

Helen Kellinghaus
Matr.Nr. 1417159
FB 10 Fachdidaktik Deutsch
Veranstaltung „Politische Rhetorik“
Dr. S. Schallenberger

Die Verwendung von argumentativen Strategien in der Öffentlichkeit
am Beispiel des biopolitischen Diskursstranges

Inhaltsverzeichnis

1. Beschreibung des Vorhabens und der verwendeten Literatur_____	S. 3
2. Bedingungsanalyse_____	S. 5
3. Sachanalyse_____	S. 6
3.1 Die Wahrnehmung des biopolitischen Diskursstranges in der Öffentlichkeit	S. 7
3.2 Der biopolitische Diskursstrang in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung	S. 8
3.3 Auswahlkriterien der Texte	S. 9
3.4 Argumentative Strategien	S. 9
3.4.1 Verknüpfung von Diskurssträngen	S. 10
3.4.2 Kollektivsymbolik	S. 10
3.4.3 Höchstwerte	S. 11
3.4.4 Das "Ideal der Ausgewogenheit"	S. 12
4. Didaktische Überlegungen_____	S. 12
4.1 Zur Wahl des Diskursstrangthemas „Biopolitik“	S. 12
4.2 Die Behandlung von argumentative Strategien im Rahmen einer (Kritischen) Diskursanalyse	S. 14
4.3 Lernziele	S. 14
5. Methodische Analyse_____	S. 15
5.1 Zeitungsartikel als repräsentative Diskursfragmente	S. 15
5.2 Zur Textanalyse nach vorgegebener Struktur	S. 16
5.3 Mögliche alternative Vorgehensweisen	S. 17
6. Verlauf der Unterrichtseinheit und der Doppelstunde 5 und 6 mit Analysebeispielen__	S. 18
6.1 Verlaufsplan der Unterrichtseinheit	S. 18
6.2 Einordnung der Doppelstunde 5 und 6 in die Unterrichtsreihe	S. 20
6.3 Verlaufsplan der Stunde 5 und 6 der Unterrichtseinheit	S. 21
6.4 Beispiele für eine Textanalyse nach vorgegebener Struktur	S. 22

7. Fazit	S. 25
8. Literatur	S. 26
8.1 Primärliteratur:	S. 26
8.2 Sekundärliteratur:	S. 26
8.3 Weiterführende Literatur	S. 27
9. Anhang	S. 27

1. Beschreibung des Vorhabens und der verwendeten Literatur

In der vorliegenden Arbeit werde ich eine Unterrichtseinheit für einen Deutsch-Leistungskurs der Stufe 13 zum Thema „argumentative Strategien in der Öffentlichkeit am Beispiel des Diskursstranges der Biopolitik“ entwerfen.

Es wird darum gehen, mit Schülern zunächst den Themenkomplex der Biopolitik so weit inhaltlich zu erarbeiten, dass eine sinnvolle Beschäftigung mit der dem Text übergeordneten Ebene der argumentativen Strategien möglich ist. Als Basis für eine solche Beschäftigung erfolgt eine kurze Einführung in die Grundlagen der Diskurstheorie und der Kritischen Diskursanalyse. Dabei stütze ich mich auf das Werk SIEGFRIED JÄGERS „Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung“ (1999).

Schwerpunkt und Herzstück der Unterrichtseinheit wird die Analyse verschiedener Zeitungsartikel der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) aus dem Sommer 2001 darstellen. Es handelt sich hierbei um Artikel, die sich im engeren Sinne auf das durch aktuellen Anlass zu diesem Zeitpunkt intensiv diskutierte Thema „Forschung an embryonalen Stammzellen“ bzw. „Klonen für medizinische Zwecke“ beziehen, die jedoch immer auch Vernetzungen zu anderen biopolitischen Themenfeldern oder anderen Diskurssträngen (beispielsweise zum Diskursstrang von Ethik und Moral oder von Gesetz und Recht) aufweisen. Die von mir ausgewählten Artikel sind dem Band „Biopolitik. Die Positionen“ herausgegeben von CHRISTIAN GEYER (2001) entnommen. Zur Erarbeitung des Diskursstrang-Themas „Biopolitik“ gibt die Veröffentlichung „Biomacht und Medien. Wege in die Bio-Gesellschaft“, herausgegeben von MARGRET JÄGER, SIEGFRIED JÄGER, INA RUTH, ERNST SCHULTE-HOLTEY und FRANK WICHERT (im Folgenden JÄGER, M. et al. 1997a) viele Informationen und Anregungen, die ebenfalls auf dem Modell der Kritischen Diskursanalyse fußen. Die beiden Bände JÄGER, M. et al. 1997a sowie JÄGER, S. 1999 sind im Rahmen des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung (DISS) entstanden.

In einer Selbstdarstellung des DISS heißt es, der „wissenschaftliche(...) Ansatz von Diskurstheorie und (ideologiekritischer) Diskursanalyse“ ermögliche es dem Institut die „dichte Verbindung von Sprache und Gesellschaft“ zu „erfassen“. Das heißt, es werden „Texte und andere sprachliche Äußerungen von vornherein als soziale Produkte, die deshalb selbst gesellschaftlich sind, weil und insofern sie auf Gesellschaft wirken“, betrachtet. Darüber hinaus geht es laut DISS in der Diskursanalyse auch immer um die Analyse von Macht und Machtpositionen, da „in einen gesellschaftlichen Diskurs“ eingebettete „Texte und Äußerungen“ in dem Sinne Macht „entfalten (...), daß sie Menschen zu bestimmten Handlungen disponieren“ (JÄGER, M. et al. 1997a, S. 361).

Der Aspekt von Macht und Machterhalt nimmt auch eine bedeutende Stellung im Werk Michel Foucaults ein, auf den sich die Mitarbeiter des DISS in ihrer Auslegung einer Kritischen Diskursanalyse stützen. FOUCAULT, M. selbst schreibt dazu: „Es ist das Problem, das fast alle meine Bücher bestimmt: wie ist in den abendländischen Gesellschaften die Produktion von Diskursen, die (zumindest für eine bestimmte Zeit) mit einem Wahrheitswert geladen sind, an die unterschiedlichen Machtmechanismen und –institutionen gebunden?“ (1983, S. 8, zit nach JÄGER, S. 1999, S. 142). Eben diesem Problem wird mit der Kritischen Diskursanalyse versucht nachzugehen, da „bereits die Erfassung der Diskurse (...) eine kritische Perspektive zu Tage“ fördert, „indem dabei die impliziten und nicht gesagten Voraussetzungen und die als *Wahrheiten* vertretenen Setzungen (...) oder falsche Verallgemeinerungen und dementsprechende Fluchtlinien (...) sichtbar gemacht werden können“. Unter Verwendung dieses Ansatzes kann herausgearbeitet werden, „für welche „Wahrheiten“ in einer Bevölkerung Akzeptanz geschaffen wird, (...) was sagbar (und tubar) ist und was nicht“. Ein besonderes Augenmerk der vorliegenden Arbeit beruht dabei auf den verwendeten sprachlichen und rhetorischen „Mitteln“ des Diskurses. So stellt sich die Frage „mit Hilfe welcher Implikate, welcher Kollektivsymbole, welcher Argumentationsstrategien etc. welche Inhalte in wessen Interesse im Diskurs verwendet werden“ (JÄGER, S. 1999, S. 223).

Das in dieser Unterrichtseinheit beispielhaft behandelte Thema „Biopolitik“ wurde zum einen von mir aus Eigeninteresse gewählt. Zum anderen stellte sich diese Wahl im Nachhinein als glücklich heraus, da sich auch das DISS in zahlreichen Veröffentlichungen bereits mit diesem Thema befasste (z.B. SEBASTIAN REINFELDT & RICHARD SCHWARZ 1992: „Bio-Macht“, JOBST PAUL 1994: „Im Netz der Bioethik“, MARGRET JÄGER & FRANK WICHERT 1996: „Rassismus und Biopolitik“, JÄGER, M. et al. 1997a). Im Vorwort zu „Biomacht und Medien“ (JÄGER, M. et al. 1997a) schreiben die Herausgeberinnen und Herausgeber, es sei geradezu eine „Tradition“ des DISS, sich mit Forschungsfeldern zu befassen, die „in der >etablierten< Forschungs- und Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland eher vernachlässigt werden oder gar nicht vorkommen“. Ein solches durchaus wichtiges aber noch wenig bearbeitetes Forschungsfeld stellt der „diskursive Komplex der Biomacht dar – wie Michel Foucault diesen Zusammenhang nennt - , der heute als Biopolitik umgesetzt wird“ (S. 5).

In diesem Sinne wird das Ziel der vorliegenden Arbeit darin bestehen, den Blick der Schüler auf das komplexe Macht-Gefüge, das mit dem Thema Biopolitik verbunden ist, zu schärfen. Dies wird anhand des Auffindens und der Analyse von argumentativen Strategien in Texten geschehen, mit denen die einzelnen Akteure im Diskurs ihr jeweiliges Anliegen bzw. ihre Position zu vertreten und zu „verkaufen“ suchen.

Wenn im Folgenden die Bezeichnung „Schüler“ verwendet wird, so ist darin natürlich auch immer die weibliche Form „Schülerin“ eingeschlossen.

2. Bedingungsanalyse

Da die nachfolgend beschriebene Unterrichtseinheit für eine hypothetische Lerngruppe konzipiert wurde, ist es nicht möglich, eine ausführliche Bedingungsanalyse – wie dies für eine konkrete Lerngruppe der Fall gewesen wäre – zu erstellen. Ich werde mich daher darauf beschränken, einige Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen, die für die Durchführung der Unterrichtseinheit notwendig sind, zu klären.

