

In: Josef Klein (Hg.): Der Deutschunterricht.
51. Jg., Heft 5/99: Rhetorik und Argumentation.

Rhetorik zwischen Instrumentalismus und Hermeneutik

Eine gute Rede soll das Thema erschöpfen, nicht die Zuhörer.
(Winston Churchill 1874–1965)

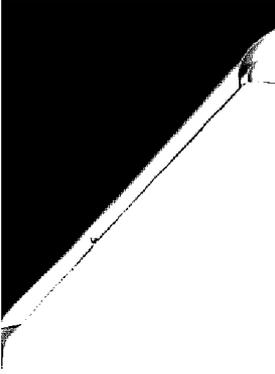
Vorbemerkungen

Von vielen Germanistinnen und Germanisten sowie von Vertretern anderer Hochschuldisziplinen wird beklagt, dass das „Ausdrucksvermögen“ der Studierenden, insbesondere die „Fähigkeit, vorhandenes Wissen darzustellen, [...] die Präzisierung der Formulierung, [...] die Fähigkeit zu komplexer verbaler Darstellung [...] massiv zu wünschen übrigläßt“ [Heldmann 1984, S. 148 f.]. An konkreten Bemühungen, „systematisch [...] das Ausdrucksvermögen des durchschnittlichen Studenten auf das für erforderlich gehaltene Niveau zu bringen“, mangelt es nach wie vor [Bremerich-Vos 1991, S. 5]. Was diesbezüglich für Studierende gilt, lässt sich wohl auch auf andere Ausbildungs- und Berufsgruppen übertragen. Betrachtet man diesen Missstand in Bezug auf individuelle schulische Werdegänge, so wirft der Tenor dieser Bilanz in gleichem Maße seinen Schatten auf die Vermittlung rhetorischer Fähigkeiten in der Schule.

Insofern ist es begrüßenswert, dass die Rhetorik – wie Spinner [1997a, S. 16] konstatiert – wieder neues Interesse in der Schule und in der fachdidaktischen Diskussion gewinnt; „im außerschulischen Bereich ist sie ja längst erfolgreich verankert“ [Spinner 1997b, S. 99]. Dabei stellt sich allerdings die Frage nach der theoretischen Basis, auf welcher eine rhetorische (Aus-)Bildung in Schule, Hochschule usw. beruhen soll. Aber genau diese Frage wird in der gegenwärtigen Diskussion extrem kontrovers diskutiert. Plett beginnt seinen Beitrag über die Rhetorik-Diskussion in Deutschland in dem Sammelband *Von der Aktualität der Rhetorik* mit den Worten: „Zwischen Extremen: An Rhetorik scheiden sich die Geister, in Deutschland mehr als anderswo“ und resümiert den Stand der Diskussion wie folgt: „Auf die Verabsolutierung des negativen folgt eine solche des positiven Prinzips. [...] Was fehlt, ist das rechte Augenmaß. Denn der Rhetorik ist schon immer die Ambivalenz eigen, zugleich *überreden* und *überzeugen* zu können.“ [Plett 1996, S. 9]

Ziel und Aufbau der Studie

So alt die Klage über mangelnde Ausdrucksfähigkeit wie der Grabenkampf zwischen den unterschiedlichen Richtungen der Rhetorik ist, so dauerhaft unbeantwortet bleibt die Frage, welches Konzept von Rhetorik sich Studierende sinnvollerweise im Laufe der *Lehrerbildung* bzw. *Lehrerausbildung* [Ossner 1993, S. 186 ff.] aneignen. Zur Beantwortung dieser Frage muss zunächst gefragt werden. (1) mit welchem Rhetorikverständnis Schülerinnen



und Schüler gewöhnlich die Schullaufbahn beenden. Anschließend gilt es darzulegen, (2) welche Sprachauffassung einem Rhetorikverständnis in der Deutschlehrer(aus)bildung als Voraussetzung für die schulische Vermittlung von Ausdrucksfähigkeit zugrunde liegen sollte und welche linguistischen Beschreibungsmethoden dabei hilfreich sein können. In der Folge sind die (3) Konsequenzen für das Rhetorikverständnis und (4) das didaktische Potenzial eines solchen Rhetorikkonzeptes transparent zu machen, bevor abschließend (5) an Beispielen Konsequenzen im und für den Schulunterricht aufgezeigt werden.

1. Vor-Einstellungen zur Rhetorik

Das Verhältnis zur Rhetorik ist in aller Regel bei den meisten, jüngeren und älteren Staatsbürgern von einer paradoxen Haltung geprägt: einerseits verbinden sie mit dem Ausdruck *Rhetorik* im Sinne der *vox populi* unter anderem Aspekte wie „Schönrederei“ und „Mittel zur Manipulation“. Andererseits wird ein nicht unbeachtlicher Respekt Personen entgegengebracht, denen man aufgrund einer gewissen Eloquenz rhetorische Fähigkeiten zuschreibt. Diesen Auffassungen liegt meist ein rein instrumentelles, wenn nicht sogar mechanistisches Sprachverständnis zugrunde. Man hält die Rhetorik für einen Werkzeugkasten, der gut gefüllt sein muss, damit der „Sprach-Mechaniker“ effizient vorgehen kann. Mit dieser statischen Sprachauffassung wird der Eindruck erweckt, als wäre das Zuordnungsverhältnis von Ausdruck und dem dazugehörigen Wortinhalt eindeutig ebenso wie das Verhältnis zwischen den Worten und der Sache, auf welche mithilfe der Worte verwiesen wird. Dies hat negative Auswirkungen auf den Umgang von Schülern und Studierenden mit Rhetorik – wie noch gezeigt werden soll.

Sprachwissenschaftliche Herangehensweise

Mithilfe des semiotischen Dreiecks kann problemlos das vage, subjektiv unterschiedliche Verhältnis zwischen Ausdruck, Begriffsinhalt (= Bedeutung) und Sachverhalt unter semantischen, pragmatischen und textlinguistischen Gesichtspunkten verdeutlicht werden.¹ Damit wird jede mechanistische Auffassung von Sprache relativiert und das in der Schule verbreitete Kommunikationsmodell (Sender – Kanal – Empfänger) als unbefriedigend enttarnt. Denn jeder Emittent wählt, um sich auf eine Sache zu beziehen, eine Zeichenform (= Ausdruck) aus seinem Sprachinventar (Lexikon) ab, von der er vermutet, ihr Zeicheninhalt (Bedeutung) sei insofern relativ stabil, als das Gegenüber eben jener Zeichenform den gleichen Zeicheninhalt zuordnet, sodass der Empfänger – beim Wahrnehmen der Ausdrücke – denselben Sachverhalt vor seinem (geistigen) Auge hat. Jedoch ist evident, dass beim „Kodieren“ von Informationen durch den Emittenten (also beim Auswählen eines Wortes, um auf eine Sache zu verweisen) und dem „Dekodieren“ der auf dem Kanal übermittelten Daten durch den Rezipienten (wenn also der Empfänger den wahrgenommenen Ausdrücken Bedeutung zuordnet) genügend Bedeutungsaspekte aufgrund der individuell divergierenden Vorerfahrungen „verloren“ gehen und damit auch nicht vermittelbar sind, sodass nie identisch (also im Verhältnis 1:1) das „ankommt“, was „losgeschickt“ wurde.

