leseforum.ch Online-Plattform für Literalität

Der Gerichtssaal im Klassenzimmer – Wie Literaturunterricht Demokratiebildung fördert

Stephan Baumgartner und Susanne Baumgartner

Abstract

Der Beitrag untersucht Gerichtsszenarien in Literatur und Film als Modellfälle demokratischer Praxis und zeigt ihr Potenzial für die schulische Demokratiebildung auf. Ausgehend von der strukturellen Nähe von Recht, Politik und Literatur werden Sprache, Rhetorik und Argumentation als zentrale Werkzeuge demokratischer Entscheidungsprozesse herausgearbeitet. Anhand einer Unterrichtsreihe mit 12 Angry Men (Sidney Lumet), Die Panne (Friedrich Dürrenmatt) und Terror (Ferdinand von Schirach) wird gezeigt, wie Schüler:innen Argumentationsformen, moralische Dilemmata, Minoritäts- und Mehrheitseinflüsse sowie Manipulationstechniken reflektieren können. Literatur dient dabei nicht der Überzeugung, sondern der Sensibilisierung für Wahrheitsfragen, Machtmechanismen und Ambiguität. Der Beitrag verbindet literarische Analyse mit sozialpsychologischen Erkenntnissen und präsentiert didaktische Zugänge, die argumentatives Denken, Urteilskompetenz und Sprachbildung fördern, ohne literarische Texte zu trivialisieren.

Schlüsselwörter

Demokratiebildung, Argumentation, Rhetorik, Literaturunterricht, Gerichtsszenarien ,Urteilsbildung

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*
⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*
⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Autor:innen

Stephan Baumgartner, Neue Kantonsschule Aarau, Schanzmättelistrasse 32, 5000 Aarau, stephan.baumgartner@nksa.ch

Susanne Baumgartner, Kantonsschule Solothurn, Herrenweg 18, 4500 Solothurn, susanne.baumgartner@ksso.ch

Copyright *Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY 4.0 veröffentlicht: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de*

Der Gerichtssaal im Klassenzimmer – Wie Literaturunterricht Demokratiebildung fördert

Stephan Baumgartner und Susanne Baumgartner

1 Der Gerichtssaal im Klassenzimmer – Einleitung und Heranführung

Gerichtsszenarien in Literatur und Film eignen sich in besonderer Weise, demokratische Aushandlungs-prozesse sichtbar und für Lernende erfahrbar zu machen. Wo Argumente geprüft, Perspektiven gegeneinander abgewogen und Urteile gefällt werden, treten zentrale Elemente demokratischer Entscheidungsfindung hervor. Der vorliegende Beitrag zeigt anhand von 12 Angry Men, Die Panne und Terror, wie Literaturunterricht Demokratiebildung fördern kann. Im Zentrum stehen demokratische Entscheidungsfindung, die Reflexion von Manipulation und die Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata.

Der Gerichtssaal ist seit langem ein bevorzugter Handlungsort in Literatur und Film. Dies überrascht kaum, denn dort werden jene Fragen verhandelt, die auch für epische und dramatische Texte zentral sind: Wahrheit, Lüge, Schuld, Gerechtigkeit, Verbrechen, Moral u. Ä. Wahrheit und Lüge stehen dabei in einem spannungsreichen Verhältnis. Einerseits dient das Gerichtsverfahren der Wahrheitsfindung, andererseits schafft die Konfliktstruktur von Anklage und Verteidigung einen Wettstreit konkurrierender Deutungen. Die Parteien nutzen den Spielraum zur vehementen Interessenvertretung konsequent. Michael Connelly bringt diese Ambivalenz in seinem Roman The Brass Verdict mit den Worten seines berühmten Lincoln Lawyers auf den Punkt: «Alle lügen.» (Connelly 2023, S. 9). Gerade aus diesem Geflecht widersprüchlicher Aussagen entsteht jedoch die Suche nach Wahrheit, auch bei Connellys Protagonist:innen.

Zugleich verdichtet das Gericht gesellschaftliche Konflikte wie unter einem Brennglas. Schuldfragen werden in psychologische, soziale und existenzielle Dimensionen aufgefächert und die rechtliche Beurteilung gerät immer wieder in Spannung zum subjektiven Gerechtigkeitsempfinden. Nicht zufällig greifen zahlreiche literarische Werke auf Gerichts- und Rechtsszenarien zurück, um grundlegende Fragen menschlichen Zusammenlebens zu verhandeln. Davon zeugen in der deutschen Literatur Werke, die sich intensiv mit der Justiz befassen wie Friedrich Schillers Der Verbrecher aus verlorener Ehre, Heinrich von Kleists Komödie Der zerbrochene Krug, Friedrich Dürrenmatts Roman Justiz oder Werke, die die deutsche Rechtsgeschichte thematisieren wie Bernhard Schlinks Der Vorleser oder Ferdinand von Schirachs Der Fall Collini. In Der Prozess dehnt Franz Kafka die Gerichtsverhandlung mitsamt einer verqueren und undurchsichtigen Justizlogik ins Existenzielle.

Darüber hinaus verbindet das Gerichtswesen eine strukturelle Nähe zur Politik. Beide Bereiche beruhen wesentlich auf Sprache, Rhetorik und Argumentation. In Gerichtsverfahren wie in demokratischen Entscheidungsprozessen werden Positionen begründet, Perspektiven gegeneinander abgewogen und Urteile gefällt. Zugleich sind beide Bereiche anfällig für Vorurteile, Manipulationen und Fehlein-schätzungen. Demokratische Gesellschaften sind deshalb darauf angewiesen, dass Argumente kritisch geprüft und Wahrheitsansprüche reflektiert werden.

Wird der Gerichtssaal zum Gegenstand literarischen oder filmischen Schaffens, verweist er in einem doppelten Sinn auf demokratische Praxis. Zum einen nutzen Literatur und Film dieselben Mittel wie Recht und Politik: Sprache, Rhetorik und Argumentation. Zum anderen machen sie deren Funktionsweisen sichtbar und hinterfragbar. Literatur setzt Rhetorik nicht primär ein, um zu überzeugen, sondern um Wahrnehmung zu schärfen, Deutungsmuster offenzulegen und kritische Reflexion anzustossen. Die Beschäftigung mit entsprechenden Werken eröffnet daher besondere Möglichkeiten für die Demokratiebildung.

Im Folgenden stellen wir eine Unterrichtsreihe mit drei didaktischen Zugängen vor. Den Ausgangspunkt bildet Sidney Lumets Spielfilm 12 Angry Men. Die Versammlung der Geschworenen fungiert – so die hier vertretene These – als Modell einer fragilen Demokratie und zeigt zugleich das Gelingen sowie die Gefährdung demokratischer Entscheidungsfindung. An zweiter Stelle steht Friedrich Dürrenmatts Die Panne in Form der Erzählung oder des Hörspiels, ergänzt durch einen Auszug aus der späteren Komödienfassung. Die unterschiedlichen Fassungen verdeutlichen die erkenntnisfördernde, aber auch die manipulative Kraft von Rhetorik und Argumentation. Mit Ferdinand von Schirachs Drama Terror folgt schliesslich ein Werk, das

die Herausbildung gegensätzlicher Positionen sowie die Unauflösbarkeit moralischer Dilemmata ins Zentrum rückt.

Literatur kann damit als Schulung im Umgang mit den Werkzeugen demokratischer Gesellschaften verstanden werden. Während in 12 Angry Men die juristische Wahrheitsfindung im Vordergrund steht, richten Die Panne und Terror den Blick verstärkt auf moralische Verantwortung, Perspektivenvielfalt und die Grenzen eindeutiger Urteile. Demokratiebildung erscheint in diesem Zusammenhang zugleich als Sprach- und Urteilsbildung.

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, demokratische und juristische Entscheidungsprozesse durch literarische und dramatische Texte für Schüler:innen erfahrbar zu machen, sie zu reflektieren und für eigene Urteilsbildungsprozesse fruchtbar zu nutzen. Argumentation wird dabei als Kern literaler Kompetenz verstanden. Das eingestreute sozialpsychologische Wissen unterstützt die Lernenden zusätzlich dabei, gesellschaftliche Wirkmechanismen nachzuvollziehen. Gleichzeitig zeigt der Beitrag Möglichkeiten auf, wie die behandelten Werke didaktisch erschlossen werden können, ohne ihre literarische Komplexität zu reduzieren. Die Unterrichtsvorschläge richten sich primär an Lehrende und Lernende der Sekundarstufe II.

2 Didaktisches Programm

Die nachfolgend vorgestellte Unterrichtsreihe verbindet literarisches Lernen mit Demokratiebildung. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass demokratische Gesellschaften auf Fähigkeiten angewiesen sind, die auch für die literarische Auseinandersetzung grundlegend sind: Perspektiven zu verstehen, Argumente kritisch zu prüfen, mit Ambiguität umzugehen und begründete Urteile zu entwickeln. Gerichtsszenarien eignen sich hierfür im Speziellen, weil sie Konflikte verdichten und sprachlich strukturieren. Im Gerichtssaal werden Positionen präsentiert, Begründungen eingefordert, Beweise geprüft und Entscheidungen getroffen – Prozesse, die auch für demokratische Aushandlungsverfahren konstitutiv sind.

