

Schriftenreihe zur Deutschdidaktik

WERBUNG

DIDAKTISCH - PRAKTISCH - GUT

mit Beiträgen von  
Klaus Maivald  
Siegfried Hummelsberger  
und Margit Forstner

64

GB  
2978  
M232  
W4

14/1999

Literatur und Sprache - didaktisch

LUSD

*Im gesamten Bereich der Massenmedien gehört Werbung zu den rätselhaftesten Phänomenen. Wie können gut situierte Mitglieder der Gesellschaft so dumm sein, viel Geld für Werbung auszugeben, um sich ihren Glauben an die Dummheit anderer zu bestätigen?*

Niklas Luhmann<sup>1</sup>

**Klaus Maiwald:**

**WERBUNG ZWISCHEN KAPITAL UND KULT.  
ANMERKUNGEN ZUR VERÄNDERUNG EINES LERNGEGENSTANDS**

**1 EINLEITUNG**

Schüler und Lehrer<sup>2</sup> hatten es mit der Werbung schon leichter. Sie war eingegrenzt in schmale Nischen des medialen Angebots und von einer heute nachgerade rührend anmutenden Eigentlichkeit. Dass „Dash“ so weiß wusch, wie es weißer ging, vermeldete man stets zu festen Vorabendzeiten als simple Wahrheit. In der Schule konnte man je nach politischer Couleur der Verantwortlichen noch mehr erfahren: Werbung war entweder integraler Bestandteil der freien Marktordnung und daher letztlich im Interesse der Bürger; oder sie war ein manipulatives Profitinstrument zum Schaden der Verbraucher. Die ideologiekritische Dämonisierung zeichnete im Verbund mit behavioristischen Wirkungsvermutungen das Schreckbild des heimlich verführten Käufers, der willenlos dem schönen Schein anheim fiel, den die Waren- und Kulturindustrie ihm suggerierte.<sup>3</sup> Aber auch in einem weniger politisierten Unterricht ging es zumeist darum, Motive und Mache der Werbung aufzuzeigen und die Heran-

<sup>1</sup> Luhmann 85.

<sup>2</sup> Ich bediene mich aus Gründen der Ökonomie und der Ästhetik unmarkierter Formen. Der Existenz von Lehrerinnen, Schülerinnen, Käuferinnen, Verbraucherinnen usw. bin ich mir freudig bewusst.

<sup>3</sup> Auf dieser kritischen Linie liegen Vance Packards Klassiker *Die geheimen Verführer* (1957), Roland Barthes *Mythen des Alltags* (1964), Fritz Haugs *Kritik der Warenästhetik* (1971) oder auch das Gedicht „Reklame“ von Ingeborg Bachmann.

wachsenden zu kritischen und mündigen Verbrauchern zu erziehen. Dies erfolgte rezeptiv in der Analyse von Werbeangeboten, gelegentlich wohl auch produktiv, z.B. durch Parodien.

Mit dieser Übersichtlichkeit ist es vorbei. Ich will Phänomene und Probleme aufzeigen, die Unterrichtende heute beim Zugriff auf das Thema Werbung neu herausfordern. Zunächst werde ich einige sachanalytische Überlegungen anstellen, wohl wissend, dass aus dem festen Gegenstand in den letzten Jahren eher eine fluide Sphäre geworden ist.<sup>4</sup> Die veränderte Qualität einer stark ästhetisierten Werbung stelle ich sodann in den Kontext neuer Wirklichkeitserfahrungen und Handlungsmuster junger Menschen<sup>5</sup> und frage, welchen Status sie in einem dominant erlebnisorientierten Lebensbezug hat. Vor diesem Hintergrund skizziere ich abschließend einige mediendidaktische Positionen und Optionen.

## 2 WERBUNG: VON DER RHETORIK ZUR ÄSTHETIK

Der enorme Quantitätszuwachs der Werbung im Zuge der Ausbreitung von Medien wie Kabelfernsehen und Internet muss sicher nicht eigens erläutert werden. Entscheidend ist, dass die schiere Masse auch Teil einer neuen Qualität darstellt. Dazu gehört, dass Printerzeugnisse und Radio an Bedeutung verlieren und dass Kinder und Jugendliche ihre Vorstellungen von Werbung primär im Umgang mit dem Fernsehen als Leitmedium ausbilden.

### 2.1 Die Notwendigkeit eines erweiterten Textbegriffes

Selbstredend hat Werbung noch immer „auch mit Sprache und Schrift zu tun“, wie es der Titel eines jüngeren ide-Themenheftes (3, 1998) ausbedingt. Doch sie hat dies auf gänzlich andere Weise und immer weniger. Typisch ist der

---

<sup>4</sup> Zu fragen ist natürlich grundsätzlich, ob Lerngegenstände dem Lernen objekthaft voraus gehen oder erst als Wahrnehmungskonstrukte des Lernenden entstehen. Ich komme darauf im Zusammenhang mit der Frage nach Medienrezeption und -wirkungen zurück.

<sup>5</sup> Ich nehme in diesem Aufsatz keine Differenzierung von Kindern und Jugendlichen vor, da ich große Parallelen hinsichtlich der Qualitäten der jeweiligen Werbung und ihrer Wirkungen sehe. Meine Ausführungen haben jedoch v.a. Jugendliche ab etwa 12 Jahren im Blick.

