

Rhetorische Perspektiven auf fremdsprachliche Bildung im Fach Englisch

Theorie – Empirie – Unterricht

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
der Ludwig-Maximilians-Universität München



vorgelegt von
Max von Blanckenburg

München, März 2021

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christiane Lütge

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Carola Surkamp

Drittgutachter: Prof. Dr. Werner Delanoy

Tag der mündlichen Prüfung: 29. Januar 2021

Mein ganz herzlicher Dank geht an alle, die mich auf dem Weg zur Promotion fachlich und persönlich begleitet, unterstützt und damit maßgeblich zu dieser Arbeit beigetragen haben:

meine Betreuerinnen Prof. Dr. Christiane Lütge und Prof. Dr. Carola Surkamp
sowie Prof. Dr. Werner Delanoy als Drittgutachter,
die Graduiertenschule Sprache & Literatur München,
die Seminarlehrkräfte, die an der empirischen Studie teilgenommen haben,
meine Familie und mein Freundeskreis,
das Lehrstuhlteam in München und tolle Kolleg*innen aus Forschung und Schule.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
I. Fremdsprachenbildung im Kontext von Rhetorik: Theoretisch-konzeptionelle und curriculare Perspektiven	14
1. Rhetorik: Konturierung des Gegenstandsfeldes	14
1.1. Geschichtliche und begriffliche Leitlinien	15
1.2. Überlegungen zur Relevanz von Rhetorik für kommunikatives Handeln	23
1.3. Rhetorisches Handeln: Von Persuasion bis Fake News	27
1.3.1. Merkmale und Ziele von Persuasion	28
1.3.2. Persuasion als komplexes Wirkungsgefüge	31
1.3.3. Rhetorische Textgestaltung: Argumentation, Framing, Narration und Stil	36
1.3.4. Manipulation, Populismus und Fake News	46
1.4. Rhetorik im Kontext von Medialisierung und Digitalisierung	55
1.4.1. Rhetorisches Handeln und mediale Vermittlung	55
1.4.2. Rhetorik in multimodaler Form	58
1.4.3. Rhetorik: Digitale Produktion, Rezeption und Dissemination	62
2. Rhetorik und Fremdsprachenbildung: Diskurse und Anknüpfungspunkte	70
2.1. Forschungsüberblick	70
2.2. Zur Situierung: Rhetorik in der Fremdsprache und im Fach Englisch	76
2.3. Rhetorische Perspektiven auf übergeordnete Ziele des Fremdsprachenunterrichts	81
2.3.1. Rhetorik und Bildungsorientierung	81
2.3.2. Rhetorik und Diskursfähigkeit	88
2.3.3. Rhetorik und demokratische Bildung	93
2.4. Rhetorikbezogene Kompetenzen in Bildungsstandards und Curriculum	102
2.4.1. Produktive Kompetenzen	103
2.4.2. Analytisch-reflexive Kompetenzen	113
3. Zwischenfazit: Teil I	123
II. Rhetorik im Fremdsprachenunterricht Englisch: Empirische Perspektiven	127
4. Forschungskonzeption: Befragung von Seminarlehrkräften	127
4.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	127
4.2. Qualitative Verortung des Forschungsvorhabens und Zielsetzung	129
4.3. Forschungskontext: Teilnehmende und Samplingstrategien	130
4.4. Forschungsethische Gesichtspunkte	137
4.5. Datenerhebung	139

4.5.1. Interviewbefragung als Methode und Entwicklung des Leitfadens	139
4.5.2. Kontext, Ablauf und Transkription der Interviews	144
4.6. Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse	145
5. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	147
5.1. Vorverständnisse und unterrichtliche Einordnungen von Rhetorik	149
5.2. Rhetorikbezogene Kompetenzen	157
5.2.1. Monologisches Sprechen: Überzeugend und wirkungsvoll	157
5.2.2. Dialogisches Sprechen: Geschickt interagieren	166
5.2.3. Sprachbewusstheit: Rhetorisches Handeln verstehen	173
5.3. Mediale und digitale Dimensionen von Rhetorik	185
5.4. Manipulation und Fake News als Herausforderungen für den Englischunterricht	192
5.5. Rhetorik in der Lehramtsausbildung	201
5.6. Rhetorik im Englischunterricht: Entwicklungsbedarfe und -perspektiven	206
6. Limitationen der empirischen Studie.....	214
7. Zwischenfazit: Teil II	217

III. Zur unterrichtlichen Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen: Didaktisch-methodische Perspektiven 224

8. Zieldimensionen der Auseinandersetzung mit Rhetorik im Fach Englisch	224
8.1. Analyse der Wirkpotenziale rhetorischer Textsorten, Genres und medialer Kanäle	225
8.2. Analyse rhetorischer Konstellationen und Dynamiken in diskursiven Räumen	228
8.3. Ethische Reflexion rhetorischen Handelns	231
8.4. Partizipation im Spannungsfeld von Effektivität und Verantwortung	233
9. Prinzipien der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen.....	237
9.1. Fachliche Integration: Herstellung sprachlicher und kultureller Bezüge	238
9.2. Perspektivenvielfalt: Entwicklung rhetorischer Textensembles	241
9.3. Meinungs- und Willensbildung: Überzeugt vs. Begründet unentschlossen sein	244
9.4. Erprobung kommunikativer Positionen und Strategien: Spielerisch, ästhetisch, reflexiv	246
9.5. Rezeption rhetorischen Handelns: Immersion vs. Kritische Distanzierung.....	250
10. Lernaktivitäten und Lehrhandeln im Kontext von Rhetorik	254
10.1. Taxonomie rhetorischer Analyse- und Reflexionsfragen.....	254
10.2. Planungsmatrix zur Erstellung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben	266
10.3. Beispieltexte und -aufgaben	278
10.4. Implikationen für Lehrendenrolle und Lehrhandeln	287
11. Zwischenfazit: Teil III	293

12. Zusammenfassung & Ausblick.....	296
13. Literaturverzeichnis	310
13.1. Primärtexte	310
13.2. Sekundärliteratur	310
13.3. Curricula, Referenzrahmen & Bildungspolitische Vorgaben	334
13.4. Lehrwerke	335
13.5. Onlinequellen	336
14. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	339
15. Anhang	340

Einleitung

Wer sich Sprache bedient, verfolgt damit grundsätzlich ein Ziel. Ob man informiert, erklärt oder für eine Sache wirbt – in jedem Fall wird kommunikativer Einfluss auf ein Gegenüber ausgeübt und möglicherweise gelingt es, eine eigene Absicht zu realisieren. An diesem Punkt knüpft die Rhetorik an und fragt danach, wie Sprache eingesetzt werden kann, um überzeugend für andere zu wirken. Sie fokussiert bestimmte Phänomene kommunikativen Handelns und ist insbesondere daran interessiert, welchen Einfluss Sprache auf die Denk- und Verhaltensweisen anderer Personen ausüben kann. Ihre Geschichte reicht bis in die Antike zurück und gleichzeitig ist das Stichwort Rhetorik heute – gerade in politischen und gesellschaftlichen Diskursen – sehr präsent. So titelt beispielsweise der *New Yorker* „The Uncanny Power of Greta Thunberg’s Climate-Change Rhetoric“ (Knight 2019: online) und attestiert der Klimaaktivistin herausragende kommunikative Fähigkeiten, ohne die sie ihr Anliegen nicht in gleicher Weise vermitteln könnte. Rhetorik beschreibt demzufolge im positiven Sinn das Vermögen, der eigenen Perspektive Gehör verschaffen zu können.

In politischen Debatten kann sie zudem Einigungsprozesse unterstützen, diese andererseits aber auch verhindern. Letzteres zeigt sich in jüngster Zeit etwa im Verlauf der Verhandlungen zwischen dem Vereinigten Königreich und der Europäischen Union nach dem Austritt der Briten. Hier mussten sich die beteiligten Parteien darauf verständigen, die eigene Rhetorik zunächst zu mäßigen („dial down rhetoric“), damit neue Verhandlungsspielräume entstehen (vgl. O’Carroll 2020: online). Über sprachlichen Ausdruck kann demnach Verständigung gefördert, müssen aber auch Begriffe für eine gemeinsame Sache entwickelt werden, die zur Konsens- und Kompromissfindung beitragen. Bemerkenswert ist außerdem, dass rhetorischer Kommunikation ein messbarer Einfluss auf ökonomische Entwicklungen zugeschrieben wird. So hat der Sprachgebrauch politischer Führungsfiguren das Potenzial, sich unmittelbar in Kursbewegungen an Handelsplätzen niederzuschlagen („U.S. stocks jump as trade war rhetoric cools on both sides“, Telford & Heath 2019: online). Daran wird deutlich, dass sprachliches Handeln in global verflochtenen Diskursen in vielfacher Weise und weit außerhalb des ursprünglichen Äußerungskontextes auf unterschiedlichen Ebenen Wirkung entfalten kann. Diese medialen Schlaglichter verweisen somit exemplarisch auf die hohe diskursive Relevanz rhetorisch-sprachlicher Ausdrucksformen.

Der zielorientierte und strategische Einsatz von Sprache, den die Rhetorik in den Mittelpunkt rückt, ist überdies eng mit ethischen Fragestellungen verbunden. Unter welchen Bedingungen ist das Überzeugen anderer vertretbar und welche kommunikativen Mittel sind dafür

legitim? Hier bedarf es ethisch-kommunikativer Maßstäbe – z. B. der Orientierung an Fakten und gegenseitigem Respekt –, um angemessene Formen von Kommunikation definieren und von missbräuchlicher oder manipulativer Sprachverwendung abgrenzen zu können. Die Entstehung dieser Arbeit fällt dabei in eine Zeit, in der Stichworte wie ‚postfaktisch‘ und ‚Fake News‘ breit und kontrovers diskutiert werden und in der eine „Konjunktur des Wortes ‚Populismus‘ im öffentlichen Diskurs“ (Till 2019: 16) wahrgenommen wird. Auch eine vom britischen *Guardian* in Auftrag gegebene Studie, die weltweit einen deutlichen Anstieg im Gebrauch populistischer Rhetorik dokumentiert (vgl. Lewis et al. 2019: online), unterstreicht den Eindruck, dass sich Verschiebungen in politischer Kommunikation und mitunter bedenkliche diskursive Tendenzen verzeichnen lassen.

Diese rhetorischen Phänomene und Entwicklungen finden in ihrer Bandbreite heute unter den Bedingungen von Mediatisierung und Digitalisierung statt (vgl. Clark 2010; Eyman 2015; Gurak & Antonijevic 2011; Reid 2015). In diesem Kontext werden neue Textsorten und Diskursräume relevant, die gesellschaftliche Aushandlungsprozesse prägen und zur Herausbildung kommunikativer Konventionen beitragen. Die Vermittlung eigener Standpunkte und Botschaften über digitale Plattformen und Portale, ob von Individuen, Gruppen oder Parteien, kann dabei je nach Thema und Momentum große Reichweiten erzeugen und diskursive Dynamiken hervorrufen. Gerade in sozialen Medien werden rhetorische Beiträge von anderen Akteur*innen vielfach geteilt, unterstützt, kreativ überformt und kritisiert. Die englische Sprache spielt indes als *lingua franca*, umso mehr in digitalen Umgebungen, eine entscheidende Rolle, da sie Möglichkeiten eröffnet, an globalen Diskursen teilzunehmen und selbst rhetorisch aktiv zu werden.

Vor dem Hintergrund dieser Betrachtungen kann die Frage gestellt werden, was es bedeutet, in physischen oder virtuellen Räumen sprachlich überzeugend zu handeln und die Vermittlung rhetorischer Botschaften durch andere verstehen sowie kritisch prüfen zu können. Damit wird ein Themenfeld berührt, das Bildungsinstitutionen in unterschiedlicher Weise aufgreifen, indem sie die Förderung entsprechender Kompetenzen mehr oder minder stark curricular verankern und inhaltliche Angebote entwickeln. Was die universitäre Bildung betrifft, so lässt sich grundsätzlich feststellen, dass Studiengänge mit einem rhetorischen Fokus im angelsächsischen Raum deutlich weiter verbreitet sind als in Deutschland.¹ Die University of California, Berkeley, bietet etwa einen Bachelor of Arts an, der wie folgt beschrieben wird:

¹ Basierend auf der Recherche nach Studiengängen, die Rhetorik im Titel tragen, in entsprechenden Online-Datenbanken wie *Study Portals* oder der Suchmaschine von *ZEIT Campus*.

Rhetoric majors are trained in the history of rhetorical theory and practice, grounded in argumentation and in the analysis of the symbolic and institutional dimensions of discourse. (UC Berkeley 2020: online)

Hier lernen Studierende, sich auf theoretischer und praktischer Ebene mit rhetorischen Dimensionen von Sprache zu befassen, wobei schriftsprachliche wie auch visuelle Texte herangezogen und unter pragmatischen sowie ästhetischen Gesichtspunkten untersucht werden (vgl. ebd.). Davon ausgehend lässt sich auch für den Kontext schulischer Bildung fragen, inwieweit eine solche Integration rhetorischer Perspektiven – ob fachspezifisch oder fächerübergreifend – sinnvoll und curricular zu legitimieren wäre. Welchen Raum und welche Ansatzpunkte bieten also Standards, Lehrpläne und Lehrmaterialien, um Kompetenzen im Bereich Rhetorik zu fördern? Zwei mögliche Antworten finden sich in den USA und in Skandinavien: Die amerikanische Forscherin Ellen Carillo hat untersucht, in welchem Maß sich die landesweiten *Common Core Standards* in den Vereinigten Staaten als Grundlage eignen, um kritische Lesefähigkeiten bei Lernenden auszubilden („teaching students to read rhetorically“, Carillo 2019: 150), die notwendig seien, um sich in der aktuellen „posttruth culture“ (ebd. 135) orientieren zu können. Dabei kommt sie zu der Schlussfolgerung, dass die curricularen Standards kein Gegenmittel zu dieser Entwicklung sind, sondern die Situation vielmehr verschärfen, u. a. da sie den Lesenden und ihren Rezeptionsprozessen keine oder nicht ausreichend Beachtung schenken. Zu eng gefasste Kompetenzbeschreibungen können eine Beschäftigung mit Rhetorik im schulischen Unterricht demnach erschweren und – wie in diesem Fall – verhindern, dass das emanzipatorischbildende Potenzial der Analyse und Rezeption rhetorischer Texte ausgeschöpft wird.

Anders stellt sich die Situation in Norwegen dar. Wie auch in Dänemark und Schweden ist die Rhetorik als Bezugsfeld in den letzten beiden Jahrzehnten explizit in Curricula der sprachlichen Fächer aufgenommen worden (vgl. Bakken 2019). Auf der Ebene von Lehrplänen wie auch Lehrbüchern finden sich explizite Bezüge zu rhetorischen Konzepten, die die Förderung rezeptiver und produktiver Kompetenzen unterstützen sollen. Als Ziel wird dabei formuliert, dass Lernende mündliche, geschriebene und multimodale Texte unter rhetorischen Fragestellungen analysieren wie auch erstellen und präsentieren können (ebd. 95). Bakkens Analyse von vier norwegischen Lehrbüchern, die diese curricularen Anforderungen implementieren, zeigt allerdings, dass sich in diesem Zusammenhang neue Herausforderungen ergeben. Rhetorische Zugänge zu Texten können in seiner Beobachtung in Konflikt zu didaktischen Leitlinien und etablierten Aufgabenformaten innerhalb der sprachlichen Fächer stehen. Dies resultiert nach Bakken in teils widersprüchlichen Grundannahmen und Aussagen dahingehend, welche

Formen rhetorischen Handelns als legitim angesehen werden und unter welchen Gesichtspunkten rhetorische Analyse erfolgen sollte. Daher formuliert er als Schlussfolgerung:

A key point is that developing students as democratic citizens through the introduction of rhetoric in school is not simply a matter of taking rhetoric as we know it from the classical tradition and conveying it to students. Rhetoric will always have to be integrated into a school-related context. (ebd. 105)

Diese einleitenden Überlegungen machen zwei Dinge deutlich: Erstens ist festzustellen, dass der Begriff Rhetorik vielfach herangezogen wird, um individuell-kommunikatives Handeln sowie gesellschaftliche und politische Diskurse zu charakterisieren. Gleichzeitig kann zweitens eine Integration rhetorischer Perspektiven in schulische Bildungskontexte nur unter Berücksichtigung curricularer Rahmenbedingungen erfolgen und erfordert eine Passung zu etablierten Sinn- und Handlungszusammenhängen eines jeweiligen Fachs.

Die vorliegende Arbeit nimmt die Frage nach Potenzialen und Gelingensbedingungen einer Auseinandersetzung mit Rhetorik im schulischen Unterricht auf und reflektiert sie im Hinblick auf fremdsprachliche Bildung im Fach Englisch. Es wird somit untersucht, auf welche Weise der Fremdsprachenunterricht Englisch dazu beitragen kann, Lernende auf rhetorisch-kommunikative Anforderungen ihrer Lebenswelten vorzubereiten. Um diesem übergeordneten Erkenntnisinteresse nachzugehen, werden Inhalte und Ziele fremdsprachlicher Bildung im Fach Englisch – wie im Titel beschrieben – aus rhetorischer Perspektive beleuchtet. Damit soll herausgestellt werden, in welchem Sinn und in welchen (Kompetenz-)Bereichen die Rhetorik als Bezugsfeld anschlussfähig an fremdsprachendidaktische Fragestellungen ist und welchen Beitrag diese Verknüpfung auf wissenschaftlicher und schulpraktischer Ebene leisten kann. Der Titel der Arbeit deutet bereits darauf hin, dass die Überlegungen dabei insbesondere auf Lernende als sich bildende Individuen ausgerichtet sind und somit auf ein breites und reflexives Verständnis von Fremdsprachenlernen rekurrieren (vgl. Küster 2013; Küster & Plikat 2018; Rössler 2008). Der zentrale Begriff der Perspektive spiegelt sich indes auch in den drei Teilen der Dissertation wider. Sie untersucht die Verbindung von Rhetorik und fremdsprachlicher Bildung erstens aus theoretisch-konzeptioneller sowie curricularer, zweitens aus empirischer und drittens aus didaktisch-methodischer Perspektive, wie im Folgenden skizziert wird.

I. Fremdsprachenbildung im Kontext von Rhetorik: Theoretisch-konzeptionelle und curriculare Perspektiven

Der erste Teil stellt Bezüge zwischen Rhetorik und Fremdsprachenbildung auf zwei Ebenen her. Zunächst wird das Gegenstandsfeld anhand zentraler Begriffe und Konzepte konturiert, von denen ausgehend sich Verbindungslien zum Lehren und Lernen der englischen Sprache aufzeigen lassen. Gerade weil Rhetorik ein vieldeutiger und mitunter kontrovers diskutierter Begriff ist, bedarf es an dieser Stelle einer definitorischen Rahmung und Ausrichtung, die den Transfer in fremdsprachendidaktische Kontexte erlaubt. Anschließend werden relevante wissenschaftliche Erkenntnisse dargestellt und diskutiert, die Grundvoraussetzungen, Gestaltungsmöglichkeiten und ethische Implikationen rhetorischen Handelns betreffen. Unter einer weiten Definition von Rhetorik werden dabei auch multimodale Texte in medialen und digitalen Umgebungen einbezogen.

Auf Basis dieser theoretisch-konzeptionellen Grundlage kann anschließend beleuchtet werden, an welchen Stellen rhetorische Inhalte und Fragestellungen bereits explizit oder implizit Teil fremdsprachlicher Bildung sind bzw. wo sich sinnvolle Anknüpfungspunkte schaffen lassen. Der Forschungsüberblick zeigt an dieser Stelle, dass Rhetorik als Stichwort in fremdsprachendidaktischen Publikationen vergleichsweise selten auftaucht, während rhetorische Themenfelder und Lernziele jedoch immer wieder thematisiert werden – wenn auch zumeist ohne eine Reflexion der verwendeten Begrifflichkeiten und zugrundeliegenden Konzepte. Darauf ist es notwendig, die Anschlussfähigkeit rhetorischer Perspektiven an das Fach Englisch präzise zu bestimmen. Dafür werden in einem ersten Schritt dem Fremdsprachenunterricht übergeordnete Ansätze und Ziele in den Blick genommen. Hier stehen die Förderung bildungsorientierten Fremdsprachenlernens, die Entwicklung von Diskursfähigkeit sowie die Ausbildung von Kompetenzen für demokratische Teilhabe im Zentrum und werden jeweils aus rhetorischem Blickwinkel untersucht. In einem zweiten Schritt erfolgt eine weitere Fokussierung, indem relevante Kompetenzformulierungen aus Bildungsstandards und dem bayerischen LehrplanPLUS analysiert werden.

II. Rhetorik im Fremdsprachenunterricht Englisch: Empirische Perspektiven

Der zweite Teil dieser Arbeit umfasst eine qualitative Studie, die Schnittstellen zwischen Rhetorik und Englischunterricht aus der Sicht von Seminarlehrkräften untersucht. Da bisher keinerlei empirische Untersuchungen dieser Art vorliegen, wird ein hier exploratives Vorgehen

mit leitfragengestützten Interviews gewählt, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die Studie rekurriert dabei zum einen auf die curricularen Bezüge aus Teil I, indem sich die Befragten zu – aus rhetorischem Blickwinkel relevanten – Kompetenzformulierungen äußern und diese einordnen. Zum anderen wird erhoben, wie die Untersuchungspersonen den Begriff Rhetorik verstehen, welchen Beitrag das Bezugsfeld im Fach Englisch aus ihrer Sicht leisten kann und an welchen Stellen Herausforderungen und Problemfelder bestehen. Auch hier spiegeln die Interviewfragen thematische Schwerpunkte aus dem ersten Teil der Arbeit wider, d. h. Rhetorik wird unter textuell-gestalterischen, medialen und digitalen sowie ethischen Gesichtspunkten betrachtet. Die Studie zielt somit darauf ab, die theoriegeleiteten Überlegungen aus Teil I um empirische Einblicke in die schulische Praxis des Englischunterrichts zu ergänzen. Dabei liefern die Ergebnisse vielfältige Reflexionsanlässe, zeigen Herausforderungen sowie Best Practice-Beispiele und bieten Ausgangspunkte für eine didaktisch-methodische Weiterentwicklung in Teil III der Arbeit.

III. Zur unterrichtlichen Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen: Didaktisch-methodische Perspektiven

Der dritte Teil der Dissertation synthetisiert zentrale Erkenntnisse aus der zuvor dargestellten Theorie und Empirie in Teil I und II und nutzt diese für die Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte und Praxisüberlegungen. In einem ersten Schritt werden hier analytisch-reflexive und produktive Teilsfähigkeiten, die für die Orientierung in und Partizipation an rhetorischen Diskursen maßgeblich sind, in vier Zieldimensionen gebündelt. Diese Dimensionen konkretisieren und nuancieren bestehende curricular formulierte Kompetenzen unter Einbezug zentraler rhetorischer Konzepte und berücksichtigen wichtige Reflexionspunkte aus den Interviewbefragungen. Darauf aufbauend werden fünf Prinzipien für die Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen entworfen, die als didaktische Leitlinien einen Rahmen bieten, um rhetorische Perspektiven sinnvoll in den Englischunterricht zu integrieren.

Diese Zieldimensionen und Prinzipien dienen in der Folge als Ausgangspunkt für die Entwicklung zweier didaktischer Instrumente sowie konkreter Lernaktivitäten. Zuerst wird dabei eine Taxonomie rhetorischer Analyse- und Reflexionsfragen erarbeitet, die vielfältige und systematische Zugänge zu rhetorischen Texten und Diskursen im Englischunterricht bietet. Ein zweiter Schritt besteht anschließend in der Konzeption einer Planungsmatrix, mit deren Hilfe handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben im Bereich Rhetorik erstellt werden können.

Anwendungsmöglichkeiten dieser Instrumente werden in der Folge an konkreten Beispieldaten und -aufgaben praxisorientiert veranschaulicht. Von diesen Überlegungen ausgehend werden zuletzt Implikationen für die Rolle und das professionelle Handeln von Lehrpersonen abgeleitet und reflektiert. An dieser Stelle steht die Frage im Zentrum, welche Kompetenzen Lehrkräfte im Kontext der Auseinandersetzung mit Rhetorik im Englischunterricht benötigen und inwieweit Lehrende selbst als rhetorische Akteur*innen aufgefasst werden können.

Insgesamt leistet diese Arbeit somit einen Beitrag zum Diskurs in der Fremdsprachendidaktik, indem sie Zielvorstellungen, Themenfelder und didaktisch-methodische Zugänge im Bereich des überzeugenden Sprachhandelns aus einem rhetorischen Blickwinkel untersucht und davon ausgehend Perspektiven für Forschung, Lehramtsausbildung und Schulpraxis im Fach Englisch entwickelt. Mit den inhaltlich eng verknüpften und methodologisch unterschiedlich angelegten Teilen der Dissertation wird das Gegenstandsfeld Rhetorik indes gezielt aus verschiedenen Blickrichtungen für die Fremdsprachenbildung erschlossen. Dieser Dreischritt aus Theorie, Empirie und didaktischer Konzept- und Aufgabenentwicklung bietet einen systematischen Ansatz, um Fragen der inhaltlichen Ausrichtung und konkreten Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen unter rhetorischen Gesichtspunkten zu reflektieren. Dahinter steht letztlich das Ziel, Lernende dabei zu unterstützen, die Wirkmacht von Sprache besser zu verstehen und sie zu befähigen, sich in relevanten Redezusammenhängen ihrer Lebenswelten zielorientiert und verantwortungsbewusst fremdsprachlich zu artikulieren.

I. Fremdsprachenbildung im Kontext von Rhetorik: Theoretisch-konzeptionelle und curriculare Perspektiven

Der erste Teil dieser Arbeit rahmt den Gegenstandsbereich Rhetorik und stellt Verbindungen zwischen einerseits rhetorischen und andererseits fremdsprachendidaktischen Fragestellungen, Inhalten und Zielen her. Dabei werden Potenziale von Rhetorik als Bezugsfeld für fremdsprachliche Bildung im Fach Englisch sowohl auf theoretisch-konzeptioneller als auch curricularer Ebene herausgearbeitet. Kapitel 1 setzt sich dafür zunächst mit rhetorischen Grundbegriffen und Konzepten auseinander und verweist in diesem Zuge bereits auf mögliche Schnittstellen zum Englischunterricht. Hier wird rhetorisches Handeln als spezifische Form sprachlicher Interaktion unter funktionalen, gestalterischen sowie ethischen Gesichtspunkten betrachtet und auf multimodale, mediale und digitale Texte und Diskurse ausweitet. Das zweite Kapitel verortet die Auseinandersetzung mit Rhetorik anschließend konkret im Kontext fremdsprachendifaktischer Diskurse und Curricula. Dabei werden zum einen übergeordnete Ziele des Fremdsprachenunterrichts sowie zum anderen inhaltlich relevante Kompetenzbeschreibungen aus rhetorischer Perspektive befragt und ausdifferenziert.

1. Rhetorik: Konturierung des Gegenstandsfeldes

Um Verbindungen zwischen Rhetorik und fremdsprachlicher Bildung identifizieren und für das Fach Englisch fruchtbar machen zu können, legt dieses Kapitel anhand ausgewählter geschichtlicher und begrifflicher Leitlinien zunächst ein Fundament für die nachfolgende Auseinandersetzung. Vor diesem Hintergrund werden dann Überlegungen zur Relevanz von Rhetorik für kommunikatives Handeln mit Blick auf soziologische und individuelle Dimensionen angestellt. Als Grundlage für die funktionale und ethische Reflexion von Zielen rhetorischen Handelns im weiteren Verlauf dieser Arbeit erfolgt anschließend eine Charakterisierung des Begriffs Persuasion – insbesondere in Abgrenzung von kommunikativen Phänomenen, die als Manipulation oder Fake News beschrieben werden. Darauf aufbauend fokussiert ein letzter Schritt relevante Textsorten und Diskurse für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit und hebt dabei im Speziellen die Rolle multimodaler, medialer und digitaler Genres und Diskurse hervor. Auf diese Weise wird eine inhaltliche Grundlage gebildet, die die anschließende Anwendung rhetorischer Fragestellungen und Wissensbestände auf fremdsprachendifaktische Kontexte ermöglicht.

1.1. Geschichtliche und begriffliche Leitlinien

Heutige Verständnisse von Rhetorik fußen auf vielfältigen, über zweieinhalb Jahrtausende historisch gewachsenen Auseinandersetzungen mit dem Begriff, seinen Anwendungsfeldern und Implikationen. Es ist insofern nicht überraschend, dass sich ein facettenreiches Bild ergibt – umso mehr, da Rhetorik je nach Zeit und Blickwinkel als „kommunikative Praxis, die darauf bezogene Theorie, ein kommunikationstechnisches Schulungsfach und eine wissenschaftliche Disziplin“ (Knape 2012: 9) verstanden worden ist. Eine detaillierte Betrachtung der zeitgeschichtlichen Phasen, Schulen und Diskurse, die mit Rhetorik zusammenhängen, kann und soll in dieser Arbeit nicht erfolgen. Stattdessen werden hier ausgewählte, grundsätzliche Fragestellungen und Aspekte aufgezeigt, die als Grundlage für den anschließenden Transfer in den Kontext fremdsprachlicher Bildung dienen.

Rhetorik in geschichtlicher Perspektive

In einem ersten Schritt beleuchtet dieses Kapitel wichtige historische Stationen, die mit spezifischen begrifflichen Rahmungen einhergehen. Das Wort Rhetorik selbst stammt vom griechischen „*rhētorikē*“ (Schiappa 2003: 40) und wird im Deutschen mit dem Begriff „Redekunst“ (Dudenredaktion 2009: 903) beschrieben. Es verweist damit auf zwei zentrale Elemente, die historisch unterschiedlich gewichtet und bewertet worden sind: einerseits auf den mündlichen Charakter, die Rede, und andererseits auf einen gestaltenden Aspekt von Sprache. Über den (einen) Ursprung der Rhetorik herrscht in der Forschung keine Einigkeit. Eine Möglichkeit ist die Verortung ins fünfte Jahrhundert v. Chr. zu den Sizilianern Korax und Teisias, die Fragen nach dem überzeugenden mündlichen Vortrag theoretisch erläutern (vgl. Ueding & Steinbrink 2011: 13). Andere Quellen nennen das antike Griechenland als Entstehungsort, in dem Sophisten im selben Jahrhundert Unterricht im öffentlichen Sprechen anboten (vgl. Lynn 2010: 4). Dieser Praxis lag die Annahme zugrunde, dass Menschen der Zugang zur Wahrheit prinzipiell verschlossen bliebe, sie bloß das Wahrscheinliche erkennen könnten. Daraus wurde abgeleitet, dass sich jedes Thema prinzipiell auf zwei gegensätzliche Arten darstellen ließe, die ihrerseits jeweils einen Wahrheitsanspruch formulieren können (vgl. Bose et al. 2013: 141).² An diesem ersten Punkt lässt sich bereits eine grundlegende Dimension rhetorisch-sprachlicher Handlungen aufzeigen: das Anliegen, eine bestimmte Perspektive auf einen Sachverhalt zu etablieren, um damit ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Dass die Rhetorik in ihren Ursprüngen eine

² Die Sophisten sind bereits in der Antike wie auch in der späteren Philosophiegeschichte häufig als Wortverdreher u. Ä. kritisiert worden. Für eine nähere Auseinandersetzung siehe Dreßler 2014.

inhärent didaktische Dimension hat, ist ein Hinweis dafür, dass mit ihr verbundene Fähigkeiten zum einen erlernt werden müssen, aber auch erlernbar sind.

Die zunehmende Bedeutung der rhetorischen Praxis hängt in Griechenland mit der Entwicklung des Stadtstaats und den infolgedessen wachsenden Möglichkeiten bürgerlicher Partizipation an Entscheidungsprozessen zusammen. Da eine Struktur entstand, die den öffentlichen Diskurs politischer und gesellschaftlicher Fragen erlaubte, wurde der argumentative Austausch zum fundamentalen Bestandteil von Meinungsbildung und Entscheidungsfindung (vgl. Hauser 2002: 24). Dies führte wiederum dazu, dass die Beherrschung rhetorischer Techniken früh zum wichtigen Bestandteil klassischer Ausbildung, insbesondere von Führungspersonen in der Antike avancierte (vgl. Heinrichs 2010: 4).

Eine zentrale Figur in der Geschichte der Rhetorik aus dem antiken Kontext ist der griechische Philosoph Aristoteles, der das Feld mit seinen Schriften bis heute maßgeblich beeinflusst. In seinem Grundsatzwerk beschreibt er Rhetorik als „das Vermögen, [...] bei jedem Gegenstand das möglicherweise Glaubenerweckende zu erkennen“ (Aristoteles 1995: 12) und legt damit eine erste wissenschaftliche Theorie vor, die zentrale Inhalte und Strategien der überzeugenden Rede systematisch fasst. Darin finden sich Ausführungen über Redegattungen (Gerichtsrede, politische Rede und Lobrede), deren spezifische Zielsetzungen und Möglichkeiten der sprachlichen Gestaltung. Avant la lettre ließe sich Aristoteles damit im weitesten Sinne ein früher Genreansatz rhetorischer Kommunikation attestieren, da er typische kommunikative Settings sowie entsprechende Textsorten beschreibt und eine Aufstellung der darin bedeutungstragenden Merkmale darlegt. Im Mittelpunkt seines Denkens steht dabei ein vernunftmäßiges Handeln sowie die Auffassung, dass sich die Möglichkeit, Personen zu überzeugen letztlich immer am Gegenstand der Rede entscheidet (vgl. Toye 2013: 13; Ueding & Steinbrink 2011: 26 f.). Folglich setzt rhetorisches Handeln bei Aristoteles eine genaue thematische Analyse dessen voraus, was einen Sachverhalt für ein Publikum glaubhaft werden lässt. Gleichwohl beschränkt er sich jedoch allein nicht auf die Ratio als Überzeugungsmittel, sondern macht mit Hilfe der Begriffe Logos, Ethos und Pathos deutlich, dass sowohl das logische Argumentieren, der Charakter der redenden Person wie auch das Erzeugen affektiver Zustände an der Entstehung von Überzeugungskraft beteiligt sind (vgl. Toye 2013: 42 ff.).

Anders als Aristoteles ist sein Lehrer Platon großer Kritiker der Rhetorik. Während Platon die Dialektik als Suche nach Wahrheit durch logisches Argumentieren proklamiert, wirft er der Rhetorik vor, Zustimmung auf unredliche Weise gewinnen zu wollen (vgl. Toye 2013: 10). Die ‚Kunst der Überzeugung‘ wird daher zur ‚Kunst, die Seele zu verzaubern‘

(vgl. Lynn 2010: 5).³ Ähnliche Worte findet wesentlich später in der Geschichte auch der englische Philosoph John Locke (1836: 373) und warnt vor Rhetorik als „powerful instrument of error and deceit“. Unabhängig von den unterschiedlichen historischen Kontexten eint die beiden Kritiker, dass sie die manipulative Kraft der Rhetorik hier deutlich über ihre Potenziale für ein – positiv verstandenes – ausdrucksstarkes Sprechen stellen. Diese Bewertung baut auf der Vorstellung auf, dass jedes Reden eine ethische Komponente innehalt und gerade die Rhetorik jedoch zentrale Werte zu korrumpern vermag. Zudem kritisiert Platon, dass rhetorisches Handeln auch dem Erkenntnisgewinn in keiner Weise diene. Aus seiner Sicht ist in der Rhetorik weder Wissen vorhanden, noch könne sie Menschen zum Wissen führen (vgl. Göttert 2009: 76). An diesen kritischen Äußerungen können zwei Dinge aufgezeigt werden: Zum einen wird der sprachlichen Form und öffentlichen Inszenierung von Sprachhandeln eine große Bedeutung beigemessen. Exemplarisch zeugen Platons und Lockes Äußerungen genau davon, da keiner von beiden die Wirkmacht von Rhetorik an sich anzweifelt. Zum anderen kommt an dieser Stelle ein Grundgedanke auch für diese Arbeit zum Ausdruck, der betont, dass kommunikatives Handeln per se mit Verantwortung verknüpft ist und durch Wissen, Werte und Normen gerahmt wird.

Die Frage, was gute Redner*innen ausmacht, wird auch in der römischen Antike gestellt. Hier tritt der Politiker und Philosoph Cicero als ein wichtiger Vertreter der Rhetorik in Erscheinung. Von ihm stammt die Vorstellung des „orator perfectus“ (Bose et al. 2013: 143), der sich durch herausragende Bildung, Intellekt wie auch Ethik auszeichnet. Ciceros Rhetorik ist folglich eine, in der Erfolg durch Kompetenz erzielt werden kann und die deshalb breites Wissen sowie Kenntnis von Situation und Sachverhalt ins Zentrum rückt (vgl. Göttert 2009: 103). Darüber hinaus ist er der Auffassung, dass Gedanken und deren sprachliche Form ohnehin untrennbar verbunden sind (vgl. ebd. 107) und vertritt damit eine Auffassung, die auch in der linguistischen und kognitionswissenschaftlichen Forschung zum Verhältnis von Worten und Konzepten diskutiert wird (vgl. u. a. Fodor 1998; Mandler 2008; Vigliocco & Vinson 2009). Folgt man dieser grundsätzlichen Annahme, dass Ideen eng an Sprache gebunden sind, so ist es folgerichtig, der sprachlichen Gestalt besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

In der späten Antike und am Übergang zum Mittelalter wurde die Rhetorik zudem ein wichtiges kirchliches bzw. christliches Phänomen. Augustinus erkannte ihre Relevanz sowohl für ein vertieftes Verständnis biblischer Sprache als auch für das Kommunizieren christlicher Inhalte in der Predigt (vgl. Göttert 2009: 120). Hier lässt sich eine Linie zeichnen bis in die

³ Im Englischen: „art of enchanting the soul“ (Lynn 2010: 5)

jüngere Vergangenheit: Ueding formuliert in diesem Kontext, dass die „Beredsamkeit der Pastoren und ihrer Schüler über Jahrhunderte hinweg die wichtigste prägende rhetorische Kraft in Deutschland gewesen ist“ (Ueding 2009: 86). Darin zeigt sich, dass die Rhetorik und ihre Entwicklung immer auch im Kontext bestimmter historischer Bereiche und Prozesse gesehen werden muss, durch die sie neu verstanden und mit jeweils spezifischen Maßgaben und Zielen verknüpft wird. In diesem Fall hat sich die Kirche sowohl rhetorischer Wissensbestände und Techniken bedient, gleichzeitig die Entwicklung der Rhetorik damit maßgeblich mitgestaltet.

Dieser durch die Kirche mit beeinflusste Aufstieg der Rhetorik setzt sich im Mittelalter und darüber hinaus zunächst fort. Zusammen mit Logik und Grammatik gehört die Rhetorik zu den Fächern des Triviums, den sprachlichen Fächern der sieben freien Künste, die das Fundament mittelalterlicher akademischer Ausbildung darstellen (vgl. Joseph 2002). Für die Zeit der Renaissance und des Barock konstatiert Göttert (2009: 137) der Rhetorik gar, dass sie sowohl Wissenschaften als auch Künste dominiere. Dieser zentrale Stellenwert verändert sich dann jedoch deutlich mit der Aufklärung, innerhalb der sie weitreichenden Veränderungsprozessen unterliegt (vgl. Ueding 2009: 17 ff.). Obwohl die Rhetorik in neuer Form aus diesen Veränderungen hervorgeht, gewinnt sie ihre ehemalige Bedeutung nicht zurück. Im Deutschland des 19. Jahrhunderts wird vielmehr einerseits ein Verfall der Beredsamkeit beklagt, andererseits gilt diese Fähigkeit selbst bei einem sehr guten Redner wie Otto von Bismarck „als ein zweifelhaftes Talent“ (ebd. 83).

Im 20. Jahrhundert wiederum entstehen im Zuge des Aufkommens der amerikanischen *New Rhetoric* neue Impulse auch in Deutschland. Während sich die Erfahrungen mit der nationalsozialistischen Propaganda für in der Nachkriegszeit in „größter rhetorischer Enthaltsamkeit“ (ebd. 97) widerspiegeln, wird ab dem Ende der sechziger Jahre wieder ein verstärktes Interesse und eine Diversifizierung des Begriffs erkennbar (vgl. Ueding & Steinbrink 2011: 184). Hier lassen sich einerseits Bestrebungen aufzeigen, die Rhetorik stärker im Bildungssystem zu verankern (vgl. ebd. 185 f.), andererseits entsteht die ‚Angewandte Rhetorik‘, die etwa in Seminaren und Ratgeberliteratur auf praktische Übungen und Vorschläge fokussiert, damit jedoch aus wissenschaftlicher Sicht „die klassische Lehre der Beredsamkeit vollständig instrumentalisiert“ (Ueding 2009: 107). Zudem werden rhetorische Fragestellungen in jüngerer Vergangenheit verstärkt unter medialen Gesichtspunkten thematisiert, wodurch eine Ausweitung

auf verschiedene Textsorten, Vermittlungswege und Diskursräume entsteht (vgl. Göttert 2009: 197 ff.).⁴

Aus den hier dargestellten Schlaglichtern der Rhetorikgeschichte ergeben sich für diese Arbeit verschiedene Implikationen. Zunächst wird deutlich, dass jede Beschäftigung mit dieser Disziplin im Kontext moderner Fremdsprachenbildung die Einsicht erfordert, dass Rhetorik ein historisch gewachsener und vielfach überformter Begriff ist. Insofern stellt sich bei einer Übertragung und ggf. Nutzbarmachung für den Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens immer die Frage, in welcher Tradition stehend das Wort Rhetorik verwendet und welche Bedeutung ihm infolgedessen zugeschrieben wird. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, „dass der jahrhundertelange Kampf um die Rhetorik [...] [selbst] ein rhetorischer Kampf“ ist (Knape 2012: 29), ihre Wissensbestände und Strategien also von kritischer wie auch befürwortender Seite verwendet werden. Wenn sich die Rhetorik demnach gerade in ihrer Kontroverse selbst legitimiert, zeigt sich darin umso mehr die Notwendigkeit einer klaren begrifflichen Rahmung unter Berücksichtigung historischer und aktueller Diskurse. So entstehen zwei wichtige Reflexionsebenen, die auch aus fremdsprachendidaktischer Sicht relevant werden: Einerseits die definitorische Perspektive, anhand der umrissen wird, mit welchem Rhetorikbegriff heute im Kontext von Bildung und Lernen argumentiert werden kann; andererseits aber auch eine diskursive Perspektive, die die Auseinandersetzung und den Streit um eben jenen Begriff ins Blickfeld rückt. Dies ist ein zentrales Anliegen, da eine Konstante innerhalb der Geschichte der Rhetorik darin liegt, dass sie sich immer wieder an der Frage nach dem rechtmäßigen und moralischen oder aber arglistigen und manipulativen Einsatz von Sprache gerieben hat. Hinter jeder definitorischen Rahmung von Rhetorik wird deshalb gleichsam deutlich, welche Funktionen und Möglichkeiten Sprache grundsätzlich zugeschrieben werden und welchen Stellenwert damit verbundene Kompetenzen haben (sollen).

Definitionen von Rhetorik

Je nachdem, für welche kommunikativen Kontexte Rhetorik als relevant erachtet wird, fallen Definitionen unterschiedlich aus. Joseph (2002: 3) etwa spricht von Rhetorik als ‚Kunst der Kommunikation‘. Aus dieser Sicht ist sie kein spezifisches Phänomen, das nur in bestimmten Situationen und Textsorten von Bedeutung ist, sondern kommt immer dann zum Tragen, wenn Sprache an Umstände angepasst wird, um eine Nachricht zu kommunizieren. Auch Levelts (1999) linguistisches Modell zur Sprachproduktion macht eine ähnliche Annahme: Hier ist ein

⁴ Eine detaillierte Auseinandersetzung mit medialen, multimodalen und digitalen Erscheinungsformen von Rhetorik sowie deren Implikationen für fremdsprachendidaktische Zusammenhänge erfolgt in Kapitel 1.4.

rhetorisch-semantisch-syntaktisches System dafür zuständig, einer kommunikativen Intention einen sprachlichen Ausdruck zu verleihen. Folglich spielt die Rhetorik schon ganz zu Beginn des Sprachproduktionsprozesses eine Rolle, d. h. an der Stelle, wo entschieden wird, welche lexikalischen Einträge selektiert und welche syntaktischen Strukturen gebildet werden. Einen etwas spezifischeren Rhetorikbegriff dagegen verwendet Hauser (2002) in seiner Einführung in die Rhetoriktheorie. Seiner Auffassung nach geschieht rhetorische Kommunikation, wann immer eine Person mit einer anderen durch den Austausch von (vor allem sprachlichen) Symbolen in Kontakt tritt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und soziale Handlungen zu koordinieren (vgl. ebd. 3). Diese Definitionen öffnen zunächst den Blick dafür, dass sich Rhetorik prinzipiell auf ganz unterschiedliche Bereiche von Kommunikation beziehen kann und anders als in der Antike nicht ausschließlich für die öffentliche Rede zu spezifischen Anlässen (gerichtliche Verteidigung, politische Debatte, Lobrede) relevant ist. Gleichzeitig bergen sie aber auch das Risiko, eine begriffliche Trennschärfe zu verlieren.

Um den Begriff der Rhetorik auf den Fremdsprachenunterricht beziehen zu können, ist es daher wichtig zu klären, welche Formen von Kommunikation als rhetorisch bezeichnet werden können und wo ihre Grenzen liegen. Diese Arbeit knüpft daher an die folgenden zwei Definitionen an. Eine erste hilfreiche Rahmung nimmt Knape vor und umreißt sie als

Beherrschung erfolgsorientierter strategischer Kommunikationsverfahren. Rhetorik ist die kommunikative Möglichkeit des Menschen, einem von ihm als berechtigt angesehenen Anliegen, dem oratorischen Telos, soziale Geltung zu verschaffen und [...] war von Beginn an der Ausgang des Menschen aus gesellschaftlicher Sprachlosigkeit. (Knape 2012: 33)

In dieser Definition werden zwei wichtige Aspekte sichtbar. Mit Blick auf das Individuum rückt Knape hier erstens eine emanzipatorische Dimension von Rhetorik ins Zentrum der Betrachtung. Es geht demnach um die Möglichkeit, die eigene Position mithilfe bestimmter Kommunikationsmittel in einen Diskurs einzubringen und dabei gezielt für die Zustimmung zum eigenen Anliegen zu werben. Ausgangspunkt dafür ist die Annahme, dass bestimmte kommunikative Formen sowohl nützlich als auch wichtig sind, um gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen. Dass Knape darüber hinaus spezifisch von einem „als berechtigt angesehenen Anliegen“ (ebd.) spricht, weist darauf hin, dass rhetorische Kommunikation gleichsam eines vorausgegangenen Prozesses der Meinungsbildung bedarf – Emanzipation ergo die Reflexion eigener Haltungen und Ziele voraussetzt.

Zweitens wird in dieser Definition deutlich, dass Personen in gesellschaftlichen Diskursen nicht per se sprachfähig sind bzw. die Möglichkeit haben, gehört zu werden. Hier kann die Rhetorik dazu beitragen, vielfältigere Perspektiven in einen Diskurs zu integrieren, wenn es um

Fragen nach der Verhandlung von Bedeutung und Handlungsoptionen in strittigen Situationen geht. Damit knüpft Knape außerdem an die Ursprünge der Rhetorik an: Traditionell stellt sie das Streiten um die überzeugendste Position in den Mittelpunkt und bringt so einen pluralistischen Grundgedanken zum Ausdruck. In diesem Sinne beruht Rhetorik auf der Idee, dass eine Vielfalt von Positionen zu einem Thema bestehen kann und darf, von denen sich die Stärkste durchsetzen wird, indem sie Befürworter gewinnt. Der Historiker Richard Toye ordnet sie deshalb auch als Grundstein ziviler Gesellschaften ein (vgl. Toye 2013: 3 f.).

Mit Stephan Goras Definition, der sich mit Rhetorik im Hinblick auf schulischen (Deutsch-)Unterricht beschäftigt, kommt zudem eine normative Komponente hinzu. Er beschreibt sie als

elementare kulturelle Leistung, vor allem im Bereich der gesprochenen Kommunikation, bei der Menschen in einer konkreten Situation auf angemessene Weise, in bewusster, auf Wirkung bedachter Sprachgestaltung den Mitmenschen ausgewählte Informationen vermitteln, um damit deren Zustimmung zu einem Anliegen zu erlangen. Entsprechend der rhetorischen Situation bedienen sie sich dabei unterschiedlicher Rede- und Gesprächstechniken. Immer geht es dabei um eine gemeinsame Sache: ein Thema, das Redner und Zuhörer bzw. Gesprächspartner miteinander verbindet. (Gora 2010: 20)

Die Begriffe elementar und kulturell eröffnen an dieser Stelle den Blick für die einerseits grundsätzlich allgemeine und andererseits gleichermaßen spezifische Bedeutung und Ausprägung von rhetorischem Handeln. Zum einen kann rhetorisches Handeln – im Sinne kommunikativer Akte, die auf Zustimmung zu einem Anliegen abzielen – als allgemein aufgefasst werden, da es immer dann eine Rolle spielt, wenn verschiedene Auffassungen bzw. Handlungsperspektiven in Bezug auf einen bestimmten Sachverhalt koordiniert werden. Ob explizit, kunstvoll, unterbewusst oder subtil – die Prozesse und Handlungen, die zur Meinungsbildung und Entscheidungsfindung beitragen, können grundsätzlich als rhetorisch bezeichnet werden. Zum anderen sind Theorie und Praxis der Rhetorik unweigerlich sozial und diskursiv eingebettet in spezifische Sinn- und Bedeutungszusammenhänge und ihre Ausprägungen demnach kulturell bedingt und realisiert.⁵

Eine Abgrenzung zu Goras Definition ist an dieser Stelle hinsichtlich seiner Schwerpunktsetzung auf Mündlichkeit sinnvoll und erfordert im Rahmen dieser Arbeit einen erweiterten Blick, der auch andere kommunikative Modi und mediale Vermittlungswege mit einschließt. So ist etwa das monologische Sprechen im Normalfall ohnehin nicht von Phasen der schriftlichen Vorbereitung zu trennen, umgekehrt weist auch schriftliche Kommunikation je

⁵ Eine genauere Betrachtung, inwiefern Rhetorik allgemein(sprachlich) oder sprach- und kulturspezifisch verstanden werden kann, erfolgt in Kapitel 2.2.

nach Medium und Kontext oft typische Merkmale von Mündlichkeit auf. Ebenso wird im weiteren Verlauf gezeigt, dass rhetorische Mechanismen und Gestaltungselemente auch in medialen und digitalen Genres und Diskursen zum Inventar alltäglicher, politischer oder kunstvoller kommunikativer Handlungen zählen, hohe Relevanz für die Lebenswelten von Lernenden aufweisen und daher einen wichtigen Gegenstand im Rahmen der Ausbildung fremdsprachlicher Diskursfähigkeit darstellen.

Ein zentraler Aspekt spiegelt sich jedoch in Goras Formulierung der gemeinsamen Sache wider. Zum einen wird hier die Notwendigkeit von thematischer Relevanz deutlich, d. h. in Bildungskontexten ist die Berücksichtigung von Rhetorik demnach grundsätzlich entlang bedeutsamer Inhalte zu denken. Eine Gemeinsamkeit der Beteiligten besteht dabei bereits in der Einschätzung, dass es sich lohnt, über eine bestimmte Sache zu streiten. Zum anderen wird als Ziel rhetorischer Kommunikation die Herstellung von *agreement*, also Einverständnis formuliert. In diesem Sinne ist die Rhetorik einer Person dann erfolgreich, wenn sie andere am Diskurs Beteiligte in angemessener Art und Weise einbezieht und es ihr gelingt, das eigene Anliegen zu plausibilisieren. An dieser Stelle schwingt bereits die Frage mit, welcher ethischen Rahmung die Rhetorik dafür bedarf (vgl. dazu Kapitel 1.3.4 & 8.3).

Die wissenschaftliche Untersuchung solcher, auf Überzeugung abzielender Kommunikation wird indes nicht zwangsläufig und exklusiv als Rhetorikforschung betrieben, was u. a. mit ihrer teils problematischen Geschichte und negativen Konnotation zusammenhängt, sondern geschieht aus unterschiedlichen fachlichen Blickrichtungen, die im Zusammenhang mit der Rhetorik stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Als relevante Nachbardisziplinen sind etwa die Sprechwissenschaft, Sprecherziehung, Persuasionsforschung, aber auch Psychologie, Linguistik oder Soziologie zu nennen. Je nach Fokus und methodischem Zugang ergeben sich in diesen Fächern unterschiedliche Fragestellungen und Erkenntnisse. Für die Recherche und Einbeziehung von Wissensbeständen aus diesen Gebieten wird die Übertragbarkeit von Inhalten auf fremdsprachendidaktische Kontexte hier als Maßgabe zugrunde gelegt. An geeigneten Stellen, wie z. B. der linguistischen Forschung zu Metaphern und deren Auswirkungen auf Denkprozesse, werden deshalb Exkurse unternommen, sofern eine inhärente Nähe zu rhetorischen Fragestellungen und deren Nutzbarkeit für das Fremdsprachenlernen vorliegt.

Abschließend kann die Bedeutungsvielfalt des Begriffs Rhetorik erneut hervorgehoben werden, dessen emanzipatorischer Ursprung auch heute für den Kontext fremdsprachlicher Bildung Anknüpfungspunkte bietet. In der Geschichte der Rhetorik und ihren Auseinandersetzungen zeigen sich zentrale Fragestellungen mit Blick auf Möglichkeiten sprachlichen Handelns

und damit verbundene Vorstellungen von kommunikativer Verantwortung. Die hier vorgenommene begriffliche Rahmung bildet vor diesem Hintergrund eine inhaltliche und normative Grundlage für die Reflexion unterrichtlicher Zielvorstellungen in rhetorischer Perspektive und für die Entwicklung didaktisch-methodischer Ansätze (vgl. Kapitel 8 & 10).

1.2. Überlegungen zur Relevanz von Rhetorik für kommunikatives Handeln

Ausgehend von der geschichtlichen und terminologischen Rahmung stellt sich im Weiteren die Frage, inwiefern und in welchen Kontexten rhetorische Aspekte von Bedeutung für kommunikative Aushandlungsprozesse sind. Die folgenden Ausführungen stellen grundsätzliche Überlegungen dar und dienen dazu, die Relevanz und den Geltungsbereich von Rhetorik auf gesellschaftlicher, politischer sowie individueller Ebene näher zu bestimmen.

Gesellschaftliche und politische Dimensionen

Eine Beobachtung, die sich in der Sekundärliteratur häufig findet, besteht darin, dass Rhetorik soziale Realität an vielen Stellen strukturell durchwirkt und durch diese Einbettung wiederum selbst beeinflusst wird (vgl. Brummett 2011; Gora 2010; Hauser 2002; Toye 2013). Ausgangspunkt ist hier die Wahrnehmung einer Allgegenwärtigkeit von Diskursen, in denen Personen um Zustimmung für eigene Anliegen werben und dabei sprachliche und kommunikative Mittel nutzen. So argumentiert Ueding, dass „rhetorische Strategien [...] in den öffentlichen Debatten wirksam [sind] und [...] die Meinungsbildung und das Selbstverständnis der Gesellschaft“ bestimmen (Ueding 2009: 119). Rhetorisch Handelnde müssen dabei nicht zwangsläufig Personen sein, sondern können aus Sicht der Rhetoriktheorie auch Institutionen oder Gruppen umfassen (vgl. Knape 2012: 35). Rhetorik wird somit in der öffentlichen Kommunikation von politischen, kulturellen oder wirtschaftlichen Akteur*innen relevant – speziell immer dort, wo eine gezielte Einflussnahme auf Denken und Entscheidungsfindung mithilfe von (häufig multimodalen und medialen) Texten vorgenommen wird und es zur gesellschaftlichen Aushandlung strittiger Themen kommt.⁶

Insbesondere für den Bereich der Politik lässt sich indes feststellen, dass Kommunikation hier eine inhärent rhetorische Dimension innehat, da die argumentative und plausibilisierende Rede als zentraler Modus der Entscheidungsfindung und der Strukturierung von Aus-

⁶ In diesem Zusammenhang spielen auch hierarchische Diskursstrukturen eine Rolle, die kommunikative Möglichkeiten und Reichweiten beteiligter Akteur*innen beeinflussen und damit Agentivität erlauben oder begrenzen können. Diese Perspektive wird im Folgenden wieder aufgegriffen und später als wichtiger Bestandteil der Auseinandersetzung mit Rhetorik im Unterricht beschrieben (vgl. Kapitel 8.2).

handlungsprozessen fungiert. Die Rhetorik kann somit als „gesellschaftlich-politisches Instrumentarium der Demokratie“ und gleichzeitig als „Analyseinstrument kommunikativer Ereignisse“ charakterisiert werden (Bose et al. 2013: 101). Sie rahmt die Darstellung und Verhandlung politischer Inhalte und Standpunkte und bietet ebenso Ansatzpunkte, um Positionierungen anderer zu untersuchen. Am Beispiel politischer Kommunikation wird weiterhin die mögliche Bandbreite rhetorischer Erscheinungsformen und Ziele sichtbar: Toye verweist in diesem Kontext exemplarisch auf den gezielten Einsatz von Sprache während der NS-Zeit. Hier diente die Rhetorik zum einen dem nationalsozialistischen Regime als Propagandawerkzeug und zum anderen dem britischen Premierminister Winston Churchill im diplomatischen Kampf gegen eben jenes politische System (vgl. Toye 2013: 83 ff.). Daran zeigt sich, dass rhetorische Strategien sowohl im Sinne freiheitlich demokratischen Denkens als auch in bewusst manipulativer Weise – jeweils effektiv – verwendet werden können. Diese Beobachtung hebt somit die Relevanz sprachlicher Ausdrucksformen für Prozesse der politischen Meinungs- und Willensbildung hervor und erfordert gleichsam ein Nachdenken über relevante Wissensbestände und Kompetenzen, die Individuen benötigen, um sich analytisch und kritisch mit rhetorischer Kommunikation auseinandersetzen zu können.