Die Unterrichtsreihe verfolgt dabei drei miteinander verbundene didaktische Schwerpunkte. Jeder der behandelten Texte eröffnet einen eigenen Zugang zu demokratischem Denken und Handeln, wobei sich die einzelnen Perspektiven gegenseitig ergänzen. Die drei Schwerpunkte werden im Folgenden (Kap. 2.1 bis 2.3) erläutert.

Die drei Zugänge bauen einerseits inhaltlich aufeinander auf; andererseits führen sie von der Analyse demokratischer Prozesse (*12 Angry Men*) über die kritische Reflexion von Einfluss- und Manipulationsprozessen (*Die Panne*) bis hin zur eigenständigen Urteilsbildung angesichts unauflösbarer moralischer Konflikte (*Terror*).

Zusammengenommen zielt die Unterrichtsreihe darauf ab, demokratische Kompetenzen nicht losgelöst von literarischen Lernprozessen zu vermitteln, sondern aus der Auseinandersetzung mit literarischen und filmischen Texten heraus zu entwickeln. Argumentieren, Interpretieren und Urteilen werden dabei als eng miteinander verbundene Praktiken verstanden. Demokratiebildung erscheint folglich nicht als zusätzlicher Unterrichtsinhalt, vielmehr als integraler Bestandteil literarischer Bildung.

2.1 Demokratische Prozesse und Perspektivenwechsel

Am Beginn steht Sidney Lumets *12 Angry Men*. Der Film kann als Modell demokratischer Entscheidungsfindung gelesen werden. Im Zentrum steht die Frage, wie Urteile unter Bedingungen von Unsicherheit, Vorurteilen und sozialem Einfluss entstehen. Die Schüler:innen analysieren, wie Argumente geprüft, Positionen revidiert und Mehrheitsverhältnisse verändert werden. Dadurch werden zentrale Voraussetzungen demokratischer Entscheidungsprozesse sichtbar: die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel, der respektvolle Umgang mit Dissens und die Orientierung an sachlicher Argumentation.

2.2 Manipulation, Wahrheit und soziale Einflussnahmen

Friedrich Dürrenmatts *Die Panne* verschiebt den Fokus auf die Fragilität menschlicher Wahrnehmung und die Macht sprachlicher Konstruktionen. Die verschiedenen Fassungen des Werks ermöglichen es, die Wirkung von Rhetorik, sozialem Druck und Mehrheitsmeinungen zu untersuchen. Demokratiebildung zeigt sich hier nicht primär als Konsensfindung. Sie muss hier als Fähigkeit, Manipulationsversuche zu erkennen,

Wahrheitsansprüche kritisch zu prüfen und die eigenen Urteile vor dem Hintergrund widersprüchlicher Deutungen zu reflektieren, verstanden werden.

2.3 Moralische Dilemmata und demokratische Urteilsbildung

Mit Ferdinand von Schirachs *Terror* rückt schliesslich die Frage nach moralischer Verantwortung ins Zentrum. Das Stück konfrontiert Lernende mit Positionen, die sich jeweils plausibel begründen lassen, ohne dass eine eindeutige Lösung möglich wäre. Dadurch wird erfahrbar, dass demokratische Entscheidungsprozesse häufig nicht auf die Feststellung objektiver Wahrheiten hinauslaufen, sondern auf die Abwägung konkurrierender Werte, Interessen und Prinzipien. Die Auseinandersetzung mit solchen Dilemmata fördert Urteilsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und die Bereitschaft, begründete Gegenpositionen ernst zu nehmen.

3 Das Geschworenengericht als Demokratiemodell – *12 Angry Men*

Hollywood hat die Attraktivität des Gerichtsdramas schon längst für sich entdeckt, eignen sich doch solche Stoffe mit ihrer Nähe zur Theatralität und zur grossen Szene für ergreifendes Kino. Witness for the Prosecution (1957), To Kill a Mockingbird (1962), Philadelphia (1993), A Few Good Men (1992), Sleepers (1996), Erin Brockovich (2000), Just Mercy (2019) und Dark Waters (2019) sind nur wenige Beispiele aus einem langen Katalog der Filmgeschichte von Justizdramen, deren Popularität auch der Erfolg der John Grisham-Verfilmungen oder zahlreicher Serien belegt.

Der Film, von dem hier die Rede sein soll, 12 Angry Men (1957) von Sidney Lumet ist jedoch als Adaption eines Theaterstücks einer, der nicht die grosse Szene im Gerichtssaal sucht. Vielmehr widmet er sich im Hinterzimmer der Geschworenen der dialogischen Wahrheitssuche, in der Ratio und Vorurteile in einem Widerstreit sind, die Debatte zunehmend emotionalisiert geführt wird und die Argumentation an Klarheit gewinnt. Die Spannung des Films rührt denn auch mehr von einem stillen Nachdenken und Nachvollziehen inhaltlicher Widersprüche der staatsanwaltschaftlichen Beweisführung als von effekthascherischem Eklat – auch wenn es die symbolträchtigen Szenen in diesem Spielfilm durchaus gibt.

Inhaltlich geht es um einen des Mordes an seinem Vater angeklagten Puerto-Ricaner, der nur in der Anfangssequenz kurz zu sehen ist. Der Richter übergibt den Geschworenen in der Folge die Aufgabe der Urteilsfindung. Im Verlauf der Diskussion wird deutlich, dass die Anklage eine prima vista stringente Beweisführung vorgelegt hat, welcher der Pflichtverteidiger nur wenig entgegensetzen konnte. Doch der Geschworene Nr. 8, gespielt von Henry Fonda, insistiert darauf, die Beweisführung nochmals unter die Lupe zu nehmen und nicht leichtfertig einen Entscheid zu fällen. In einem gruppendynamischen Prozess schält sich nach und nach heraus, dass die so überzeugend scheinende Beweisführung der Staatsanwaltschaft erhebliche Schwächen, logische Inkonsistenzen und Fehlschlüsse aufweist. Entlarvt werden diese Risse in der Argumentation durch Plausibilitätsüberlegungen, soziales und psychologisches Wissen, logisches Denken, das Abwägen von Wahrscheinlichkeiten und immer wieder mit konkreter Veranschaulichung. Als Antipoden dieser argumentativen Entwicklung entpuppen sich Rassismen, Ressentiments oder biographische Verstrickungen – Letztere können jedoch auch positive Effekte zeitigen, etwa im Fall von Geschworenem Nr. 5 (vgl. Abb. 2). So wird die klare und inhaltlich stichhaltige Argumentation stets umstellt von den Fallstricken emotionalisierter Trugschlüsse. Der Film zeigt in dieser sich entwickelnden Debatte den Modellfall einer Demokratie, deren Gelingen jedoch stets fragil ist (vgl. Baumgartner 2026). Dafür spricht auch das Zusammenkommen von Repräsentanten unterschiedlichster Bevölkerungsschichten und ungleicher intellektueller Befähigung.

Der Film dient als zugänglicher Einstieg in argumentatives Denken und demokratische Entscheidungsprozesse. Des Weiteren dient er als Paradebeispiel für Minoritätseinfluss. Von Minoritätseinfluss (lat. minor: der Kleinere) spricht man, wenn es einer Minderheit gelingt, sozialen Einfluss auf eine Mehrheit auszuüben. Der Film 12 Angry Men ist ein gelungenes Beispiel, wie es eine Minorität, hier verkörpert durch den Geschworenen Nr. 8, schafft, andere zum Nachdenken zu bringen und schlussendlich zu beeinflussen. Umso spannender ist die angeleitete Beobachtung seitens der Schüler:innen, wie die Geschworenen zu einem Urteil finden und welche argumentativen Mittel dabei im Einsatz sind. Wichtig ist es, im Rahmen einer Heranführung vorerst zentrale Begriffe einzuführen. Dazu gehören die Begriffe Vorurteil, Stereotyp, Diskriminierung, Indiz zum einen und die Unterscheidung von konsonanten und dissonanten Argumenten sowie unterschiedlicher Argumentationstypen (faktisch, emotional, moralisch) zum anderen. Folgt die