Die Unterrichtseinheit ist von mir für einen Leistungskurs Deutsch der Stufe 13 einer gymnasialen Oberstufe entwickelt worden.

Wichtig ist zunächst einmal, dass die Lerngruppe die biologisch-fachwissenschaftlichen Aspekte des Diskursstranges Biopolitik bereits aus dem Fachunterricht Biologie zumindest in groben Zügen kennt. Eine Vertiefung dieses Wissens ist im Rahmen des Deutschunterrichts nur noch in sehr geringem Umfang und soweit es für das Verständnis der zu analysierenden Texte unbedingt notwendig ist, zu leisten. Da das Thema „Genetik“ mit der „klassischen Genetik“ bereits in der Sekundarstufe I eingeführt wurde und mit den daran anschließenden Themenfeldern „Molekulargenetik“ und „moderne Biowissenschaften“ im Rahmenplan Biologie für die Sekundarstufe II verankert ist, dürfte diese Anforderung erfüllt sein. Auch einige Aspekte von „philosophischen, ethischen und juristischen Fragestellungen“ die Biowissenschaften betreffend sollten laut Rahmenplan bereits im Biologieunterricht diskutiert worden sein (SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2002a, S. 22).

Des Weiteren sollte in den vorhergehenden Klassen bzw. Stufen im Deutschunterricht bereits eine Beschäftigung mit der Textsorte „Zeitungsartikel“ bzw. dessen verschiedenen Ausprägungen (z.B. Bericht, Reportage, Kommentar etc. (vgl. Jäger, S. 1999, S. 176)) erfolgt sein, sodass bei der Behandlung dieser Texte als Diskursfragmente auf entsprechendes Vorwissen zurückgegriffen werden kann. Der Bremer Rahmenplan Deutsch für die Sekundarstufe I sieht hierzu unter dem Themenbereich „Die Welt der Technik und der Kommunikation“ den Aspekte „Aufbau, Aufmachung, Adressatenbezug (...) unterschiedlicher Presseerzeugnisse“ vor (SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2002b, S. 33).

Der Rückgriff auf Vorwissen wäre zwar auch für die Erstellung und Auswertung eines Fragebogens wünschenswert, ist jedoch wohl nicht vorauszusetzen.

Eine weitere Rahmenbedingung, die das Unterrichtsgeschehen erleichtern würde, ist eine relativ geringe Kursstärke. Im Idealfall und damit auch ein produktives Arbeiten in Halbgruppen möglich ist, wäre eine Gruppenstärke von ca. zwölf Schülern wünschenswert.

Die meines Erachtens wichtigste Voraussetzung für die Durchführung der von mir konzipierten Unterrichtseinheit stellt allerdings ein hohes Leistungsniveau im entsprechenden Kurs dar. Die Beschäftigung mit dem Thema „Kritische Diskursanalyse“ bzw. „Argumentative Strategien in Diskursfragmenten“ stellt hohe Anforderungen gerade auch an das Abstraktionsvermögen der Schüler. Gute Vorkenntnisse in der Textanalyse sowie ein hohes Maß an Motivation seitens der Schüler sind daher unabdingbar für das Gelingen dieses Vorhabens.

Die Unterrichtseinheit ist in der Form, wie ich sie hier skizziere, in Doppelstunden angelegt. Sollten sich andere Voraussetzungen wie z.B. ein Leistungskurs mit fünf Deutschstunden in der Woche ergeben, so müssten die Stundeninhalte dementsprechend umverteilt werden. Es würde sich z.B. anbieten, längere Lektüreabschnitte als Hausaufgaben vorbereiten zu lassen.

3. Sachanalyse

Sowohl im Bezug auf die Sachanalyse als auch auf die didaktische und methodische Analyse ergibt sich das Problem, dass in einer Unterrichtseinheit und selbst in einer Unterrichtsstunde oftmals mehrere „Lerngegenstände“ enthalten sind, „ohne im Stundenthema explizit genannt zu werden“. Im Fall der vorliegenden Arbeit handelt es sich bei diesen Lerngegenständen neben der Untersuchung von argumentativen Strategien in Diskursfragmenten unter anderem um die Einführung in das Modell der Kritischen Diskursanalyse, um den Entwurf und die Handhabung eines qualitativen und eines quantitativen Fragebogens, um die Behandlung der Textsorte „Zeitungsartikel“ sowie um Fragen der Produkt-Erstellung und -Präsentation. Da die Anfertigung „gleich mehrere(r) Sachanalysen und didaktische(r) Analysen“ (KÄMPER–VAN DEN BOOGAART, M. 2003, S. 279) den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werde ich mich im Folgenden auf die Darstellung des biopolitischen Diskursstranges in Zeitungsartikeln sowie die Verwendung argumentativer Strategien vor allem am Beispiel der in der detailliert beschriebenen Doppelstunde 5 und 6 zu analysierenden Texte konzentrieren.

3.1 Die Wahrnehmung des biopolitischen Diskursstranges in der Öffentlichkeit

Im Zusammenhang mit biopolitischen Themen wird oft das Bild vermittelt, es herrsche in der BRD - vor allem im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wie etwa Großbritannien – durch eine „vermeintliche Beschränkung der „Forschungsfreiheit““ (ALTHAUS, C. & KNOBLOCH, C. 2002, S. 5) ein Klima der „Forschungs- und Technikfeindlichkeit“ bzw. der „Technikangst“ (ebd., S. 8). Dieses Bild wird unter anderem durch das „Lamento von >Spezialisten<“ - wie hier eines Vertreters der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) in einer „Denkschrift zur Forschungsfreiheit“ (1996) - geschaffen und aufrechterhalten: „Forschung (...) ist zum Überleben der Menschen unentbehrlich. Dennoch und gerade deshalb begegnen viele Menschen der Forschungstätigkeit und neuen Forschungsergebnissen mit großer Zurückhaltung, wenn nicht mit Ängsten. Gedeihen kann Forschung aber nur in einem Klima (...) wenigstens rationaler Aufgeschlossenheit. Eine forschungsfeindliche Umwelt behindert auf jeden Fall die Forschung und führt auf Dauer zu deren Ersticken. Misstrauen gegenüber der Forschung in Politik und Gesellschaft äußert sich in Verboten, in Kriminalisierungen und Stigmatisierungen von Forschern, Forschungseinrichtungen und Forschungszielen.“ (zit nach JÄGER, M. et al. 1997b, S. 14f). Von Seite dieser „Spezialisten“ aber auch von Vertretern „der Politik“ und „der Wirtschaft“ ergeht häufig der Vorwurf an Journalisten, durch einseitige Berichterstattung für dieses negative Bild (mit-)verantwortlich zu sein (vgl. SCHENK, M. 1999, S. 289) und so „die Akzeptanz“ der Biotechnologien „in der Bevölkerung zu schwächen“ (JÄGER, S. & JÄGER, M. 1997, S. 315).

In verschiedenen Untersuchungen hat sich jedoch gezeigt, dass dieser Vorwurf so nicht haltbar ist. Nach Befragungen von Journalisten zum Thema Gentechnik zeichnet SCHENK, M. ein eher „vielschichtiges Bild der Journalisten“, da sich „ein großer Teil der Journalisten eher als Befürworter denn als Gegner der Gentechnik“ sieht. Zustimmung bzw. Ablehnung variieren dabei jedoch „von Anwendungsfeld zu Anwendungsfeld“ (1999, S. 289). Die Herausgeberinnen und Herausgeber von JÄGER, M. et al. 1997a gehen in ihrer Stellungnahme hier noch weiter. Nach Analyse mehrerer Tausend biopolitisch geprägter Zeitungsartikel verschiedener Tages- und Wochenzeitungen sowie Magazinen des Jahrgangs 1994 kommen sie zu dem Ergebnis, dass „die Printmedien (...) biopolitische Anrufungen so präsentieren, daß die vielfach vorhandene Skepsis in der Bevölkerung abgetragen wird“. Viele der untersuchten Artikel dienen „offen oder versteckt der Herstellung von Akzeptanz“ den neuen Techniken gegenüber (S. 6), es wird auch zusammenfassend von einem „Akzeptanzdiskurs“ gesprochen (JÄGER, S. & JÄGER, M. 1997, S. 315). Dabei sprechen JÄGER, S. & JÄGER, M. den meisten Journalisten nicht ab, sich „redlich“ zu bemühen „fair und ausgewogen zu schreiben“. Die Tatsache, dass die dennoch „Teil eines

starken >Akzeptanzdiskurses< sind, (...) verweist nur darauf, daß die Mehrheit der JournalistInnen (...) selbst in den biopolitischen Diskurs verstrickt ist“ (1997, S. 341).

Die Analyse von Zeitungsartikeln zu biopolitischen Themen kann hier helfen, diese Verstrickungen von Journalisten und Akteuren im Diskurs und von verschiedenen Diskurssträngen untereinander aufzudecken. JÄGER, M. et al. bezeichnen ihre Arbeit, „Vernetzungsprozesse“ zu „präsentieren, zu beschreiben und daraufhin zu befragen, welche Effekte von ihnen ausgehen“, „als Beitrag zu einem sich vielfältig artikulierenden Widerstand“. Es richtet sich dieser Widerstand laut Verfassern „gegen die zunehmende Ausbreitung und Normalisierung biotechnologischer Logiken und Praktiken, deren Durchsetzung von der politischen Hegemonie mit dem Verweis auf den >Standort Deutschland< (...) hysterisch beschworen wird“ (1997b, S. 8).