Auch unabhängig vom Feld politischer Sprache spielt Rhetorik auf gesellschaftlicher Ebene eine Rolle, wenn man betrachtet, dass Menschen alltäglich mit einer Vielzahl sprachlich und performativ artikulierter, konkurrierender Lebensentwürfe, Denk- und Verhaltensweisen konfrontiert werden. Brummett formuliert dies wie folgt: „As we go through life [...], we also participate in rhetorical struggles over what kind of society we will live in and what sort of people we will be“ (Brummett 2011: 4). So können etwa sprachliche und mediale Inszenierungen der eigenen Person, individueller Präferenzen oder kultureller Praktiken als rhetorische Handlungen verstanden werden, die einen sozialen Geltungsanspruch erheben und diesen offen oder subtil kommunizieren.⁷ In diesem Sinn finden gesellschaftliche Aushandlungsprozesse als Koordination einer Vielzahl rhetorischer Botschaften statt, die sich auf die eigene Lebensgestaltung und das soziale Zusammenleben beziehen.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass Ausprägungen und Wirkungen von Rhetorik, wie eingangs angedeutet, maßgeblich von ihrer gesellschaftlichen Einbettung abhängen. Ausgehend von der Art und Weise, wie rhetorische Kommunikation in einem bestimmten Kontext gestaltet und rezipiert wird, lassen sich demzufolge Rückschlüsse auf vorherrschende soziale

⁷ Eine ausführliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Inszenierungsbegriff aus rhetorischer Perspektive nimmt Knape (2017) vor, indem er an u. a. Erving Goffmanns und Hans-Georg Soeffners Arbeiten zu kommunikativen Rahmen anknüpft.

Normen und geteilte Wissensbestände ziehen. Somit kann die Rhetorik als ein soziales Phänomen beschrieben werden, das vielfältige Einblicke in kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge bietet (vgl. Toye 2013: 109) und somit auch im Fremdsprachenunterricht hilfreich sein kann, um relevante Themenfelder kontextualisierend zu erschließen (vgl. Kapitel 9.1).

Individuelle Dimensionen

Von diesen Überlegungen ausgehend lässt sich die Relevanz von Rhetorik auch für den Bereich individuell kommunikativen Handelns erörtern. Hier ist es zunächst sinnvoll, an die Sprechakttheorie anzuknüpfen (vgl. Austin 1975; Searle 1999; Levinson 1983; Yule 2011), da diese einen begrifflichen Rahmen liefert, um zu beschreiben, wie über rhetorischen Sprachgebrauch spezifische Handlungsformen ermöglicht werden. Im Allgemeinen untersucht die Sprechakttheorie, wie Personen mithilfe von Sprache handelnd tätig werden. Bekannte Beispiele sind der Vollzug einer Taufe oder Wette als Ereignisse, die allein durch den sprachlichen Ausdruck zustande kommen. Solchen Sprechakten liegen konventionalisierte Regeln zugrunde, die es Menschen erlauben, explizit und implizit vermittelte Botschaften zu senden und zu verarbeiten (vgl. Yule 2011: 35 ff.). Dies gilt auch für rhetorische Sprechakte: In der Äußerung „Do you want to keep on with this unhealthy diet?“ wird über den semantischen Wert der Frage eine kommunikative Intention deutlich. In diesem Fall suggeriert die sprechende Person ihrem Gegenüber eine Verhaltensänderung mithilfe einer rhetorischen Frage. Sprechakte können demnach dazu dienen, gezielt Einfluss auf das Denken und Handeln anderer zu nehmen und erfüllen somit rhetorische Funktionen. An diesem Beispiel wird gleichzeitig deutlich, dass sich rhetorische Aspekte in alltäglichen Kommunikationssituationen identifizieren lassen und hier etwa die Frage aufwerfen, ob die Form der Ansprache situativ sinnvoll und angemessen ist, um die erwünschte Reaktion zu evozieren.⁸

Darüber hinaus wird der Rhetorik insofern Bedeutung für das Erreichen kommunikativer Ziele beigemessen, als sie das Denken und sprachliche Handeln von Personen strukturieren kann. Laut Toye (2013: 5 f.) ist sie nicht nur ein Hilfsmittel, um Ideen in Worte zu kleiden, sondern beeinflusst schon die Entstehung eben jener Ideen. In diesem Sinn kann die rhetorische Reflexion des eigenen sprachlichen Ausdrucks dazu beitragen, ein Anliegen zu konkretisieren und in der Folge präzise und der Situation angemessen darzustellen. Rhetorische Überlegungen

⁸ Mit Knape lässt sich indes anfügen, dass der enge Zusammenhang zwischen Rhetorik und Sprachhandeln bereits in der Antike beschrieben wurde: „Was Austin hier als *pragmatic turn* der Sprachphilosophie postuliert, ist für Rhetoriker seit zweieinhalbtausend Jahren selbstverständlich: Sprache bildet nicht nur Sachverhalte ab, sondern Sprache handelt immer auch“ (Knape 2012: 118).

bieten somit einen strukturellen Rahmen, um kommunikative Intentionen sprachlich klarer zu fassen und auf diese Weise im Idealfall die Wirkung einer Äußerung zielgerichteter zu steuern.

Solche Effekte auf die Realisierung von Sprechabsichten sind indes nicht nur theoretisch begründbar, sondern lassen sich auch empirisch verzeichnen. Studien sind hier bspw. der Frage nach dem Verhältnis von der sprachlichen Form einer Äußerung, der Vortragsweise und dem Erfolg eines Sprechakts nachgegangen. Ein bekanntes und auch kontrovers diskutiertes Beispiel dafür lieferten Naftulin et al. (1973) mit dem sogenannten Dr. Fox-Experiment. Hier hielt ein Schauspieler mit dem fiktiven Namen Dr. Myron L. Fox auf einer Konferenz vor Fachpublikum einen Vortrag, der rhetorisch detailliert ausgearbeitet, jedoch beabsichtigt inhaltlich gänzlich irrelevant und widersprüchlich war. In einem Fragebogen, der nach Ende des Vortrags ausgefüllt wurde, bekundeten die Teilnehmenden dennoch ihre deutlich positiven Einschätzungen zu Thema und Vortragsweise und stuften den Beitrag u. a. als interessant, anregend und gut strukturiert ein. Naftulin et al. schlossen hieraus, dass eine ausdrucksstarke Rhetorik, womit die sprachliche Gestaltung sowie auch die Vortragsweise gemeint ist, effektiv über inhaltliche Leere und mangelnde Kompetenz hinwegtäuschen könne. Obwohl das Forschungsdesign der Studie häufig infrage gestellt wurde, konnte der Effekt bezogen auf die oben genannten positiven Zuschreibungen auch unter anderen Testbedingungen reproduziert werden (vgl. Peer & Babad 2014).

Gleichwohl lässt sich daraus nicht grundsätzlich schlussfolgern, dass es bei rhetorischer Kommunikation vornehmlich auf die Art der Darstellung von Inhalten und weniger auf die Inhalte und Ziele selbst ankommt. Jackob et al. (2008) führten eine Studie durch, bei der dieselbe Rede vor drei verschiedenen Gruppen auf unterschiedliche Art und Weise vorgetragen wurde. Auch hier zeigt sich, dass betontes Sprechen sowie der bewusste Einsatz von Mimik und Gestik, die Verständlichkeit und Überzeugungskraft einer Rede erhöhen können. Trotzdem stellen sie fest, dass die „Argumentation [...] das generelle Wirkungsmuster vorzugeben“ (ebd. 227) scheint und sich eine gute Rede daher vor allem durch einen treffenden Inhalt auszeichnet, der rhetorisch aufbereitet wird. Dabei betonen Jackob et al. die große Bedeutung klassisch rhetorischer Mittel, die seit der Antike Verwendung finden (vgl. ebd.). Beide Studien zeigen demnach Potenziale einer rhetorischen Ausgestaltung von Texten für die Verwirklichung kommunikativer Intentionen auf. Zugleich wird an dieser Stelle deutlich, dass sich Inhalt und Form kommunikativer Botschaften unter rhetorischen Gesichtspunkten nie vollends trennen lassen,

da die Verwendung von Stilmitteln und Strategien, wie oben beschrieben, stets mit einer Kontrierung von Ideen einhergehen und demnach unmittelbaren Einfluss auf den inhaltlichen Gehalt einer Aussage haben.

Die in diesem Kapitel beschriebenen theoretischen Überlegungen und empirischen Erkenntnisse verweisen darauf, dass rhetorische Aspekte von hoher Bedeutung für kommunikative Handlungen auf gesellschaftlicher, politischer und individueller Ebene sein können. Rhetorische Kommunikation ist somit weder sprachliches Dekor noch ist sie professionellen Sprecher*innen vorbehalten. Vielmehr wird deutlich, dass ein rhetorischer Blickwinkel auf Sprache Zugänge zu vielfältigen Aushandlungsprozessen und gesellschaftlichen Diskursen bieten sowie die Produktion eigener Beiträge unterstützen kann. Diese Perspektiven werden im Folgenden anhand einer genauen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erscheinungsformen rhetorischen Handelns näher ausgeführt.

1.3. Rhetorisches Handeln: Von Persuasion bis Fake News

Im Folgenden wird der Begriff des rhetorischen Handelns erläutert, indem relevante Merkmale, Prozesse und Ziele dargelegt und unter ethischen Gesichtspunkten reflektiert werden. Dabei wird ein Spektrum von kommunikativen Handlungen aufgezeigt, die von persuasiven bis zu manipulativen Akten, wie etwa der Verbreitung von Fake News, reichen. Im Zentrum stehen dabei Fragen danach, wie Personen andere mithilfe von Sprache überzeugen, überreden oder, allgemeiner formuliert, in ihren Ansichten und Verhaltensweisen beeinflussen können, welche Variablen von Bedeutung für das Erreichen solcher rhetorischer Ziele sind und unter welchen Bedingungen rhetorisches Handeln aus ethischer Sicht als vertretbar eingestuft werden kann.

Grundsätzlich bezeichnet rhetorisches Handeln im Kontext dieser Arbeit und in Anknüpfung an die zu Beginn eingeführten Definitionen von Rhetorik solche kommunikativen Handlungen, die insbesondere auf das Erreichen von Zustimmung zu einem dargestellten Sachverhalt und sich daraus ergebenden postulierten Implikationen abzielen, wobei letztere – zumindest häufig – eine Veränderung von Denk- und Verhaltensmustern bei Zielgruppen bedingen. Rhetorisches Handeln wird demnach immer dann besonders relevant, wenn unterschiedliche und in Konflikt zueinander stehende Perspektiven auf einen Gegenstand bzw. ein Thema existieren, Personen eigene Sichtweisen und daraus entstehende kommunikative Intentionen und Botschaften (z. B. Appelle) ausbilden und versuchen, diese erfolgreich in Diskurse einzubringen. Demnach beschreibt rhetorisches Handeln nur einen Teilbereich von Kommunikation, denn die Rhetoriktheorie „ist mithin keine allgemeine Kommunikationstheorie, sondern eine

spezielle. Ihre Perspektive ist ausschließlich die strategische Kommunikation des Menschen“ (Knape 2012: 34).

Diese definitorische Annäherung wird nachfolgend mithilfe des Begriffs Persuasion, seines Geltungsbereichs und seiner Grenzen konkretisiert. Dabei wird deutlich, dass das Erreichen rhetorischer Ziele als Resultat eines komplexen Wirkungsgefüges zu beschreiben ist, dessen Dimensionen wiederum analytische Kategorien zur Beschreibung und Einordnung diskursiver Beiträge und ihrer Wirkungen darstellen können. Exemplarisch folgt darauf aufbauend die Darstellung ausgewählter, zentraler Felder und Mechanismen der Überzeugung – im Einzelnen: Argumentation, Narration, Framing und Stil –, die ein besonderes Potenzial für eine fremdsprachendidaktische Reflexion aufweisen und zur Förderung analytisch-reflexiver wie auch produktiver Kompetenzen bei Fremdsprachenlernenden beitragen können. Gleichsam wird im letzten Schritt deutlich, dass die Integration rhetorischer Perspektiven in fremdsprachendidaktische Zusammenhänge einer ethischen Rahmung bedarf, um das von Knape beschriebene emanzipatorische Moment der Rhetorik zu stärken bzw. zu erhalten und sie eindeutig von kommunikativen Handlungen mit manipulativen Ausrichtungen abzugrenzen.

1.3.1. Merkmale und Ziele von Persuasion

Der Begriff Persuasion ist eng mit der Rhetorik verbunden und eignet sich, um zentrale rhetorische Intentionen und kommunikative Vorgehensweisen näher zu bestimmen und damit einen Transfer rhetorischer Perspektiven in fremdsprachendidaktische Zusammenhänge weiter zu fundieren. Dafür werden im Folgenden Kernmerkmale persuasiver Kommunikation dargestellt und drei wesentliche Ziele hervorgehoben. Auf diese Weise können im weiteren Verlauf der Arbeit Fragen nach dem in Forschung und Curricula eingeforderten ‚überzeugenden Ausdruck‘ in der Fremdsprache (vgl. u. a. Keller 2013: 14; KMK 2012: 51) systematisch reflektiert werden.

Als Ausgangspunkt ist zunächst hervorzuheben, dass rhetorischer Kommunikation verschiedene Zielsetzungen zugrunde liegen können. Laut Campbell (1963: 1) kann Rhetorik dazu dienen, das Verständnis einer Sache zu vertiefen, die Vorstellungskraft anzuregen, Gemüter zu bewegen sowie, ganz zentral, Willen und Haltungen von Menschen zu beeinflussen. Insbesondere dieser letzte Punkt ist inhaltlich verknüpft mit dem Begriff Persuasion. Der Duden umschreibt das Adjektiv ‚persuasiv‘ mit „der Überredung dienend“ (Dudenredaktion 2009: 825) und wirft damit Fragen auf: Was genau ist als Überreden zu bezeichnen und inwiefern ist solches Handeln verantwortbar bzw. eine zu fördernde Fähigkeit? Vor dem Hintergrund der zuvor

aufgezeigten Rhetorik-Definitionen erscheint hier eine Klärung von Begriff, Prozessen sowie eine normativen Rahmung persuasiven Handelns notwendig.

Historisch gesehen wird persuasives Handeln klassischerweise in Kontexten der „Entscheidungsfindung im politischen, juristischen und gesellschaftlich-repräsentativen Raum“ betrachtet (Knape 2012: 13) und war bereits im antiken Rom ein „unverzichtbares Regulativ“ (ebd. 29). Gleichwohl beschränkt sich Persuasion nicht auf formale Sprachhandlungen, sondern spielt nach Mayer immer dann eine Rolle, „wenn die Absicht zugrunde liegt, ein Individuum dazu zu bewegen, eine [...] erwünschte Bewertung eines Sachverhalts vorzunehmen“ (Mayer 2007: 86). Insofern werden hier öffentliche und private, mündliche wie auch schriftliche oder mediale Kommunikationssituationen denkbar. Mögliche Ziele – und gleichzeitig typische Ansatzpunkte – persuasiven Handelns bestehen in den Überzeugungen, Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen adressierter Personen (vgl. Jowett & O’Donnell 2015: 39) bzw. in der Veränderung von einem oder mehreren dieser Aspekte. Versucht man eine lineare Struktur von persuasiven Prozessen zu beschreiben, so vollziehen sich solche Veränderungen zum einen zunächst im Bereich der Kognition und anschließend ggf. auf der Ebene von Verhalten, zum anderen kann ein kurzfristiges Ziel der Zustimmung oder Einwilligung auf die langfristige Ausbildung von Einstellungen gerichtet sein (vgl. Knape 2012: 79).

Motiviert wird eine persuasive Handlung dabei zunächst durch die Wahrnehmung oder Antizipation eines kommunikativen Widerstands. Das bedeutet, eine Person identifiziert bei einem Gegenüber eine – aus ihrer Sicht – zu verändernde Kognition oder Verhaltensweise bezogen auf ein Thema oder einen Sachverhalt, z. B. unterschiedliche Einstellungen zum Thema Flugreisen. Wenn eine der Personen diesen Umstand als unbefriedigend empfindet, ihre eigene Perspektive jedoch als valide betrachtet, kann sie versuchen, diese durch Überreden oder Überzeugen auf das Denken und Verhalten der anderen zu übertragen. Eine entscheidende Frage in solchen Kontexten besteht generell darin, wie mit kommunikativen Widerständen umgegangen wird bzw. umzugehen ist. Prinzipiell reicht das Handlungsspektrum von einer gewaltsamen Durchsetzung der eigenen Position bis hin zum Nichterwähnen, Aufrechterhalten oder Akzeptieren einer Dissonanz. Der Begriff Persuasion verengt diese möglichen Handlungsweisen und beschreibt nach Jowett & O’Donnell (2015: 38) einen reziproken Prozess, bei dem beide (bzw. alle) Parteien voneinander abhängen und entweder interaktiv abwechselnd Positionen verhandeln oder transaktiv gemeinsam an der Herstellung von Bedeutung beteiligt sind. Damit wird Persuasion als eine Kommunikationsform gerahmt, die darauf abzielt, die Bedürfnisse aller Beteiligten einzubeziehen – und sich damit etwa von Propaganda abgrenzt.

Im Einzelnen kann Persuasion zu unterschiedlichen Resultaten führen, die – je nach Kenntnisstand über das Publikum – auch als spezifische Ziele implizit oder explizit vorhanden sein können. Miller (2013: 73 ff.) beschreibt in diesem Zusammenhang drei denkbare Ergebnisse persuasiven Handelns:

- *response shaping*
- *response-reinforce process*
- *response-changing process*

Ist bei den angesprochenen Personen noch keine Bewertung einer Sache etabliert, zielt Persuasion zunächst auf *response shaping* bzw. *attitude formation* ab (vgl. ebd.). Hier kommt es zur Ausbildung einer erwünschten Reaktion auf einen bisher unbekannten oder neutral bewerteten Sachverhalt. Diese Dimension ist gerade bei neu auftretenden, individuell oder gesellschaftlich relevanten Themen von Bedeutung. Wenn sich etwa neue Technologien verbreiten, entstehen in der Folge öffentliche Diskurse, in denen gesellschaftliche oder politische Akteur*innen versuchen, eigene Evaluationen sozial zu verankern und Deutungshoheiten zu erreichen.

Im Kontrast dazu stehen *response-reinforce*-Prozesse, die eine bereits bestehende Einstellung oder ein Muster gezielt verstärken. Dies geschieht häufig durch Marginalisierung oder Ausschalten anderer Einflussgrößen auf den jeweiligen Parameter (Verhalten, Einstellung etc.) sowie durch ein Bekräftigen der erwünschten Reaktion – etwa mithilfe sich wiederholender, ritualisierter kommunikativer Handlungen. An dieser Stelle wird deutlich, dass Persuasion als gradueller und iterativer Prozess verstanden werden kann. Mayer (2007: 87) benennt etwa die sonntägliche Predigt, die bekannte Grußformel an Vereinsmitglieder oder Werbebotschaften als persuasive Einflüsse, die durch Wiederholung bestimmte Bedeutungen oder Verhaltensweisen verfestigen. Aus kognitionswissenschaftlicher Sicht kann hier mit Lakoff (2010: 71 f.) argumentiert werden, dass solche Deutungsrahmen gerade durch Wiederholung eingeübt und konsolidiert werden.

Ein drittes denkbares Resultat im Kontext von Persuasion wird als *response-changing process* beschrieben (vgl. Miller 2013: 73 ff.). Dieser spielt eine Rolle, wenn Personen bereits eine bestimmte Haltung zu einer Sache ausgebildet haben, diese jedoch verändert bzw. ersetzt werden soll. Dabei ist maßgeblich, wie stark das bereits bestehende Muster verankert ist und wie sehr sich das persuasive Ziel davon unterscheidet. Beispielsweise wird der persuasive Widerstand für eine konservative Partei bei einem linksliberalen Publikum natürlicherweise sehr hoch sein, während die Wahrscheinlichkeit prinzipiell größer ist, dass Personen innerhalb eines linkspolitisch ausgerichteten Parteienspektrums ihr Wahlverhalten ändern.

Für den Kontext fremdsprachlicher Bildung ist die Unterscheidung zwischen solchen persuasive Prozessen bzw. Zielsetzungen bedeutsam, da diese mit jeweils typischen Sprachhandlungen und spezifischen Redemitteln einhergehen. Wissen über Persuasion kann hier als analytisches Instrument dienen und für die Ausbildung von Sprachbewusstheit genutzt werden (vgl. Kapitel 2.4.2). Dabei ist jedoch zu beachten, dass Formen und Ziele persuasiver Kommunikation kontextabhängig variieren. Händel et al. (2007: 40 f.) machen dies anhand klassischer Redekontexte deutlich: Bei einer Parlamentsrede etwa ist die Chance auf eine Änderung von Einstellungen oder Werten bei Mitgliedern von Oppositionsparteien verhältnismäßig gering. Obwohl Redende ihre Positionen so glaubhaft wie möglich versuchen darzustellen, können und werden sie im Normalfall nicht erwarten, dass es gelingt, die Anhänger anderer Lager auf die eigene Seite zu ziehen. Vielmehr geht es hier um das öffentliche Einbringen der eigenen Perspektive und Programmatik in einen politischen Diskurs. Auch bei einer Gerichtsrede sind Akteur*innen nicht frei in ihrer inhaltlichen Ausrichtung, sondern argumentieren entlang der Rollen von Staatsanwaltschaft, Verteidigung etc., d. h. ihnen werden qua Kontext bestimmte Aufgaben und persuasive Zielsetzungen zugewiesen. So lässt sich schlussfolgern, dass kompetent persuasiv zu handeln demnach auch bedeutet, in Abhängigkeit von situativen und kontextuellen Variablen geeignete kommunikative Zielsetzungen auszuwählen und zu verfolgen.

1.3.2. Persuasion als komplexes Wirkungsgefüge

Von den vorigen Darstellungen ausgehend, steht im Folgenden die Frage im Zentrum, unter welchen Bedingungen rhetorisches Handeln im Sinne von Persuasion, also der bewussten und gezielten kommunikativen Beeinflussung, erfolgreich sein kann. In unterschiedlichen Disziplinen finden sich vielfältige Erklärungsansätze dahingehend, welche Prozesse und Vorgehensweisen dazu beitragen, dass Menschen eher bereit sind, kommunikative Impulse Anderer aufzunehmen und in gewünschter Weise zu verarbeiten. Aus diesem umfangreichen Korpus an Forschung werden hier ausgewählte Begriffe und Phänomene erläutert, die in der Rhetorik, Persuasionsforschung und Psychologie entwickelt bzw. erforscht wurden und für diese Arbeit im Weiteren relevant sein werden.

Während die oben eingeführten Termini *response shaping & changing* zunächst behavioristisch anmuten, ist grundsätzlich festzustellen, dass Persuasion nicht als eine Form von Konditionierung aufzufassen und deshalb ebenso wenig von einem „einfachen Wirkungskalkül nach dem Reiz-Reaktions-Schema“ auszugehen ist (Knape 2012: 88). Passender in diesem

Kontext ist Mayers Beschreibung einer rhetorischen Handlung, z. B. einer Rede, als „Wirkungsgefüge“ (Mayer 2007: 13), bei der verschiedene Faktoren zusammenspielen, die nicht wiederholbar und in ihrem Ergebnis nicht berechenbar ist. Demnach kann das Eintreten eines perlokutiven Effekts bzw. persuasiven Erfolgs nie vollends zuverlässig vorausgesagt werden, was Knape unter Rückgriff auf ein konstruktivistisches Verständnis von Rhetorik begründet:

Der Orator muss als Kommunikator wissen, dass er seine Botschaft nicht einfach auf einen Rezipienten nach dem Muster elektronischer Datentransfers übertragen kann. Der menschliche Rezipient, verstanden als autopoietisches kognitives System, reagiert [...] auf jedes mediale Ereignis selbstbezüglich und generiert Bedeutung aufgrund seiner je individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten selbst. Für den Orator kommt alles darauf an, mit seinen kommunikativen Instrumenten das Interaktions- und Reaktionsrepertoire seines Rezipienten abzurufen. (Knape 2012: 57)

Das Überzeugen von Personen stellt sich demnach als ko-konstruktiver Prozess dar, an dem mindestens zwei Parteien beteiligt sind und der unmittelbar von verschiedenen Voraussetzungen auf Seiten der adressierten Person(en) abhängt. Das persuasive Potenzial einer Botschaft wird dabei beeinflusst durch verschiedene kommunikative Widerstände, zu denen die folgenden zählen:

- das Denken und Fühlen der angesprochenen Person(en)
- die sprachliche Formulierung
- textuelle Inhalte bzw. deren Anschlussfähigkeit
- die mediale Vermittlung
- situative Gegebenheiten (vgl. ebd. 58)

Im Erfolgsfall erzeugen persuasive Botschaften auf diesen Ebenen Resonanz bei Zielgruppen, was sich darin äußert, dass sich die Angesprochenen mit Form und Inhalt einer Nachricht identifizieren und den Impetus bzw. Appell mit der Erfüllung eigener Bedürfnisse verbinden (vgl. Jowett & O'Donnell 2015: 43). In der Psychologie sind u. a. die oben aufgeführten Ebenen in vielfältigen empirischen Studien erforscht worden und bieten Anknüpfungspunkte für eine fremdsprachendidaktische Reflexion. Daher werden einige der zentralen Prinzipien und Erkenntnisse im Folgenden dargestellt und nachfolgend im Teil III dieser Arbeit in konkrete Aufgaben- und Frageformate weiterentwickelt.

Ein wichtiges Prinzip, das sich auf die Einfachheit der Verarbeitung von Informationen bezieht, wird mit dem Begriff Reiz-Verarbeitungsflüssigkeit oder *fluency* beschrieben (vgl. Alter & Oppenheimer 2009) und ist in mehrfacher Hinsicht relevant für die Wirkkraft rhetorischer Handlungen. Grundsätzlich tendieren Menschen dazu, Botschaften, die leicht zu verarbeiten

sind (d. h. einen hohen Wert für *fluency* aufweisen), eher für wahr bzw. glaubwürdig zu halten (vgl. Schwarz 2004). Dies gilt etwa für Aussagen, die leicht aus dem Gedächtnis abrufbar oder auch bereits leicht lesbar sind (vgl. Begg et al. 1992; Reber & Schwarz 1999). *Fluency* bezieht sich gleichermaßen auf Stilistik und Performanz: So sind bspw. Aphorismen in Reimform einfacher zu verarbeiten und werden folglich für wahrer gehalten als solche ohne Reim (vgl. McGlone & Tofaghbakhsh 2000). In ähnlicher Weise scheint ein Vortrag ohne prosodische Verzögerungslaute wie ‚Ähm‘ weniger kognitive Energie zur Verarbeitung zu erfordern, was erneut Wahrheit bzw. Glaubwürdigkeit impliziert (vgl. Brennan & Williams 1995). Unabhängig von der tatsächlichen Faktizität einer Aussage lässt sich demnach eine allgemein existierende Tendenz bzw. Neigung von Personen dahingehend konstatieren, dass Informationen und Botschaften, die mit verhältnismäßig geringem kognitiven Aufwand mental verarbeitet werden können, in der Tendenz positiv konnotiert werden und Menschen deren Wahrheitsgrad als hoch einstufen. Dies kann ein Teil der Erklärung dafür sein, warum politische Slogans als semantische Kurzformen prominentes und effektives Mittel der Vermittlung von Inhalten auch bei komplexen Sachverhalten sind.

Auch für die Erzeugung eines rhetorischen Ethos spielt *fluency* überdies eine Rolle: Personen, die sich leicht verständlich äußern können, werden tendenziell für intelligenter gehalten (vgl. Oppenheimer 2006). Gleichwohl gilt es festzuhalten, dass sich aus diesen Arbeiten kein formelhafter Automatismus ableiten lässt, der Einfachheit und Effektivität in ein lineares Abhängigkeitsverhältnis setzt, und noch weniger eine normative Aussage im Sinne der erwünschten Vermeidung von Komplexität in sprachlichem Handeln. Durchaus kann Wissen über *fluency* jedoch zur Analysekompetenz rhetorischer Texte und Akte beitragen und auch ebenso die Reflexion eigener sprachlicher Handlungen unterstützen.

Neben der Reiz-Verarbeitungsflüssigkeit von Informationen ist auch die Häufigkeit, in der Personen mit bestimmten Inhalten konfrontiert werden, relevant dafür, wie positiv und glaubwürdig eine Nachricht wahrgenommen wird. So haben Studien vielfach zeigen können, dass die wiederholte Wahrnehmung einer Information zu einer positiveren Evaluation führt, was als *mere exposure effect* bezeichnet wird (vgl. Zajonc 1968; Fang et al. 2007). Indirekt kommt auch hier erneut das *fluency*-Prinzip zum Tragen: Aussagen, die bereits häufiger aufgenommen wurden, können leichter verarbeitet werden und werden tendenzieller als positiver bewertet. Bemerkenswert ist, dass dieser Prozess auch im Hinblick auf die Einschätzung des Wahrheitsgrades von Informationen auftritt: Mit dem *illusory truth effect* wird das Phänomen beschrieben, dass wiederholt präsentierte Aussagen für wahrer gehalten werden als solche, die

neu präsentiert werden (vgl. Hasher et al. 1977; Dechêne et al. 2010). Auf diese Weise können auch faktisch inkorrekte Aussagen und Erzählungen an Plausibilität gewinnen und zur Ausbildung von Erinnerungen ohne Tatsachengrundlage führen (vgl. Polage 2012) – selbst dann, wenn die Faktizität einer Nachricht bereits angezweifelt wird und Personen es aufgrund der ihnen zugänglichen Kontextinformationen besser wissen könnten bzw. müssten (vgl. Pennycook et al. 2018; Fazio et al. 2015).

Mit diesen Erkenntnissen im Zusammenhang steht auch das Phänomen des sogenannten Bestätigungsfehlers bzw. *confirmation bias* (vgl. Oswald & Grosjean 2004), womit bezeichnet wird, dass Personen neue Informationen vor dem Hintergrund von bereits bestehenden Erwartungshaltungen einordnen und bewerten, um somit kognitive Dissonanz zu vermeiden. Insofern hängen die Aufnahme und Verarbeitung rhetorischer Impulse jeweils stark von individuellen und gruppenbezogenen Aspekten einer kommunikativen Zielgruppe ab:

Eine Information, die einer Gruppe von Menschen überzeugend vorkommt, weil sie genau zu dem passt, was diese Menschen ohnehin schon glauben, wird von einer anderen Gruppe unter Umständen als unplausibel betrachtet, weil sie in starkem Kontrast zu deren Überzeugungen steht. (Jaster & Lanius 2019: 58)

Bei strittigen Themen argumentieren Menschen demnach typischerweise so, dass sie zu ohnehin bereits präferierten Schlussfolgerungen gelangen können, sind sich dieses affektiven und motivationalen Bias aber oftmals nicht bewusst (vgl. Kunda 1990; Pronin 2007). Dieses Phänomen wird als *motivated reasoning* beschrieben. In ähnlicher Weise erfolgt auch die Verarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse so, dass Personen quantitative Daten derart interpretieren, dass sie die eigene Identität und Weltsicht damit bestätigen können (vgl. Kahan et al. 2013). Somit lässt sich schlussfolgern, dass erfolgreiches persuasives Handeln grundsätzlich an Überzeugungen, Werten, Haltungen, Verhaltensweisen oder Gruppennormen der angesprochenen Personen ansetzt und ein Veränderungspotenzial durch die Anknüpfung an Vorstellungen erzeugt, die bei einer Zielgruppe bereits akzeptiert sind (vgl. Jowett & O'Donnell 2015: 39).

Hinzukommt, dass auch soziale und kulturelle Kontexte und Dynamiken von Bedeutung sind, wenn Menschen persuasive Botschaften verarbeiten. So kann es in sozialen Gruppen zur Ausprägung von Informations- und Konformitätskaskaden kommen (vgl. Jaster & Lanius 2019: 61 ff.), womit beschrieben wird, dass eine Botschaft plausibler wirkt, wenn ihr viele Menschen anhängen und Mitglieder von Gruppen einer bestimmten Überzeugung sodann folgen, um sich sozial integrieren zu können (vgl. auch Festinger 1954). Dabei muss jedoch nicht notwendigerweise auf individueller Ebene eine tatsächlich stark ausgeprägte positive Haltung zu dem jeweiligen Gegenstand bestehen (vgl. Jaster & Lanius 2019: 68). Erneut lässt sich hier eine

Brücke zum *fluency*-Prinzip schlagen: „Repeated exposure to a statement influences perceptions of social consensus, presumably because the statement seems more familiar“ (Schwarz et al. 2007: 145). Das bedeutet, Nachrichten, die häufig wahrgenommen werden, sind zum einen leichter zu verarbeiten und damit tendenziell glaubwürdiger, werden zum anderen aber auch mit sozialem Konsens assoziiert, was aus sozialpsychologischer Sicht wiederum dazu führt, dass Personen ihnen tendenziell eher folgen.

Diese soziale Einbettung und Überformung von Rhetorik spielt auch auf kultureller Ebene eine Rolle. Welche Überzeugungen Personen ausbilden, hängt demzufolge unmittelbar mit kultureller Identifikation und Zugehörigkeit zusammen; ein Phänomen, das von Kahan und Braman (2006) als *cultural cognition* bezeichnet wird:

Essentially, cultural commitments are prior to factual beliefs on highly charged political issues. [...] Culture is prior to facts in the cognitive sense that what citizens believe about the empirical consequences of those policies derives from their cultural worldviews. Based on a variety of overlapping psychological mechanisms, individuals accept or reject empirical claims about the consequences of controversial policies based on their vision of a good society. (Kahan & Braman 2006: 148)

An dieser Stelle wird deutlich, dass Prozesse der Ausprägung individueller Überzeugungen, ebenso wie die angestrebte Veränderung dieser durch rhetorisches Handeln, sinnvollerweise im Kontext ihrer Einbettung in größere soziale und kulturelle Sinnzusammenhänge zu betrachten sind, die maßgebliche Einflüsse ausüben können. Je nach Zusammensetzung und Beteiligung von kommunikativ Handelnden spielen hier auch Dynamiken sogenannter Echokammern eine Rolle, d. h. insbesondere immer dann, wenn sich in (idealtypisch formuliert) „homogenen Gruppen [...] ausschließlich Gleichdenkende untereinander austauschen“ (Jaster & Lanius 2019: 69). Kennzeichnend für die Bedeutungsaushandlung in solchen Diskursräumen, z. B. in sozialen Netzwerken, ist, dass bestimmte, prominente Überzeugungen tendenziell ohne Korrektur verstärkt werden, wodurch sich Informations- und Konformitätskaskaden ungefiltert ausbreiten und Gruppenpolarisationen entstehen können (vgl. ebd. 70). Eine Analyse rhetorischer Botschaften und ihrer Rezeption bedarf daher augenscheinlich einer sorgfältigen Auseinandersetzung mit den jeweilig latent wirkmächtigen bzw. tatsächlich kommunikativ sichtbaren Diskursstrukturen und -dynamiken, die eine plurale Verhandlung von Themen befördern oder einschränken können.

Das Zusammenspiel solcher kontext- und situationsbezogener Dimensionen hinsichtlich des persuasiven Potenzials von Botschaften wird in der Rhetorik mit dem Begriff Kairos beschrieben. Kairos bezeichnet die Idee eines opportunen Moments, in dem viele günstige Aspekte zusammenkommen und eine positive Aufnahme einer Botschaft bei einem Publikum

wahrscheinlicher machen (vgl. Burke 2013: 6 f.; Gurak & Antonijevic 2011: 7; Toye 2013: 33). Diese Interaktion relevanter Faktoren ist dabei durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet, die Ziegler wie folgt einschätzt:

Die psychologische Forschung zur Wirkung von Versuchen der strategischen Verbreitung von Überzeugungen zeigt, dass die nachhaltige Etablierung von Überzeugungen und damit ihre langfristige Konventionalisierung für die Gesellschaft von dem Zusammenspiel vieler Faktoren abhängt. [...] Einerseits mag man die Komplexität dieses Wechselspiels bedauern. Andererseits aber mag sie als ein Garant für die Vielfalt an Überzeugungen in einer pluralen Gesellschaft gesehen werden. (Ziegler 2015: 146)

Das Ergebnis rhetorischen Handelns, das auf Persuasion ausgerichtet ist, stellt somit einen komplexen, multifaktoriell beeinflussten Vorgang dar, der nicht im Voraus berechnet werden kann. Im Einklang mit Zieglers Einschätzung lässt sich als Schlussfolgerung daher die Notwendigkeit und ebenso das Potenzial pluraler, diskursiver Aushandlung betonen, zu der Lernende auch in der Fremdsprache befähigt werden sollen und die als Modus der Konsens- und Kompromissfindung Prozesse der Plausibilisierung eigener Standpunkte und Überzeugungen ins Zentrum rückt. In diesem Sinn können aus den dargestellten psychologischen Zugängen zu Persuasion keine eindeutigen Schlüsse oder gar rezeptartige Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, gleichwohl zeigen sie aber zentrale, empirisch validierte, personale und soziale Aspekte von Überzeugung auf, die im Weiteren als Dimensionen der Analyse und Reflexion rhetorischer Akte und Artefakte auch für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden.

1.3.3. Rhetorische Textgestaltung: Argumentation, Framing, Narration und Stil

Im vorigen Kapitel wurde herausgestellt, dass sich erfolgreiches rhetorisches Handeln im Sinne von Persuasion in verschiedener Hinsicht an den jeweils adressierten Personen, einem spezifischen sozialen und kulturellen Kontext sowie situativ-zeitlichen Gegebenheiten ausrichtet, wobei diese Wirkfaktoren Teile eines komplexen Wechselspiels darstellen. Darauf aufbauend liegt der Fokus im Folgenden auf der Frage, mit welchen Elementen der Textgestaltung rhetorische Akteur*innen persuasive Handlungen initiieren und Resonanz bei einem Publikum auslösen können. Das historisch gewachsene Repertoire an z. B. rhetorischen Strategien, Topoi oder Stilfiguren ist dabei derart groß und vielgestaltig, dass es sich einer klaren Definition und Abbildung entzieht und bestenfalls überblicksartig und ausschnitthaft dargestellt werden könnte. Der Anspruch dieses Kapitels liegt insofern vielmehr im Aufzeigen ausgewählter Dimensionen, die exemplarisch evident für die weitere Argumentationslinie dieser Arbeit von Nutzen sind.

Dabei werden thematische Eckpunkte der Bereiche Argumentation, Framing, Narration und Stil skizziert, um eine inhaltliche Grundlage für eine genauere Nuancierung rhetorischer Textanalyse und -produktion im Fremdsprachenunterricht zu schaffen.

Argumentation

Für die Aushandlung von Bedeutung, die Plausibilisierung eigener Positionen und das Erreichen von Zustimmung zu einem kommunikativen Anliegen kommt der Argumentation eine zentrale Bedeutung zu. Sie ist als maßgeblicher Modus der Konsens- und Kompromissfindung auch für den Fremdsprachenunterricht zentral curricular verankert, wie im Folgenden noch herausgestellt wird, und zeichnet sich durch distinktive Merkmale aus:

Argumentation is prototypically a linguistic activity that takes place between two or more people and is inspired by reason. [...] [It] is aimed at convincing these listeners or readers of the acceptability of the standpoint. By advancing argumentation, arguers make an appeal to reasonableness: They silently assume that the listeners or readers will act as reasonable critics when evaluating the justifications or refutations they have offered. (Van Eemeren 2011: 2)

In dieser Definition werden sowohl Potenzial wie auch Grenzen argumentativer Auseinandersetzungen deutlich. Vor einem humanistischen Hintergrund erschließt sich die Relevanz von Argumentation unmittelbar im Sinne der Förderung einer vernunftorientierten, somit gleichsam gewaltfreien Aushandlung von Themen, die idealtypisch ein egalitäres und demokratisches Verständnis von Kommunikation voraussetzt. Personen messen demnach die Validität eines Standpunktes und daraus entstehender Implikationen an einem erkennbaren rationalen Maßstab und werben qua Begründung für die Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz der eigenen Perspektive. Nach Herrmann et al. weist die argumentative Auseinandersetzung damit ebenso einen „maßgeblichen dialektischen Vorteil“ (Herrmann et al. 2012:20) auf: Sie kann bei strittigen Fragen durch die Abwägung und Prüfung von Argumenten im Idealfall zur Herausbildung einer für alle Beteiligten zufriedenstellenden Lösung führen, da sie das kommunikative Gegenüber durch die angestrebte Plausibilisierung des eigenen Standpunktes einbezieht.

Gleichzeitig setzt Argumentation dabei die Fähigkeit und Bereitschaft von Personen voraus, sich einer rationalen Aushandlung von Themen zu stellen, indem Prämissen und Schlussfolgerungen über eine Begründung verstandesmäßig in Beziehung gesetzt werden. Die vorausgegangene Darstellung relevanter Forschungsergebnisse aus dem Bereich Persuasion zeigt jedoch, dass sich die Annahme einer Superiorität des ‚besten Arguments‘ allzu häufig als nicht haltbar erweist, so etwa auch in polemischen Debatten (vgl. Kraus 2014). Der Geltungsbereich von Argumentation und damit auch ihr Potenzial, den Ausgang kommunikativer Auseinandersetzungen vorauszusehen bzw. zu erklären, ist demnach insofern zu relativieren, als diverse

individuelle und situativ-kontextuelle Faktoren einschränkende Einflüsse ausüben können. Diese Einsicht spiegelt sich auch in Entwicklungen der Argumentationsforschung wider:

Instead of asking whether an argument was sound, the questions became „Sound for whom?“ and „Sound in what context?“ The core idea is that the grounds for knowledge claims lie in the epistemic practices and states of consensus in knowledge domains. (Van Eemeren 2011: 18)

Argumentative Kommunikation ist demzufolge immer auch sozial überformt und ihre Rolle für erfolgreiches rhetorisches Handeln somit an die jeweiligen diskursiven Akteur*innen, Strukturen und Konventionen geknüpft. Insbesondere die jeweils Angesprochenen verdienen daher besondere Aufmerksamkeit, folgt man Mayers Einschätzung, dass „die Geltung von Argumenten nicht ohne Personen zu denken“ ist (Mayer 2007: 158), d. h. ein Argument stets von einem Individuum als mehr oder minder überzeugend attribuiert wird. Die zuvor als kommunikative Widerstände beschriebenen Dimensionen (vgl. Knape 2012: 58) spielen somit auch für argumentative, vermeintlich primär vernunftgesteuerte Interaktionen eine zentrale Rolle und heben somit die Bedeutung emotional-affektiver, volitionaler oder einstellungsbezogener Aspekte hervor.

Argumentation nimmt im Kontext rhetorischen Handelns damit insgesamt aus mehreren Gründen eine wichtige Stellung ein. Sie ist zunächst insofern relevant, als Argumente das „generelle Wirkungsmuster“ von Texten vorgeben (Jackob et al. 2008: 227). Gleichzeitig stellt die argumentative Auseinandersetzung – in formellen wie auch informellen Kommunikationssituationen – einen fundamentalen Modus der diskursiven Aushandlung strittiger Themen dar. Darüber hinaus steht sie insbesondere aus einer Bildungsperspektive im Fokus, da Argumentation bestimmten Gütekriterien entspricht, d. h., dass sie Problemlösung idealtypisch im Sinne sprachlicher, vernunftorientierter und gleichberechtigter Auseinandersetzung anstrebt. Im Kontext dieser Arbeit wird ein besonderes Potenzial für die Förderung argumentativer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht darin gesehen, die Bestandteile von Argumentationsschemata, ihre Stärke und Logik sowie situative Wirkkraft nuanciert, exemplarisch und im Sinne generischen Lernens mit Lernenden zu erarbeiten (vgl. Kapitel 10.1). Gleichzeitig ist festzuhalten, dass Argumentation nur einen Teilbereich diskursiver Dynamiken, etwa Entscheidungsfindungsprozesse, erklärt und daher von weiteren rhetorischen Feldern flankiert werden muss.

Framing

Für die Gestaltung rhetorischer Texte, unabhängig von Format und semiotischen Modi, ist neben der Argumentation auch der Begriff *Framing*, hier gefasst als spezifisch rhetorisches Feld,

von wichtiger Bedeutung. Frames bezeichnen „Deutungsrahmen, die unser Wissen strukturieren und den Informationen einen Sinn zuordnen“ (Lakoff & Wehling 2008: 73); sie kontextualisieren und perspektivieren somit faktische Informationen, Themenfelder oder Einschätzungen von Personen zu einem Gegenstand. Unterscheiden lassen sich dabei *surface frames*, die sprachlich realisiert werden, sowie *deep seated frames*, welche tief verankerte Grundüberzeugungen und generelle Verständnisse von Welt und Umwelt betreffen (ebd.). Wenn Frames gerade im letzteren Sinn als grundlegende Wissens- und Denkstrukturen verstanden werden, stehen sie in besonderer Nähe zum Begriff kognitiver Schemata (vgl. Lakoff 2010: 71; Seebert 2017: 291). Eine zentrale Funktion solcher Deutungsrahmen liegt in der „kognitive[n] Vereinfachung einer realiter komplexen Situation, die [...] in ihrer Gesamtheit mit all ihren Details nicht aufgenommen und verarbeitet werden könnte“, d. h. durch die jeweilige Rahmung wird gleichsam eine „spezifische Aspektbetonung der Situation“ vorgenommen (Seebert 2017: 288). Insofern besteht eine wichtige Erkenntnis auch für den Bereich Rhetorik darin, dass Frames per se bestimmte Facetten hervorheben, während sie andere in den Hintergrund rücken.

Verdeutlichen lässt sich dies an folgenden zwei Beispielen: Die Beziehung zu einem anderen Menschen kann bildlich etwa als ‚gemeinsame Reise‘ oder als ‚Arbeit‘ aufgefasst werden. Je nachdem, welche Vorstellung hier verinnerlicht und folglich als Deutungsrahmen relevant wird, ordnen Personen z. B. Ereignisse, Pflichten, Bedürfnisse in der sozialen Beziehung entsprechend des aktivierten Frames ein, wodurch das Verhältnis zum Gegenüber kognitiv strukturiert und auf bestimmte, distinktive Merkmale hin ausgerichtet wird. In ähnlicher Weise ergibt sich ein Unterschied, wenn bspw. eine Komplikation am Arbeitsplatz entweder als ‚Katastrophe‘ oder ‚Herausforderung‘ wahrgenommen und kommuniziert wird. Durch die Aktivierung und Etablierung solcher Frames werden in der Folge bestimmte Lesarten sozialer Wirklichkeit bei den beteiligten Akteur*innen ausgebildet und handlungsleitend wirksam. Die Beispiele weisen gleichzeitig darauf hin, dass Deutungsrahmen häufig als metaphorische Vorstellungen vorliegen und damit laut Culler einen fundamentalen Modus der Welterschließung darstellen: Metaphor is „a version of a basic way of knowing: we know something by seeing it as something“ (Culler 2000: 71; Hervorhebung im Original). An dieser Stelle werden insbesondere soziale Erfahrung und soziale Settings bedeutsam, da Menschen in bestimmte Formen des metaphorischen Denkens hinein sozialisiert werden, die in ihren lebensweltlichen Kontexten prominent sind (vgl. Lakoff & Wehling 2008: 25).

Aus rhetorischer Perspektive spielt Framing in mehrfacher Hinsicht eine Rolle. So lässt sich konstatieren, dass „Frameeinflüsse letztlich die Persuasionseinflüsse [darstellen], die jenseits des Rationalen über den automatischen Prozessmodus beim Adressaten wirken“ (Seebert 2017: 292). Der Geltungsbereich solcher Deutungsrahmen geht demnach über den einer argumentativen Auseinandersetzung im Sinne vernunftmäßiger Abwägung hinaus, ist gleichzeitig jedoch für Debatten und andere rhetorische Formate von Bedeutung:

Creating a common language amongst the discussants is another important function of the use of metaphors in debates. This common language, then, enables debaters to criticize each other's contributions to the discussion in a safe, face-saving manner. (Plug & Snoeck Henkemans 2008: 102)

Damit bei der Verhandlung von Themen und Standpunkten tatsächlich über die gleiche Sache gesprochen wird, ist demzufolge eine Klärung der Begrifflichkeiten und zugrunde liegender Deutungsrahmen erforderlich. Folgt man Plug und Snoeck Henkemans Einschätzung, so wird auf diese Weise gleichzeitig ein auf Respekt und Verständigung ausgerichteter Diskurs gefördert, indem Akteur*innen zuvor eine sprachliche und konzeptuelle Basis für kommunikativen Austausch schaffen. Dies erscheint umso wichtiger, da sich in quantitativen Studien zeigt, dass Personen zunächst dazu tendieren, persuasive Botschaften so zu rahmen, dass sie den eigenen Grundwerten entsprechen, nicht aber notwendigerweise den Werten bzw. Vorstellungen derjenigen, die angesprochen und überzeugt werden sollen (vgl. Feinberg & Willer 2015). Gleichzeitig ist dies von entscheidender Bedeutung: Feinberg und Willer (2013) konnten in verschiedenen Studien ebenfalls zeigen, dass z. B. die Zustimmung zum Thema Umweltschutz in den USA bei Konservativen und Liberalen jeweils dann besonders groß ist, wenn das Framing von Botschaften zu diesem Thema in einer Art und Weise erfolgt, die an die jeweiligen moralischen Grundwerte der Parteien anknüpft. So wird im konservativen Lager bspw. ökologisch ausgerichtete Rhetorik dann besonders positiv aufgenommen, wenn Umweltschutz als eine Frage von „purity and sanctity“ (ebd. 61), im Sinne z. B. der Bewahrung von Schöpfung, gerahmt wird (vgl. dazu auch Lakoff 2010).

Daraus lässt sich schließen, dass die Darstellung und Wirkkraft von Fakten und Argumenten somit erst im Kontext der gleichsam verwendeten Deutungsrahmen sinnvoll zu beurteilen ist. Während Frames häufig unbewusst bzw. unreflektiert eingesetzt werden, sind sie doch unmittelbar relevant für kommunikativen Erfolg, da auch Tatsachen und Standpunkte erst als gültig wahrgenommen werden, wenn sie Anknüpfungspunkte zum gedanklichen Rahmen des Gegenübers aufweisen (vgl. Lakoff & Wehling 2008: 78). Weiterhin wirkt sich die Verwendung von metaphorischen Frames nachweislich auf Denken und Entscheidungsfindung von

Personen aus, indem sie bestimmte Aspekte eines Problems in den Fokus rückt oder ignoriert (vgl. Thibodeau & Boroditsky 2011). Wer etwa den Begriff ‚Flüchtlingswelle‘ erfolgreich diskursiv durchsetzt, wird eher argumentieren können, dass Maßnahmen zu treffen sind, die einen Schutz vor der darin bildlich kommunizierten Gefahr bieten sollen.

Für diese Arbeit stellt die Framing-Forschung insofern einen sinnvollen Bezugspunkt dar, als sie die Einbettung rhetorisch-argumentativen Handelns in zugrunde liegende, häufig metaphorisch realisierte Denkmuster aufzeigt. Erfolgreiche rhetorische Kommunikation erfordert daher auch die Fähigkeit zur Identifikation und kritischen Überprüfung der im Diskurs verwendeten Frames, die wiederum Ausdruck individueller Überzeugungen und Weltsichten wie auch politischer Programmatiken sein können.

Narration

Ein weiteres relevantes Feld für die Ausgestaltung rhetorischer Texte betrifft das persuasive Potenzial von Narrativen. Aus Sicht der Argumentationstheorie können Narrative zunächst als induktive Argumente, d. h. Verdeutlichungen anhand anekdotischer Beispiele, aufgefasst werden. Sie weisen darüber hinaus jedoch eine eigene Form von Rhetorizität auf und werden deshalb hier gesondert fokussiert. Die Betrachtung von Erzähltexten aus rhetorischer Perspektive knüpft dabei an die, auch in der Fremdsprachendidaktik hervorgehobene, grundsätzliche kommunikative Relevanz von Narrativen an. So wird das Erzählen als fundamentales Element alltäglicher Interaktionen aufgefasst und eine Omnipräsenz narrativer Texte, gefördert auch durch mediale Vermittlung, beobachtet. Narrative erfüllen an diesen unterschiedlichen Stellen diverse Funktionen: Durch sie können Sinn und Gemeinschaft gestiftet, Identitäten konstruiert, Ordnungen und Orientierung geschaffen werden (vgl. Nünning & Surkamp 2008: 194 f.).

Im Kontext rhetorischer Auseinandersetzung hingegen werden Narrative unter dem besonderen Gesichtspunkt ihrer rhetorisch-diskursiven Funktionen betrachtet:

Being a form of rhetorical criticism, the study of narratives in rhetorical discourse offers analytical and evaluative readings of narratives and narrative elements in situated discourse or acts aimed at persuading, convincing, uniting or otherwise moving people towards specific ends. (Iversen 2014: online)

Demnach fokussiert die rhetorische Analyse von Narrativen insbesondere die spezifischen Wirkpotenziale erzählender Texte im Hinblick auf das Erreichen rhetorischer Ziele, d. h. bezüglich einer angestrebten Veränderung von Denk- und Handlungsmustern und der damit einhergehenden Zustimmung zu einem kommunikativen Anliegen. Mit dem Begriff von Narrativen als „instrument of power“ weist Abbott (2008: 40) ihnen in diesem Kontext eine hohe Relevanz zu und begründet dies in drei gedanklichen Linien anhand der Stichworte *causation*,

normalization und *masterplots*, die im Folgenden kurz erläutert und in den Kontext dieser Arbeit gestellt werden. Mit dem ersten Stichwort wird die rhetorische Bedeutung erzählender Texte dahingehend konkretisiert, dass Geschichten Informationen ursächlich und linear strukturieren und damit einem menschlichen Bedürfnis nach kausaler Sinnstiftung und Ordnung entsprechen. Narrative illustrieren Sachverhalte und ihre zugrunde liegenden Begründungszusammenhänge somit auf leicht nachvollziehbare Art und Weise, d. h. verkürzt: sie klären, warum Dinge so sind, wie sie sind (vgl. ebd.).