Argumentation einer logischen, inhaltlich gestützten Struktur, ist sie konsonant, wenn nicht, ist sie dissonant. Beruht eine Argumentation auf Fakten, ist sie faktisch; beruht sie auf Empathie oder Subjektivität, ist sie emotional; verfolgt die Argumentation Grundsätze, die mit Wert-, Norm- und Moralvorstellungen einhergehen, ist sie moralisch.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts wird die Argumentationsbildung und Urteilsfindung einzelner Geschworener in Form einer Gruppenarbeit rekonstruiert, um den Prozess des Minoritätseinflusses seitens Geschworenem Nr. 8 nachzuvollziehen. Methodisch dienen dazu Geschworenenprofile in Form von Figurenkarten, auf welchen ersichtlich ist, welche Argumente und Gegenargumente zum Wandel der Position führen. Diese Figurenkarten präsentieren sich die Schüler:innen zum Schluss der Gruppenarbeitsphase. Dabei erfahrbar sein sollte, dass der Geschworene Nr. 8 konsistent und ausnahmslos bei seiner Meinung bleibt – dies bildet die erste und unabdingbare Voraussetzung für Minoritätseinfluss. Die vorgebrachten Argumente müssen zudem – dies ist die zweite Voraussetzung – Schlagkraft, Überzeugungskraft besitzen. Auch dies ist im konkreten fiktiven Fall vorliegend. Sobald jemand sich der Minderheit anschliesst, geraten andere Personen i. d. R. ins Wanken. Im Film 12 Angry Men ist dies Geschworener Nr. 9. Interessant ist bei einer eingehenden Betrachtung, dass die Gründe für den Meinungswechsel verschieden gelagert sind. Spannend für die genauere Untersuchung erscheint Geschworener Nr. 3, der seinen eigenen Konflikt mit seinem Sohn auf den Gerichtsprozess projiziert und somit von Vorurteilen behaftet ist. Er verfolgt einen Argumentationskurs, der dissonant und von Fakten und Emotionen geleitet ist, bis er letztlich einlenkt. Ergiebig ist zudem der Blick auf den Geschworenen Nr. 4, sozusagen ein Kontrahent von Geschworenem Nr. 8. Er liefert schlüssige und objektive Argumente und folgt somit dem faktischen, konsonanten Argumentationstypus. Geschworener Nr. 5 ist wie der Angeklagte Puerto-Ricaner, selbst in den Slums aufgewachsen und bietet somit eine weitere Perspektive auf das Geschehen, indem er den emotionalen, konsonanten Argumentationstypus unterfüttert. Geschworener Nr. 7 ist an einer schnellen Urteilsfindung interessiert, da er das Baseball-Spiel der New York Yankees am selben Abend schauen möchte. Es geht hier also um eine nicht-faktisch orientierte, also emotionale, dissonante Urteilsfindung. Geschworener Nr. 8 ist die zentrale Figur des Stücks, der Geschworene, der eine möglichst objektive, auf Fakten und Indizien basierende Urteilsfindung, die auch moralischen Ansprüchen genügt, für eine conditio sine qua non hält und den Inhalt für die Auseinandersetzung liefert. Er verkörpert eine konsonante, faktische und moralische Argumentation. Nr. 9, ein älterer Herr, ist interessant, da er als Erster von «guilty» zu «not guilty» umschwenkt. Er vertritt im Film den Grundsatz «in dubio pro reo» und damit ebenfalls den konsonanten faktischen und moralischen Argumentationstypus. Zuletzt verdient auch Geschworener Nr. 10 eine nähere Betrachtung. Er entpuppt sich als Rassist und untermalt dementsprechend die Begriffe «Vorurteil», «Stereotyp», «Diskriminierung» vollauf und entspricht einer emotionalen, dissonanten Argumentationslinie. Als Referenz für die Begriffe sei hier auf das von Hobmair et al. verfasste Lehrbuch Psychologie, Kapitel 11.6.3, verwiesen.

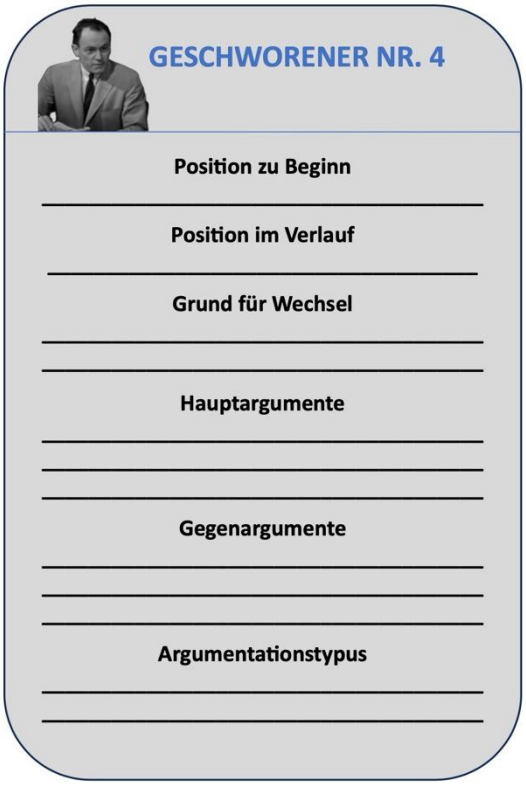

Abb. 1: Beispiel für eine Figurenkarte

Insgesamt zeigt der Film eindrucksvoll das Gelingen von Minoritätseinfluss, wobei nicht allen der sieben näher betrachteten Argumentationslinien eine faktische und konsonante Argumentation zugrunde liegt.

Ein Beispiel für eine Lernkarte findet sich in Abbildung 1, ein Lösungsvorschlag in Abbildung 2. Abbildung 2 gibt mit der Nummerierung auch wieder, in welcher Reihenfolge die Geschworenen ihre Meinung wechseln.

Geschworener Nr. 8 (*plädiert von Beginn weg für «not gulity»*)	**Grund:** Prinzip «reasonable doubt»; fordert sorgfältige Prüfung der Beweise.	konsonante, faktische und moralische Argumentation	
1. Geschworener Nr. 9	**Grund:** Beeindruckt von Nr. 8; Haltung des Zweifels; erkennt Fehler in der Zeugenaussage der alten Person (Gangtempo, Lärmkulisse).	konsonante, faktische und moralische Argumentation	
2. Geschworener Nr. 5	**Grund:** Eigene Erfahrungen aus einem Armenviertel → korrigiert das Klischee zur Messerführung; erkennt, dass das Tatmesser nicht «einzigartig» ist.	konsonante, emotionale Argumentation	
3. Geschworener Nr. 7	**Grund:** Wechsel aus Egoismus, will die Diskussionen wegen dem Baseballspiel der New York Yankees beenden.	dissonante, emotionale Argumentation	
9. Geschworener Nr. 10	**Grund:** Seine offen vorurteilsbehaftete Tirade isoliert ihn; die anderen wenden sich ab. → Seine Argumente verlieren jede Wirkung.	dissonante, emotionale Argumentation	
10. Geschworener Nr. 4 *(der Rationalste)*	**Grund:** Wechselt erst, als die Aussage der Zeugin (Frau gegenüber den Gleisen) infrage gestellt wird – Stichwort: Brillenabdruck.	konsonante, faktische Argumentation	
11. Geschworener Nr. 3 *(der Letzte)*	**Grund:** Emotionale Verstrickung mit dem eigenen Sohn; erst am Ende Einsicht, dass persönliche Wut kein Beweis ist.	erst dissonante, emotionale und faktische Argumentation, dann konsonante, emotionale und faktische Argumentation	

Abb. 2: Lösungsvorschlag

4 Existenzielle Verunsicherung und argumentative Überzeugungskraft – Die Panne

Der hier dargestellte Unterrichtsvorschlag orientiert sich an einer textgenetischen Sichtweise. Aus diesem Grund wird eine Lektüre der Erzählung (1956) oder des Hörspiels (1956) vorgeschlagen, die beide besonders bezüglich Sprachverständnis zugänglicher sind als das gleichnamige Theaterstück. Ergänzt wird diese Lektüre durch einen Auszug der Gegenrede des Verteidigers Kummer aus der sprachlich anspruchsvolleren Komödienfassung (1979). Dieser Komödienauszug gewinnt vor dem Hintergrund der vorgängigen Lektüre einer der anderen Versionen an Verständlichkeit.

Inhaltlich geht es in Dürrenmatts *Die Panne* um den Protagonisten Alfredo Traps, einen Textilvertreter, der wegen einer Autopanne eine Übernachtungsgelegenheit sucht und diese bei einem pensionierten Richter findet. Traps beteiligt sich an einem Spiel, einer vom Richter und seinen ehemaligen Berufskollegen inszenierten Gerichtsverhandlung, in deren Rahmen über seine mögliche Schuld debattiert und diese in einem Mord an seinem verstorbenen Chef gefunden wird.

Worterklärungen zur Erzählung *Die Panne* von Friedrich Dürrenmatt (1956)