Werbespot als Ton-/Bild-/Text-Gemenge mit hoher Komplexität auf zwei oft nur schwer zu trennenden Ebenen: Der dargestellten Wirklichkeit und der Vertextung.<sup>6</sup>

Kloepfer/Landbeck unterscheiden bei der Referenz auf Produkt und Weltausschnitt fünf Stufen zwischen „sachlich“ und „imaginativ“ (96f.). Charakteristisch für moderne Werbung ist eine starke Aufladung der Texte mit symbolischen und mythischen Subtexten, also eine Verschiebung in Richtung imaginativer Referenz. In einem aktuellen Spot taucht ein Mann aus einem Schwimmbaden empor, in dem ein Spiel im Gang ist, stoppt und wuchtet den Ball gekonnt ins Tor, worauf er mit ausgebreiteten Armen auf dem Wasser davon schreitet. Innerhalb weniger Sekunden werden zahlreiche Ursymbole/-szenen (Wasser, der Ball als Projektil/Phallus, Geburt) und Mythen (Phoenix, Jesus) aktiviert und mit dem beworbenen Eistegetränk verwoben. Konterkariert und ironisiert wird die Botschaft bei entsprechendem Vorwissen um Eric Cantonas Rolle als ausgewiesenem *bad boy* und *enfant terrible* des internationalen Fußballs.<sup>7</sup>

Potenziert wird die durch Subtexte und Ironie generierte Vielschichtigkeit durch eine auf Virtualisierung setzende Vertextung. Kloepfer/Landbeck dokumentieren als Extrembeispiel einen Spot, bei dem in 70 Sekunden ein Angebot mit 44 Schnitten zwischen weniger als einer und drei Sekunden Länge und mit durch Zooms und Schwenks ca. 100 Wirklichkeitsausschnitten abläuft (vgl. 164). Die Fragmente sind extrem disparat und fügen sich erst langsam zu einer Art Geschichte, in der der beworbene Wodka nur beiläufig erscheint. Komplexität entsteht freilich nicht nur durch die Rasanz der Bildfolgen, sondern auch durch virtualisierende Computersimulationen und -animationen. Farbspiele, Morphings, Zeitlupen, Überblendungen (vgl. Bartsch 42) erzeugen als Beiwerk verblüffende ästhetische Reize, sie können jedoch auch die dargestellte Wirklichkeit semantisch konfigurieren: Ein rotes Sofa, in dem ein junger Mann sitzt und einen Schokoriegel isst, wandelt sich zu einem gigantischen (weiblichen) Mund, verschluckt den Mann, kaut und spuckt dann die Verpackung (des Riegels) aus. Über den komischen Effekt hinaus findet hier ein Spiel mit ge-

<sup>6</sup> Ich lehne mich hier an Kloepfer/Landbeck an, gebrauche aber nicht die m.E. wenig glücklichen Begriffe „Mimesis“ und „Diskurs“ (91ff.).

<sup>7</sup> Ausführlich dargestellt sind religiöse, strukturell-anthropologische und Gender-Subtexte bei Röhl, z.B. die Utopie vom Paradies, die Wiederkehr der herrschenden Göttin, christliche Erlösungssymbolik, das Links-Rechts-Gefälle (231ff.). Röhl's Konzept einer symbolorientierten Medienpädagogik scheint mir freilich nicht unproblematisch, weil es sprachliche Prozesse unterschätzt und sie daher nicht instrumentiert.

schlechterspezifischen Urängsten und -wünschen statt, das zudem eine animistische Welt suggeriert.

Immer mehr dominieren in der Werbung die visuellen und akustischen Codes über die sprachlichen. Im Extremfall ist der Produktname das einzige Sprachzeichen, etwa in dem oben erwähnten Spot für „Lipton“<sup>8</sup>; häufig ist die Beschränkung auf knappe, plakative Schlagworte nach dem Muster: „Ford! Die tun was.“ Dieser Sprachrückbau macht Raum frei für optische und akustische Anteile und ermöglicht in einer internationalen Konsumkultur obendrein problemlos Werbung über linguistische Schranken hinweg (vgl. Kloepfer / Landbeck 18, 233).

Natürlich gibt es auch noch die einfach strukturierte Biedermeierlichkeit der von Frau Sommer in Sachen Kaffee kundig beratenen Familientafel. Gerade Werbung für Jüngere lässt aber solche monologisch-monolithischen Strategien (vgl. Kloepfer/Landbeck 171)<sup>9</sup> zusehends hinter sich. Wenn Werbung also überhaupt noch im Hoheitsgebiet des Deutschunterrichts verbleiben soll, bedarf es eines erweiterten Textbegriffes, der nicht bei Sprache und Sprachlogik stehen bleibt, sondern entsprechende Medienangebote als komplexe Gesamttexte konzeptualisiert (vgl. Barth 13).

## 2.2 Die Notwendigkeit eines erweiterten Blickes

Das zweite Hauptstigma der neuen Werbung sind ihre fließenden Grenzen. Prospektbündel tarnen sich als zeitungsartige „Wochenblätter“, Werbesendungen als Gameshows.<sup>10</sup> Werbung ist kein diskreter Sektor des Medienangebots mehr, sondern Teil eines symbiotischen Verbundes (vgl. Kloepfer/Landbeck 228). F. Beckenbauer ist oberster Interessenhüter (s)eines Fußballvereins, kritisiert diesen zugleich bei „BILD“ und bei RTL, wo er nebenbei noch für ein Mobiltelefon wirbt.<sup>11</sup> Die „Simpsons“ sind ein Konglomerat aus Fernsehserie

<sup>8</sup> Noch verbunden mit dem etwas kryptischen Hinweis: „Einfach anrufen!“

<sup>9</sup> Paradigmatisch für dieses „einhämmernde Wiederholungsgenre“ (Kloepfer/Landbeck 226) wären Meister Propper oder der versicherungsvertretende Herr Kaiser.

<sup>10</sup> Zyniker behaupten, die SAT 1 - Werbung am Samstag ab 18 Uhr firmiere unter dem Namen „ran“ als Fußballsendung.