Aufgrund dieses „Informationsverlustes“ entsteht eine Diskrepanz zwischen dem Gesagten (Perspektive des Emittenten) und dem Verstandenen (Perspektive des Rezipienten). Sprachwissenschaftlich ist daher unumstritten, dass Sprache kein Mittel (rein in-

¹ Vgl. auch die kognitionswissenschaftliche Beschreibung des „Umgangs mit Texten“ unter didaktischen Aspekten bei Scherner 1989.

strumentelles oder mechanistisches Sprachverständnis) der Verständigung, sondern ein Medium zum Verständigungsversuch darstellt, welches viele Vagheiten und Mehrdeutigkeiten in sich birgt [zum Unterschied zwischen *Vagheit* und *Mehrdeutigkeit* vgl. Klein 1995, S. 85]. Beim sprachlichen Handeln in konkreten Situationen mit ihren vielschichtigen Einflussfaktoren versteht der Hörer aufgrund der im Medium liegenden Unschärfe selten genau das, was der Sprecher zu sagen glaubte. Gewöhnlich bleibt dieser Umstand ohne Folgen, weil unbemerkt und im Hinblick auf lebenspraktische Konsequenzen meist irrelevant. Allerdings kann dieser Umstand auch in schulischen Fachkontexten erhebliche Missverständnisse nach sich ziehen. Diese Ambivalenzen sollen jedoch nicht nur als Problem (der Formulierungs- und Redekunst), sondern als Chance mit didaktischem Potenzial aufgefasst werden, weil sie gerade im schulischen Kontext Sprachreflexionsprozesse anstoßen können. Dies nachzuweisen ist Ziel der Ausführungen.

2. Sprachauffassung einer hermeneutisch und pragmatisch reflektierten Rhetorik

Die Problematik einer solchen mechanistischen Sprachauffassung kann besonders gut an Beispielen aus der Politik gezeigt werden. Plett beispielsweise beklagt sich in Anspielung auf ein Rhetorikverständnis des „geheimen Verführers“ (hidden persuaders) in objektivistischem Duktus über vermeintliche Euphemismen: „schlanker Staat“ sei beispielsweise ein Euphemismus für „Einstellungsstopp im öffentlichen Dienst“ [Plett 1996, S. 17 f.]. In Wirklichkeit fokussieren die beiden Ausdrücke unterschiedliche Aspekte eines Sachverhalts. Nur wer hier fälschlicherweise von identischen Referenzobjekten bei unterschiedlichen Begriffsinhalten ausgeht, kann sich illusorisch zu einem vermeintlich objektivierenden Vorwurf der „inkorrekten“ Bezeichnung (Euphemismus) hinreißen lassen. Unabhängig davon, ob man in der Wortwahl eine sozial- bzw. arbeitsmarktpolitische und/oder volks- bzw. betriebswirtschaftliche Sichtweise der Dinge favorisiert, hier kann nur inhaltlich über Themen gestritten, nicht aber mit objektivierendem Anspruch von euphemistischem Sprachgebrauch gesprochen werden, weil ein solcher Topos die Illusion des „richtigen“ Sprachgebrauchs fördert (vgl. das berühmte Beispiel des zur Hälfte gefüllten Glases, welches als *halb voll* oder *halb leer* bezeichnet werden kann). Dessen ungeachtet ist häufig an der Abwahl der entsprechenden Ausdrücke eine Denkrichtung zu erkennen: Diese kann zwar mit sprachlichen Kriterien (z. B. der Semantik und Pragmatik) detaillierter beschrieben werden, aber über die Inhalte, die zu fällenden Werturteile, ist damit noch nichts ausgesagt [Felder 1995, S. 52]. Meines Erachtens sollte man nur dann von euphemistischem Sprachgebrauch sprechen, wenn die Suggestion falscher Tatsachen dem Emittenten bewusst ist und wenn Täuschungsabsichten intendiert sind. Dies nachzuweisen ist allerdings in der Praxis schwierig. Aufgrund dessen sollte man die Unterstellung eines euphemistischen Sprachgebrauchs in aller Regel im Duktus einer Meinungsäußerung vornehmen.

Welche Konsequenzen können aus diesem Beispiel für eine hermeneutisch reflektierte Rhetorik abgeleitet werden? Worin besteht nun der Erkenntnisgewinn für die Praxis des Schulunterrichts, wenn wir unserem Rhetorikverständnis solch eine Sprachauffassung zugrunde legen?

Linguistische Beschreibungsmethoden eines handlungsorientierten Ansatzes

Um diese Fragen beantworten zu können, müssen wir resümieren, welche Beschreibungs- und Erklärungshilfen die linguistische Pragmatik uns an die Hand gibt. Insofern versteht

sich die folgende Skizze einer hermeneutisch reflektierten Rhetorik u. a. als Teildisziplin der Pragmatik [vgl. den Überblick bei Rehbock 1980]. Diese Forschungsrichtung der Sprachpragmatik/ Praktischen Semantik [Heringer 1977] setzte sich in den 70er Jahren neben den bis dahin vorherrschenden systemlinguistischen Ansätzen durch und versucht Sprache als Handeln von Menschen in sozialen Situationen zu erklären und genauer zu beschreiben [Polenz ²1988, S. 67 ff.].

„Ars bene dicendi“ [Quintilianus, Marcus Fabius: Institutionis oratoriae libri I, 17, 37] als Grundlage des heutigen Rhetorikverständnisses ist nach wie vor ein schillernder Begriff, weil über das „bene“ keine Einigkeit besteht: „gut zu reden“ im Sinne von „überzeugend zu reden“ (Rhetorik als Kunst der Persuasion) ist zu unterscheiden von einer Beurteilung in Bezug auf die Stilästhetik. Klein bilanziert drei Typen von rhetorischen Beurteilungskriterien für die politische Rede, die sich aber durchaus auf Rhetorik in diversen Situationskontexten übertragen lassen: sie lauten (1) stilästhetische Normen, Stilqualität (vorwiegend der rhetorischen Tradition), (2) gelingende Persuasion und (3) strukturelle Dialogizität [Klein 1995, S. 64]. Vor allem Punkt 3 ist für Beurteilungskriterien im Rahmen von Lernkontexten zur(Aus-)Bildung sozialer und kommunikativer Kompetenzen von zentraler Bedeutung. Diese Beurteilungskriterien können in ihrer Allgemeinheit konkretisiert werden, wenn man die folgenden semantischen und pragmatischen Beschreibungsaspekte fruchtbar zu machen versucht: die Situationsabhängigkeit kommunikativer Äußerungen, rhetorische Text- und Wirkungsfunktionen sowie Textsortenvielfalt, das Phänomen der Mehrfachadressierung, intertextuelle Verweiszusammenhänge.

2.1 Situationsabhängigkeit kommunikativer Äußerungen

Da ist zunächst die Situationsabhängigkeit jeder kommunikativen Äußerung zu erwähnen. Kommunikation findet stets in je spezifische Kontexte eingebettet statt und somit können die rhetorischen Beurteilungskriterien nur über die Präzisierung der situationalen (Einfluss-)Faktoren formuliert werden. Der Einfluss der Situation bzw. der Situationsannahmen der Kommunikationsteilnehmer auf die Kommunikationsinhalte ist nicht nur in der Alltagssprache im Sinne von Situationsbewusstheit, Situationsdeutung und unbewusstem Verhalten zur Situation zu präzisieren [Hannappel/Melenk ²1984, S. 15]. Diese Aspekte entziehen sich aufgrund ihrer Vielschichtigkeit aber weitgehend einer – von der einzelnen Kommunikationssituation abstrahierten – Standardisierung.²

Genau dies nicht genügend zu beachten, ist eine prinzipielle theoretische Schwäche populärer Rhetorik-Ratgeber. Hier bietet das schulische Umfeld bessere Lernvoraussetzungen als jedes rhetorische Wochenendseminar. Schließlich begegnet man in der Schule einer Vielzahl unterschiedlicher Situationen (in den einzelnen Unterrichtsfächern, im fächerverbindenden Projektunterricht, im Rahmen der Schülermitverantwortung, beim „Tag der offenen Tür“ usw.), die Anlass für kürzere oder längere Rede bieten, und es stehen dort immer genügend Adressaten bzw. Diskussionsteilnehmer zur Verfügung, mit Hilfe derer die Adäquatheit der Wortwahl hinsichtlich Inhalt, Situation, Adressaten etc. reflektiert werden kann. Im Schulkontext können solche rhetorischen Verfahren in handlungsorientierten Unterrichtsformen eingeübt werden: das Methodentraining mit Schülern kann sich dabei auf reale Handlungsformen (z. B. Erkundungen, Praktika, Expertenbefragung, Straßeninterviews, Schulsprecher(in)wahl, Schülerzeitung, Projektinitiativen), auf simulierte Handlungsformen (z. B. Rollen-/Plan-/Entscheidungsspiele, Hearing, Pro-und-

² Vgl. Ossner 1993, der unter didaktischen Aspekten der Frage nachgeht, ob Praxis lehrbar ist.