Seite	Wort	Erklärung
39/40	Studebaker	Automobilhersteller, der sich 1966 vom Markt zurückzog. Autos dieser Art waren in der Schweiz rar. Studebaker boten einen Komfort, den die europäische Industrie zu dieser Zeit nicht bieten konnte. 
40	Kumuluswolke	Haufen-, Quellwolke; Wolkenform, tritt meist bei schönem Wetter auf
41	Bühl	Hügel
	proper	sauber, ordentlich, akkurat (→ Putzmittel Meister Proper)
	Brissago	Zigarrenmarke
43	Hodler	Ferdinand Hodler (4. März 1853; † 19. Mai 1918), Maler des Symbolismus und Jugendstils, besonders bekannt für sein Bild *Der Holzfäller*
	Holzendorff	Gemeint ist Franz von Holtzendorff (1829; † 1889), ein deutscher Strafrechtler und Hochschullehrer
	Ernst Savigny	Gemeint ist dem Titel nach Friedrich Carl von Savigny (1779; † 1861), er war ein deutscher Rechtsgelehrter und Ratgeber der Krone und begründete die Historische Rechtsschule.
44	Raben	Vergleich bezogen auf die vier Pensionäre; achten Sie im Folgenden auf Verben aus dem Tierbereich
45	Küster	Kirchendiener
	jovial	gönnerhaft
	Campari	italienischer Bitterlikör, wird zum Aperitif getrunken
46	Prozess Sokrates	altgriechischer Philosoph (496 v. Chr.; † 399 v. Chr.), wurde zum Tode verurteilt
	Prozess Dreyfus	Alfred Dreyfus (1859; † 1935) war ein aus dem Elsass stammender jüdischer Artilleriehauptmann im französischen Generalstab. In der III. Französischen Republik Ende des 19. Jahrhunderts wurde er wegen scheinbaren Landesverrats zu lebenslanger Verbannung und Haft verurteilt.
	Reichstagsbrand	Brand des Reichstagsgebäudes (Sitz des Parlaments) in Berlin in der Nacht vom 27. auf den 28. Februar 1933, vier Wochen nach der Ernennung Adolf Hitlers zum Reichskanzler. Es handelte sich um Brandstiftung. Die Nationalsozialisten machten die Kommunisten verantwortlich; bis heute ist die Urheberschaft nicht geklärt.
	Friedrich der Grosse	(1712; † 1786.); ab 1740 König von Preussen und zudem Kurfürst von Brandenburg
46	Porto	Portwein: süsser, schwerer, portugiesischer Wein
	Monokel	Sehhilfe 
49	Zwicker	Sehhilfe
51	Schlaraffia	Die Schlaraffia ist eine weltweite deutschsprachige Vereinigung zur Pflege von Freundschaft, Kunst und Humor, die am 10. Oktober 1859 in Prag gegründet worden ist.
53	Proletarier	im Marxismus Angehöriger der Arbeiterklasse
	Marx und Engels	deutsche Philosophen: die zwei grundlegendsten Theoretiker für Sozialismus/Kommunismus
	Maréchaux	franz. für „Marschall"; heute höchster Dienstgrad, daher ist wohl der Richter gemeint (ursprünglich Pferdeknecht)
55	Gnom	Kobold, Zwerg
57	Pichon-Longueville	Wein vom Château Pichon Longueville-Baron, einem der berühmtesten Weingüter von Bordeaux
61	splendid	freigebig
62	Mucker	heuchlerischer Frömmler
67	dolus (lat.)	List, Betrug
	dolo malo	arglistige Schädigung, böswilliger Vorsatz
68	Château Margaux	Wein vom Château Margaux, einem Weingut im Gebiet Médoc bei Bordeaux
71	burschikos	forsch, ungezwungen, formlos
73	virtuos	meisterhaft, vollendete Ausführung einer Sache
75	Don Juan	Don Juan (span.) oder Don Giovanni (ital.) ist der Archetypus des Frauenhelden, eine grundlegende Gestalt der europäischen Dichtung
76	homerisches Gelächter	herzhaftes, ungehemmtes Gelächter
81	›Laßt den Sonnenschein herein‹	Lied, dessen Titel dem Liedtext nach nicht zufällig in *Die Panne* stehen könnte: «Mache rein die Fenster, öffne weit die Tür, lass den Sonnenschein herein! […] Willst auf deinem Weg zum Himmel du dich freun und im Lichte wandeln, willst du glücklich sein? Mache rein die Fenster, öffne weit die Tür, lass den Sonnenschein herein. Lass den Sonnenschein herein, lass doch Gottes Licht herein! Mache rein die Fenster, öffne weit die Tür, lass den Sonnenschein herein!»
82	Schlacht bei Laupen	auch Laupenkrieg genannt; ein Konflikt von 1339 zwischen den Bernern und den Herren von Burgund und Habsburg, aus dem Bern als Sieger hervorging
	Untergang der Schweizergarde	Regiment der Schweizer und Graubündner Garden; ein aus Schweizern gebildetes Regiment der französischen königlichen Garde; wurde 1792 aufgelöst
82/83	Fähnlein der sieben Aufrechten	Titel einer Novelle von Gottfried Keller (19. Juli 1819; † 15. Juli 1890), die von einem Siebenmännerverein berichtet, den es tatsächlich gegeben hat
83	Kimono	weitärmliges Gewand 
89	Raffignac	Eierlikör

© Bilder KI-generiert

Abb. 3: Worterklärungen als Hilfestellungen für Schüler:innen

Zugegebenermassen ist Dürrenmatts *Panne* auch bei Wahl der Erzähl- oder Hörspielfassung der sprachlich herausforderndste der in diesem Beitrag vorgeschlagenen Texte. Ihn an zweiter Stelle der Unterrichtsreihe zu platzieren, erfolgt daher nicht wahllos. Vokabular, das von Lehrpersonen zumindest passiv oder aus dem Kontext erschlossen werden kann, bildet für Schüler:innen eine Hürde, auch für sprachversiertere. Abhilfe schaffen bei einem so kurzen Text tabellarische Worterklärungen, wie man sie vom Fremdsprachunterricht her kennt (vgl. Abb. 3, hier ein Beispiel zur Erzählfassung). Bei der vorbereitenden Relektüre oder Erstlektüre des Textes kann eine solche Tabelle durch die Lehrperson leicht erstellt und zur Verfügung gestellt werden.

Friedrich Dürrenmatt schrieb *Die Panne* als Erzählung und als Hörspiel, das 1956 ausgestrahlt wurde. 1957 wurde der Stoff verfilmt. Später nahm sich Dürrenmatt des Stoffs – wie für seine Arbeitsweise, nämlich dem Spielen mit dem literarischen Stoff, typisch – nochmals an und arbeitete ihn zu einer Komödie um (1979). Letztere unterscheidet sich in ihrer Ausrichtung erheblich von den früheren Fassungen, die vor allem in den Enden differenzieren (in der Erzählung erhängt sich Traps, in Hörspiel und Film schläft er seinen Rausch aus). Geht es in Erzählung und Hörspiel um das Aufdecken einer juristisch zwar nicht greifbaren, aber existenziell-moralischen Schuld, indem der Protagonist Alfredo Traps der Mitschuld am Tod seines früheren Chefs überführt wird, wird dieser in der Komödienfassung zu einem vergleichsweise unschuldigen Mann, der sich jedoch gern anmassen würde, eines solchen Verbrechens, also in der Diktion der Texte eines ‚Mordes', fähig zu sein. Bezeichnenderweise endet das Hörspiel mit Traps Worten, der, nachdem er seinen Rausch ausgeschlafen hat, wieder in seinen alten und rücksichtslosen Kampf- und Konkurrenzmodus verfällt: «Rücksichtslos gehe ich nun vor, rücksichtslos. Dem drehe ich den Hals um. Unnachsichtlich!!» (Dürrenmatt 1998[2], S. 56). Demgegenüber konstatiert Justine, eine in der Komödie neu eingeführte Figur, nach Traps' Suizid: «Der dumme Kerl nahm euch alte Knacker ernst.» (ebd., S. 171). Und später: «Eigentlich war er bloß ein Angeber.» (ebd., S. 172).

In Erzählung und im Hörspiel war Traps zumindest nicht unschuldig daran, dass sein Chef Gygax einen Herzinfarkt erleidet, weil Gygax vom Ehebruch seiner Frau mit Traps erfahren hat. In der Komödie stirbt derselbe Chef im Ehebett von Traps. Sein Chef hat Traps mit dessen Frau ebenfalls betrogen. Die Promiskuität von Gygax' Frau sei so bekannt gewesen, dass die Kenntnis des Ehebruchs kaum einen Infarkt verursacht hätte. Die zuerst entwickelte Argumentation und die Perspektive des Staatsanwalts werden mit Blick auf die weiteren Informationen in der Komödie dadurch zerrieben.

Je nach Fassung kann sich das Publikum unterschiedliche Urteile bilden. In Erzählung und Hörspiel erscheint Traps aufgrund seiner Betrunkenheit und der Verwischung von Wirklichkeit und Fiktion moralisch mehr oder minder schuldig. Die Komödie hingegen stellt ihn deutlich als unschuldig dar. Im Zuge der Verhandlung wird Traps' bisherige Wahrnehmung in allen literarischen Versionen aufgewühlt und in einen narzisstischen Grössenwahn getrieben; in der Komödie ist diese Entwicklung ihrerseits angetrieben durch eine Transponierung des schon in Erzählung und Hörspiel entwickelten Stoffs, der eine widerspruchsfreie, also konsonante Deutung darstellt. Durch die von Dürrenmatt neu erfundenen Informationen, welche sich zur bisherigen Deutung als dissonant erweisen, lebt Traps plötzlich im Wahn, ein Jahrhundertverbrecher zu sein, ohne dass das in der Komödie noch faktisch getragen wäre. Dies stellt eine erhebliche Differenz zu den früheren Fassungen dar, in denen eine moralische Schuld zumindest teilweise nicht ganz abgewiesen werden kann. Die Fassungen thematisieren eindrucksvoll, wie Traps' eigene Wahrnehmung im Rahmen eines Spiels, das das Geschehen im Gerichtssaal parodiert, konterkariert wird, wie seine Handlungen oder die Motivlage dahinter umgedeutet werden und Druck sowie eine neue Wahrheit durch Logik und Mehrheitsmeinung entstehen. Damit werden brisante gesellschaftliche und psychologische Mechanismen wie Verschwörungstheorien oder Gaslighting angesprochen. Die Differenzierung von konsonanten und dissonanten Informationen dürfte sich in dieser Hinsicht bei der Behandlung der Komödie als besonders wertvoll erweisen, zumal Dürrenmatt für die Konstruktion des Mordkomplotts auf die Folie des in den früheren Fassungen verfolgten Kausalzusammenhangs zurückgriff. Als besonders verhängnisvoll erweist sich, dass Alfredo Traps in der Komödienfassung mit dem Anerkennen der dissonanten Informationen von der Vorstellung seiner vermeintlichen (kriminellen) Genialität abrücken und sich als unbeholfenen Durchschnittsbürger wahrnehmen müsste. Sich in der selbst zusammengesponnenen Theorie eines Mordkomplotts zurechtzufinden, erscheint seinem Ego deshalb befriedigender, als sich eingestehen zu müssen, ein ziemlich konformes und an sich unspektakuläres Leben zu führen. Dieser Antrieb gleicht jenem mancher Verschwörungstheoretiker:innen, die ihren grauen Alltag mit geheimnisvollen Zusammenhängen vertiefen wollen und zugleich Zugehörigkeit in verschworenen Gruppen suchen. Heutzutage meist digital.