3.2 Der biopolitische Diskursstrang in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung

Die Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) ist nach „Aufmachung, Stil und Inhalt“ eher einem Spektrum „konservative(r) Leser“ zuzuordnen. Sie hat den „Ruf (...), vor allem im ökonomischen Sektor eine kompetente Berichterstattung zu liefern“ (JÄGER, M. et al. 1997b, S. 24). ALTHAUS, C. und KNOBLOCH, C. gehen in ihrer Einschätzung hier noch weiter, wenn sie ironisierend schreiben, die FAZ sei „für Wirtschafts- und Technikskepsis nicht eben berühmt“ (2002, S. 7). Es handelt sich bei der FAZ also um eine Zeitung, die der ökonomischen Berichterstattung viel Bedeutung beimisst und im allgemeinen auch eher wirtschafts- und technikfreundliche Positionen vertritt.

Wie bereits erwähnt habe ich die zu analysierenden Artikel dem Sammelband „Biopolitik. Die Positionen“ (GEYER, C. 2001) entnommen. Leider hat der Herausgeber es versäumt, zu den jeweiligen Artikeln auch ihren expliziten Erscheinungsort (also z.B. Seite „Wissenschaft und Technik“ oder „Feuilleton“) anzugeben. Daher lassen sich keine sicheren Schlüsse ziehen, ob der jeweilige Artikel von der Redaktion eher als rein naturwissenschaftlich oder als gesellschaftlich relevant erachtet wird. Vermutet werden kann jedoch, dass beide Artikel im Feuilleton erschienen, da ALTHAUS, C. und KNOBLOCH, C. unter Verweis auf GEYER, C. 2001 erwähnen, im „Feuilleton“ der FAZ sei die biopolitische „Debatte vielstimmig und anspruchsvoll ausgetragen“ worden (2002, S. 7) und dieser zudem den Posten eines Redakteurs im Feuilleton der FAZ innehat (vgl. GEYER, C. 2001, S. 2).

Die „Vielstimmigkeit“ der Debatte schlägt sich in der FAZ dadurch nieder, dass neben verschiedenen Redakteuren auch immer wieder „Experten von Außen“ zu Wort kommen (JÄGER, S. & JÄGER, M. 1997, S. 317). In den von mir ausgewählten Beispielen stammen diese Experten aus den Bereichen der Politik (Andrea Fischer) und der Biologie (Claus Bartram), es sind der FAZ jedoch auch Beiträge zum biopolitischen Diskursstrang von Philosophen und vor allem Rechtsphilosophen zu entnehmen.

3.3 Auswahlkriterien der Zeitungsartikel

Bei der Auswahl der in der Unterrichtseinheit zu behandelnden Artikel spielt vor allem der Aspekt der relativen Kürze und guten Lesbarkeit der Texte eine Rolle. Obwohl es sich um eine Unterrichtseinheit für einen Leistungskurs der Stufe 13 handelt, stellten sich bei Sichtung vieler Texte diese als zu anspruchsvoll heraus. Die von mir gewählten Beispiel-Texte scheinen mir jedoch für die entsprechende Altersgruppe geeignet.

Ein weiteres Auswahlkriterium stellt ein gemeinsamer thematischer Bezug sowie ein Bezug der Artikel untereinander dar. Dieses Kriterium ist für die von mir ausgewählten Texte insofern erfüllt, als dass es sich um eine im Sommer 2001 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschienene Artikelserie mit Beiträgen verschiedener Experten handelt. Den Schülern wird somit ein Überblick über den Diskursstrang der Biopolitik zu einem bestimmten Zeitpunkt des Diskurses vermittelt (synchroner Ansatz).

3.4 Argumentative Strategien

Zur Etablierung und zum Erhalt von Positionen im Diskurs bedienen sich die Akteure bestimmter argumentativer Strategien. Mit Hilfe solcher Strategien gelingt es, „kulturelles Wissen, Bewußtsein und Unbewußtes“ zu „(re-)produzieren und damit in grundlegender Weise den Spielraum individueller Erfahrung und Wirklichkeit“ zu „bestimmen“ (JÄGER, M. et al. 1997b, S. 13). Das „Sichtbarmachen“ von „sprachlichen (...) Wirkungsmitteln“ durch die Analyse von Diskursfragmenten kann somit dazu beitragen, „die Funktion von Diskursen als herrschaftslegitimierende und –sichernde Techniken“ darzustellen (JÄGER, S. 1999, S. 127).

Verschiedene Texte sind von unterschiedlichen argumentativen Strategien gekennzeichnet. Ich werde mich daher im Folgenden darauf beschränken, einen Überblick über einige wichtige Argumentationsmuster bzw. sprachliche Mittel zu geben, die in den von mir ausgewählten und analysierten Texten Anwendung finden. Eine vollständige Aufzählung

aller argumentativen Strategien wäre meines Erachtens auch nicht möglich, da sich bei der Erstellung eines Textes – wenn auch unbewusst - immer wieder neue Variationen und Kombinationen ergeben können.

3.4.1 Verknüpfung von Diskurssträngen

Eine wichtige argumentative Strategie, die auch im Zusammenhang mit dem Thema Biopolitik sehr häufig verwendet wird, ist die Verknüpfung verschiedener Diskursstränge untereinander. Die Verbindung möglichst „unterschiedliche(r) und heterogene(r) Wissensbereiche miteinander“ kann dazu führen, dass sich die zu vermittelnde Botschaft „umfassend in den gesellschaftlichen Diskurs und damit in die gesamtgesellschaftliche Entwicklung eingräbt“ (JÄGER, S. & JÄGER, M. 1997, S. 321).

Für den Diskursstrang der Biopolitik lassen sich zum einen interne Verknotungen biopolitischer Themen mit Themen der „Medizin“ auffinden, zum anderen herrschen externe Verschränkungen mit „wissenschaftlichen Spezialdiskursen (...) wie etwa Religion, Ethik, Geschichte, Recht“ sowie Diskurssträngen von „Einwanderung, Ökologie“ und „Ökonomie“ vor.

Der Diskursstrang der Ökonomie wird z.B. vor allem dann mit dem der Biopolitik verschränkt, wenn der Bereich „Standortsicherung und Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands“ in Bezug auf neue Biotechnologien thematisiert wird (ebd., S. 320f). Der rechtliche Spezialdiskurs erfährt sehr häufig – so auch z.B. in den zu analysierenden Artikeln von A. Fischer und C. Bartram – eine Verknüpfung mit dem biopolitischen Diskursstrang, sofern es um „das verfassungsrechtliche Gebot zur Wahrung der Menschenwürde“ und seine mögliche Anwendung auf Embryonen geht (FISCHER, A. 2001, S. 152, Z. 12f vgl. auch BARTRAM, C. 2001, S. 215, Z. 30ff).

3.4.2 Kollektivsymbolik

Ein „Wirkungsmittel“, das „zur Vernetzungen der verschiedenen Diskursstränge beiträgt“, stellen die sogenannten „Kollektivsymbole“ dar, die vor allem Jürgen Link untersucht und beschrieben hat (JÄGER, S. 1999, S. 127). LINK, J. versteht unter Kollektivsymbolik „die Gesamtheit der sogenannten >Bildlichkeit< einer Kultur, die Gesamtheit ihrer am weitesten verbreiteten Allegorien und Embleme, Metaphern, Exempelfälle, anschaulichen Modelle und orientierenden Topiken, Vergleiche und Analogien“ (1997, S. 25, zit nach JÄGER, S. 1999, S. 133f). Dieses „System von Bildern“ beinhaltet in „symbolisch-verdichteter und

vereinfachter Form das heute (...) gültige Bild unserer Gesellschaft“ und übt so „eine ungeheuer starke Wirkung bei allen Gesellschaftsmitgliedern darauf aus, wie sie die Wirklichkeit sehen, deuten und >>verstehen<<“(JÄGER, S. 1999, S. 134). Das „entscheidende Moment, das die Kollektivsymbolik so wirkungsmächtig macht“, ist neben der „allgemeine(n) Verständlichkeit (...) der >Effekt<, z.T. hochgradig komplexe und zudem oft äußerst widersprüchliche Sachverhalte durch sie erfaßbar zu machen“ (JÄGER, M. et al. 1997b, S. 21). Das Verständnis der „Wirkung des Systems kollektiver Symbole“ ist somit ein wesentliches Element zum Verständnis der „Wirkung medialer und politischer Ansprachen auf das individuelle und kollektive Bewusstsein“ (JÄGER, S. 1999, S. 134).

Beispiele für oft verwendete Kollektivsymbole, die sich auf den „inneren Bereich“ des „eigene(n) System(s)“ beziehen, lassen sich auf den „menschlichen Körper“ oder auf „industrialistische Vehikel“ zurückführen (z.B. „das *Auto*, das *U-Boot*, das *Haus* etc.“), „für den äußeren“ feindlichen „Bereich stehen Symbole, die das Chaos markieren: die *Flut*, das *Feuer*, der *Sturm* etc.“ (JÄGER, S. 1999, S. 137). Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die häufige Verwendung von Ausdrücken wie „Grenze“, „Grenzziehung“, „Begrenzung“ im zur Analyse ausgewählten Text von FISCHER, A. (2001, S. 151ff) als Hinweis auf das Kollektivsymbol der „Eindämmung des äußeren Chaos“ lesen.