Dass diese Beobachtung rhetorisch relevant wird, zeigt sich auch in empirischen Studien wie z. B. bei Nyhan und Reifler (2015). Hier wurden Teilnehmende mit Fehlinformationen zu einem politischen Ereignis konfrontiert. Anschließend erfolgte eine Richtigstellung und Überprüfung der Wirksamkeit dieser Korrektur mit folgendem Ergebnis:

Simply telling participants that an initial account about the cause of a political event is false does not undo the effects of that misinformation; it is necessary to provide an alternate causal explanation that displaces inferences made from the false information in order to prevent it from continuing to affect respondents' beliefs and attitudes. (Nyhan & Reifler 2015)

Erst indem ein Narrativ die neuen Informationen in einen kausalen Zusammenhang bringt, werden sie folglich in dem Maß kognitiv verarbeitet, dass eine Integration und dauerhafte Veränderung von Sichtweisen erfolgt. Für einen fremdsprachendidaktischen Kontext lässt sich hie- raus schließen, dass etwa ein Faktencheck von Nachrichten, deren Seriosität angezweifelt wird, ein sinnvolles aber ggf. nicht ausreichendes Vorgehen darstellt, da auch neue Fakten wiederum in Sinnzusammenhänge gestellt werden sollten, um zur narrativen Erschließung von Sachver- halten beitragen zu können.

Weiterhin wirken erzählende Texte darüber hinaus auch rhetorisch und potenziell ma- nipulativ, indem sie Kausalität andeuten bzw. insinuieren. So kann die Verknüpfung zweier Aussagen im Sinne von Ursache und Wirkung einen Begründungszusammenhang nahelegen, der gegebenenfalls gar nicht besteht („Teen Crime Rate Drops 18% after Uniform Introduced in Local Schools“, Abbott 2008: 43). Ein solcher Fehlschluss kann vielerorts beobachtet werden: This „narrative sleight-of-hand thrives on a daily basis in political speeches, sermons, advertising, legal disputes, and many other forms of public discourse“ (ebd.).

Das zweite Stichwort *normalization* hängt mit der oben beschriebenen Ubiquität von Narrativen zusammen und modelliert Erzähltexte als Ausdruck einer ‚Rhetorik des Realen‘: „Bringing a collection of events into narrative coherence can be described as a way of normalizing those events. It renders them plausible“ (ebd. 44). In Anknüpfung an die Wirkfaktoren für Persuasion ließe sich dies gleichsam als Resultat einer hohen Verarbeitungsflüssigkeit bedingt

durch ein bekanntes Genre verstehen: Weil Informationen und Botschaften häufig in narrativer Form übermittelt werden, fällt es Menschen tendenziell leichter, sie auf diese Weise zu verarbeiten, womit gleichzeitig eine Zuschreibung von Glaubwürdigkeit und Plausibilität einhergeht. Insofern kann erzählenden Texten eine generische Rhetorizität attestiert werden, da sie persuasives Potenzial durch die Einbettung dargestellter Inhalte und Standpunkte in narrative Strukturen entfalten können. Dies gilt zumindest, wenn eine Erzählung nicht ‚bloß als Geschichte‘ wahrgenommen und ihre Aussagekraft infrage gestellt wird (vgl. Abbott 2008: 45). Daraus folgt gleichsam die Frage nach möglichen Kriterien einer überzeugenden Geschichte, die im Folgenden noch erläutert werden.

Der dritte von Abbott aufgeführte Punkt bezieht sich auf kulturell verankerte, archetypische Erzählungen mit hohem Bekanntheitsgrad, sogenannte *masterplots*. Kennzeichnend für diese Narrative sind ihre kulturell sinn- und identitätsstiftenden Funktionen, da sie eng an sozial geteilte Werte, Bedürfnisse und Überzeugungen anknüpfen. Zu diesem Genre zählen etwa Heldenepen, Mythen oder tradierte Anekdoten, die in einer Gruppe stark rezipiert werden und soziale Rollen sowie Handlungsspielräume definieren oder auch historische Einordnungen ermöglichen. *Masterplots* dienen somit zum einen der Kontingenzbewältigung, zum anderen führt die Erfahrung von Diversität innerhalb kultureller Gruppen zur Wahrnehmung von Kultur als „complex weave of numerous, often conflicting, masterplots“ (vgl. ebd. 48).

Rhetorisches Potenzial erhalten diese Erzählungen durch ihren hohen kulturellen Identifikations- und Wiedererkennungswert. Sie können leicht wachgerufen bzw. müssen oftmals bloß angedeutet werden, damit eine Botschaft im Sinne des Masterplots gerahmt und effektiv kommuniziert werden kann. So lässt sich der Satz „She’s your Juliet“ (Nyström 2018: 37) als verknüppter Hinweis auf eine hoffnungslose Liebe verstehen, der in wenigen Worten den tragischen Ausgang von Shakespeares Drama als unvermeidlich in den Raum stellt und so eine Abkehr zu erwirken versucht. Ein weiteres Beispiel sieht Ferrara in Barack Obamas Rhetorik, der seine Biographie immer wieder als „rise from obscurity to fame“ (Ferrara 2013: 125) kultiviert und damit an das American Dream-Narrativ anschließt.

Die rhetorische Wirkkraft erzählender Texte ist dabei jedoch an bestimmte Faktoren geknüpft wie Iversen beschreibt:

Invented or fictional narratives strive towards formal complexity, ambiguity and turning points while narratives used in rhetorical discourse should strive for simplicity, clarity and reliability. Narratives used for rhetorical purpose should fit the situation in which they are employed; they should be persuasive in the Aristotelian sense of that term. (Iversen 2014: online)

Auch Atkinson vertritt hier eine ähnliche Auffassung und argumentiert, dass zentrale Kriterien für die erfolgreiche Verwendung von Anekdoten darin bestehen, dass sie einerseits wirklich relevant im Hinblick auf die Aussageabsicht und andererseits kurz sowie prägnant sein müssen, um eine hohe Wirkung erzielen und gut erinnert werden zu können (vgl. Atkinson 2004: 228 ff.). Im Kontext dieser Arbeit sind diese Beobachtungen relevant, da sie die Unterschiede zwischen einer rhetorikbezogenen Verwendung erzählender Texte und einer (auch fremdsprachlichen) allgemeinen narrativen Kompetenz (vgl. Nünning & Nünning 2007; Pavlenko 2006) herausstellen.

Rhetorische Funktionen von Narrativen sowie daraus erfolgende potentielle Implikationen für den Fremdsprachenunterricht finden bisher wenig Beachtung in der fremdsprachendiffektiven Forschung; sie bieten gleichwohl vielfältige Anknüpfungspunkte für die Analyse von Texten und Förderung produktiver Kompetenzen. Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, dass Narrative als beispielhafte Argumente und Illustrationen dienen, Deutungsrahmen wachrufen, ebenso aber auch das Ethos einer Person befördern können. Ein Beispiel für letztere Wirkungsweise findet sich in der Rede des damaligen US-Präsidenten Obama (2015) zur Verteidigung des Nuklearabkommens mit Iran, in der er anekdotisch von John F. Kennedy und dessen politischen Handeln in der Zeit des Kalten Kriegs erzählt. Er weist auf Kennedys bedachtes Vorgehen hin, das eine Eskalation des Konflikts vermieden hatte, rechtfertigt aber durch diese Geschichte gleichzeitig seine eigene politische Linie und zielt darauf ab, das positive Bild seines Vorgängers auf die eigene Person zu übertragen. Neben der Unterstützung des Ethos können Narrative darüber hinaus rhetorisches Potenzial durch das Hervorrufen von Pathos entfalten. So erzeugen Geschichten auf emotionaler Ebene Überzeugungskraft, indem sie über Identifikationsangebote mit narrativen Strukturen und Charakteren gezielt Gefühlszustände fördern können (vgl. Lehn 2016). Diese diversen rhetorischen Bezugspunkte und Funktionen von Erzähltexten unterstreichen ihr Potenzial für eine Auseinandersetzung im Fremdsprachenunterricht sowohl bezogen auf Wirkpotenziale in eigenen, lebensweltlich relevanten Kommunikationskontexten als auch in politischen Diskursen.

Stil

Als letztes Feld innerhalb dieses Kapitels werden relevante Aspekte, die Stil und Stilfiguren rhetorischer Texte betreffen, dargestellt und ihre Rolle für rhetorisches Handeln im Kontext dieser Arbeit eingeordnet. Grundsätzlich bezieht sich Stil auf die sprachliche Darstellung von Ideen und kann dabei sowohl stärker auf Funktionalität als auch Ästhetik fokussieren. In der klassischen Rhetorik werden an dieser Stelle mit dem Begriff *elocutio* verschiedene „Tugenden

sprachlicher Darstellung“ (Göttert 2009: 42) verbunden und normative Leitlinien aufgestellt, anhand derer Vortragende ihre Reden für ein Publikum gefällig und überzeugend gestalten können, um so Resonanz für die eigene Botschaft zu erzeugen. Dabei lassen sich historisch verschiedene Zugänge und Auffassungen von der Bedeutung und Angemessenheit stilistischer Gestaltung nachzeichnen – was mit sprachlich ‚gutem Stil‘ bezeichnet wird, unterliegt demnach immer auch einer zeit- und kontextgebundenen Dimension (ebd.). Unter einen weiten Stilbegriff können hier sowohl Diskurseinheiten auf der Wort- und Phrasenebene (Wortwahl und Stilfiguren) wie auch sprachliche Register (Alltags-/Bildungssprache, informelle/formelle Sprache) gefasst werden. Von zentraler Bedeutung für diese Arbeit ist in diesem Kontext Toyes Hinweis, dass ein rhetorischer Text – ob poetisch, kunstvoll ausgestaltet oder nicht – stets auch eine Stildimension als Wirkfaktor innehalt (vgl. Toye 2013: 39). Ein ‚guter‘, ‚erfolgreicher‘ oder ‚angemessener‘ rhetorischer Text (auch: Lernendentext) weist sich demnach nicht per se durch eine hohe Anzahl oder besonders geistreiche Verwendung von Stilfiguren aus, sondern orientiert sich in der sprachlichen Gestaltung am kommunikativen Ziel, Genre und Kontext der Vermittlungssituation.

Gleichwohl bietet die Rhetorik ein weites Repertoire an Möglichkeiten zur ästhetischen wie auch stilistischen Gestaltung persuasiver Texte. Hier spielen rhetorische Figuren eine Rolle, welche bei Mayer (2011: online) im Rückgriff auf den klassischen Rhetoriker Quintilian als gezielte Abwandlung alltäglicher Sprache bezeichnet und in drei Kategorien eingeteilt werden, die u. a. folgende Beispiele umfassen:

- Redefiguren: Alliteration, Anapher, Ellipse, Inversion, Trikolon
- Gedankenfiguren: Anspielung, Ambiguität, Antithese, Exclamatio, rhetorische Frage
- Tropen: Euphemismus, Ironie, Metapher

Diese Einteilung verdeutlicht, dass Stil als figurative Rede auf unterschiedlichen Ebenen Bedeutung entfaltet. Er kann, wie bei Redefiguren, sprachlich realisiert werden und Texten auf diese Weise ästhetische Struktur, Rhythmus oder lyrischen Ausdruck verleihen. Gedankenfiguren hingegen stellen Stilelemente dar, die unabhängig von formaler Gestaltung auf inhaltlich-thematische Aspekte eines Textes abheben und so zur kunstvollen oder auch gezielt persuasiven Überformung und Bedeutungsvermittlung beitragen. Tropen wiederum wirken insofern rhetorisch, als sie die Bedeutung einer Sache vom Eigentlichen ins Uneigentliche umwandeln (vgl. Göttert 2009: 47), etwa durch Beschönigung (Euphemismus), Verkehrung ins Gegenteil (Ironie) oder Versinnbildlichung (Metapher).

Die Bedeutung von Stil und Stilfiguren für die Rhetorizität von Texten lässt sich auf Basis dieser begrifflichen und inhaltlichen Skizzierung an verschiedenen Aspekten aufzeigen. Für Cicero ist die sprachliche Gestaltung bzw. stilistische Formung eines Gedankens von hoher Relevanz, da sie diesen ‚einkleidet‘ und erst somit auf eine gewünschte Art und Weise sichtbar macht (vgl. Göttert 2009: 41). Insofern treffen kommunikativ Handelnde unausweichlich und konstant Stilentscheidungen, mithilfe derer sie inhaltliche Aspekte gedanklich und sprachlich strukturieren und gerade bei Verwendung von Stilfiguren in kondensierter und rhetorisch perspektivierter Form vermitteln können. Stil ist daher aus rhetorischer Sicht in seiner Funktion weit umfassender als Sprachschmuck und weist mitunter „höchst persuasive Qualität“ auf (Mayer 2011: online). Die oben exemplarisch aufgeführten Stilfiguren finden dabei in diversen Textsorten und Kommunikationssituationen Verwendung, haben somit eine ebenso hohe alltägliche Relevanz. In ihrem ästhetischen Potenzial können sie außerdem zur Memorabilität von Inhalten und gleichsam zur Darstellung von Eloquenz beitragen. An anderer Stelle wiederum mag es aus rhetorischer Sicht sinnvoll sein, auf Stilfiguren und geschliffene Sprache zu verzichten, um ein bestimmtes Genre zu bedienen und eine Zielgruppe zu adressieren. Diese Arbeit wählt insofern keinen primär stilistischen Schwerpunkt im Sinne eines Fokus auf kunstvolle Sprache, sondern betrachtet Stilaspekte von Texten unter spezifisch rhetorischen Gesichtspunkten, d. h. im Hinblick auf ihr persuasives Potenzial (vgl. Kapitel 8.4).

1.3.4. Manipulation, Populismus und Fake News

Nachdem die vorigen Kapitel den Begriff Persuasion umrissen und als Ausdruck eines komplexen Wirkungsgefüges präzisiert haben, wurden daraufhin verschiedene Felder der rhetorischen Textgestaltung dargestellt. Davon ausgehend wird im Folgenden die Frage aufgeworfen, unter welchen Bedingungen rhetorisches Handeln als gezielte Veränderung von Denk- und Verhaltensmustern als vertretbar angesehen werden kann bzw. wann Grenzen zum Unethischen überschritten werden und ein kommunikativer Akt als manipulativ einzuordnen ist. Es gilt demnach zu bestimmen, was genau als persuasiver Erfolg zählt und ob dieser mit einem kommunikativen Gefälle einhergehen kann, d. h. ob Überzeugung auf Kosten des/r zu Überzeugenden denkbar ist oder sein darf. Ist es also möglich, dass nur der *persuader* Erfolg hat, während ein *persuadee* als Objekt dieses Prozesses fungiert? Im Kontext fremdsprachlicher Bildung erscheint eine solche ethische Rahmung von Persuasion bezogen auf anzustrebende Lern- und Bildungsziele zwingend notwendig und ist dabei gleichsam Ausdruck einer Positionierung in Richtung der Förderung pluralistischer Diskurse, wie in Kapitel 2.3.3 noch herausgestellt wird.

In historischen und zeitgenössischen Quellen lassen sich verschiedene Ansätze ausmachen, die Kennzeichen eines durch Werte gerahmten persuasiven Handelns bestimmen und jene Prozesse näher beschreiben. Ein typisches, in unterschiedlichen Epochen auftretendes Muster ist das Festmachen von Verantwortung in der Person des jeweiligen Akteurs. Solche Vorstellungen kondensieren in normativen Begriffen wie „*orator perfectus*“ (Bose et al. 2013: 143) oder „*good man speaking well*“ (Jowett & O’Donnell 2015: 47) und bieten grundsätzliche, wie auch für bestimmte Genres geltende, kommunikative Handlungsorientierungen. Knape argumentiert in diesem Zusammenhang mit John Dewey für die Idee des „*wohlverstandenen Eigeninteresses*“ und skizziert eine Person, die in ihrer „*rhetorischen Handlung* auf Rückkopplung eingestellt ist, d. h. sich immer selbst auch in der Rolle des Mitsprechers sehen kann“ (Knape 2012: 43, 45). Verantwortliches Handeln basiert demnach auf der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und erfolgt durch die Antizipation von Bedürfnissen des oder der Anderen.

Zusätzlich zur Berücksichtigung interpersonaler Normen wird auch die Bindung an einen gesellschaftlichen Werterahmen als maßgeblich für ein verantwortungsvolles Kommunizieren benannt. Mayer formuliert in diesem Kontext einen deutlichen moralischen Anspruch, indem sie kommunikatives Eigeninteresse grundsätzlich mit der „*Verantwortung* gegenüber den Interessen von Öffentlichkeit und Gemeinwohl“ verknüpft (Mayer 2007: 11). Hieraus entsteht jedoch nicht notwendigerweise Altruismus, durchaus aber das Postulat, kommunikative Ziele, Mittel und Strategien im Kontext von Persuasion innerhalb eines gesamtgesellschaftlichen Wertesystems reflektieren zu können.

Ein drittes normatives Element bezieht sich auf die Frage, wie Personen versuchen, persuasives Potenzial zu erzeugen. Bei Jowett & O’Donnell heißt es in diesem Zusammenhang:

The study of persuasion in the theory of rhetoric laid down throughout the centuries emphasized adherence to the truth and sound reason in revealing the real intent of the persuader, demonstration of a conclusion based on evidence and reasoning. (Jowett & O’Donnell 2015: 48)

Diese Aussage bezieht sich sowohl auf eine Bereitschaft als auch auf die Fähigkeit, zum Erreichen eigener kommunikativer Ziele intersubjektiv überprüfbare Mittel heranzuziehen, d. h. Handeln an Maßstäben von Vernunft und Wahrheit auszurichten, die eigene Perspektive mithilfe von Argumenten darlegen und plausibilisieren zu können sowie diesen Prozess und das eigene Ziel offen zu legen. Sicherlich wird an dieser Stelle ein Idealbild gezeichnet, das realweltlicher Kommunikation nicht zwangsläufig und in vollem Maße entsprechen mag. Nichtsdestotrotz kann es als struktureller Rahmen dienen, der eine Reflexion und kritische Analyse erst ermöglicht. In der Konsequenz führt persuasives Handeln, das innerhalb dieses Rahmens

geschieht, im Erfolgsfall dazu, dass ein erwünschter Impuls zum einen freiwillig und wissentlich aufgenommen, zum anderen von beiden (bzw. allen) Parteien als positiv und nutzbringend wahrgenommen wird (ebd. 37, 44).

Manipulation: Begriff und Mechanismen

Das zuvor beschriebene persuasive Handeln und die damit verbundenen Prozesse stehen im deutlichen Kontrast zu kommunikativen Formen, die in der Forschungsliteratur als Manipulation charakterisiert werden. Für die Identifikation von Merkmalen einer manipulativen, also ethisch fragwürdigen Rhetorik erscheint es jedoch zweckmäßig, vereinfachende und dichotomisierende Zuschreibungen und Abgrenzungen zu hinterfragen. So stehen etwa das rationale und emotionale Argumentieren nicht per se im Widerspruch zueinander (vgl. Mayer 2007: 160 f.). Schon in der antiken Rhetorik wird Pathos, also das Erzeugen von Gefühlszuständen, als eine persuasive und ebenso vertretbare Handlungsmöglichkeit eingeordnet (vgl. Toye 2013: 14). In ähnlicher Weise sind auch nicht-argumentative Mittel Bestandteil von Auseinandersetzungen und können sowohl verantwortlich als auch manipulativ eingesetzt werden (vgl. Herrmann et al. 2012: 101 ff.). Insofern lässt sich die Verwendung vieler persuasiver Kommunikationsformen nicht als prinzipiell ethisch vertretbar oder problematisch einordnen, sondern hängt vielmehr von Intentionen wie auch dem jeweilig entstehenden kommunikativen Gefüge ab, d. h. von der Frage, in welches Verhältnis die beteiligten Akteur*innen durch den Einsatz rhetorischer Strategien gesetzt werden.

Gleichwohl lassen sich Elemente und Mechanismen manipulativer Kommunikation identifizieren und von einem positiv verstandenen persuasiven Handeln abgrenzen. Knape fasst unter dem Begriff Manipulation „Akte der Beeinflussung, deren Motive und Techniken nicht der Aufrichtigkeitsbedingung gehorchen, unredlich oder betrügerisch sind bzw. deren Interaktionsformen von der Mehrheit aller Gruppenmitglieder nicht akzeptiert sind“ (Knape 2006: 61) und setzt sie damit einem gleichberechtigten, offenen Austausch gegenüber. In ähnlicher Form kann Manipulation auf einer systemischen Ebene als politische Propaganda auftreten (vgl. Jowett & O'Donnell 2015: 44): Hier wird ein Publikum Ziel einer versteckten Agenda, indem Akteur*innen etwa vorhandene Überzeugungen oder Werte nutzen, um Vorurteile anzufachen oder einen vermeintlichen Vorteil für die adressierten Personen zu suggerieren, während ein eigennütziges Ziel kaschiert bleibt. Missbräuchliches Sprachhandeln ist demnach durch das bewusste Vortäuschen einer kommunikativen Intention gekennzeichnet und nutzt die selektive Ausgabe von Informationen, um Verhalten und (öffentliche) Meinungen zu beeinflussen. Somit

kommt es nicht zur Förderung von Verständnis und Einverständnis, vielmehr dient Kommunikation der Erfüllung explizit nicht-deklarerter Funktionen. Dies geschieht nach Kraus auch in polemischen Debatten, wenn gezielt trugschlüssige Begründungsmuster genutzt und Verhaltensregeln gebrochen werden, was zur Folge hat, dass ein dialogischer Austausch verhindert wird (vgl. Kraus 2014: 357).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Verwendung des Begriffs Manipulation als evaluative Zuschreibung dabei gleichzeitig einen eigenen rhetorischen Akt darstellt und insofern wiederum als persuasive Botschaft verurteilend wirken kann. Aus Fischers Sicht ist eine starke normative Aufladung des Wortes Manipulation zu erkennen, die sich in dessen Gebrauch als Kampfbegriff äußere. Hilfreicher sei es jedoch, ein beschreibend-analytisches Begriffsverständnis an den Beginn einer Debatte zu stellen:

Wenn wir nämlich die Manipulation deskriptiv betrachten, wird es uns möglich (anders als bei der Leitung durch Gemeinplätze und Intuitionen), objektive Faktoren in Situationen oder Handlungen zu identifizieren, die uns gute Gründe für ein moralisches Urteil zu liefern vermögen. (Fischer 2018: 26)

Die vielfältigen Ansätze zur Beschreibung solcher objektiven Faktoren und Mechanismen von Manipulation zeigen auf, dass allen im Vorigen beschriebenen Feldern rhetorischer Textgestaltung ein zumindest manipulatives Potenzial attestiert werden kann. So stellt Zinsmaier etwa problematische Dimensionen argumentativer Diskurse heraus: „Ökonomische, ökologische und soziale Argumente können erhebliches Zwangspotential entfalten und wirken eben dadurch persuasiv“ (Zinsmaier 2014: 590). Ein solches argumentatives Operieren mit moralischem Druck stelle demnach einen manipulativen und letztlich gewaltvollen rhetorischen Akt dar, der in der Einschränkung von Handlungsfreiheit bei einem Gegenüber mündet. Auch durch das Setzen fragwürdiger Prämissen oder durch den bewussten Einsatz argumentativer Fehlschlüsse bzw. wenig haltbarer Schlussfolgerungen wird manipulatives Handeln unter dem Anschein von Rationalität und Objektivität möglich. Folgt man der Einschätzung von Herrmann et al. (2012: 33), dass Argumentation letztlich auf den Bewertungen von am Diskurs beteiligten Personen fußt (z. B. welche Relevanz einem Wert wie Freiheit oder Sicherheit beigemessen wird und welche Assoziationen damit verknüpft sind), so lassen sich bspw. allein durch das bewusste Bedienen von Ressentiments als Ankerpunkte persuasive Effekte erzielen.

Auch durch Narration und metaphorisches Framing können manipulative Effekte erzeugt werden. Wenn eine Geschichte zur Illustration eines Sachverhalts eingesetzt wird, jedoch keineswegs repräsentativ für die Sachlage ist und explizit emotionalisiert, weisen eine solche Darstellung und der Erzählvorgang tendenziöse, willentlich täuschende Züge auf. Ebenso ist zu

konstatieren, dass Metaphern stets einen „restriktiven Charakter“ haben (Lakoff & Wehling 2008: 28), sie also niemals alle Aspekte eines Sachverhalts abbilden und somit als Deutungsrahmen bestimmte, z. B. politische motivierte Vorstellungen und Perspektiven bei adressierten Personen etablieren können und auf diese Weise mitbestimmen, wie Personen über eine Sache denken. Bei mündlicher Kommunikation können zusätzlich auf der Ebene von Stimme und Körper durch Betonung bzw. Nicht-Betonung Akzente gesetzt werden, die den thematischen Fokus und die Aufmerksamkeit in eine gewünschte Richtung lenken und ggf. über argumentative Schwachstellen hinwegtäuschen. Diesen unterschiedlichen Formen manipulativer Sprachverwendung ist gemeinsam, dass sie das kommunikative Gegenüber nicht als Subjekt auf Augenhöhe definieren, sondern durch die Verschleierung von Absichten und Strategien zum Objekt des eigenen Handelns machen.

Populismus als rhetorisches Phänomen

Im Kontext manipulativer Kommunikation ist auch der Begriff Populismus, insbesondere bezogen auf die öffentliche Verhandlung politischer Themen, von Bedeutung und gewinnt damit ebenso Relevanz für die Förderung von Verstehensfähigkeit relevanter Diskurse im Fremdsprachenunterricht (vgl. Hallet 2017: 48). Ausgangspunkt für die Thematisierung an dieser Stelle sind verschiedene Einschätzungen, die Populismus als ethisch problematisches und gleichzeitig spezifisch rhetorisches Phänomen einordnen. So formuliert Winberg (2017: 4): „Populism is not defined by ideology but by rhetoric“. Zu diesem Ergebnis kommt auch Till und beschreibt den thematisch-ideologischen Kern populistischer Aussagen als häufig bestehend „aus nicht mehr als einigen wenigen plakativen Schlagworten“ (Till 2019: 17). Demzufolge erscheint Populismus nicht primär an bestimmte Inhalte oder politischen Ausrichtungen gekoppelt, sondern stellt spezifische Formen kommunikativer Selbst- bzw. Fremdinszenierungen und die damit verbundene Vermittlung rhetorischer Botschaften dar, wie im Folgenden deutlich wird.

So lassen sich populistische Handlungen anhand genre-typischer Rollenverteilungen, Topiken und kommunikativer Muster identifizieren. Das charakteristische Selbstbild eines populistischen Akteurs beschreiben Seoane Pérez et al. unter Rückbezug auf Winberg wie folgt: „The orator presents her/himself as an everyday person against the establishment, embodying the virtues of the nation against an ‚other‘ that is constructed as an existential threat“ (Seoane Pérez et al. 2019: 17 f.). Um dies zu erreichen setzt Populismus auf Formen der kommunikativen Vereinfachung und Zuspitzung von Sachverhalten ebenso wie auf Polarisation und Dichotomisierung von Positionen. Die Herstellung und Kommunikation solcher Antagonismen erfolgen dabei häufig in horizontaler (Wir, das Volk, versus die Anderen) oder vertikaler (Oben

versus Unten / Volk versus Eliten) Denkrichtung (vgl. Till 2019: 17). Anhand bestimmter, selektiv ausgewählter Themen, die sich an diskursiv latent oder manifest vorhandenen gesellschaftlichen Stimmungen und Überzeugungen ausrichten und auf diese eingehen, werden somit Gegen-Topiken und Anti-Mainstream-Programmatiken erzeugt, die bspw. einen Redner als Problemlöser und Widerstandskämpfer stilisieren (vgl. Knape 2019: 9). Damit einher gehen ebenfalls distinktive Kennzeichen der Sprachverwendung. Diese lässt sich im Kern als radikal und grenzüberschreitend bezeichnen, nutzt Verunglimpfungen, sprachliche Kurzformeln und bildhafte Ausdrücke (vgl. Fischer 2018: 15 ff.; Knape 2019: 8). Zusammengenommen ergibt sich auf diese Weise ein hoher sprachlicher Erregungsfaktor als Ausdruck des Protests gegen einen nicht hinnehmbaren Status Quo – verbunden mit dem Bedürfnis, diese Protesthaltung möglichst ungefiltert (z. B. über digitale Medien, vgl. Waisbord & Amado 2017) an relevante Zielgruppen zu vermitteln.

Wenngleich die Beschreibung zentraler Kennzeichen populistischen Handelns Distanzierungsmöglichkeiten von eben diesem Phänomen bietet, indem sie ein Gegenbild zu einem argumentativen und auf Verständigung ausgerichteten Diskurs zeichnet, spricht viel dafür, Vorsicht vor schnellen Zuschreibungen oder Verurteilungen walten zu lassen. Denn eine Festlegung dahingehend, welche Personen, Gruppen, Parteien oder allgemein Handlungen als populistisch gelten, wird dadurch erschwert, dass viele der hier aufgeführten rhetorischen Strategien und Mittel auch bei etablierten politischen und gesellschaftlichen Akteur*innen Verwendung finden; dazu gehören der Gebrauch emotionalisierender Metaphern oder die Beschreibung von Bedrohungsszenarien (vgl. Fischer 2018: 18; Till 2019: 18). Ebenso ist populistisches Handeln nicht auf den Bereich Politik beschränkt, es gewinnt vielmehr durch seine gesellschaftliche Rezeption an Bedeutung und kann hier ebenso – in kleineren Wirkungskreisen – relevant werden. Ein beispielhafter Ausdruck dessen ist der vom britischen *The Guardian* in Auftrag gegebene, wissenschaftlich fundierte Online-Fragebogen als Selbsttest zur Frage *How populist are you?*, der Ende des Jahres 2018 veröffentlicht wurde (vgl. Castanho Silva et al. 2018). Hier können Teilnehmende herausfinden, in welchem Maß sie populistischen Annahmen bzw. Aussagen zustimmen und entsprechend ihrer Antworten eine Einordnung des eigenen Standpunktes im politischen Spektrum als Ergebnis erhalten. Dem zugrunde liegt die Beobachtung, dass populistische Denkmuster oder Überzeugungen gesellschaftlich ebenso bei Individuen vorliegen können, die nicht qua Rolle öffentlich rhetorisch handeln. Diese z. B. kognitiven, affektiven oder volitionalen Dispositionen sind nichtsdestotrotz insofern bedeutsam, als sie einen Reso-

nanzboden für ggf. ethisch problematische, rhetorische Botschaften darstellen, wodurch Populismus wiederum eine systemische, gesamtgesellschaftliche Dimension erhält. Für den Fremdsprachenunterricht bieten sich hier vielfältige Anknüpfungspunkte für analytische und kritisch reflektierende Fragestellungen (vgl. Kapitel 10.1), die dabei gleichwohl den Aufbau neuer bzw. das Weitertragen bestehender Dichotomisierungen vermeiden sollten.

Postfaktische Kommunikation und Fake News im Kontext von Rhetorik

Als letztes Themenfeld innerhalb dieses Kapitels richtet sich der Blick im Folgenden auf die vielfach diskutierten und thematisch eng verbundenen Schlagworte ‚postfaktisch‘ und ‚Fake News‘. Diese können als Spielarten rhetorisch-manipulativer Kommunikation angesehen werden, knüpfen in mancher Hinsicht an die vorigen Ausführungen an, weisen jedoch einige distinktive Merkmale auf, die aus fremdsprachendidaktischer Sicht zu reflektieren sind. Beide Begriffe beziehen sich zunächst auf Formen öffentlicher Kommunikation, insbesondere auf das Genre Nachrichten, wobei als Sender sowohl öffentlich handelnde Personen aus Politik oder Gesellschaft wie auch Nachrichtenportale oder Zeitungen auftreten können. Postfaktisch bezeichnet dabei

einen Stil des politischen Diskurses, der nicht einfach auf die Lüge setzt – denn wer bewusst lügt und dabei hofft, die Lüge komme nicht ans Tageslicht, der erkennt immer noch den Geltungsanspruch der Wahrheit an –, sondern der überprüfbare Fakten als Grundlage der politischen Meinungsbildung schlichtweg nicht mehr akzeptiert. (Odendahl 2017: 415)

Postfaktisch handelt demnach, wer einen Sachverhalt auf eine Art und Weise kommunikativ einer zu sendenden Botschaft anpasst, die das rhetorisch-persuasive Potenzial fördert und gleichzeitig die Faktenlage gezielt nicht als Maßstab heranzieht. So erklärt sich, dass postfaktische Kommunikation primär „auf die Affekte von Akteuren statt auf die mit den Mitteln der Rationalität erarbeitete und nachvollziehbare Wahrheit einer Aussage“ abzielt (Fischer 2018: 14). Während dieses Phänomen in seiner grundsätzlichen Struktur und Bedeutung z. B. bereits in Harry Frankfurts Abhandlung *On Bullshit* (2005) beschrieben wurde, hat es unter dem Begriff *post truth/postfaktisch* in jüngerer Zeit global in öffentlichen Debatten Relevanz gewonnen und wurde 2016 von den Oxford Dictionaries zum Internationalen Wort des Jahres gewählt. Als Grund dafür wird genannt: „Post-truth has gone from being a peripheral term to being a mainstay in political commentary, now often being used by major publications without the need for clarification or definition in their headlines“ (Oxford Dictionaries 2016: online). Die Auszeichnung ist damit sogleich ein Aufruf zur begrifflichen Schärfung und kritischen Reflexion einer omnipräsenten Verwendung des Schlagwortes.

Als prominentes Beispiel postfaktischer Kommunikation werden unter dem Stichwort Fake News Nachrichten gefasst, die sich ebenfalls nur mangelhaft an einer Faktenlage orientieren. Konkreter lassen sich Fake News verstehen als „entirely fabricated and often partisan content that is presented as factual“ (Pennycook et al. 2018: 1865). Das bedeutet, diese Nachrichten vermitteln mithilfe bestimmter Gestaltungsmechanismen politische Botschaften, erwecken dabei den Eindruck von Berichterstattung und Faktizität, beschreiben jedoch eine bewusst konstruierte Wirklichkeit, die rhetorische Funktionen erfüllt. Häufig werden dafür multimodale Formen der Bedeutungserzeugung genutzt (vgl. Kapitel 1.4.2), wie etwa bei einem Plakat der EU-kritischen Partei UKIP, das für den Austritt Großbritanniens aus der europäischen Union wirbt. Dort dargestellt ist das Foto einer großen Anzahl von – fast ausschließlich männlichen, erwachsenen – Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund, die an einer Grenze Schlange stehen, gepaart mit dem Slogan „Breaking Point. The EU has failed us all. We must break free of the EU and take back control of our borders“ (BBC News 2016: online). Problematisch an dieser Darstellung, so die Kritik aus diversen politischen Lagern, sei, dass das Bild die Faktenlage stark verzerrt, da es tatsächlich, anders als suggeriert, Menschen abbildet, die die kroatisch-slowenische Grenze überqueren, nicht aber in das Vereinigte Königreich einreisen. So werde eine falsche Dringlichkeit kommuniziert, es würden fremdenfeindliche Ressentiments bedient und neue Ängste geschürt, um eine politische Position zu legitimieren (vgl. Jaster & Lanius 2019: 14).

Das Beispiel zeigt exemplarisch zwei zentrale Kriterien auf, die Jaster und Lanius (2019: 32) zur Identifikation von Fake News vorschlagen. Kennzeichnend sind demnach:

1. Mangel an Wahrheit: Die Meldung ist falsch oder irreführend.
2. Mangel an Wahrhaftigkeit: Es liegt eine Täuschungsabsicht oder Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheit vor.

Fake News müssen somit nicht vollständig inkorrekt sein, sind jedoch dadurch charakterisiert, dass sie eine einseitig perspektivierte Version sozialer Realität zeichnen, die vereinfachend und verzerrend wirkt, indem sie Fehlinformationen andeutet bzw. subtil mitkommuniziert und typischerweise nicht als offensichtliche Lüge erfasst werden kann (vgl. ebd.).⁹ Infolgedessen entsteht bei Fake News ebenfalls ein asymmetrisches Kommunikationsgefüge, da Adressat*innen

⁹ Lesenswert in diesem Zusammenhang ist Thomas Strässles Essay *Fake und Fiktion. Über die Erfindung von Wahrheit* (2019), der sich aus literaturwissenschaftlicher Perspektive mit Überschneidungsbereichen und Möglichkeiten der Abgrenzung von Faktizität und Fiktionalität auseinandersetzt. Seine narratologische Bestimmung des Phänomens ‚Fake‘ wird hier in Kapitel 10.1 in der Entwicklung rhetorischer Analyse- und Reflexionsfragen aufgegriffen. Konkret auf den Englischunterricht bezogen problematisiert auch Volkmann (2018) die Unterscheidung zwischen Wahrheit/Realität und Lüge/Fiktion am Beispiel von literarischen (Song-)Texten.

über diverse Aspekte eines Sachverhalts bewusst im Unklaren gelassen und somit getäuscht werden. Ähnlich wie beim Schlagwort Manipulation gilt für Fake News, dass der Ausdruck als Kampfbegriff von unterschiedlichen politischen Seiten gegeneinander verwendet wird (vgl. z. B. McCarthy 2018: online). Insofern stellt sich – im Fremdsprachenunterricht und außerhalb davon – die Frage, wer eine solche Zuschreibung zu welchem Zweck und mit welcher Begründung vornimmt. Dabei erscheint es wichtig, sich mit Blick auf die Planung von Lernaktivitäten und Textauswahl genau mit dem Begriff auseinanderzusetzen: Leonhardt und Viebrock (2020) fassen etwa auch Satireformate wie den *Postillon* als Fake News auf, während Jaster & Lanius (2019: 41 f.) hier gut begründet eine andere Ansicht vertreten, da Satire und Parodie aus ihrer Sicht weder täuschen wollen noch die Wahrheit als irrelevant betrachten.

Aus diesen Betrachtungen kann geschlussfolgert werden, dass Fragen nach persuasiver und manipulativer Kommunikation einen wichtigen und gleichsam herausfordernden Aspekt der Reflexion rhetorischen Handelns umfassen. Persuasion stellt im positiven Sinne zunächst ein alltägliches Phänomen sowohl in privaten wie auch öffentlichen Kontexten dar. Wer sich in einem Geschäft von einem Verkäufer beraten lässt, begibt sich wissentlich und willentlich in einen Kontext, in dem eine andere Partei ein gewisses Verhalten hervorrufen möchte. An dieser Stelle liegt jedoch keine Täuschungsabsicht vor, vielmehr sind diese kommunikativen Rollen durch das (hier: persuasive) Genre vorgegeben und entsprechende Formen und Erwartungshaltungen der Interaktion durch Skripte sowie Schemata strukturiert. In anderen Fällen kann diese Herausforderung ungleich größer sein, wenn Ziele und Strategien des Gegenübers unklar oder versteckt sind. Umso schwieriger ist dann die Bestimmung der Grenze oder des Grenzbereichs, an dem das oben genannte wohlverstandene Eigeninteresse einer Person manipulativ wird. Dabei ist auf der einen Seite zu berücksichtigen, dass persuasive Kommunikation im ethisch vertretbaren Sinn nicht ausschließlich rational ist: „Auch emotional stimulierende Mittel sind üblich und gestattet“ (Knape 2006: 77). Auf der anderen Seite erscheint ein Ungleichgewicht zu entstehen, wenn die ethische Reflexion des eigenen rhetorischen Handelns ausbleibt bzw. wenn sie in Konsequenz das Erreichen eigener Ziele selbst durch die Täuschung anderer in Kauf nimmt. Insofern scheint eine begriffliche Schärfung manipulativer Phänomene vonnöten, die nach Knape Gegenstand diskursiver Aushandlung sein sollte: Er argumentiert, dass es „Sache gesellschaftlicher Übereinkunft ist, was als unvermeidliche oder erlaubte Beeinflussung im rhetorischen Sinn anzusehen ist und was nicht“ (ebd. 76). Die Entwicklung und Reflexion solcher

Leitlinien kann damit zur unterrichtlichen Aufgabe und gleichsam Teil einer integrierten Kompetenzförderung im Englischunterricht werden, wie im Folgenden noch dargestellt wird (vgl. Kapitel 8 & 9).

1.4. Rhetorik im Kontext von Mediatisierung und Digitalisierung

Aufbauend auf den vorigen Überlegungen zu Persuasion, Feldern rhetorischer Textgestaltung sowie ethischen Fragestellungen erfordert die Beschäftigung mit Rhetorik eine Klärung, welche textuellen Formen, Vermittlungswege und Schauplätze (*sites*) rhetorischen Handelns für den Kontext fremdsprachlicher Bildung relevant sind und daher fokussiert werden sollen. Die folgenden drei Kapitel betten rhetorische Kommunikation daher in den Kontext von Mediatisierung und Digitalisierung ein. Dafür wird erstens herausgestellt, dass rhetorisches Handeln heute verstärkt medial vermittelt geschieht, wodurch Implikationen für Autor*innenschaft, Rezeption und Analyse entstehen. Anschließend werden rhetorische Texte und Handlungen auf (audio-)visuelle Genres ausgeweitet, die je eigene Formen multimodaler Rhetorizität hervorbringen. Zuletzt wird argumentiert, dass rhetorisches Handeln unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität durch neue Formen von Agentivität gekennzeichnet ist, womit die Entstehung vielfältiger Diskursformen und Dynamiken in den Fokus rückt.

1.4.1. Rhetorisches Handeln und mediale Vermittlung

In einem fundamentalen Sinn können jegliche Arten von Kommunikation als medial vermittelt beschrieben werden, berücksichtigt man, dass auch Stimme und Körper in der Situation des öffentlichen Vortrags als Medium, d. h. als Überträger kommunikativer Informationen, fungieren. Dieses klassisch rhetorische Setting zeichnet sich durch bestimmte Charakteristika aus: zum einen durch die Gleichzeitigkeit der Produktion und Rezeption von Botschaften, zum anderen durch die räumliche Nähe einer redenden Person zu ihrem Publikum. Solch eine „situative Direktheit der Face-to-face Rhetorik“ birgt nach Knape (2012: 96) bis heute ein hohes Erfolgspotenzial. Redende können ihr Sprachhandeln mit Prosodie, Gestik und Mimik auf Raum und Publikum hin ausrichten, visuelles und auditives Feedback von den Zuhörenden erhalten, um somit ihre kommunikative Selbstwirksamkeit unmittelbar zu überprüfen, adaptiv mit Publikumsreaktionen umzugehen und situative Dynamiken zu nutzen. Auch die klassische Rhetorik war in diesem Sinne „mit den medialen Voraussetzungen der Rede schon immer vertraut [...], soweit sie den Körper in der Situation der Aufführung thematisierte“ (Göttert 2009: 199).

Während die öffentliche Rede weiterhin ein wichtiges und wirkungsvolles Instrument rhetorischen Handelns darstellt, gilt ebenso, dass öffentliche Äußerungen, etwa von Politikern, – gemessen an der Gesamtzielgruppe und Reichweite – nicht unbedingt und primär in zeitlicher und räumlicher Nähe zum Gesagten rezipiert werden. Stattdessen werden Reden verschriftlicht, als Video aufgezeichnet, in Nachrichten oder auf medialen Portalen zusammengefasst, d. h. wiederholt von anderen Akteur*innen aufgegriffen. Um hier eine terminologische Unterscheidung treffen zu können, sind die Begriffe des rhetorischen Akts und Artefakts nach Foss (2004: 7) hilfreich: Sie versteht rhetorisches Handeln zunächst als bewusstes, zielgerichtetes Symbolhandeln, das nicht zwangsläufig sprachlich sein muss – so kann auch eine Drohgebärde einen rhetorischen Akt darstellen. Grundsätzlich wird ein Akt jedoch in der Präsenz eines intendierten Publikums ausgeführt, ist daher an den Moment der Handlung/Aufführung geknüpft, was seine Analyse aufgrund der Unmittelbarkeit und Kurzlebigkeit erschwert. Ein rhetorisches Artefakt entsteht indes, wenn der Akt transkribiert, gedruckt oder auf andere Art und Weise erfasst und gesichert wird. Im Zuge dessen erweitert sich die mögliche Zielgruppe über das anwesende Publikum hinaus und ermöglicht eine Rezeption trotz zeitlicher und räumlicher Distanz (vgl. ebd.). Dies ist insofern bedeutsam, als sich die Frage stellt, welche Prozesse am Übergang von Akt zu Artefakt auftreten und wie sich diese auf das rhetorische Potenzial einer Handlung auswirken können. Wird der Akt durch seine Aufzeichnung verändert, gehen Aspekte verloren oder treten neue hinzu? Was folgt daraus wiederum für einen kompetenten Umgang mit rhetorischen Artefakten?

Eine zentrale Herausforderung für Redende wird zunächst am Übergang des mündlichen rhetorischen Akts in ein schriftliches Format deutlich: „Aus der korporalen Präsenz muss eine intellektuelle Präsenz im Text werden“, formuliert Knape (2012: 104) in diesem Kontext. Ein schriftlicher Text weist demnach eine per se höhere Abstraktheit auf, da Lesende Autor*innen nicht vor sich sehen, sondern gedanklich (re-)konstruieren müssen, um ihnen folgen zu können. Insbesondere interpersonale Aspekte wie Sympathie, die durch Aussehen, Gestik, Stimme und Sprechen mit beeinflusst werden, lassen sich schriftlich weniger direkt beeinflussen. Insofern steht der Transfer von rhetorischen Hör- zu Schrifttexten beispielhaft für den Umstand der Distanzierung von einem Publikum durch mediale Vermittlung. Ohnehin ist bei einem rhetorischen Artefakt grundsätzlich nur von einem intendierten Publikum auszugehen, da sich die Rezeption einer Botschaft der Wahrnehmung des oder der Sendenden entzieht.

Darüber hinaus stellt das Artefakt-Werden eines rhetorischen Akts häufig keinen singulären, sondern einen iterativ-zyklischen Prozess dar. So kann eine Partei ihre politischen Überzeugungen in einem Wahlprogramm verschriftlichen, welches wiederum von anderen Akteur*innen aufgegriffen, zusammengefasst, zitiert, interpretiert oder anderweitig genutzt wird. Rhetorisches Handeln wird demzufolge schwieriger, „je indirekter die Kommunikation abläuft und je mehr beteiligte Zwischenkommunikatoren [...] als externe Interventionsgrößen ins Spiel kommen“ (Knape 2012: 91). Damit gewinnt die Frage an Komplexität, wer genau im jeweiligen Fall Sender und Empfänger rhetorischer Botschaften sind und an welchen Stellen Überlagerungen und Veränderungen kommunikativer Intentionen auftreten. Göttert stellt in diesem Zusammenhang fest: „Medien formen Botschaften [...] nicht für Einzelpersonen oder bekannte Gruppen, sondern orientieren sich an einer anonymen Masse, die mit einem Mosaik von Nachrichten versorgt wird“ (Göttert 2009: 200). Die mediale Berichterstattung über einen rhetorischen Text kann demnach sowohl die vom ursprünglichen Sender intendierte Gruppe erreichen, ebenso aber (ggf. vor allem) Personen außerhalb dieses Publikums. Weiterhin wird in Götterts Zitat deutlich, dass Medien nicht nur Überträger, sondern gleichermaßen Erzeuger von Informationen und Botschaften sind. So haben medial Handelnde – ob Einzelpersonen oder Produktionsanstalten – sowohl eigene (rhetorische) Interessen, gleichzeitig nutzen sie Kommunikationskanäle, die wiederum Botschaften Form verleihen und verändern.

Insofern liegt es nahe, dass auch in der Rhetorik Marshall McLuhens Text *The medium is the message* (2006) aufgegriffen wird. Hier steht im Zentrum, dass ein jeweiliges Medium jenseits der kommunizierten Inhalte an sich schon eine eigene Botschaft darstellt und somit Denken und Verhalten von Menschen prägt. Für rhetorische Fragestellungen ist dies in zweierlei Hinsicht interessant: Zum einen gilt es für rhetorisch Handelnde zu beantworten, in welcher Weise ein Medium Einfluss auf das rhetorische Potenzial einer Nachricht ausübt, so gesehen stellt sich „die Frage nach der Leistung der Medien *als* Medien“ (Göttert 2009: 199, Hervorhebung im Original). Die Bandbreite an verfügbaren Kommunikationsmitteln und -plattformen birgt dabei vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Nachricht in Abhängigkeit von Zielgruppe und intendiertem Effekt. Zum anderen ergibt sich in diesem Kontext gleichzeitig die Herausforderung der „effektive[n] Bedienung des Kanals“ (Knape 2012: 90) bzw. die Notwendigkeit einer Spezifikation ebendieser Fähigkeit aus rhetorischer Sicht. Dass dabei traditionelle Vorstellungen von Eloquenz in politischer Kommunikation in einem stark mediatisierten Zeitalter nicht aufrecht zu erhalten sind, beschreibt Jamieson schon 1988 (zitiert in Beasley

2011: 9). Die heutige Omnipräsenz digitaler Kommunikation und daraus folgende Diversifizierung rhetorischer Genres und entsprechender Konventionen unterstützt und verstärkt diese These umso mehr. Mit jeder neuen Überformung eines rhetorischen Akts oder Artefakts sind zudem auch sekundäre Kanäle (z. B. durch Berichterstattung in Nachrichtensendungen) an der Konstruktion von Bedeutung bzw. Herstellung von Glaubwürdigkeit, Persuasionskraft und kommunikativer Reichweite beteiligt. Rhetorisches Handeln unter medialen Gesichtspunkten erfordert somit die Fähigkeit zur Wirksamkeitseinschätzung eines Mediums für die Vermittlung einer Botschaft, wie auch eine Bewusstheit für das Potenzial des rhetorischen Akts, mediale Reaktionen hervorzurufen.

Im Kontext medialer Rhetorik werden zudem auch ethische Aspekte relevant. So können Medien mit breiter Öffentlichkeitswirkung etwa populistischen Inhalten eine Bühne bieten, rhetorische Selbstinszenierungen ermöglichen und letztlich Populismus als diskursives Phänomen mitkonstruieren (vgl. Zywicki & Sachs-Hombach 2018: 5 f.). Wenn das Ziel einer rhetorisch-medialen Provokation etwa darin liegt, Aufmerksamkeit und Empörung zu generieren, so sind auch kritische Rezeption und Berichterstattung ganz im Sinne des bzw. der rhetorisch Handelnden. Dabei wird die ursprüngliche Botschaft zwar überformt wiedergegeben, führt jedoch gleichsam zur Vergrößerung kommunikativer Reichweiten und kann zur Kreation eines rhetorischen Ethos beitragen. Die Analyse und Evaluation rhetorischer Intentionen kann insofern aus medienrhetorischer Sicht nicht ausschließlich die Ebene des originären Akts umfassen, sondern berücksichtigt ebenso durch ihn ausgelöste diskursive Dynamiken. Dass dabei sowohl für ethisch vertretbare wie auch manipulative Formen rhetorischen Handelns die Möglichkeit der multimodalen Gestaltung sowie digitale Räume als Schauplätze rhetorischer Auseinandersetzung von besonderer Bedeutung sind, wird in den folgenden Kapiteln erläutert.

1.4.2. Rhetorik in multimodaler Form

Kommunikation in einer zunehmend technologisierten und kulturell diversifizierten Welt basiert auf verschiedenen bedeutungserzeugenden Modi, wodurch sich wiederum weitreichende Auswirkungen auf Bildungsfragen ergeben, wie u. a. von der New London Group seit den 1990er Jahren detailliert beschrieben und analysiert worden ist (vgl. New London Group 1996; Cope & Kalantzis 2000; Kalantzis et al. 2016). Dieser Einfluss medialer und multimodaler Kommunikationsformen spiegelt sich auch in einer Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes Rhetorik wider. So beschreibt Göttert eine Entwicklung von der mündlichen und schriftlichen

rhetorischen Tradition hin zur Bild- und Medienrhetorik (Göttert 2009: 196 ff.), im anglophonen Raum finden sich Subdisziplinen wie *visual rhetoric* (vgl. Foss 2004; Ott & Dickinson 2011), *film rhetoric* (vgl. Blakesley 2004) oder *digital rhetoric* (vgl. Clark 2010; Eyman 2015; Gurak & Antonijevic 2011; Reid 2015; Zappen 2005). Inwiefern diese Entwicklungen, Fachrichtungen und mit ihnen verbundene Fragestellungen relevant für die Auseinandersetzung mit rhetorischen ‚Texten‘ im Fremdsprachenunterricht sind, soll im Folgenden dargelegt werden.

Die grundsätzliche Notwendigkeit einer Berücksichtigung visueller Dimensionen in der Rhetorik wird in der Forschung mit der Omnipräsenz von Bildern und daraus entstehenden sozialen und kulturellen Implikationen begründet:

The visual is quickly coming to displace the linguistic in social importance. To the extent that images are structured and function differently than language, the proliferation of visual imagery in contemporary life is (re)orienting our sense of ourselves and our world. (Ott & Dickinson 2011: 2)

Um die Mechanismen der hier beschriebenen erheblichen Wirkmacht von Bildern genauer zu erläutern und deren Eigenheiten herauszustellen, werden in der *visual rhetoric* verschiedene rhetorische Elemente und Heuristiken – darunter Aspekte wie Argumentation, Metaphorik, Ethos, Narration – im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit für visuelle Textsorten hin überprüft (vgl. Foss 2004: 308).

Zentrale Dimensionen visueller Rhetorizität werden bereits in Roland Barthes Essay *The Rhetoric of the Image* (1977) beschrieben und zeigen anhand eines Werbebilds Prozesse der visuell-rhetorischen Bedeutungserzeugung auf. Barthes versteht ein Bild als eine Serie diskontinuierlicher Zeichen, die im Verbund ein kohärentes Ganzes erzeugen. Dabei enthalten Bilder potenziell drei Typen von Botschaften:

- eine perzeptuelle bzw. nicht-kodierte ikonische Botschaft, die in der Darstellung bestimmter Objekte an sich liegt, welche als solche erkannt werden können
- eine kodierte ikonische Botschaft, die kulturell konnotierte, symbolische Aspekte umfasst
- sofern Schrifttext in einem Bild vorhanden ist: eine linguistische Botschaft mit denotativen und konnotativen Dimensionen

Die Schwierigkeit, den rhetorischen Gehalt eines Bildes zu bestimmen, der durch diese Botschaften erzeugt wird, liegt nach Barthes darin, dass (Werbe-)Bilder Bedeutung erzeugen, deren Konstruiertheit jedoch versuchen zu verbergen: „The denoted [perceptual] image naturalizes the symbolic message, it innocents the semantic artifice of connotation, which is extremely dense, especially in advertising“ (ebd. 159). Erst durch die Trennung der drei Bildebenen und die Dekodierung kultureller Dimensionen der ikonischen Botschaft lassen sich rhetorische

Funktionen ableiten, die ein Bild erfüllen kann. Eine ähnliche Unterscheidung nimmt auch Sonja Foss vor:

Visual rhetoric involves attention to two primary components – presented elements and suggested elements. Identification of the presented elements of an artifact involves naming its major physical features, such as space, medium, and color. Identification of the suggested elements is a process of discovering the concepts, ideas, themes, and allusions that a viewer is likely to infer from the presented elements. (Foss 2004: 307)

Ein zentraler Aspekt der Rhetorizität von Bildern konkretisiert sich demzufolge in ihren symbolischen und suggestiven Bedeutungsdimensionen. Dabei unterscheiden sich die hieraus entstehenden persuasiven Potenziale und Prozesse in verschiedenen Aspekten von der Wirkung rhetorischer Schrift- oder Sprechtexte. Ein wesentlicher Unterschied besteht erstens im Grad an Anschaulichkeit (bei Hill 2004: *vividness*) und der Präsenz, die Bilder erzeugen können. Wer visuell kommuniziert, muss einen Sachverhalt nicht ausführlich beschreiben und auf die Imaginationskraft von Adressat*innen setzen, sondern kann ihn dem Publikum wortwörtlich vor Augen malen. Dabei werden viele Informationen effektiv und effizient vermittelt; darüber hinaus sind visuelle Informationen indexikalisch und vermitteln so einen Eindruck von Realismus (vgl. Hill 2004: 30). Ein berechtigter Einwand wäre hier, dass in Zeiten digitaler Manipulationsmöglichkeiten ein Bild vollständig konstruiert und somit faktisch unwahr sein kann, jedoch spricht dies nicht gegen das Argument, dass uns Bilder zunächst als real(er) erscheinen.