Mit der Besprechung dieser Textbasis sollen die Schüler:innen aber keineswegs Mehrheitseinfluss oder Gaslighting erleben. Das Besprechen soll sie vielmehr Manipulationstechniken analytisch erkennen lassen. Durch den Text und den Komödienauszug ist das Besprechen von Fragen, wie sprachliche und soziale Machtmechanismen wirken, wie Schuld konstruiert wird und wie man zwischen objektiver Tat und subjektiv erzeugtem Schuldgefühl unterscheiden kann, problemlos möglich.

Die konkrete Unterrichtsgestaltung beginnt nach vollständiger Lektüre der Erzählung oder des Hörspiels mit einer Tandem- oder Gruppenarbeit. Aufgabe der Klasse ist es, Textstellen zu finden, in welchen die Wahrnehmung von Alfredo Traps oder sein Erzählbericht im Rahmen des Verhörs hinterfragt werden (z. B. Dürrenmatt 1998[1], S. 30f., 33, 34, 35, 37, 39f., 42f., 47ff., 51), in welchen seine Handlungen oder das dahinterliegende Motiv umgedeutet werden (z. B. ebd., S. 24f., 39, 43, 47ff., 51, 52, 56, 59, 64, 66, 69) oder in welchen durch angebliche Logik eine neue Mehrheitsmeinung entsteht (z. B. ebd., S. 27, 29, 48ff., 57, 58, 61, 64, 67, 70f., 72), welcher sich der Angeklagte zum Entsetzen seines Verteidigers Kummers auch mehrmals selbst anschliesst.

In einem zweiten Schritt werden diese Textstellen einer näheren Betrachtung unterzogen, wobei deutlich werden sollte, dass scheinlogische Schlussfolgerungen bei Traps vor dem Hintergrund seiner Betrunkenheit schliesslich Belustigung auslösen, die Einigkeit des Staatsanwalts Zorn, des Henkers Pilet und des Richters Wucht im Rahmen des Spiels zu Begeisterung seitens Traps führen. Anerkennende oder lobende Worte hingegen führen bei Traps zu einer Senkung der Abwehrhaltung gegenüber der Argumentation der alten Juristen. Die Argumente wirken einlullend und stellen somit eine Manipulationstechnik dar.

Als Resultat sollte einerseits erfahrbar werden, dass Autoritätsargumente ins Spiel gebracht werden (z. B. der Richter spricht die objektive Wahrheit) und Umdeutungen stattfinden (z. B. Karrieregelüste werden als moralisches Vergehen dargestellt; Kauf des Studebakers). Andererseits wird Traps' Sichtweise nicht gestützt. Er wird demzufolge von der Anklage isoliert. Denn Traps' Teilnahme wird als freiwillige inszeniert, obwohl es sich nur um eine Pseudo-Freiwilligkeit handelt. Im Zuge des Spiels löst diese Isolation bei Traps allerdings bloss Überraschung, Belustigung und Begeisterung aus.

Als wichtiger Zwischenschritt ist die Frage an die Schüler:innen entscheidend, ob sich bis zum Schluss der Erzählung die Tat oder nur Traps' Sicht auf sich selbst wandelt. Hier kann ergänzend der Textauszug eingeschleust werden, und zwar die Gegenrede des Verteidigers Kummer in der Komödienfassung (ca. 10 Seiten, S. 142–152). Im Abgleich der beiden Fassungen sollte deutlich werden, dass in den früheren Fassungen eine nicht juristische, aber objektive Schuld Traps' möglich bleibt, diese in der Fassung der Komödie hingegen ausradiert wird. Als hilfreich erweisen dürfte sich hier wie erwähnt die Einführung des Begriffspaars konsonanter und dissonanter Information, wobei Dissonanzen in der Komödie deutlich werden. Der Blick in die textgenetische Wandlung des Stoffes dürfte besonders ergiebig sein, weil die ganze Mordtheorie ad absurdum geführt wird.

Danach wird der Begriff «Gaslighting» näher eingeführt. Robin Stern (2018) versteht Gaslighting insbesondere als eine subtile Form emotionaler und psychologischer Gewalt, die vor allem in engen zwischenmenschlichen Beziehungen auftritt. Nach Stern entwickelt sich dabei schrittweise ein Abhängigkeitsverhältnis, in dessen Verlauf die betroffene Person zunehmend das eigene Wahrnehmungsvermögen infrage stellt und der Darstellung des Gaslighters vermehrt Vertrauen schenkt (Stern, 2018, S. 43–46). Entscheidend sind, so Stern, drei zentrale Mechanismen. Es sind dies 1) die Verunsicherung des Opfers, indem Zweifel an seiner Erinnerung oder Wahrnehmung eingepflanzt werden, 2) der Selbstzweifel, indem die Gefühls- und Gedankenwelt des Opfers abgewertet werden und dadurch Verunsicherung erzeugt wird und 3) die Abhängigkeit; denn je stärker das Opfer an seiner Selbstwahrnehmung zweifelt, desto mehr orientiert es sich an der Realität des Gaslighters (Stern 2018, S. 51ff.). Bezogen auf das Stück ist etwa der Umstand, dass alle beständig von einer vorhandenen Schuld ausgehen – auch der Verteidiger (vgl. dessen Ermahnungen, z. B. Dürrenmatt 1998[1], S. 25, 27, 30, 33ff.) – relevant und für den Angeklagten verfänglich. An vielen Stellen wird auch seine Unwissenheit bezüglich der Spielregeln – nicht unverwandt mit Kafkas Texten – unterstrichen, wodurch ein asymmetrisches Verhältnis von Wissen versus Nichtwissen durchschimmert und es möglich wird, zusätzlichen Druck auf den Angeklagten auszuüben (vgl. z. B. Dürrenmatt 1998[1], S. 32, «Wenn erst einmal das Verhör beginnt [...].»). Stern resümiert, dass schliesslich nicht die Frage zählt, wer Recht hat, sondern, ob man sich so behandeln lassen will (Stern, 2018, S. 84).

Diese Frage soll für die letzte Unterrichtsphase genutzt werden, nämlich einen kreativen Schreibimpuls, in welchem die Schüler:innen in einem inneren Monolog in Form einer Gegenrede festhalten, was Traps gefühlt und gedacht hätte, wenn er weniger angeheitert und ihm die Manipulation bewusst geworden wäre. Dieser letzte Unterrichtsschritt dient sowohl einer weiteren Vertiefung als auch kritischen Reflexion der besprochenen Manipulationstechniken und wirkt somit stärkend auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen, die sich im Sinne eines Peer-Reviews die fertiggestellten Texte vortragen und jeweils den

besten von drei oder vier Texten «küren». Diese Texte werden im Anschluss im Plenum als Abschluss präsentiert.

Dürrenmatts *Die Panne* erweist sich als Modellfall, der gegenwärtige Phänomene der Medienwelt und der sozialen Einflüsse prägnant präsentiert. Traps stellt dabei den Protagonisten dar, der im eigenen Resonanzraum gefangen bleibt. Er erliegt der suggestiven Kraft einer Erzählung und bleibt auch dann – also in der Komödienfassung – gegen dissonante Informationen immun, als diese den Angeklagten unabweisbar entlasten. Gerade auch in erzähltheoretischer Hinsicht wird deutlich – und das ist für Verschwörungserzählungen von Bedeutung –, dass einsinnigere Erzählungen, also hier die Mordthese, verfangen und leichter zugänglich sind als ein Geflecht widersprüchlicher Informationen. Lernende werden so für den Umgang mit Informationen, Argumentationsbildung, das Erzählen als suggestive Praktik und nicht zuletzt den sozialen Einfluss sensibilisiert: Wir Menschen sind von Natur aus soziale Wesen. Jahrzehntelange Forschung lässt darauf schliessen, dass wir uns zuweilen aus normativen Gründen konform verhalten, um keine soziale Missbilligung zu riskieren, nicht einmal die von Fremden, die wir nicht wiedersehen werden (Aronson et al., 2008, S. 241ff.). Eines der frühesten Experimente zu normativem sozialem Einfluss wurde von Floyd Allport im Jahre 1924 durchgeführt. Zwei weitere Klassiker der Konformitätsexperimente stammen von Sherif aus dem Jahre 1936 und von Solomon E. Asch aus den 1950er-Jahren. Alle diese Experimente zeigen, dass Versuchspersonen in Gruppenbedingungen die physikalische Realität einer «sozialen» Realität angleichen (ebd.). Diese Mechanismen sind auch in den Textfassungen von *Die Panne* am Werk.