<sup>11</sup> Das Beispiel illustriert einen bis zur Ununterscheidbarkeit verzahnten Verbund von Sport, Medien und Werbung. Um sich dessen Neuartigkeit bewusst zu machen, erinnere man

mit Hauptsponsor und Werbeblock, Heftchencomic, Homepage im Internet und breiter Merchandise-Palette von Videos und szenetypischer Kleidung bis hin zu Zahnbürstenhaltern. Das Beispiel repräsentiert einen Trend, gerade in der Werbung für Kinder und Jugendliche multimediale Erlebniswelten, wie z.B. die von „Barbie“, zu schaffen, in denen Ende und Anfang des Kommerzes opak werden (vgl. Moser 156f). Zudem widerfährt einem Werbung oft unerwartet: Die Internet-Suchmaschine setzt unvermittelt eine Anzeige in den Monitor; der Bundeskanzler stellt jäh einen italienischen Designermantel zur Schau - oder kommentiert ein Wahlschlappe mit einem Werbeslogan.<sup>12</sup> Auffällig ist auch eine wachsende Selbstreflexivität.<sup>13</sup> In Werbespots wird auf die CD („im Handel“) mit der Hintergrundmusik verwiesen; in Supermärkten steht das „McDonald's“-Ketchup zum Verkauf; auf Markenkleidern sind die Logos so auffällig platziert, dass ihre jugendlichen Träger auch Werbeträger werden - und das wohl durchaus volens statt nolens.

Diese Grenzüberschreitungen und -verwischungen gehen einher mit einer zunehmenden Emanzipation der Werbung von der Wirtschaft. Als Teilbereich des Systems der Massenmedien koppelt sie sich immer nachhaltiger ab von ihrer ökonomischen Bestimmung. Die ureigenen Funktionen, Verkaufen und Weckung von Wünschen, sind empirisch wenig gesichert (vgl. Kloepfer / Landbeck 217f.). Anstatt selbst stilbildend zu wirken, späht die Industrie Trends aus, die sie dann wiederum bedient (vgl. Luhmann 92). Auch werden neue Produkte vor breiter Markteinführung oft an Testkonsumenten erprobt und somit die Aufgabe der Werbung, über den stofflich-technischen Grundnutzen (vgl. Schroth 69) zu informieren, hinfällig. Mitte der 90er Jahre lagen die Werbekosten pro verkauftem Automobil in Europa bei DM 500,- : „Von Aufwand/Ertrag-Kalkulation kann keine Rede mehr sein. Eher scheint es um den Zwang zu gehen, sichtbar zu bleiben ...“ (Luhmann 93). Eine wachsende Differenzierung von Wirtschaft und Werbung (vgl. Luhmann 94) konstatieren auch Kloepfer/Landbeck: „Werbung macht Kommunikation möglich, die dann Werbung ermöglicht“ (Kloepfer / Landbeck 223).<sup>14</sup>

---

sich an die Empörung, mit der Anfang der 70er Jahre das Emblem eines Likörherstellers auf den Trikots eines Bundesligavereins quittiert wurde.

<sup>12</sup> „Wir haben verstanden!“ (nach der Europawahl im Juni 1999).

<sup>13</sup> Diese öfter auch in Form ironischer Intertextualität. Derzeit vermeldet ein Filmhersteller: „Und der Rabatt ist auch schon drin!“, und zitiert damit des Kaisers nämliche Verheißung der bereits enthaltenen „Grundgebühr“.

<sup>14</sup> Das grassierende Mallorca-Fieber z.B. ist ein gigantisches selbstrekursives Medienkonstrukt. Kinofilme („Ballermann“), Fernsehserie („Mallorca“), Berichte über den sexuellen Erlebniswert (z.B. in „Peep“), Zeitungsartikel (z.B. über Prominentenflucht oder Überbelegung), „Wetten daß“; und zwischen alledem Werbung für CDs mit Mallorca-

Ich ziehe ein Zwischenfazit: Man stelle sich Werbung vor als Ansammlung brodelnder Kessel voller gärender, überschwappender Zeichengemenge mit inkalkulablen Effekten. Der ehemals feste „Lerngegenstand“ einer relativ kommod erschließbaren Konsumrhetorik ist im Begriff, sich zu einer diffusen, komplexen Erlebnisästhetik zu verflüchtigen. Das didaktische Problem, den Gegenstand überhaupt als solchen auszumachen, verschärft sich, wenn wir nun den Blick auf dessen Rezeption richten.

### 3 WERBUNG: REZEPTIONS- UND WIRKUNGSPROZESSE

Sobald Werbung eine hochästhetisierte Sphäre im medialen Angebote ist, wird die traditionelle Wirkungshypothese von Information und Beeinflussung problematisch, wenn nicht obsolet. Folglich muss sich der Blick neu auf Rezeptionsprozesse richten, muss die Frage, wie Werbung auf Kinder und Jugendliche wirkt bzw. wie sie mit ihr umgehen, neu gestellt werden. Ich will im Folgenden zwei Positionen schlagwortartig umreißen. Sie markieren die konträren Extrempunkte eines Spektrums, auf dem sich medienerzieherisches Handeln derzeit verortet.

Aus der einen Ecke fragt man kulturkritisch, was die Werbung mit den Kindern mache, und erhebt dabei Vorwürfe, die über den hergebrachten der Konsumverführung weit hinaus gehen. Jenseits der kommerziellen Manipulation trage die Flut der schönen Bilder bei zur Erosion ästhetisch-diskursiver Wahrnehmungsfähigkeiten, zum Verlust authentischer Erfahrungen (vgl. v. Hentig 28, Kübler 23), zur Ausbreitung von Beliebigkeit und Indifferenz (vgl. Kübler 20). Überwältigt von der Bilderflut, versinken die Kinder sprachlos in „Spaß, Unterhaltung und Sinneslust“ (Kübler 24) konfektionierter und inszenierter Erlebniswelten (vgl. Kübler 14). Distanz und Reflexion, Erklärung und Einordnung (vgl. Kübler 10, 20), „Verstehen durch Vergleich, Unterscheidung, gegenseitige Mitteilung“ (v. Hentig 30) - all dies wird unterminiert durch ein „gigantisches Erziehungsprogramm zum vorzeitigen Erwachsenwerden“ (Kübler 17),<sup>15</sup> zu dem die Werbung ihr fatales Scherflein beiträgt. Die Kinder und Jugendlichen erscheinen im Sinne behavioristischer Wirkungsunterstellungen als enteierte Opfer manipulativer Illusionierungen.