3.4.3 Höchstwerte

Eine weitere argumentative Strategie, die besonders dazu geeignet ist, mögliche Machtinteressen der beteiligten Akteure zu verwischen und in den Hintergrund treten zu lassen, stellt der Verweis auf sogenannte „einwandsimmune Höchstwerte“ dar (ALTHAUS, C. und KNOBLOCH, C. 2001, S. 4). Bei diesen „Höchstwerten“ handelt es sich um Argumente, die im gesellschaftlichen Wertesystem so hoch angesiedelt sind, dass ein mögliches Anzweifeln dieser Argumente durch einen Akteur diesen sofort moralisch diskreditiert. Durch Verwendung von einwandsimmunen Höchstwerten kann also der „Diskurs-Gegner“ „mundtot“ gemacht werden, während man selbst den „Eindruck (...) einer hoch moralischen Veranstaltung“ erweckt. ALTHAUS, C. und KNOBLOCH, C. nennen als Beispiele für Höchstwerte u.a. „die „Würde des Embryos“ und die „Freiheit der Wissenschaft“ (ebd.), bei FISCHER, A. wird als „Programm“ die Mehrung der „Chancen zur Heilung“ vorgegeben (2001, S. 151, Z. 2f) und BARTRAM, C. geht „davon aus“, dass alle „an der gegenwärtigen Situation Beteiligten (...) das *Wohl der Patienten* bedenken“ (2001, S. 217, Z. 25f, Hervorhebung von mir).

3.4.4 Das „Ideal der Ausgewogenheit“

Eine besonders im Kontext des biopolitischen Diskurses oftmals angewendete argumentative Strategie stellt schließlich der Versuch dar, in Texten bzw. Diskursfragmenten ein „Ideal der Ausgewogenheit“ zu transportieren. Die entgegengesetzte Strategie, nämlich die Schaffung von „klare(n) Freund-Feind-Strukturen“ (JÄGER, S. & JÄGER, M. 1997, S. 334) kam wohl eher in den Anfangsjahren der biopolitischen Debatten zur Anwendung. GEYER, C. bemerkt hierzu, dass „gegenseitige Stigmatisierungen als Forschungsfanatiker oder Wissenschaftsfeind, als Sozialdarwinist oder Fundamentalist (...) hinter das bereits erreichte Niveau“ zurückfallen, so habe „die Debatte vielleicht einmal angefangen“, so lasse „sie sich aber nicht mehr in ihrem“ heutigen „differenzierten Stadium (...) führen“ (2001, S. 11).

Zwar verwendet auch FISCHER, A. in der Überschrift ihres Textes eine Opposition („Wir sind für Gentechnik. Aber nicht auf Kosten des Embryos.“ S. 151, Hervorhebung von mir), ihre Stellungnahme ist jedoch insgesamt eher geprägt durch einen Tenor der „Abwägung“ verschiedener Positionen (2001, S. 151, Z. 12), des „gegenseitigen Respekt(s)“ und der „Ernsthaftigkeit“ (ebd., S. 154, Z. 26). Dieser Verweis auf eine möglichst sachlich und fair geführte Diskussion zu Beginn und im Schlussteil ihres Beitrages bildet hier den Rahmen um den eigentlichen Stellung beziehenden Teil des Textes. Auf diese Art soll die Autorin somit als abwägende und vor allem in keine Richtung fundamentalistische Akteurin im Diskurs charakterisiert werden. Ähnlich verfährt BARTRAM, C., der einleitend versichert, die Deutsch Forschungsgemeinschaft vertrete ein „in jeder Hinsicht ausgewogenes Fazit“ der aktuellen Diskussion (2001, S. 211, Z. 13) und endet mit der Feststellung, selbst bei „sehr unterschiedliche(n) Auffassungen“ könne man „den anderen mit seiner Meinung doch respektieren“ (ebd., S. 217, Z. 27ff).

Beide Verfasser sind also bemüht, in der stark polarisierten und polarisierenden Diskussion um die Biopolitik eine durch Bedacht und eben „Ausgewogenheit“ geprägte Position zu beziehen, wobei dies BARTRAM, C. nicht immer gelingt (vgl. z.B. S. 210, Z. 10f und S. 212, Z. 30ff).

4. Didaktische Überlegungen

4.1 Zur Wahl des Diskursstrangthemas „Biopolitik“

Im Rahmenplan für die Sekundarstufe II der gymnasialen Oberstufe der Stadt Bremen ist als ein prominentes Ziel des Deutschunterrichts die Erweiterung des „gesellschaftliche(n),

politische(n)“ und „sozialethische(n) Kompetenzfeld(es)“ angegeben. Unter dem Aspekt „Eine eigene gesellschaftliche Identität herausbilden und vertreten“ heißt es, die Schüler sollen „lernen, relevante gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Zusammenhänge zu erkennen und zu beurteilen“ um somit „politisch und gesellschaftlich tätig“ werden zu können (SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2003, S. 6). Ich denke, die Thematisierung des biopolitischen Diskursstranges und vor allem der in den Diskursfragmenten verwendeten argumentativen Strategien kann zu dieser sehr hoch angesetzten Zielstellung einen wichtigen Beitrag leisten.

Das Thema Biopolitik ist zugegebenermaßen ein recht anspruchsvolles und den Schülern vermutlich nicht von vornherein vertrautes Thema. Ich denke aber, dass es bezüglich der Möglichkeiten, die sich bei der Untersuchung des biopolitischen Diskursstranges ergeben, durchaus seine Legitimation für die Behandlung im Deutschunterricht findet.

Dafür spricht zum einen, dass es sich um ein Thema handelt, das schon längere Zeit in der medialen Öffentlichkeit etabliert ist, so dass sich genügend (historisches) Material finden lässt; zum anderen weist es jedoch auch immer wieder Aktualitätsbezug auf, so dass die Schüler durch das Sammeln von Zeitungsartikeln auch den aktuellen Diskurs mitverfolgen und – im besten Fall – „durchschauen“ können. Hinzu kommt, dass zumindest gewisse Themenfelder des biopolitischen Diskursstranges verbunden sind mit sehr kontrovers geführten Diskussionen: hier sind vor allem die Diskussion um die Forschung an embryonalen Stammzellen, bei der es neben wissenschaftlichen auch um ethisch-moralische Fragen geht, sowie die Diskussion um gentechnisch veränderte Nahrungsmittel, bei der der Bereich des Verbraucherschutzes berührt wird, zu nennen. Diese Themenfelder, die ich aus diesem Grunde auch zur Bearbeitung in der Unterrichtseinheit ausgewählt habe, regen zu extremen Positionen bzw. auf der Schülerseite zur Beschäftigung mit extremen Positionen an, was meines Erachtens die Motivation der Schüler bezüglich der Diskursanalyse erhöht.

Die Schüler lernen auf diese Art exemplarisch einen zunächst vorgegebenen Diskursstrang kennen und analysieren, die Erkenntnisse zu Hintergründen und Wirkungsweisen von Diskursen sind dann für sie auch in anderen Diskursen sowie im Interdiskurs auffindbar.

Auch die Verwendung recht anspruchsvoller biopolitisch-fachsprachlicher Texte ist in meinen Augen in einem Leistungskurs der Stufe 13 zu vertreten. Ich stimme hier mit KÄMPER–VAN DEN BOOGAART, M. überein, der schreibt „die Kenntnis unterschiedlicher fachsprachlicher Darstellungsformen bildet (...) einen Aspekt von Sprachfähigkeit, der im Zuge wachsender beruflicher Mobilität auch über die Schule hinaus von erheblicher Bedeutung“ sei (2003, S. 244).

Für die Behandlung des Themas Biopolitik spricht schließlich auch dessen „fächerübergreifender Bezug“. Der Rahmenplan für Bremen sieht einen „das Einzelfach übergreifende(n) Unterricht“ zum Zwecke des „Kompetenzerwerb(s) unter vielfältigen Perspektiven“ vor, womit die „Basis zur Entwicklung eines differenzierten Werturteils“ gelegt wird (SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2003, S. 11). Ich denke, diesem Anspruch kann sich durch die beschriebene Unterrichtseinheit genähert werden.

4.2 Die Behandlung von argumentative Strategien im Rahmen einer (Kritischen) Diskursanalyse

In Bezug auf das Fach Deutsch sehen viele Lehrpläne für die Sekundarstufe II „unter dem Aspekt der Sprachreflexion (...) die Auseinandersetzung mit sprachphilosophischen und – theoretischen Ansätzen“ vor (KÄMPER–VAN DEN BOOGAART, M. 2003, S. 246). Im Falle des Bremer Rahmenplans Deutsch erfolgt diese Auseinandersetzung unter dem Themenbereich „Reflexion über Sprache“ durch „verpflichtende Unterrichtsvorhaben“ wie „Rhetorik, Rede und Gesprächsformen“ sowie „Sprache und Medien“ (SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2003, S. 33).