Contra-Debatte) und auf produktives Gestalten (z. B. Schaubilder, Wandzeitungen, Reportagen, Referate) erstrecken. In diesem Zusammenhang könnten Verstehenskategorien durch Institutionalisierung transparent gemacht werden, wie in Kapitel 4 präzisiert wird.

2.2 Rhetorische Text- und Wirkungsfunktionen und Textsortenvielfalt

Ähnliches lässt sich für die monolithische Auffassung von rhetorischen Textfunktionen im Rahmen der antiken Rhetorik bilanzieren, die hier mit neueren linguistischen Beschreibungsansätzen kontrastiert werden.

Ueding und Steinbrink resümieren in klassischem Sinne die „Wirkungsfunktionen der Rede“ [Ueding/Steinbrink 1986, S. 258 ff.], indem sie unter *Rhetorik* seit der Antike die Lehre und Kunst der wirkungsvollen Gestaltung öffentlicher Reden verstehen, heute auch die wissenschaftliche Untersuchung und praktische Einübung aller Formen sprachlichen Handelns, mit denen man Standpunkte überzeugend vertreten und Adressaten beeinflussen kann. Als Voraussetzungen des wirkungsbezogenen Schreibens und Redens seien Adressatenbezug und Wirkungsintention, Stilebenen, Sprachrichtigkeit, Genauigkeit und Verständlichkeit und die Erkenntnis des Themas zu berücksichtigen [Ueding 1996, S. 16 ff.]. Die Rhetorik liefere damit sowohl Kategorien für die Analyse als auch ein Inventar gedanklicher Muster und sprachlich-stilistischer Techniken für die Gestaltung.

Das Ziel des Überzeugens (*persuadere*) verfolge der Redner – so Ueding und Steinbrink – auf der rationalen Ebene mit den folgenden Sprachhandlungen: (a) einem informierenden (*docere*); (b) einem argumentierend-beweisenden (*probare*) und (c) einem belehrenden (*monere, prodesse*) Sprachhandlungstyp. Auf der emotionalen Ebene erreiche der Redner sein Ziel durch das ästhetische Erfreuen des Adressaten (*delectare*) und über das Gewinnen seines Wohlwollens (*conciliare*). Die Stimulierung des Publikums zur Erregung von Leidenschaften bis zum Auslösen heftigster Gefühlsregungen (*movere, concitare*) (wie z. B. bei Goebbels Rede im Berliner Sportpalast am 18.2.1943) spielten heutzutage eine untergeordnete Rolle [Ueding/Steinbrink 1986, S. 258 ff.].

Die Kategorien der linguistischen Pragmatik (insbesondere die auf Austin 1962 und Searle 1969 zurückgehende Sprechakttheorie oder Sprachhandlungstheorie [Wunderlich 1976]) erlauben es, die genannten Wirkabsichten zu erweitern und zu präzisieren. Die Erweiterung liegt in der Öffnung für das gesamte Spektrum von Sprechhandlungen – unter den rhetorisch-persuasiven von den konklusiven Sprechhandlungen (Erklären, Begründen, Rechtfertigen etc. [Klein 1987]) bis zu primär beziehungsbezogenen Sprechakten von Schmeicheln bis Beschimpfen. Die Präzisierung liegt in den Kategorien der internen Struktur von Sprechakten. Fast alle kommunikativen Äußerungen bestehen aus einem Aussagegehalt (Satzinhalt/Proposition) und einem Handlungsgehalt (1. Sprecherhandlung/Illokution 2. Bewirkungsversuch/Perlokution).

„Im Aussagegehalt wird über Dinge in der (bzw. einer) Wirklichkeit, auf die man *Bezug nimmt* (Referenz), etwas *ausgesagt* (Prädikation).“ [v. Polenz 1988, S. 101] Damit ist eine Darstellung eines Sachverhaltes im Sinne des Emittenten verbunden: ob jemand von *Kampfeinsatz* oder *friedenserhaltender Maßnahme* spricht, um auf eine bestimmte militärische Operation zu verweisen, und ob jemand von *Nullwachstum* oder *Stagnation* spricht, um auf ein – im Vergleich zum Vorjahr – konstantes Bruttoinlandsprodukt zu referieren und darüber etwas auszusagen (prädizieren), das macht einen gewaltigen Unterschied. Neben dem erwähnten Aussagegehalt werden in der Sprechakttheorie außerdem zwei Handlungskomponenten unterschieden: Es handelt sich zum einen um die Sprecherhandlungen (Illokution), die der Emittent durch das kommunikative Äußern von Sätzen gegenüber Adres-

saten – oder monologisch zu sich selbst – vollzieht. Die zweite, eng mit der Sprecherhandlung (Illokution) verbundene Handlungskomponente ist der Versuch der Textproduzenten, mit einer Sprecherhandlung beim Hörer etwas zu bewirken (Perlokution). „Jeder Sprecherhandlungstyp ist regelhaft, aber stark kontextbedingt, mit einer oder mehreren Arten von erwartbaren Wirkungen verbunden. Dabei ist (nach Holly) zu unterscheiden zwischen Bewirkungsversuch, Bewirkungsziel (das zu Bewirkende) und tatsächlichen Folgen.“ [v. Polenz ²1988, S. 209]

Sind diese Funktionen in der Tradition der Rhetorik als auf unterschiedliche Textsorten oder zumindest auf unterschiedliche Textsequenzen verteilt gedacht, so korrigiert die linguistische Pragmatik dies durch den Begriff der Polyfunktionalität: derselben Äußerung können – bezogen auf ein kommunikatives Handlungsspiel – verschiedene Funktionen und Wirkungsintentionen zugrunde liegen.

Dazu ein Beispiel: Gesellschaftliche Gruppierungen und Interessenverbände wie z. B. der BUND e.V. oder Greenpeace e.V., die überwiegend das Wort *Genmanipulation* und nicht – wie die meisten Befürworter – *Genveränderung* verwenden, signalisieren neben dem Bezugnehmen auf den Sachverhalt, dass sie grundsätzlich der Biotechnologie oder im speziellen der Gentechnik skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen. In der Gemeinsprache die negative Konnotation des Wortes *Manipulation* nutzend, versuchen sie beim Rezipienten Voreinstellungen zu wecken, die einer ablehnenden Haltung Vorschub zu leisten in der Lage sind. Umgekehrt steht die Auswahl des Wortes *Genveränderung* für die prinzipielle Aufgeschlossenheit bzw. Befürwortung derartiger Verfahren, wie die Untersuchung von Informationsbroschüren des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (BML) aus dem Jahre 1997 sowie des Verbands der Chemischen Industrie e.V. ergeben haben [Felder in Vorb.], in welchen der Ausdruck *Genmanipulation* trotz hohem fachlichen Niveau und fachsprachlicher Textsortenmerkmale vermieden wird. Dies ist insofern bemerkenswert, als in der medizinischen oder naturwissenschaftlichen Fachsprache *Manipulation* als Fachterminus (im Unterschied zur Gemeinsprache) ohne negative Konnotation neutral gebraucht wird (wie der Eintrag im *Fremdwörterbuch* [Mannheim u. a.: Dudenverlag ⁷1997, S. 495] und die Durchsicht von Fachlexika und Lehrbüchern bestätigen). Damit haben wir ein Beispiel für Polyfunktionalität erwähnt: ein Lexem – aus fachsprachlichen Textsorten kommend – übernimmt in gemeinsprachlichen Textsorten neben der eigentlichen Verweisfunktion noch eine zusätzliche Beurteilungsfunktion. Je nach Vorwissen und Kenntnisstand des Rezipienten ruft der Ausdruck *Manipulation* unterschiedliche Bedeutungen hervor: der Fachkundige verwendet den ihm geläufigen Terminus (in Lexika, Lehr- oder Fachbüchern) in anderer Bedeutung als der weniger Informierte (z. B. ein Schüler), der mit diesem Wort eine schwer erfassbare, insgeheime Beeinflussung verbinden könnte, wenn er nicht um die fachkommunikativen Sprachgebrauchsregeln des Wortes weiß.