---

Hits, für „Ballermann“ Bade- und Partyequipment oder - auch das noch! - für Urlaubsreisen. Eine gezielte Werbekampagne ist dies nicht, ein mediales Erlebnispaket schon!

<sup>15</sup> Das Echo Postmanscher Medien- und Kulturkritik ist deutlich vernehmbar.

Viel von dieser kulturpessimistischen und medienkritischen Besorgnis löst sich indes auf, wenn wir die Fragerichtung umdrehen: Was machen die Heranwachsenden eigentlich mit den Medien (und der Werbung)? Die angebliche Konditionierung wehr- und willenloser Opfer erweist sich dann schnell als Trugbild. Selbst wenn die Rezipienten tatsächlich rezipieren, und nicht Selektion oder *low involvement* walten lassen (vgl. Röll 31), produziert Werbung mitnichten lineare Effekte wie die Glocke beim Pawlowhund.<sup>16</sup> Die strukturanalytische Wirkungsforschung<sup>17</sup> hat erwiesen, dass Kinder und Jugendliche Medientexte gezielt für kognitive, soziale und emotionale Orientierung heran ziehen (vgl. Püschel/Holly 38). Das heißt, Medienangebote werden gezielt ausgesucht, konstruktiv verarbeitet und so den eigenen Bedürfnissen und Interessen passend gemacht (vgl. Charlton 11). Nicht nur zeigen junge Menschen erstaunliche Fähigkeiten zur Distanznahme und zum Erkennen von Fiktionalität und Ironie (vgl. Wermke 143, Charlton 15), sie verstehen es auch, Texte kreativ für ihre eigenen psychosozialen Anliegen zu funktionalisieren. In aktiven, selbstreferentiellen Wahrnehmungsprozessen, bei denen Kognition und Emotion übrigens kaum sinnvoll zu unterscheiden sind,<sup>18</sup> emanzipieren sich die Jugendlichen weitgehend von den - ohnehin extrem polyvalenten - Rezeptionsvorgaben und somit auch von den angeblichen Suggestion- und Manipulationswirkungen. Die Vorstellung vom *anästhesierten Erleiden medialer Dikate* weicht jener vom *souveränen und lustvollen Verfügen über mediale Angebote*.<sup>19</sup>

Als Basis für Lehren und Lernen brauchen wir trotz dieser Konstruktivität menschlicher Erfahrung wenigstens Hypothesen darüber, wie Jugendliche Werbung auffassen. Hilfreich für die Gewinnung entsprechender Annahmen scheint mir G. Schulzes Konzeption der Erlebnisgesellschaft.<sup>20</sup> Deren Kernthese besagt, dass sich die ökonomisch geschichtete Klassengesellschaft aufgelöst habe in Milieus. Diese Milieus lassen sich u. a. über Affinitäten zu bestimmten kulturellen Schemata bestimmen. Vorherrschend unter den Jüngeren werde zu sehends das „Spannungsschema“, welches Neugier, Action, Freude am Unerwarteten präferiert (vgl. Moser 75ff.). Dominantes Handlungsmuster sei bei breiter „Ästhetisierung des Alltagslebens“ (Schulze 22) und „Entkollektivierung von Wirklichkeitsmodellen“ (Schulze 541) nicht mehr die aufgescho-

<sup>16</sup> Zur Kritik an der behavioristischen Rezeptionsforschung vgl. zusammenfassend Merten 293ff., 324.

<sup>17</sup> Ein Überblick über die Forschungen von Charlton und Neumann gibt Moser 147ff.

<sup>18</sup> Dies ist das Fazit des Referats verschiedener empirischer Studien zur Verarbeitung von Werbung durch den ARD-Forschungsdienst (vgl. Literatur).

<sup>19</sup> Grundsätzliches zu einem konstruktivistischen Medien-, Kognitions- und Kommunikationsbegriff lässt sich nachlesen bei Krippendorff und S.J. Schmidt.

<sup>20</sup> Schulzes Kultursoziologie kann ich aus Platzgründen nicht referieren und beschränke mich daher auf relevante Bezugspunkte. Das Wesentliche findet sich bei Moser 72ff.

bene Befriedigung, sondern eine subjektzentrierte Erlebnisorientierung (vgl. Schulze 14).

Wenn aber das *Erleben* das *Überleben* abgelöst hat, dann verändert sich zwangsläufig auch der Stellenwert des Konsumierens: „Alles ist ausprobiert, die etablierten Produkte ohnehin, aber auch, so paradox es klingen mag, die innovativen. Das Publikum ist an das Neue gewöhnt. ... Gleichmütig registriert [es] den unablässigen Strom der Mutation von Erlebnisangeboten“ (Schulze 542). Verhält es sich aber so, dass „im Akt des Konsumierens ... schon das Drängen des nächsten Angebotes spürbar“ ist (Schulze 547) und es dem Konsumenten „mehr auf das Nehmen ankommt als auf das Haben“ (Schulze 548),<sup>21</sup> so ist es nur folgerichtig, dass auch die Werbung erlebnisbezogen wird und „Sensationen der Sinne - nie Gesehenes, nie Gehörtes, unvergleichliche Gefühle usw.“ inszeniert (Schulze 545).