Bei der Beschäftigung mit Texten im Kontext der (Kritischen) Diskursanalyse stellt sich hier zunächst einmal die Frage, „wie Wissen (...) von Schreibenden zu organisieren ist, damit der Text Kohärenz gewinnt, die argumentative Verknüpfung explizit wird und die Aufmerksamkeit des Lesers gesteuert“ wird. Darüber hinaus – und diesen Schritt hat die (Kritische) Diskursanalyse anderen, rein „textgrammatische(n) Überlegungen“ (ebd., S. 244) voraus – wird der Aspekt thematisiert, in wieweit der Text bzw. der Schreibende selbst in den herrschenden Diskurs eingebunden ist und in wieweit er ihn „weiterstrickt“ (vgl. z.B. JÄGER, M. et al. 1997b, S. 16). Gerade der Verweis auf die Verwendung von argumentativen Strategien in den behandelten Diskursfragmenten kann meines Erachtens das „Durchschauen“ dieser (Macht-)Strukturen ermöglichen.

4.3 Lernziele

Im Folgenden werde ich einige in dieser Unterrichtseinheit anzustrebende Lernziele anführen. Vorwegschicken möchte ich jedoch, dass ich dieser Praxis eher skeptisch gegenüberstehe, vor allem was die „Planbarkeit von Unterricht“ betrifft. So ist man auch allgemein „angesichts der Forderung, in den Schülern individuelle Lerner zu sehen, (...) in den letzten Jahren zurückhaltender geworden, in der Lernzielfrage einen entscheidenden

Faktor gelungenen Unterrichts zu sehen“. Insbesondere bezüglich der „persönlichkeitsbildenden Ziele, die im Lehrplan (...) aufgeführt sind“ (KÄMPER–VAN DEN BOOGAART 2003, S. 282) (vgl. hier z.B. SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2003, S. 6), stellt sich hier die Frage nach der „Überprüfbarkeit erreichter Ziele“ (KÄMPER–VAN DEN BOOGAART 2003, S. 281f).

Trotz dieser Bedenken wären für mich für diese Unterrichtseinheit folgende Lernziele denkbar:

Die Schüler sollen:

1. die Begrifflichkeiten „Diskurs“, „Diskursfragment“ und „Diskursstrang“ kennen lernen und sinngemäß verwenden können.
2. verschiedene Aspekte eines Diskurses nennen können, am Beispiel der Biopolitik vor allem: Handlungsakteure, Handlungsfelder, mögliche Überschneidungen mit anderen Diskurssträngen.
3. einige Formen argumentativer Strategien kennen lernen und benennen können.
4. Zeitungsartikel zum Thema Biopolitik unter vorgegebenen Gesichtspunkten analysieren können.
5. am Beispiel vorgegebener Texte einen Transfer von der Ebene der textimmanenten Argumente zur Ebene der übergeordneten argumentativen Strategien vollziehen können.
6. einen qualitativen Fragebogen zum Themenkomplex der Biopolitik entwerfen können.

Die von mir im Detail beschriebene Doppelstunde 5 und 6 umfasst hier vor allem das vierte und fünfte Lernziel.

5. Methodische Analyse

5.1 Zeitungsartikel als repräsentative Diskursfragmente

In der beschriebenen Unterrichtseinheit werde ich mich zu einem großen Teil auf Zeitungsartikel als zu behandelnde Diskursfragmente stützen. Dies scheint mir von daher gerechtfertigt, da „Printmedien (...) die Diskursebene“ darstellen, „durch die der Alltagsdiskurs nachhaltig geprägt wird“. Laut Herausgeberinnen und Herausgebern von JÄGER, M. et al. 1997a lässt die Untersuchung von Zeitungsartikeln „stark

verallgemeinernde Aussagen über den gesellschaftlichen Gesamtdiskurs und seine Beschaffenheit“ zu, da „alle Themen, die auch in wissenschaftlichen und in politischen Diskursen vorkommen, in einer Form“ aufgegriffen werden, „die geeignet ist, im Alltag >anzukommen<“ (S. 5). Eine zusätzliche Untersuchung beispielsweise von über das Fernsehen transportierten Diskursfragmenten und ein hier möglicherweise auftauchender „>Verstärker<-Effekt“ (S. 6) wäre sicherlich denkbar und interessant, wird jedoch in der von mir entworfenen Unterrichtseinheit nicht berücksichtigt. Dagegen spricht einfach der pragmatische Grund einer schwierigeren Handhabung von nicht-geschriebenem Wort als Grundlage von Analysen.

5.2 Zur Textanalyse nach vorgegebener Struktur

Texte und andere Dokumente des Diskursstranges Biopolitik sind – wie bereits erwähnt – zumeist auf einem sprachlich und inhaltlich recht hohen Niveau angesiedelt. Es stellt sich daher das Problem, wie diese Diskursfragmente von den Schülern in einer Weise bearbeitet werden können, die ihnen tatsächlich Einblicke in das Wesen dieses Diskursstranges und hier besonders in die Bedeutung der verwendeten argumentativen Strategien verschafft. Um diesem Problem zu begegnen habe ich eine „Struktur zur Textanalyse“ (s. Anhang) entwickelt, die den Schülern eine Hilfestellung in der Analyse der Diskursfragmente an die Hand gibt und eine Fokussierung auf den Schwerpunkt der argumentativen Strategien ermöglicht.

Die Schüler lernen diese Form der Aufbereitung eines Textes in der dritten und vierten Unterrichtsstunde kennen, in der anhand der vorgegebenen Struktur ein allen bekannter Text gemeinsam analysiert wird. Die Ergebnisse dieser ersten Textanalyse werde in Form eines nach Strukturen des Analyse-Schemas gestalteten Posters im Klassenraum aufgehängt und dienen von nun an der Orientierung der Schüler in den folgenden Phasen der Textanalyse in Gruppen- und Partnerarbeit. Auch in diesen Arbeitsphasen entstehen dementsprechende Poster, so dass gleichzeitig eine Ergebnissicherung wie auch die Erstellung eines konkreten, zur Präsentation anregenden Produktes im Sinne des produktions- bzw. handlungsorientierten Unterrichts (vgl. z.B. KRONER, B. & SCHAUER, H. 1997, S. 40f) erfolgt.

Der der Textanalyse nachfolgende Schritt des Auffindens von Parallelen in den argumentativen Strategien der verschiedenen Diskursfragmente ist ebenfalls gekennzeichnet durch „sinnlich-praktisches Tun“: auf den entstandenen Postern wird ein roter Wollfaden als sprichwörtlicher „Roter Faden“ zwischen gefundenen parallelen Strategien der verschiedenen Texte gespannt. Somit gelingt meines Erachtens eine konkrete Darstellung und „Bewußtmachung geistiger Operationen“ (ebd.), so dass auch der relativ anspruchsvolle

Unterrichtsgegenstand der Verwendung und des Vergleichs argumentativer Strategien für die Schüler fassbar wird.

5.3 Mögliche alternative Vorgehensweisen

Wie bereits oben erwähnt folgt die von mir entwickelte Unterrichtseinheit dem Ansatz, den Schülern einen synchronen Schnitt durch den Diskursstrang der Biopolitik zu einem bestimmten Zeitpunkt des Diskurses und in einer Quelle (FAZ) aufzuzeigen.

Als Alternative wäre hier ein Vergleich der Thematisierung dieses Diskursstranges in verschiedenen Presseorganen denkbar. Bedingt durch die „unterschiedliche Diskursposition der Organe“ erreicht der biopolitische Diskurs die Bevölkerung „mehrstimmig“ (JÄGER, S. & JÄGER, M. 1997, S. 338), so dass eine „Betrachtung der thematischen Schwerpunktsetzung, aber auch (...) der ausgelassenen Themen“ Schlussfolgerungen darüber zulässt, „was der jeweiligen Redaktion wichtig und unwichtig ist“ (JÄGER, M. et al. 1997b, S. 28). Da in diesem Fall jedoch zum eigentlichen Unterrichtsgegenstand des Herausfilterns von argumentativen Strategien in Diskursfragmenten noch der Aspekt des Vergleiches verschiedener Presseorgane hinzutreten würde, halte ich dieses Vorgehen für eine Schülergruppe auch der Stufe 13 für zu komplex bzw. nicht eindeutig strukturiert genug.

Eine weitere Alternative stellt ein historisch-diachroner Ansatz dar, bei dem der Diskursstrang über einen längeren Zeitraum - z.B. durch dieses Thema betreffende Zeitungsartikel eines Presseorgans aus mehreren Jahrgängen - verfolgt wird. Ein Vorteil dieser Vorgehensweise wäre es, dass auf diese Art eine Entwicklung des Diskurses, also was zu einem bestimmten Zeitpunkt „sagbar (und tubar) ist“ (JÄGER, S. 1999, S. 223) und wie sich dies im Laufe der Zeit ändert, genau nachvollzogen werden kann. Gegen ein solches Vorgehen spricht jedoch – und dies war für mich der Grund mich für einen anderen Weg zu entscheiden – die Tatsache, dass die Eigenbeteiligung der Schüler bei der Beschaffung der zu behandelnden Diskursfragmente sehr stark eingeschränkt wird. Da mir aber die Recherchetätigkeit der Schüler bei der Sammlung der Texte bzw. Dokumente als ein wichtiger Teil der Identifikation mit dem Thema und somit der Motivation zur Erarbeitung des Unterrichtsgegenstandes erscheint, halte ich einen synchronen Ansatz hier für sinnvoller.