5 Moralische Ambiguität und perspektivische Vielfalt – Terror

Ferdinand von Schirachs Theaterstück *Terror* wurde im Oktober 2015 im Deutschen Theater Berlin und am Schauspiel Frankfurt uraufgeführt. Es war von Anbeginn ein grosser Erfolg und ist auch in Schulen ein beliebter Text, weil es trotz der argumentativen Komplexität und Vielschichtigkeit sprachlich sehr nüchtern und zugänglich ist. Das Stück konfrontiert sein Publikum mit einem moralischen Dilemma, weil der Angeklagte Luftwaffenmajor Lars Koch ein Passagierflugzeug mit 164 Menschen an Bord hat abschiessen lassen. Dieses war von einem Terroristen gekapert worden, der den Piloten gezwungen hat, Kurs auf die vollbesetzte Allianz Arena in München zu nehmen. Im Kern steht also die Frage zur Debatte, ob es legitim ist, Menschenleben zu opfern, um eine grössere Zahl an Menschenleben zu retten. Philosophisch wird dabei das Prinzip des Utilitarismus mit einem an der Menschenwürde orientierten Ansatz im Sinne von Immanuel Kants moralischem Imperativ kontrastiert.

Eine Eigenheit des Stücks ist, dass das Urteil jeweils dem Publikum überantwortet wird. Diese Besonderheit behielt man auch beim 2016 ausgestrahlten gleichnamigen Fernsehfilm bei, wobei das Publikum über ein Telefonvoting abstimmen konnte. In Österreich, Deutschland und der Schweiz stimmten jeweils zwischen achtzig und neunzig Prozent der Zuschauenden für einen Freispruch. Sie anerkannten also die utilitaristische Sichtweise als legitime.

Geradezu exemplarisch wird ein juristischer, ethischer und philosophischer Diskurs entfaltet, der das Publikum zur intellektuellen Teilhabe einlädt. Bezüglich unseres Interesses in der Einübung demokratischer Praktiken ist besonders die Auseinandersetzung mit den Prämissen und der dazugehörigen Argumentation sowie die Ambiguität, die generell ein Merkmal des Literarischen darstellt, von Bedeutung. Denn eindrucksvoll demonstriert das Theaterstück, wie je nach Gewichtung und Grundsatz verfolgter Perspektiven unterschiedliche Schlussfolgerungen hervorgehen.

Von Schirachs Stück erlaubt eine direkte Übertragung des szenischen Geschehens in die Lernumgebung. Die moralisch komplexe Ausgangslage (Darf ein Leben geopfert werden, um andere zu retten?) bildet einen fruchtbaren Boden für argumentatives Arbeiten. Um den Verständnisprozess zu sichern, auch wenn der Text eine hohe Verständlichkeit besitzt, empfehlen wir zum einen die Worterklärungen von Thomas Möbius zum Stück (2017; ISBN 3804420346) und zum andern die Ausgabe des Klett-Verlags, die in der Fusszeile Worterläuterungen enthält (2019; ISBN: 3126669239). Elementar ist und bleibt vor einer eingehenden Auseinandersetzung trotz allem der Verstehensprozess.

Die konkrete Besprechung des dramatischen Werks im Hinblick auf Demokratiebildung beginnt damit, dass tabellarisch sukzessive alle Argumente für eine Verurteilung bzw. einen Freispruch gesammelt werden. Stoff für eine Verurteilung liefern vor allem die Position der Staatsanwältin während der Vernehmung (1. Akt) sowie ihr Plädoyer im 2. Akt. Auch die Position der Zeugin Franziska Meiser bringt Argumente für

eine Verurteilung. Während die Staatsanwältin primär objektiven, sachlichen Argumenten folgt, bietet die Position von Franziska Meiser emotionale. Für einen Freispruch sprechen die Argumente des Angeschuldigten selbst, die seines Verteidigers Biegler und jene des Zeugen Christian Lauterbach. Beide Parteien liefern Argumente, die zum einen subjektiv und zum anderen von gesellschaftlicher Warte aus verstanden werden können. Sobald dieser Unterrichtsschritt gebührend genau vollzogen worden und somit das inhaltliche Verständnis hergestellt ist, wird eine Repetition der Formulierungsmuster bei der Textsorte *Erörterung* dazwischengeschaltet. Für diese Repetition gibt es methodisch unterschiedliche Wege, sei es in Form einer Hausaufgabe, als Lehrer:innenvortrag, als gemeinsame Erarbeitung, je nachdem, was als Vorwissen vorausgesetzt werden kann und wie gross die zeitliche Distanz zur gegebenenfalls ersten Erarbeitung und Einübung ist: Resultat dieses Schrittes soll sein, dass die Schüler:innen sich ein weiteres Mal damit auseinandersetzen, wie man Argumente verständlich und präzise vorbringt, so dass sie argumentative Sprachgerüste im besten Fall internalisieren können. Der Fall um Lars Koch wird in einer letzten Unterrichtsphase im Sinne eines amerikanischen Geschworenengerichts im Rollenspiel verhandelt, indem sechs Lernende die Position einer Verurteilung, sechs Lernende einen Freispruch vertreten. Sie setzen sich dazu um einen Tisch (mehrere zusammengestellte Schulpulte) wie im Film *12 Angry Men*. Gestützt werden sie durch die verbleibenden Schüler:innen, die sich hinter sie setzen und sie – ähnlich einem Souffleur respektive einer Souffleuse im Theater – beim Argumentieren unterstützen, indem sie ihnen im rechten Moment Hinweise auf ein besonders passendes Argument liefern, sofern die «Geschworenen» selbige nicht von sich aus ins Feld führen. Die Lehrperson eröffnet die Besprechung der Geschworenen, mit dem Ziel, dass alle Geschworenen sich mindestens einmal zu Wort melden und die Argumente in einer logischen Abfolge und strukturiert präsentiert werden müssen. Begonnen wird die Diskussion mit einem Votum der Seite, die sich für eine Verurteilung ausspricht. Durch diesen Unterrichtsschritt werden das Argumentieren und das Verhandeln demokratischer Aushandlungsprozesse ein letztes Mal thematisiert und erprobt, gleichzeitig wird mit dem Rollenspiel als Geschworenengericht der Bogen zum Beginn der Unterrichtsreihe gespannt.

6 Potenziale, Gelingensbedingungen und Grenzen

Demokratiebildungsprozesse durch Literatur sind kein Automatismus. Vielmehr sind sie an bestimmte didaktische Voraussetzungen gebunden und stossen zugleich an Grenzen, die im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Die Entfaltung des Potenzials erfordert Zeit, strukturierte Reflexion, Multiperspektivität und eine sensible Moderation kontroverser Diskussionen. Zugleich darf literarische Mehrdeutigkeit nicht vorschnell moralisch vereindeutigt werden. Die vorgestellten Unterrichtszugänge eröffnen vielfältige Möglichkeiten, literarisches Lernen mit Demokratiebildung zu verbinden. Sie fördern Argumentationskompetenz, Perspektivenübernahme, Urteilsbildung und die Reflexion gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse.

Eine erste Herausforderung besteht darin, dass Demokratiebildung von Schüler:innen sowie deren Eltern unterschiedlich verstanden wird. Während sie aus bildungspolitischer und fachdidaktischer Perspektive vielfach als Auftrag der Schule gilt, kann sie auch als Eingriff in persönliche Wertorientierungen oder politische Überzeugungen wahrgenommen werden. Der Literaturunterricht sollte deshalb nicht das Ziel verfolgen, bestimmte politische Positionen zu vermitteln oder gewünschte Einstellungen zu erzeugen. Sein Beitrag zur Demokratiebildung liegt vielmehr darin, Instrumente zu erarbeiten sowie Räume zu eröffnen, in denen unterschiedliche Sichtweisen argumentativ geprüft, reflektiert und miteinander ins Gespräch gebracht werden können. Entscheidend ist folglich weniger die inhaltliche Ausrichtung eines Urteils als die Bereitschaft, dieses auf nachvollziehbare Gründe zu stützen und konkurrierende Perspektiven ernst zu nehmen.

Hinzu kommt, dass Diskussionen über Schuld, Gerechtigkeit, Verantwortung oder gesellschaftliche Werte nur begrenzt planbar sind. Die Positionen, welche Schüler:innen vertreten, werden von vielfältigen Faktoren beeinflusst: biografischen Erfahrungen, Persönlichkeitsmerkmalen, medialen Einflüssen, politischen Überzeugungen sowie dem jeweiligen sozialen und familiären Umfeld. Lernprozesse verlaufen daher nicht notwendigerweise in eine Richtung, die Lehrpersonen oder Lehrmittel antizipieren. Gerade darin zeigt sich jedoch ein wesentliches Merkmal demokratischer Bildung. Sie muss Offenheit gegenüber unterschiedlichen Sichtweisen zulassen und die Möglichkeit einschliessen, dass Lernende zu anderen Schlussfolgerungen gelangen als ihre Lehrpersonen.