Dieses Erlebnisangebot ist nun aber in besonderer Weise von Bedeutung für Heranwachsende, die mehr als ältere Menschen um Selbstdefinition bemüht sind. Sie sehen sich heute breit konfrontiert mit Unverbindlichkeit und Unklarheit von Traditionen, Werten, Institutionen sowie mit situativ variierenden und häufig widersprüchlichen psychosozialen Anforderungen. Medienangebote werden in dieser Situation doppelt relevant: Einmal als Refugium aus Zerstreuung und Unterhaltung; zum anderen als Reservoir von Zeichen und Symbolen zur Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung, das auch von der Werbung gespeist wird:

Kultobjekte, die es Jugendlichen ermöglichen, sich gemeinsam als distinkt zu formieren, werden als Produktarten kreiert, mit design und Namen versehen und zugleich in Werbung und Produktion angeboten. (Es geht also nicht mehr in erster Linie darum, Fabrikate der Massenproduktion in möglichst großen Mengen zu verkaufen.) Die Kultobjekte selbst erzeugen die für Identifikation notwendige Differenz. Daher wird die gegen den „Kapitalismus“ aufgeführte, ideologisch-politische Differenz entbehrlich. Die Bedenken gegen Mitwirkung an Werbung = Mitwirkung am Kapitalismus entfallen. Die Adressaten der Werbung erlauben ein Zusammenwirken. Die Kultobjekte müssen, für kurze Zeit und deshalb desto wirksamer, inszeniert werden.<sup>22</sup> (Luhmann 92f.)

<sup>21</sup> Kloepfer/Landbeck sprechen von einem Umsprung vom Kaufen zum Wählen (213).

<sup>22</sup> Mir fällt hierzu spontan der ausgeklügelte Spot ein, in dem Dutzende von Fallschirmspringern am Himmel eine (wohl dann computersimulierte) Coca-Colaflasche bilden.

Luhmann beschreibt hier die m.E. zentrale Funktionsverschiebung der Werbung weg vom konsumermunternden Kommerz hin zur kultstiftenden Ästhetik.<sup>23</sup> Ich stelle einen Zusammenhang zwischen jugendlichen Produktpräferenzen und der Werbung nicht in Abrede, warne aber davor, den „Mythos der Manipulation“ (Schrodt 65) zum pädagogischen oder didaktischen Leitmotiv zu machen. Kinder und Jugendliche sind vernünftiger, als man vermutet. Sie halten Werbung für wenig glaubwürdig und erkennen gemeinhin deren Fiktionalität. Dass sie sie dennoch so positiv akzeptieren (vgl. Baacke 87), gründet nicht nur in ihrem Unterhaltungs- und Erlebniswert. Paradoxerweise sind es Medienangebote, die in einer weitgehend verinselten und medial fragmentierten Erfahrungswirklichkeit eine wenigstens fiktive Raum- und Zeitordnung (Röll 34f.) simulieren, identitätssichernde Stile und „Szenen“ stabilisieren (vgl. Röll 38) und so mithelfen, einen „biographischen Lebenszusammenhang“ (Moser 97) aufrecht zu erhalten.<sup>24</sup>

Ich fasse zusammen: Werbung ist für Heranwachsende Teil einer medialen Erfahrungswirklichkeit, den sie konstruktiv verarbeiten. Anstatt linearer Beeinflussung vollziehen sich vielfacettige Aneignungsprozesse, die von individuellen Motiven und Dispositionen abhängen. Nimmt man an, dass die Verbindung von Erlebnisorientierung und Selbstverortung das zentrale Anliegen von Heranwachsenden ist, dann liegen die Wirkungspotentiale einer ästhetisierten, d.h. strukturell wie semantisch komplex codierten Werbung auf der Hand: Sie macht Spaß, sie ist „kultig“ - und sie verpflichtet zu nichts.

#### 4 WERBUNG: MEDIENDIDAKTISCHE FOLGERUNGEN

Plakativ gewendet: Was und wie Werbung ist, lässt sich immer schwerer fassen; was die Schüler mit ihr anstellen, immer weniger. Was bedeutet dies aber für didaktisches und pädagogisches Handeln?

---

<sup>23</sup> Und er beantwortet damit wenigstens zum Teil die eigene, als Motto über diesem Text stehende Frage.

<sup>24</sup> Ich nenne einige Beispiele: In *Chatrooms* (man beachte die Metapher!) trifft man stets eine zwar virtuelle, doch sehr stabile und nach einer Weile vertraute „Gesprächsgemeinschaft“ an; die Mediamarkt-Werbung bestätigt in immer neuen Variationen, dass man „doch nicht blöd“ sei, regelmäßig nimmt man Anteil an den Irrungen und Wirrungen „Verbotener Liebe“ u. dergl. In der Regel sind übrigens die Werbespots in täglichen Vorabend-*Soaps* so beschaffen, dass sie einen Kontext von Erholung, Zusammenklang, Harmonie stiften (vgl. Bartsch 42).

Grundsätzlich gerät Bildung und Erziehung sicher zu unproduktiver Bewahrpädagogik, wenn sie vom Klischee des seiner Sprache, seiner Primärerfahrungen, ja seiner Wirklichkeit enteigneten Opfers ausgeht. Die Vorstellung, den Zögling den Klauen des medialen Trugs zu entwinden und ihn sacht in die eigentliche Realität zurückzubetten, halte ich für naiv. Denn menschliche Erfahrung ist bis auf Randphänomene stets medial vermittelt<sup>25</sup> und „Realität“ immer nur die Wirklichkeit eines beobachtenden, konstruierenden Bewusstseins, nicht aber etwas objektiv Seiendes. Zudem ist es ja gerade prägend für die neue Werbung, dass sie dem Rezipienten einen hohen Grad an „Sympraxis“ abfordert und ermöglicht, d.h., er muss/darf „alle möglichen inneren Handlungen, Zustände, Gefühle, Einstellungen, Rollen etc. verwirklichen“ (Kloepfer / Landbeck 9).