Durch visuelle Darstellungsmöglichkeiten entstehen gleichzeitig veränderte Rezeptionsprozesse: „The advantage of visual arguments over print or spoken arguments lies in their evocative power [...] one can communicate visually with much more force and immediacy than verbal communication allows“ (Blair 2004: 51, 53). Die Anschaulichkeit visueller Texte kann demnach in besonderem Maß zur Ausbildung emotionaler Reaktionen führen und somit eine erhebliche Überzeugungskraft entfalten (vgl. dazu auch Hill 2004: 30). Hinzu kommt, dass Bilder häufig als exemplarisches Argument und narrativ eingesetzt werden. Bei Spendenaufufen zeigt sich dies etwa, wenn das Thema Armut nicht anhand von Zahlen dargestellt, sondern einem Publikum mit dargestellten Schicksalen visuell vor Augen geführt wird. Über diese „*pathetic appeals*“ (Blair 2004: 54) wird Resonanz durch das Heraufbeschwören von Emotionen wie Mitleid, Sympathie oder auch Scham generiert. Bilder erzeugen demnach Deutungsrahmen, die interpretationsleitend wirken und Sachverhalte auf eine bestimmte Art und Weise in Szene setzen. Somit lässt sich eine Verbindung zum Bereich Framing herstellen: Seebert (2017: 298 f.) nennt hier das Beispiel einer Kriminalstatistik, der ein Bild hinzugefügt wird, das eine Person mit Migrationshintergrund zeigt und auf diese Weise einen suggestiven, je nach Faktentlage ggf. fremdenfeindlichen Medienframe schafft.

Bilder erfüllen demzufolge auch dadurch rhetorische Funktionen, indem sie gezielt Assoziationen hervorrufen. So kann die amerikanische Nationalflagge ein Symbol für Patriotismus darstellen, das wiederum Gefühle von Stolz bei Personengruppen auszulösen vermag und folglich Identifikationsmöglichkeiten mit rhetorisch Handelnden schafft (vgl. Hill 2004: 35). Analog dazu enthalten Produkte im Genre Werbung typischerweise ikonisch-kodierte Botschaften, d. h. sie deuten über die visuelle Darstellung symbolisch auf ein positives Erlebnis oder das Erreichen eines wünschenswerten Zustandes hin, der mit dem Kauf in Aussicht gestellt wird: „Advertisements [...] insinuate a number of effects the product will have on the consumer's life [...] [They] do not so much promote the product itself as the emotional added value it represents for the buyer, i.e. a particular life style of feeling“ (Starck 2013: 156 f.). Aus rhetorischer Sicht ist dies als eine Form assoziativer Argumentation zu bezeichnen (vgl. Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 190 f.), bei der zwei Dinge miteinander in Verbindung gebracht werden, die ansonsten semantisch bzw. kulturell unverknüpft wären. Charakteristisch für visuelle Rhetorik ist außerdem, dass sie häufig Teil einer langfristigen Strategie ist und Zielgruppen wiederholt mit Bildreizen konfrontiert, etwa durch öffentliche Darstellungen oder Werbevideos (vgl. Hill 2004: 36; Blair 2004: 52).

Über die assoziativen und affektiven Wirkpotenziale visueller Rhetorik hinaus können Bilder jedoch auch rational zu dekodierende Botschaften enthalten und folglich als textsorteneigene Form von Argumentation aufgefasst werden. Obwohl Argumente traditionell Teil mündlicher oder schriftlicher Kommunikation sind, d. h. als Anreihung von Propositionen in Satzform auftreten, lässt sich auch bestimmten visuellen Texten ein argumentativer Charakter zuschreiben: Gerade Karikaturen oder politische Werbung weisen häufig mit Prämisse, Begründung und Konklusion alle zentralen Bestandteile eines Arguments auf (vgl. Blair 2004: 44 ff.; Herrmann et al. 2012: 40). Folglich können zur Untersuchung visuell-rhetorischer Texte auch im Fremdsprachenunterricht Analyseinstrumente der Argumentationstheorie genutzt werden.

Dabei ist anzumerken, dass sich rhetorische Potenziale von Bildern nicht auf den Bereich *advertising* und die daraus entstehende Anregung zum Kauf von Produkten beschränken lassen. Hariman & Lucaites fassen potenzielle Funktionen von, vor allem populär-ikonischen, Bildern als „calls to civic action, sites of controversy, vehicles for ideological control, and sources of rhetorical invention“ auf (zitiert in Beasley 2011: 12) und fokussieren damit insbesondere soziale und politische Dimensionen von Visualität. Auch Sturken & Cartwright (2009: 1) schätzen die globale Zirkulation von Bildern als zentral für die öffentliche Kommunikation und Darstellung politischer Inhalte wie auch Konflikte ein. Dabei gilt es, in Anknüpfung an die

Ausführungen zur medialen Vermittlung rhetorischer Inhalte, zu berücksichtigen, dass rhetorische Handlungsfähigkeit (im Sinn von *agency*) nicht nur von Produzent*innen medialer Rhetorik ausgeht, sondern ebenso von Personen, die Inhalte verbreiten und neu überformen (vgl. Beasley 2011: 11).

Die hier angestellten Beobachtungen bezüglich der Rhetorizität von Bildern lassen sich darüber hinaus in ähnlicher Weise auf audiovisuelle Texte übertragen. Das Medium Film kann durch Inhalt, Machart und Distribution vielfältigen persuasiven Zwecken dienen und wird im Rahmen der Filmrhetorik auf seine Wirkpotenziale untersucht:

A central proposition of film rhetoric is thus that film's visuality is not merely a language or a representation of the real (a simulation), or even simply a sign of value or belief. The visual functions as an appeal, an assertion that has been constructed and placed by pointing the camera in particular directions at objects that have been manipulated (staged), by developing, editing, and screening films in particular ways, and even by marketing them to particular audiences. (Blakesley 2004: 130)

Durch die Kombination verschiedener Modi, d. h. bewegtes Bild, Ton, ggf. Animation und Schrifttext, kann Film als eine spezifische rhetorische Textsorte aufgefasst werden, bei der die beschriebenen Aspekte visueller Rhetorik (*vividness, immediacy, pathetic appeals*) in noch verstärkter Weise relevant werden können. Aufgrund des multisensorischen Bedeutungsangebots müssen vielfältige Informationen gleichzeitig bei begrenzter Rezeptionszeit dekodiert und interpretiert werden, somit wird eine rhetorische Reflexion der eigenen Rezeption ungleich komplexer. Die Unterteilung in das filmische Erzählen vor der Kamera (Schauspielende, Szene), mit der Kamera (Perspektive, Einstellung) und nach der Kamera (Postproduktion) (vgl. Nünning & Surkamp 2008: 245 ff.) stellt dabei auch für die rhetorische Analyse hilfreiche Untersuchungsebenen dar. Durch filmische Dramaturgie und Narration kann dabei aus rhetorischer Perspektive eine besondere Dringlichkeit erzeugt werden, die beispielhaft anhand eines Videos in Kapitel 10.3 näher erläutert und didaktisch reflektiert wird. Grundsätzlich lässt sich aus diesen Darlegungen bereits jetzt schlussfolgern, dass Fragen nach einer kompetenten, selbstverantwortlichen und kritisch-reflexiven Rezeption und Produktion rhetorischer Texte heute immer auch vor dem Hintergrund multimodaler Dimensionen und entsprechender kulturell relevanter Genres beantwortet werden müssen.

1.4.3. Rhetorik: Digitale Produktion, Rezeption und Dissemination

An dieser Stelle konvergieren die beiden vorigen Perspektiven bezüglich der medialen Vermittlung und multimodalen Verfasstheit von Rhetorik im Hinblick auf digitale Dimensionen. Einen zentralen Bezugspunkt stellt hier die Forschungsrichtung *digital rhetoric* dar, innerhalb derer

die Anwendung rhetorischer Theorie auf digitale Textsorten und kommunikative Akte untersucht wird und die dabei sowohl Analyseinstrumente als auch Heuristiken für die Produktion entwickelt (vgl. Eyman 2015: online). Digitales rhetorisches Handeln umfasst damit medial vermittelte, hier speziell elektronische und oftmals online-basierte Formen von Kommunikation, die sich in vielen Fällen zugleich durch Multimodalität und Nonlinearität auszeichnen. Als kommunikative Praxis stellt digitale Rhetorik nach Gurak & Antonijevic indes keine Sonderform dar, sondern inzwischen vielmehr einen standardmäßigen Modus Operandi:

We have now reached a time when the phrase ‚digital rhetoric‘ is redundant. Even public speech—for millennia the mode that separated public address from all the other fixed, more stable forms of writing and visual imagery—is no longer beyond the realm of the digital. (Gurak & Antonijevic 2011: 2)

Somit werden digitale Erscheinungsformen von Rhetorik im Sinne des Begriffs Digitalität als Teil einer bereits bestehenden sozialen, kommunikativen Wirklichkeit mit eigenen Genres und Konventionen aufgefasst.¹⁰ Digitalität beschreibt hier gleichzeitig eine Spezifizierung des Ortes, an dem Produktion, Rezeption und/oder Dissemination rhetorischer Inhalte und Botschaften stattfinden, d. h. in digitalen Räumen und via digitaler Technologie. Aus diesem Blickwinkel wird ein Transfer klassisch rhetorischer Fragestellungen und Instrumente (z. B. die Relevanz von Ethos, Logos und Pathos in digitalen Texten) möglich, gleichzeitig bringt Digitalität charakteristische Merkmale mit sich, die die Rhetorik als Disziplin vor neue Aufgaben stellen. Die hier entstehende Herausforderung beschreibt Zappen als „transformation of the old rhetoric of persuasion into a new digital rhetoric that encourages self-expression, participation, and creative collaboration“ (Zappen 2005: 321). In dieser Aussage werden zwei Dinge deutlich: Erstens bezieht sich Rhetorik demnach auf bestimmte Diskursformen und Partizipationsmöglichkeiten. So stellt sich die Frage, wie digitale Räume Formen rhetorischer Aktion und Interaktion ermöglichen, fördern oder auch begrenzen. Aus einer jeweiligen digitalen Diskursstruktur ergeben sich dabei spezifische Implikationen etwa bezüglich der Verteilung kommunikativer Rollen (Autor*in, Moderator*in, Kommentator*in) oder der Entstehung und Rezeption digitaler Genres (Blogbeiträge, Memes sowie deren *reposts* und *Remixes*). Zweitens nimmt Zappen, analog zu Knape (2012: 33) in der eingangs angeführten Rhetorik-Definition, eine normative Rahmung vor: Digitale Rhetorik wird hier als Disziplin verstanden, die in digitalen Räumen Meinungs- und Identitätsbildung von Personen und Gruppen produktiv anregen soll sowie

¹⁰ Wie im Folgenden noch deutlich wird, weist digitale Rhetorik gleichzeitig auch prozesshafte Merkmale auf und ist somit als Bestandteil voranschreitender Digitalisierung in Dynamiken der Weiter- und Neuentwicklung kommunikativer, auch rhetorischer Formen eingebettet.

Möglichkeiten der Zusammenarbeit auf Basis von Austausch, Diskussion und Findung gemeinsamer Interessen analysieren und stärken kann (vgl. Zappen 2005: 322 ff.). Um dieses Postulat näher zu erläutern und damit einer didaktischen Reflexion zugänglich zu machen, werden zentrale Forschungsbeiträge zu digitaler Rhetorik im Folgenden in drei Argumentationslinien synthetisiert, die in der folgenden Abbildung dargestellt sind.

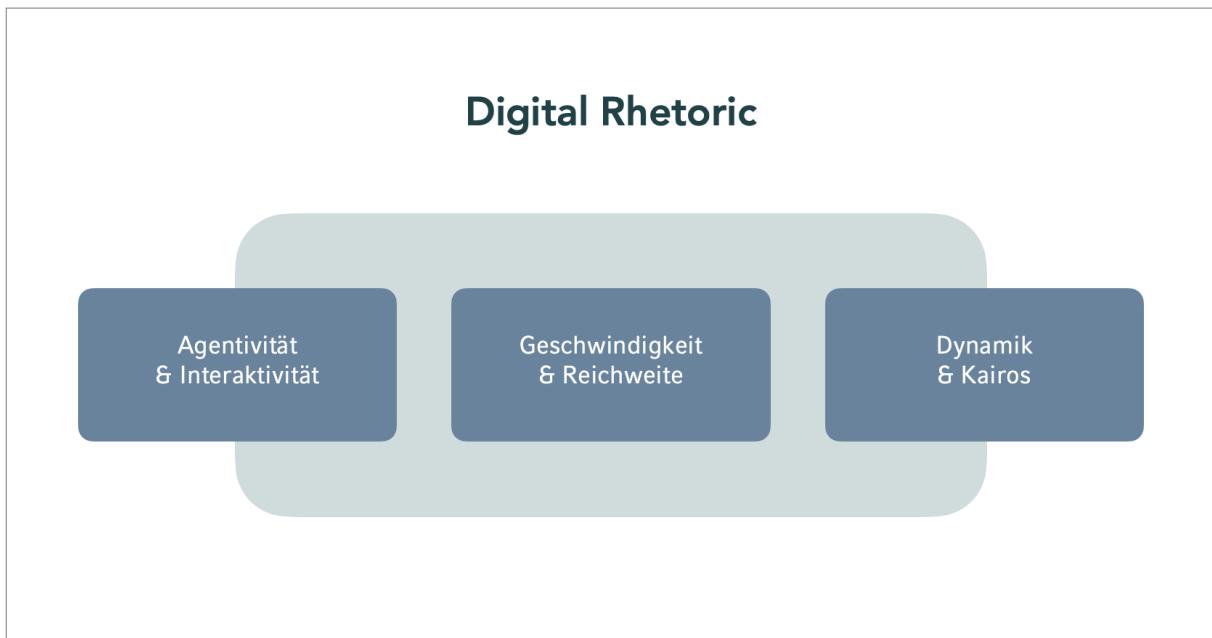


Abb. 1: Digital Rhetoric

Agentivität und Interaktivität

Erstens eröffnen digitalrhetorische Kommunikationsformen und Räume neue Perspektiven auf Agentivität von und Interaktivität zwischen rhetorischen Akteur*innen. Einen Ausgangspunkt dafür bieten die Partizipationsmöglichkeiten des Web 2.0, in dem „produsers“ (Bruns 2008: 21) mediale Inhalte sowohl konsumieren als auch produzieren, bewerten oder kommentieren. Für die Rhetorik kommt es damit zur Pluralisierung und Flexibilisierung der klassischen Vortragsrolle: Digitales rhetorisches Handeln ist grundsätzlich nicht bestimmten Individuen oder Gruppierungen vorbehalten, vielmehr kann jede Person mit dem Zugang zu entsprechender Technologie rhetorische Botschaften erstellen, digital verbreiten und so bestimmte Zielgruppen ansprechen (vgl. Gora 2010: 16; Knape 2012: 33 ff.; Schmid 2007: 35). Damit einher geht gleichsam die Frage nach Gestaltungsmöglichkeiten eines rhetorischen Ethos unter digitalen Vorzeichen, also der Herstellung/Darstellung einer erkennbaren Persönlichkeit rhetorischer Akteur*innen. Hier ist Turkles Beobachtung zu Teilnehmenden an Online-Diskursen weiterhin gültig: „They become authors not only of text, but of themselves, constructing new selves through social

interaction“ (Turkle 1995: 11 f.). In diesem Sinn trägt die Gestaltung von Profilseiten auf Social-Media-Plattformen oder Avataren in Onlineforen, die Darstellung von Likes und Follower-Zahlen wie auch die Rezeption öffentlicher Beiträge zum spezifischen Inszenierungsscharakter eines digitalen rhetorischen Ichs bei, das nach innen identitätsstiftende Funktionen erfüllen kann und nach außen Authentizität vermittelt wie auch Positionierungen ermöglicht.

Dieser auf Offenheit angelegten bzw. Erkennbarkeit suggerierenden Selbstdarstellung steht ebenso die Option des quasi-anonymen rhetorischen Handelns in digitalen Räumen gegenüber. Nicknames und Avatare dienen dabei auch dem Schutz oder der Verschleierung von Identität, wodurch bestimmte Aussagen und Botschaften aus Sicht von Diskursteilnehmenden ggf. erst kommunizierbar werden. Insofern bringen digitale Räume auch kommunikative Settings hervor, die Vertrautheit zwischen den Beteiligten weder erfordern noch ermöglichen, es daher nicht notwendigerweise klar oder relevant ist, wer die Personen sind, die miteinander (rhetorisch) interagieren. Auch Genrekonventionen und Diskursregeln für rhetorische Auseinandersetzungen werden mitunter, wie bspw. in Kommentarspalten, weniger klar definiert, so dass Beiträge zu einem Thema von differenzierten Argumentationen bis zu Polemik und Beleidigungen eine Vielzahl kommunikativer, insbesondere rhetorischer Akte umfassen können. Für die rhetorische Analyse stellt dies eine Herausforderung dar, weil sie typischerweise auch Autor oder Autorin in den Blick nimmt, in digitalen Diskursen jedoch Urheberschaft, Glaubwürdigkeit und Expertise einer Person nur schwierig überprüft werden können (vgl. Eyman 2015: online).

Dem gegenüber steht ebenso die Einschätzung, dass gerade das Internet durch die Herausbildung partizipativer Strukturen eine kritische Prüfung rhetorischer Botschaften ermöglichen und gleichsam Kollaboration und *community building* unterstützen kann: „Users judge ideas and arguments as credible and make great leaps across the internet if they are part of a social network“ (Gurak & Antonijevic 2011: 7). Insofern entwickeln sich in digitalen Räumen neue Formen von Zugehörigkeit, Verantwortlichkeit wie auch gruppenbezogener Kodizes, die als Rahmenbedingungen für die Aushandlung von Themen fungieren und soziale Kohäsion fördern. Positiv gesprochen bieten etwa soziale Netzwerke somit Raum für die Entstehung vielfältiger Diskursgemeinschaften, innerhalb derer rhetorisches Handeln entlang sozialer Konventionen eingeübt und Meinungs- und Willensbildung durch Austausch angeregt werden kann. Inwiefern eine solche idealtypische Beschreibung auf konkrete Diskurse zutrifft, hängt jedoch von der Zusammensetzung der Teilnehmenden, von Zugangsvoraussetzungen, Sichtbarkeiteinstellungen, hierarchischen Strukturen und Rollenzuweisungen wie auch der tatsächlichen

Entstehung sozialer Normen und deren Einhaltung ab. Hier lässt sich erneut eine Brücke zur Rhetorik schlagen, deren Analyse auch in digitalen Diskursen verstanden werden kann als „window into the social world that produces it“ (Toye 2013: 56) und somit die Untersuchung digitaler rhetorischer Akte und Artefakte im Sinne einer Sichtbarmachung zugrunde liegender sozialer Normen nahelegt.

Geschwindigkeit und Reichweite

Aufbauend auf den Betrachtungen zur Agentivität und Interaktivität werden im Folgenden Charakteristika digitaler Rhetorik hinsichtlich der Verbreitungsgeschwindigkeit von Botschaften in digitalen Räumen sowie Einflussfaktoren auf die Reichweite dieser Botschaften reflektiert. Hier lässt sich zunächst feststellen, dass rhetorisches Handeln und die Rezeption rhetorischer Akte und Artefakte in sozialen Netzwerken, öffentlichen Foren oder Blogs global und nahezu ohne zeitliche Verzögerung möglich wird. Ob als politische Rede, Tweet oder anekdotische Erzählung per Livestream, rhetorisch Handelnde können digital unmittelbar Themen setzen, auf aktuelle Entwicklungen eingehen, adressierte Personen am rhetorischen Akt teilhaben lassen und so instantan Resonanz und Reaktionen erzeugen. Durch Übersetzungstools und Untertitel spielen Sprachbarrieren dabei häufig keine Rolle mehr für das Verstehen, gleichwohl zeigt sich gerade im Kontext von Online-Kommunikation die Bedeutung des Englischen als Weltsprache.

So entsteht digital und online eine Gleichzeitigkeit und Vielstimmigkeit rhetorischer Botschaften, deren Rezeptionsgelegenheiten wiederum teils von eigenen Präferenzen (z. B. Likes) abhängen, teils aber auch durch die Aufbereitung auf Nachrichtenportalen oder Algorithmen des eigenen Newsfeed vorgegeben werden. Je nach Kanal, Momentum und Anhängerschaft können rhetorische Akteur*innen dabei große Anzahlen von Menschen erreichen, benötigen dafür laut Schmid (2007) jedoch eine internetspezifische persuasive Kompetenz, um Aufmerksamkeit und Resonanz herzustellen. Dass diese Kompetenz in hohem Maß auf ein jeweiliges digitales Genre bezogen sein muss, wird daran deutlich, dass Plattformen durch ihre kommunikative Struktur bestimmte rhetorische Akte ermöglichen und als Konventionen herausbilden. Beispielhaft zeigt sich dies an folgender Einschätzung bezüglich generischer Interaktionen und der damit verbundenen Reichweite von Botschaften bei Twitter:

This language is characterized by generic conventions, or standards of tweeting, that users collectively created to maximize their ability to communicate within that character limit. Incorporating hashtags, acronyms, links, images, and emojis permits users to include more information than long-form writing would allow, a practice which, in theory, is advantageous. Yet in practice, this structural shrinkage actually causes problems in comprehension and the ability to connect with people in meaningful ways.

When every keystroke counts, the focus of the message becomes brevity, not elucidation, and tweeters therefore favor language that is blunt and reductive. [...] There is no space for Socratic discussion; instead, it is read, ‚like‘, retweet, repeat. (Colley 2019: 34, 36)

Rhetorisch Handelnde nutzen demnach die von der Plattform gebotene kommunikative Infrastruktur und wenden Strategien an, die es ihnen erlauben, die Reichweite ihrer Botschaften zu vergrößern bei gleichzeitig maximaler Verknappung des Nachrichtenumfangs. Bemerkenswert ist indes der Umstand, dass Nachrichten durch die Anwendung multimodaler und hypertextueller Gestaltungselemente zum einen hinsichtlich ihrer Informationsdichte komplexer werden, zum anderen jedoch weniger vielschichtige oder abwägende Aussagen und Reaktionen erlauben bzw. nahelegen. Somit erfordert die Dekodierung und kritische Evaluation rhetorischer Tweets ein hohes Maß an Multilateralität, ermöglicht gleichzeitig jedoch nur eine begrenzte inhaltliche Tiefe der Auseinandersetzung mit Themen und Positionen – zumindest wenn sich die Beschäftigung auf einen Tweet als isolierten Einzeltext bezieht und nicht Teil eines kontextualisierenden Lesens unter Zuhilfenahme weiterer Quellen wird.

Dynamik und Kairos

Drittens stehen die zuvor beschriebenen beiden Linien im engen Zusammenhang mit der Frage, unter welchen Bedingungen und in welchem Maß Personen oder Gruppierungen in der Lage sind, sich durch digitales rhetorisches Handeln Gehör zu verschaffen, somit erfolgreich an einem Diskurs teilzunehmen und diesen durch eigene Beiträge mit zu prägen. Digitale Rhetorik zeichnet sich in diesem Kontext insbesondere dadurch aus, dass die Handlungen Einzelner – bildlich gesprochen – große diskursive Wellen schlagen können, d. h. zum Ausgangspunkt rhetorischer Dynamiken werden. Solche Dynamiken lassen sich in digitalen Räumen aus rhetorischer Perspektive u. a. an folgenden Parametern festmachen:

- breite Rezeption, gemessen an Traffic/hohen Click-Zahlen
- Ausdruck von Zustimmung, z. B. durch Likes
- Weiterverbreitung via *reposts*, Shares, Verwendung von Hashtags
- weitere, ggf. meinungsdiverse Reaktionen: Kommentare, *redesigns*, Memes

Trotz breiter Zugangsmöglichkeiten zu Online-Inhalten für Nutzer*innen erreichen jedoch nur manche Beiträge hohe Reichweiten und entfalten somit diskursive Wirkungen. Um Resonanz für eine digitale Botschaft zu erzeugen, erscheinen dabei sowohl Thema als auch Zeitpunkt der Verbreitung zentral und beruhen auf einer sozialen bzw. gesellschaftlichen Bereitschaft (*readiness*), sich mit bestimmten Themen und Stichworten auseinanderzusetzen:

Opportune moments in digital space are in fact one of the psychological characteristics that can be used, intentionally or inadvertently, to create interest and action around a topic. Digitally, opportune moments come and go very quickly. The speedy, broad, and specialized reach of digital communication, combined with the way users interact with and create their own forums and messages, provides a powerful means to mobilize and organize issues. (Gurak & Antonijevic 2011: 7)

Um einen solchen Moment zu kreieren, muss ein Thema demnach zu einem Zeitpunkt als besonders interessant bzw. relevant wahrgenommen werden, was in der Konsequenz dazu führt, dass Rezipient*innen ebenfalls zu (rhetorischen) Akteur*innen werden, indem sie bestimmte Artefakte bewerten und weiter verbreiten. Gerade diese evaluative Dimension ist von hoher Bedeutung für digitale Rhetorik und kann zustimmende wie ablehnende Dynamiken, d. h. die Entstehung von viralen Hits wie auch Negativzyklen (Shitstorms), befördern. In der Analyse solcher digitaler Diskurse lassen sich dabei zum einen Rückschlüsse auf bestimmte, momentan von hoher Relevanz gekennzeichnete Themenfelder ziehen, zum anderen ergeben sich Perspektiven auf (sub-)kulturelle Bewegungen und Gruppen, die Inhalte besonders stark rezipieren und digital miteinander interagieren. Auch hier spielen das rhetorische Ethos und der Bekanntheitsgrad von Akteur*innen, Gruppen oder Institutionen eine zentrale Rolle. Hohe Reichweiten können tendenziell von denjenigen erreicht werden, die bereits hohe Anhängerzahlen aufweisen und somit in der Lage sind, Themen Relevanz zuzuweisen und diese in gesellschaftliche (Online-)Diskurse einzubringen. Exemplarisch wird dies deutlich, wenn sich Prominente einem sozialen oder politischen Anliegen verschreiben und für dieses werben oder Nachrichtenportale ihre Berichterstattung auf bestimmte Themenfelder fokussieren.¹¹

Gleichzeitig sind Fragen nach rhetorischen Dynamiken und opportunistischen Momenten in digitalen Räumen eng verknüpft mit Phänomenen wie Populismus und Fake News (vgl. Kapitel 1.3.4). So werden Fake News bei Twitter schneller und weiter verbreitet als faktenbasierte Nachrichten, sie generieren mehr Resonanz, werden häufiger geteilt und evozieren bestimmte Rezeptionserfahrungen (Angst, Abscheu, Überraschung), wie eine aktuelle empirische Studie im *Science*-Journal zeigt (vgl. Vosoughi et al. 2018). Ein Teil der Erklärung für diese Verbreitung mag darin bestehen, dass es sich hier häufig um Skandalnachrichten und negative Schlagzeilen handelt, die tendenziell aufgrund des *negativity bias* eher für wahr gehalten werden (vgl. Hilbig 2009). Bei populistischen Botschaften sind außerdem der sprachliche Ausdruck und be-

¹¹ Welchen Einfluss gerade Massenmedien auf die öffentliche Wahrnehmung bestimmter Themenfelder ausüben können, wurde und wird im Rahmen des Agenda-Setting-Ansatzes in der Kommunikationswissenschaft bzw. Medienwirkungsforschung untersucht (vgl. Eichhorn 2005; Jäckel 2011; McCombs & Shaw 1972).

stimmte rhetorische Figuren und Strategien am stärksten relevant für die Wirkkraft einer Nachricht, wie Seoane Pérez et al. in einer quantitativen Studie des US-Wahlkampfes 2016 feststellen: „In sum, rhetorical devices and paralinguistic marks like exclamation points are more relevant than the populist thin ideological traits to explain the likelihood that a tweet would go viral“ (Seoane Pérez et al. 2019: 26). So können Fake News unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt bzw. dem Maß an Verzerrung von Tatsachen durch Interaktionszyklen in sozialen Medien wirkmächtig werden, wobei die Rezeption durch Likes und Shares als Parameter für Glaubwürdigkeit fungiert (vgl. Lutz 2019: 205).

Abschließend zeigt sich in diesem Kapitel, dass Rhetorik in digitalen Diskursen eine besondere Wendung erhält und neue Herausforderungen für Individuen, wie auch für Bildungsinstitutionen und damit ebenso für den Fremdsprachenunterricht, hervorbringt. Auf der einen Seite findet ein vielfältiger Transfer rhetorisch-persuasiver Strategien und Gestaltungsmittel in digitale Räume statt. Analytische Heuristiken, wie in Kapitel 10.1 aufgezeigt, gelten demnach auch für diverse digitalrhetorische Textsorten und können so Einsichten in das persuasive Potenzial von Botschaften bringen. Auf der anderen Seite ist festzuhalten, dass mediale Vermittlung, Multimodalität sowie Digitalität Wirkpotenziale von Nachrichten verändern und folglich ein erweitertes analytisches und reflexives Verständnis dafür erfordern, wie Texte in medialen und digitalen Räumen Einfluss auf Denken und Handeln von Personen nehmen und Dynamiken erzeugen können. Die digitale kommunikative Infrastruktur eines Raumes kann dabei sowohl Offenheit und kollaborativen Austausch zwischen Diskursteilnehmenden begünstigen, aber auch Phänomene wie Hatespeech oder der Verbreitung von Fake News, d. h. ethisch problematischen Handlungen und Genres Vorschub leisten. Insofern erscheint es geboten, die in den vorigen Kapiteln dargestellten Ausführungen zu Persuasion und rhetorischer Textgestaltung im Folgenden auf Textsorten auszuweiten, die in vielgestaltiger Form als mediale und digitale Akte und Artefakte vorliegen und kursieren. Die Allgegenwärtigkeit dieser Genres und deren Nähe zur Lebenswelt von Heranwachsenden unterstützen dieses Vorgehen zusätzlich und erfordern gleichermaßen eine didaktische Reflexion fremdsprachlicher Kompetenzziele unter Berücksichtigung medial- und digitalrhetorischer Perspektiven.

2. Rhetorik und Fremdsprachenbildung: Diskurse und Anknüpfungspunkte

Nachdem die vorigen Kapitel das Gegenstandsfeld Rhetorik im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gerahmt und inhaltliche Grundlagen für die weitere Argumentation gelegt haben, werden rhetorische Inhalte, Fragestellungen und Ziele im Folgenden auf den Kontext fremdsprachlicher Bildung im Fach Englisch bezogen. Als Ausgangsbasis steht dafür an erster Stelle ein Forschungsüberblick, der Einsichten in bisherige rhetorikbezogene Arbeiten in der fremdsprachendidaktischen Literatur liefert und Forschungslücken identifiziert. Daran anschließend erfolgt eine Klärung, ob und in welchem Sinn eine Auseinandersetzung mit Rhetorik grundsätzlich im Fach Englisch zu verorten ist und welche Implikationen aus dieser Situierung entstehen. Auf dieser Basis werden dann zunächst übergreifende Ziele des Fachs Englisch aufgezeigt und mit rhetorischen Aspekten in Verbindung gesetzt. Hier stehen Bezüge zu Bildungsorientierung, fremdsprachiger Diskursfähigkeit sowie demokratischer Bildung im Zentrum. In analoger Weise wird in einem letzten Schritt illustriert, dass Schnittstellen zur Rhetorik auch auf der Ebene von Bildungsstandards und bayerischem LehrplanPLUS für das Fach Englisch identifiziert werden können. Dabei wird deutlich, dass die Befragung aus rhetorischer Perspektive zu einer notwendigen Konturierung und kritischen Reflexion curricular formulierter Kompetenzen beiträgt.

2.1. Forschungsüberblick

Ziel dieses Kapitels ist, die Relevanz des Themenfelds Rhetorik in fremdsprachendidaktischen Publikationen, insbesondere bezogen auf das Fach Englisch, überblickhaft darzustellen und damit gleichsam Forschungslücken aufzuzeigen, an denen die vorliegende Arbeit ansetzt.

Über die hier vorgenommene, fachliche Zuschneidung hinaus ist die Zahl wissenschaftlicher Arbeiten, die das Gegenstandsfeld Rhetorik betreffen und aus vielfältigen Perspektiven und mit unterschiedlichen Methoden beleuchten, nur schwer überschaubar. Publikationen umfassen philosophische Auseinandersetzungen (vgl. Blumenberg 2001; Möller 2013a), Veröffentlichungen mit Fokus auf die Analyse und Produktion rhetorisch ausgestalteter Texte (vgl. Farnestock 2011; Lynn 2010; Ramage et al. 2010; Simpson 2014), bis hin zu praxisbezogenen Ratgebern mit Handlungsanweisungen für das ‚erfolgreiche‘ oder ‚wirkungsvolle‘ Sprechen (vgl. Bartsch et al. 2013; Beebe & Beebe 2012; Heinrichs 2010). Neben theoretisch-konzeptioneller Forschung bzw. solcher, die auf Erfahrungswissen oder Überzeugungen der Autor*innen basiert, existieren auch empirisch fundierte Publikationen, die sich z. B. mit der Wirkung

rhetorischer Gestaltungselemente auf ein bestimmtes Publikum befassen (vgl. Atkinson 2004; Jackob et al. 2008). Zusammen mit den in Kapitel 1.3.2 angeführten rhetorikbezogenen psychologischen Studien (vgl. z. B. Alter & Oppenheimer 2009; Oswald & Grosjean 2004; Thibodeau & Boroditsky 2011) bieten viele dieser Arbeiten inhaltliche, auch für den Englischunterricht relevante Perspektiven an, die in der fremdsprachendidaktischen Forschung bisher wenig oder nicht rezipiert werden.

Bevor der Englischunterricht im Speziellen fokussiert wird, ist festzustellen, dass eine Verortung der schulischen Auseinandersetzung mit Rhetorik auch in fachübergreifenden Kontexten und besonders im Rahmen des Fachs Deutsch erfolgt. Gora, dessen pädagogisch geprägte Rhetorik-Definition in Kapitel 1.1 aufgegriffen wird, bietet etwa eine Übersicht über zentrale Themen der Rhetorik und deren Potenziale für den Deutschunterricht, für Arbeitsgemeinschaften oder für die Vorbereitung von Debattierwettbewerben (vgl. Gora 2010). Ähnlich ausgerichtet ist die Zusammenstellung von Übungen des Wettbewerbs „Jugend debattiert“, die auf das sichere und überzeugende Auftreten von Jugendlichen in lebensweltlich relevanten Kommunikationssituationen abzielt (vgl. Wagner & Kemmann 2016). Auch die Methodenmagazine *Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe I/II* (vgl. Endres & Küffner 2008a, 2008b) bieten praxisorientierte Angebote zur unterrichtlichen Förderung von Präsentationstechniken unter Einbeziehung rhetorischer Inhalte und Fragestellungen. Sie beziehen sich dabei weniger auf thematische oder sprachliche Ebenen, sondern betonen die Relevanz von Körpersprache, Gestik, Mimik sowie gelungenen Stimmeinsatz. Die hier zu erwerbenden Kompetenzen verstehen die Autoren, ähnlich wie Vollrath (2001, 2002), als methodische Kompetenzen, die für verschiedene Schulfächer von Bedeutung sind und ebenso durch verschiedene Fächer ausgebildet werden können. Exemplarisch für das Fach Deutsch steht derweil Fellenbergs empirische Studie *Praktische Rhetorik in der Schule*, die aus deutschdidaktischer Sicht unterschiedliche methodische Ansätze zur Verbesserung von Lernendenvorträgen untersucht (vgl. Fellenberg 2008). Als besonders wirksam stellt sich hier ein Unterrichtsvorgehen heraus, das Referate ins Zentrum rückt und deren Vorbereitung durch gezielte Rhetorikübungen flankiert. In diesem Kontext verweist Fellenberg auch auf die Notwendigkeit einer systematischen Vorbereitung monologischer Sprechbeiträge, da rhetorische Fähigkeiten nicht beiläufig im Sinne inzidentellen Lernens gefördert würden.

In fremdsprachendidaktischen Publikationen, die sich auf Englisch als Fach beziehen, steht Rhetorik hingegen vergleichsweise selten explizit im Fokus. Keller attestiert und beklagt gar ein „Schattendasein“ (Keller 2006: 149) in der modernen Didaktik. Er argumentiert jedoch,

dass die klassische Rhetorik zur Förderung von Schreibkompetenzen fruchtbar gemacht werden könne und untersucht dies im Rahmen eines empirischen Projekts, in dem Lernende nach Vorbild von Martin Luther King und Barack Obama eine eigene Rede verfassen und vortragen (vgl. Keller 2013). Eine ähnliche Herangehensweise zeigt sich auch in Hermes Beitrag *Rhetorik im Englischunterricht* (1991). Sie überträgt Methoden und Ziele des amerikanischen Schulfachs *Speech* auf das Fach Englisch und setzt sich dafür ein, dass Lernende in der Sekundarstufe I und II immer wieder – erst kleinere und später komplexere – Reden halten. Für die Sekundarstufe II schlägt sie vor, Vorträge im Englischunterricht in der antiken Tradition von vier Arbeitsschritten vorzubereiten (1. *Inventio*, 2. *Dispositio*, 3. *Elocutio*, 4. *Actio*¹²). Zudem stellt sie eine Reihe an Regeln für gute Vorträge auf, nach denen Lernende ihre Beiträge strukturieren können und anhand derer im Anschluss auch gegenseitiges Feedback ausgesprochen wird.

Die Betrachtung von Mündlichkeit unter rhetorischen Gesichtspunkten findet sich auch in einigen weiteren Praxisbeiträgen. Sowohl Andrecht (1988) als auch Bishara (2014) nennen in diesem Zusammenhang die Förderung rhetorischer Kompetenz als Leitziel, wobei diese Kompetenz als solche nicht näher erläutert oder modelliert wird. Häufiger sind hingegen Verknüpfungen zu Feldern und Zielen der rhetorischen Gestaltung und Präsentation von Texten zu erkennen, ohne dass dabei jedoch notwendigerweise der Begriff Rhetorik verwendet wird. Dabei schlagen manche Publikationen eine primär funktionale Ausrichtung ein: Schiessl (2007) spricht sich etwa für die Förderung von Präsentationsfähigkeiten im Englischunterricht durch die Analyse von Videovorträgen aus. Höness (2007) dagegen stellt die Debatte als Methode ins Zentrum, um monologisches und dialogisches Sprechen zu fördern. Hier sollen Lernende Argumentationslinien zu ausgewählten Themenbereichen entwickeln und diese dann in einer formal strukturierten Debatte vertreten. Das Setting gleicht dabei einem Parlament mit einer Pro- und einer Contra-Partei, mit dem Ziel die persuasive Kraft von Argumenten in der Fremdsprache in einer quasi-realistischen Situation zu testen.

Andere Publikationen wählen einen stärker thematischen Fokus und zielen von diesem ausgehend auf die Förderung von Kompetenzen, die im Kontext von Rhetorik zu verorten sind. In der von Byvank (2013) vorgeschlagenen Unterrichtseinheit diskutieren Lernende etwa Potenziale und Gefahren sozialer Medien in einer *placemat discussion* und sollen dabei „begründet Stellung nehmen, Vor- und Nachteile sprachlich ausweiten und diskutieren, Diskussionsvokabular und -strategien anwenden und sich auf die wichtigsten Argumente einigen“

¹² Im Deutschen: 1. Auswahl des Inhalts, 2. Gliederung der Gedanken, 3. Wahl sprachlicher Mittel, 4. Halten des Vortrags.

(Byvank 2013: 24). Smyk und Keller (2020) hingegen lassen Lernende Positionen zum Thema Modekonsum entwickeln und argumentativ, in ähnlicher Form wie oben beschrieben, in einer Debatte erproben. Auch Möller (2013b) greift dieses Themenfeld auf und beschreibt eine Unterrichtsreihe zu *ethical fashion*, die die Auseinandersetzung mit persuasiver und manipulativer Sprache einschließt, wobei Lernende schriftliche und mündliche Kommentare verfassen, sich mit Gegenpositionen auseinandersetzen und Problemlösefähigkeiten schulen. Implizit wird hier ein *Global Education*-Ansatz verfolgt, der die thematische Verhandlung und Reflexion konkreter Verhaltensmaßnahmen bezogen auf ein global wie lokal relevantes Thema in den Mittelpunkt stellt. Ebenso fokussiert Summer (2016) in ihrer Unterrichtsreihe lokale Herausforderungen – hier im Schulkontext – und schlägt die Erstellung monologischer Sprechbeiträge vor, die konkrete Lösungen für den jeweiligen Diskussionsgegenstand bewerben sollen. Dabei analysieren Lernende zunächst eine Rede der Schauspielerin Emma Watson und verfassen anschließend eine eigene, auf Überzeugung abzielende Ansprache, in der sie eine Kampagne zur Verbesserung eines Problems an der eigenen Schule vorstellen. Im Plenum werden dafür Kriterien einer guten Rede gesammelt, die Monologe schließlich vorgetragen und ggf. im Rahmen eines Schulprojekts veröffentlicht. Ebenfalls interessant in diesem Kontext ist Siepmanns Praxisbeitrag (2018), der vorsieht, dass ein eigener TED-Talk zu einem *global issue* generisch erarbeitet und im Rahmen einer mündlichen Prüfung vorgestellt wird. Lernende reflektieren dabei, wie sie einen Vortrag mithilfe typischer Gestaltungsmerkmale dieses Genres möglichst überzeugend bzw. mitreißend vorbereiten und halten können. In diesem Zuge dient das amerikanische Vortragsformat TED als Beispiel und Norm für eine besonders gelungene Rede.

Über solche produktionsorientierten Ansätze hinaus finden sich auch Veröffentlichungen, die verschiedene Variationen rhetorischer Analyse von schriftlichen oder mündlichen Texten beschreiben. Einige Publikationen schlagen dabei die Untersuchung rhetorischer Muster und Gestaltungselemente als Hilfe zum literarischen Verstehen vor, insbesondere bei klassischen Texten wie Shakespeares *Othello* (vgl. Keller 2010; Knape 2015) oder *Julius Caesar* (vgl. Dines 2011; Pullmann 2017). Hier analysieren Lernende sowohl ästhetische Funktionen rhetorischer Stilmittel als auch spezifische rhetorische Strategien bei Iago, Brutus oder Mark Antony. Volkmann zeigt außerdem am Beispiel der Pet Shop Boys, dass auch die Analyse von Songtexten in der Popmusik unter rhetorischen Gesichtspunkten erfolgen kann („as a method to sensitize students to the use of language as a rhetorical tool to create the appearance of reality or truth“; Volkmann 2018: 66). Andere Veröffentlichungen fokussieren wiederum die Analyse von Text- und Performanzmerkmalen in den Reden berühmter Personen wie George VI.

(vgl. Kazaki 2012), Mahatma Gandhi (vgl. Düwel 2011), Queen Elizabeth (vgl. Rieuwerts 2011), Barack Obama (vgl. Ritzenhofen 2010) oder Donald Trump (vgl. Düwel & von der Grün 2017). Dabei sollen Wirkpotenziale insbesondere von argumentativen Techniken, rhetorischen Stilfiguren oder Körpersprache analysiert werden.

In jüngerer Zeit ist außerdem zu beobachten, dass die Auseinandersetzung mit missbräuchlichen, manipulativen Formen von Sprache in fachdidaktischen Publikationen aufgegriffen wird. Für den Spanischunterricht bspw. entwerfen Plikat und Wieland (2017) eine Sprachmittlungsaufgabe, die darauf abzielt, Lernende für die Verbreitung von Fake News zu sensibilisieren. In eine ähnliche Richtung weisen auch die Ausgabe des *Fremdsprachlichen Unterricht Englisch* zum Thema ‚Fake Realities‘ (vgl. Leonhardt & Viebrock 2020) mit einem medienbezogenen Fokus oder der Beitrag von Gerlach und Lüke (2020) zur Werbeanalyse und Ausbildung von *critical literacy*. Ebenfalls in den Blick genommen wird rhetorische Redeanalyse unter kritisch-reflexiven Vorzeichen: So decken Lernende in Steinbachs (2016) Unterrichtssequenz anhand der Untersuchung von George Bushs *State of the Union Address* die dichotomisierende Verwendung von Sprache als rhetorisch-manipulatives Gestaltungselement auf. Dies führt anschließend zu einer Diskussion, in der die Bewusstmachung für Mechanismen politischer Rhetorik, insbesondere im Hinblick auf die Frage, inwiefern Sprache Denken korrumperen könne, im Zentrum steht. Im Praxisbeitrag von Düwel und von der Grün (2017) wird weiterhin vorgeschlagen, dass Lernende aus Analyseergebnissen, diejenigen zusammentragen, die dafür sprechen, dass Donald Trump als Populist zu bezeichnen sei. Bemerkenswert in diesem Kontext ist, dass die Einordnung der jeweils aufgegriffenen rhetorischen Akte und Artefakte als problematisch bzw. manipulativ stets im Vorhinein durch die Autor*innen bzw. Lehrenden erfolgt. Lernende setzen sich insofern auf Basis einer bereits antizipierten evaluativen Perspektive mit Texten auseinander, was als Teil didaktischer Reduktion verstanden werden kann, gleichzeitig jedoch die Notwendigkeit einer eigenen ethischen Reflexion einschränkt.

Aus diesem Überblick zur Studienlage bezüglich des Gegenstandsfelds Rhetorik im Fremdsprachenunterricht Englisch lassen sich einige Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit ziehen. Zunächst kann festgehalten werden, dass Rhetorik in didaktischen Publikationen aus dem Fach Englisch vergleichsweise selten explizit, immer wieder jedoch implizit thematisiert wird. Sie spielt vor allem im Kontext der Vorbereitung oder Analyse monologischer Sprechbeiträge eine Rolle und dient dabei zum einen der Formulierung von Qualitätskriterien für Reden, Präsentationen oder Vorträgen, zum anderen als Untersuchungsinstrument zur Sichtbarmachung kommunikativer Intentionen und Strategien in Sprechtexten. Bezeichnend ist

gleichwohl, dass sich vornehmlich Praxisbeiträge in entsprechenden Fachzeitschriften mit dem Themenfeld Rhetorik befassen, jedoch nahezu keine theoretisch-konzeptionelle oder empirische Forschung existiert. Daher ist es nicht verwunderlich, dass eine (ggf. auch kritische) Auseinandersetzung mit dem – historisch gewachsenen und vielfach neu gedeuteten – Begriff Rhetorik aus fachdidaktischer Sicht zumeist nicht erfolgt. Eine Ausnahme bilden hier Kellers Arbeiten (2006, 2013), die gleichwohl einen eher klassischen Schwerpunkt wählen und viele der in Kapitel 1.3 & 1.4 aufgeführten thematischen Linien und Anwendungsbereiche der Rhetorik (z. B. Grundlagen und Mechanismen von Persuasion, Multimodalität, Mediatisierung, Digitalisierung rhetorischer Akte und Artefakte) nicht fokussieren.

Insofern werden durchaus Fragestellungen, Wissensbestände und Zielformulierungen („rhetorische Kompetenz/en“) aus der Rhetorik als Bezugsfeld entlehnt, teilweise jedoch unkritisch übernommen bzw. nicht detailliert beschrieben oder operationalisiert. Gleichzeitig wird in den Praxisbeiträgen häufig eine normative Ausrichtung der rhetorischen Textgestaltung und -präsentation sichtbar, die eindeutige *form-to-function* bzw. *form-to-effect*-Mappings annimmt, d. h. die Nutzung bestimmter sprachlicher oder performativer Gestaltungselemente mit einem klaren kausalen Zuwachs an Überzeugungskraft assoziiert. Diese Vorstellung einer generisch zu definierenden „guten Vortragsweise“ oder „überzeugenden Textgestaltung“ muss jedoch vor dem Hintergrund der beschriebenen Komplexität persuasiver Prozesse aus rhetorischer Perspektive hinterfragt werden. Ebenso scheint die für die Rhetorik zentrale Publikumsorientierung mitunter in den Hintergrund zu rücken, was in der Konsequenz dazu führt, dass in den vorgeschlagenen Unterrichtssequenzen nicht immer klar wird, wer im Englischunterricht wen zu welchem Zweck überzeugen können soll.

Der jüngst zu beobachtende Fokus auf sprachliche Manipulation und Populismus kann als Reaktion auf die öffentliche, globale Verbreitung und Diskussion von Begriffen wie Fake News oder *post truth era* verstanden werden und steht damit im Zeichen der Förderung kritischen Denkens. Nichtsdestotrotz bleiben Fragen danach, wann eine sprachliche Handlung manipulativ wird, wer diese Festlegung treffen kann/darf und ob es an dieser Stelle Grauzonen geben könnte, für den Fremdsprachenunterricht in den hier analysierten Veröffentlichungen bisher unbeantwortet.

Aus diesen Gründen zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, den Begriff Rhetorik stärker zu umreißen sowie Potenziale und Grenzen seiner Übertragbarkeit für fremdsprachliche Bildung im Fach Englisch zu reflektieren. Wenngleich die Rhetorik eine Vielzahl an Leitlinien für

die Gestaltung von Texten jeglicher Art anbietet und insofern einen generischen Fokus nahelegt, wird hier ein Fokus gewählt, der Wirkpotenziale rhetorischen Handelns unter kontextuellen und situativen Bedingungen betrachtet und dabei stets von der Nicht-Planbarkeit des Erreichens eines rhetorischen Ziels bzw. perlokutiven Effekts ausgeht. Ebenso erscheint es notwendig, Zielformulierungen, die in Attributen wie ‚überzeugend‘ kondensieren, noch stärker aus konzeptioneller und curricularer Sicht mit Blick auf ihre rhetorischen Dimensionen einzuordnen und zu konkretisieren. Mithilfe der in Kapitel 1 dargestellten Teildisziplinen *visual rhetoric* und *digital rhetoric* können in diesem Kontext auch multimodale und digitale Genres unter rhetorischen Gesichtspunkten untersucht werden, insbesondere im Sinne einer – bisher zumeist fehlenden – kritischen Auseinandersetzung und einer in der Lerngruppe anzustrebenden gemeinsamen Reflexion persuasiver Strategien und Gestaltungselemente.

2.2. Zur Situierung: Rhetorik in der Fremdsprache und im Fach Englisch

Der Forschungsüberblick hat gezeigt, dass die Verortung der schulischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsfeld Rhetorik in verschiedenen Fächern und Formaten (z. B. Deutschunterricht, Arbeitsgemeinschaften oder Debattierclubs) erfolgen kann. Auf Basis dieser Beobachtung wird im Folgenden diskutiert, wie sich eine Integration rhetorischer Perspektiven speziell im Englischunterricht legitimiert. Dabei wird eine Zuschneidung auf anglophone Sprach- und Kulturräume vorgenommen, die als Grundlage für die weitere Argumentation der Arbeit dient und einen Übergang zu den anschließenden curricularen Reflexionen darstellt.

In manchen der zuvor aufgeführten Publikationen wird die Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen im Bereich Rhetorik im Sinne der Förderung von Schlüsselqualifikationen aufgefasst (vgl. z. B. Endres & Küffner 2008a, 2008b; Vollrath 2001, 2002). Nach Nünning und Nünning sind solche Schlüsselqualifikationen bzw. Kernkompetenzen dadurch gekennzeichnet, dass sie

1. nicht spezifisch für eine Disziplin gelten, sondern übergreifend ausgerichtet sind,
2. als Fähigkeiten und Einstellungen in andere Kontexte transferiert werden können und
3. Personen für diverse, unterschiedliche Anforderungen qualifizieren (vgl. Nünning & Nünning 2017: 299).

Dabei werden hier „rhetorische Schlüsselkompetenzen wie Reden, Argumentieren und Überzeugen“ explizit genannt (ebd.). Sie werfen demnach die Frage auf, inwiefern eine fachspezifische Auseinandersetzung notwendigerweise begründet und der Englischunterricht demnach mit verantwortlich für die Ausbildung dieser Qualifikationen ist. Wie die folgenden Kapitel zeigen

werden, ist etwa das Argumentieren oder Überzeugen in der Tat konkret in Bildungsstandards und Kerncurricula der Fremdsprachen verankert; die Förderung dieser Kompetenzen wird somit auch als facheigene Aufgabe für den Englischunterricht formuliert. Insofern erscheint es umso wichtiger zu klären, in welchem Sinn bei der Einbeziehung von Rhetorik folglich von einem fremdsprachendidaktischen Gegenstand und daraus abzuleitenden Kompetenzen auszugehen ist, die über die von Nünning und Nünning formulierte Vorstellung übergreifender Schlüsselqualifikationen hinausgehen.

Ein denkbarer Versuch der fachlichen Situierung könnte darin bestehen, eine spezifisch englische oder anglophone Fassung von Rhetorik zu umreißen, die sich über Differenzlinien zu ‚anderen Rhetoriken‘ thematisch oder strukturell abgrenzt und sich insbesondere auf die englische Sprache und mit ihr verbundene Kulturräume bezieht. Ein solchen Unterfangen wirft jedoch verschiedene Fragen auf, wie der folgende kurze Exkurs in die Disziplin der kontrastiven Rhetorik zeigt. Vor diesem Hintergrund werden im Anschluss zwei Argumentationslinien entwickelt, die die Auseinandersetzung mit Rhetorik in dieser Arbeit näher begründen.

Die kontrastive Rhetorik befasst sich als Disziplin mit sprach- und kulturspezifischen Unterschieden der Textorganisation und nimmt dabei u. a. Bezug auf rhetorisch-persuasive Kommunikation (vgl. Kaplan 1966; Connor 1996). Im Zentrum steht dabei zunächst die Identifikation sprach- und kultureigener Konventionen schriftlicher Textproduktion, aus denen didaktische Implikationen für die Schreibförderung abgeleitet werden. Insbesondere wird deshalb auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Erst- und einer zu erlernenden Fremdsprache abgehoben, wobei Aspekte wie die Informations- und Argumentationsstruktur von Texten, Kohärenz und Kohäsion sowie Klarheit und Stil in den Fokus rücken (vgl. Hinkel 2009: 2015). Weiterhin werden spezifisch rhetorisch-interkulturelle Differenzen thematisiert, die sich auf (häufig nationale) Konventionen bezüglich Dissens-Markierungen, Direktheit oder Sprecherwechsel in argumentativen Auseinandersetzungen beziehen (vgl. Kotthoff 2009: 2009 ff.).

Bemerkenswert ist hier die Tatsache, dass die von Kotthoff dargestellten Erkenntnisse im gleichen Zug problematisiert werden: Es „sei Vorsicht geboten in Bezug auf nationalkulturelle Charakteristika. Es ist oftmals nicht einfach, die Reichweite eines Stils oder einer rhetorischen Konvention anzugeben. [...] Wenn in der Literatur von deutschen, japanischen usw. Stilen die Rede ist, sind sich die Autoren meist bewusst, dass sie ein simplifiziertes Konstrukt verwenden“ (Kotthoff 2009: 2009 f.). An dieser Einschränkung wird eine grundlegende Problematik der kontrastiven Rhetorik deutlich, die ausführlich von Kubota & Lehner beschrieben wird:

Despite its unique cross-cultural focus on writing and its well-meaning effort to facilitate second language learning, contrastive rhetoric has tended to construct static, homogeneous, and apolitical images of the rhetorical patterns of various written languages. It has also implicitly reinforced an image of the superiority of English rhetoric and a deterministic view of second language (particularly English) learners as individuals who inevitably transfer rhetorical patterns of their L1 in L2 writing. (Kubota & Lehner 2004: 9)

Damit wird eine formalistische Ausrichtung der kontrastiven Rhetorik kritisiert, die die Angemessenheit und Effektivität der Verwendung bestimmter sprachlicher sowie non- und paraverbaler Elemente und Muster in unmittelbaren Zusammenhang zu einem nationalen Kommunikationskontext setzt. Weiterhin wird auf die Gefahr hingewiesen, dass durch den kontrastiven Blickwinkel der Analyse von Sprache bzw. Rhetorik hegemoniale und essentialistische Perspektiven erst hervorgebracht werden, die wiederum aus Sicht poststrukturalistischer und postkolonialer Theorien zu kritisieren sind (ebd. 18). Stattdessen schlagen Kubota und Lehner das Konzept der *critical contrastive rhetoric* vor, deren Ausrichtung das folgende Zitat veranschaulicht:

Rather than viewing particular knowledge about language, rhetoric, and culture as neutral, objective, and apolitical, poststructuralist views presume that many concepts and truth-claims (including rhetorical and cultural difference) are constructed in discourses. [...] It is important to note that this view does not deny the existence of cultural difference; rather, it conceptualizes perceived cultural difference or claims about cultural difference as discursively constructed [...] to serve particular political and ideological purposes. (Kubota & Lehner 2004: 17)

Aus dieser Weiterentwicklung der *contrastive rhetoric* und der mit ihr verbundenen Berücksichtigung der Konstruiertheit und diskursiven Einbettung rhetorischer Strukturen und Differenzen lassen sich Schlussfolgerungen für die Situierung von Rhetorik im Fach Englisch ableiten. Zunächst wird deutlich, dass rhetorisches Handeln an sich per se kulturell und diskursiv gerahmt ist, d. h. nicht im umgangssprachlich luftleeren Raum stattfindet und somit die Vorstellung allgemeiner rhetorischer Schlüsselqualifikationen und ihrer Übertragbarkeit infrage stellt. Eine fachbezogene Integration rhetorischer Perspektiven bietet im Gegensatz dazu das Potenzial, von Beginn an sprachliche und kulturelle Dimensionen rhetorischer Akte und Artefakte mitzudenken, wie im Folgenden näher erläutert wird.