Von besonderer Bedeutung erscheint in diesem Zusammenhang die Multiperspektivität. Die behandelten Werke bieten keine einfachen Antworten, vielmehr konfrontieren sie ihre Rezipient:innen mit konkurrierenden Deutungen, Wahrheitsansprüchen und Wertvorstellungen. Unterricht, der Demokratiebildung fördern will, sollte diese Offenheit nicht vorschnell reduzieren. Ziel kann nicht die Herstellung von Konsens um jeden Preis sein, sondern die Fähigkeit, Dissens auszuhalten und produktiv zu bearbeiten. Gerade die Ambiguität literarischer Texte bietet hierfür günstige Voraussetzungen.

Dies gilt auch im Hinblick auf moralische Urteilsprozesse. Im Sinne von Lawrence Kohlbergs Stufenmodell moralischer Entwicklung ist davon auszugehen, dass Lernende moralische Fragestellungen auf unterschiedlichen Niveaus resp. Ebenen bearbeiten (vgl. z. B. Hobmair et al., Kap. 7.4.5, S. 361ff.). Während einige Schüler:innen vor allem Regeln, Autoritäten oder konkrete Konsequenzen in den Blick nehmen (Niveau 1), orientieren sich andere stärker an allgemeinen Prinzipien oder konkurrierenden Wertsystemen (Niveau 3). Diese Unterschiede sind nicht als Defizite zu verstehen; sie sind Ausdruck individueller Entwicklungsstände. Aufgabe des Unterrichts ist es daher weniger, bestimmte moralische Positionen zu bewerten, als vielmehr Reflexionsprozesse anzustossen und den argumentativen Horizont der Lernenden zu erweitern.

Als zentrale Gelingensbedingung erscheint vor diesem Hintergrund die Förderung eines argumentativen Perspektivenwechsels. Unabhängig davon, welche Position Schüler:innen zunächst vertreten, sollten sie befähigt werden, Gegenargumente wahrzunehmen, andere Sichtweisen nachzuvollziehen und die Tragfähigkeit der eigenen Begründungen kritisch zu prüfen. Gerade die Gerichts- und Verhandlungsszenarien in *12 Angry Men*, *Die Panne* und *Terror* bieten hierfür besonders geeignete Lerngelegenheiten. Die demokratiebildende Wirkung liegt nicht primär in einem bestimmten Ergebnis. Auf dem gemeinsamen Prozess des Argumentierens, Verstehens und Urteilens, so wie dies der Film *12 Angry Men* seinerseits illustriert, liegt der Fokus: Ein Argument ohne Schlagkraft, ohne Begründung wird nicht zu überzeugen vermögen. Wenn die Schüler:innen diese Erkenntnis aus der Unterrichtsreihe mitnehmen, ist viel erreicht.

Die erarbeiteten Kategorien können selbstverständlich auf weitere passende literarische Texte, Filme, politische Debatten und gesellschaftliche Konfliktfelder übertragen werden. Die Grenzen der Übertragbarkeit sollten jedoch stets mitreflektiert werden. Für die Unterrichtsgestaltung naheliegende Werke aus dem Reich der Fiktion sind nebst den eingangs erwähnten Klassikern der deutschen Literaturgeschichte etwa auch ein dystopisches Szenario, wie es Juli Zeh in *Corpus Delicti* entwickelt – das politisch-gesellschaftliche Dilemmata verhandelt – oder *Juror #2* (2024) von Clint Eastwood, der in enger Verwandtschaft zu Lumets Film eine andersartige moralische Aporie entfaltet.

7 Fazit

Die im Beitrag behandelten literarischen und filmischen Werke verbindet einerseits das Rechtsgebiet, andererseits vor allem ihre Nähe zu grundlegenden ethischen, gesellschaftlichen und damit auch politischen Fragestellungen. Recht erscheint in allen drei Texten nicht als neutrales Regelwerk, sondern als Austragungsort von Wertkonflikten, Machtverhältnissen und Entscheidungsprozessen, die über den konkreten Fall hinausweisen. In diesem Sinne sind die Werke nicht unpolitisch. Sie berühren – in unterschiedlicher Intensität – den politischen Raum, indem sie Fragen von Verantwortung, Wahrheit, Gerechtigkeit und gesellschaftlichem Zusammenleben verhandeln.

Dabei zeigt sich ein gemeinsamer Fokus auf *argumentative Praktiken*: Debattieren, Abwägen, Urteilen, das Aushandeln konkurrierender Perspektiven stehen jeweils im Zentrum. Literatur und Film fungieren hier als Reflexionsmedien, die diese Prozesse nicht nur abbilden. Sie werden zugleich sichtbar gemacht, problematisiert und verlangsamt sowie medial unterschiedlich aufbereitet. Besonders evident wird dies in *12 Angry Men*, wo die Wahrheitsfindung ausgehend von einem zunächst scheinbar gesicherten Wissensstand einer schrittweisen Revision unterzogen wird. Die Erkenntnis entsteht nicht durch neue Fakten, sondern durch das kritische Prüfen vorhandener Indizien, durch Zweifel, Perspektivwechsel und argumentative Konsistenz. Demokratische Entscheidungsprozesse erscheinen hier als prinzipiell möglich, aber fragil und stets gefährdet durch Vorurteile, emotionale Kurzschlüsse und soziale Dynamiken.

Friedrich Dürrenmatts *Die Panne* verschiebt den Akzent stärker auf die *Täuschungsanfälligkeit menschlicher Wahrnehmung* und auf die manipulative Kraft rhetorischer und logischer Konstruktionen. Das scheinbar spielerische Gerichtsverfahren entlarvt moderne Phänomene wie Echokammern oder

Verschwörungserzählungen in ihrer existenziellen Tragweite. Besonders deutlich wird, dass (vermeintliche) Einsicht nicht zwangsläufig aus der Konfrontation mit mehreren Perspektiven erwächst; denn sie ist ebenso sehr an psychische Dispositionen, Anerkennungsbedürfnisse und Narzissmen gebunden. Im Kleinen – dem individuellen Fall Traps – wird so eine Verhandlung gesellschaftlicher Mechanismen sichtbar, die für demokratische Öffentlichkeiten hochrelevant sind.

Ferdinand von Schirachs *Terror* schliesslich rückt die *Polyvalenz von Entscheidungen* ins Zentrum. Das Werk macht erfahrbar, dass je nach ethischer Gewichtung und ideologischer Grundannahme unterschiedliche, aber jeweils nachvollziehbare Positionen entstehen. Das ungelöste Dilemma verweist darauf, dass demokratische Entscheidungen notwendigerweise mit Problemen, Restschuld und Ambiguität behaftet sind. Die klare Entgegensetzung utilitaristischer und menschenwürdebasierter Argumentationslinien zwingt Leser:innen zur Selbstpositionierung, ohne eine eindeutige Lösung vorzugeben.

Zusammenfassend zeigen alle drei Werke, dass Literatur einen zentralen Beitrag zur Demokratiebildung leisten kann. Sie liefert zwar keine Antworten, erleichtert aber durch die Perspektivübernahme der Figuren sowie die Interpretation den Zugang zu komplexen Konflikten und vermag dadurch Verstehensprozesse, die *Urteilsfähigkeit, Argumentationskompetenz und Ambiguitätstoleranz* im Besonderen zu schulen, ohne von vornherein eine konkrete Richtung explizit vorzugeben und damit bevormundend zu sein.

Sie macht erfahrbar, dass politische und gesellschaftliche Entscheidungen keine rein technischen Vorgänge sind. Es sind vielmehr reflexive Prozesse, in denen Wissen, Werte, Sprache und Macht untrennbar miteinander verflochten sind. Gerade darin liegt ihr didaktisches Potenzial: Literatur eröffnet einen Raum, in dem demokratische Praktiken nicht nur thematisiert, sondern eingeübt werden können. Vor allem zeigt sich demokratische Aushandlung als sprachliche Konstruktion. Das Rechtswesen wird nebst der Politik als Ort der Rhetorik erfahrbar. Mit der Manipulationskraft der Rede und sprachlichen Gestaltung rückt die Rhetorik in ihrer historischen Beurteilung immer wieder in den Verdacht, der Lüge zuzudienen und der Wahrheit abträglich zu sein. Sie erweist sich demzufolge als Kind jener Ambivalenz, welche die Auseinandersetzung vor dem Richterstuhl prägt: Evidenz zu stiften oder Wahrheit zu verdecken. Die Politik präsentiert sich als Gebiet, das dieselben sprachlichen Instrumente wie das Rechtswesen erfordert: Rhetorik, Argumentation und auch das Erzählen als suggestives oder wahrheitsförderndes Medium. Während die Wirkmacht von Rhetorik und Erzählen bei Dürrenmatt besonders augenfällig werden, zeigt Lumets Film die Kraft der Argumentation und von Schirach die Unauflösbarkeit antagonistischer Perspektiven, die philosophisch andersartig verwurzelt sind. Auf dem politischen Parkett wird jedoch nicht um Wahrheit gerungen, sondern um Macht, um Stimmen, die sich in faktische Durchsetzungsfähigkeit ummünzen lassen. Die Geschichte beweist, dass jedoch allein die Staatsform der Demokratie diejenige ist, deren Wesen eng mit der Suche nach Wahrheit verbunden ist. Eine Entscheidung – so lehrt uns hier in nuce von Schirach – ist manchmal nicht widerspruchsfrei zu treffen. Alle autoritären Tendenzen führen aber dazu, dass sich die Machthaber um Faktizität foutieren, jene hier beschworene Ambiguität ausblenden und in einem Manichäismus, also Schwarz-Weiss-Denken, aufgehen; Putins Russland lässt ebenso grüssen wie das Gebaren der Administration Trump. Den Endpunkt einer solchen Entwicklung hat George Orwell in seinem dystopischen Roman *1984* eindrucksvoll aufgezeigt. So zeigen sich insbesondere Demokratien mit dem Rechtswesen als verwandt. Erkenntnisorientierung und Faktizität sind ein Faktor, doch sind ihre Prozesse ständig bedroht vom Wuchern der Lügen, von Demagogie oder simpler Fehleinschätzung, verirrter Prognostik – und vom Kampf um Macht. Indem die Unterrichtsreihe sprachliche Muster dekonstruiert, metakommunikative Reflexion ermöglicht und unterschiedliche Perspektiven einbezieht, setzt sie einen Kontrapunkt zu solchen Tendenzen. Zugleich leistet sie einen Beitrag zur demokratischen Wahrheitsorientierung und fördert Ambiguitätstoleranz sowie vertieftes kritisches Denken.