Zweifel melde ich umgekehrt auch am Mythos des kreativen, souveränen Multimedia-Virtuosen an. Das lustvolle Verfügen über Medienangebote zu ästhetischem und intellektuellem Kitzel erfordert ein hohes Maß an kulturellem Wissen und Können. Progressive Euphoriker verfügen darüber in aller Regel<sup>26</sup> und können daher selbstbestimmte und differenzierte Partner in der medialen Kommunikation sein. Ohne entsprechende Voraussetzungen jedoch besteht durchaus die Gefahr anästhetischer Empfindungslosigkeit (vgl. Welsch 10). Das selektive und interpretative Umgehen mit Medienangeboten ist noch nicht identisch mit differenzierten Rezeptionskompetenzen, die „vermutlich kognitive Fähigkeiten voraussetzen, die in der Regel auf der Grundlage sprachlicher und nicht zuletzt schriftsprachlicher Erfahrungen aufgebaut werden“ (Hurrelmann 1998, 194). Weil junge Menschen entsprechende Basiskompetenzen noch nicht haben, sondern sie erst erwerben müssen, resultiert aus der fortgeschrittenen Mediatisierung eine Reihe didaktischer und pädagogischer Problem Potentiale:

- Verlust der kinästhetischen Körperlichkeit aus dem Bewusstsein (vgl. Elsner u.a. 175) bzw. Entwertung leibgebundener Erfahrung bzw. „dinglicher Nacherfahrung“ (Hurrelmann 1994, 398)
- Erosion raumzeitlicher Wahrnehmung (vgl. Hurrelmann 1994, 391), geschichtlichen Denkens (vgl. Flusser, *passim*), reflexiver Kontemplation (vgl. Baacke 82)

<sup>25</sup> Kübler nennt als „letzte, autonome Bastion authentischer doch aufrichtiger und experimentierfreudiger Kindlichkeit in der heutigen Medienwelt“ (18) die Kinderliteratur, also ein Korpus von Medienangeboten!

<sup>26</sup> Vermutlich sind sie einer harten „Bücher-Bildung“ geschuldet!

- Entalphabetisierung und Verlust diskursiver Sprachlichkeit als Voraussetzung für begriffliches, kritisches, reflexives Denken (vgl. Flusser, *passim*)
- Diffuse parasoziale Interaktion mit Idolen und Mythen (Baacke 66) und Verlust sozialer und emotionaler Kompetenzen wie Empathiefähigkeit (vgl. Moser 163)<sup>27</sup>

Kehren wir zur Werbung zurück, die als Sphäre der medialen Gesamtofferte auch Teil jener Problemlagen ist. Wir haben gesehen: Sie ist komplex geworden, ihre lebensweltliche Bedeutung hat sich verschoben. Wie ist mit ihr im Unterricht zu verfahren? Ich werfe exemplarisch einen Blick in den bayerischen Gymnasiallehrplan für das Fach Deutsch. Er fordert, „Mittel der Gestaltung und Beeinflussung“ bzw. „sprachliche und rhetorische Mittel [zu] erschließen“ oder „Aufgaben, Ziele und Bedeutung der Werbung“ und das „Verhältnis von Information und Meinungssteuerung fest[zu]stellen und [zu] bewerten“ (319).

Solche Vorgaben sind ehrenwert, ich zweifle aber, ob sie angesichts der semiotischen Übercodiertheit der neuen Werbung einlösbar und in Anbetracht ihrer funktionalen Differenzierungen im massenmedialen System überhaupt noch sinnvoll sind.<sup>28</sup> *Werbung informiert, aber sie beeinflusst und steuert auch. Damit junge Menschen dies erkennen, erschließen wir ihre Mittel und Aufmachung.* Eine von der Konsumbelehrung zur ästhetischen Erlebnisfolie mutierte Werbung macht ein solches didaktisches Grundkonzept problematisch: Es wird nicht nur der diffusen Sachstruktur des Gegenstandes, sondern auch seiner veränderten Bedeutung für die Heranwachsenden kaum noch gerecht.

Wenn freilich die Erschließung von Werbung als (dominant) sprachlicher<sup>29</sup> Appell zum Konsum sowohl die Sache als auch die Schüler verfehlt, was dann? Ich möchte einige Thesen zu Zielen, Inhalten und Methoden zur Diskussion stellen:

<sup>27</sup> Neben diesen eher das Individuum betreffenden Gefahren lassen sich auch gesellschaftliche ausmachen, etwa Narzissmus und Anwachsen intimer Einstellungen, Verfall familiären und öffentlichen Lebens und politische Apathie (vgl. Moser 95, Löffelholz / Altmeppen 588), soziale Benachteiligungen durch ungleiche Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Moser 35, Löffelholz / Altmeppen 589, Hurrelmann 1994, 405)

<sup>28</sup> Dieser Lehrplan wurde 1991 eingeführt, also in den späten 80er Jahren konzipiert. Dass er der Entwicklung nachhinkt, kann man ihm nicht vorwerfen. Erfreulicherweise sieht er bereits die Notwendigkeit oder zumindest Möglichkeit fächerübergreifenden Vorgehens.

<sup>29</sup> Vgl. Menzel, Oberhuber, Patocka, Woesler.