Rhetorik als sprachspezifisches Phänomen

Um in der Fremdsprache Englisch rhetorisch erfolgreich und angemessen kommunizieren zu können, sind – über Ziele, Strategien und Haltungen hinaus – konkrete Redemittel vonnöten. Je nach Anlass, Kontext und Genre, d. h. ob etwa per Brief, mündlichem Vortrag oder Social-

Media-Post interagiert wird, greifen Personen auf sprachliche Ressourcen zurück, um rhetorische Intentionen zu realisieren, für die somit wiederum ein rezeptives und produktives Verständnis ausgebildet werden muss. An dieser Stelle spielen Aspekte aus Lexis, Syntax oder Pragmatik eine Rolle und stehen jeweils im engen Zusammenhang mit mündlichen, schriftlichen, multimodalen oder digitalen Diskursformen und -konventionen. Wird bspw. im Vortrag die Emphase als rhetorisches Mittel der Hervorhebung eingesetzt, muss dies im Englischen auf der Ebene von Wortstellung nach spracheigenen Regeln geschehen, d. h. durch Clefting, Pseudoclefting, Topikalisierungen oder Fokalisierungen (vgl. Radford 2004; Adger 2003). Solche Strukturen sind dabei in der Fremdsprache zu erlernen und können nicht grundsätzlich aus der Erst- oder einer anderen Sprache hergeleitet werden. Insofern erhalten englischspezifische Wortbestände inklusive ihrer denotativen und konnotativen Bedeutungen, grammatischen Strukturen, Idiome und auch formelhafte Redewendungen (vgl. Köstner 2017) für die Integration rhetorischer Perspektiven in den Unterricht eine zentrale Bedeutung. Weiterhin entscheidet sich die Angemessenheit und Wirksamkeit von Elementen der rhetorischen Textgestaltung dabei an den Konventionen der jeweiligen Textsorte, innerhalb der kommuniziert wird. Die Befähigung zu rhetorischem Handeln bezieht sich somit aus didaktischer Perspektive auf Fragen nach der spezifischen Verwendung einer (Fremd-)Sprache unter Berücksichtigung relevanter Genres, deren Beherrschung im Fachunterricht ausgebildet werden soll.

Gleichermaßen gilt, dass bestimmte Aspekte von Rhetorik sprachübergreifend bestehen. Hierzu zählen Argumentationsmuster, Topiken oder Stilmittel wie Kontraste, Metaphern oder Narrative, die häufig aus der klassischen Rhetorik stammen und weiterhin breite Verwendung finden (vgl. Jackob et al. 2008: 228). Bei solchen universalrhetorischen Gestaltungselementen ist ein Transfer aus anderen Fächern und Disziplinen – sowie gleichermaßen in diese hinein – möglich und sinnvoll, und eröffnet cross-curriculare Perspektiven. Da diese rhetorischen Strategien und Elemente jedoch ebenso sprachlich realisiert und hinsichtlich ihrer Funktionen in spezifischen Diskursen reflektiert werden müssen, erscheint es notwendig, auch allgemeine Dimensionen rhetorischen Handelns im konkreten Fachkontext zu explizieren, um zur Förderung kommunikativer Kompetenzen beizutragen.

Rhetorik als kultureller Ausdruck

Als spezifische Form der fremdsprachlichen Interaktion ist Rhetorik grundsätzlich in kulturellen Räumen situiert, womit rhetorisches Handeln nach Robling (2014: 485) als „Ausdruck und Medium von Kultur“ verstanden werden kann. Rhetorische Texte kodieren demnach (auch) kulturelle Informationen und können durch diese mitunter stark aufgeladen sein. Von wem und

auf welche Weise rhetorische Gestaltungsmittel verwendet werden, unterliegt somit der jeweiligen diskursiven Struktur eines kulturellen Raums mit seinen Konventionen und Hierarchien und legt demnach gleichsam eine kontextualisierende Analyse unter Berücksichtigung soziokultureller und politischer Rahmenbedingungen nahe (vgl. Toye 2013: 5). Demzufolge lassen sich über rhetorische Akte und Artefakte wiederum kulturell relevante Bezugskontexte für den Englischunterricht durch die Einordnung dieser Texte (im erweiterten Sinn) in größere Diskursstrukturen erschließen, womit das Potenzial einer fachspezifischen Integration rhetorischer Perspektiven hervorgehoben wird.

Mit Blick auf die *critical contrastive rhetoric* ist es darüber hinaus sinnvoll, rhetorisch-kulturelle Differenzen in ihrer Konstruiertheit zum Gegenstand von Analyse – auch im fremdsprachigen Klassenzimmer – zu machen, und rhetorische Konstruktionen auf ihr spezifisch kontextuelles Wirkpotenzial sowie die ihnen zugrunde liegenden Zwecke zu hinterfragen (vgl. Kapitel 10.1). In diesem Sinn werden kulturelle Unterschiede in der rhetorischen Textgestaltung anerkannt, ohne ihnen jedoch grundsätzlich repräsentativen Charakter zuzuschreiben. Bezogen auf den Unterricht folgt diese Arbeit, anknüpfend an Merse (2017), Kubota und Lehners Linie daher insofern, als die Konstruktion kultureller Binaritäten nicht Teil oder Ziel fremdsprachlicher Bildung (hier: im Kontext von Rhetorik) sein kann. Vielmehr ist grundsätzlich von einer Vielfalt und Flexibilität des Zustandekommens rhetorischer Strukturen und Interpretationen in kulturellen und sprachlichen Räumen auszugehen (vgl. Kubota & Lehner 2004: 12, 20), die es anzuerkennen gilt, und die im konkreten Fall auf Funktion und Wirkung untersucht werden können.

Zusammenfassend ist demnach festzuhalten, dass die schulische Auseinandersetzung mit Rhetorik fachliche und überfachliche Dimensionen aufweisen kann, gleichzeitig jedoch einer Situierung und daraus folgenden Explikation rhetorischer Fragestellungen und Wissensbestände bedarf, um analytisch-reflexive und produktive Kompetenzen für konkrete Kommunikationskontakte zu fördern. Im Englischunterricht kann die Integration rhetorischer Perspektiven damit zum einen durchaus zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen beitragen, deren Nutzen sich nicht auf fremdsprachliche Interaktionen beschränkt, und die ein generisches Verständnis kultur- und sprachübergreifender rhetorischer Strategien und Gestaltungselemente ermöglichen. Zum anderen ist die Beschäftigung mit Rhetorik jedoch inhärent fachlich, wenn es um die Bewusstmachung englischer Sprachstrukturen (Syntax, Lexis, Pragmatik), die Einordnung rhetorischen Handelns in kulturelle Kontexte und Sinnzusammenhänge und damit ver-

bunden die Erschließung relevanter thematischer Felder geht. Insofern wird eine fachliche Situierung hier als integrales Vorgehen konzeptionalisiert (vgl. Kapitel 9.1), das zum Erreichen von Lern- und Bildungszielen des Englischunterrichts beiträgt, wie die folgenden Kapitel mit Blick auf relevante curriculare Rahmendokumente deutlich machen.

2.3. Rhetorische Perspektiven auf übergeordnete Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Nachdem die Rolle von Rhetorik in der fremdsprachendidaktischen Forschung eingeordnet und ihre Situierung im Fach Englisch begründet wurde, zeigen die folgenden Überlegungen, auf welchen Ebenen Verknüpfungen zwischen Rhetorik und fremdsprachlicher Bildung im Fach Englisch hergestellt werden und in welchem Sinn diese Schnittstellen produktives Potenzial für das Fremdsprachenlernen entfalten können. Damit wird insbesondere der Beitrag konkretisiert, den die Rhetorik zur Weiterführung des fremdsprachendidaktischen Diskurses hinsichtlich

1. Fragen nach einer bildungsorientierten Ausrichtung des Englischunterrichts,
2. der Förderung von Diskursfähigkeit und
3. der Entwicklung demokratiebezogener Kompetenzen bei Lernenden leisten kann.

Mit diesen drei Bezugspunkten wird der Fokus zunächst auf Lernende als sich bildende Individuen gelegt und im zweiten Schritt in Richtung der Einbeziehung kulturell und lebensweltlich relevanter Diskurse vergrößert. Der dritte Punkt fügt dann eine gesamtgesellschaftliche Perspektive hinzu, die die Rolle von Heranwachsenden als soziale Akteur*innen im Rahmen demokratischer Strukturen hervorhebt. Dabei stellen rhetorische Dimensionen fremdsprachlicher Interaktion jeweils als Ausgangspunkte für Reflexion und eine mögliche Ausdifferenzierung von Bildungs- und Kompetenzz Zielen dar.

2.3.1. Rhetorik und Bildungsorientierung

Die Beschreibung von Zieldimensionen fremdsprachlichen Lernens geschieht heute vor dem Hintergrund eines vielstimmigen wissenschaftlichen Diskurses, der auf bildungspolitische Entwicklungen (z. B. Standardisierung, Kompetenzorientierung) rekurriert und sich in der konzeptionellen Rahmung und Abgrenzung von u. a. Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen bis hin zu Bildungszielen in den letzten zwei Jahrzehnten mitunter kontrovers entfaltet hat. An dieser Stelle wird unter Rückgriff auf rhetorische Inhalte und Fragestellungen die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts auf den Begriff Bildung beleuchtet und dabei argumentiert, dass die

Integration rhetorischer Perspektiven ein bildungsorientiertes Fremdsprachenlernen in besonderer Weise unterstützen kann.

Einen übergeordneten, auch für den Fremdsprachenunterricht gültigen Bildungs- und Erziehungsauftrag beschreiben Küster und Plikat allgemein im Sinne der „Befähigung zu Selbstständigkeit des Denkens und Handelns in sozialer Verantwortung und zu einer als bereichernd empfundenen Lebensgestaltung“ (Küster & Plikat 2018: 6). Darunter fällt somit ein Bündel an rezeptiven und analytischen Kompetenzen im erweiterten Sinn, die zum einen Autonomie und Selbstverwirklichung ermöglichen, zum anderen auf die Förderung eines Gemeinwohls ausgerichtet sind. Genauer gefasst wird der Bildungsgedanke im Blick auf den Fremdsprachenunterricht von Rösler:

Bildung ist ein unabgeschlossen bleibender Prozess, der auf die Erziehung bzw. Weiterentwicklung eines Individuums abzielt. Das sich bildende Individuum verortet sich in einem größeren heterogenen Ganzen, das es historisch und systematisch wahrzunehmen und zu verstehen lernt. Es überprüft sein Denken und Handeln kritisch, um andere, aber auch sich selbst besser zu verstehen. Eine so verstandene Bildung ist eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, die kognitive und emotionale Komponenten gleichermaßen berücksichtigt und miteinander verbindet. Sie fördert die Entwicklung eines kenntnisreichen und verfeinerten Selbst- und Weltverständnisses und die individuelle Autonomie. Eine solche Persönlichkeitsentwicklung manifestiert sich nicht zuletzt in einem (selbst-)kritischen, kreativen und autonomen Sprachgebrauch – und zielt auch darauf ab – und damit in einer wachsenden *language awareness*, die sich in rezeptiven und produktiven Sprechhandlungen gleichermaßen zeigt. (Rössler 2008: 49)

Diesen Bildungsbegriff, der im Folgenden mit rhetorischen Aspekten in Verbindung gebracht wird, formuliert Rössler vor dem Hintergrund der von ihr kritisierten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache, die vornehmlich auf Standardisierung und Testbarkeit ausgerichtet seien und damit hinter einem bildenden Anspruch des Fremdsprachenunterrichts zurückfallen würden. In der Tat wird in den Bildungsstandards (hier: für die fortgeführte Fremdsprache) beschrieben, dass diese darauf abzielen, „für Transparenz schulischer Anforderungen zu sorgen, die Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts zu fördern und eine Grundlage für die Überprüfung der erreichten Ergebnisse zu schaffen“ (KMK 2012: 5).

Der hier sichtbar werdenden kompetenzorientierten Ausrichtung von Standards, die sich gleichzeitig zumindest nominell dem Begriff Bildung verschreiben, ist im wissenschaftlichen Diskurs vielfach eine inhärente Diskrepanz attestiert worden, die auf unterschiedlichen und nur schwer vereinbaren Begründungs- und Handlungslogiken basiert. Breidbach kritisiert in diesem Zusammenhang, dass Kompetenzen primär im Blick auf ihre Messbarkeit hin modelliert würden und nicht ausreichend von Bildungsprozessen her konzeptionell gefasst seien (vgl. Breid-

bach 2008: 126 f.). Seine Aussage „Bildungsstandards objektivieren, Bildungsprozesse subjektivieren“ (ebd. 119) macht deutlich, dass der Fremdsprachenunterricht im Zuge von Standardisierung Gefahr laufen kann, individuelle Reflexionsprozesse von Selbst- und Weltverhältnis, die Kompetenz- wie auch Persönlichkeitsentwicklung betreffen, aus dem Blick zu verlieren. Auch Zydatiß (2008: 17) beklagt, dass bildungsrelevante Zieldimensionen wie u. a. die Förderung von Urteilsfähigkeit oder Verantwortungsbewusstsein in den Bildungsstandards nicht aufgegriffen würden. Mit der Maßgabe der Testbarkeit entstehe darüber hinaus das Problem der begrenzten Anwendbarkeit des Kompetenzbegriffs auf z. B. literarisch-ästhetische Bildung (vgl. Bonnet & Breidbach 2013).

Während diese Kritik exemplarisch das in der fremdsprachendidaktischen Forschung angemahnte Spannungsfeld von Bildungs- und Kompetenzorientierung aufzeigt, ist gleichzeitig zu konstatieren, dass der Bildungsbegriff in Standards und Lehrplänen an übergeordneten Stellen durchaus auftaucht und ausgeführt wird. So nennt bspw. der bayerische LehrplanPLUS verschiedene Aspekte, die den Beitrag des Fachs Englisch zur Bildung umreißen (vgl. ISB 2020: online). Er beschreibt dabei

- die internationale Bedeutung des Englischen als Erst-, Zweitsprache sowie als *lingua franca* und leitet daraus ihre Relevanz für die Studierfähigkeit und Chancen auf beruflichen Erfolg von Lernenden ab,
- dass die englische Sprache in den Lebenswelten junger Menschen eine wichtige Rolle spielt als Teil von *popular culture* und somit Zugänge zu fremdsprachlichen Kulturgütern biete,
- den Bezug zu anglophonen Sprach- und Kulturräumen, die unter gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Fragestellungen zum Gegenstand der unterrichtlichen Auseinandersetzung werden. Als Ziel wird hier formuliert: Lernende „gelangen so zu einer differenzierteren Weltsicht und können sich in einer zunehmend komplexen Welt orientieren, wobei sie anderen Kulturen, Lebensweisen und Einstellungen aufgeschlossen gegenüberstehen, ihre eigenen kritisch reflektieren und damit ihre Persönlichkeit und ihr Urteilsvermögen weiterentwickeln“ (ISB 2020: online).

Damit wird auf dieser allgemeinen, den einzelnen Kompetenzbereichen übergeordneten Ebene ein Bildungsbegriff verankert, der inhaltlich an die Definition von Rössler (siehe oben) anknüpft. Gleichzeitig muss von hier aus eine Übertragung in explizite Unterrichtskontexte erfolgen, da fremdsprachliche ‚Bildung‘ in ihrer Breite letztlich doch durch konkrete Unterrichtsformen ermöglicht wird. So argumentiert Hallet, man müsse „annehmen, dass die Frage des

Verhältnisses von Bildung und Kompetenzentwicklung jede einzelne didaktische und methodische Entscheidung bis in die einzelne Unterrichtsstunde hinein betrifft“ (Hallet 2019: 15).

Um unterrichtliche Ziele, Handlungslogiken und Vorgehensweisen vor einem Bildungsgedanken reflektieren zu können, erscheint es wenig sinnvoll, dichotome Gegenüberstellungen von Bildung und Kompetenz aufzubauen, sondern vielmehr Verbindungslien, d. h. Gelegenheiten für bildendes Lernen, zu suchen. Im Folgenden wird daher beschrieben, in welchem Sinn rhetorische Perspektiven diesem Zweck dienlich sein können. Dafür ist zunächst darauf hinzuweisen, dass Rhetorik in dieser Arbeit anders als bei etwa Bremerich-Vos (2009) nicht als Ratgeber oder im Sinne eines Trainingsgedanken verstanden wird, sondern als vielgestaltige, wissenschaftliche und didaktische Disziplin, deren Diskurs um die eigene Verfasstheit und ethische Rahmung auf ein inhärentes selbstreflexives Moment hinweist (vgl. Kapitel 1.1). Damit rücken immer wieder bestimmte Grundfragen in den Fokus, die davon handeln, welche Positionen Personen ausbilden, wie und mit welchem Anspruch diese kommuniziert werden und diskursive Wirkungen erzeugen. Rhetorisches Handeln setzt dabei die Ausbildung eines sogenannten Zertums, einer inneren Gewissheit, voraus (vgl. Knape 2012: 76), die in eine kommunikative Intention und letztlich in einen rhetorischen Akt übersetzt wird. Die dabei stattfinden Prozesse lassen sich an Rösslers Definition von Bildung sowie an die von Küster aufgestellten Prinzipien eines bildungsorientierten Fremdsprachenunterrichts anknüpfen. Küster (2013: 54) formuliert in diesem Zusammenhang Reflexivität, Subjektivität, Prozessualität, Sozialität und Ganzheitlichkeit als fünf zentrale Kennzeichen, die im Folgenden jeweils knapp aus rhetorischer Perspektive beleuchtet werden, um damit erste Schnittstellen aufzuzeigen.

Reflexivität

Bildendes Lernen ist nach Küster erstens durch die „Verbindung von Kognition und Metakognition [sowie durch die] Förderung einer zwischen dem Gegenstands-, dem Prozess- und dem Ich-Bezug oszillierenden Reflexionstätigkeit“ gekennzeichnet (ebd.). Ein unterrichtlicher Fokus auf rhetorisches Handeln, der die Reflexion eigener Standpunkte und ihrer Vermittlung beinhaltet und dabei auf die selbstkritische Evaluation von kommunikativen Zielen, Inhalten und Methoden ausgelegt ist, kann dieses Desiderat einlösen. In der Rhetorik ist die Ausbildung einer eigenen Position zu relevanten Themen und Sachverhalten, ein daraus entstehender kommunikativer Impetus sowie insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit zum Hinterfragen der individuellen Positionierung und rhetorischen Intention zentral angelegt. Damit knüpft diese Ausrichtung auch an Rösslers Forderung an, das eigene „Denken und Handeln kritisch [zu überprüfen], um andere, aber auch sich selbst besser zu verstehen“ (Rössler 2008: 49). Insofern ist

mit der Orientierung rhetorischen Handelns auf eine bestimmte Zielgruppe gleichzeitig stets ein reflexives Sich-Bilden verbunden.

Subjektivität

Mit dem zweiten Prinzip wird die „Aufmerksamkeitslenkung auf den je individuellen Ich-Welt-Bezug und damit auf die Relativität eigener Standpunkte“ beschrieben (Küster 2013: 54). Auch hier lassen sich in zweierlei Hinsicht Verbindungslinien zur Rhetorik ziehen. Zum einen kann anhand rhetorischer Fragestellungen im Fremdsprachenunterricht eine Reflexion individuell vorhandener kognitiver Frames und des eigenen *confirmation bias* (vgl. Kapitel 1.3.2) angebahnt werden. In diesem Sinn fördert Rhetorik bildendes Lernen durch ein Aufdecken subjektiver, häufig impliziter Vorannahmen, Glaubenssätze oder mentaler Schemata, die zur Ausbildung von Standpunkten und Validitätszuschreibungen von Argumentationen beitragen. Das Erkennen von Subjektivität liefert damit Anlässe zur Plausibilisierung eigener Positionen und kann die Bereitschaft fördern, diese zur Diskussion zu stellen.

Zum anderen stellt die Bewusstmachung des situativen Ich-Welt-Bezugs ein Kernmerkmal rhetorischen Handelns dar, da die Vermittlung von Inhalten und Botschaften in der Rhetorik grundsätzlich als personengebunden aufgefasst wird. Durch die rhetorische Perspektive wird somit Aufmerksamkeit auf das Ethos kommunikativer Akteur*innen gelenkt (vgl. Kapitel 1.1), d. h. die Relevanz der Darstellung und Positionierung eines Ichs gegenüber Anderen für die Gestaltung und Reflexion persuasiver Prozesse hervorgehoben. Vor diesem Hintergrund kann Fremdsprachenunterricht bei Lernenden ein Verständnis dafür fördern, dass Personen im Zuge rhetorischer Handlungen stets auch ein Bild von sich selbst kreieren und kommunizieren, das wiederum rezeptionsleitende Wirkungen entfaltet.

Prozessualität

Das dritte Prinzip eines bildungsorientierten Fremdsprachenunterrichts betrifft die „Wahrnehmungslenkung auf die Transformation sowohl des Ichs als auch der Welt in ihren wechselseitigen Bezügen“ (Küster 2013: 54). Gerade durch ihre Ausrichtung auf strategisches, effektorientiertes kommunikatives Handeln birgt die Rhetorik Ansatzpunkte, um solche transformatorische Prozesse auf Seiten verschiedener Akteur*innen sichtbar zu machen und zu flankieren. Die durch rhetorische Leitfragen und Aufgabenformate angeregte Ausbildung einer eigenen Position sowie die inhaltliche Fundierung und sprachliche Gestaltung eines rhetorischen Akts können als prozesshafte Veränderungsmomente eines sich selbst konturierenden und darstellenden Ichs aufgefasst werden. Diese Form von Prozessualität geht dabei gleichsam mit einer

Anerkennung der potenziellen Vorläufigkeit und Unabgeschlossenheit von Meinungsbildung einher (vgl. Kapitel 9.3).

Im Rückgriff auf die Ausführungen zu Persuasion als komplexes Wirkungsgefüge ist darüber hinaus auch die Rezeption rhetorischer Botschaften als vielschichtiger Transformationsprozess zu verstehen, der analytisch mit Lernenden nachvollzogen werden kann. Die Rhetorik öffnet hier den Blick dafür, dass Überzeugung nicht mechanistisch als *form-to-effect*-Relation aufzufassen ist, sondern eines Einbezugs diverser, u. a. motivationaler und attidunaler Ausgangslagen bei Zielgruppen sowie der Berücksichtigung von Kontext- und Situationsfaktoren, auch in einer Verlaufsperspektive, bedarf.

Sozialität

Viertens fasst Küster (2013: 54) die „Förderung von Selbstständigkeit und sozialer Verantwortung (in der Polis, aber bereits auch im Lernprozess)“ als Ausdruck von Bildungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Ein Fokus auf rhetorische Aspekte von Kommunikation kann die Umsetzung dieses Prinzips unterstützen, indem er die Gesamtheit und das vielschichtige Zusammenwirken von Einzel- oder Gruppenpositionen in meinungsdiversen Kontexten in den Vordergrund rückt. Da rhetorisches Handeln auf Einverständnis abzielt, ist es als besondere Form kommunikativer Aushandlung zu verstehen, die über die Berücksichtigung von und Auseinandersetzung mit ‚fremden‘ Standpunkten eine inhärent soziale Komponente aufweist und zugleich einer ethischen Rahmung bedarf, um soziale Interaktion zu fördern bzw. sicherzustellen.

Gerade über die unterrichtliche Erprobung des Ausdrucks eigener rhetorischer Botschaften unter der Einbeziehung kommunikativer Widerstände (vgl. Kapitel 1.3) kann eine Reflexion der Gültigkeit und des Vermittlungsanspruchs individueller Standpunkte in sozialer Perspektive angeregt werden. Infolgedessen wird Unterricht nicht als bloßer Probediskurs verstanden, sondern erfordert und fördert gezielt die Herstellung sozialer Bezüge durch kommunikative und metakommunikativ-reflexive Lernformen. In diesem Sinn beginnt die Verortung des sich bildenden Individuums „in einem größeren heterogenen Ganzen“ (Rössler 2008: 49) bereits im Klassenzimmer und ist gleichzeitig mit dem Ziel verbunden, autonomes wie sozial verantwortliches Handeln in anderen Bezugssystemen zu unterstützen. Als Zugang zu außerunterrichtlichen Diskursen strukturiert die Rhetorik dabei die Analyse kommunikativer Gefüge, d. h. Rollenkonstellationen und Handlungsweisen sozialer Akteur*innen, und kann ethische Reflexionsprozesse über Trennlinien zwischen Persuasion und Manipulation, sowie über Ausprägungen und Abstufungen von Wahrheit und Wahrhaftigkeit (vgl. Kapitel 10.1) fördern.

Ganzheitlichkeit

Als letztes Prinzip wird unter dem Stichwort Ganzheitlichkeit der „Einbezug von Leib, Seele und Geist, von Ethik, Ästhetik und Pragmatik; von Kognition und Emotion“ beschrieben (Küster 2013: 54). Diese Aspekte lassen sich über rhetorische Frage- und Aufgabenstellungen in vielerlei Hinsicht aufgreifen und in Richtung konkreter Ziele perspektivieren. So fokussiert bspw. das monologische Sprechen durch die Herstellung einer exponierten Vortragssituation, in der neben dem schriftlichen Text Stimme, Körper und Raum für das rhetorische Wirkpotential relevant werden, speziell performative Aspekte und erfordert damit eine holistische Auseinandersetzung. Rhetorik steht ebenso im Kontext von Ästhetik und Pragmatik, da sie sowohl funktionale als auch spezifisch gestalterische Verwendungsformen von (Fremd-)Sprache umfasst und Lernenden somit Gelegenheiten bietet, sich mittels diverser Genres zwischen diesen Polen zu verorten und mit z. B. nüchternen oder poetischen Stilen zu experimentieren.

Wie bereits aufgezeigt sind Aushandlungs- und Überzeugungsvorgänge aus rhetorischer Sicht außerdem nur unter Einbeziehung von sowohl Vernunft und Logik wie auch Affekt, Motivation und Haltungen der Beteiligten nachzuvollziehen (vgl. Kapitel 1.3.2), sodass rhetorische Reflexion die Verbindung von Kognition und Emotion natürlicherweise nahelegt und fördert. Vor diesem Hintergrund kann im erneuten Rückgriff auf Rösslers Definition argumentiert werden, dass über die Herausbildung von Positionen und der rhetorischen Erprobung ihrer Vermittlung eine „ganzheitliche Persönlichkeitsbildung“ angestrebt wird, „die kognitive und emotionale Komponenten gleichermaßen berücksichtigt und miteinander verbindet“ (Rössler 2008: 49) und damit die Kompetenzentwicklung flankiert.

Diese hier skizzierten Verbindungslien zu den Prinzipien bildungsorientierten Fremdsprachenunterrichts heben – zunächst auf einer konkreten Lernzielen übergeordneten Ebene – das Potenzial von Rhetorik in ihrer Schnittstellenfunktion zwischen Bildungs- und Kompetenzförderung hervor. In diesem Sinn ist Fremdsprachenlernen im Kontext von Rhetorik insbesondere auf die Initiierung von Bildungsprozessen ausgerichtet. Die Auseinandersetzung mit rhetorischen Inhalten und Fragestellungen stellt damit keine zusätzliche Aufgabe, kein Add-On, dar, sondern ermöglicht – innerhalb des hier fokussierten Gegenstandsbereichs, d. h. der Ausrichtung auf rhetorisches Handeln – eine Justierung fremdsprachlicher Lernprozesse in konkreten Lernsituationen in Richtung eines breiten Bildungsbegriffs, der das sich bildende Individuum ins Zentrum rückt.

2.3.2. Rhetorik und Diskursfähigkeit

Nachdem dargelegt wurde wie Rhetorik und bildungsorientierter Fremdsprachenunterricht in Verbindung gebracht werden können, setzen die folgenden Überlegungen auf der Diskursebene an und befassen sich aus rhetorischer Perspektive mit einem Leitziel modernen Fremdsprachenunterrichts, der Ausbildung von Diskursfähigkeit (vgl. Hallet 2017). Dafür wird zunächst der Begriff eingeführt und im Weiteren unter rhetorischen Gesichtspunkten beleuchtet. So zeigt sich, wie mithilfe von Fragestellungen und Inhalten aus der Rhetorik die Förderung von Diskursfähigkeit unterstützt und in verschiedenen Punkten ausdifferenziert werden kann.

Die Entwicklung von Diskursfähigkeit wird in den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache zu Beginn zentral verankert und wie folgt beschrieben:

Ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe ist die Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Diskurs. Diese Diskursfähigkeit wird verstanden als eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, die inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch angemessen ist. (KMK 2012: 11)

Sie umfasst dabei verschiedene sprachliche und interkulturelle Kompetenzen, schließt die Arbeit mit diversen Textsorten ein und wird „in exemplarischer Auseinandersetzung mit Themen, die fachlich, motivatorisch und gesellschaftlich relevant sind“, erworben (ebd.). Als Leitziel kommt ihr somit die Funktion zu, die grundsätzliche Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts zu beschreiben, der darauf abzielt, Lernende zur Partizipation an fremdsprachlichen Diskursen verschiedener Art zu befähigen und in diesem Zuge ein Bündel an analytisch-reflexiven wie produktiven Kompetenzen fördert.¹³ Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen in dieser Arbeit wird deutlich, dass die in der Definition oben genannten Stichworte (z. B. zielführend, adressatengerecht, pragmatisch angemessen) in naher Verbindung zu rhetorischen Aspekten von Kommunikation stehen und daher aus dieser Sicht befragt werden können. Unter Rückgriff auf die Thematisierung von Diskursfähigkeit in der fremdsprachendidaktischen Forschung werden daher die beiden Dimensionen der Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit im Folgenden mit rhetorischen Aspekten verknüpft.

¹³ Aus ihrer Rolle als Leitziel erklärt sich ebenso die Lokalisierung auf dieser, von der Kultusministerkonferenz beschriebenen, kompetenzübergreifenden Ebene. Gleichzeitig ist anzumerken, dass der Begriff Diskursfähigkeit etwa im bayerischen LehrplanPLUS (2019a: online) keine und im niedersächsischen Kerncurriculum (2017: online) nur eine einmalige, stichwortartige Erwähnung findet und somit zumindest nominell auf Lehrplanebene keine maßgebliche Rolle spielt.

Diskursfähigkeit als Verstehensfähigkeit rhetorischer Akte und Dynamiken

In der fremdsprachendidaktischen Forschung im deutschen Raum hat sich Wolfgang Hallet intensiv mit dem Thema Diskursfähigkeit auseinandergesetzt und fasst den Begriff Diskurs in Foucaultscher Tradition als „Ensembles von Rede und Gegenrede“ (Hallet 2012: 9). Entlang thematischer Linien werden einzelne Äußerungen (*discourse* mit kleinem ‚d‘) dabei Teil eines größeren, kohärenten Redezusammenhangs (*Discourse* mit großem ‚D‘), der diverse Textsorten umfassen kann und dem bestimmte Strukturen und Hierarchien unterliegen. So zeigen sich in diskursiven Aushandlungsprozessen Interaktionsnormen, sozial geteiltes Wissen wie auch gesellschaftliche Sagbarkeitsvorstellungen (vgl. Hallet 2011, 2016, 2017).

Eine Verbindung zur Rhetorik ist in diesem Kontext insofern produktiv, als rhetorische Analyse Einblicke vermitteln kann, mit welchen kommunikativen Zielen und auf welche Art und Weise Diskurse geführt werden und Texte jeglicher Art in Diskursräumen miteinander interagieren. Rhetorik ist dabei als inhärentes Diskursmerkmal zu verstehen, da sie Aushandlungsmodi und -prozesse beeinflusst. Das bedeutet, rhetorische Strategien und Gestaltungselemente konstituieren Formen kommunikativer Auseinandersetzung und entscheiden etwa darüber, wie sachlich oder umgangssprachlich hitzig eine Debatte geführt wird. In diesem Sinn kann argumentiert werden, dass Rhetorik maßgeblich dazu beiträgt, Diskurse hervorzubringen, d. h., dass erst die spezifisch rhetorische Formation kommunikativer Intentionen und Artikulation von Äußerungen in textueller Gestalt einen konkreten Redezusammenhang bilden. Eine Analyse rhetorischer Äußerungen und Effekte, wie sie Sine Just in Anlehnung an die amerikanische Rhetorikforscherin Leah Ceccarelli vorschlägt, kann dabei die oben geforderte Ausbildung sprachlicher Sensibilität unterstützen und gleichsam diskursive Wirkzusammenhänge rhetorischer Akte sichtbar machen:

The idea is to study rhetorical utterances in the context of the responses which they elicit, and this approach [...] recognises the interrelationship between various utterances and allows for a study of how texts respond to each other. The textual-intertextual analyst, then, studies the form and content of texts as both repetitions and alterations of previous texts and views opinion formation as the result of the individual's interpretation of existing norms and expectations. (Just 2008: 77)

Auf diese Weise können die Positionen sowie die rhetorischen Ziele Einzelner erforscht werden (z. B. *response shaping / changing / reinforcing*; vgl. Kapitel 1.3.1), ebenso lassen sich aber auch diskursive Dynamiken nachvollziehen, indem intertextuelle Bezüge oder die Frage nach

Kairos, dem opportunen Moment, ins Zentrum rücken.¹⁴ Gleichzeitig stellen diese Analysekategorien für Lernende auch Redemittel dar, mithilfe derer sie Beobachtungen, Rezeptionseindrücke oder Bewertungen versprachlichen können.

Ein weiterer, für den Foucaultschen Diskursbegriff und die Förderung von Diskursfähigkeit zentraler Gedanke besteht darin, dass Diskurse stets von Macht- und Hierarchiestrukturen durchzogen sind: Innerhalb eines Redezusammenhangs stehen „alle Stimmen [...] in einem Konkurrenzverhältnis zueinander, sodass immer auch Hegemonialisierungs- und Marginalisierungsprozesse stattfinden“ (Hallet 2012: 9 f.). Die Rhetorik greift Fragen nach der kommunikativen Position und den diskursiven Partizipationsmöglichkeiten von Personen auf, indem sie den Blick darauf richtet, wer zu welchem Zeitpunkt und in welchem Kontext überhaupt rhetorisch handlungsfähig ist (vgl. Knape 2012: 81 ff.). Gleichzeitig werden Überzeugungsprozesse als sozial eingebettet und als kollaborativ verstanden: Rhetorisch Handelnde sind „auf lange Sicht nie allein handlungsmächtig“ (ebd.), wodurch wiederum eine Analyse von kommunikativen Abgrenzungs- und Solidarisierungsvorgängen im Diskurs nahelegt wird.

Darüber hinaus ist die Bereitschaft, unterschiedliche Positionen oder Konflikte diskursiv zu verhandeln unter rhetorischem Blickwinkel noch kein Garant für gewaltfreie bzw. „zwang-lose“ Auseinandersetzung. Vielmehr kann Sprache ebenso ein Machtinstrument darstellen und der Druckausübung oder Freiheitseinschränkung dienen (vgl. Zinsmaier 2014: 589 ff.). Daher ist aus rhetorischer Sicht im Zuge der Förderung diskursiver Verstehensfähigkeit ebenfalls zu fragen, auf welche Art und Weise mithilfe von Sprache Macht ausgeübt, öffentlich wirksam demonstriert oder auch infrage gestellt wird.

Neben der Analyse von Konstellationen und rhetorischen Handlungen bietet die Rhetorik für die Förderung von Diskursfähigkeit ebenfalls Ansatzpunkte zur Auseinandersetzung mit relevanten diskursiven Genres sowie sich darin zeigenden Topoi, also z. B. Begründungsmustern, Denkfiguren oder Gemeinplätzen. So thematisieren etwa Dam et al. (2008) in *Rhetorical Aspects of Discourses in Present-Day Society* die Verwendung von rhetorischen Strategien und Gestaltungselementen in unterschiedlichen Textsorten und fokussieren dabei auf generische Aspekte in politischen, journalistischen sowie organisatorischen Diskursen. Auch für den Fremdsprachenunterricht lässt sich hieraus ein Potenzial ableiten, da über die rhetorische Analyse von Genres Diskursstrukturen sichtbar gemacht und Einblicke ermöglicht werden können, wie sich rhetorische Wirkpotenziale bspw. im Wahlkampf (vgl. Adams 2008), in politischen

¹⁴ Leitfragen für eine solche rhetorische Analyse von Diskursen werden in Kapitel 10.1 entwickelt.

Debatten (vgl. Plug & Snoeck Henkemans 2008) oder in informativen Texten (vgl. Koetsenruijter 2008) entfalten.

Ein rhetorischer Blick auf Genres als Bausteine von Diskursen (vgl. Hallet 2016: 19 ff.) benötigt – und ermöglicht gleichzeitig – die Berücksichtigung konkreter thematischer Kontexte und unterstützt somit die Ausrichtung auf bildungsrelevante Inhalte im Fremdsprachenunterricht. So kann rhetorische Analyse auf die spezifische Verhandlung von „fachlich, motivatorisch und gesellschaftlich relevant[en]“ Themen (KMK 2012: 11) abheben und Argumentationsmuster und Selbstdarstellungen bspw. von Jugendbewegungen innerhalb der Klimadebatte untersuchen („Eure Generation hat es versäumt zu handeln, deswegen müssen wir Jugendlichen nun aktiv werden.“) – mit dem Ziel, über ein vertieftes Verständnis von rhetorischen Genres, deren Funktionen und interdependenten Wirkrelationen im Diskurs auch eigene Positionierungen und Partizipation zu fördern.

Ebenso lassen sich aber auch themen- und diskursübergreifende Bezüge im Rahmen rhetorischer Analyse herstellen. Knape et al. (2019) argumentieren etwa, dass sich unter rhetorischen Gesichtspunkten starke Ähnlichkeiten im Handeln populistischer Akteur*innen zeigen und auch der Essayist Pankaj Mishra identifiziert Charakteristika einer „Rhetorik des Antiliberalismus“ (zitiert in Ross 2019), die sowohl die islamische Revolution 1979 im Iran wie auch aktuelle Brexit-Propaganda gleichermaßen kennzeichnet. Eine Bewusstmachung für solche typischen rhetorischen Handlungsmuster, Denkfiguren oder Stilmittel, die sich in politischen oder gesellschaftlichen Bewegungen zeigen, trägt somit gerade zur Ausbildung der sprach- und machtkritischen Dimension von Diskursfähigkeit bei.

Diskursfähigkeit als rhetorical agency: Sich in Diskursen mitteilen können

Während die Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen im nachfolgenden Kapitel unter den Vorzeichen demokratischer Bildung fokussiert und rhetorisch eingeordnet wird, zielen die folgenden Überlegungen darauf ab, die produktive Dimension von Diskursfähigkeit als *rhetorical agency* näher zu charakterisieren. Ausgangspunkt dafür ist, dass ein Verständnis für rhetorische Kommunikation nach Hauser (2002: 12 f.) dazu beiträgt, dass sich Personen ihrer kommunikativen Möglichkeiten in Diskursen stärker bewusst werden und auf diese Weise ihre Rolle als soziale Akteur*innen zielgerichteter ausfüllen können. Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht knüpft dies an die Auffassung von Lernenden als kulturelle Subjekte an, die „nicht wie, sondern *als* gesellschaftlich verantwortlich deutende und handelnde Menschen betrachtet“ werden (Hallet 2006: 77, Hervorhebung im Original). Um Lernende demnach zu befähigen, eigene

„Wertvorstellungen, Haltungen, Meinungen, Sinnstiftungen“ (Hallet 2011: 56) in fremdsprachliche Diskurse innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers einzubringen, müssen die Ausbildung von Positionen und die Fähigkeit zur adressatenorientierten Versprachlichung bzw. Vermittlung im Unterricht unterstützt werden. Hier bietet die Rhetorik Ansatzpunkte, versteht man sie als „study of the persuasive and expressive resources of language: the techniques of language and thought that can be used to construct effective discourses“ (Culler 2000: 69). Cullers Definition kann somit in den Kontext diskursiver Mitteilungsfähigkeit gestellt werden und bildet eine Grundlage für das Einbeziehen rhetorischer Heuristiken zur Stoff- und Ideenfindung wie auch zur Reflexion sprachlicher Darstellungsmöglichkeiten von Gedanken und Positionen (vgl. auch Göttert 2009: 30 ff.). Wie zu Beginn dieser Arbeit bereits dargelegt (vgl. Kapitel 1.2), bietet die Rhetorik damit nicht bloß Ansatzpunkte zur Verbesserung sprachlicher Ausdrucksformen, sondern unterstützt auf thematisch-inhaltlicher wie auf vermittlungsbezogener Ebene die Konkretisierung und Konturierung eigener Anliegen mit Blick auf gezielte Formen der Rezeptionslenkung (vgl. Toye 2013: 5 f.; Knape 2012: 135).

Auch die eingangs angeführte Definition von Rhetorik als „kommunikative Möglichkeit des Menschen, einem von ihm als berechtigt angesehenen Anliegen [...] soziale Geltung zu verschaffen“ (Knape 2012: 33) hebt ihr emanzipatorisches Potenzial hervor. Sie ist demnach darauf ausgerichtet, Personen in die Lage zu versetzen, eigene Positionen in Diskurse einzubringen. Von dieser Rahmung ausgehend lässt sich das Desiderat der Befähigung zur Diskursteilhabe (vgl. Hallet 2011) einlösen, wenn Mitteilungsfähigkeit auch im Sinne einer *rhetorical agency* aufgefasst wird, d. h. berücksichtigt, dass die Ausbildung und Vermittlung eigener Standpunkte durch rhetorische Reflexion beeinflusst und gefördert wird. Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen lassen sich zentrale Merkmale dieser Form von Agentivität demnach wie folgt skizzieren: Sie umfasst

- die Selbsteinschätzung der eigenen kommunikativ-diskursiven Möglichkeiten in einem konkreten Redezusammenhang im Sinne einer angemessenen rhetorischen Zielsetzung,
- die inhalts- und sprachbezogene Reflexion und Auswahl rhetorischer Strategien und Gestaltungselemente (z. B. Argumentation, Framing, Narration, Stil),
- die Bereitschaft und Fähigkeit, eine Position unter Berücksichtigung generischer Merkmale des jeweiligen kommunikativen Settings in textueller Form (d. h. mündlich, schriftlich, multimodal, digital) zu äußern sowie

- die Wahrnehmung und Reflexion von Rezeption und Resonanz der eigenen Position bei adressierten Personen und daraus folgend eine weitere adaptive und reflexive Beteiligung an diskursiven Aushandlungsprozessen.

Damit wird nicht verneint, dass Strukturbedingungen von Diskursen gleichwohl vielfältige Einschränkungen von Agentivität durch Benachteiligungen, Marginalisierungen u.Ä. mit sich bringen können, sondern es wird vielmehr das Potenzial rhetorischer Reflexion als Grundvoraussetzung für diskursive Teilhabe betont. Folglich kann eine Auseinandersetzung mit rhetorischen Inhalten und Fragestellungen mit Blick auf die Förderung fremdsprachiger Diskursfähigkeit als vielversprechend eingestuft werden, da sie Ansatzpunkte bietet, um Begriffsverständnisse von Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit klarer zu fassen und zu ergänzen. Die hier dargestellten Schnittstellen werden im Folgenden unter Berücksichtigung der Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts auf demokratische Bildung weiter konkretisiert.

2.3.3. Rhetorik und demokratische Bildung

Aufbauend auf den Überlegungen zu Bildungsorientierung und Diskursfähigkeit betrachtet dieses Kapitel demokratische Bildung im Rahmen des Englischunterrichts aus rhetorischer Perspektive. Gerade weil die Rhetorik als Disziplin von Beginn an eng mit der Entwicklung demokratischer Strukturen in Gesellschaften verbunden wird (vgl. Kapitel 1.1; Hauser 2002: 24), ist der Bezug zur Ausbildung demokratiebezogener Kompetenzen an dieser Stelle relevant. Um diese Schnittstelle näher zu bestimmen, wird im Folgenden zunächst die Rolle und das Desiderat demokratischer Bildung im Fremdsprachenunterricht beleuchtet und ins Verhältnis zur Ausbildung von Diskursfähigkeit gesetzt. Eine Analyse relevanter Rahmendokumente (insbesondere des *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*) zeigt anschließend deutliche Anknüpfungspunkte zu rhetorischen Fragestellungen und Inhalten auf. Hier rückt im Speziellen die Ausrichtung von Rhetorik auf die Vielstimmigkeit von Positionen und auf die Identifikation sowie Abkehr von populistischem Handeln ins Zentrum. Damit wird deutlich, dass eine Integration rhetorischer Perspektiven im Fremdsprachenunterricht einen vielversprechenden Beitrag zur fachbezogenen Förderung demokratiebezogener Kompetenzen darstellen können.

Grundsätzlich lässt sich der Englischunterricht insofern in den Kontext demokratischer Bildung stellen, als fremdsprachliche Kompetenzen nicht allein zur Bewältigung etwa privater oder beruflicher Interaktionen beitragen, sondern Lernende auch in ihrer Rolle als sozial und kulturell Handelnde in größeren, auch gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen unterstützen

sollen. Dabei stehen demokratiebezogene Zielvorstellungen wie Mündigkeit und *citizenship* in enger Verbindung zur Förderung von Diskursfähigkeit, bestimmen doch Diskurse als gesellschaftliche Äußerungensemblen „die Arten des Zusammenlebens und erzeugen vorherrschende politische und ethische Vorstellungen und damit Macht“ (Hallet 2016: 21). Für das Fach Englisch entsteht daraus die Aufgabe der Skalierung und Förderung von sprachlicher Teilhabe auf verschiedenen lebensweltlich relevanten, kulturellen sowie gesellschaftlichen Ebenen, womit die Ausbildung einer demokratiebezogenen Orientierungs- und Handlungsfähigkeit eingeschlossen wird. In diesem Sinn ist die „Konzeptionalisierung von Fremdsprachenunterricht als einem kulturellen Diskursraum, der Lernenden kulturelle Teilhabe ermöglicht“ gleichzeitig in Richtung von „Partizipation auch als generelles Bildungsziel sowie als pädagogisches Gestaltungsprinzip von Schule und Unterricht in der Demokratie zu denken“ (Freitag-Hild 2019: 200). Eine Konkretisierung dieses Desiderats bieten aktuelle Rahmendokumente, die Ziele und Ansatzpunkte demokratischer Bildung für den Kontext schulischer Förderung beschreiben und im Folgenden aus rhetorischer Perspektive befragt werden.

Demokratische Bildung nach dem Referenzrahmen des Council of Europe

Ein Rahmenkonzept zur Demokratieförderung in verschiedenen schulischen Fächern wurde vom *Council of Europe* (CoE) mit dem *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (2018a) entwickelt. Das darin beschriebene Kompetenzmodell soll der Erstellung von Curricula, der Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung dienen, und in diesem Zuge die Förderung demokratiebezogener Kompetenzen in institutionalisierten Bildungskontexten anregen und operationalisieren (vgl. CoE 2018b). In seiner grundsätzlichen Ausrichtung knüpft das Modell dabei an den deutschsprachigen Bildungsbegriff an und legt ein weites Verständnis von Kompetenz zugrunde, das sich in den vier Kompetenzbereichen *Values, Attitudes, Skills* sowie *Knowledge and critical understanding* widerspiegelt (vgl. CoE 2018a: 15, 38). Demokratische Bildung wird somit in einem holistischen Sinn („education of the whole person“, ebd. 14) als Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung konzeptionalisiert. Die folgende Darstellung zeigt eine Übersicht der 20 Kompetenzen, die vom CoE als zentrale Voraussetzungen für demokratische Teilhabe aufgefasst werden.

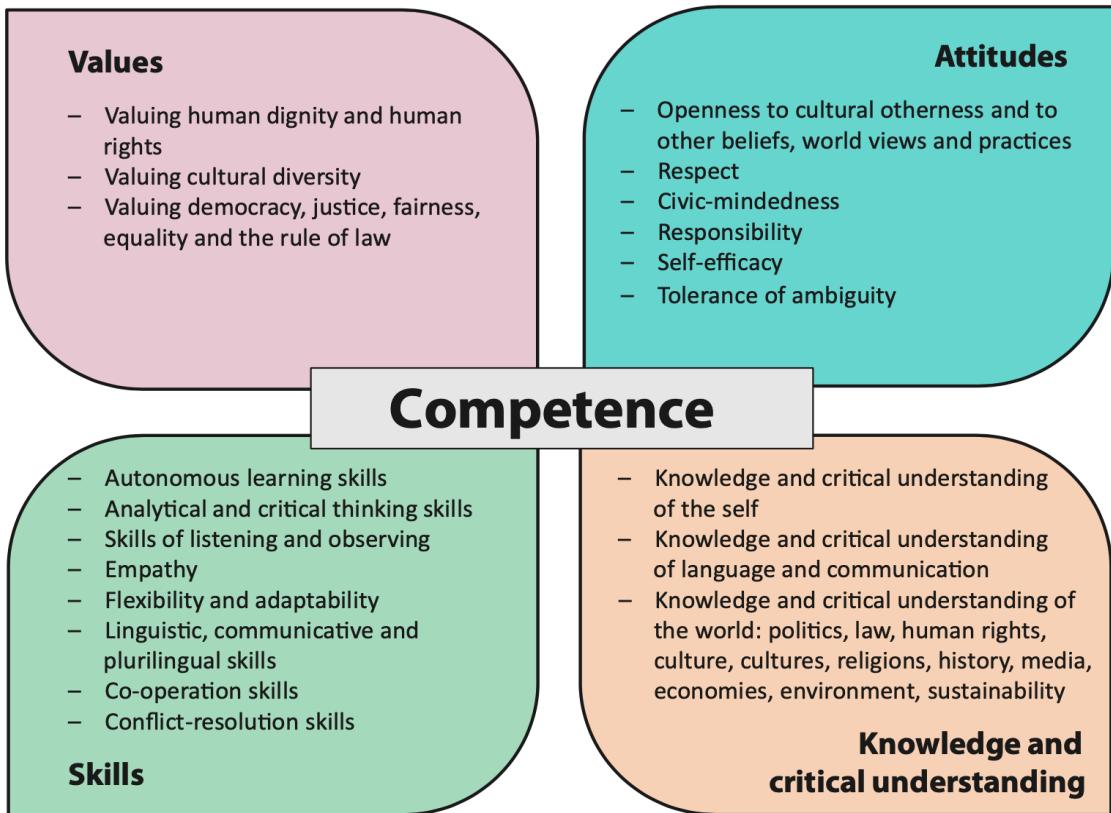


Abb. 2: Kompetenzmodell *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (CoE 2018a: 38)

Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist, dass hinter den im Modell aufgeführten Stichworten Kompetenzformulierungen zu finden sind, die explizit und implizit Bezüge zu Inhalten und Fragestellungen aus der Rhetorik aufweisen, daher die Implementation rhetorischer Perspektiven auch im Englischunterricht nahelegen und gleichzeitig sinnvoll konkretisieren können.

Eine erste Beobachtung in diesem Zusammenhang besteht darin, dass der CoE mit diesem Modell aus rhetorischer Sicht zentrale analytische und (selbst-)reflexive Kompetenzen aufführt. So wird im Bereich von *skills* und *knowledge* etwa die Vorläufigkeit eigener Perspektiven und Positionen sowie die Fähigkeit, eigene Standpunkte adaptiv zu erweitern oder zu verändern betont:

- Knowledge and understanding of one's perspective on the world and of its cognitive, emotional and motivational aspects and biases.
- Reconsidering one's own opinions in the light of new evidence and/or rational argument. (ebd. 49, 52)

Diese Formulierungen stehen in einer Linie mit den vorangegangen Ausführungen hinsichtlich der Notwendigkeit von Selbstreflexion als Ausgangspunkt für ein ethisch vertretbares persuasives Handeln und weisen auf charakteristische Merkmale von Bildungsprozessen hin (vgl. Kapitel 2.3.1). Demokratische Teilhabe setzt somit die Fähigkeit zur kritischen Überprüfung des eigenen rhetorischen Zertums voraus (vgl. Knape 2012: 76) und erfordert gleichsam die Bereitschaft, im Rahmen von argumentativer Auseinandersetzung ggf. vom eigenen Standpunkt abzurücken. Der Verwirklichung eigener kommunikativer Intentionen als rhetorisches Ziel wird hier daher die kognitive und volitionale Flexibilität im Sinne einer Fähigkeit zur potentiellen Meinungsanpassung gegenübergestellt. Eine Basis dafür bilden laut CoE Kompetenzen aus dem Bereich *Analytical and critical thinking skills*:

- Making judgments about whether or not materials under analysis are valid, accurate, acceptable, reliable, appropriate, useful and/or *persuasive*.
- Engaging not only with the literal meaning of materials, but also with their *broader rhetorical purpose* including the underlying motives, intentions and agendas of those who produced or created them (in the case of political communications, this includes the ability to identify propaganda and the ability to deconstruct the underlying motives, intentions and purposes of those who have produced the propaganda). (CoE 2018a: 47, eigene Hervorhebungen)

Lernende sollen somit ebenfalls in die Lage versetzt werden, fundierte Urteile darüber abzugeben, inwieweit sie Texte jeglicher Art als inhaltlich nachvollziehbar, ethisch angemessen sowie individuell überzeugend einstufen. Um diese komplexen kognitiven Operationen ausführen und begründete Entscheidungen treffen sowie kommunizieren zu können, erscheint eine Fundierung durch Wissensbestände und Reflexionsansätze aus dem Bereich Persuasion geboten (vgl. Kapitel 1.3). Hervorzuheben ist besonders die Auseinandersetzung mit latent vorliegenden bzw. gezielt verdeckten rhetorischen Zielen sowie die daraus entstehende Notwendigkeit der Einordnung und kritischen Prüfung kommunikativer Vorgehensweisen anhand ethischer Maximen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen in dieser Arbeit kann konstatiert werden, dass von Lernenden hier eine anspruchsvolle rhetorische Reflexion erwartet wird – im Sinne der Fähigkeit, bestimmen zu können, unter welchen Umständen rhetorisches Handeln als Propaganda zu bezeichnen ist und welche Funktionen dieses Handeln in konkreten Diskursen erfüllt.

Weiterhin ist anzumerken, dass rhetorische Bezüge auf analytischer Ebene auch hinsichtlich bestimmter thematischer Domänen sowie medialer und multimodaler Textsorten bestehen:

- Knowledge and understanding of contemporary threats to democracy.
- Knowledge and understanding of how political messages, propaganda and hate speech in the mass media and digital media are produced, how these forms of communication can be identified, and how individuals can guard and protect themselves against the effects of these communications. (CoE 2018a: 54, 56)

Damit wird die Fähigkeit einer inhaltlich-thematischen sowie diskurs- und medienbezogenen Kontextualisierung rhetorischer Akte und Artefakte hervorgehoben und als Grundlage für die Sicherung und Förderung demokratisch-ziviler Diskurse – auch und insbesondere unter sprachlichen bzw. kommunikativen Gesichtspunkten – aufgefasst.

Zweitens finden sich im Kompetenzmodell des CoE auch auf produktiver Ebene rhetorische Bezüge, die eine doppelte Ausrichtung erkennen lassen. Sie beziehen sich zum einen auf die zielgerichtete Vermittlung eigener Standpunkte – auch gegen kommunikative Widerstände – und zum anderen im Sinne der Befähigung zur demokratischen Entscheidungsfindung auf Kooperation und Konfliktlösefähigkeit:

- The ability to communicate clearly in a range of situations – this includes expressing one's beliefs, opinions, interests and needs, explaining and clarifying ideas, advocating, promoting, arguing, reasoning, discussing, debating, persuading and negotiating.
- Building consensus and compromise within a group. (ebd. 50, 49)

Insofern ist rhetorisches Handeln gerade unter demokratiebezogenen Vorzeichen im Spannungsfeld zwischen der ich-orientierten, kommunikativen Verwirklichung eigener Positionen und der sozialen ausgerichteten Fähigkeit und Bereitschaft zur Konsens- und Kompromissfindung angesiedelt.¹⁵ Die oben beschriebenen Dimensionen des ‚klar Kommunizierens‘ umfassen darüber hinaus mit Aktionsverben wie Bewerben, Verhandeln, Debattieren oder Überzeugen typisch rhetorische Sprechakte, die jeweils in fachspezifische Sinnzusammenhänge und Aufgabenformate eingebettet und als Teilkompetenzen entsprechend ausdifferenziert werden müssen (vgl. Kapitel 10.2). Der Referenzrahmen zeigt somit insgesamt klare Verbindungslien zu rhetorischen Aspekten von Kommunikation auf, welche wiederum Grundlage für eine inhaltliche Fundierung und didaktische Reflexion demokratiebezogener Kompetenzen im Englischunterricht darstellen können.