2.3 Das Phänomen der Mehrfachadressierung

Eng verknüpft mit der Polyfunktionalität ist das von der Pragmatik herausgearbeitete Phänomen der Mehrfachadressierung [Wunderlich 1976, Klein 1981, Kühn 1992]: „Von einer Mehrfachadressierung kann dann gesprochen werden, wenn ein und dieselbe Äußerung als an mehrere und verschiedene Adressaten gerichtet beschrieben werden kann, wobei der Äußerung adressatenspezifisch jeweils andere Bedeutungen zugeordnet werden können.“ [Kühn 1992, S. 57] Bekanntestes Beispiel ist in diesem Zusammenhang die Textsorte der Arbeitszeugnisse, die vom ungeschulten Arbeitnehmer im Unterschied zum ver-

sierten Arbeitgeber völlig unterschiedlich interpretiert werden [Kühn 1995]. Die klassische Rhetorik geht demgegenüber durchweg von einem homogen Adressatenkreis aus.

Um den Blick für mögliche Polyfunktionalität und Mehrfachadressierung und damit die Formulierungskompetenz bei Schülern zu fördern, können auch schulinterne Kommunikationsformen reflektiert werden. Schüler, die mit einer Äußerung dem Lehrer fachliche Kompetenz beweisen wollen, ohne sich bei Mitschülern dem Vorwurf der Anbiederung (im Schülerjargon „Strebevorfwurf“) auszusetzen, wählen mitunter spezifische Sprachhandlungsformen, die unterschiedliche (vermeintlich widersprüchliche) Funktionen erfüllen und verschiedene Adressatentypen (Lehrer und Mitschüler/innen) zufrieden stellen sollen: einerseits die Sprecherhandlung *Kompetenz demonstrieren* durch eine inhaltlich fundierte Antwort (Adressat ist der beurteilende Lehrer) und andererseits zugleich *Distanzieren von der Sprechhandlung der Kompetenzdemonstration* durch z. B. „flapsige“ Intonation (Adressaten können bestimmte Mitschüler/innen mit spezifischen – in der Gemeinschaft als Norm vorherrschenden – Verhaltenserwartungen sein [Wimmer 1998]).

Wie Mehrfachadressierung und Polyfunktionalität im politischen Sprachgebrauch zusammenwirken, zeigt Werner Holly anhand von Inszenierungen und Rollenkonflikten im informellen Sprachhandeln eines Bundestagsabgeordneten, wo die „grundsätzliche Polyfunktionalität sprachlicher Äußerungen [...] bei politischen Sprachhandlungen eine besondere Relevanz“ hat [Holly 1990, S. 54]. Politische Äußerungen dienen meist dem Zweck, verschiedene Adressatengruppierungen mit unterschiedlichen Interessenschwerpunkten gleichzeitig zufrieden zu stellen; jeder Rezipient soll jeweils den Aspekt einer politischen Äußerung herauslesen, der seinen politischen Auffassungen zu entsprechen scheint.

2.4 Intertextuelle Verweiszusammenhänge

Damit ist deutlich geworden, dass der Textbegriff erweitert werden muss, denn Texte stehen nicht für sich alleine, sondern sind stets in einen intertextuellen Verweiszusammenhang eingebettet, für den der vieldeutige Ausdruck *Diskurs* verwandt wird. Ohne die spezifisch philosophischen, literarischen oder sprach- und literaturwissenschaftlichen Verwendungsweisen nachzeichnen zu können, wird hier unter *Diskurs* ein Textkorpus verstanden, dessen Texte sich inhaltlich im weitesten Sinne mit einem bestimmten Thema beschäftigen, untereinander semantische Beziehungen aufweisen und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen [Busse/Teubert 1994].

Eindrucksvoll verdeutlichen lässt sich dies an der Kontroverse über die Atomenergie³. Jung [1994] untersucht den Atomenergie-Diskurs als sprachlichen und gesellschaftspolitischen Entwicklungsprozess und widmet sich in besonderem Maße Aspekten von fachsprachlichen und nicht-fachsprachlichen Texten bzw. Textsortenmerkmalen im öffentlichen Meinungsstreit. Jung legt dar, dass der Ausdruck *Atomenergie* im Laufe des 20. Jahrhunderts nicht mehr in der Fachkommunikation vorkommt, weil er von dem präziseren Terminus *Kernenergie* („die bei der Spaltung von Atomkernen in einer Kettenreaktion freiwerdende und nutzbare Energie“ [Jung 1994, S. 34]) abgelöst wurde. In der Gemeinsprache wird unterdessen *Atomenergie* (als randunscharfer Begriff für alltagssprachliche Kommunikationszwecke ausreichend) häufiger verwandt. *Atom* als gemeinsprachliches Wort erinnert nach 1945 unzweifelhaft an die Bombe und kommt daher im Sprachgebrauch der Atomgegner häufiger vor, *Kern* als fachsprachliches Wort wird

³ Ein weiteres Beispiel ist der in Jung/Wengeler/Böke (Hrsg.): 1997 vorgestellte Migrationsdiskurs.

z. B. vom *Deutschen Atomforum* bewusst in Abgrenzung zum negativ konnotierten *Atom* favorisiert. Dennoch überlappen sich Anfang der 70er Jahre *Atom*- und *Kern*-Paradigma vielfach [Jung 1994, S. 83]. In der Folge orientiert sich die Atomgegnerschaft an der Fachsprachennorm und verwendet deshalb auch verstärkt das Lexem *Kernenergie* [Jung 1994, S. 87]. Mit der Sponti- und Alternativbewegung ab etwa 1975/76 kommt es allerdings durch die offene Ablehnung rationalistischer Legitimationsversuche (wie z. B. in der Fachsprache vorgenommen) zu einer Wiederbelebung von *Atom* gegenüber *Kern*, weil man bewusst (alltagssprachliche) Assoziationen wie *Atomtote*, *Atomgefahren*, *Atomkrieg* für die eigene politische Bewegung nutzen will. Von da an gelten Worte wie *Atomenergie* und *Atomkraftwerk* als Erkennungszeichen der Gegner, *Kernenergie* hingegen wird zum Schibboleth der Befürworter (Wörter als Erkennungszeichen). In den 80er Jahren schleifen sich die ideologischen Differenzen zwischen *Kern* und *Atom* infolge der ständigen Wiederholungen im öffentlichen Sprachgebrauch ab.

Als Fazit lässt sich bilanzieren, dass ohne bewussten oder unbewussten Rückgriff auf andere Texte ein Redetext nur bedingt sinnvoll produziert oder verstanden werden kann. Deswegen tun Textproduzenten gut daran, sich die bei den Adressaten zu unterstellende Textwelt zu vergegenwärtigen, um potenzielle (unbeabsichtigte) Wirkungen berücksichtigen zu können.