1. Obwohl sie zu reflektieren sind, kann es nicht mehr *vorrangig* um die Fragen gehen, inwieweit Werbung glaubwürdig ist oder wie sehr sie Konsumverhalten prägt. Ziel darf jedoch auch nicht die Diskreditierung ihres Unterhaltungswertes (als trivial) oder - schlimmer noch - ihrer identitätsstiftenden Funktion (als infantil) sein.<sup>30</sup> Das Kernanliegen sähe ich vielmehr in einer semiotischen Alphabetisierung, also der Kompetenz zur Decodierung medial konstruierter Wirklichkeiten. Es ist evident, dass dies in den Grenzen selbst des „Superfaches“ Deutsch kaum noch zu leisten ist.
2. Der Lernprozess sollte seinen Ausgang nicht bei (vom Lehrer) vorgegebenen Werbetexten nehmen, sondern bei den Konstruktionen der Schüler über das Phänomen: Was nehmen sie als und an Werbung wahr? Was gefällt, was missfällt ihnen?
3. Aufgrund ihrer zunehmenden Dominanz sollten auch und vor allem mehrfach kodierte Gesamttex te in ihrer semiotisch-semantischen Komplexität ins Blickfeld rücken.
4. Mit Symbolen, Mythen, Archetypen, intertextuellen Referenzen aufgeladene Werbetexte setzen dem selbsttätigen Entdecken Grenzen.<sup>31</sup> Schüler mögen im Mitverfolgen rasanter Bilder überlegen sein. Der Lehrer als kulturell Erfahrener und Wissender ist aber vielleicht eher, wenn nicht allein, in der Lage, derartige Subtexte zu erkennen. Beim Umgang mit komplexer Werbung ist, auch wenn Didaktiker darüber die Stirn runzeln, möglicherweise wieder mehr *auch* ein Darlegen, Zeigen, Hinführen gefordert.
5. Ich bin zurückhaltend, was den Umgang mit Werbung mittels eigener Produktionen angeht. Die professionelle Herstellung ist in der Regel hochtechnisiert, ihre Resultate entsprechend komplex und effektiv. Weder das eine noch das andere ist im Klassenzimmer auch nur annähernd zu simulieren bzw. zu erreichen. Es wäre also sorgfältig zu prüfen, was genau Schüler lernen und gewinnen, wenn sie z.B. mit einer bloßen Videokamera und kruden Requisiten einen Werbespot drehen. In der Regel wird simpel gestrickte Werbung bei solchen Unterfangen noch lächerlicher als sie eo ipso bereits

<sup>30</sup> Offenkundig schwelt bei der Beschäftigung mit Werbung heute ein ähnliches Dilemma wie beim Umgang mit Trivilliteratur: Wie vereinbaren sich Lernen und Erkennen mit Lust und Erleben? Anders gewendet: Treibt man den Schülern vielleicht nicht das, was man ihnen zunächst zugesteht, zuletzt doch gründlich aus?

<sup>31</sup> Was bedeutet es, dass die Fallschirmspringer (siehe oben Anmerkung 21) aus alten amerikanischen Propellermaschinen stürzen? Berliner Luftbrücke, Besatzung, Jazz und Swing und Rock'n' Roll, heile Welt der 50er Jahre. Eine ganze Matrix aus Bezügen tut sich auf - wenn man um sie weiß!

ist (und was den Schülern ohnehin selten entgeht). Sie tragen aber m.E. weder zum Verständnis *avancierter* Werbung bei noch zu irgendeiner authentischen kulturellen Teilhabe.

6. Günstiger als das Herstellen komplett neuer, eigener Texte erscheint mir die eingreifende Aneignung bestehender. Brauchbare Videorecorder z.B. ermöglichen Verlangsamung, Verweilen, Zurück"blättern" oder eine Separierung visueller und auditiver Anteile. Auch komplexe Werbetexte können so bewusster wahrgenommen und bearbeitet werden.
7. Als zentral erachte ich jedoch, dass immer wieder mediale Erfahrungen, auch solche mit Werbung, an Sprache rückgebunden werden. (Insofern ist bzw. bleibt Medienerziehung eine elementare *deutschdidaktische* Aufgabe). Dabei geht es nicht nur um das auch pädagogisch sicher wichtige Verarbeiten durch Verbalisierung im begleitenden oder nachfolgenden Gespräch. Literaturdidaktische Konzeptionen schlagen vor, komplexe poetische Texte schreibend zu lesen (vgl. Paefgen) oder zu verstehen (vgl. Waldmann / Bothe). Ich meine, auch Medientexte wie Werbespots oder Videoclips ließen sich vorschreiben, nachschreiben, einschreiben, verschreiben, unterschreiben.

Eine Didaktik dieses von mir provisorisch so genannten „transcodierenden Schreibens“ wäre noch zu entfalten. Einige Beispiele mögen aber bereits eine ungefähre Richtung weisen:

- In einem Spot für einen Lutscher stehen sich in einer Einstellung ein Sumo-Ringer und ein schwächlicher Junge gegenüber. Die Schüler beschreiben diese beiden Figuren.
- In einer seinerzeit viel beachteten Grundig-Werbung wird aus einem mondän-modernen Wohnzimmer ein Reigen wie von Geisterhand bewegter Objekte, v.a. der Hi-Fi-Geräte<sup>32</sup> Die Schüler platzieren einen „Zauberlehrling“ in dieses Szenario und versprachlichen, was dieser sieht, denkt und fühlt.
- Anstatt seinen Kaufwunsch auszusprechen, imitiert ein Kunde normale Fahrgeräusche eines PKW. Der Ladeninhaber antwortet mit der furiosen Klangkulisse eines Autorennens. Die Szene aus einem Spot für „PREMIERE“ könnte unterschiedlich in Sprache überführt werden: Als sachlicher Dialog der beiden Männer, als Be-Schreibung der auditiven Ein-

<sup>32</sup> Der Spot ist detailliert beschrieben bei Kloepfer/Landbeck als Beispiel „absolute[r] Modernität“ (118ff).

drücke eines Autorennens, als Schilderung der Atmosphäre oder der Erregtheit eines Beteiligten.