6. Verlauf der Unterrichtseinheit und der Doppelstunde 5 und 6 mit Analysebeispielen

6.1 Verlaufsplan der Unterrichtseinheit

Bereits etwa zwei Wochen vor Beginn der eigentlichen Unterrichtseinheit bekommen die Schüler den Arbeitsauftrag, Dokumente und hier schwerpunktmäßig Zeitungsartikel zum Thema Biopolitik zu sammeln. Zu diesem Zeitpunkt findet auch eine erste Klärung des Begriffes „Biopolitik“ statt. Da die im Laufe der Unterrichtseinheit behandelten Texte noch viele den Schülern unbekannte Begriffe und Abkürzungen enthalten werden, bietet es sich hier an, die Schüler ein Poster mit Definitionen anfertigen zu lassen (z.B. Deutsche Forschungsgemeinschaft – DFG, Präimplantationsdiagnostik – PID, usw.). Dieses Poster hängt im Klassenraum und kann so von allen Schülern als Hilfe genutzt und gegebenenfalls ergänzt werden.

Stunde	Phase	Unterrichtsgeschehen	Medien
1 u. 2	Einstieg in das Thema „Biopolitik“ und das Modell der Kritischen Diskursanalyse	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler bekommen einen anonymen Fragebogen mit qualitativen und quantitativen Fragen zum Thema Biopolitik • Einführung der Begriffe „Diskurs“, „Diskursfragment“, „Diskursstrang“, speziell: „Wirkung“ des Diskurses nach JÄGER, S. 	Fragebogen, Text von JÄGER, S. (1999)
3 u. 4	Einstieg in die Erarbeitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Besprechung der ausgewerteten Fragebögen: quantitative Ergebnisse werden an der Wand ausgehängt • Einordnung der Position der FAZ ins Zeitungsspektrum • gemeinsame Bearbeitung des Textes von FLÖHL, R. nach der Struktur zur Textanalyse am OH-Projektor • anhand dessen: Einführung in „argumentative Strategien“ (Kollektivsymbolik, Höchstwerte, ...) • HA: Namen „Andrea Fischer“ und „Claus Bartram“ nach Person und Beruf recherchieren 	von der Lehrperson ausgewertete Fragebögen, Ergebnisse der quant. Fragen auf Poster, Text FLÖHL, R. (2001), Struktur zur Textanalyse, OH-Projektor

Stunde	Phase	Unterrichtsgeschehen	Medien
5 u. 6	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • Besprechung der HA • Einteilung in Halbgruppen, Bearbeitung der Texte von FISCHER, A. und BARTRAM, C. nach der Struktur zur Textanalyse • Erstellung einer Präsentation auf Postern • Suchen nach Parallelen in argumentativen Strukturen, Markieren mit dem „roten Faden“ 	HA, Texte FISCHER, A. (2001) und BARTRAM, C. (2001), Struktur zur Textanalyse, Poster DIN A 0, roter Wollfaden
7 u. 8	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitung der von den Schülern selbst gesammelten Dokumenten nach der Struktur zur Textanalyse (mögliche Dokumente falls nicht genügend Material vorhanden: s. WISSER, J. und Protest-Postkarten der Initiative „Genfood? Nein Danke“ im Anhang • Erstellung von Präsentationen • Suchen nach Parallelen in argumentativen Strukturen, Markieren mit dem „roten Faden“ 	selbst gesammelte Dokumente, unter Umständen WISSER, J. (2001) und Protest-Postkarten der Initiative „Genfood? Nein Danke“, Struktur zur Textanalyse, Poster DIN A 0, roter Wollfaden
9 u. 10	Erarbeitung und Beginn der Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • evtl. Abschluss der Arbeiten der letzten Stunden • Entwurf eines qualitativen Fragebogens für Außenstehende, Fragerichtung: welche Themenkomplexe des Diskursstranges Biopolitik sind in der Öffentlichkeit präsent? • quantitativer Fragebogen aus erster Stunde wird von Schülern erneut ausgefüllt, ein zusätzliches Feld mit Anmerkungen zur UE (Evaluation) • HA: qualitative Fragebogen von Eltern oder anderen Außenstehenden ausfüllen lassen 	evtl. Dokumente und Präsentationsposter der letzten Stunde, erweiterter quantitativer Fragebogen

Stunde	Phase	Unterrichtsgeschehen	Medien
11 u.12	Reflexion und Abschlussdiskussion, Bogen zur ersten Stunde	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der qualitativen Fragebögen der Außenstehenden: gibt es Bezüge zu analysierten Diskursfragmenten? Können Bezüge zu bestimmten argumentativen Strategien festgemacht werden? → Markieren auf Postern • Besprechung der ausgewerteten quantitativen Fragebögen: haben sich Unterschiede zur ersten Stunde ergeben? Mögliche Gründe? • Abschlussdiskussion 	ausgefüllte qualitative Fragebögen, von der Lehrperson ausgewertete quantitative Fragebögen

6.2 Einordnung der Doppelstunde 5 und 6 in die Unterrichtsreihe

Bei der von mir zur detaillierten Beschreibung ausgewählten Doppelstunde 5 und 6 handelt es sich sozusagen um das „Herzstück“ der Erarbeitungsphase der Unterrichtseinheit. In den beiden vorhergehenden Doppelstunden erfolgt eine Einführung sowohl in das Thema „Biopolitik“ – dies geschieht anhand des im Anhang aufgeführten qualitativen und quantitativen Fragebogens – wie auch in das Modell der Kritischen Diskursanalyse (der entsprechende Text von JÄGER, S. ist unter „Primärliteratur“ seitengenau verzeichnet). Die Arbeit mit der von mir entwickelten Analyse-Struktur beginnt in den Stunden 3 und 4 der Unterrichtseinheit, indem diese im gemeinsamen Unterrichtsgespräch auf einen allen Schülern bekannten Text angewendet wird.

Unter Verwendung dieser Vorkenntnisse bearbeiten die Schüler dann in der fünften und sechsten Stunde in Halbgruppen zwei Texte nach derselben Struktur. Darüber hinaus stellen sie Untersuchungen hinsichtlich der Verwendung von argumentativen Strategien in den drei bisher analysierten Texten an und markieren gefundene Parallelen auf den entstandenen „Analyse-Postern“ mit einem „Roten Faden“. Diese Doppelstunde baut also auf den in den vorangehenden Stunden vermittelten Kenntnissen auf und führt am Ende mit der Erstellung eines Produktes eine Synthese verschiedener Aspekte herbei.

Die schwerpunktmäßige Textanalyse bzw. Analyse von Dokumenten des Diskursstranges Biopolitik setzt sich in den nächsten ein bis zwei Doppelstunden fort (mögliche Dokumente sind im Anhang beigefügt), hier sind gewisse Spielräume abhängig davon, wie erfolgreich die Sammlung bzw. Recherche der Schüler war, gegeben. In der Doppelstunde 9 und 10 erfolgt zusätzlich der Entwurf eines quantitativen Fragebogens durch die Schüler, der zur nächsten

und letzten Doppelstunde durch Außenstehende ausgefüllt wird. Die aus diesen Fragebögen zu entnehmenden Informationen werden in den letzten beiden Stunden mit den bisher im Unterricht erarbeiteten Aspekten des Themas in Beziehung gebracht. Ebenso erhalten die Schüler in den Stunden 9 und 10 noch einmal den quantitativen Fragebogen, den sie bereits in der ersten Doppelstunde ausgefüllt haben. Auf diese Art lässt sich in der Doppelstunde 11 und 12 ein Vergleich und somit eine mögliche Entwicklung des Diskursstranges innerhalb des Kurses feststellen und es wird ein Bogen von der ersten bis zur letzten Stunde der Unterrichtseinheit gespannt.

6.3 Verlaufsplan der Stunde 5 und 6 der Unterrichtseinheit

Zeit [min]	Phase	Unterrichtsgeschehen	Unterrichtsform	Medien
3	Einleitung, Einordnung des Unterrichtsgeschehens in den Gesamtzusammenhang der Unterrichtseinheit	kurzer Verweis auf Inhalt der letzten Doppelstunde; Hinweis auf an der Wand hängendes Analyse-Poster der letzten Stunde	Lehrervortrag	Analyse-Poster
5	Einstieg in die Arbeitsphase durch Wiedergabe von bereits Erarbeitetem	Besprechen der Hausaufgaben: Recherche über Person und Beruf von A. Fischer und C. Bartram	Unterrichtsgespräch	Hausaufgaben
2	Vorbereitung der Arbeitsphase	Einteilen des Kurses in zwei Halbgruppen, Schüler wählen nach Möglichkeit von ihnen favorisierten Text-Autor (Fischer o. Bartram)	Gruppenfindung	
10	Arbeitsphase I	Halbgruppen bekommen Texte, zunächst erfolgt Einzel-Lektüre und Einteilung in Sinnabschnitte	Einzelarbeit	Texte von FISCHER, A. und BARTRAM, C.,
25	Arbeitsphase II	Halbgruppen bekommen Struktur zur Textanalyse als Arbeitsblatt, erhalten Auftrag unter Einbeziehung der erstellten Sinnabschnitte das Analyse-Schema zu vervollständigen; wichtiger Hinweis: gefundene Argumente und argumentative Strategien durch Text-Zitate belegen; Lehrer steht für Hilfe zur Verfügung	Gruppenarbeit	Bearbeitete Texte und Arbeitsblatt mit Struktur zur Textanalyse

Zeit [min]	Phase	Unterrichtsgeschehen	Unterrichtsform	Medien
10	Ergebnissicherung I	Schüler übertragen Ergebnisse der Arbeitsphase II auf DIN A 0-Poster, bereiten Präsentation vor	Gruppenarbeit	DIN A 0-Poster
8	Präsentation	Präsentation der Analyse-Poster durch die zwei Halbgruppen	Präsentation	erstellte Analyse-Poster
10	Reflexion I	Vergleich der zwei erstellten Analyse-Poster bezüglich Argumentation und argumentativer Strategien	Unterrichtsgespräch	
15	Arbeitsphase III + Ergebnissicherung II	Suchen von Parallelen zwischen argumentativen Strategien der drei bisher erstellten Poster (zwei aus dieser, eines aus der vorangegangenen Doppelstunde), Schüler spannen „Roten Faden“ zwischen parallelen argumentativen Strategien auf den drei Postern	Unterrichtsgespräch mit Handlungsorientierung	roter Wollfaden
2	Hausaufgabe	weiterhin Zeitungsartikel und andere Dokumente zum Thema sammeln; Person und Beruf der Autoren recherchieren	Unterrichtsgespräch	

6.4 Beispiele für eine Textanalyse nach vorgegebener Struktur

Wie für die oben beschriebene Doppelstunde vorgesehen, werde ich nun die beiden ausgewählten Texte nach einer von mir entwickelten Analysestruktur aufbereiten. Nach dieser Struktur sollen auch die Schüler in der dritten bis achten Stunde der Unterrichtseinheit arbeiten, das entsprechende Arbeitsblatt findet sich im Anhang (siehe „Struktur zur Textanalyse“) ebenso wie die beiden Texte. Parallelen in den argumentativen Strategien, die in der entsprechenden Unterrichtsstunde mit einem „Roten Faden“ gekennzeichnet werden, sind in den von mir aufbereiteten Analysen rot markiert.