Literaturverzeichnis

Literarische Werke

Connelly, M. (2023). Das Gesetz der Strasse. Ein Fall für den Lincoln Lawyer. Übersetzt von Sepp Leeb. Zürich: Kampa.

Dürrenmatt, F. (1998[1]). Die Panne. Zürich: Diogenes Verlag.

Dürrenmatt, F. (1998[2]). Die Panne. Hörspiel und Komödie. Zürich: Diogenes Verlag.

Lumet, S. (Director) (1957). 12 Angry Men [Film]. Orion-Nova Productions; United Artists.

Von Schirach, F. (2016). Terror. Ein Theaterstück und eine Rede. München: btb Taschenbuch.

Von Schirach, F. (2019). Terror. Ein Theaterstück. Prüfungskonforme Schulausgabe. Stuttgart: Klett.

Fachtexte

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2008). Sozialpsychologie. München: Pearson Studium.

Baumgartner, S. (2026). Linke Lehrer? In: Kulturkämpfe. dt. Fachpublikation für zeitgemässen Deutschunterricht, hrsg. von Pascal Frey, Stephan Baumgartner und Andreas Pfister. Aarau: VSDL.

Hobmair, H. (Hg.), Altenthan, S., Betscher-Ott, S. (2024). Psychologie. Köln: Westermann.

Möbius, Th. (2016). Textanalyse und Interpretation zu Ferdinand von Schirach: Terror. Königs Erläuterungen Band 331. Hollfeld: Bange Verlag.

Stern, R. (2018). The Gaslight Effect. United States: Random House N.Y.

Autor:innen

Stephan Baumgartner, Dr. lic. phil., unterrichtet seit 2014 Deutsch und Projektunterricht an der Neuen Kantonsschule Aarau. Sein grundsätzliches Interesse an Schul- und Unterrichtsentwicklung zeigt sich neben dem Wahrnehmen von Leitungsfunktionen in seinem Engagement als Vizepräsident des VSDL (Verein Schweizerischer Deutschlehrpersonen), Herausgeber der Reihe «dt. Fachpublikation für zeitgenössischen Deutschunterricht» und seiner Publikationstätigkeit zu Bildungsfragen oder in der Entwicklung von Lehrmitteln für den Westermann-Verlag (u. a. Mitautor der Schweizer Ausgabe des P.A.U.L.D.). Stephan Baumgartner studierte an der Universität Zürich Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, Geschichte und Philosophie, vertiefte seine Studien mit einem Doktorat und als wissenschaftlicher Mitarbeiter in Neuerer deutscher Literaturwissenschaft. Publikationen: Bildung und politische Neutralität. Spannungen im Zeitalter der Extreme. Hep Verlag Bern 2023; Weltbezwinger. Der ‚große Mann' im Drama 1820–1850. Aisthesis Verlag Bielefeld 2015.

Susanne Baumgartner, Lic. phil., unterrichtet seit 2013 Deutsch und Pädagogik/Psychologie an Zürcher, Berner, Aargauer und Solothurner Mittelschulen. Sie war Fachschaftsvorstand Deutsch an der Berner Fachmittelschule Neufeld und arbeitete drei Jahre in der Schulleitung der Kantonsschule Zofingen als verantwortliche Prorektorin für die dritten und vierten Klassen des Gymnasiums sowie die Fachmittelschule mit. Für die Etablierung und Institutionalisierung des FMS-Lehrgangs trug sie während dieser Zeit die Verantwortung. Sie studierte Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, Pädagogik und Psychologie an der Universität Zürich und absolvierte für ihre Studienfächer das Lehrdiplom. Aktuell unterrichtet sie an der Kantonsschule Solothurn und ist nebenberuflich als Lektorin tätig.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

Le tribunal en classe : comment l'enseignement de la littérature contribue à l'éducation à la démocratie

Stephan Baumgartner et Susanne Baumgartner

Résumé

Cet article examine des scénarios judiciaires présents dans la littérature et le cinéma en tant qu'exemples types de la pratique démocratique et met en évidence leur potentiel pour l'éducation à la démocratie à l'école. Partant de la proximité structurelle entre le droit, la politique et la littérature, il met en avant le langage, la rhétorique et l'argumentation comme outils centraux des processus décisionnels démocratiques. À partir d'une séquence d'enseignement consacrée à 12 Angry Men (Sidney Lumet), Die Panne (Friedrich Dürrenmatt) et Terror (Ferdinand von Schirach), l'article montre comment les élèves peuvent réfléchir aux formes d'argumentation, aux dilemmes moraux, aux phénomènes d'influence minoritaire et majoritaire, ainsi qu'aux techniques de manipulation. La littérature n'est pas mobilisée pour convaincre, mais pour sensibiliser aux questions de vérité, aux mécanismes du pouvoir et à l'ambiguïté. Cet article associe l'analyse littéraire à des apports de la psychologie sociale et propose des approches didactiques qui favorisent la pensée argumentative, la capacité de jugement et le développement des compétences langagières, sans pour autant banaliser les textes littéraires.

Mots-clés

Éducation à la démocratie, argumentation, rhétorique, enseignement de la littérature, scénarios judiciaires, formation du jugement

Cet article a été publié dans le numéro 2/2026 de forumlecture.ch

Il processo nell’aula scolastica o come l’insegnamento della letteratura contribuisce all’educazione civica

Stephan Baumgartner e Susanne Baumgartner

Riassunto

Il contributo indaga scenari di processi giudiziari nella letteratura e nei film come casi-modello di prassi democratica e ne mostra il potenziale per l’educazione alla democrazia a scuola. Partendo dalla vicinanza tra diritto, politico e letteratura si individuano la lingua, la retorica e l’argomentazione come strumenti essenziale dei processi decisionali in democrazia. Con una serie di lezioni sui testi 12 Angry Men (Sidney Lumet), Die Panne (Friedrich Dürrenmatt) e Terror (Ferdinand von Schirach) si mostra come le studentesse e gli studenti possono fare un uso riflessivo e critico di strumenti quali le forme dell’argomentazione, i dilemmi morali, la formazione di maggiorenze e le tecniche di manipolazione. La letteratura serve, in questo contesto, non solo come strumento di persuasione ma anche di sensibilizzazione per questioni legati al concetto di verità, ai meccanismi del potere e all’ambiguità. Il contributo connette dunque l’analisi letteraria con conoscenze nell’ambito della psicologia sociale e presenta approcci didattici che favoriscono il pensiero argomentativo, la competenza di giudizio e quella linguistica, senza banalizzare i testi letterari usati.

Parole chiave

Educazione alla democrazia, argomentazione, retorica, didattica della letteratura, scenari giudiziari, formazione del giudizio

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2026 di forumlettura.ch

The courtroom in the classroom: How literature teaching can foster education for democracy

Stephan Baumgartner and Susanne Baumgartner

Abstract

This article examines courtroom scenarios in literature and film as models of democratic practice and highlights their potential for school-based education for democracy. On the basis of the structural affinities between law, politics and literature, we identify language, rhetoric and argumentation as key instruments for democratic decision-making. A teaching unit featuring 12 Angry Men directed by Sidney Lumet, A Dangerous Game (German: Die Panne) by Friedrich Dürrenmatt and Terror by Ferdinand von Schirach illustrates how students can reflect on forms of argumentation, moral dilemmas, minority and majority influences, and manipulation techniques. Literature thus serves not to persuade but instead to raise awareness of questions of truth, mechanisms of power, and ambiguity. This article combines literary analysis with insights from social psychology and presents pedagogical approaches which foster argumentative reasoning, the ability to form reasoned judgments and language development without trivialising literary texts.

Keywords

education for democracy, argumentation, rhetoric, literature teaching, courtroom scenarios, judgment formation

This article was published in the 2/2026 issue of leseforum.ch