- Die Schüler schreiben zu der Klaviermusik, die - scheinbar reichlich inkongruent - der schon erwähnten Coca-Cola-Werbung unterliegt, Filmszenen, deren Semantik dann mit der des Spots verglichen wird.

Die Vorschläge machen deutlich: Ein solches Schreiben als integraler Teil eines Umganges mit Werbung würde sich entschieden außerhalb des Rahmens formalisierter Aufsatzmuster wie Texterschließung und Erörterung aber auch jenseits der Unverbindlichkeit assoziativer Schreib-Ergüsse (oder: Schreiber-Güsse?) ansiedeln.

Vilem Flusser sagt: „Der schreibende Reißzahn wendet sich gegen die Bilder, die wir uns von und aus der objektiven Welt gemacht haben“ (18). Mich stört etwas das Wort „objektiv“ in diesem Satz, den ich ansonsten teile. Transcodierendes Schreiben könnte mithelfen, die oben genannten Probleme zu bearbeiten: Denn rühren diese nicht auch daher, dass wir vor dem Faszinosum der Bilder sprachlos werden?

## 5 LITERATUR

- ARD-Forschungsdienst: Kognitive und emotionale Verarbeitung in der Werbung. In: *Media Perspektiven* 6, 1995, S. 290-95.
- Baacke, Dieter: *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer 1997.
- Barth, Susanne: Medien im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 26, H. 153, 1999, S. 11-19.
- Bartsch, Paul Detlev: Slow Motion contra Streß und Hektik. Fernsehwelten zum Feierabend. In: *Praxis Deutsch* 23, 140, 1996, S. 35-43.
- Charlton, Michael: Medienrezeption und Lebensbewältigung. In: *Der Deutschunterricht* 49, 3, 1997, S. 10-17.
- Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multi-Mediagesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1997.
- Elsner, Monika / Gumbrecht, Hans Ulrich / Müller, Thomas / Spangenberg, Peter M.: Zur Kulturgeschichte der Medien. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hgg.), S. 163-87.
- Flusser, Vilém: *Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?* Göttingen: Imatrix-Publications 1987.
- Gast, Wolfgang (1996): Filmanalyse. In: *Praxis Deutsch* 23, 140, S. 14-25.
- Hentig, Hartmut v.: *Schule neu denken*. München: Hanser 1993.
- Holly, Werner / Püschel, Ulrich: Kommunikative Fernsehaneignung. In: *Der Deutschunterricht* 49, 3, 1997, S. 30-39.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Kinder und Medien. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hgg.), S. 377-408.
- Hurrelmann, Bettina (1998): Lese- und Mediengewohnheiten im Umbruch - Eine pädagogische Herausforderung. In: *Stiftung Lesen* (Hg.), S. 187-95.
- Kloepfer, Rolf / Landbeck, Hanne: *Ästhetik der Werbung. Der Fernsehspot in Europa als Symptom neuer Macht*. Frankfurt/Main: Fischer 1991.
- Kollmann, Karl: Werbung - Überblick, Kritik und Fakten. Ein kleiner konsumwissenschaftlicher Rückblick. In: *Ide* 3, 1998, S. 18-28.
- Krippendorff, Klaus: Der verschwundene Bote. Metaphern und Modelle der Kommunikation. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hgg.), S. 79-113.
- Kübler, Hans-Dieter: Inszenierte Wirklichkeit. Zwischen Konformität und Gegenläufigkeiten. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 41, 1, 1994, S. 8-26.
- Löffelholz, Martin / Altmeppen, Klaus-Dieter: Kommunikation in der Informationsgesellschaft. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hgg.), S. 570-92.
- Luhmann, Niklas: *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995, <sup>2</sup>1996.
- Menzel, Wolfgang: „Bezaubernde Wirkung“ - Adjektive in der Sprache der Werbung. In: *Praxis Deutsch* 18, 106, 1991, S. S. 58-61.

- Merten, Klaus: Wirkungen von Kommunikation. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hgg.), S. 291-328.
- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen in der Mediengesellschaft. Opladen: Leske + Budrich 1995.
- Oberhuber, Bernd: Text-Design. Wie Worte wirken. In: Ide, 3, 1998, S. 67-78.
- Paefgen, Elisabeth Katharina: Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- Patocka, Ranz: Charakteristika der Werbesprache. In: Ide 3, 1998, S. 79-92.
- Rastner, Eva Maria: Zur Wahrnehmung von Werbung in Pädagogik und Deutschdidaktik. Ein exemplarischer Streifzug. In: Ide 3, 1998, S. 29-39.
- Röll, F.J.: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik 1998 (= Beiträge zur Medienpädagogik, 4).
- Schmidt, S.J. (1994a): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt: Suhrkamp (<sup>2</sup>1996).
- Schmidt, S.J.(1994b): Konstruktivismus in der Medienforschung: Konzepte Kritiken, Konsequenzen. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hgg.), S. 592-623.
- Schrodt, Richard: Werbung, Sprache, Ideologie. In: ide 3, 1992, S. 56-76.
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/New York: Campus Verlag 1992, <sup>4</sup>1993.
- Waldmann, Günter / Bothe, Katrin: Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart: Klett 1992.
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam 1990, <sup>4</sup>1995.
- Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: kopäd Verlag 1997.
- Wild, Christoph: Qualitäten der Radiowerbung. Ergebnisse einer Grundlagenstudie zur Werbewirkung des Hörfunks. In: Media Perspektiven 6, 1995, S. 258-66.
- Woesler, Winfried: Der Reim als Mittel der Werbung. In: Diskussion Deutsch 65, 1982, S. 233-41.