Überschrift des Artikels:	Wir sind für Gentechnik. Aber nicht auf Kosten des Embryos
Erscheinungsort und Erscheinungsdatum:	Frankfurter Allgemeine Zeitung, 01.06.2001
Autor/in mit Berufsbezeichnung:	Andrea Fischer, biopolitische Sprecherin der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Grüne, bis Anfang 2001 Bundesgesundheitsministerin
Thema des Artikels:	Soll was machbar ist auch gemacht werden? Ethik in „Biomedizin und Gentechnik“ (S. 151, Z. 14)
vom Autor eingenommene Position bezüglich des Themas:	grundsätzliches „Ja“ zur Forschung, aber auch: „Freiheit, sich für Selbstbeschränkung zu entscheiden“ (S. 154, Z. 32f)
aufgeführte Argumente:	<ul style="list-style-type: none"> • einige Anwendungsgebiete der biomedizinischen Forschung sind vertretbar, andere nicht (vgl. S. 151 Z. 25ff) • „Unverfügbarkeit des menschlichen Embryos“ (S. 152, Z. 5) im Sinne der „Wahrung der Menschenwürde“ (ebd., Z. 13f) ist unerlässlich • umfassender „Schutz des menschlichen Lebens“ ist „an keine Bedingung geknüpft“ (S. 154, Z. 20f): auch für „kranke(...) und behinderte(...) Menschen“ ist er „wichtig“ (ebd., Z. 18f) • nicht alles, was (technisch) möglich ist, sollte auch gemacht werden: „Selbstbeschränkung“
verwendete argumentative Strategien:	<ul style="list-style-type: none"> • Verknüpfungen mit Diskursstrang der Ethik (vgl. z.B. S. 151, Z. 7), des Rechts (vgl. z.B. S. 152, Z. 13) • „angemessene Abwägung“ (S. 151, Z. 11f), „Respekt“ (S. 154, Z. 26) → „Ideal der Ausgewogenheit“ als Rahmen des Textes • „Grenze“, „Grenzziehung“, „Eingrenzung“ usw. (S. 151ff) → Kollektivsymbol der „Eindämmung des äußeren Chaos“ → scheinbarer Widerspruch der „Freiheit zur Selbstbeschränkung“ wird aufgehoben • „zur Umkehr aufgefordert“ (S. 153, Z. 26), „der entscheidende Schritt“ (S. 154, Z. 12) usw. → Kollektivsymbol des „Weges“ → Forschung weiterverfolgen, aber Richtung ändern • Höchstwerte: „Heilungschancen“ (S. 151, Z. 29), auch: „Freiheit“ (S. 154, Z. 31)

Überschrift des Artikels:	Warum auf den Ethikrat warten? Die Embryonenforscher sollen tun dürfen, was gesetzlich erlaubt ist
Erscheinungsort und Erscheinungsdatum:	Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.06.2001
Autor mit Berufsbezeichnung:	Claus Bartram, Professor für Molekularbiologie und Humangenetik an der Universität Heidelberg, Mitglied im Senat der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)
Thema des Artikels:	Stellung und Handhabung der Forschung an embryonalen Stammzellen in Deutschland
vom Autor eingenommene Position bezüglich des Themas:	Notwendigkeit einer „längst überfälligen Entscheidung“ zugunsten der Forschung an embryonalen Stammzellen (S. 211, Z. 26f)
aufgeführte Argumente:	<ul style="list-style-type: none"> • auch ein „Aufschub von Entscheidungen wäre (...) eine Entscheidung, nämlich gegen die zur Debatte stehenden Verfahren“ (S. 210, Z. 14f) • Stammzellenforschung birgt Möglichkeiten zur Linderung und Heilung von Krankheiten (S. 213, Z. 2ff) • eine „Abstufung im Lebensschutz von Embryonen“ (S. 215, Z. 11) existiert bereits bei der „Fristsetzung“ (S. 216, Z. 5) im Falle des Schwangerschaftsabbruches, diese sollte auch für Embryonenforschung angewendet werden • andere Länder haben sich für Embryonenforschung entschieden (vgl. z.B. ebd., Z. 38): „Standortfrage“ (vgl. z.B. S. 212, Z. 12f)
verwendete argumentative Strategien:	<ul style="list-style-type: none"> • Verknüpfungen mit Diskursstrang des Rechts (vgl. z.B. S. 210, Z. 7ff), der Wirtschaft (vgl. z.B. S. 212, Z. 10f), der Medizin (vgl. z.B. ebd., Z. 35ff), der Ethik (vgl. z.B. S. 215, Z. 1ff), der Religion (vgl. z.B. S. 216, Z.38) • „ausgewogenes Fazit“ (S. 211, Z. 13), „ab(...)wägen“ (S. 214, Z. 38) → „Ideal der Ausgewogenheit“, z.T. konterkariert: z.B. „Profilierungssucht einiger Ärztesfunktionäre“ (S. 212, Z. 31f) • „Zwischenschritte“, „Weg“ (S. 214, Z. 31), „Ziel“ (ebd. Z. 34) → Kollektivsymbol des „Weges“ → Forschung zunächst weiterverfolgen, Sinn („Ziel“) wird später sichtbar • Höchstwerte: „Menschenwürde“, „Wohl der Patienten“ (S. 217, Z. 25f)

7. Fazit

Bei der von mir beschriebenen Unterrichtseinheit handelt es sich um eine zunächst noch hypothetische Planung. Aus diesem Grund ist es mir nicht möglich, an dieser Stelle einen Vergleich von Entwurf und tatsächlichem Verlauf des Unterrichts anzuschließen. Ich kann aber sagen, dass mir selbst die Erstellung des Unterrichtsentwurfs und hier vor allem der Beispielanalysen Spaß gemacht hat. Im Laufe der Beschäftigung mit diesem Thema ist das mir zunächst noch recht abstrakt erscheinende Modell der Kritischen Diskursanalyse und der argumentativen Strategien klarer und vor allem plausibler in der Anwendung geworden.

Eine Behandlung dieses Ansatzes gerade auch unter Bezugnahme auf den von mir gewählten Diskursstrang der Biopolitik halte ich in der Stufe 13 der gymnasialen Oberstufe zwar immer noch für anspruchsvoll, aber bei entsprechenden Vorbedingungen durchaus für realisierbar und dann auch für sehr sinnvoll. Es wird den Schülern so ermöglicht, das von ihnen erlangte exemplarische Wissen auch auf andere Diskursstränge und den Interdiskurs anzuwenden. Auf diese Art können sie Einsicht gewinnen in ihre eigene „Verstricktheit“ in herrschende Diskurse und erhalten schließlich einen Einblick in die (Macht-)Strukturen von Diskursen. Das Erreichen eines solchen Zieles ist meines Erachtens unter dem Aspekt des gesamtgesellschaftlichen Bildungsauftrages der Schule als sehr wichtig anzusehen.

8. Literatur

8.1 Primärliteratur:

- BARTRAM, CHRISTIAN 2001: Warum auf den Ethikrat warten? Die Embryonenforscher sollen tun dürfen, was gesetzlich erlaubt ist. S. 210-217. in: GEYER, CHRISTIAN (Hg.) 2001: Biopolitik. Die Positionen. Suhrkamp, Frankfurt / Main. zuerst erschienen in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.06.2001.
- FISCHER, ANDREA 2001: Wir sind für Gentechnik. Aber nicht auf Kosten des Embryos. S. 151-154. in: GEYER, CHRISTIAN (Hg.) 2001: Biopolitik. Die Positionen. Suhrkamp, Frankfurt / Main. zuerst erschienen in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 01.06.2001.
- FLÖHL, RAINER 2001: Embryonale Stammzellen. Können die Forscher halten, was sie versprechen? S. 229-231. in: GEYER, CHRISTIAN (Hg.) 2001: Biopolitik. Die Positionen. Suhrkamp, Frankfurt / Main. zuerst erschienen in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.07.2001.
- JÄGER, SIEGFRIED. 1999: „Die Methode der Diskursanalyse“. S. 158-171. in: JÄGER, S 1999: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 2. überarb. u. erw. Aufl. DISS, Duisburg.
- WISSER, JOSEF 2001: Einzigartig und komplett. Der Embryo aus biologischer Sicht. S. 218-223. in: GEYER, CHRISTIAN (Hg.) 2001: Biopolitik. Die Positionen. Suhrkamp, Frankfurt / Main. zuerst erschienen in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20.07.2001.