Politische Bildung und Demokratieerziehung an Bayerischen Schulen

Überlegungen zur Demokratieförderung finden sich im deutschen Bildungssystem in ähnlicher Form auch auf Länderebene, hier exemplarisch für das Land Bayern skizziert, wieder. Dabei

¹⁵ In den Beispielszenarien (z. B. Taking a stand against hate speech / Participating in political debate and supporting one's own political position, vgl. CoE 2018a: 33-5) werden darüber hinaus konkrete Anwendungsbezüge demokratiebezogener Kompetenzen geschildert, die die oben genannten rhetorischen Dimensionen exemplarisch aufzeigen.

wird politische Bildung mit dem Schwerpunkt Demokratieerziehung als fächerübergreifendes Ziel formuliert, das Schnittmengen zur sprachlichen Bildung aufweist (vgl. ISB 2019c: 13). Aus rhetorischer Perspektive sind insbesondere die folgenden Kompetenzbeschreibungen von Interesse und lassen Anknüpfungspunkte zu den vorigen Ausführungen erkennen: Schülerinnen und Schüler

- lernen vorliegende politische Entscheidungen und Urteile zu analysieren, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und eigene politische Urteile begründet zu fällen.
- Sie setzen sich mit ethischen Begründungen und Deutungen politischen Handelns auseinander und verinnerlichen demokratische Wertvorstellungen und Einstellungen, die sie vertreten, leben und wenn nötig auch verteidigen.
- Sie bringen politik- und gesellschaftsbezogene Meinungen sowie Interessen ein und vertreten diese dabei reflektiert.
- Sie zeigen die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme, zeigen sich kooperationsfähig und berücksichtigen demokratische Spielregeln. (ebd. 9)

Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang als explizite Aufgabe der modernen Fremdsprachen im Kontext politischer Bildung die Auseinandersetzung mit „gesellschaftlichen Diskursen, tradierten Normen und politischen Systemen in anderen Staaten“ genannt (ebd. 20). Insofern zielt das Gesamtkonzept für politische Bildung des ISB, in ähnlicher Weise wie der Referenzrahmen des *Council of Europe*, auf eine themenbezogene Meinungs- und Willensbildung ab, die Lernende als gesellschaftliche Subjekte versteht und zur Partizipation befähigen und ermuntern will. Die hier genannten analytisch-reflexiven und produktiven Kompetenzen rekrutieren dabei – wenn auch weniger explizit als im Referenzrahmen – auf rhetorische Fragestellungen der zielorientierten, strategischen Kommunikation und auf eine wertebasierte Prüfung eigener und fremder kommunikativer Handlungen in gesellschaftlich relevanten Redezusammenhängen. Gerade mit dem Verweis auf „demokratische Spielregeln“ (ebd. 9) sowie auf die Bereitschaft zur Verteidigung demokratiebezogener Grundhaltungen legt das Rahmendokument des ISB besondere Betonung auf einen Wertekonsens, der Diskurs im Sinne einer argumentativen, auf Gegenseitigkeit, Respekt und Kompromiss angelegten Aushandlung ermöglicht (vgl. ebd. 7 f.). Gleichzeitig wird anerkannt, dass einer solchen idealtypischen Konzeption realweltliche Entwicklungen und Diskurse gegenüberstehen, die in vielerlei Hinsicht davon abweichen und etwa demokratiegefährdende Phänomene (z. B. „neue Fundamentalismen“, ebd. 9) umfassen. Solche Herausforderungen exemplarisch und eingebettet in relevante kulturelle und sprachliche Kontexte zu thematisieren, ist damit auch Aufgabe von Fremdsprachenunterricht und erfordert umso mehr eine Bewusstheit für die Rolle von Sprache in Aushandlungsprozessen.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle demnach für die beiden Rahmendokumente (CoE 2018a & ISB 2019c) festhalten, dass die in den vorigen Kapiteln herausgestellten Schnittstellen zwischen Fremdsprachenbildung und Rhetorik unter Gesichtspunkten der unterrichtlichen Förderung demokratiebezogener Kompetenzen weiter an Bedeutung gewinnen. So legt die Aufgabe zur Demokratieförderung die Beschäftigung mit Rhetorik nahe und erfordert gleichsam eine fachspezifische Explikation der aufgeführten Kompetenzen unter Einbeziehung thematisch relevanter Inhalte, analytischer Zugänge und ethischer Reflexionsfragen. Weiterhin ist nicht zu unterschätzen, dass die hier beschriebenen Kompetenzen durchweg sprachlich bedingt sind und gleichzeitig globale Diskurse fokussieren, wodurch Englisch als Weltsprache und damit auch der Fremdsprachenunterricht als Ort der Förderung demokratischer Bildung in den Fokus rückt.¹⁶ Aus den Betrachtungen der Kompetenzformulierungen ergeben sich dabei Potenziale rhetorischer Perspektiven für die Förderung demokratiebezogener Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht, die im Folgenden in zwei Argumentationslinien näher erläutert werden.

Rhetorik zwischen Pluralität und sozialer Handlungsfähigkeit

Im Kontext der Ausrichtung von Fremdsprachenunterricht auf demokratische Bildung können rhetorische Fragestellungen und Inhalte in verschiedener Hinsicht eine wichtige Rolle spielen. Zunächst ist die Verhandlung politischer und gesellschaftsrelevanter Diskurse in öffentlichen Räumen an rhetorisches Handeln durch Sprache und mediale Inszenierung gebunden, das es Personen erlaubt, Themen mithilfe von Deutungsrahmen, Narrativen, Begriffssetzungen und dergleichen zu definieren, zu lenken und eigene Positionen zu kommunizieren. Somit kann man „der Rhetorik eine maßgebliche Rolle bei der gesellschaftlichen Sinnkonstitution zusprechen“ (Knape 2012: 80). Ein emanzipatorischer Rhetorikbegriff (vgl. Kapitel 1.1 & 2.3.2) betont in diesem Zusammenhang das Potenzial vieler und verschiedener Stimmen im Diskurs und fördert so den pluralen Wettstreit unterschiedlicher Perspektiven auf ein Thema. Eine Affirmation von Pluralität wirkt sich dabei insofern auf den Fremdsprachenunterricht aus, als sie die Fähigkeit zur Plausibilisierung und Präzisierung eigener Positionen sowohl einfordert als auch unterstützen kann, wenn Lernende in Aufgabenformaten Gelegenheit erhalten, sich mit vielfältigen

¹⁶ An dieser Stelle wird die thematische Nähe demokratischer Bildung zu Ansätzen sichtbar, die im Bereich des globalen Lernens verortet werden können (vgl. z. B. Gaudelli 2016; Lütge 2015). Diese Ansätze werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur am Rande thematisiert. Beispielhaft zeigt allerdings der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (vgl. Schreiber & Siege 2016), dass sich auch hier klare Bezüge zur Rhetorik herstellen lassen. So sollen Lernende die Fähigkeit ausbilden, „sprachliche und kulturelle Einflussnahmen rational zu bewerten“ und dabei untersuchen, wie Sprache als Herrschaftsinstrument sowie zur Diskriminierung und Manipulation anderer verwendet werden kann (ebd. 158).

Standpunkten auseinander und diese ebenso in Beziehung zu sich selbst zu setzen. Dabei rückt hier aus rhetorischer Sicht speziell die sprachliche Realisation der Vermittlung von Botschaften ins Zentrum und legt ein analytisches Erforschen eben jener Vielstimmigkeit durch das Einbeziehen diverser Textsorten und inhaltlicher Perspektiven nahe. In diesem Zuge werden Lernende in der Konsequenz zur – ggf. neuen – Klärung ihrer Positionierung in größere, sie umgebende Themen- und Sinnzusammenhänge angeregt.

Gerade die beschriebene sprachliche Bedingtheit demokratischer Partizipation hebt zudem die Relevanz einer Auseinandersetzung mit Rhetorik hervor, wenn es um die Förderung sozialer Handlungsfähigkeit geht, d. h. um die Orientierung des eigenen Handelns auf eine positiv gestaltende, gemeinschaftliche Wirkung. Sharer beschreibt in diesem Kontext als Ziel: „To foster in students a sense of agency – a belief that they can, and indeed should, use rhetoric to improve the worlds around them“ (Sharer 2011: 4). Aus dieser Perspektive bildet die Fähigkeit, kompetent rhetorisch agieren zu können eine Grundlage für soziales und gesellschaftliches Engagement, wie auch Brett und Thomas herausstellen:

We argue here – drawing upon traditions of classical rhetoric – that a focus upon the discovery of ideas, and arrangement and style structures might help teachers to equip young people with the written literacy tools to articulate ideas more powerfully and thereby support effective civic activism. (Brett & Thomas 2014: 67)

Das Wissen um und Verfügen über rhetorische Strategien und Gestaltungselemente ist in diesem Sinn nicht allein als Förderung individueller kommunikativer Handlungs- oder gar Durchsetzungsfähigkeit zu verstehen, sondern insbesondere auf die aktive Mitgestaltung sozialer und gesellschaftlicher Bedingungen in lokalen wie auch übergeordneten Kontexten hin orientiert. Vor diesem Hintergrund kann der Rhetorik eine „sozial-kohäsive Dynamik“ (Knape 2012: 85) zugeschrieben werden, die konstruktive, auf Gegenseitigkeit ausgerichtete Aushandlungsprozesse unterstützt.

Rhetorik contra Populismus

Als zweite Argumentationslinie wird an dieser Stelle ausgeführt, dass die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Zusammenhang demokratischer Bildung im Fremdsprachenunterricht einen Reflexionspunkt für Kommunikations- und Interaktionsnormen bietet, speziell mit Blick auf eine Identifikation und kritische Einordnung populistischer Handlungsweisen. Diese sind im Kontext von Demokratieförderung besonders problematisch, da sie eine Ablehnung pluralistischer Bedeutungsaushandlung kultivieren, indem sie der gesellschaftlichen Meinungsvielfalt

einen postulierten, eindeutigen und unverhandelbaren Volkswillen entgegensezten (vgl. Zywietz & Sachs-Hombach 2018: 4). Gleichzeitig werden Grundlagen wie Tatsachenorientierung und das Ziel intersubjektiver Nachvollziehbarkeit von Positionen infrage gestellt:

Rationalität wird kritisch beäugt, wissenschaftliche Fakten werden in Zweifel gezogen, alternative Fakten an die Stelle einer vernunftorientierten Politik gesetzt. Statt vernünftiger Diskussion und differenzierter Debatte werden Emotionalisierung, Polarisierung und Polemik zu zentralen kommunikativen Mustern einer *deklarativen Demokratie*, in der die Verkündigung von Positionen und Meinungen an die Stelle der vernünftigen Überlegung tritt. (Kramer 2019: 23, Hervorhebung im Original)

Es kommt somit aus rhetorischer Perspektive zu einer Form von Textgestaltung und Adressatenorientierung, bei durch bewusste und unangemessene Vereinfachung und Zuspitzung Resonanz hervorgerufen wird, die jedoch nicht auf Problemlösung, sondern auf das Beklagen und Abwerten „gegnerischer“ Standpunkte ausgerichtet ist. Dies gilt laut Kraus umso mehr in medialen Debatten, in denen der konstruktive Austausch einer Pointierung von Meinungsverschiedenheiten häufig untergeordnet wird (vgl. Kraus 2014: 353). Die gesellschaftlichen Verbreitung und Normalisierung populistischer Diskurse stellt dabei eine deutliche Herausforderung für Zivilgesellschaft und demokratische Institutionen dar: Fischer (2018: 41) formuliert, dass sprachliche Manipulation „als ein Machtmittel zu verstehen“ sei und durch den gezielten Bruch von Interaktionsnormen weitreichende Formen der Realisierung kommunikativer Ziele ermögliche. Auch das Kursieren und die starke Rezeption faktisch unwahrer Nachrichten wird in diesem Zuge problematisiert: „Democracy is threatened by the ease at which disinformation about civic issues is allowed to spread and flourish“ (Stanford History Education Group 2016: 5). Insofern erscheint es geboten, gerade in Bildungskontexten eine Auseinandersetzung mit Begriffen, Mechanismen und Auswirkungen von Populismus, Manipulation und Fake News (vgl. Kapitel 1.3.4) auf interindividuelle Kommunikation wie auch auf demokratische Aushandlungsprozesse zu stärken. Gerade weil die Förderung demokratiebezogener Kompetenzen im Sinne der „Erziehung zur Demokratie“ eine inhärent normative Komponente aufweist, benötigt sie ethische Rahmung und Reflexion. Rhetorische Perspektiven liefern hier wertvolle Anknüpfungspunkte, um – auch im Fremdsprachenunterricht – einen Diskurs darüber zu führen, was als verantwortungsvolle, auf Konsens und Kompromiss abzielende Kommunikation verstanden werden kann und welche reflexiven Elemente dafür von Bedeutung sind. Ein rhetorischer Zugang zu populistischen Diskursen im demokratiefördernden Fremdsprachenunterricht sollte m. E. vor dem Hintergrund der vorigen Überlegungen folgende Dimensionen betonen:

- die Analyse themenbezogener Diskursräume unter Berücksichtigung der beteiligten Akteur*innen und sich entfaltender diskursiver Dynamiken durch Abgrenzungs- und Hierarchisierungsprozesse sowie Formen strategischer Kollaboration („Welche Akteur*innen treten auf und wie verhalten sie sich zueinander?“)
- die Untersuchung von Prozessen der Rezeptionslenkung und Mehrheitsfindung, die jenseits argumentativer und faktenbasierter Auseinandersetzung stattfinden („Wie werden bestimmte Perspektiven auf relevante Sachverhalte rhetorisch betont und Meinungsvielfalt zugunsten von Polarisierung reduziert?“)
- die kontextualisierende Einordnung und Prüfung sprachlicher sowie medialer rhetorischer Strategien und Gestaltungselemente vor dem Hintergrund funktionaler Gesichtspunkte und ethischer Prinzipien („Auf welche Weise und zu welchem Zweck werden Interaktionsnormen gezielt übertreten?“)¹⁷

Auf diese Weise kann ein Beitrag zur Ausbildung von Mündigkeit bzw. *citizenship* geleistet werden, der gerade die von Carillo als zentrale demokratiebezogene Fähigkeit der Reflexion von Texten und Diskursen unterstützt (vgl. Carillo 2019: 155). Gleichzeitig ist hier abschließend festzuhalten, dass demokratische Bildung im Fremdsprachenunterricht nicht bei der Identifikation und kritischen Evaluation ethisch problematischer rhetorischer Akte und Artefakte stehen bleibt, sondern vielmehr ein positives Gegenbild zu populistischen Diskursen durch eine ethische Rahmung und argumentative Fundierung thematischer Auseinandersetzung entwickeln kann. Insbesondere in der Wahl und Reflexion persuasiver Strategien erscheint dabei vor dem Hintergrund von Meinungspluralität eine Wertorientierung notwendig, die etwa an Fischers Vorschlag von Respekt als Minimalkonsens für die Gestaltung kommunikativer Interaktionen anknüpft (vgl. Fischer 2018: 45 ff.) und fremdsprachendidaktisch perspektiviert werden muss (vgl. Kapitel 8.3).

2.4. Rhetorikbezogene Kompetenzen in Bildungsstandards und Curriculum

Ausgehend von den Darstellungen in Kapitel 2.3 liegt es nahe, dass sich Bezüge zwischen Rhetorik und dem Fremdsprachenunterricht Englisch auch auf der Ebene fachbezogener Kompetenzen identifizieren lassen. Das folgende Kapitel wählt daher aus den Bildungsstandards für

¹⁷ Diese Aspekte werden im dritten Teil dieser Arbeit wieder aufgegriffen und weiter ausdifferenziert (vgl. Kapitel 8.3 & 10.1).

die fortgeführte Fremdsprache und dem bayerischen LehrplanPLUS relevante Teilkompetenzen aus, die aus rhetorischer Sicht befragt werden.¹⁸ Dabei sind insbesondere solche Kompetenzen von Interesse, die mit dem Durchsetzen eigener Positionen bzw. dem Verstehen und Reflektieren des auf Überzeugung abzielenden Sprachhandelns anderer verknüpft sind. Ziel der Auseinandersetzung an dieser Stelle ist damit eine Konkretisierung der zuvor aufgezeigten Schnittstellen mit Blick auf facheigene Ziele des Englischunterrichts, die im Folgenden als rhetorikbezogene Kompetenzen bezeichnet werden, da sie gezielt auf produktive und analytisch-reflexive Dimensionen rhetorischen Handelns abheben. Dabei ist anzumerken, dass die hier relevanten Beschreibungen aus Bildungsstandards und Lehrplan PLUS insgesamt weniger konkret ausfallen als etwa Beschreibungen im Referenzrahmen für Demokratiekompetenzen, daher aber umso mehr einer genauen Bestimmung und sorgfältigen Reflexion bedürfen. Die zunächst primär begrifflich und theoriebezogene Auseinandersetzung wird anschließend durch empirische Perspektiven erweitert und führt damit zu einer ausführlichen Situierung rhetorischer Fragestellungen und Kompetenzziele in schulpraktische Kontexte des Englischunterrichts.

2.4.1. Produktive Kompetenzen

Das folgende Kapitel widmet sich der Reflexion curricular formulierter produktiver Kompetenzen aus rhetorischer Perspektive. Dabei werden die Kompetenzbereiche Sprechen und Schreiben aus verschiedenen Gründen gemeinsam betrachtet. Erstens ist festzustellen, dass sich für rhetorische Handlungen unter inhaltlichen und kommunikativ-strategischen Gesichtspunkten breite Überschneidungen zwischen der mündlichen und schriftlichen Textgestaltung ergeben (z. B. mit Blick auf die Verwendung argumentativer Muster, Deutungsrahmen oder Narration). Zweitens sind Mündlichkeit und Schriftlichkeit als Kompetenzbereiche auch unter rhetorischen Gesichtspunkten nicht immer klar voneinander zu trennen: So bereiten Lernende das Halten einer Rede schriftlich vor oder nutzen in manchen Genres (z. B. *chat conversations*) sowohl mündliche als auch schriftliche Diskursmerkmale, um Bedeutung auszuhandeln und Perspektiven zu koordinieren. Nichtsdestotrotz ergeben sich für mündliche, schriftliche und mediale Diskurse ebenso jeweils eigene rhetorische Genres und somit unterschiedliche kommunikative Anforderungen für die beteiligten Akteur*innen. Diese werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit aufgegriffen (vgl. Kapitel 10.2), spielen hier jedoch eine untergeordnete Rolle, da

¹⁸ Der Fokus auf den bayerischen LehrplanPLUS begründet sich an dieser Stelle insbesondere dadurch, dass die hier beschriebenen Kompetenzen in Teil II erneut herangezogen werden und einen wichtigen Ausgangspunkt für die in Bayern durchgeführte Interviewbefragung darstellen.

zunächst eine grundsätzliche, exemplarische Reflexion rhetorikbezogener curricularer Formulierungen und Kernbegriffe im Vordergrund steht.

Im Folgenden werden daher drei Kompetenzformulierungen ausgewählt und in Bezug auf rhetorische Fragestellungen und Wissensbestände, u. a. im Rückgriff auf die Ausführungen in Kapitel 1.3, eingeordnet. Die ersten beiden Beschreibungen sind als „Erwartung an die Schülerleistung“ in den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache im Kontext einer Prüfungsaufgabe formuliert (KMK 2012: 50 f.), die dritte entstammt dem LehrplanPLUS für das Gymnasium, 12. Klasse (ISB 2019a: online):

Die Schülerinnen und Schüler

- argumentieren nachvollziehbar, klar und stringent und legen ihre eigene Meinung sehr überzeugend dar.
- gehen im Dialog inhaltlich sehr geschickt auf die Gesprächspartnerin / den Gesprächspartner ein.
- präsentieren Arbeitsergebnisse [...] wirkungsvoll mithilfe adäquater Präsentationstechniken.

Insbesondere mit Blick auf die evaluativen Beschreibungen ‚sehr überzeugend‘, ‚sehr geschickt‘ und ‚wirkungsvoll‘ können diese Kompetenzen eindeutig im Bereich rhetorischen Handelns verortet werden. In ihrer inhaltlichen Ausrichtung sind sie für Lernende außerdem überaus bedeutsam, folgt man Kellers Einschätzung:

Da viele gesellschaftliche Diskurse heute globalisiert stattfinden, gehört dazu auch die Fähigkeit zum überzeugenden Ausdruck in der Fremdsprache, und zwar möglichst für *alle* Menschen und grundsätzlich *unabhängig* von einem bestimmten Bildungsniveau. (Keller 2013: 14, Hervorhebungen im Original)

Gleichzeitig bedarf die Förderung eines überzeugenden fremdsprachlichen Ausdrucks eine theoretisch-konzeptionelle Fundierung und inhaltliche Ausdifferenzierung, die zunächst für Lehrpersonen und in zweiter Instanz auch für Lernende relevant wird. Denn als Ziel individueller Kompetenzentwicklung beschreibt Mayer in diesem Kontext, Personen sollten „zu eigenen Urteilen und zu eigenverantwortlichen Entscheidungen über die Gestaltung ihrer eigenen rhetorischen Praxis kommen“ (Mayer 2007: 11). Insofern ist auch bei Lernenden ein Verständnis für die inhaltlichen Dimensionen ‚überzeugenden‘ fremdsprachlichen Handelns sowie die Fähigkeit zur situations- und genrebezogenen Anwendung dieses Wissens auszubilden.

Rhetorische Kernbegriffe: Überzeugend, geschickt, wirkungsvoll

Die Betrachtung der oben beschriebenen Formulierungen wirft aus rhetorischer Perspektive verschiedene Reflexionsfragen auf, die eine grundsätzliche normative Ausrichtung fremdsprachlicher Bildung sowie konkrete Unterrichtszusammenhänge fokussieren. Zunächst erfordert die Entwicklung produktiver Kompetenzen im Bereich von Rhetorik eine Bestimmung des

unterrichtlichen kommunikativen Settings und der beteiligten Akteur*innen: Wer soll demnach wen überzeugen können bzw. für wen soll ein Text überzeugend wirken? Hier wäre zu fragen, an wen sich eine rhetorische Handlung richtet (z. B. an Mitschüler*innen) und ob die jeweilige Zielgruppe auch für die Zuschreibung bzw. Bewertung des persuasiven Potenzials verantwortlich gesehen werden. Aus rhetorischem Blickwinkel ist diese Einbeziehung adressierter Personen zentral und wird dabei nicht im Sinne einer monodirektionalen Sender-Empfänger-Kommunikation, sondern vielmehr unter dialogischen Vorzeichen verstanden: So geht insbesondere die Dialogrhetorik davon aus, dass ein Redner stets „Mitzuhörer und der Zuhörer Mitredner“ ist (Ueding 2014: 705), formuliert dies als „dialogisches Prinzip der Rede“ (ebd. 711). Eine solche Ausrichtung rhetorischen Handelns ist damit anschlussfähig an ein dialogisches Konzept von Fremdsprachenlernen, das Förderung des differenzierten gegenseitigen Verstehens und der respektvollen Verhandlung unterschiedlicher Positionen und Perspektiven betont (vgl. Delanoy 2007, 2008).

In diesem Zuge stellt sich ebenso die Frage, woran das ‚sehr geschickte‘ Aufeinander Eingehen im Gespräch sichtbar wird und welche Vorstellung von Dialog dieser Beschreibung zugrunde liegt. Zum einen können hier sprachliche Aspekte als Bewertungskriterien herangezogen werden. Dazu zählen etwa Ausdrucksfähigkeit, dialogbezogene *lexical chunks* oder generische bzw. pragmatische Konventionen der konkreten Sprechsituation (z. B. Streitgespräch unter Freunden vs. Verhandlung über einen Kaufpreis). Zum anderen wird unter rhetorischen Gesichtspunkten besonders die strategische Dimension dialogischen Handelns relevant. Hier müssen die Beteiligten situativ entscheiden, an welchen Stellen im Gespräch sie auf die eigene Position beharren, Zugeständnisse oder Kompromisse anbieten, Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede markieren sowie Argumente des Gegenübers aufnehmen, anders wenden oder zurückweisen. Die Vieldeutigkeit des Attributs ‚geschickt‘ verweist indes auf die Notwendigkeit einer begrifflichen Reflexion und darauffolgenden unterrichtlichen Rahmung, die Lernende dabei unterstützt, im oben beschriebenen Sinn zu dialogisch handeln. Mit Blick auf die Überlegungen zum Begriff Persuasion (vgl. Kapitel 1.3) wird an dieser Stelle evident, dass sich sehr geschicktes Handeln im Dialog demnach nicht ausschließlich auf die Verwirklichung einer eigenen Sprechintention beziehen kann. Das bedeutet, geschickt lässt sich nicht im Sinne von ‚raffiniert‘ oder ‚gewieft‘ verstehen, da ansonsten der Versuch zugelassen würde, eigenen kommunikativen Erfolg auf Kosten des Gegenübers zu erreichen. Stattdessen erscheint es geboten, die hier beschriebene, rhetorische Ausrichtung dialogischer Interaktion als persuasive Kommunikati-

onsform zu beschreiben und normativ zu rahmen, die eine gleichberechtigte, informierte Verhandlung unterschiedlicher Positionen unter Einbeziehung verschiedener Bedürfnisse betont und ein für alle Beteiligte zufriedenstellendes Resultat als Ziel hat (vgl. Jowett & O'Donell 2015: 38 sowie Kapitel 8.4).

Auch die dritte Kompetenzbeschreibung, die auf das ‚wirkungsvolle‘ Präsentieren abhebt, bedarf einer Befragung im Hinblick auf ihre kommunikativ-funktionale Ausrichtung und Fundierung. Hier ist zunächst anzufügen, dass die Präsentation als rhetorisches Format verschiedenen Zielen und Wirkabsichten dienen kann, z. B. der Vermittlung von Informationen, Förderung von Imagination, dem Hervorrufen emotionaler Zustände oder gezielten Beeinflussung von Denken und Verhalten (vgl. Kapitel 1.3.1). Daraus ergeben sich für den Englischunterricht wiederum denkbare, kommunikativ relevante Genres, Aufgabenformate sowie Anforderungen auf der Seite von Lernenden. Somit können über die Schullaufbahn hinweg unterschiedliche Formen und Ziele monologischen Sprechens ausgewählt und erprobt werden, wobei die jeweils zu erzielende Wirkung für die Vorbereitung, Durchführung und anschließende Evaluation einer Präsentation festgelegt und den Beteiligten transparent gemacht werden muss. Je nach Jahrgangsstufe und thematischem Kontext erscheint es dabei sinnvoll, eine spezifische Intention und Wirkabsicht (z. B. *response shaping / reinforcing / changing*) in Abhängigkeit von einer – realen oder imaginierten/simulierten – Zielgruppe zu bestimmen, aus der sich potentielle kommunikative Widerstände sowie persuasive Ankerpunkte ableiten lassen (vgl. Kapitel 1.3.1). Weiterhin ist gerade im Kontext von Präsentationen als Form des exponierten Sprechens eine Reflexion der eigenen Vortragsrolle und des rhetorischen Ethos geboten, und kann ggf. dramapädagogisch gerahmt werden (vgl. Kapitel 9.4). Wenn als Kennzeichen einer guten Präsentation etwa „a great degree of authenticity“ von der vortragenden Person einfordert wird (Eikel-Pohen 2017: 18), hebt dies einen lernendenorientierten Zugang zu monologischen Sprechformaten hervor, der Raum schafft für die Erprobung und Reflexion verschiedener Vortragsformen und -rollen.

Für alle drei Kompetenzbeschreibungen ist darüber hinaus zu klären, auf welche Art und Weise das jeweilige kommunikative Ziel erreicht werden soll, d. h. welche Formen rhetorischer Textgestaltung als relevant herangezogen werden. Im Hinblick auf das monologische Sprechen formuliert etwa Marks, es sei wichtig, „Präsentationen über den Verlauf der gesamten Schullaufbahn immer wieder nicht nur zu üben, sondern auch auf der Metaebene (*What makes a good presentation*) zu thematisieren“ und dabei „sowohl sprachlich als auch inhaltlich strategisch zu planen“ (Marks 2018: 17). Lehrpersonen benötigen dafür wiederum Wissen sowie eine

begründete Entscheidung, welche Strategien und Gestaltungsmittel Lernenden im Unterricht vermittelt werden sollen, um sie zum überzeugenden bzw. wirkungsvollen Sprachhandeln zu befähigen, das gleichzeitig in sozialer Verantwortung, also unter Beachtung von Interaktionsnormen, erfolgt. Die Bildungsstandards legen an dieser Stelle im Kontext der Schreibförderung den Schwerpunkt explizit darauf, dass Lernende „sich argumentativ mit unterschiedlichen Positionen auseinandersetzen“ (KMK 2012: 17), betonen somit auf Vernunft, Kognitivierung und Nachvollziehbarkeit ausgerichtete Diskursformen und Textzugänge. Andere Arten der Textgestaltung, die z. B. auf der Verwendung von Narrativen oder Deutungsrahmen beruhen, werden hier nicht thematisiert, sind für das Erzeugen und die Evaluation rhetorischen Wirkpotenzials in Texten aber durchaus diskursiv und daher unterrichtlich relevant. Insofern erscheint eine Erweiterung des Fokus um persuasive Strategien und Gestaltungsmittel jenseits von rein argumentativer Bedeutungsaushandlung sinnvoll und kann dabei auch die Thematisierung ethisch problematischer rhetorischer Ausprägungen einschließen, soweit diese kritisch reflektiert und eingeordnet werden (vgl. Kapitel 1.3.4 & 8.3).

Rhetorikbezogene Kompetenzen: Inhalt und Argumentation

Die oben beschriebenen Kompetenzen legen weiterhin einen Schwerpunkt auf die sprachliche, zielgruppenorientierte Vermittlung von Inhalten und Positionen. In diesem Kontext bietet die Rhetorik vielfältige Anknüpfungspunkte, um Fragen nach einem sinnvollen Aufbau von Argumentationen sowie der Formulierung inhaltlicher Punkte stärker zu fundieren. Hilfreich ist hier etwa die von Händel et al. (2007: 34) vorgenommene Kategorisierung inhaltlicher Darstellungsformen in die folgenden vier Typen:

- Aktionssequenzen: Darstellung von Inhalten in narrativer Form / als Handlungsverläufe
- Dialogsequenzen: Gegenüberstellung von Positionen in Form von Rede und Gegenrede
- Deskriptionssequenzen: Beschreibung von Orten, Tatsachen oder Sachverhalten
- Reflexionssequenzen: Erörterung von Argumentationen

Diese Einteilung bietet eine Möglichkeit zur Reflexion inhaltlicher Darstellungsformen und ihrer spezifischen rhetorischen Wirkpotenziale (vgl. auch Kapitel 1.3.3). Sie kann Lernende somit dabei unterstützen, in der Vorbereitung einer Rede oder Präsentation zu überlegen, welche Inhalte in welcher Weise sinnvoll vermittelt werden können, um jeweils ein bestimmtes kommunikatives Ziel zu erreichen (vgl. Kapitel 10.2).

Einen weiteren relevanten Bereich innerhalb der Förderung rhetorikbezogener, produktiver Kompetenzen stellt der argumentative Aufbau von Texten dar. Da die argumentative Auseinandersetzung in Bildungsstandards und Curricula als Grundsatz und Maßgabe für Bedeutungsaushandlung und Perspektivkoordination formuliert wird, bedarf sie auch aus rhetorischer Perspektive besonderer Beachtung. Dies gilt umso mehr in Anbetracht vielfach beobachteter populistischer und postfaktischer Tendenzen in Diskursen: „Teaching students to craft sound arguments by summoning credible and relevant evidence to support those arguments is especially difficult in a climate that scoffs at such things“ (Carillo 2019: 137). Um dieser Herausforderung zu begegnen erscheint es sinnvoll, im Fremdsprachenunterricht eine Reflexion darüber anzuregen, was unter welchen Umständen und für wen als gutes Argument zählt. Von theoretischer Seite ist dafür zunächst Wissen über verschiedene Formen argumentativer Kommunikation relevant. Die folgende Tabelle zeigt eine Auswahl von Argumentationstypen, die im Unterricht eingeführt, auf ihr persuasives Potenzial hin evaluiert und produktiv erprobt werden können. Dabei ist zum einen die grundlegende Unterscheidung zwischen deduktiven (von einer Regel ausgehenden) und induktiven (von einem Beispiel ausgehenden) Argumentationsschemata hilfreich, zum anderen können diverse speziellere Typen unterschieden werden.

Argumenttyp	Beispiel
Deduktives Argument	Every person has the same rights to education. Hence, all schools must become inclusive.
Induktives Argument	The fact that we have cameras in stores everywhere is annoying. I think video surveillance should be generally dismissed.
Analogieargument	I'm sure you'll love a beach holiday in Croatia. You did like Italy last year.
Autoritätsargument	As Butler argues, gender is a performative act.
Moralisches / Normatives Argument	As a decent person, you ought to lend him money.
Ideologisches Argument	Isn't it just natural that we want things to stay as they are?

Tab. 1: Argumenttypen & Beispiele, adaptiert nach Herrmann et al. 2012: 22 ff.

Diese exemplarische Auswahl und Kategorisierung von Argumentationstypen kann je nach Jahrgangsstufe und Unterrichtskontext ausgeweitet oder reduziert werden, vermittelt Lernenden jedoch einen generischen, strukturierenden Zugang zu Begründungsformeln und erweitert

so ihr Handlungsspektrum im Kontext argumentativer Auseinandersetzungen. Darüber hinaus muss auch die Anordnung von inhaltlichen Punkten bzw. Argumenten bedacht werden, damit diese „nachvollziehbar, klar und stringent“ (KMK 2012: 51) wirken können. Aus rhetorischer Sicht sind hier mit Blick auf *primacy and recency*-Effekte (vgl. Penner et al. 2006: 38) zunächst insbesondere die Bedeutung von Anfang und Ende eines Textes hervorzuheben, da diese bei Zuhörenden tendenziell am besten in Erinnerung bleiben. Weiterhin kann auf verschiedene Heuristiken zum argumentativen Textaufbau zurückgegriffen werden. Für die persuasive Rede bietet etwa der klassisch rhetorische Vierschritt ein sinnvolles Grundgerüst (vgl. Heinrichs 2010: 250):

- Narration: Darlegen relevanter Fakten
- Division: Herausstellen der unterschiedlichen Positionen der beteiligten Partien
- Proof: Erläuterung des eigenen Arguments als sinnvollste Lösung
- Refutation: Antizipieren und Entkräften von Gegenargumenten

Auch Thiele (2014) zeigt mit der Standpunkt-, Kompromiss-, oder Problemlöseformel weitere Möglichkeiten auf, die dabei unterstützen, inhaltliche Punkte sinnvoll entsprechend der Redeeabsicht zu organisieren. Gerade im Bereich der Förderung von Dialogfähigkeit können darüber hinaus auch Strategien zum Umgang mit unfairen kommunikativen Mitteln, z. B. persönlichen Angriffen, Übertreibungen oder Projektionen, eingeübt werden (vgl. Händel et al. 2007: 64 ff.).

Rhetorikbezogene Kompetenzen: Stil, Sprechen und Medium gezielt nutzen können

Über die Argumentation als Makrostruktur eines Textes hinaus spielen für die Förderung rhetorikbezogener produktiver Kompetenzen auch Stil sowie sprachliche bzw. mediale Vermittlung eine Rolle. Dem zu Grunde liegt in der klassischen Rhetorik die Vorstellung der „Zusammengehörigkeit von Gedanke und Darstellung, von Sache und Formulierung“ (Göttert 2009: 107). Daraus lässt sich ableiten, dass etwa die Vorbereitung einer Rede nicht notwendigerweise als linearer Prozess aufzufassen ist, der sich vom Inhalt zur Form und von der Makro- zur Mikrostruktur eines Textes erstrecken muss. Stattdessen kann rhetorische Textgestaltung flexibel bspw. von einer Formulierung oder Denkfigur ausgehend zur Argumentationslinie hin erfolgen. Der rhetorische Blickwinkel betont in diesem Kontext die Relevanz sprachlicher Form und betrachtet Stil unter funktionalen Gesichtspunkten hinsichtlich seines persuasiven Wirkpotenzials. Dabei kann die Berücksichtigung sprachlicher Gestaltungsmittel (Redefiguren, Gedankenfiguren, Tropen; vgl. Kapitel 1.3.3) für die Förderung des überzeugenden Ausdrucks besondere Bedeutung erhalten. Diese sind hier jedoch weniger auf ihren ästhetischen Beitrag als auf ihre

Rhetorizität hin zu befragen, wie im Folgenden anhand ausgewählter rhetorischer Stilmittel exemplarisch illustriert wird.¹⁹

Als Vermittlungsgegenstand im Rahmen der Förderung rhetorikbezogener produktiver Kompetenzen eignen sich insbesondere Kontraste als Stilmittel, die in unterschiedlichen Variationen und Textsorten von zentraler Bedeutung sind. Kontraste erlauben eine prägnante Gegenüberstellung divergierender Begriffe, Sachverhalte oder Positionen und befähigen Personen somit, Abgrenzungen oder Bewertungen in Diskursen zu kommunizieren und gleichzeitig eigene Impulse zu setzen. Zu dieser Kategorie zählen etwa Chiasmus, Antithese oder Synkrisis („We observe today not a victory of a party, but a celebration of freedom“, John F. Kennedy 1961). Darauf hinaus können Kontraste als Euphemismen („This is not a disaster – it's a small setback for our company“) oder Abwertungen („Your actions weren't just hasty – they were utterly irresponsible!“) auftreten, wobei sie ihre rhetorische Wirkung durch Zuspitzung und die Hervorhebung von Differenz entfalten. Sie sind damit ein Beispiel für ein alltäglich verwendetes, sprachliches Gestaltungselement, das bei der Verhandlung strittiger Themen aufgrund seiner Einfachheit und vielfältigen Variationen ein wirksames Mittel zur Vermittlung eigener Einschätzungen und Positionierungen darstellt (vgl. Atkinson 2004: 182 ff.). Umso mehr wird damit auch die Thematisierung und Erprobung von Kontrasten unter rhetorischen Vorzeichen im Fremdsprachenunterricht nahelegt (siehe auch folgendes Kapitel).

Lernende können sich in der Gestaltung eigener rhetorischer Texte außerdem produktiv mit Stilelementen auseinandersetzen, die auf bildlichen oder klanglichen Ebenen Bedeutung herstellen. So kann anhand der gezielten Verwendung von Metaphern, Analogien oder Vergleichen erlernt und reflektiert werden, wie sich Inhalte und Positionen durch das Evozieren bildlicher Vorstellungen vermitteln lassen. Ebenfalls von Bedeutung sind Techniken, die sich auf den Gleichklang und die Wiederholung von Sätzen, Satzteilen, Wörtern oder Wortteilen beziehen, z. B. Alliterationen, Anaphern oder Parallelismen. Diese können als Mittel der Emphase eingesetzt werden, sind einprägsam und verleihen sprachliche Struktur, die es leicht macht, dem Gehörten zu folgen („That government of the people, by the people, for the people, shall not perish from the earth“, Abraham Lincoln 1863). In diesem Zusammenhang sind auch dreiteilige Aufzählungen (*three-part lists*) nennenswert, die in der Werbung wie auch alltäglichen und spezifisch rhetorischen Sprechsituationen vielfach Verwendung finden (vgl. Atkinson 1994: 57 ff.; Jefferson 1990). Sie erzeugen den Eindruck von Vollständigkeit, inhaltlicher Prägnanz

¹⁹ Eine umfangreichere, auch für schulische Kontexte nützliche Zusammenstellung und Erläuterung rhetorischer Stilmittel findet sich in Atkinson (2004). Die hier dargestellten Beispiele sind dieser Übersicht in Teilen entnommen.

und verleihen Aussagen Nachdruck („Now go to your room, switch off the TV and clean up the mess!“). Gerade in politischen Reden rufen solche *three-part lists* tendenziell häufig Zustimmung des Publikums durch Applaus hervor (vgl. Heritage & Greatbatch 1986).

Für den Fremdsprachenunterricht bietet die Auseinandersetzung mit solchen Gestaltungsmitteln einen Anlass, um Möglichkeiten der Strukturierung von Inhalten, der Aufmerksamkeitslenkung und der Reduktion inhaltlicher Aussagen auf wenige, zentrale Kernbegriffe kennenzulernen und zu reflektieren. In diesem Zuge können Lernende auch mit der Verwendung rhetorischer Fragen oder der *puzzle/solution*-Technik (vgl. Atkinson 2004: 190 ff.) experimentieren. Letztere funktioniert, indem zunächst eine Aussage getroffen wird, die weiterer Erläuterung bedarf und für Zuhörende somit ein Rätsel bzw. einen Denkanstoß darstellt. Sie werden auf diese Weise zur Antizipation einer möglichen Folgeaussage angeregt, mit der die vortragende Person anschließend einen inhaltlichen Punkt vermittelt, wie im folgenden Beispiel: „We shouldn't be talking about punishment today (Puzzle) – What we must talk about is how to avoid that people break the law in the first place“ (Solution). In ähnlicher Weise wirken auch rhetorische Fragen, jedoch mit dem Unterschied, dass eine Antwort bzw. Auflösung hier bereits impliziert ist. Beide Stilmittel sind insofern rhetorisch wirksam, als sie die Aufmerksamkeit adressierter Personen auf bestimmte inhaltliche Aspekte und Bewertungen lenken und kognitive Aktivierung durch die Aufforderung zum Füllen von Leerstellen fördern.

Die Erprobung rhetorischer Stilmittel im Fremdsprachenunterricht bedarf gleichzeitig jedoch der Berücksichtigung von Textsorte und – realen oder simulierten – diskursiven Rahmenbedingungen. Stilfiguren wird aus rhetorischer Perspektive demnach kein Selbstzweck zugeschrieben, sondern sie sind in dem Maß hilfreich, in dem sie das Wirkpotenzial eines Textes unterstützen. Ein sehr überzeugender (Lernenden-)Text kann sich somit je nach Ziel, Genre und Kommunikationskontext durch poetische oder durch einfache, schmucklose Sprache auszeichnen. Gerade Texte mit einem stark appellativen Charakter eignen sich indes für die Auseinandersetzung mit Pathos als rhetorisches Instrument, z. B. im Kontext der Verhandlung gesellschaftlich relevanter Anliegen:

While [...] emotive language choices may not be appropriate in certain academic writing contexts, they can have a strong impact in civics and citizenship contexts as they often leverage core tenets of values and beliefs for rhetorical purposes, and can therefore be highly persuasive. (Brett & Thomas 2014: 71)

In diesem Sinn ist es denkbar, Lernende etwa Aufrufe zur Teilnahme an einer Petition erstellen zu lassen und so Verwendungsmöglichkeiten emotionaler Sprache und die Anknüpfung an persuasive Ankerpunkte (vgl. Kapitel 1.3.1) über produktionsorientierte Verfahren im Unterricht

zu thematisieren. Für die Bewertung von Lernendentexten bilden außerdem die Qualitätskriterien der Stilbeherrschung (*elocutio*) aus der klassischen Rhetorik sinnvolle bzw. bereits bekannte Maßstäbe:

- *aptum* (Angemessenheit)
- *puritas* (sprachliche Korrektheit)
- *perspicuitas* (Verständlichkeit)
- *genus dicendi* (Beachten der Redegattung) (vgl. Händel et al. 2007:16 ff.)

Sie sind geeignet, um eine Vielzahl rhetorischer Textsorten zu berücksichtigen, müssen dafür jedoch entsprechend des konkreten Unterrichtskontexts ausdifferenziert werden.²⁰ Als Heuristik können sie darüber hinaus die Vorbereitung eigener rhetorischer Texte unterstützen.

Als letzter Punkt in diesem Kapitel ist auf der Vermittlungsebene zu klären, welche Aspekte bezüglich mündlicher, schriftlicher oder medialer Kommunikation im Kontext der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen besonders relevant werden. Für die Sprechförderung rücken dabei natürlicherweise rhetorische Dimensionen von Stimme, Körper und Raum in den Fokus. Da para- und nonverbale Aspekte des Sprechens in fremdsprachendidaktischen Publikationen bereits an vielen Stellen aufgegriffen werden (vgl. Bishara 2014; Elis 2015; Marks 2018; Schiessl 2007; Summer 2016; Surkamp 2014), stellen sie an dieser Stelle keinen Schwerpunkt dar. In Rückbezug auf Kapitel 1.2 kann hier allerdings herausgestellt werden, dass sprachliche Verständlichkeit und bedeutungsvolles Sprechen zwar notwendige Voraussetzungen und Qualitätsmerkmale für gelungene mündliche Kommunikation sind, dass das rhetorische Potenzial zur Veränderung von Denk- oder Verhaltensweisen jedoch grundsätzlich stärker auf der Ebene von Inhalt und Sprache als im Sprechen selbst zu verorten ist.

Die Tatsache, dass Monologe und Dialoge heute zudem auch medial vermittelt stattfinden und rezipiert werden (z. B. per Youtube oder Videokonferenz), bringt hinsichtlich der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen sowohl neue Anforderungen als auch denkbare Lernszenarien und Aufgabenformate mit sich. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass es auch im Internet zur medienspezifischen Adressatenorientierung kommt, d. h. eine „projektive Integration“ (Schmid 2007: 65) eines virtuellen Publikums erfolgt, das wiederum je nach Plattform unmittelbar am Diskurs beteiligt ist und die eigene Rezeption oder Reaktion durch Kommentare oder Likes kommunizieren kann. Aus diesem Grund wird das klassische fünfte

²⁰ Wie sich in der folgenden empirischen Auseinandersetzung zeigt, ist die Frage nach Bewertungsmaßstäben und -rollen im Kontext überzeugenden Handelns in der Tat auch aus schulpraktischer Perspektive ein wichtiger Reflexionspunkt (vgl. Kapitel 5.2.3).

Produktionsstadium der Rhetorik (Vortrag / *actio* / *delivery*) vermehrt auf digitale Räume ausgeweitet:

Today, digital technologies provide new rhetorical forums, where speaker and audience come together without regard for physical distance. Still, delivery does not disappear in cyberspace but rather changes form, developing into digital delivery. (Gurak & Antonijevic 2011: 8)

Für die Produktion von Monologen bedeutet dies, dass abhängig vom Zielpublikum auch medien- bzw. digitalrhetorische Aspekte bezüglich Genre, Darstellungsformen und Möglichkeiten der Verbreitung und Rezeption mitbedacht werden müssen (vgl. Kapitel 1.4.3). Diese mediale Wendung klassischer Sprech- und Schreibformate kann sich auf die Produktion, Verbreitung oder Rezeption vielfältiger Genres beziehen und somit ebenso neue Möglichkeiten der Partizipation an simulierten oder realen Diskursen ermöglichen (vgl. Kapitel 8.4).

Zusammenfassend hat dieses Kapitel die oben genannten Kompetenzformulierungen aus rhetorischer Perspektive reflektiert, um somit zu einer inhaltlichen Ausdifferenzierung und Möglichkeit der gezielten unterrichtlichen Nuancierung beizutragen. Die thematisierten rhetorischen Dimensionen – Inhalt, Argumentation, Stil, Sprache und Medium – stellen in diesem Sinn keine zusätzlichen Vermittlungsgegenstände dar, sondern sind darauf ausgerichtet, die Förderung bereits curricular formulierter Kompetenzen zu fundieren und damit zu unterstützen. Gerade die begriffliche Offenheit von Schlagworten wie ‚überzeugend‘ oder ‚geschickt‘ weist auf die Notwendigkeit einer rhetorischen Reflexion unter funktionalen wie auch ethischen Gesichtspunkten hin. Die hier angestellten Überlegungen streben dabei keine umfassende oder abschließende Operationalisierung an, sondern sind zunächst exemplarisch evident und erlauben Ausweitung bzw. Spezifizierung. Damit wird berücksichtigt, dass die Relevanz bestimmter rhetorischer Strategien und Gestaltungsmittel erst in der genrebezogenen Bestimmung von Intention, Textsorte, Medium und Zielgruppe erhoben und darauf aufbauend unterrichtlich perspektiviert werden kann. Gleichzeitig wird der Englischunterricht hier als Ort verstanden, der ein Erproben der Rhetorizität vielfältiger Argumentationsmuster und Stilmittel in produktionsorientierter Weise ermöglicht.

2.4.2. Analytisch-reflexive Kompetenzen

Curricular formulierte Kompetenzen, die im Kontext von Rhetorik zu verorten sind, finden sich auch auf Ebene der analytisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Texten. Dieses Kapitel greift daher exemplarisch eine Beschreibung aus dem Bereich Sprachbewusstheit der Bildungsstandards auf und ordnet sie aus rhetorischer Sicht ein. Die folgenden Darstellungen rekurrieren

dabei in Teilen auf Aspekte aus dem vorigen Kapitel und stellen sie in den Kontext der Analyse und Reflexion rhetorischer Wirkpotenziale mit Blick auf verschiedene Textsorten.

In den Bildungsstandards ist folgende Kompetenzformulierung zu finden, die unter rhetorischen Gesichtspunkten besondere Beachtung verdient: Schülerinnen und Schüler können „über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien erkennen, beschreiben und bewerten“ (KMK 2012: 21). Mit dieser Beschreibung rückt eine rhetorische Dimension von Sprachbewusstheit in den Fokus und rahmt den kompetenten Umgang mit kommunikativen Formen der gezielten Steuerung von Denk- oder Verhaltensweisen durch andere. Gleichzeitig ergeben sich aus dieser Formulierung verschiedene Fragen bzw. Reflexionsanlässe, denen im Folgenden nachgegangen wird. Um diese Kompetenz fördern zu können, bedarf es zunächst einer inhaltlichen Konkretisierung des Begriffs ‚Beeinflussungsstrategien‘ im Hinblick auf für das Fach Englisch relevante Ausprägungen, die damit zum Unterrichtsgegenstand und Ausgangspunkt für Bewusstmachungsprozesse werden. In diesem Kontext gilt es auch zu klären, ob die Verwendung von Beeinflussungsstrategien als prinzipiell verantwortbare kommunikative Handlung aufgefasst oder bereits im Kern problematisiert wird. Dies ist zunächst auf normativer Ebene der Ausrichtung von Bildungs- und Kompetenzz Zielen von Bedeutung, ebenso aber für unterrichtspraktische Zusammenhänge, da die Suche nach und der Umgang mit relevanten Beispieltextrn und Materialien von eben jener Bewertung abhängen kann, ob Beeinflussungsstrategien als per se negativ (z. B. Propaganda) eingeschätzt werden oder sich grundsätzlich auf kommunikatives Handeln in strittigen Situationen beziehen.

Grundsätzlich erscheint es in diesem Zusammenhang von Bedeutung, sich darüber bewusst zu werden, welche kognitiven Leistungen von Lernenden in der Auseinandersetzung mit persuasiven Strategien erwartet werden (können). Das zuerst genannte ‚Erkennen‘ setzt hier zum einen den Erwerb von Wissen über Beeinflussungsstrategien voraus, zum anderen verweist es auf die Fähigkeit, diese Strategien in konkreten textuellen und diskursiven Zusammenhängen identifizieren zu können. Eine solche rhetorikbezogene Sprachbewusstheit beinhaltet über den Operator ‚Beschreiben‘ außerdem die Fähigkeit zur Versprachlichung eigener Beobachtungen. Somit erhält der Fremdsprachenunterricht die Aufgabe der Vermittlung eines thematisch relevanten Wortschatzes und sprachlicher Strukturen, die eine kategoriale Einordnung und Kommunikation über persuasives Handeln ermöglichen. Das drittens genannte ‚Bewerten‘ von Beeinflussungsstrategien lässt sich als Prüfung kommunikativer Handlungen an funktionalen und ethischen Maßstäben, auch bezogen auf die eigene Rezeption, konkretisieren und bringt somit

ein erhöhtes Anspruchsniveau mit sich. Um diese Punkte stärker konturieren zu können, werden im Folgenden rhetorische Bezüge zum Thema Sprachbewusstheit hergestellt.

Sprachbewusstheit im Kontext von Rhetorik: Relevanz und Zielvorstellungen

Zu Beginn ist hier zunächst festzustellen, dass die oben genannte Kann-Beschreibung eng anknüpft an rhetorische Forschung zur Orientierungsfähigkeit in meinungsdiversen Kommunikationssituationen. Knape hebt in diesem Kontext die hermeneutische Dimension rhetorischen Handelns hervor und führt aus, dass sich Orator*innen zunächst mit den „kognitiv-argumentativen, emotiv-motivationalen und [...] sozial-situativen Bedingungen“ eines kommunikativen Settings auseinandersetzen müssen (Knape 2012: 87). Damit wird die Fähigkeit, Rahmenfaktoren wie auch relevante kommunikative Handlungen analysieren und kontextuell einordnen zu können, als Voraussetzung für eigenes rhetorisches Handeln beschrieben. In ähnlicher Weise argumentiert auch Sonja Foss in ihrem Essay *Rhetorical Criticism as the Asking of Questions* (1989) und formuliert als Ziel der eigenen Lehrtätigkeit:

[T]o encourage students to become inquisitive about the symbol use around them – to make habitual the asking of questions about the nature and functions of symbols. [...] The consequences, I hope, are more effective communicators and more carefully constructed symbolic worlds. (Foss 1989: 191, 196)

Eine solche Betrachtung von Sprache fokussiert insbesondere das Offenlegen ihrer Möglichkeiten, über das Gesagte hinaus zu deuten, d. h. symbolische Funktionen einzunehmen und auf diese Weise rhetorisch zu wirken.²¹ Diese Perspektive ist anschlussfähig an die in den Bildungsstandards beschriebenen Ziele und Gegenstandsfelder im Kontext der Förderung von Sprachbewusstheit: „Die Reflexion über Sprache richtet sich auch auf die Rolle und Verwendung von Sprachen in der Welt, z. B. im Kontext kultureller und politischer Einflüsse“ (KMK 2012: 21). Hiermit werden Formen rhetorischer Textgestaltung in den Fokus gestellt, die in diskursiven Zusammenhängen verschiedener Größenordnung eingesetzt werden können. Dabei ist es sinnvoll, ein breites Verständnis von *language awareness* zugrunde zu legen, unter dem „nicht nur die (kognitive) menschliche Sprachfähigkeit und deren Bedeutung für das Denken, Lernen und Handeln verstanden, sondern auch die affektiven, politischen und sozialen Zusammenhänge von sprachlicher Kommunikation“ subsumiert werden (Gnutzmann 2017: 21, vgl. auch Gnutz-

²¹ An dieser Stelle sei am Rande auf die Arbeiten von Claire Kramsch verwiesen, die mit dem Konzept ‚symbolischer Kompetenz‘ eine Erweiterung kommunikativer Kompetenz beschreibt (vgl. Kramsch 2006) und ihr die systematische Reflexion subjektiver, ästhetischer, historischer und ideologischer Dimensionen hinzufügt (vgl. Kramsch 2011: 355). In Anlehnung an Bourdieu betont Kramsch jüngst zudem insbesondere machtbezogene Dimensionen symbolischer Kommunikation und bezieht unter den Begriffen *symbolic violence* und *symbolic warfare* auch Phänomene wie Populismus sowie digitale Diskurse in ihre Überlegungen ein (vgl. Kramsch 2021).

mann 2016). Einen hilfreichen Aspekt in diesem Zusammenhang hebt Plikat mit seinem Konstrukt *fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* hervor, das die politische Dimension von Sprache nicht auf den Kontext professioneller Politik begrenzt, sondern „interpersonelle Verhältnisse allgemein“ inkludiert und damit einer „machtbezogenen Dimension“ von Sprache besondere Geltung zuschreibt (Plikat 2017: 251). Vor diesem Hintergrund lässt sich eine Auseinandersetzung mit Beeinflussungsstrategien im Fremdsprachenunterricht auch in Kommunikationskontexten und -situationen des alltäglichen, sozialen Lebens verorten und wird somit für Lernende einfacher begreifbar und relevant.