3. Konsequenzen für das Rhetorikverständnis

Insofern sind rhetorische Kriterien mithilfe von pragmatischen Beschreibungskriterien folgendermaßen zu konkretisieren: „Pragmatisch-semantische Textanalyse [und Textproduktion/Anm. E. F.] wäre zu abstrakt und alltagsfern ohne sozialpragmatische Begriffe wie Kontakt, Selbsteinschätzung, Partnereinschätzung, Image, Vermeidungsritual, Routineformel, Sanktionen, Solidarisierung, Gruppensymptom, Status, Rolle, Stereotyp, Leerformel, Vagheit usw.“ [von Polenz ²1988, S. 73] Die Konsequenzen dieser pragmatischen Erkenntnisse für ein hermeneutisches (verstehenstheoretisch reflektiertes) Konzept bestehen darin, dass es insbesondere unterschiedliche Situationsdefinitionen, divergierende Funktionsselektionen, verschiedene intertextuell-diskursive Vorgeschichten sind, die Deutungs- und Bedeutungsdifferenzen zwischen Textproduzent und Rezipient begründen.

Diese Aspekte werden in der Schule in aller Regel nicht aktiv genutzt, sondern treten häufig als unbewusstes Problem auf, welches von Schülern vereinfachend mit dem Etikett „falscher versus richtiger Sprachgebrauch“ (und entsprechenden Konsequenzen für die Notengebung) versehen wird. Der Beurteilungsmaßstab des jeweiligen Sprachgebrauchs ist für sie meist nicht fassbar. Es bleibt jedoch ein diffuser Glaube an eine Sprachobjektivität zurück, deren Kriterien sie nicht benennen können. Eine Ursache dafür ist m. E. die im Schulunterricht vermittelte Rhetorikkonzeption, der eine rein instrumentelle Sprachauffassung zugrunde liegt. Exemplarisch sei als ein Beleg die Definition im Schülerduden *Literatur* angeführt: „Rhetorik [...] 1. die Fähigkeit, durch öffentliche Rede einen Standpunkt überzeugend zu vertreten und so Denken und Handeln anderer zu beeinflussen, darüber hinaus 2. die Theorie bzw. Wissenschaft von dieser Kunst. Als Form der sprachlichen Kommunikation ist die Rhetorik auf Überredung angelegt.“⁵ Der Aspekt der medialen Unschärfe und der strukturellen Dialogizität bleibt völlig unbeachtet.

Diese einseitige und in der Bevölkerung weit verbreitete Rhetorikauffassung ist aus mehreren Gründen problematisch:

1. Die meisten Schulabgänger hängen in der Bewertung des Sprachgebrauchs einem Objektivismus nach und berücksichtigen daher nicht den Rezipienten in seiner Subjektivität mit je unterschiedlichen Vor-Einstellungen, wie es Grundlage einer funktionalen und medialen Sprachperspektive ist. In der Folge vernachlässigen sie den Aspekt, dass es kein klar bestimmbares Ursache-Wirkung-Verhältnis (Kausalbeziehung) zwischen sprachlichem Mittel und Rezipientenwirkung geben kann, da – wie oben dargelegt – zwischen Bewirkungsversuch, Bewirkungsziel (das zu Bewirkende) und tatsächlichen Folgen zu unterscheiden ist. Eine derart einseitige instrumentelle, wenn nicht sogar mechanistische Auffassung kann zur Verunsicherung oder gar Angst vor ungewollter Beeinflussung oder vor unbemerkter Beherrschung durch rhetorisch geschickte Menschen (vor allem auch mithilfe der Medien) beitragen, die vermeintlich mit Sprache ihre Umwelt nach Belieben indoktrinieren. Wenn Jugendliche Sprache monolithisch hypostasieren und die oben dargelegten medialen Unschärfen nicht als substanziellen Bestandteil von Sprache erkennen, dann wird jungen Staatsbürgern suggeriert, der rhetorisch Kompetente verfüge mit strategisch cleveren Sprachmitteln über Herrschafts- und Manipulationswissen, dem sich der Einzelne nur schwer erwehren kann. Eine Art Ohnmacht vermag dies mitunter bei weniger selbstbewussten Menschen auszulösen – Selbstüberschätzung bei anderen.
2. Der Unterschied zwischen den mit Sprache vermittelten Inhalten einerseits und bewusstseinsindizierender, handlungsstrategischer Vermittlungsform andererseits wird mit dieser Sprachauffassung nicht erfasst. Die verwendeten Ausdrücke sind zwar Indikatoren für Bedeutungs- und Denkmuster – aber keine eindeutigen Belege im Sinne einer Political-correctness-Betrachtung gemäß dem Motto *Wer so spricht, der denkt in einer bestimmten Weise* [Wimmer 1998]. Außerdem bleibt bei dieser Rhetorikauffassung unberücksichtigt, dass selbst bei scheinbar objektivierenden Sprechhandlungen wie *benennen* und *definieren* eine perspektivisch bedingte Selektion und Deutung vorgenommen wird, welche die Rezipienten nicht teilen müssen. Wer diese Zusammenhänge nicht betrachtet, der kultiviert – vielleicht unbewusst – den weit verbreiteten Sprachverfallstopos, so wie die populistische Sprachkritik aufgrund sprachlicher Erscheinungsformen einen Kulturverfall diagnostiziert und naiverweise eine „gute“ oder „ehrliche“ Sprache einfordert. Folge einer solchen Auffassung sind z. B. Erwartungen an Politiker oder gegenüber Repräsentanten staatlicher Institutionen, sie müssten eine „reine“ Sprache verwenden in völliger Verkennung der diesen Sprachspielen zugrunde liegenden Regeln, wie die oben genannten Beispiele demonstrieren. Zugespitzt formuliert könnte man feststellen: Wenn Schule die Schulabgänger mit solch einer illusionären Sprachauffassung entlässt, dann erzieht sie ihre Klientel nicht zu mündigen – den politischen Diskursregeln gewachsenen – Staatsbürgern, sondern zu potenziellen Politik- und Staatsverdrossenen, weil die Bürgererwartungen gegenüber Politikersprache fernab von dem angesiedelt sind, was das unscharfe Medium Sprache zu leisten in der Lage ist.
3. Eine rein instrumentelle Sprachauffassung geht mit einem unhaltbaren abbildtheoretischen Realismus einher, der verkennnt, dass Sprache Medium ungesicherter intersubjektiver Bemühung um Konzeptualisierung einer Wirklichkeit ist, die sich nur selten von sich aus eindeutig erschließt. Gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten ist es

4 Vgl. auch die Erklärungen in den Schulbüchern *Deutsch Oberstufe. Sprache und Literatur*. München: bsv 1994, S. 127 sowie in *Texte, Themen und Strukturen. Grundband Deutsch*. Berlin: Cornelsen 1995, S. 72.

5 Schülerduden *Die Literatur*. Ein Sachlexikon für die Schule. Mannheim u. a.: Dudenverlag 1989, S. 349.

notwendig, die je subjektiven „Verzerrungen“ durch Sprache bewusst zu machen und divergierenden Sprachgebrauch als einen Bestandteil des Meinungsbildungsprozesses zu begreifen. Über die Sache zu streiten bedeutet gleichzeitig auch über die Worte, also die Bezeichnungen, zu diskutieren. Genau betrachtet gibt es keinen „Sprachmissbrauch“, sondern nur Meinungsverschiedenheiten über den angemessenen Sprachgebrauch in Bezug auf Inhalte, die wiederum getrennt zu bewerten sind.