8.2 Sekundärliteratur:

- ALTHAUS, CLAUDIA & KNOBLOCH, CLEMENS 2002: Biomacht-Biopolitik. Zur Debatte der Selbstoptimierung des Menschen. S. 4-11. in: Sozialwissenschaftliche Informationen (sowi), 31 / 4.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) 1996: Denkschrift zur Forschungsfreiheit, Frankfurter Rundschau 146, 26.6.1996, S. 11 (Teilabdruck). in: JÄGER, MARGRET, JÄGER, SIEGFRIED, RUTH, INA, SCHULTE-HOLTEY, ERNST & WICHERT, FRANK (Hg.) 1997a: Biomacht und Medien. Wege in die Bio-Gesellschaft. DISS, Duisburg.
- FOUCAULT, MICHEL 1983: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt.
- GEYER, CHRISTIAN (Hg.) 2001: Biopolitik. Die Positionen. Suhrkamp, Frankfurt / Main.
- JÄGER, MARGRET, JÄGER, SIEGFRIED, RUTH, INA, SCHULTE-HOLTEY, ERNST & WICHERT, FRANK (Hg.) 1997a: Biomacht und Medien. Wege in die Bio-Gesellschaft. DISS, Duisburg.
- JÄGER, MARGRET, SCHULTE-HOLTEY, ERNST & WICHERT, FRANK 1997b: Biomacht und Medien. Neue Formen der Regulierung von Bevölkerung. S. 8-29. in: JÄGER, MARGRET, JÄGER, SIEGFRIED, RUTH, INA, SCHULTE-HOLTEY, ERNST & WICHERT, FRANK (Hg.) 1997a: Biomacht und Medien. Wege in die Bio-Gesellschaft. DISS, Duisburg.
- JÄGER, SIEGFRIED & JÄGER, MARGRET 1997: Vernetzung biopolitischer Diskurse und ihre Machteffekte. S. 304-344. in: JÄGER, MARGRET, JÄGER, SIEGFRIED, RUTH, INA, SCHULTE-HOLTEY, ERNST & WICHERT, FRANK (Hg.) 1997a: Biomacht und Medien. Wege in die Bio-Gesellschaft. DISS, Duisburg.
- JÄGER, SIEGFRIED 1999: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 2. überarb. u. erw. Aufl. DISS, Duisburg.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL 2003: Unterricht vorbereiten. S. 274-287. in: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART (Hg.): Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 2., korr. u. erw. Aufl. Cornelsen, Berlin.
- KECK, GERHARD: Einstellung zur Gentechnik aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. S. 246-155. in: HAMPEL, JÜRGEN & RENN, ORTWIN (Hg.) 1999: Gentechnik

in der Öffentlichkeit. Wahrnehmung und Bewertung einer umstrittenen Technologie. Campus, Frankfurt / New York.

- KRONER, BERND & SCHAUER, HERBERT 1997: Unterricht erfolgreich planen und durchführen. Aulis, Köln.
- LINK, JÜRGEN 1997: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen.
- SCHENK, MICHAEL 1999: Gentechnik und Journalisten. S. 257-291. in: HAMPEL, JÜRGEN & RENN, ORTWIN (Hg.) 1999: Gentechnik in der Öffentlichkeit. Wahrnehmung und Bewertung einer umstrittenen Technologie. Campus, Frankfurt / New York.
- SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2002a: Biologie Rahmenplan für die Sekundarstufe II gymnasiale Oberstufe. in: <http://lehrplan.bremen.de/sek2a/aufgabenfeld3/biologie/rahmenplan>. Stand: 16.12.2005.
- SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2002b: Deutsch Rahmenplan für die Sekundarstufe I in: http://lehrplan.bremen.de/sek1/deutsch/rahmenplan_s1. Stand: 28.12.2005.
- SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2003: Deutsch Rahmenplan für die Sekundarstufe II gymnasiale Oberstufe. in: <http://lehrplan.bremen.de/sek2a/aufgabenfeld1/deutsch/rahmenplan>. Stand: 16.12.2005.

8.3 Weiterführende Literatur

- JÄGER, MARGRET & WICHERT, FRANK 1996: Rassismus und Biopolitik. Werkstattberichte. DISS, Duisburg.
- PAUL, JOBST 1994: Im Netz der Bioethik. DISS, Duisburg.
- REINFELDT, SEBASTIAN & SCHWARZ, RICHARD 1992: Bio-Macht. Biopolitische Konzeptionen der Neuen Rechten. DISS-Texte Nr. 25. DISS, Duisburg.

9. Anhang:

1. Fragebogen zur Biopolitik
2. Protest-Postkarten der Initiative „Genfood? Nein Danke“, einer Kampagne regionaler Bio-Großhändler und Naturkostläden.
3. Struktur zur Textanalyse

Fragen zur Biopolitik:

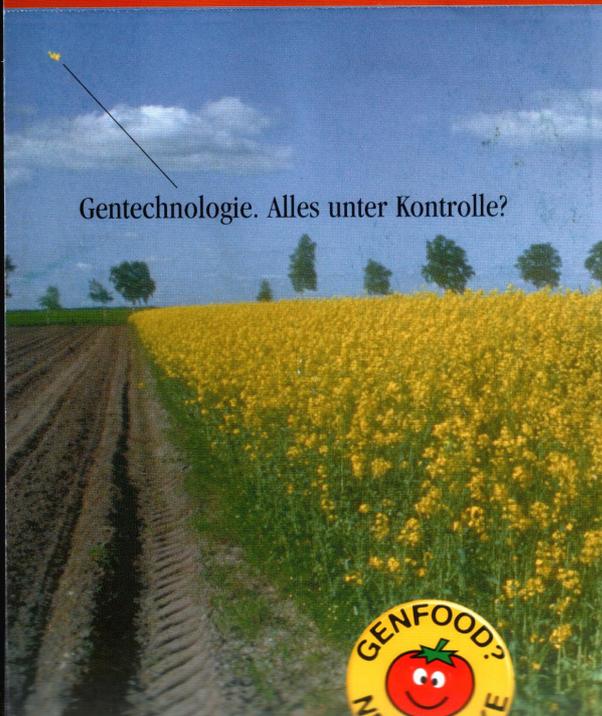
Mahlzeit!?



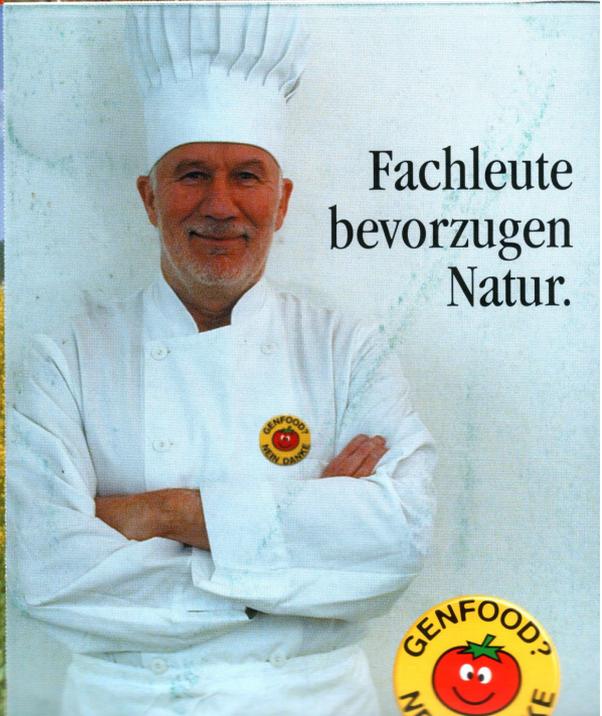
Natur ist unverbesserbar.



Gentechnologie. Alles unter Kontrolle?



Fachleute bevorzugen Natur.



5. Die Verwendung von gentechnischen Verfahren zur Herstellung von Lebensmitteln halte ich für:

sehr gut eher gut weiß ich nicht eher schlecht schlecht
Begründung:

6. Den Anbau gentechnisch veränderter Pflanzen im Freiland halte ich für:

sehr gut eher gut weiß ich nicht eher schlecht schlecht
Begründung:

7. Die Verwendung von gentechnischen Verfahren in der Humanmedizin halte ich für:

sehr gut eher gut weiß ich nicht eher schlecht schlecht
Begründung:

8. Die Verwendung von gentechnischen Verfahren zur Heilung von erbbedingten Krankheiten halte ich für:

sehr gut eher gut weiß ich nicht eher schlecht schlecht
Begründung:

9. Die Forschung an embryonalen Stammzellen halte ich für:

sehr gut eher gut weiß ich nicht eher schlecht schlecht
Begründung:

10. Die Verwendung von gentechnischen Verfahren zur Herstellung von Organen halte ich für:

sehr gut
Begründung:

eher gut

weiß ich nicht

eher schlecht

schlecht

Überschrift des Artikels:	
Erscheinungsort und Erscheinungsdatum:	
Autor mit Berufsbezeichnung:	
Thema des Artikels:	
vom Autor eingenommene Position bezüglich des Themas:	
aufgeführte Argumente:	
verwendete argumentative Strategien:	

