenden (*probare*) und 3.) einem belehrenden (*monere, prodesse*) Sprachhandlungstyp.
- auf der *emotionalen* Ebene erreicht der Redner sein Ziel durch das ästhetische Erfreuen des Adressaten (*delectare*) und über das Gewinnen seines Wohlwollens (*conciliare*).
- Die Stimulierung des Publikums zur Erregung von Leidenschaften bis zum Auslösen heftigster Gefühlsregungen (*movere, concitare*; z.B. Goebbels Rede im Berliner Sportpalast am 18.2.1943) spielt heutzutage eine untergeordnete Rolle.

Bezüglich der politischen Rede können die wichtigsten Sprechintentionen der Politiker dergestalt zusammengefaßt werden, daß der Redner die Zuhörer über das (subjektive) Darstellen eines bestimmten Sachverhalts zum Nachdenken und anschließend zum Handeln im Sinne seiner Ausführungen (z.B. bei Abstimmungen, Wahlen, Unterschriftensammlungen, Volksbegehren, Alltagsverhalten etc.) anregen möchte.

Sprechakttheorie

Mit den Termini der Sprechakttheorie lassen sich folgende Einzelakte unterscheiden:

- die Proposition (= Inhalt des Satzes): einen politischen Sachverhalt mit eigenen Worten im eigenen Sinne darstellen; andere Darstellungsmöglichkeiten (etwa verschiedene Ausdrücke wie z.B. "Friedensdienst" oder "Kriegsdienst" für denselben Sachverhalt, nämlich "Dienst in der Bundeswehr") werden gar nicht erwähnt oder sofort widerlegt;
- die Sprecherhandlung (= Illokution) umfaßt somit das Erläutern eines politischen Sachverhalts oder Zusammenhangs, so daß er in der eigenen Argumentationskette plausibel erscheint;
- die beabsichtigte Wirkung (= Perlokution) besteht darin, daß der Zuhörer politische Zusammenhänge und Sachverhalte im Sinne des Redners einschätzt und dementsprechend politisch handelt, d.h. abstimmt, wählt etc.

HA: Schreibt einen Stichwortzettel für eine kurze Rede (2-3 Minuten) zu einem (politischen) Thema Eurer Wahl und versucht einige rhetorische Aspekte zu berücksichtigen. Viel Glück und gute Ideen. Übt zuhause ebenfalls das Vortragen Eurer Rede, damit Euch nach dem Abitur der Einstieg in die Politikerkarriere nicht so schwer fällt. Das Vortragen vor dem Spiegel aus Lerngründen ist ebenfalls erlaubt, auch wenn wenig rühmliche "Vorbilder" (?) diese Methode schon angewandt haben.