4. Didaktisches Potenzial einer hermeneutisch reflektierten Rhetorik

Ein Rhetorikverständnis, dem eine mediale Sprachauffassung im oben ausgeführten Sinne zugrunde liegt (einerseits in hermeneutischer Tradition und darüber hinaus in der oben dargelegten Fortführung bzw. Präzisierung), gibt „Sprache frei“ (ich wähle hier bewusst eine etwas pathetische und hypostasierende Formulierung) und macht damit die Sprecherinnen und Sprecher in ihrem Sprachgebrauch „mündiger“. Dadurch wird jeder sprachobjektivistischen Auffassung eines klar determinierten Kausalzusammenhangs Sprachgebrauch – Rezipientenwirkung eine Absage erteilt und betont, dass die Verstehenskapazität des Gegenüber als Empfänger der Nachricht die Kriterien der Rhetorik mitdefiniert in Ab- und Übereinstimmung mit dem Redner (was die Art und Weise der Vermittlung angeht und nicht, was die Beurteilung der Inhalte betrifft). Biere plädiert deshalb in Anlehnung an Heringers Leitsatz *Sorge dafür, daß Dein Partner versteht, was Du sagst* für die Zusatzmaxime: „Sorge dafür, daß Du verstehst, was Dein Partner sagt.“ [Biere 1989, S. 201] So ist die kommunikative Last des Verständlich-Machens auf Sprecher und Hörer verteilt (Aspekt der Dialogizität), ein Ansatz, für den es im schulischen Lernkontext vielfältige Anwendungsmöglichkeiten gibt.⁶

Diese Aspekte mögen vielleicht dem Deutschlehrer im reflektierenden Diskurs über praktische Rhetorik bewusst sein, dennoch wird ihnen im Schulalltag aus Zeitgründen und wegen der zu vermittelnden Stofffülle kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Die sprachdidaktischen Potenziale einer medialen Sprachauffassung bleiben aus diesen oder anderen Gründen meist ungenutzt. Schließlich ist mit diesem Lehrerwissen über Rhetorik nur dann etwas gewonnen, wenn es explizit zum Unterrichtsgegenstand erhoben wird und damit von den Jugendlichen vor Verlassen der Schule verinnerlicht werden kann. Deshalb lautet eine Konsequenz aus oben beschriebenem Rhetorikverständnis, dass Kriterien der Textrezeption im Schülerbewusstsein nur dann fest verankert werden können, wenn sie im Unterrichtsgeschehen einen eigenen Status erhalten.

Verfassen also Schüler/innen im Rahmen handlungsorientierter Unterrichtskonzeptionen „Texte-in-Funktion“ [Vater 1994, S. 22], dann kann deren „Funktionieren“ unmittelbar von den adressierten Rezipienten im Unterricht und außerhalb der Schule überprüft werden. Es muss Jugendlichen deutlich gemacht werden, dass das unscharfe Medium Sprache nur dann durchschaubarer und berechenbarer wird, wenn man Redekunst funktional unter dem Gesichtspunkt des Verständlich-Machens eines zu vermittelnden Sachverhalts

⁶ Zwischenzeitlich gibt es einige Ansätze, die diesbezügliche Desiderate nach konkreten Verfahren des Verständlich-Machens ansatzweise erfüllen. Einige wenige sollen hier exemplarisch erwähnt werden. So ist z. B. die angewandte Gesprächs- und Diskursforschung für die Sprachdidaktik nutzbar gemacht worden [vgl. *Der Deutschunterricht* 1/95 und 1/98]. Außerdem gibt es diverse Forschungsarbeiten und Anleitungen zur Textproduktion und Textoptimierung [Praxis Deutsch 144, 1997: Reden lernen; vgl. den Überblick bei Feilke/Portmann (Hrsg.): 1996 und Antos 1996]. Nussbaumer und Sieber haben ein Textanalyseraster entwickelt [Nussbaumer und Sieber 1995]. Ebenfalls einen prägnanten Überblick zu dieser Thematik bietet das Buch „Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je!“ [Sieber (Hrsg.) 1994].

in einer klar umrissenen Kommunikationssituation betrachtet. Die Übereinstimmung von rhetorischem Anspruch und rhetorischer Wirklichkeit wird empirisch vom Rezipienten überprüft und gegebenenfalls attestiert. Wenn Schüler als Rezipienten von Redebeiträgen zum Begutachter rhetorischer Kriterien aufgewertet werden, dann stellen sie sich auch selber bereitwilliger der Kritik. Dies gelingt am ehesten bei entsprechender Institutionalisierung der Rezeptionskategorien.

Institutionalisierung der Rezeptionskategorien

Die Grundidee der Institutionalisierung (= in feste Form bringen) der Rezeptionskategorien besteht darin, dass im Unterrichtsgeschehen die folgenden Aspekte bei Redebeiträgen explizit zum Unterrichtsgegenstand erklärt werden, um deren Einhaltung zu diskutieren:

1. Adressatenexplizierung: Schüler/innen sollen Adressaten und deren vermutetes – vielleicht unterschiedliches – Vorwissen und Rezipientenbedürfnis charakterisieren unter Berücksichtigung eventueller Mehrfachadressierung (z. B. Mitschüler, Lehrer, Eltern). Die schwierige Rolle des Textproduzenten mit seinen Vermutungen über Rezipientenbedürfnisse kann gerade im Schulkontext dahingehend eingeübt werden, dass Rhetorik dynamisch als Vermittlungsprozess von Inhalten in bestimmten realen und simulierten, schulischen und außerschulischen Handlungsformen (unter Berücksichtigung zu charakterisierender Adressaten) angesehen wird.
2. Funktionenexplizierung: Schüler/innen sollen zunächst – vor der Folie der Bühlerschen Unterscheidung zwischen Darstellung, Ausdruck, Appell – die Funktionen der von ihnen bearbeiteten und erstellten Texte explizieren und anschließend präziser im Sinne der oben erläuterten Polyfunktionalität den Handlungscharakter einzelner Äußerungen genauer beschreiben (siehe dazu weiter unten den Leitfaden). Formulieren als sprachliches Handeln im Zusammenhang mit Aneignungsprozessen von (Um)Welt stellt demnach ein komplexes Problemlösen [Antos 1981, 1988] im Hinblick auf die Verständnissbildung bei den Rezipienten dar.
3. Situationsexplizierung: Situationale Faktoren sollen bezüglich der Intentionen und Erwartungshaltungen von Textproduzenten und Textrezipienten und hinsichtlich des Redegegenstands dargelegt werden. Das Bewusst-Machen von relevanten Situationsfaktoren kann mithilfe eines im Folgenden noch vorzustellenden Leitfadens geschehen, welcher über Formulierungsleistungen und Formulierungsprobleme Aufschluss geben kann, sodass eventuell Muster bzw. Standards von Lösungswegen – nicht von Lösungen in Form von Sprachschablonen – entwickelt werden können.
4. Intertextualitätsexplizierung: Es soll das Geflecht an unterschiedlichen Textsorten mit deren je spezifischen Charakteristika erkannt und die Umwandlung einzelner Textsortenelemente in andere Textsorten benannt werden. Dabei geht es auch um Probleme der Text(neu)organisation, der Sachadäquanz, der Verständnissbildung, der Adressatenspezifizierung, der Interaktion und Dialogizität, der Selbstpräsentation bzw. des Images, des Ästhetisch-Stilistischen [Antos 1981, S. 218].

Fazit: Wer Schülern und Studierenden angesichts der Klage über mangelnde Ausdrucksfähigkeit plausibel machen kann, Rhetorik als Darlegungskunst erwirbt man nicht nur aus dem Lehrbuch in Form von „Kunstkniffen“ („Werkzeugkasten“-Metapher), sondern im kollektiven Formulieren als Problemlösen unter Verstehensgesichtspunkten, der kann das sprachliche Selbst-Bewusstsein der Sprechenden stärken. Sprachreglementierung soll im Bewusstsein von Schülern und Studierenden nicht als Denkrelementierung aufgefasst werden, sondern als Sprachgebrauchsveränderung oder „Ausdrucksanpassung“ aufgrund

von Verstehensvoraussetzungen seitens der Rezipienten. Idealerweise sollten nicht Lehrer und Dozenten „angemessenere“ Formulierungen einklagen, sondern Mitschüler und Kommilitonen z. B. mithilfe der Institutionalisierung von Rezeptionskategorien⁷. In diesem Fall sind die Bezeichnungsformen und -techniken als ein Bestandteil der Meinungsbildung und -durchsetzung freigegeben und werden nur von den Kriterien eingeschränkt, welche die Rezipienten vorgeben: Dabei handelt es sich um Verstehenskriterien in Bezug auf die Ausführungen – und nicht der Einschätzung des Sachverhalts. *Angemessenheit* [Aristoteles: Rhetorik 1404b] wird unter Berücksichtigung der Trias *Redner – Zuhörer – Redegegenstand* und der ergänzenden Aspekte wie (Mehrfach-)Adressierung, (Poly-)Funktionalität und Intertextualität zum diskutablen Leitkriterium.

5. Konsequenzen für den Unterricht mit Hilfe eines Leitfadens

Abschließend soll exemplarisch anhand von zwei methodischen Vorschlägen skizziert werden, wie die Institutionalisierung der Rezeptionskategorien in Unterrichts- und Vermittlungssituationen konkret aussehen könnte. Beiden Vorschlägen ist gemeinsam, dass die Schüler/innen als Supervisoren Formulierungsarbeit mithilfe eines Leitfadens beobachten sollen, damit sie in ihrer Kompetenz als Textproduzent und Adressat aufgewertet werden und die Evaluation anderer als Anstoß zur Selbstreflexion erfahren. Ein solcher Leitfaden zum Bewusstmachen der oben ausgeführten Aspekte müsste die folgenden Punkte auf den jeweiligen Horizont der Schüler/innen zuschneiden:

- Welche Voraussetzungen und Intentionen haben die Textproduzenten?
- Welches Vorwissen und welche Erwartungen haben vermutlich die Textrezipienten als Adressaten des Textes?
- Sind Voraussetzungen, Intentionen und Erwartungen der Beteiligten homogen oder heterogen? Wo liegen Zielkonflikte? Können sie überwunden werden oder müssen Prioritäten gesetzt werden?
- Sind die dominanten Textsortenmerkmale – insbesondere die Textfunktionen sowie lexikalische und syntaktische Mittel – der herangezogenen und zugrunde gelegten Ausgangstexte für den zu erstellenden (End)Text brauchbar? Welche Umwandlungen müssen vorgenommen werden, damit die erstellten Texte den Intentionen der Textproduzenten und den kognitiven Voraussetzungen und Erwartungen der Textrezipienten gerecht werden?
- Welches Verhältnis besteht unter kommunikativ-funktionalem Aspekt zwischen Informations- und Appellintentionen bei den herangezogenen Ausgangstexten und dem zu erstellenden Endtext?
- Welche der folgenden Sprachhandlungstypen spielen eine Rolle [Holly/Schwander 1987]?
 - a) repräsentativ: *etwas erwähnen, erklären, berichten, zusammenfassen, mitteilen* usw.
 - b) deklarativ: *etwas benennen, definieren, klassifizieren, anerkennen als* usw.
 - c) argumentativ: *jmd. in etwas widersprechen, beipflichten* usw.
 - d) evaluativ: *etwas gutheißen, kritisieren, schlecht machen* usw.
 - e) volitiv: *etwas befürworten, postulieren* usw.
 - f) konsultativ: *jmd. etwas raten, nahe legen, empfehlen, vorschlagen* usw.

⁷ Ein Problem besteht im notwendigen Übel der Notengebung. Solange diese den Schulalltag dominiert, solange gibt es bei der Zuhörerschaft im Klassenraum ein Ungleichgewicht, was die Machtverteilung und damit die Gewichtung der Kritik anbelangt. Darüber hinaus darf nicht übersehen werden, dass Lehrende in der Regel durch ihr umfangreicheres Wissen dezidiert als die Mitschüler/innen über angemessene Formulierungen befinden kann.

- Mit welchem Medium und auf welche Art und Weise sollen die ausgewählten Fakten vermittelt und in einzelnen Textteilen angeordnet werden? Sind die Kriterien der subjektiven Datenauswahl für die Adressaten nachvollziehbar?
- Welche Textteile erheben den Anspruch auf Neutralität („reinen“ Informationsgehalt), welche beinhalten Werturteile? Haben Schlüsselwörter für die Adressaten ähnliche Bedeutung wie für die Experten (z. B. gentechnisch *veränderte* oder *manipulierte* Lebensmittel; *Hirntod* – Gibt es einen „Teiltod“? Welche Ausdrücke gibt es für Zustände zwischen Leben und Tod? Diskussionen über Organtransplantation z. B. Einwilligung bzw. Erklärung bei *Organentnahme* oder *Organspende*)?
- Ist der Aufbau in sich schlüssig, die Gliederung erkennbar, die Textstruktur kohärent, die Themenentfaltung stringent?
- Entspricht der erstellte Text grammatikalisch und stilistisch den üblichen Standards?

1. *Unterrichtsvorschlag (idealerweise als Projekt mit Fachlehrern verschiedener Disziplinen):* In Arbeitsgruppen sollen gesellschaftspolitisch brisante Themen (z. B. Chancen und Risiken der Gentechnik; Pro und Contra „Sterbehilfe“ bzw. „Sterbebegleitung“ oder „Organspende“ bzw. „Organentnahme“ nach dem „Hirn“-Tod etc.) unter interdisziplinärer oder fächerübergreifender Perspektive erarbeitet werden. Eine (ethische) Beurteilung solcher Themen macht eine spezifische Einarbeitung in die jeweilige (naturwissenschaftliche, medizinische, juristische und/oder wirtschaftliche etc.) Fachdomäne erforderlich. Voraussetzung für die Bearbeitung ist eine intensive Recherche, die möglichst verschiedene Textsorten (z. B. Lexikonartikel, Fachbücher, Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, Internetdaten etc.) mit den je ihnen eigenen Merkmalen berücksichtigen muss. Für den zu produzierenden Text (ein von allen Gruppenmitgliedern arbeitsteilig gehaltener Vortrag mit Tischvorlage, Folien und weiteren Medien) gilt es, das kollektive Formulieren bzw. Reformulieren sowie das Einüben der einzelnen Textteile bewusst zu machen, das heißt: Die Textproduzenten haben stets den Gesichtspunkt der Adressatenrezeption zu explizieren, indem ein Gruppenmitglied als Supervisor ausschließlich die Verantwortung für die (sprachliche) Vermittlung hinsichtlich der Adressaten übernimmt. Seine Beobachtungen hält der Supervisor mithilfe des Leitfadens fest und fasst damit ein Textherstellungsprotokoll (= Institutionalisierung der Rezeptionskategorien). Was das Vortragen des Textes selbst betrifft, so kann als Hilfestellung ein Vordruck mit Beurteilungskriterien ausgegeben werden (Anregungen und Beispiele dazu befinden sich in Felder 1998, S. 10 und 30 f).

2. *Unterrichtsvorschlag:* Die Arbeitsform des Gruppen-Puzzles [Klippert 1998] kann ebenfalls der oben beschriebenen Zielsetzung förderlich sein. Von so genannten Stammgruppen ausgehend, die sich ein größeres Themengebiet (vgl. oben genannte Beispiele) zur Bearbeitung vorgenommen haben, werden einzelne Gruppenmitglieder in Expertengruppen „entsandt“, die sich – mit von anderen Stammgruppen delegierten Experten – einer Detailfrage widmen. Nachdem sie sich dort unter ihresgleichen kundig gemacht haben, kehren sie in ihre Stammgruppen zurück, unterrichten diese und werden außerdem von den Delegierten der anderen Expertengruppen über deren Kenntnisstand informiert. Anschließend gehen die Entsandten erneut in ihre Expertengruppen, um Informationen und Aspekte der anderen Expertengruppen – die sie in der Stammgruppe erfahren haben – in die eigene Sichtweise der Dinge zu integrieren. Als Abschluss können sich die Stammgruppen nochmals darüber austauschen, ob man sich zu einer Gesamteinschätzung durchringen kann und welche Perspektiven besondere Beachtung verdienen. Um den seriösen Charakter dieser Arbeitsform sicherzustellen, kann die Angemessenheit, das wechselseitige Verständnis, die Sachadäquanz beispielsweise durch Videoaufzeichnungen analysiert

werden. Außerdem können auch hier Supervisoren mithilfe des Leitfadens die kommunikativen Geschehnisse kritisch beobachten, protokollieren und resümieren.

Schluss

Von sprachobjektivistischem Ballast befreite Rhetorik kann die Vagheit zwischen Ausdruck, Begriffsinhalt und Sachverhalt insofern didaktisch nutzen, als im Rahmen eines Vermittlungsprozesses der Abgleich zwischen verschiedenen Sprachteilnehmern zur Diskussion über angemessenen Sprachgebrauch beitragen kann. Der Abgleichprozess ist ein hermeneutischer, der Sprachreflexion initiieren, Sprachbewusstheit fördern und Ausdrucksvermögen auf der Grundlage der angeführten (Überprüfungs-)Kriterien verbessern könnte. Vielleicht gelingt es, Rhetorik in diesem Sinne als Synkretismus aus Instrumentalismus und Hermeneutik zu vermitteln.

Literatur

- Antos, Gerd (1981): Rhetorisches Textherstellen als Problemlösen. Ansätze zu einer linguistischen Rhetorik. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 43/44, 1981, S. 191–222.
- Antos, Gerd (1988): Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht 3/88, S. 37–49.
- Antos, Gerd (1996): Die Produktion schriftlicher Texte. In: Ludwig, Otto/Günther, H. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1527–1535.
- Biere, Bernd Ulrich (1989): Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – historische Praxis – Sprachtheoretische Begründungen. Tübingen: Niemeyer.
- Bremerich-Vos, Albert (1991): Populäre rhetorische Ratgeber. Historisch-systematische Untersuchungen. Tübingen: Niemeyer.
- Busse, Dietrich/Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Busse, Dietrich/Hermanns, Fritz/Teubert, Wolfgang (Hrsg.): Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Der Deutschunterricht (1995) Heft 1: Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung (Hrsg.: Eva Neuland).
- Der Deutschunterricht (1998) Heft 1: Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. (Hg.: Michael Becker-Mrotzek und Uta Quasthoff).
- Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hrsg.)(1996): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett.
- Felder, Ekkehard (1995): Kognitive Muster der politischen Sprache. Eine linguistische Untersuchung zur Korrelation zwischen sprachlich gefaßter Wirklichkeit und Denkmustern am Beispiel der Reden von Theodor Heuss und Konrad Adenauer. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Felder, Ekkehard (1998): Sprache und Politik. Heft 1/98 der Reihe „Politik und Unterricht“. Zeitschrift zur Gestaltung des politischen Unterrichts. Hrsg. von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Felder, Ekkehard (in Vorb.): Differenzen in der Konzeptualisierung naturwissenschaftlicher Grundlagen bei Befürwortern, Skeptikern und Gegnern der Gen-/Biotechnologie. In: Sprache und Technik. Hrsg. von Axel Satzger. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hannappel, Hans/Melenk, Hartmut (1984): Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele. München: Wilhelm Fink.
- Heldmann, Werner (1984): Studierfähigkeit – Mit Thesen des Hochschulverbandes. Göttingen: Schwartz.

- Heringer, Hans Jürgen et al. (1977): Einführung in die praktische Semantik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Holly, Werner (1990): Politikersprache. Inszenierungen und Rollenkonflikte im informellen Sprachhandeln eines Bundestagsabgeordneten. Berlin, New York: de Gruyter.
- Holly, Werner/Schawander, Michael (1987): Spielen im Deutschunterricht II. Sprachliches Handeln und Kommunizieren. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Jung, Matthias (1994): Öffentlichkeit und Sprachwandel. Zur Geschichte des Diskurses über die Atomenergie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jung, Matthias/Wengeler, Martin/Böke, Karin (Hrsg.)(1997): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über „Ausländer“ in Medien, Politik und Alltag. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Klein, Josef (1981): Sprachstrategien zur innerparteilichen Konfliktvermeidung oder wie ist die Rekonstruktion interaktionaler Bedeutung möglich? In: Klein, Josef/ Presch, Gunter (Hrsg.): Institutionen – Konflikte – Sprache. Arbeiten zur linguistischen Pragmatik. Tübingen: Niemeyer.
- Klein, Josef (1987): Die konklusiven Sprechhandlungen. Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von BEGRÜNDEN, ERKLÄREN-WARUM, FOLGERN und RECHTFERTIGEN. Tübingen: Niemeyer.
- Klein, Josef (1995): Politische Rhetorik. Eine Theorie-Skizze in Rhetorik-kritischer Absicht mit Analysen zu Reden von Goebbels, Herzog und Kohl. In: Sprache und Literatur 75/76, 26. Jahrgang. Paderborn, 1./2. Halbjahr, S. 62–99.
- Klippert, Heinz (1998): Teamentwicklung im Klassenzimmer. Weinheim: Beltz Verlag
- Kühn, Peter (1992): Adressaten und Adressatenkarussell in der öffentlich politischen Auseinandersetzung. In: Jahrbuch Rhetorik, Band 11. Tübingen: Niemeyer, S. 51–66.
- Kühn, Peter (1995): Mehrfachadressierung. Untersuchungen zur adressatenspezifischen Polyvalenz sprachlichen Handelns. Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaumer, Markus/ Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen – anhand des „Zürcher Textanalyserasters“ In: Diskussion Deutsch, Heft 141. 26. Jahrgang 1995, S. 36–52.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext: Festschrift für Hubert Ivo. Hrsg. von Albrecht Bremerich-Vos. Frankfurt/Main: Diesterweg. S. 186–199.
- Plett, Heinrich F. (1996): Von deutscher Rhetorik. In: Plett, Heinrich F. (Hrsg.): Die Aktualität der Rhetorik. München: Wilhelm Fink, S. 9–20
- Polenz, Peter von (²1988): Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin/ New York: Walter de Gruyter
- Praxis Deutsch 144, 1997: Reden lernen. Sellze: Friedrich.
- Rehbock, Helmut (²1980): Rhetorik. In: Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 293–303.
- Scherner, Maximilian (1989): Kognitionswissenschaftliche Beschreibung des „Umgangs mit Texten“ – eine neue Möglichkeit zur Fundierung der Deutschdidaktik? In: Der Deutschunterricht 4/89, S. 85–95.
- Sieber, Peter (Hrsg.)(1994): Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg: Sauerländer
- Spinner, Kaspar H. (1997a): Reden lernen. In: Praxis Deutsch 144, 1997, S. 16–22.
- Spinner, Kaspar H. (1997b): Zum Verhältnis von Sprachdidaktik und Literaturdidaktik in der Deutschlehrerbildung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 44. Jg., Heft 3/97, S. 96–101.
- Ueding, Gert/ Steinbrink, Bernd (1986/³1994): Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. Stuttgart: Metzler.
- Ueding, Gert (⁴1996): Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung. Weinheim: Beltz-Athenäum
- Vater, Heinz (²1994): Einführung in die Textlinguistik. München: Wilhelm Fink.
- Wimmer, Rainer (1998): Politische Korrektheit (political correctness). Verschärfter Umgang mit Normen im Alltag. In: Der Deutschunterricht 3/98, S. 41–48.
- Wunderlich, Dieter (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.