Die Ausbildung zum kompetenten Umgang mit Beeinflussungsstrategien lässt sich konzeptionell darüber hinaus an die Förderung kritischen Denkens anknüpfen. Keller formuliert als wichtiges Ziel schulischer Bildung mit Blick auf die Rhetorik in diesem Kontext sowohl das „vertiefte Verständnis für“ als auch die „kritische Einstellung“ zu argumentativen Reden (Keller 2013: 11). Diese Forderung wird weiter unten mit Blick auf fehlerhafte Formen von Argumentation wieder aufgegriffen. Lernende müssten nach Paran außerdem insbesondere dafür sensibilisiert werden, dass vor allem geschriebene Sprache zwar den grundsätzlichen Anschein von Glaubwürdigkeit erwecke, gleichwohl jedoch irreführend und unzutreffend sein könne, weshalb Lehrkräfte gezielt zur Entwicklung einer begründeten Skepsis als Teil von Lesefähigkeit beitragen sollten (vgl. Paran 2003: 109). Die Förderung von *critical thinking* schließt dabei für Paran die Fähigkeit ein, zwischen Fakten und Meinungen differenzieren sowie die Verifizierbarkeit von Informationen überprüfen zu können und bedarf demnach einer gezielten Auseinandersetzung mit Fragen der inhaltlichen Untermauerung von Aussagen („help learners [...] understand the nature of evidence“, Paran 2002: 161 f.). Somit wird deutlich, dass eine Annäherung an den – in den Bildungsstandards zunächst abstrakt bleibenden – Begriff Beeinflussungsstrategien erfolgen kann, indem die Auseinandersetzung mit relevanten kommunikativen Handlungen als rhetorische Analyse verstanden und an konzeptuelle Rahmungen von *language awareness* und *critical thinking* angeknüpft wird. Dieses Vorgehen wird in den folgenden Punkten aus rhetorischer Perspektive näher erläutert.

Beeinflussungsstrategien erkennen und beschreiben: Wissen über Persuasion

Um Wirkmechanismen der Verwendung kommunikativer Strategien zur gezielten Einflussnahme auf Denk- und Verhaltensweisen verstehen und vermitteln zu können, ist es zunächst sinnvoll, das Augenmerk auf die Auseinandersetzung mit persuasiven Ankerpunkten zu legen. Diese beziehen sich auf bereits akzeptierte Überzeugungen, Werte, Haltungen, Verhaltensweisen oder Gruppennormen von angesprochenen Personen und bieten somit eine Ausgangsbasis

für persuasives Handeln. Heinrichs (2010: 100) schreibt in diesem Zusammenhang: „To shift people's point of view, start from their position, not yours“. Im Fremdsprachenunterricht können persuasive Ankerpunkte die Erstellung von Aufgaben als Heuristik unterstützen, sowohl mit Blick auf eine Analyse von Zielgruppen als auch auf die Reflexion eigener Rezeptionserfahrungen. Das bedeutet zum einen, Lernende können sozial geteilte Wissensbestände und konsensuelle Positionen bei adressierten Personen oder Gruppen untersuchen, um darauf aufbauend ein tieferes Verständnis über das rhetorische Wirkpotenzial kommunikativer Handlungen in konkreten Kontexten und Situationen zu erlangen. Beeinflussungsstrategien erkennen und beschreiben zu können setzt demzufolge die kriteriengeleitete Einschätzung einer rhetorischen Ausgangslage voraus. Dies kann sich zum anderen auch auf die Reflexion eigener, bereits vorhandener Positionen und des eigenen *confirmation bias* beziehen (vgl. Kapitel 1.3.2). Anhand von Reflexionsfragen (z. B. „Welche meiner Überzeugungen werden durch diese Äußerung angesprochen und bekräftigt/hinterfragt/kritisiert?“, vgl. Kapitel 10.1) lässt sich so eine Bewusstmachung für Faktoren, die die eigene Rezeption rhetorischer Handlungen beeinflussen, anbahnen.

Über die Untersuchung der rhetorischen Ausgangslage hinaus ist in der Auseinandersetzung mit Beeinflussungsstrategien auch die Identifikation persuasiver Ziele von Bedeutung. Dabei ist es sinnvoll, persuasive Kommunikation unter Berücksichtigung der Adressat*innen auf denkbare, erwünschte Wirkungen zu untersuchen (*response shaping / reinforcing / changing*; vgl. Kapitel 1.3.1), die somit als Vermittlungsgegenstand relevant werden. Diese Erfassung des Gesamtkontextes (d. h. „Wer spricht welche Personen/Gruppe mit welchem Ziel an?“) bildet damit eine Basis für die Einordnung konkreter, sprachlicher Beeinflussungsstrategien.

Anstatt an dieser Stelle den Versuch einer didaktischen Kanonisierung spezifischer persuasiver Strategien zu unternehmen, erscheint es ertragreicher, die zuvor beschriebenen Felder rhetorischer Textgestaltung als Überkategorien vorzuschlagen (vgl. Kapitel 1.3.3), die eine exemplarisch evidente Beschäftigung und kontextsensible Ausdifferenzierung im Fremdsprachenunterricht erlauben. Da Bildungsstandards und LehrplanPLUS den Fokus auf den Bereich Argumentation legen, bietet sich die Vermittlung von Argumentationstypen (siehe voriges Kapitel) in jedem Fall an und ermöglicht nach Van Eemeren einen generischen Zugang zu sprachlichen Formen gezielter Beeinflussung, der typische Vorgehensweisen und zugrunde liegende kognitive Schemata sichtbar macht:

Argument schemes are conventionalized ways of relating a premise to a standpoint. [...] An analysis of the argument schemes used in argumentative discourse provides information as to the principles, standards, criteria, or assumptions involved in

argumentative attempts to defend a standpoint, that is, about the *topoi* on which the arguments rest. (Van Eemeren 2011: 4, Hervorhebung im Original)

Durch die kategorische Einordnung von Argumenten und die Analyse ihrer einzelnen Bestandteile kann somit ein vertieftes Verständnis für rationale, vernunftorientierte Formen rhetorischen Handelns gefördert werden. Gleichzeitig haben die Ausführungen in Kapitel 1.3.3 illustriert, dass auch Framing, Narration oder Stil relevanter Felder rhetorischer Textgestaltung ausmachen, die hier daher mit Blick auf ihre persuasive Wirkpotenziale eine wichtige Erweiterung analytischer Perspektiven darstellen. Die Thematisierung von Frames bzw. Deutungsrahmen unterstützt die Ausbildung von Sprachbewusstheit dabei insbesondere bezogen auf die gezielt rhetorische Verwendung von Begrifflichkeiten und damit verbundene Etablierung bestimmter Perspektiven auf Themen und Sachverhalte. Narration hingegen ist als Beeinflussungsstrategie relevant, da sie leicht verständliche kommunikative Möglichkeiten bietet, um anekdotische Evidenz zu erzeugen, die wiederum auf ihre Aussagekraft und Nachvollziehbarkeit hin überprüft werden muss. Dabei können die beschriebenen rhetorischen Dimensionen narrativer Texte (*causation, normalisation, masterplots*) als inhaltliche Perspektiven für die analytische Auseinandersetzung mit Lernenden fruchtbar gemacht werden. Auch die Thematisierung von Stilaspekten im Zuge der Beschäftigung mit Beeinflussungsstrategien ist sinnvoll. Im Rückgriff auf das vorige Kapitel kann bspw. die Verwendung von Kontrasten unter dem Blickwinkel untersucht werden, in welchem Maß eine Gegenüberstellung tatsächlich zutreffend ist oder bewusst Unterschiede oder künstliche Gegensätze konstruiert. Die zuvor dargestellten Aspekte rhetorischer Textgestaltung werden hier nicht noch einmal detailliert aufgenommen, sondern zeigen vielmehr exemplarisch die Anschlussfähigkeit rhetorischer Fragestellungen und Wissensbestände an curricular formulierte Kompetenzen und ihr Potenzial diese Kompetenzen inhaltlich zu fundieren, hier im Bereich Sprachbewusstheit. Als Einschränkung ist gleichzeitig festzuhalten, dass rhetorische Analyse zwar ein Instrument darstellt, um soziale Bedeutungen von Texten sichtbar zu machen, das diese jedoch nie endgültig bestimmen kann (vgl. Toye 2013: 57 ff.). Insofern lassen sich mit Lernenden Mechanismen und Funktionen von Beeinflussungsstrategien untersuchen, deren tatsächliche, situative Wirkungen jedoch nicht notwendigerweise antizipieren oder vollständig erklären.

Beeinflussungsstrategien bewerten: Zwischen Argumentation und Manipulation

Gerade der Operator ‚Bewerten‘ deutet über das bisher Gesagte hinaus an, dass Lernende zudem in die Lage versetzt werden sollen, das persuasive Potenzial und die angemessene Ver-

wendung von Beeinflussungsstrategien kritisch zu prüfen. Bezogen auf den Bereich Argumentation erfordert dies etwa die Fähigkeit, ein ‚gutes Argument‘ als solches identifizieren oder andernfalls Defizite erkennen zu können. Während Argumentationstheorie oder Logik als solche im Fremdsprachenunterricht nicht im Fokus stehen, erscheint eine analytische Beschäftigung mit Prämissen und Schlussfolgerungen als den Bausteinen von Argumenten jedoch durchaus gewinnbringend. Prämissen können in diesem Zuge daraufhin beurteilt werden, ob sie zum einen wahr und zum anderen nachvollziehbar sind. Die im vorigen Kapitel aufgeführten Argumentationstypen bieten hier exemplarische Ausgangspunkte, um zunächst die Grundannahme bzw. -voraussetzung eines Arguments zu hinterfragen. Auf der Ebene von Schlussfolgerungen ist zu prüfen, ob diese bei deduktiven Argumenten logisch und bei induktiven Argumenten nachvollziehbar sind (*valid & strong arguments*). Dabei wird deutlich, dass verschiedene Typen von Argumenten bestimmte kognitive Operationen zur Einschätzung von Stichhaltigkeit erfordern, die wiederum generisch erlernt werden müssen. Auch hier kann die Thematisierung des Bestätigungsfehlers (*confirmation bias*) sinnvoll sein, um dafür zu sensibilisieren, dass Argumente tendenziell dann als überzeugender wahrgenommen werden, wenn sie bereits vorhandene Meinungen oder Haltungen bestätigen (vgl. Jaster & Lanius 2019: 58).

Die Fähigkeit zur Bestimmung eines guten oder überzeugenden Arguments erfordert darüber hinaus Wissen über fehlerhafte bzw. wenig stichhaltige Begründungsmuster. Analog zu den im vorigen Kapitel genannten Argumentationstypen zeigt Tabelle 2 eine Auswahl argumentativer Fehlschlüsse, die als weit verbreitete Beeinflussungsstrategien einer kritischen Evaluation bedürfen. Die unterrichtliche Reflexion solcher argumentativer Fehlschlüsse bietet Ansatzpunkte, um zugrunde liegende persuasive Funktionen, typische Begründungsformeln und dabei entstehende Fehler im Erreichen von Schlussfolgerungen herauszuarbeiten und unterstützt somit die Bewusstmachung für und Bewertung von argumentativ und ethisch problematischen Beeinflussungsstrategien. Neben der Prüfung von argumentativer Stichhaltigkeit und Nachvollziehbarkeit bedarf es außerdem einer Einschätzung dahinterstehender Haltungen und rhetorischer Ziele, um entscheiden zu können, ob eine persuasive Handlung als manipulativ zu beurteilen ist. Dies ist, wie in Kapitel 1.3.4 ausgeführt, der Fall bei „Akte[n] der Beeinflussung, deren Motive und Techniken nicht der Aufrichtigkeitsbedingung gehorchen, unredlich oder betrügerisch sind“ (Knape 2006: 61).

Argumentativer Fehlschluss	Beispiel
Circular reasoning / Zirkelschluss	Higher wages are a matter of justice as it's only fair when people earn more.
Slippery slope / Dammbruchargument	If you start smoking, you'll eventually end up taking stronger drugs.
Hasty Generalisation / Fehlerhafte Verallgemeinerung	Look at his jacket, I bet he's a snob.
Either-Or / Künstliche Gegensätze	You can either become vegan or admit that you don't care about our planet.
Post hoc fallacy / Scheinkausalität	My teacher never liked me, so it's no wonder I failed the exam.
Genetic fallacy / Genetischer Fehlschluss	We can't trust their newly green agenda, it's the conservative party after all.
Straw man fallacy / Strohmanargument	You support general health care? You simply don't respect the people's right to make independent decisions and therefore shouldn't be elected to this office.
Bandwagon fallacy / Ad populum-Argument	If you were a good citizen, you would support protection of our borders.

Tab. 2: Typen & Beispiele argumentativer Fehlschlüsse, adaptiert nach Purdue University 2020: online

Wohlgemerkt ist hier Vorsicht geboten hinsichtlich der Frage, wem diese Deutungshoheit obliegt und wie sinnvolle und angemessene Formen der reflexiven Auseinandersetzung mit Manipulation im Fremdsprachenunterricht konkret erfolgen können (vgl. Kapitel 8.3). In jedem Fall erscheint es notwendig, *dass* eine Auseinandersetzung mit kritikwürdigen und manipulativen Kommunikationsformen als Teil des zu erlernenden Umgangs mit Beeinflussungsstrategien angebahnt wird: Dafür spricht zum einen, dass die oben genannten Fehlschlüsse – mit ihren aus argumentationstheoretischer Perspektive eindeutigen Defiziten – gleichzeitig Teil von Alltagskommunikation sind, d. h. hohe lebensweltliche Relevanz aufweisen und Lernende somit in konkreten Interaktionssituationen betreffen. Zum anderen verweisen Studien darauf, dass die Fähigkeit, Sprachverwendung kritisch zu hinterfragen bei Individuen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. So stellen bspw. Pennycook et al. eine deutliche Variabilität zwischen Personen fest in Bezug auf die Fähigkeit, sogenannte *bullshit statements* zu durchschauen und betonen die Notwendigkeit von Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft („the willingness to stop and think analytically about the actual meanings of the presented words and their associations“, Pennycook et al. 2015: 560). Hier steht somit auch der Fremdsprachenunterricht in der Verantwortung, eine kritisch-wachsame Dimension von Sprachbewusstheit auszubilden.

Über die Betrachtung interindividueller Kommunikation hinaus stellen auch populistische Diskurse Anlass für die Thematisierung und kritische Prüfung persuasiver Strategien dar (vgl. Kapitel 2.3.3). Strategisches Handeln zeigt sich hier u. a. in plakativen Darstellungen, zirkulären Konfrontationen, Widerrede um des Widerspruchs willen, Skandalisierungen oder strategischen Verunglimpfungen (vgl. Kraus 2014: 353; Fischer 2018: 15). Durch die häufig eindeutige Zugehörigkeit populistischer Akteur*innen zu Parteien oder Gruppierungen kann hier insbesondere eine kontextualisierende Analyse gewinnbringend sein und Einblicke in politische und soziokulturelle Zusammenhänge und Praktiken bieten.

Beeinflussungsstrategien: Mediale und digitale Dimensionen reflektieren

Analog zum vorigen Kapitel ist hier ebenfalls anzumerken, dass „über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien“ (KMK 2012: 21) auch im Kontext medialer und digitaler Umgebungen betrachtet werden müssen und durch diese zusätzliche Bedeutungsebenen sowie Reichweite gewinnen. Für die Förderung rhetorikbezogener Sprachbewusstheit wird damit die Relevanz kritischer Medienbildung hervorgehoben:

Digital literacy is a requirement of digital rhetoric [...] it requires the user to be able to read and write with a number of sign systems (e.g., coded web pages, video, audio, image, animation), each of which has its own functional and critical requirements. (Eyman 2015: online)

Insofern ist es von Bedeutung, die Rhetorizität medialer und multimodaler Genres im Rahmen der Auseinandersetzung mit Beeinflussungsstrategien mitzudenken, um bspw. das Zusammenwirken schrifttextlicher und visueller Frames dekodieren zu können (vgl. Seebert 2017: 298 f.). Mit Blick auf Interaktionsformen in Online-Umgebungen argumentiert Schmid (2007) außerdem, dass im Internet spezifische persuasive Handlungsstrategien zentral für kommunikativen Erfolg sind. Sie nutzt dabei die klassisch rhetorischen drei Arten der Überzeugung als Ausgangspunkt für die Entwicklung analytischer Fragen:

- Ethos: Wie stellen sich kommunikative Akteur*innen online dar, um vertrauenswürdig, sachkundig und publikumsorientiert zu wirken?
- Pathos: Auf welche Art und Weise werden Gefühle von Rezipient*innen online beeinflusst?
- Logos: Welche Argumente sind in einem Online-Kontext tragfähig? (vgl. Schmid 2007: 110 f.)

Eine solche Betrachtung von Beeinflussungsstrategien ermöglicht die rhetorische Analyse von Sprache in einem konkreten medialen und multimodalen Vermittlungskontext und verknüpft

die Förderung von Sprachbewusstheit mit der Erschließung relevanter Online-Diskurse und Genres. In diesem Zusammenhang verweist Schmid auch auf persuasive Strategien der Aufmerksamkeitserzeugung, die charakteristisch für den Online-Einsatz sind. Dazu zählen etwa die gezielte Wahl von Themen und Überschriften, die besonderes Interesse und Resonanz generieren (negativ gewendet: *clickbaiting*) und Anschlusskommunikation erzeugen, sowie die Kürze, Prägnanz und Schnelligkeit der Publikation von Texten in Reaktion auf aktuelle Themen und Ereignisse (vgl. ebd. 142 ff.). Diese Ausführungen machen erneut deutlich, dass rhetorische Perspektiven transversal zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Textsorten, Diskursräumen und zur Förderung unterschiedlicher Kompetenzen verlaufen können. Damit haben sie das Potenzial, sowohl etwa die Erarbeitung journalistischer Texte als auch die Beschäftigung mit Social-Media-Plattformen unter dem Blickwinkel von Sprachbewusstheit zu fundieren.

Die Förderung des Umgangs mit Beeinflussungsstrategien muss darüber hinaus auch deshalb unter Berücksichtigung medialer und digitaler Umgebungen erfolgen, da sich die Rezeption persuasiven Handelns in Online- und Offline-Räumen und Genres unterscheidet:

People find it difficult to process information with sufficient time and effort, due to the information overload in online environments; people rather rely on heuristic cues available on social media to judge information credibility. (Lee & Jung Oh 2017: 164)

Damit wird eine Tendenz beschrieben, die Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft digitaler Texte an Parametern wie Likes, Retweets oder Kommentaren festzumachen, was in der Konsequenz zu einer Verstärkung bereits vorliegender diskursiver Dynamiken (z. B. viralen Videos oder Shitstorm) führt und einer individuellen und kritischen Auseinandersetzung entgegensteht (vgl. auch Lutz 2019: 205). Die Förderung von Sprachbewusstheit, im Sinne der Fähigkeit und Bereitschaft persuasive Akte und Artefakte kritisch zu prüfen, bekommt daher unter digitalen Vorzeichen besondere Brisanz. In diese Richtung argumentiert auch Lynch:

A key challenge [...] is not letting our super-easy access to so much information lull us into being passive receptacles for other people's opinions. That can encourage in us the thought that all knowing is downloading – that all knowing is passive. (Lynch 2016: 39)

Die Verfügbarkeit digitaler Informationen unterstreicht damit umso mehr die Relevanz eigener Wachsamkeit und der Analysefähigkeit von Beeinflussungsstrategien unter Berücksichtigung von medialem Kontext, Textsorte, Autor*in sowie persuasiven Zielen und Vorgehensweisen.

Zusammenfassend hat dieses Kapitel die vorige Reflexion produktiver rhetorikbezogener Kompetenzen auf den Bereich Sprachbewusstheit ausgeweitet, um damit curricular formulerte, analytisch-reflexive Kompetenzziele unter rhetorischen Gesichtspunkten inhaltlich zu

fundieren und stärker zu konturieren. Exemplarisch wurde dafür die Beschreibung aus den Bildungsstandards, die einen Fokus auf das Erkennen, Beschreiben und Bewerten von Beeinflussungsstrategien legt, aus rhetorischer Sicht befragt. Sie steht inhaltlich in enger Verbindung zum Themenfeld Persuasion und legt damit eine kriteriengeleitete Reflexion rhetorischen Handelns im Hinblick auf Ziele, zugrunde liegende Haltungen, Vorgehensweisen und Effekte nahe. Lernende erhalten durch diese Anknüpfung Gelegenheit, Wissen darüber zu erwerben, wie Sprache der Beeinflussung von Denk- und Verhaltensweisen dienen kann, d. h. wie sich Persuasion durch Textgestaltung und -vermittlung, auch in medialen und digitalen Räumen und Genres vollzieht. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Beeinflussungsstrategien auch eine kritische Prüfung kommunikativer Handlungen an funktionalen und ethischen Maßstäben erfordert. Sie muss also auch danach fragen, wer mit welchen Mitteln versucht, rhetorischen Einfluss auszuüben und ob diese stichhaltig, nachvollziehbar und verantwortlich sind. Anhand der Thematisierung argumentativer Fehlschlüsse sowie Formen manipulativer und populistischer Kommunikation können dabei sowohl Alltags- als auch gesellschaftliche und politische Diskurse erschlossen werden.

3. Zwischenfazit: Teil I

Der erste Teil dieser Arbeit hat sich mit dem Gegenstandsbereich Rhetorik aus theoretisch-konzeptioneller und curricularer Perspektive befasst, um produktive Schnittstellen zum Kontext fremdsprachlicher Bildung im Fach Englisch herauszuarbeiten und zu diskutieren. Damit bildet dieser Teil eine Grundlage für die anschließende empirische Untersuchung und die darauf folgenden didaktisch-methodischen Überlegungen.

Im ersten Kapitel wurden zunächst zentrale Einordnungen vorgenommen und die Rhetorik somit als Bezugsfeld für fremdsprachendidaktische Fragestellungen konturiert. Hier hat sich gezeigt, dass der Begriff Rhetorik in seiner historischen Genese verstanden werden muss, der vielfach überformt und dessen Ausrichtung immer wieder kontrovers diskutiert worden ist. Vor diesem Hintergrund wurde eine terminologische Rahmung beschrieben, die ein emanzipatorisches sowie partizipatorisches Moment betont und auf diese Weise Anknüpfungspunkte zum Fremdsprachenlernen und -lehren bieten kann (vgl. Kapitel 1.1). Rhetorik wird in dieser Arbeit damit als Disziplin betrachtet, die sich mit durch Sprache erzielten Veränderungen auf die Denk- und Verhaltensweisen anderer befasst und Personen unterstützt, eigene Perspektiven in Diskurse einzubringen. Die Relevanz von Rhetorik für kommunikatives Handeln lässt sich dabei auf soziologischer sowie individueller Ebene fassen: Sie durchwirkt gesellschaftliche und

politische Aushandlungsprozesse zum einen strukturell und ist zum anderen in konkreten alltäglichen Kommunikationssituationen von Bedeutung für die Verwirklichung eigener Sprechabsichten (vgl. Kapitel 1.2).

Um deutlich zu machen, inwiefern rhetorische Kommunikation als spezifische Form sprachlicher Interaktion aufgefasst werden kann, wurde anschließend der Begriff rhetorischen Handelns in seinen diversen möglichen Ausprägungen erläutert (vgl. Kapitel 1.3). Rhetorisches Handeln bezieht sich hier auf solche kommunikativen Vorgehensweisen, die – insbesondere in der Verhandlung strittiger Themen – darauf abzielen, überzeugend für andere Personen zu wirken. In welchem Maß eine Handlung persuasives Potenzial entfalten kann, wird dabei durch verschiedene situative, kontextuelle sowie psychologische Faktoren bestimmt, die deshalb in der Gestaltung eigener und Analyse fremder Äußerungen mit zu bedenken sind. Im Weiteren stellt sich, auch im Fremdsprachenunterricht, die Frage, wie Texte unter rhetorischen Gesichtspunkten sinnvoll gestaltet werden können. Hier wurden vier zentrale Felder rhetorischer Textgestaltung (Argumentation, Framing, Narration und Stil) beschrieben, die eine Nuancierung rhetorischer Textanalyse und -produktion im Fremdsprachenunterricht erlauben. Darüber hinaus wurde diskutiert, unter welchen Bedingungen rhetorisches Handeln als legitim angesehen werden kann bzw. wann kommunikativ-ethische Maßstäbe überschritten werden und es zum missbräuchlichen, manipulativen Einsatz von Sprache kommt. Gerade populistische Sprachmuster sowie das Phänomen Fake News stellen dabei kommunikative Erscheinungsformen dar, die analytisch erfasst und aufgrund ihrer diskursiven Relevanz auch im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht reflektiert werden müssen.

In einem weiteren Schritt hat das darauffolgende Kapitel den Geltungsbereich von Rhetorik auf multimodale, mediale und digitale Texte und Diskurse ausgeweitet (vgl. Kapitel 1.4). Ausgangspunkt dafür ist die Einsicht, dass rhetorisches Handeln heute nicht mehr notwendigerweise situativ direkt, sondern vielfach medial vermittelt geschieht. Ein rhetorischer Akt wird somit durch Aufzeichnung zum Artefakt, wobei dieser Prozess häufig iterativ-zyklisch erfolgt und rhetorische Potenziale einer Botschaft dadurch verändert oder neu konstituiert. Insbesondere in digitalen Diskursräumen müssen dabei auch visuelle und audiovisuelle rhetorische Textsorten berücksichtigt werden, die z. B. in sozialen Medien mit neuen Formen von Agentivität und Interaktivität sowie hohe kommunikativen Reichweiten einhergehen und diskursive Dynamiken auslösen können.

Auf Basis dieser Überlegungen wurden in Kapitel 2 anschließend konkrete Bezüge zwischen Rhetorik und Fremdsprachenbildung im Fach Englisch hergestellt. Hier hat der Forschungsüberblick zunächst gezeigt, dass die Beschäftigung mit Rhetorik im Englischunterricht in der Sekundärliteratur durchaus an verschiedenen Stellen und unter unterschiedlichen Fragestellungen Erwähnung findet, bisher jedoch keine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Begriffsverständnissen von Rhetorik oder mit ihr verbundenen fremdsprachlichen Lern- bzw. Bildungszielen existiert. Diesem Desiderat nimmt sich die vorliegende Arbeit an. Dafür wurde im Folgenden eine grundlegende Situierung der Beschäftigung mit Rhetorik im Fach Englisch vorgenommen, um den gewählten spezifisch fremdsprachendidaktischen Fokus zu begründen (vgl. Kapitel 2.2). Daran anknüpfend erfolgte eine Auseinandersetzung mit übergeordneten Zielen des Englischunterrichts aus rhetorischer Perspektive (vgl. Kapitel 2.3). Hier wurde erstens argumentiert, dass die Untersuchung und Förderung rhetorischen Handelns im Fach Englisch in besonderer Weise der Initiierung von Bildungsprozessen dienen kann. Zweitens wurden die rezeptive und produktive Dimension fremdsprachlicher Diskursfähigkeit unter rhetorischen Gesichtspunkten reflektiert und weiter ausdifferenziert. Drittens konnte das Potenzial rhetorischer Perspektiven im Englischunterricht auch mit Blick auf die Förderung von Kompetenzen für demokratische Teilhabe beschrieben werden. In allen drei Bereichen sind Schnittstellen zu rhetorischen Inhalten und Fragestellungen bereits in Sekundärliteratur und Rahmendokumenten angelegt, die in dieser Arbeit identifiziert und näher ausgeleuchtet werden.

In ähnlicher Weise hat auch Kapitel 2.4 Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Englischunterricht, hier auf Basis curricularer Kompetenzbeschreibungen, sichtbar gemacht und diskutiert. An dieser Stelle wurden relevante Formulierungen aus Bildungsstandards und LehrplanPLUS, die das ‚überzeugende‘, ‚wirkungsvolle‘ oder ‚geschickte‘ monologische und dialogische Sprechen betreffen, aus rhetorischem Blickwinkel eingeordnet und konkretisiert. Dabei hat sich gezeigt, dass solche rhetorisch relevanten Attribute unter funktionalen wie auch ethischen Gesichtspunkten reflektiert werden müssen. Bezogen auf den Kompetenzbereich Sprachbewusstheit wurde darüber hinaus erläutert, wie die curricular geforderte Fähigkeit des Umgangs mit sprachlichen Beeinflussungsstrategien unter Einbezug rhetorischer Aspekte inhaltlich fundiert werden kann. Hier wurde deutlich, dass die Integration rhetorischer Perspektiven Lernende dabei unterstützen kann, Formen der Textgestaltung und -vermittlung in verschiedenen Genres und Diskursräumen als persuasive Handlungen und Prozesse zu verstehen.

Insgesamt hat der erste Teil dieser Arbeit somit eine konzeptionelle und curriculare Fundierung geliefert, um die Rhetorik als Bezugsfeld für fremdsprachliche Bildung im Fach Englisch zu erschließen. Mit dieser theoretischen Ausrichtung dient er gleichzeitig als „Motor empirischer Forschung“ (Legutke 2016a: 47) und liefert Ansatzpunkte für die folgende Interviewstudie. Ausgewählte Aspekte werden außerdem in Teil III wieder aufgegriffen, unter Einbezug der empirischen Erkenntnisse ausdifferenziert und als unterrichtsbezogene Überlegungen weiterentwickelt.

II. Rhetorik im Fremdsprachenunterricht Englisch: Empirische Perspektiven

Der zweite Teil dieser Arbeit erweitert die bisherige Diskussion um empirische Einblicke in die schulische Praxis. Die hier gewonnenen Erkenntnisse bieten damit Reflexionspunkte zu den theoretischen und curricularen Schwerpunkten in Teil I. Im Rahmen der Studie wurden zehn Seminarlehrkräfte mithilfe leitfadengestützter Interviews zur Relevanz rhetorischer Inhalte und Fragestellungen im Fach Englisch sowie zu ihrer Wahrnehmung der unterrichtlichen Beschäftigung mit diesem Themenfeld befragt. Das Erkenntnisinteresse liegt an dieser Stelle auf einer – aus der Praxis generierten – Bestimmung möglicher Potenziale, Anwendungsbereiche wie auch Herausforderungen und Problemfelder in der Auseinandersetzung mit Rhetorik im Englischunterricht. Lokalisiert ist die Studie innerhalb eines qualitativen Forschungsparadigmas und ermöglicht somit Aussagen über die Innenperspektiven der Untersuchungspersonen in Bezug auf das Gegenstandsfeld Rhetorik. Im Folgenden wird zunächst die Forschungskonzeption dargestellt und anschließend werden die Befragungen inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2015) mit dem Ziel, thematische Schwerpunkte und Tendenzen herauszuarbeiten, didaktisch zu reflektieren und im dritten Teil der Arbeit als unterrichtspraktische Überlegungen weiterzuentwickeln.

4. Forschungskonzeption: Befragung von Seminarlehrkräften

In diesem Kapitel werden das Erkenntnisinteresse, die daraus abgeleiteten Forschungsfragen und anschließend die methodische Vorgehensweise der empirischen Studie dargestellt und erläutert. Dabei wird auf die qualitative Verortung des Vorhabens, auf den Forschungskontext sowie auf forschungsethische Gesichtspunkte eingegangen. Weiterhin erfolgt eine Beschreibung der Datenerhebung und -auswertung. Die folgenden Ausführungen dienen somit der Rahmung der empirischen Studie sowie ihrer Verortung im Gesamtkontext der Arbeit.

4.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse im empirischen Teil der Dissertation steht im engen Zusammenhang mit der vorangegangenen theoretischen und von Curricula ausgehenden Diskussion rhetorikbezogener Aspekte im Kontext fremdsprachlicher Bildung im Fach Englisch. Die empirische Studie folgt dabei zwei Leitlinien, die das argumentative Vorgehen in Teil I der Arbeit reflektieren und erweitern: Zum einen liegt das Interesse auf der Frage, wie sich die Förderung bestimmter

curricular formulierter Kompetenzen, die im Zusammenhang mit Rhetorik stehen, im Unterricht gestaltet. Hier spiegeln sich die Ausführungen aus Kapitel 2 wider, das das überzeugende fremdsprachliche Handeln als Kompetenz- und Bildungsziel des Fremdsprachenunterrichts Englisch diskutiert. Zum anderen soll erforscht werden, welche produktiven Schnittstellen zwischen Rhetorik und Fremdsprachenlehren und -lernen – aus der Perspektive schulischer Praxis heraus – denkbar, bereits bestehend oder wünschenswert sind. Die Denkrichtung dieser zweiten Leitlinie verläuft somit von der Rhetorik ausgehend zu ausgewählten Aspekten des Fremdsprachenunterrichts Englisch.

Um aussagekräftige Informationen über die schulische Praxis des Englischunterrichts bezogen auf dieses Themenfeld erhalten zu können, bedarf es einer geeigneten Untersuchungsgruppe. Im Rahmen dieser Studie wurden dafür bayerische Seminarlehrkräfte ausgewählt, da diese sowohl eigene Unterrichtserfahrung vorweisen können als auch qua Profession mit der Reflexion von Unterricht betraut sind. Eine nähere Beschreibung und Begründung der Auswahl dieser Personengruppe sowie der verwendeten Samplingstrategien erfolgt in Kapitel 4.3.

Zusammengefasst ergeben sich für den empirischen Teil folgende zwei übergreifenden Forschungsfragen:

1. Wie gestaltet sich die Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht Englisch aus Sicht von Seminarlehrkräften?
2. Welche Anknüpfungspunkte bietet die Rhetorik aus Sicht der Befragten als Bezugsfeld für fremdsprachliche Bildung im Fach Englisch?

Diese übergreifenden Fragen konkretisieren und differenzieren sich im weiter unten beschriebenen Leitfaden für die Befragung hinsichtlich verschiedener Einzelaspekte. Das übergeordnete Ziel der Befragung besteht dabei in der Generierung und Interpretation perspektivischer Einblicke in das Themenfeld Rhetorik im Kontext des Fremdsprachenunterrichts Englisch, wobei im Näheren die wahrgenommene Relevanz des Themas, die Beschäftigung damit unter den jeweilig herrschenden Rahmenbedingungen, wie auch spezifische Potenziale oder Herausforderungen in den Fokus rücken.

Letztlich soll so ein Beitrag geleistet werden, um die Frage, welche Kompetenzen Lernende – anhand welcher Inhalte und unter Zuhilfenahme welcher methodischen Vorgehensweisen – im Englischunterricht im Kontext des Themenfelds Rhetorik ausbilden können und sollen, nicht ausschließlich aus theoretisch-konzeptioneller sowie curricularer Sicht, sondern auch von der schulischen Realität her denkend, fundierter zu reflektieren.

Die Aussagekraft der hier unternommenen Studie wird dabei durch die Forschungskonzeption und methodische Vorgehensweise bestimmt. Wie sich der qualitative Zugang im Rahmen dieser Arbeit legitimiert und welche Aussagen sich auf Basis der Analyse der gewonnenen Daten treffen lassen, wird im Folgenden erläutert.

4.2. Qualitative Verortung des Forschungsvorhabens und Zielsetzung

Im Rückbezug auf den Forschungsstand zum Thema Rhetorik in der Fremdsprachendidaktik Englisch (Kapitel 2.1) ist hier erneut relevant, dass eine explizite Nennung des Begriffs bzw. Themenfelds Rhetorik in aktuellen theorie- und praxisorientierten Publikationen eher selten vorkommt. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Keller (2006: 149), wenn er feststellt, dass Rhetorik in englischedidaktischen Einführungswerken ebenfalls nicht aufgriffen wird.²² Darüber hinaus postuliert er mit Blick auf die schulische Praxis: „Normalerweise wird die Rhetorik im Englischunterricht kaum thematisiert; dies geschieht – wenn überhaupt – im Deutsch- oder Lateinunterricht“ (ebd.). Gleichwohl haben die Ausführungen in Teil I dieser Arbeit gezeigt, dass diverse Bildungs- bzw. Kompetenzziele, Inhalte wie auch methodische Ansätze für den Englischunterricht durchaus im Kontext von Rhetorik verortet werden können bzw. an sie anknüpfen.

Für den deutschen Kontext ist festzustellen, dass bisher keine Forschungsarbeiten existieren, die Aussagen darüber machen, ob bzw. welche Rolle Rhetorik für den Englischunterricht spielt, sei es unter expliziter Nennung des Begriffs oder unter Einziehung rhetorischer Themen und Inhalte. Ebenso liegen keine Arbeiten vor, die sich aus empirischer Perspektive damit auseinandersetzen, wie sich die Förderung curricular formulierter, rhetorikbezogener Kompetenzen im Fach Englisch gestaltet. Bei einem solchen, bisher wenig erforschten Untersuchungsgegenstand bietet sich ein qualitatives und dabei insbesondere ein explorativ-interpretatives Forschungsparadigma an (vgl. Caspari 2016: 9).

Mit einer qualitativen methodologischen Ausrichtung können verschiedene Ziele verfolgt werden. Grundsätzlich ist qualitative Forschung darauf ausgerichtet, „die Untersuchungsgegenstände soweit es geht aus der Innenperspektive der Beteiligten zu erforschen“ (ebd. 17). Sie ermöglicht also Zugang zu Wissensbeständen, Beobachtungen und damit zu individuellen Wirklichkeitskonstruktionen, die nicht oder nur schwierig beobachtet oder anderweitig erhoben werden können. In diesem Fall stehen die Innenperspektiven von Seminarlehrkräften im Zentrum, über die Einblicke in das Themenfeld Rhetorik – wie auch persönliche Einschätzungen

²² Er bezieht sich dabei auf Grundlagenwerke der Fachdidaktik des Englischen seit 1987.

dazu – bezogen auf den Englischunterricht generiert werden. Die Erhebung und Interpretation solcher Innenperspektiven bei explorativen Studien dient dabei im Weiteren dem Ziel, Hypothesen über den jeweiligen Untersuchungsgegenstand zu entwickeln, gerade wenn dieser noch nicht gut bekannt ist (vgl. Schramm 2016: 50). Dazu zählt etwa die auf der Interpretation qualitativer Daten fußende Generierung von Erklärungsansätzen. Aguado schreibt in diesem Zusammenhang:

Damit sollen in erster Linie nicht-beobachtbare affektive oder kognitive Zustände oder Vorgänge ermittelt, nachvollzogen und im Idealfall auch geklärt werden, u. a. um dann auf einer anwendungsbezogenen Ebene angemessene Empfehlungen sowie Maßnahmen zur Optimierung von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen zu entwickeln. (Aguado 2013: 119)

Letztendlich soll qualitative Forschung demnach auch einen Beitrag zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts leisten. Hierbei muss in jedem Fall klar begründet werden, für welchen Kontext genau interpretative Aussagen getroffen und darauf aufbauend Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können. Die hier durchgeführte Studie umfasst insgesamt zehn leitfadengestützte Einzelinterviews mit Seminarlehrkräften aus verschiedenen Städten in Bayern. Dabei sind diverse Samplingstrategien zum Einsatz gekommen mit dem Ziel, möglichst vielfältige Perspektiven einzufangen (vgl. Kapitel 4.3). Aufgrund des explorativen Ansatzes besteht mit diesem empirischen Vorgehen gleichzeitig kein Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit der getroffenen Aussagen. Vielmehr kann die Interviewstudie Tendenzen in den Einschätzungen der befragten Expert*innen aufzeigen, die wiederum Ausgangspunkte für didaktische Reflexion und für Folgeforschung darstellen.

4.3. Forschungskontext: Teilnehmende und Samplingstrategien

Das folgende Kapitel stellt dar, wie sich die Untersuchungsgruppe zusammensetzt und welche Gründe zur Auswahl der teilnehmenden Seminarlehrkräfte geführt haben. Dafür wird zunächst der Kontext der bayerischen Lehramtsausbildung skizziert, um daraufhin deutlich zu machen, inwiefern sich gerade diese Personengruppe eignet, um dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit nachzugehen. Weiterhin werden Samplingstrategien und relevante Merkmale der Untersuchungsgruppe erläutert.

Vorbereitungsdienst für das Lehramt in Bayern und Aufgaben von Seminarlehrkräften

Im Anschluss an das Lehramtsstudium, mit erfolgreichen Ablegen des ersten Staatsexamens, ist im Freistaat Bayern ein zweijähriger Vorbereitungsdienst für das Lehramt vorgesehen, der hier kurz umrissen wird (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020:

online). Am Gymnasium – der Schulform, die hier im Mittelpunkt steht – gliedert sich der Vorbereitungsdienst in drei Abschnitte: Der erste und dritte Ausbildungsabschnitt von jeweils sechs Monaten wird an der Seminarschule verbracht. Im zweiten Ausbildungsabschnitt werden Studienreferendar*innen für zwölf Monate an eine zweite Schule, die Einsatzschule, entsandt.

Innerhalb der drei Phasen lernen die angehenden Lehrpersonen die eigenen Fächer, wie auch weitere Fächer und Schulen, durch Hospitationen kennen, unternehmen Lehrversuche, und planen ab dem dritten Monat eigenen zusammenhängenden Unterricht. Im ersten und dritten Abschnitt werden sie dabei an ihrer Seminarschule von Seminarlehrkräften betreut. Im Allgemeinen sind Seminarlehrkräfte für die pädagogische Ausbildung in den Fächern sowie für die Ausbildung in den Gebieten Pädagogik, Psychologie, Schulrecht, Schulkunde, und Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung verantwortlich (vgl. Bayerische Staatskanzlei 2019: online). Dazu zählen laut Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien folgende Aufgaben:

Er [der Seminarlehrer] berät die Studienreferendare, insbesondere bei der Vorbereitung ihrer Lehrversuche [...], leitet sie zur Verarbeitung der gewonnenen Erfahrungen an, betreut sie in ihrem Unterricht, bespricht mit ihnen Möglichkeiten der Themenstellung für die schriftliche Hausarbeit und hält im zweiten Ausbildungsabschnitt mit den Studienreferendaren und ihren Betreuungslehrern an der Einsatzschule Verbindung. Auf Grund seiner Beobachtungen bei der Tätigkeit der Studienreferendare macht er dem Vorstand des Studienseminars Vorschläge zur Beurteilung der Studienreferendare. (ebd.)

Seminarlehrkräfte sind außerdem in verschiedene Richtungen fachlich eingebunden durch den Kontakt zu universitären Fachvertreter*innen, den Seminarleiter*innen sowie zentralen Fachberater*innen. Aus diesem beruflichen Profil ergeben sich Potenziale für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit, die zur Auswahl dieser Personengruppe für die empirische Studie geführt haben, wie im folgenden Abschnitt erläutert wird.

Gründe für die Auswahl von Seminarlehrkräften und kritische Reflexion der Untersuchungsgruppe

Für eine Studie, die sich mit der Relevanz des Themenfeldes Rhetorik für den Fremdsprachenunterricht Englisch sowie mit bestimmten, thematisch verbundenen und curricular eingeforderten Kompetenzen auseinandersetzt, eignen sich Seminarlehrkräfte als Untersuchungsgruppe aus diversen Gründen. Ein wesentliches Potenzial begründet sich in der Tatsache, dass Seminarlehrkräfte Personen sind, die sich qua Profession mit der Planung, Durchführung und insbesondere mit der Reflexion, Entwicklung und Verbesserung von Unterricht befassen. Sie verfü-

gen sowohl über eigene, mehrjährige Unterrichtserfahrung und haben sich darüber hinaus ausgewiesen, um angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung und Professionalisierung zu begleiten. Sie unterstützen Studienreferendar*innen dabei, sich mit curricular formulierten Bildungs- und Kompetenzzügen auseinanderzusetzen und anhand dieser Vorgaben relevante Inhalte sowie zielführende methodische Herangehensweisen für den Fremdsprachenunterricht Englisch auszuwählen und zu erproben. Weiterhin beobachten sie Studienreferendar*innen bei deren Lehrversuchen und im zusammenhängenden Unterricht, diskutieren das Beobachtete und entwickeln so eine pädagogische und methodisch-didaktische Wissens- und Erfahrungsbasis, die weit über den Erfahrungsraum ‚regulärer‘ Lehrkräfte hinausgeht. So kommen Seminarlehrkräfte in Kontakt mit diversen Lehr- und Unterrichtsstilen, mit aktuellen Ansätzen, die von jungen Lehrenden ausprobiert werden, wie auch mit vermehrt auftretenden Herausforderungen und Problemen im Kontext des Englischunterrichts.

Diese besondere Expertise soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewinnbringend genutzt werden. Die Interviewbefragung setzt dabei Schwerpunkte sowohl auf das theoretische Verständnis bestimmter Inhalte und Ziele des Fremdsprachenunterrichts, die im Bereich der Rhetorik verortet werden können, wie auch auf die Beobachtung konkreter Unterrichtskontexte und -situationen, die in diesem thematischen Gebiet von Interesse sind. Gerade weil Seminarlehrkräfte in ihrer Arbeit mit der Übersetzung von Lehrplanzielen in eine unterrichtliche Implementation betraut und somit an der Schnittstelle von Theorie und Praxis des Englischunterrichts tätig sind, eignen sie sich hier besonders als Untersuchungsgruppe.

Gleichzeitig gilt es, auch eine kritische Reflexion bezüglich der ausgewählten Personengruppe für die empirische Studie anzustellen, um mögliche Limitationen oder denkbare Verzerrungseffekte vorab zu reflektieren und sich dieser in der späteren Analyse und Interpretation der Interviewdaten bewusst zu sein.²³ Ein erster zentraler Aspekt, der in diesem Kontext zu bedenken ist, besteht darin, dass die Befragten über ihre eigene professionelle Tätigkeit Auskunft geben. Dies könnte als ein Ablegen von Rechenschaft verstanden werden und zur Folge haben, dass inhaltliche Punkte beschönigt oder ausgespart werden. Es wäre denkbar, dass bei Seminarlehrkräften ein Bedürfnis besteht, die eigene Expertise im Interview herauszustellen oder auch (vermeintlich) sozial erwünschte Antworten geben, um bei dem Interviewer ein positives, kompetentes Bild von der eigenen Person zu erzeugen. Um hier eine Verzerrung zu vermeiden, wurde den Befragten im Vorabgespräch zum Interview vermittelt, dass sie in keiner Weise im Rahmen dieser Studie bewertet werden, dass es keine richtigen oder falschen, besser

²³ Vgl. dazu Kapitel 6: Limitationen der empirischen Studie

oder schlechter passenden Antworten auf Interviewfragen gebe, sondern allein ihr persönlicher Eindruck und die eigene wahrgenommene berufliche Realität von Interesse seien.

Ein zweiter zu berücksichtigender Punkt ist, dass Seminarlehrkräfte sich verantwortlich für die von ihnen betreuten Referendar*innen fühlen und deren Kompetenz und Lehrhandeln wiederum mit der eigenen Leistung und Aufgabe in Verbindung bringen könnten. So wäre es möglich, dass Herausforderungen oder Problembereiche angehender Lehrkräfte in Bezug auf das hier erforschte Themenfeld weniger deutlich beschrieben werden, um die eigene Gruppe bzw. auch sich selbst zu schützen. In diesem Kontext wurde im Vorfeld des Interviews kommuniziert, dass zum einen im Rahmen der Studie keine Bewertung von Referendar*innen vorgenommen wird, und zum anderen, dass gerade die Identifikation von Problemstellungen für die didaktische Forschung von besonderem Interesse sind, da diese letztlich darauf abzielt, zur Verbesserung von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen beizutragen.

Ein dritter relevanter Punkt besteht darin, dass Seminarlehrkräfte – abgesehen vom eigenen Unterricht – im Normalfall entsprechend ihrer Aufgabe vornehmlich den Unterricht angehender und nicht erfahrener Lehrkräfte beobachten und reflektieren. Dies ist insofern von Bedeutung, als Referendar*innen eine Vielzahl von neuen Aufgaben bewältigen müssen: Hierzu zählen Selbst- und Zeitmanagement im Referendariat, das Finden einer eigenen Lehrrolle und -persönlichkeit, die Integration in eine neue Schulkultur und -gemeinschaft und vieles mehr. Es wäre daher denkbar, dass das Themenfeld Rhetorik in den Ausbildungsabschnitten, in denen Seminarlehrkräfte mit ihren Referendar*innen zusammenarbeiten möglicherweise nicht im Vordergrund steht bzw. im Unterricht nicht sichtbar wird. Hier liegt sicherlich eine Einschränkung bezüglich der Aussagekraft der gewonnenen Daten vor, die bei der Auswertung berücksichtigt werden muss. Ebenso kann aber argumentiert werden, dass Referendar*innen durch die zumeist unmittelbare zeitliche Nähe zum Lehramtsstudium insbesondere mit dem aktuellen Stand der pädagogischen sowie methodisch-didaktischen Ansätze vertraut sein müssten. Daher kann angenommen werden, dass sie die Zeit des Referendariats nutzen, um unterschiedliche, auch innovative Lehr- und Lernformen auszuprobieren und an ihrer Seminarschule reflektieren. Insofern ist dieser Umstand gleichermaßen ein möglicher Vorteil des gewählten Forschungsdesigns, da er Seminarlehrkräften einen Zugriff auf unterrichtliche Ansätze und Beispiele bietet, die bei erfahrenen Lehrkräften mit einem höheren Stundendeputat gegebenenfalls nicht in gleicher Form zu beobachten wären.

Auswahl der spezifischen Untersuchungsgruppe und Samplingstrategien

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Auswahl von Seminarlehrkräften als Untersuchungsgruppe wird nun erörtert, wie und aus welchen Gründen die spezifische Gruppe von zehn Befragten selektiert wurde. Dabei werden die forschungsmethodologischen Entscheidungen bezüglich der Anzahl der Befragten wie auch der einbezogenen geographischen und schulischen Kontexte begründet sowie Samplingstrategien und der Zugang zum Feld beschrieben.

Zunächst galt es, eine begründete Wahl hinsichtlich der anvisierten Größe der Stichprobe für die Erhebung zu treffen. Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang besteht darin, welche Stichprobengröße notwendig ist, um ausgewählte empirischen Forschungsfragen beantworten zu können (vgl. Kvale 1996: 101). Weiterhin müssen auch Machbarkeitsüberlegungen angestellt werden, um den Umfang der empirischen Studie im Gesamtkontext der Qualifikationsarbeit angemessen einzuschätzen und zu berücksichtigen (vgl. Grum & Legutke 2016: 85). Da sich die Studie in einem qualitativ-explorativen Forschungsparadigma verortet, liegt das Interesse grundsätzlich im Generieren reichhaltiger und aussagekräftiger Innenperspektiven der Befragten im Blick auf den Untersuchungsgegenstand – in diesem Fall erhoben durch Interviews, wie nachfolgend noch begründet wird. Kvale nennt an dieser Stelle eine Zahl von 15 (+/- zehn) Interviews als einen sinnvollen Orientierungswert für qualitative Forschungsvorhaben. Da der empirische Teil in dieser Arbeit nicht allein im Zentrum des Forschungsinteresses steht, sondern vielmehr aus der schulischen Praxis generierte Perspektiven zur theoretischen und methodisch-didaktischen Auseinandersetzung mit dem Thema Rhetorik im Kontext von Englischunterricht ergänzt, ist die Wahl hier auf insgesamt zehn Interviews gefallen. Mit dieser Anzahl lässt sich zum einen eine Perspektivenvielfalt abbilden, die über Fallstudien oder wenige Einzelfälle hinausgeht und mögliche Tendenzen in der Einschätzung von Seminarlehrkräften bezüglich der Relevanz rhetorischer Inhalte, unterrichtlicher Ansätze und Ziele für Fremdsprachenbildung im Fach Englisch aufzeigen kann. Zum anderen werden mit dieser Stichprobengröße Umfang und Aufwand der Datenerhebung, -auswertung und -darstellung unter Einbeziehung der für dieses Forschungsprojekt vorhandenen zeitlichen Ressourcen angemessen in Betracht gezogen.

Ein ebenso wichtiger Punkt, der zu klären ist, bevor der Zugang zum Feld gesucht werden kann, besteht in der weiteren Eingrenzung der Untersuchungsgruppe. Hier haben pragmatische wie auch inhaltlich bezogene Gründe zu der Entscheidung geführt, ausschließlich Seminarlehrkräfte in Bayern zu befragen, die alle an staatlichen Gymnasien angestellt sind. Da diese Dissertation an der Universität München angesiedelt ist und die Stadt gleichzeitig die meisten

Seminarschulen in Bayern aufweist, liegt es nahe, Befragte im näheren Umfeld zu suchen. Gleichzeitig soll aber nicht ausschließlich ein städtischer Kontext berücksichtigt werden. Deswegen wurde angestrebt, Teilnehmer*innen für die Befragung aus verschiedenen Regionen Bayerns zu gewinnen. Die Beschränkung auf dieses Bundesland begründet sich inhaltlich, da sich die Seminarlehrkräfte in der Befragung mit Beschreibungen aus dem bayerischen LehrplanPLUS auseinandersetzen und insofern ein exemplarischer, bundeslandspezifischer Fokus vorliegt.

Die Eingrenzung auf das Gymnasiums als Schulform, die in dieser Studie betrachtet wird, ergab sich darüber hinaus aus inhaltsbezogenen Überlegungen. Bei einer Zahl von insgesamt zehn Interviews erscheint es sinnvoll, genauere Einblicke in eben diesen einen schulischen Kontext zu bekommen, der gleichwohl durch Heterogenität auf verschiedenen Ebenen gekennzeichnet ist, aber eine größere Vergleichbarkeit der generierten Perspektiven ermöglicht, als dies bei unterschiedlichen Schulformen der Fall wäre. Diese Festlegung ermöglicht des Weiteren die Einbeziehung bestimmter und für alle Befragten gleichermaßen relevanter Kompetenzbeschreibungen aus den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife sowie dem LehrplanPLUS für das bayerische Gymnasium und liefert somit mögliche Vergleichspunkte zwischen curricularen Forderungen und schulischen Realitäten. Außerdem ist es denkbar, dass gerade das Gymnasium einen – bezogen auf das hier vorliegende Erkenntnisinteresse – besonders vielversprechenden Kontext darstellt. Damit soll nicht suggeriert werden, dass Rhetorik als Thema primär für gymnasiale Lernende von Bedeutung ist. Jedoch könnte ein günstiger Faktor darin liegen, dass am Gymnasium in Relation zu anderen Schulformen ein vergleichbar hohes Kompetenzniveau im Englischen vorliegen müsste. Möglicherweise entsteht gerade dadurch Raum, um sich mit dem Thema Rhetorik auseinanderzusetzen, weil von einer stärkeren sprachlichen Vorbildung ausgegangen werden kann.

Aufbauend auf diesen Überlegungen gilt es, Samplingstrategien zu explizieren, die zur Auswahl und Befragung der konkreten zehn Seminarlehrkräfte geführt haben. Die Ziehung der Stichprobe für das hier beschriebene Forschungsvorhaben wurde dabei von verschiedenen Prinzipien geleitet: Zunächst spiegelt sich in der Entscheidung für die Befragung von Seminarlehrkräften eine gezielte und inhaltlich begründete Auswahl von Untersuchungspersonen im Hinblick auf das vorliegende Erkenntnisinteresse wider (*purposive & criterion sampling*) (vgl. Grum & Legutke 2016: 84 f.), wie bereits beschrieben. Der Zugang zum Feld entstand durch eine Kontaktperson (*gatekeeper*), die einen Aufruf zur Teilnahme an der Studie an Seminar-

lehrkräfte in ganz Bayern weiterleitete, woraufhin es Rückmeldungen aus verschiedenen Regionen des Bundeslands gab. Für Auswahl der Freiwilligen war das Prinzip der maximalen Variation von Bedeutung (vgl. ebd.). Die Stichprobe sollte sich also nicht allein aus typischen bzw. ähnlichen Fällen zusammensetzen, sondern in diesem Fall hinsichtlich Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und Arbeitsort eine möglichst große Vielfalt darstellen. Ebenso wurden Befragte mithilfe von *snowball* und *convenience sampling* gewonnen. So ergab sich eine Vermittlung durch zwei einander bekannte Seminarlehrkräfte, die in der gleichen Stadt beruflich tätig und daher leicht zu erreichen waren. Dieses Vorgehen stellt dabei eine für Qualifikationsarbeiten typische „Kombination von Machbarkeits- und Zugänglichkeitsüberlegungen“ dar (ebd.), bei der kriteriengeleitete wie auch pragmatische Überlegungen zum Einsatz kommen.

Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe

Alle Befragten waren zum Erhebungszeitpunkt an bayerischen Gymnasien beschäftigt. Vier von zehn arbeiteten im Münchener Stadtgebiet, zwei weitere Personen außerhalb Münchens in Oberbayern. Ebenso wurden zwei Seminarlehrkräfte aus dem Bezirk Schwaben sowie je eine Person aus Mittelfranken und der Oberpfalz interviewt. In puncto Geschlecht war je die Hälfte der Befragten männlich bzw. weiblich. Die Gesamtberufserfahrung der Interviewten als Lehrperson betrug zwischen 14-30 Jahren, wovon die Befragten zwischen fünf und 20 Jahren entweder als Seminarlehrkraft oder mindestens in der Betreuung von Referendar*innen tätig waren. Übersichtshalber sind die einzelnen personenbezogenen Daten in Tabelle 3 aufgeführt.

#	Name (pseudonym.)	Alter	♀/♂	Berufserfahrung als Lehrkraft	Erfahrung als Seminarlehrkraft / Betreuung von Ref.	weitere Fächer	Datum
1	Jahreis	49	m	14	12	Spanisch	29.06.18
2	Eilers	59	m	30	20	Deutsch	04.07.18
3	Gehring	48	w	18	11	Geschichte	29.08.18
4	Baumann	50	m	22	18	Geographie	05.09.18
5	Fuhrmann	49	m	18	16	Geschichte	13.07.18
6	Johann	51	w	26	10	Französisch	13.10.18
7	Schäfer	42	w	16	6	Französisch	03.08.18
8	Kurz	53	w	20	5	Ethik, Psychologie	07.09.18
9	Samson	50	m	20	10	Geographie	12.10.18
10	Seitz	58	w	30	13	Geschichte	16.10.18

Tab. 3: Übersicht Interviewbefragte

4.4. Forschungsethische Gesichtspunkte

Neben der Erläuterung von Auswahl und Zusammensetzung der Untersuchungspersonen ist es zentral, auch die eigene Rolle als Forscher sowie forschungsethische Prinzipien zu reflektieren. Hierbei gilt als Grundsatz, dass die forschende Person in allen Phasen des Forschungsprozesses Verantwortung gegenüber sich selbst, ihrem Umfeld, der *scientific community*, den Beteiligten sowie gegenüber Institutionen trägt (vgl. Legutke & Schramm 2016: 112).

In einem ersten Schritt gilt es daher, das eigene Vorwissen in Bezug auf den zu erforschenden Gegenstand, meine Haltung zu diesem Gegenstand sowie mein Selbstverständnis als Forscher transparent zu machen. In diesem Kontext ist zu beachten, dass Objektivität bzw. Unvoreingenommenheit der forschenden Person als Maßgaben für qualitative Forschung nicht sinnvoll anwendbar sind. Caspari schreibt dazu:

Das Kriterium der Objektivität ist nicht vereinbar mit der Subjektivität der Forschungsbeteiligten, der Notwendigkeit ihrer Interaktion und der Anwendung interpretativer Auswertungsverfahren; zudem widerspricht es zentralen Charakteristika qualitativer Forschung wie z. B. den Prinzipien der Gegenstandsentfaltung, der Offenheit, der Alltagsorientierung und der Kontextualität. (Caspari 2016: 17)

Gleichwohl ist jedoch eine „maximale Offenlegung und Reflexion dieses den gesamten Forschungsprozess steuernden Vorwissens“ erforderlich (Aguado 2013: 125). Im Hinblick auf den hier vorliegenden Fall lässt sich konstatieren, dass diese Arbeit angetrieben ist durch mein eigenes Interesse an einer – durchaus kritischen – Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Rhetorik aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Insofern legt dieses Vorhaben bereits implizit eine Relevanz des Themas nahe, die im Rahmen der Interviews jedoch erst näher aus Sicht der Befragten erforscht werden soll. Um hier eine eigene suggestive Herangehensweise bzw. sozial erwünschte Antworten auf Seiten der Befragten zu vermeiden, wurde zu Beginn der Interviews deutlich gemacht, dass mein Interesse darin besteht, etwas über den jeweiligen, individuellen beruflichen Kontext der befragten Person und ihrer Wahrnehmungen und Einschätzungen in Bezug auf das Themenfeld Rhetorik zu erfahren, und dass es aus meiner Sicht keine zutreffenden bzw. falschen oder besser bzw. schlechter passenden Antworten gebe. Außerdem wurde der Interviewleitfaden in Forschungskolloquien detailliert kritisch reflektiert, auf Offenheit hin überprüft sowie pilotiert (vgl. Kapitel 4.5.1 & 4.5.2).

Durch meine Auseinandersetzung mit diversen Zugängen zur Rhetorik im Rahmen der Promotionszeit ist gegenüber den Befragten von einem Wissensvorsprung im Hinblick auf dieses Themenfeld auszugehen, der den empirischen Forschungsprozess beeinflussen kann. Um das Vorverständnis der Untersuchungspersonen von Rhetorik sowie eventuelle Haltungen zu

diesem Themenfeld zu berücksichtigen und als Ausgangspunkt für die Befragung zu nehmen, werden diese Punkte prominent zu Beginn der Interviews thematisiert. Dies dient mir als Forscher zum einen als Hinweis, wie sehr sich die Befragten bereits mit Rhetorik auseinanderge setzt haben. Zum anderen geben diese Antworten eine Orientierung, auf welche Begriffen und Inhalten im Interview sinnvollerweise rekurriert werden kann, um reichhaltige Antworten zu generieren, ohne selbst eine dominante Rolle einzunehmen oder das eigene Vorwissen in den Vordergrund zu rücken. Mein Selbstverständnis als Forscher ist demnach gekennzeichnet durch das Bemühen um eine respektvolle Forschungsbeziehung zu den Befragten, innerhalb derer die Untersuchungspersonen als Experten für ihre berufliche Lebenswelt betrachtet werden. Da ich selbst keine der befragten Personen im Vorhinein kannte, lässt sich von einer sachorientierten Beziehung und professionellen Distanz sprechen. Um den Interviewpartner*innen darüber hinaus den Mehrwert ihrer Teilnahme zu verdeutlichen wurde betont, dass das Ziel dieses fremdsprachendidaktischen Forschungsprojekts letztlich auch darin besteht, Lehrkräfte im Umgang mit dem Themenfeld Rhetorik zu unterstützen. Außerdem wurde den Befragten das Versenden der hier entstehenden Forschungsergebnisse angeboten, womit dem Grundsatz von Geben und Nehmen im empirischen Prozess gefolgt wird (vgl. Legutke & Schramm 2016: 112).

Weiterhin werden im Folgenden zwei zentrale forschungsethische Prinzipien mit Blick auf diese empirische Studie hin reflektiert. Ein erster Grundsatz lässt sich mit den Begriffen Freiwilligkeit der Teilnahme und informierter Einwilligung zusammenfassen. Im Rahmen dieser empirischen Studie wurde den Untersuchungspersonen sowohl beim ersten Kontakt per Informationsemail als auch am Tag der Befragung ausdrücklich mitgeteilt, dass die Teilnahme ausschließlich freiwillig erfolgt und während oder auch nach dem Interview zurückgezogen werden kann. Darüber hinaus ist es unabdingbar, dass die Befragten genau darüber informiert werden, was die Teilnahme für sie bedeutet. Deshalb wurden im Vorgespräch zu den Befragungen ausführliche Informationen zum Rahmen der Studie, dem Forschungsinteresse, Verwendungszweck der Daten sowie deren Speicherung, Sicherung und Löschung besprochen, und die Möglichkeit für Nachfragen eingeräumt. So wird dem Prinzip der informierten Einwilligung Rechnung getragen, dem als Teil aller Ethik-Kodizes deutscher Fachgesellschaften besondere Relevanz zukommt (vgl. Viebrock 2015: 106 f.).

Damit im Zusammenhang steht auch ein zweiter wichtiger Grundsatz, der im Prinzip der Schadensvermeidung Ausdruck findet. Hier steht im Fokus, dass Untersuchungspersonen durch ihre Teilnahme an der Studie keine Nachteile erleiden oder sich zur Teilnahme gedrängt

fühlen dürfen (vgl. Legutke & Schramm 2016: 108f, 111). Letzteres kann in dieser Studie ausgeschlossen werden, da die Befragten in keinerlei Abhängigkeitsverhältnis oder Verpflichtung zu mir als Forscher stehen und auch nicht von anderer Seite zu einer Teilnahme bewegt wurden, sondern sich aus eigenen Stücken auf eine Informationsemail hin zurückgemeldet haben. Ebenso sind keine Nachteile für die Teilnehmenden an der Interviewbefragung zu erwarten. Dies begründet sich vor allem durch den vertraulichen Umgang mit allen erhobenen Daten, da alle Daten vor dem Zugriff Dritter geschützt und die Namen der Beteiligten pseudonymisiert wurden. Insofern kann kein Rückschluss auf die Identität der Befragten weder während des Forschungsprozesses noch im Rahmen der anschließenden Publikation erfolgen.

4.5. Datenerhebung

Nachdem dargestellt wurde, worin das Forschungsinteresse dieses empirischen Teils der Dissertation besteht, welche Untersuchungsgruppe fokussiert wird und auf welchen forschungsethischen Grundsätzen das Vorhaben basiert, setzen sich die folgenden Abschnitte mit theoretischen und praktischen Fragen der Datenerhebung auseinander. Im Zentrum stehen dabei Erläuterungen bezüglich der Interviewbefragung als Methode, der Entwicklung eines Leitfadens, der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Interviews sowie der Aufbereitung der erhobenen Daten durch Transkription.

4.5.1. Interviewbefragung als Methode und Entwicklung des Leitfadens

Das folgende Kapitel erläutert das Potenzial der leitfadengestützten Interviewbefragung allgemein in der qualitativen Sozialforschung sowie im Speziellen zur Beantwortung der Forschungsfragen des empirischen Teils dieser Arbeit und begründet dabei Struktur und Inhalt des verwendeten Leitfadens.

Im qualitativen Forschungsparadigma wird „das Subjekt als Konstrukteur seiner Wirklichkeit“ betrachtet (Gläser-Zikuda 2013: 136). Es gilt demnach, für das vorliegende qualitativ-explorative Forschungsprojekt eine Methode auszuwählen, die diesem Umstand Rechnung trägt und mit der solchen Wirklichkeitskonstruktionen bestmöglich erhoben werden können. Im Sinne der qualitativen Sozialforschung soll dabei methodisch zum einen die Möglichkeit der offenen und breiten Auseinandersetzung mit einem Thema geboten werden, zum anderen auch das Fokussieren bestimmter Details oder persönlicher Einschätzungen der Befragten (vgl. ebd.).

137). Für diese Zwecke eignen sich Interviews in besonderer Weise, da sie „dem Ziel der Erhebung möglichst reichhaltiger und tiefgründiger Daten“ entsprechen (Riemer 2016: 162). Gerade das Leitfadeninterview ist an dieser Stelle vielversprechend, da es einen Mittelweg zwischen thematischer Vorstrukturierung und Offenheit einschlägt, indem es bestimmte Themenfelder anhand breit formulierter Leitfragen abzudecken versucht, sich gleichzeitig aber vorbehält, inhaltlichen Linien zu folgen, die von der befragten Person eingebracht werden. So können Untersuchungspersonen eigene Perspektiven auf einen bestimmten Gegenstand beschreiben, Ausführungen vertiefen, aber auch Klarstellungen vornehmen oder Nachfragen beantworten (ebd.). Gerade für eine explorative Untersuchung des Themenfelds Rhetorik im Kontext von Englischunterricht ist ein solches methodisches Vorgehen daher sinnvoll.

Zur Erläuterung des Vorgehens mit Blick auf die Interviewbefragung als Methode und die Entwicklung eines Leitfadens sind hier noch einmal die zwei übergreifenden Forschungsfragen für den empirischen Teil der Dissertation dargestellt:

1. Wie gestaltet sich die Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht Englisch aus Sicht von Seminarlehrkräften?
2. Welche Anknüpfungspunkte bietet die Rhetorik aus Sicht der Befragten als Bezugsfeld für fremdsprachliche Bildung im Fach Englisch?

Entsprechend dieser beiden Fragen ist der Interviewleitfaden ebenfalls zweigeteilt. Der erste Teil erfragt ausgehend von curricularen Beschreibungen Einblicke in die schulische Förderung bestimmter Kompetenzen, die im Zusammenhang mit Rhetorik stehen. Der zweite Teil des Interviews denkt aus Richtung der Rhetorik und fragt nach produktiven Schnittstellen und möglichen Lernzielen für den Englischunterricht, die bisher nicht explizit curricular verankert sind.

Zur besseren Verdeutlichung werden Struktur und Logik dieser beiden Teile im Folgenden skizziert.²⁴ Als Einstieg in das Interview werden die Untersuchungspersonen zunächst nach ihrem Verständnis von und Assoziationen mit dem Begriff Rhetorik gefragt. Auf diese Weise bekomme ich als Forscher erste Einsichten in Vorwissen und mögliche Haltungen gegenüber dem Thema. Außerdem ist der Begriff Rhetorik weitläufig bekannt, ermöglicht diverse inhaltliche Anknüpfungspunkte – insofern dient diese offene Frage auch der Gesprächsinitiation. Anschließend werden den Interviewpartner*innen die folgenden vier Kompetenzbeschreibungen aus den Bildungsstandards (vgl. KMK 2012: 21, 51; Stichpunkte 1-3) und dem bayerischen LehrplanPLUS (ISB 2019a: online; Stichpunkt 4) schriftlich vorgelegt und sie bekommen Zeit, sich diese durchzulesen.

²⁴ Der vollständige Leitfaden ist im Anhang zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler

- argumentieren nachvollziehbar, klar und stringent und legen ihre eigene Meinung sehr überzeugend dar.
- können über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien erkennen, beschreiben und bewerten.
- gehen im Dialog inhaltlich sehr geschickt auf die Gesprächspartnerin / den Gesprächspartner ein.
- präsentieren Arbeitsergebnisse [...] wirkungsvoll mithilfe adäquater Präsentationstechniken.

Diese Beschreibungen stehen, wie in Kapitel 2.4 diskutiert, in inhaltlicher Nähe zu rhetorischen Inhalten und Fragestellungen und bilden die curriculare Grundlage für die Befragung. Sie beziehen sich alle, in unterschiedlicher Weise, auf kommunikative Situationen, in denen Personen über Sprache Einfluss auf ein Gegenüber ausüben wollen, um Zustimmung zu einem Anliegen zu erreichen. Die Kompetenzen stammen aus den Bereichen Sprechen und Sprachbewusstheit und wurden ausgewählt, da sie inhaltliche Themenbereiche und Schlagworte enthalten, deren Reflexion aus rhetorischer Perspektive vielversprechend zu sein scheint. Zunächst rückt das Interview daher das Verständnis der Untersuchungspersonen von Begriffen wie ‚sehr überzeugend‘, ‚sehr geschickt‘, ‚Beeinflussungsstrategien‘ sowie ‚wirkungsvoll‘ in den Fokus. Die Seminarlehrkräfte werden gebeten dazulegen, was genau sie sich unter diesen Terminen vorstellen und Beispiele dafür zu geben, wann diese Kompetenzen in hohem Maße ausgebildet sind. Anschließend können die Befragten einzelne Aspekte hervorheben, die ihnen in diesen Beschreibungen besonders relevant erscheinen und darauf näher eingehen. Im Weiteren folgen Fragen, die sich auf den wahrgenommenen Status Quo bezüglich der Förderung dieser Kompetenzen im jeweiligen schulischen Kontext der Seminarlehrkräfte beziehen, d. h.

- welche Rolle die unterrichtliche Förderung dieser Kompetenzen aus Sicht der Befragten einnimmt,
- welche Methoden, Texte und Materialien dabei zum Einsatz kommen,
- an welchen Stellen ein besonderes Potenzial oder auch Herausforderungen identifiziert werden können sowie
- worauf die Seminarlehrkräfte diese Beobachtungen ggf. zurückführen können.

Insofern beziehen sich dieser erste Teil des Interviews und die entsprechende übergeordnete Forschungsfrage auf Kompetenzen, Methoden und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts Englisch, die im Zusammenhang mit Rhetorik stehen – auch wenn nicht explizit mit dem Begriff

bezeichnet –, und geben Einblicke in die schulische Arbeit der Befragten. Gerade vor dem Hintergrund der theoretischen Diskussion im ersten Teil dieser Dissertation hinsichtlich der Konzeptionalisierung rhetorikbezogener Kompetenzen und deren normativer Rahmung erhalten solche Perspektiven in schulische Praxis besondere Relevanz, da sie exemplarisch Auskunft darüber geben, welche Vorverständnisse der oben genannten Begriffe und Kompetenzen bei Lehrpersonen vorhanden sind und wie diese zur Planung, Durchführung und Evaluation von Lehr-/Lernformen im Englischunterricht führen bzw. Einfluss auf diese Prozesse nehmen.

Im zweiten Teil des Interviews ändert sich die Ausrichtung der Fragen anschließend insofern, als der Fremdsprachenunterricht von der Rhetorik ausgehend betrachtet wird. Dafür wird von den Seminarlehrkräften zunächst erfragt, an welchen Stellen im Kontext des Englischunterrichts ihnen der Begriff Rhetorik begegnet. Mögliche Perspektiven, die auf Nachfrage hin eröffnet werden können, bestehen z. B. in der Auseinandersetzung mit Rhetorik im Kontext der Sprechförderung, des Literaturunterrichts, des argumentativen Schreibens – wobei Rhetorik jeweils zur Generierung von Zielen, Inhalten oder methodischen Herangehensweisen aufgefasst werden kann. Mithilfe dieser Fragen sollen explizite, bereits vorhandene Anknüpfungspunkte zwischen fremdsprachlicher Bildung im Fach Englisch und Rhetorik als Bezugsfeld erfasst werden. Die hier entstehenden Einblicke können insbesondere, wie zu Beginn erläutert, als Reflexionspunkte der theoretischen Diskussion hinsichtlich der Relevanz von Rhetorik für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden.

Darauf aufbauend wird den Befragten erneut eine Auswahl von Kompetenzbeschreibungen vorgelegt mit der Bitte, diese wiederum zunächst genau zu lesen:

Die Schülerinnen und Schüler

- können Logik und Stärke von Argumenten analysieren sowie selbst produktiv nutzen.
- können Formen rhetorischen Handelns in mündlicher und schriftlicher sowie medialer und digitaler Kommunikation identifizieren, bewerten und selbst angemessen nutzen.
- sind in der Lage zu reflektieren, wann und warum sie kommunikatives Handeln in der Fremdsprache als überzeugend wahrnehmen.
- können Aspekte der Manipulation durch sprachliches oder mediales Handeln identifizieren und kritisch einordnen.

Diese Beschreibungen wurden auf Basis der Überlegungen im ersten Teil der Dissertation entwickelt und fokussieren einige Bereiche aus der Rhetorik genauer. Sie stellen mögliche Konkretisierungen der in Lehrplänen und Bildungsstandards formulierten rhetorikbezogenen Kompetenzziele dar und sollen im Rahmen dieser Interviewbefragung auf ihre Relevanz hin über-

prüft werden sowie gleichermaßen Anlass für eine tiefere Auseinandersetzung im Interviewgespräch mit dem Themenfeld Rhetorik im Kontext des Englischunterrichts sein.²⁵ Die Seminarlehrkräfte werden hier, analog zu den vorherigen Kompetenzbeschreibungen, erneut daraufhin befragt, wie sie die Formulierungen verstehen, welche Rolle diese Kompetenzen im Unterricht spielen (sollten) und auf welche Art und Weise – d. h. anhand welcher Texte, Genres, Materialien, methodischen Vorgehensweisen – eine Förderung ihrer Beobachtung nach geschieht.

Inhaltlich decken diese vier Punkte Aspekte rhetorikbezogener Kompetenzen ab, die bisher nicht curricular verankert sind. Der erste Stichpunkt bezieht sich auf den Bereich Argumentation und insbesondere auf die Fähigkeit, analysierend einschätzen zu können, wie schlüssig bzw. einleuchtend argumentative Punkte hervorgebracht werden. Als Erkenntnisinteresse steht dahinter die Frage, in welchem Maß es im Fremdsprachenunterricht zu einer Reflexion dessen kommt, was ein ‚gutes‘ Argument ausmacht, inwiefern dies objektiv beurteilbar ist und welche Wirkkraft damit letztlich verbunden bzw. antizipiert wird. Der zweite Punkt spezifiziert hingegen unterschiedliche Textsorten bzw. Kommunikationsräume und -settings. Somit baut diese Beschreibung auf einer Vorstellung von Rhetorik als Form kommunikativen Handelns auf, das sich auf vielfältige Art und Weise äußern kann, dabei aber durch ähnliche Wirkabsichten und -mechanismen gekennzeichnet sein kann. Als theoretische Anknüpfungspunkte sind an dieser Stelle insbesondere die Felder *visual rhetoric* und *digital rhetoric* zu nennen (vgl. Kapitel 1.4.2 & 1.4.3), deren mögliche Verbindungslien zum Fremdsprachenunterricht im Rahmen der Befragung näher untersucht werden sollen. Der dritte sowie der vierte Stichpunkt wiederum vergrößern den Fokus und beziehen sich stärker auf den Bereich Sprachbewusstheit. Hier ist für die vorliegende Arbeit von Interesse, ob und wie es im Englischunterricht gemeinsam mit Lernenden zu einer Reflexion dessen kommt, was als ‚überzeugend‘ verstanden werden kann und wie sich kommunikative Handlungen auszeichnen, bei denen die Grenze zur Manipulation, also zum unethischen Verhalten, überschritten worden ist.

Im Anschluss an diese beiden thematischen Linien des Interviews bekommen die Lehrkräfte außerdem die Gelegenheit, Aspekte hervorzuheben oder zu ergänzen, die ihnen über die bisher behandelten Themen hinaus bedeutsam erscheinen oder noch nicht ausführlich genug besprochen wurden. Als letzter Punkt steht darüber hinaus eine Reflexion des Interviews an.

²⁵ An dieser Stelle ist mir als Forscher bewusst, dass diese Beschreibungen einer Reflexion bzw. Überarbeitung unterzogen werden müssten, um sich passgenau in das Format der Formulierungen bzw. Operationalisierungen von Kompetenzen in Curricula und Standards einzufügen. Das Ziel dieses zweiten Sets an Kompetenzbeschreibungen besteht jedoch primär darin, einzelne inhaltliche Bereiche aus der Rhetorik stärker hervorzuheben und deren Gültigkeit bzw. Passung für den Englischunterricht zu diskutieren.

Hier können die Befragten ausdrücken, wie sie das Interview empfunden haben und was sie zur Teilnahme bewegt hat.

Mit dieser Struktur hat der Leitfaden das Ziel, eine Balance herzustellen zwischen inhaltlich relevanten Themenfeldern, die sich aus dem ersten Teil dieser Arbeit generieren, und einer Offenheit gegenüber thematischen Aspekten und Haltungen, welche von den Untersuchungspersonen eingebracht werden. In diesem Sinne dient der Leitfaden der inhaltlichen Vorstrukturierung und Schärfung des eigenen Erkenntnisinteresses sowie im Interview „als Orientierung und weniger als ein strikter Ablaufplan“ (Riemer 2016: 163). Gerade für ein exploratives Forschungsvorhaben erscheint dieses Vorgehen sinnvoll, um die Relevanz des Gegenstandsbereich Rhetorik für den Fremdsprachenunterricht Englisch aus Praxisperspektive mithilfe der hier generierten empirischen Perspektiven zunächst grob konturieren zu können.

4.5.2. Kontext, Ablauf und Transkription der Interviews

Im Folgenden werden die Schritte ausgehend von der Konzeptionalisierung des Leitfadens, über Planung, Durchführung, Nachbereitung der Interviews bis zur Aufbereitung der Daten für die anschließende Analyse dargestellt. Nachdem die oben beschriebene Progression des Interviewleitfadens in ihrer grundsätzlichen Struktur erarbeitet wurde, fand eine mehrstufige Pilotierung statt. Zunächst wurde der Leitfaden in unterschiedlichen universitären Kolloquien detailliert vorgestellt und mit Expert*innen aus der Fremdsprachendidaktik kritisch reflektiert. Anschließend wurden zwei Probeinterviews mit Lehrkräften an Seminarschulen geführt, die jeweils eine gemeinsame Reflexion der Befragung einschlossen.

Über einen Aufruf zur Teilnahme an der Studie, der sich an alle bayerischen Seminarlehrkräfte an Gymnasien richtete, konnten zehn Interviewteilnehmer*innen gewonnen werden (vgl. Kapitel 4.3). Dem Grundsatz folgenden, dass qualitative Forschung „ihre Gegenstände immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld“ untersucht (Gläser-Zikuda 2013: 137), wurde allen Untersuchungspersonen vorgeschlagen, die Befragung an ihrer eigenen Schule oder einem Ort ihrer Wahl stattfinden zu lassen. Acht der zehn Interviews wurden im jeweiligen örtlichen Kontext der Seminarlehrkräfte geführt, bei zwei Befragungen bot sich hingegen ein Treffen an der Universität München an, da die Personen ohnehin zu einer Veranstaltung vor Ort angereist waren. Die Interviews fanden im Folgenden im Durchführungszeitraum von Juni bis Oktober 2018 statt (vgl. Tabelle 3).

Der Ablauf der Befragungen gestaltete sich dabei jeweils in mehreren Schritten. Zunächst wurde mit jeder Untersuchungsperson ein Vorgespräch geführt, das zum Ziel hatte, die

Studie vorzustellen sowie alle relevanten Informationen zur Teilnahme und Nutzung der Interviewdaten zu erläutern. Danach füllten die Befragten einen Vorabfragebogen aus, mit dem personenbezogene Daten (vgl. Tabelle 3) erhoben wurden. Anschließend fand das Interviewgespräch statt und wurde mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Nach Beendigung der Befragung und Verabschiedung von den Untersuchungspersonen wurde zu jedem Interview ein Memo erstellt, das Kontextinformationen sowie eigene Eindrücke der Befragung festhielt (vgl. Friedman 2012: 191). Diese Daten können im Folgenden zur Einordnung der jeweiligen Interviewdaten dienen und die Befragungen auf diese Weise anreichern.

Die Interviewdaten wurden im Folgenden mittels Transkription für die Analyse aufbereitet. Hier besteht die Herausforderung der Auswahl eines Transkriptionssystems, das die Übertragung von Audiodaten in Schrifttext in einer Genauigkeit gewährleistet, die die Weiterarbeit mit den erzeugten Daten entsprechend des übergeordneten Erkenntnisinteresses ermöglicht (vgl. Deppermann 2008: 47; Friedman 2012: 190 f.). Im Kontext dieser Studie wird keine detaillierte Konversationsanalyse angestrebt, vielmehr sollen zentrale inhaltliche Aussagen der Befragten mit Blick auf das Themenfeld Rhetorik im Transkript deutlich werden. Daher eignet sich eine Minimaltranskription, die häufig in den Sozialwissenschaften und für eine anschließende Inhaltsanalyse Verwendung findet (vgl. Selting et al. 2009: 359 f.). Mit dieser Transkriptionsmethode werden der Wortlaut der Äußerungen der Befragten sowie weitere grundlegende bedeutungsvolle Merkmale erfasst, etwa Betonungen oder relevante nichtsprachliche sowie emotionale Beiträge (Schmunzeln, deutliches Kopfschütteln). Auf weitere nonverbale Elemente dagegen wird verzichtet, sofern sie nicht als relevant für das Gespräch erachtet werden (vgl. ebd. 368). Da eine solche Entscheidung sicherlich als interpretativer Schritt betrachtet werden muss, wird deutlich, dass ein Transkript keine objektive Abschrift darstellt, sondern vielmehr einen konstruktiven Prozess widerspiegelt, der von der forschenden Person zu reflektieren ist (vgl. Friedman 2012: 191). Im vorliegenden Fall wurden die zehn Interviews mithilfe der Transkriptionssoftware F5 in Schrifttext übersetzt. Ein Auszug aus einem der Transkripte ist als Beispiel im Anhang zu finden.

4.6. Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse stellt eine in der Sozialforschung häufig verwendete Methode der systematischen Untersuchung von Textdaten dar. Ihr Ziel besteht darin, „manifeste und latente Sinnstrukturen interpretativ zu erschließen“ (Gläser-Zikuda 2013: 138). Dies geschieht, indem das vorliegende Datenmaterial mithilfe der Bildung von Kategorien inhaltlich systematisiert

und abstrahiert wird, was eine Interpretation auch größerer Textmengen ermöglicht. Ein solches Vorgehen erlaubt eine Hypothesen- und Theoriebildung, die auf die nähere Erschließung eines Gegenstandsbereiches abzielt und dabei für Forschungsfragen und -kontext einzelne inhaltlich relevante Faktoren sowie Zusammenhänge zwischen diesen sichtbar macht (vgl. Mayring 2015: 22). Insofern verhilft die qualitative Inhaltsanalyse zu einer systematischen Auseinandersetzung und Interpretation reichhaltiger Daten (z. B. Interviewgespräche), gleichwohl kann sie auch Grundlage und Anstoß zur anschließenden quantitativen Erforschung eines Gegenstandsbereiches sein (vgl. ebd. 24).

Im Kontext der Fremdsprachenforschung kommt der qualitativen Inhaltsanalyse ebenfalls eine wichtige Bedeutung zu. Nach Aguado ist die Methode

für Untersuchungen im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen geeignet [...], da sie hinsichtlich ihrer Vorgehensweise [...] prinzipiell auch für eher explorative, induktive, kategorienbildende Verfahren bzw. für eine Kombination verschiedener methodischer Herangehensweisen offen ist. (Aguado 2013: 125)

Diese Einschätzung ist für das Erkenntnisinteresse und die Vorgehensweise dieser Arbeit in besonderer Weise relevant und zutreffend. Da das Themenfeld Rhetorik aus fremdsprachendiffaktischer Perspektive bisher wenig erforscht wurde und bis dato keine empirischen Studien für deutsche Bildungs- und Schulkontexte vorliegen, erscheint für dieses Vorhaben eine explorative, induktive Herangehensweise, wie sie die Inhaltsanalyse erlaubt, sinnvoll. In diesem Kontext sind verschiedene Punkte in der Reflexion des forschungsmethodologischen Vorgehens von Bedeutung: Erstens wurde eine induktive Kategorienbildung gewählt (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 258 f.; Kuckartz 2018: 63 ff.), um einen möglichst offenen Zugang zum Forschungsgegenstand Rhetorik zu erreichen, der in einer Systematisierung und folglich in Hypothesen und Theoriekonstrukten resultieren kann, die sie nicht aus Vorannahmen auf Forscherseite ableiten lassen, sondern primär vom Material und den Befragten aus denken. Dies folgt dem Grundsatz der Perspektivübernahme der Untersuchungspersonen, „um eine ‚Verdoppelung‘ des eigenen Vorverständnisses zu verhindern“ (Mayring 2015: 38).

Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass die induktive Erstellung eines Kategoriensystems durch Kodierung im Kontext der Inhaltsanalyse systematisch betrieben wird, d. h. theoriegeleitet unter Rückgriff auf die formulierten empirischen Forschungsfragen. Dieses Durchsuchen des „Datenmaterial[s] nach themengleichen Passagen“ (Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 264) folgt im vorliegenden Fall immer dem übergeordneten Erkenntnisinteresse, die Relevanz rhetorischer Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht Englisch aus Sicht der Be-

fragten zu erforschen. Die Kodierung einzelner Textpassagen hat dabei in der Analyse zur induktiven Bildung von Hauptkategorien geführt, um eine weitere Reduktion thematischer Komplexität zu erreichen. Zur Veranschaulichung dieses Analyseprozesses ist eine tabellarische Darstellung im Anhang angefügt. Die Hauptkategorien finden sich außerdem in der nachfolgenden Tabelle 4 im nächsten Kapitel wieder.

Als Auswertungstool für diese Arbeit wurde die webbasierte Software QCA Map verwendet, die die systematische Analyse der Daten unterstützt und, nachdem etwa 15% des Materials kodiert wurden, zu einer Überprüfung des Kategoriensystems auffordert. Zudem bietet sie Zugang für eine zweite Person, die die entwickelten Codes überprüfen und eigene hinzufügen kann. Sowohl eine Überprüfung des Kategoriensystems als auch die Einbeziehung einer zweiten Person in den Coding-Prozess haben im Rahmen dieser Arbeit stattgefunden. Damit wird den Gütekriterien der Intercoder-Reliabilität und intersubjektiven Nachprüfbarkeit als zentrale Methodenstandards in der Sozialforschung entsprochen (vgl. Gläser-Zikuda 2013: 148 f.; Mayring 2015: 12 f.).

5. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem in Kapitel 4 Zielsetzung und Methodik der empirischen Studie im Rahmen dieser Forschungsarbeit dargelegt wurden, widmet sich das folgende Kapitel den Ergebnissen der Interviewbefragung. Dabei kommen verschiedene Überlegungen zum Tragen, die handlungsleitend für Aufarbeitung und Präsentation der Erträge sind. Zunächst ist anzumerken, dass die zusammenfassende Darstellung und die Diskussion der Ergebnisse in dieser Arbeit innerhalb eines Kapitels entlang thematischer strukturierter Teilkapitel vorgenommen werden, wie es sich für explorative Arbeiten häufig anbietet (vgl. Legutke 2016b: 389 f.). Die Ergebnisse werden dabei unter Rückbezug auf die zwei übergreifenden Forschungsfragen sowie mit Blick auf theoretische Konstrukte und Überlegungen aus Teil I dieser Arbeit reflektiert.

Die Grobstrukturierung der Ergebnisse folgt zunächst der Logik des Interviewleitfadens (vgl. Kapitel 4.5.1), während die Feingliederung anhand der inhaltsanalytischen Kategorien vorgenommen wird, die unten überblickhaft dargestellt sind. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass zum einen das Erkenntnisinteresse und die thematischen Leitlinien dieser Arbeit im Zentrum der Betrachtung stehen. Zum anderen gilt es, eine offene Haltung für das Finden und die Reflexion unerwarteter Ergebnisse einzunehmen, um dem explorativen Charakter der Studie gerecht zu werden. In der Darstellung der Ergebnisse werden ausgewählte, aussagekräftige Passagen als Zitate präsentiert und eingeordnet. Dabei wird angestrebt, wo immer möglich,

eine Vielzahl von Perspektiven zu berücksichtigen und zu repräsentieren, gleichwohl aber auch Gewichtungen sichtbar werden zu lassen, wo sie zu erkennen sind.

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über den Ergebnisteil der Interviewstudie. Die fett gedruckten Überschriften spiegeln dabei die einzelnen Teilkapitel wider und sind daher entsprechend der Gliederung nummeriert. Darunter finden sich jeweils die Hauptkategorien, die in der inhaltsanalytischen Auseinandersetzung aus dem Material hervorgetreten sind, sowie ggf. weiter eingerückte Unterkategorien. Im Fließtext sind die Kategorien als kursiv gesetzte Überschriften dargestellt und werden in jedem Teilkapitel durch ein Zwischenfazit ergänzt, das die Ergebnisse und Interpretation bündelt.

5.1 Vorverständnisse und unterrichtliche Einordnung von Rhetorik

Muster 1: Rhetorik ist für den Englischunterricht nicht von Bedeutung
Muster 2: Rhetorik spielt inhaltlich eine Rolle, nominell jedoch nicht
Muster 3: Rhetorik spielt eine wichtige Rolle im Englischunterricht

5.2 Rhetorikbezogene Kompetenzen

5.2.1 Monologisches Sprechen

Monologisches Sprechen und der Fokus auf Mündlichkeit im Englischunterricht
Sehr überzeugend Meinungen darlegen:
Eine Frage von Wortschatz
Inhaltliche und formale Kriterien
Wer bewertet mit welchen Kriterien?
Wirkungsvoll präsentieren

5.2.2 Dialogisches Sprechen

Positionen im Dialog kooperativ verhandeln
Dialog: Mehr als die Aneinanderreihung von Argumenten
Dialogisches Sprechen: Wortschatz, Formeln und Floskeln
Redemittel und Inhalte in Dialogen

5.2.3 Sprachbewusstheit

Anspruchsniveau und Relevanz von Sprachbewusstheit für verschiedene Jahrgangsstufen
Sprachbewusstheit:
Wofür und wozu?
Wer entscheidet was überzeugend ist?
Wie wird im Unterricht mit Genres, Texten oder Phrasen gearbeitet?

5.3 Mediale und digitale Dimensionen von Rhetorik

Relevanz medialer und digitaler Dimensionen von Rhetorik
Medial- und Digitalrhetorik:
Neue Perspektiven und methodisch-didaktische Möglichkeiten
Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe

5.4 Manipulation und Fake News als Herausforderungen für den Englischunterricht

Manipulation und Fake News: Relevanz für den Fremdsprachenunterricht Englisch
Wann beginnt Manipulation?
Lernziele im Kontext von Manipulation und Fake News
Englischunterricht und Manipulation: Unterrichtsansätze und -beispiele

5.5 Rhetorik in der Lehramtsausbildung

Relevanz von Rhetorik in der Zeit des Referendariats
Rhetorikbezogene Kompetenzen auf Seiten von Lehrkräften

5.6 Rhetorik im Englischunterricht: Entwicklungsbedarfe und -perspektiven

Entwicklungsbedarfe:
Kompetenzbeschreibungen konkretisieren und Lernende einbinden
Professionalisierung im Bereich Rhetorik fördern
Entwicklungserspektiven:
Auswahl und Adaptation von Aufgabenformaten
Inner- und überfachliche Synergien nutzen

Tab. 4: Übersicht inhaltsanalytischer Kategorien

5.1. Vorverständnisse und unterrichtliche Einordnungen von Rhetorik

Als alltagssprachlich bekannter Begriff kann Rhetorik eine Vielzahl von Bedeutungen und Assoziationen beinhalten bzw. hervorbringen. Um die Rolle dieses Themenfelds im Englischunterricht aus Sicht der befragten Personen untersuchen zu können, ist eine Begriffs- bzw. Konzeptklärung zentral, da anzunehmen ist, dass eine potenzielle Integration rhetorischer Perspektiven in den Fremdsprachenunterricht Englisch auch mit der Ausprägung solcher Vorverständnisse zusammenhängt. In der Analyse der Interviewdaten wird dabei grundsätzlich deutlich, dass unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich des Begriffs Rhetorik und seiner Anwendbarkeit auf schulische Kontexte des Fremdsprachenlernens bei Seminarlehrkräften zu finden sind, die im Folgenden erläutert und eingeordnet werden.

Eine erste Beobachtung besteht darin, dass die Befragten Rhetorik in den meisten Fällen vornehmlich in den Kontext von Mündlichkeit stellen. Gleichzeitig geht dieses Sprechen aus Sicht Seminarlehrkräfte dabei immer über ein ‚normales‘ Sprechen hinaus, sowohl bezogen auf

die Wirkabsicht als auch auf die verwendeten Ausdrucks- bzw. Gestaltungsmittel. Eine prägnante Beschreibung nimmt Johann vor und bezeichnet Rhetorik als „die Kunst der überzeugenden, verbalen Darstellung eines Sachverhalts oder eines Anliegens“. Ähnliche Auffassungen finden sich auch bei anderen Befragten und betreffen mündliche Genres sowie deren Qualitätskriterien. Als Beispiele werden hier das Halten einer Rede, das souveräne freie Sprechen, Eloquenz oder auch räumliche Präsenz beim Vortrag genannt. Von zwei Befragten wird darüber hinaus auf den Aspekt der kunstvollen Sprache als Bestandteil und Ziel von Rhetorik abgehoben, insbesondere mit Bezug auf Stilfiguren in der klassischen Rhetoriklehre.

Ein weiterer Punkt, der im Rahmen der Begriffsklärung häufig aufkommt, ist die Bezeichnung von Rhetorik als komplexes Phänomen. Jahres beschreibt diesen Umstand als ein Zusammenspiel aus sprachlichen, personalen und performativen Aspekten, die bei einer günstigen Ausprägung in der Konsequenz dazu beitragen, dass jemand „die Aufmerksamkeit seiner Zuhörer leicht und dauerhaft erreichen kann“. In ähnlicher Weise skizziert Samson verschiedene Teilbereiche von Rhetorik und fasst darunter „natürlich grammatischen Richtigkeit, ein Vokabular, was dem jeweiligen Anlass angemessen ist, also verschiedene Register, Sprachrichtigkeit, Ausdrucksstärke, Überzeugung“. Beide Äußerungen machen deutlich, dass ein hoher Reflexionsgrad als notwendig angesehen wird, um rhetorisch erfolgreich zu handeln, da diese Aspekte jeweils die Fähigkeit eines funktionalen Einsatzes von Sprache unter Berücksichtigung bestimmter erwünschter Wirkbeziehungen zwischen Form und kommunikativen Effekt voraussetzen. Gleichzeitig ist es interessant, dass die Befragten an dieser Stelle nicht auf inhaltliche Komplexität bzw. Wirkkraft eingehen, sondern zunächst Fragen nach der Präsentation von Inhalten als zentral auffassen.

Bei Kurz wiederum entsteht Komplexität aus der Notwendigkeit, adressierte Personen in den Vordergrund zu rücken und das eigene kommunikative Handeln situationsangemessen zu adaptieren:

Ich rede nicht einfach nur mit einer Wand und in dem Sinn [muss ich] auch mit einbeziehen, was dann rezipiert werden kann. Das heißt einerseits, es kann etwas zu schnell, zu kompliziert, zu gekünstelt, zu umständlich sein. Gleichzeitig kann genau das in einer bestimmten anderen Situation aber auch richtig sein. (Kurz)

Hiermit knüpft er an eine zentrale Einsicht innerhalb der rhetorischen Tradition an, dass Sprechen immer nur insofern wirksam und erfolgreich ist, als es sich an der jeweiligen Zielgruppe orientiert (vgl. Kapitel 1.1 & 1.3). Diese Auffassung spricht folglich gegen eine ausschließlich generische Vorstellung von einer ‚guten Rede‘, die sich auf bestimmte Elemente und Stilmittel stützt, sondern betont insbesondere erneut die Notwendigkeit sprachliche und nicht-sprachliche

Gestaltungsmittel auf Basis einer Reflexion des gesamten kommunikativen Kontexts auszuwählen und einzusetzen.

Damit im Zusammenhang steht ein weiterer inhaltlicher Aspekt, den die meisten Befragten nennen: die Beeinflussung Anderer als Ziel rhetorischen Handelns. Bei Eilers steht hier die Vorstellung im Vordergrund „wie ich Sprache, mit welchen Mitteln, zu welchem Zweck effizient einsetzen kann“. Ähnlich beschreibt Kurz die „beeinflussende [...] oder lenkende Sprache“ als ein Kernmerkmal von Rhetorik. Darüber hinaus fällt das Adjektiv „überzeugend“ häufig in diesem Kontext und wird auf das Erreichen von Zustimmung eines Publikums zu einer Sache hin konkretisiert. Die Entstehung von Überzeugungskraft und die Möglichkeiten der kommunikativen Einflussnahme auf Menschen wird dabei von einigen Lehrkräften auch auf Strategien zurückgeführt, die einen kritischen Umgang auf Seiten von Rezipient*innen sowie schulischer Akteur*innen erfordern:

Ich sehe hier eigentlich einen ziemlich strengen Wandel in der Rhetorik, auf den wir auch reagieren müssen. Die Rhetorik war ja bisher jetzt ja gerade am humanistischen Gymnasium eine, die sich an der klassischen Rhetorik, an der Verwendung von Redemitteln, von vertieft vorbereiten Inhalten orientiert. Und ich denke, da hat sich unsere Gesellschaft ein Stück weit davon abgewendet. Bis hin in spitzenpolitischen Verfahren jetzt, dass die sehr gewählte Ausdrucksweise eigentlich eher Distanz schafft und für ein Wahlamt zum Nachteil gereicht. Da ist die Verwendung von Fehlern, fehlerhafter Aussprache, fehlerhafter Logik eigentlich etwas, was eher diese Volkstümlichkeit und auch dann diese Resonanz wieder evoziert, die Leute, die überredend wirken wollen, eigentlich suchen. (Fuhrmann)

In dieser Einschätzung zeigt sich ein gegensätzliches Bild zum Rhetorikverständnis bei Cicero, der das Ideal des gebildeten, kompetenten und moralisch aufrichtigen Redners propagiert (vgl. Kapitel 1.1). Gleichzeitig wird in Fuhrmanns Äußerung deutlich, dass eine Abkehr von der im klassischen Sinne guten Rhetorik auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen kann: Während die Verwendung bestimmter, weniger formaler Register und einfacher Sprache positiv gewendet eine besondere Form der Berücksichtigung von Zielgruppe und Kontext darstellen mag, ist das gezielte Nutzen fehlerhafter Informationen und logischer Strukturen dem Bereich Manipulation zuzuschreiben.²⁶ Strategisch-manipulative Kommunikationsformen, wie Kurz sie in diesem Kontext beschreibt, fallen nach dessen Auffassung jedoch nicht unter den Begriff Rhetorik:

Dass man über Emotionen, über zu starke Bindungen und Polarisierung versucht, jemanden anders dann zu überzeugen, das wäre es jetzt für mich nicht. Da sehe ich eine große Gefahr. Auch beliebt sein wollen um jeden Preis, über das Werkzeug Sprache, also bewusste Einsätze. (Kurz)

²⁶ Das Thema Manipulation wird im folgenden Kapitel 5.4. genauer aufgegriffen.

Sowohl Fuhrmann als auch Kurz heben in diesen Kontext auf die Notwendigkeit ab, eine Bewusstheit für manipulative Formen und Mechanismen der Bedeutungserzeugung zu entwickeln, die eine kritische Evaluation kommunikativen Handelns erlaubt. Gleichzeitig unterscheiden sie sich jedoch in ihren Äußerungen in der Frage, ob die Thematisierung von Rhetorik sowie von Manipulation eng verknüpft sind bzw. sein sollten, oder ob die Begriffe zwei inhaltlich getrennte Felder darstellen.

Aufbauend auf diesen ersten thematischen Einordnungen und Abgrenzungen des Begriffs Rhetorik lässt sich überleiten zu seinem Vorkommen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts Englisch. Erneut zeigt sich hier ein differenziertes Bild in den Einschätzungen der Befragten, wobei drei Muster zu erkennen sind.

Muster 1: Rhetorik ist für den Englischunterricht nicht von Bedeutung

Im ersten Fall beschreiben einige Seminarlehrkräfte, dass der Begriff Rhetorik im Englischunterricht aus ihrer Sicht keine Rolle spielt. Baumann formuliert dazu: „Ich muss ganz ehrlich sagen, ich kann [...] mit dem Begriff Rhetorik jetzt aus der Sicht der Schule nicht wahnsinnig viel anfangen“. Er erläutert diese Einschätzung mit dem Verweis auf das zentrale Stichwort Kompetenzorientierung und führt aus, dass es rezeptive und produktive Kompetenzen seien, die den Kern von Englischunterricht bilden – und sich Rhetorik aus seiner Perspektive dort nicht einfüge. Zu einem ähnlichen Schluss gelangt auch Johann und verneint die Frage nach dem expliziten Vorkommen von Rhetorik im Fach Englisch klar. Interessant ist dabei seine Erklärung für diesen Umstand:

Und wenn Sie sich die Abituraufgaben anschauen, dann haben wir, jetzt einmal hart gesagt, keinen Anlass in unserer Oberstufendarbeit Rhetorik zu machen. [...] Wir haben manchmal die Aufgabe ‚Write a speech‘. Aber das ist eine von dreien, die muss ich nicht nehmen, ja? Wir haben *stylistic devices*, da kann ich mir etwas heraussuchen aus dem Text. Ich muss nie eine Gesamtwirkung zum Beispiel einschätzen, wie von einer Rede. (Johann)

Diese Erklärung verweist auf eine systemische Dimension bzw. auf Rahmenbedingungen, die der Integration rhetorischer Perspektiven in den Unterricht eher entgegenstehen, als dass sie sie befördern. Im Zentrum des Begründungszusammenhangs steht hier die Vorbereitung von Lernenden auf die Anforderungen der Abiturprüfungen. Aus der Antwort von Johann geht implizit hervor, dass dieser Aufgabentyp offenbar nicht häufig gewählt, sondern von Prüflingen in der Abitursituation eher ausgeschlossen wird. Während die Gründe hierfür vielfältig sein mögen – z. B. mangelndes Interesse, hohe wahrgenommene Schwierigkeit, begrenzte lebensweltliche Relevanz, Abraten durch die Lehrperson –, können sie sich offenbar auf unterrichtliche Praxis auswirken und dazu führen, dass Schwerpunkte von Lehrkräften an anderen Stellen gesetzt

werden. In eine ähnliche Richtung geht auch Samsons Aussage: „Wir haben ja seit Jahren auch den Ersatz einer Schulaufgabe durch eine mündliche Prüfung und da gibt es auch die Möglichkeit, eine Rede zu halten. Aber ich weiß von keiner Schule, wo es stattfindet“. Diese Äußerung zeigt beispielhaft auf, dass der oben beschriebene Prozess nicht nur auf der Ebene von Abiturprüfungen, sondern auch im Kontext unterrichtlichen Assessments eine Rolle spielen kann: Wenn ein Aufgabenformat und damit verbundene Kompetenzen nicht standardmäßig durch evaluative Maßnahmen abgeprüft werden, obliegt die Kompetenzentwicklung in diesem Bereich ausschließlich der Wahl der Lernenden selbst. Für Lehrende wiederum erscheint es einleuchtend, Schwerpunkte so zu legen, dass Unterricht in Richtung der erwünschten und geforderten Lernentwicklungen und -resultate wirkt. Sofern der Rhetorik bzw. mit ihr verbundene Inhalte jedoch Bedeutung für den Englischunterricht und damit für die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden beigemessen wird, wäre zu überlegen, in welcher Form eine Verankerung von Themen und Kompetenzzügen durch angemessene Aufgabenformate im Unterricht sowie in Abschlussprüfungen erfolgen könnte.

Muster 2: Rhetorik spielt inhaltlich eine Rolle, nominell jedoch nicht

Eine zweite Tendenz lässt sich damit beschreiben, dass der Begriff Rhetorik selbst aus Sicht der Befragten eher keine Verwendung im Englischunterricht findet, mit ihr thematisch verbundene Aspekte jedoch von Bedeutung sind. Dieser Einschätzung würden die meisten der interviewten Seminarlehrkräfte zustimmen. Seitz formuliert dies folgendermaßen: „Wie komme ich rüber?“ würde ich das für die Schüler nennen. Also ob ich das Wort rhetorisch verwende, eher nein – aber die Inhalte, ja“. Betrachtet man diese Äußerung genauer, wird hier erneut ein Bezug zum Bereich Mündlichkeit sichtbar – an dieser Stelle verknüpft mit der Reflexion kommunikativer Effekte, die durch fremdsprachliche Äußerungen hervorgerufen werden und sich auf Inhalte wie auch auf die redende Person selbst beziehen. Rhetorik spielt im Englischunterricht inhaltlich demnach dann eine Rolle, wenn sich Redende ihrer Wirkung auf Andere bewusst werden und überprüfen wollen, inwiefern es gelingt, Sprechabsichten erfolgreich zu realisieren.

Auch zwei weitere Einschätzungen der Befragten deuten in eine ähnliche inhaltliche Richtung: Samson legt dar, dass das Stichwort Rhetorik in seiner Wahrnehmung normalerweise nicht – oder falls doch, ausschließlich im Rahmen von Feedback für Präsentationen vorkommt. Dieses Feedback wiederum spielt aus seiner Sicht eine bedeutsame Rolle: „Ich gebe [den Lernenden] meinen Bogen, mit dem ich meine Notizen mache für ein Referat, um es zu bewerten,

der in viele Teilbereiche unterteilt ist, auch Rhetorik, sprachliche Richtigkeit, Didaktik, Aussprache, Zuschauerzugewandtheit und so weiter.“ In diesem Sinne stellt Rhetorik ein Qualitätsmerkmal für informierende Textsorten bzw. mündliche Genres wie Referate dar, und unterstützt die Verständlichkeit und Verarbeitung von Inhalten. Auch Schäfer bezieht den Begriff Rhetorik auf mündliche Interaktion, dabei allerdings stärker auf das dialogische Sprechen. Während der Begriff Rhetorik ihrer Auffassung nach vor allem dem Lateinunterricht zugerechnet wird, sei er jedoch im Kontext des argumentativen Sprechens inhaltlich auch für den Englischunterricht relevant. Dabei stehen für sie als Seminarlehrerin insbesondere Sprechstrategien und rhetorische Mittel im Vordergrund, die mit Lernenden erarbeitet werden können.

Eine weitere thematische Dimension zeigt sich in einer Äußerung des Seminarlehrers Kurz, der beschreibt, dass Rhetorik – zwar nicht nominell, aber inhaltlich – in seinem eigenen Unterricht vorkomme und begründet dies vor allem mit seinem persönlichen Interesse an ethischen Dimensionen von Kommunikation und Überzeugung. Hier bildet ein reflexives Element den Kern der unterrichtlichen Auseinandersetzung und zielt darauf ab, eine Form von Sprachbewusstheit bei Lernenden zu entwickeln, die sie dabei unterstützt, fremdsprachliche Äußerungen anhand ethischer Prinzipien einzuschätzen und überprüfen zu können. Gleichzeitig offenbart diese Aussage des Befragten, dass eine solche Integration rhetorischer Perspektiven hier offenbar aus dem eigenen Interesse der Lehrkraft und Kenntnissen in einer Nachbardisziplin motiviert und weniger als integraler Bestandteil des Fachs Englisch gesehen wird.

Muster 3: Rhetorik spielt eine wichtige Rolle im Englischunterricht

Ein drittes Muster bezogen auf das Vorkommen des Begriffs Rhetorik zeigt sich bei zwei Befragten, die sowohl dem Terminus als auch damit verbundenen thematischen Dimensionen Relevanz für den Englischunterricht beimessen. Der Seminarlehrer Jahreis verweist dabei vor allem auf die Oberstufe: Er bezieht Rhetorik zum einen im klassischen Sinn auf politische Reden in historischen wie aktuellen Kontexten und nennt Martin Luther King oder Barack Obama als Oratoren, deren Texte anhand von Stilmitteln auf ihre Wirkkraft analysiert werden. Zum anderen spielt Rhetorik für ihn auch in alltäglicher Kommunikation eine Rolle, wann immer Personen versuchen, Aufmerksamkeit zu generieren, Präsenz im mündlichen Vortrag zu entwickeln oder Äußerungen durch Gestik und Mimik zu unterstützen, um Andere von einem Anliegen zu überzeugen. Im Hinblick auf ein solches überzeugendes fremdsprachliches Handeln spricht auch Eilers der Rhetorik eine wachsende Bedeutung zu:

Rhetorik spielt jetzt nicht die Rolle, die sie eigentlich spielen könnte, vielleicht sogar auch müsste gerade in Hinsicht auf gymnasiale Bildung. [...] Sie fließt aber auf jeden Fall in den Englischunterricht insofern immer stärker mit ein, als der auch im Laufe der

Jahre mehr und mehr auf die kommunikativen Kompetenzen abgehoben hat. Und das finde ich eine sehr gute Entwicklung. (Eilers)

Diese Einschätzung ist besonders interessant, da Rhetorik hier nicht als ein Add-on für den Englischunterricht verstanden wird, das es zusätzlich zu berücksichtigen gilt, sondern vielmehr als ein inhärenter Bestand von Kompetenzorientierung bzw. als ein Feld, das im Rahmen der Betonung kommunikativer Kompetenzen gewissermaßen auf natürliche Weise Stärkung erhalten hat. Wie im Folgenden noch deutlich wird, bezieht Eilers dies sowohl auf mündliche, schriftliche wie auch multimodale und digitale Textsorten und damit verbundene Kompetenzen. Des Weiteren klingt in seiner Äußerung oben eine wünschenswerte Verknüpfung der Begriffe Kompetenz und Bildung über das Thema Rhetorik an, die in Kapitel 2.3.1 dieser Arbeit diskutiert wird.

Zwischenfazit: Rhetorik im Englischunterricht

Zusammenfassend lassen sich aus den hier dargestellten Äußerungen einige Schlussfolgerungen ziehen. Zunächst hat sich in den Interviewgesprächen gezeigt, dass bei einer deutlichen Mehrheit der befragten Seminarlehrkräfte unterschiedliche, gleichwohl differenzierte Verständnisse des Begriffs Rhetorik vorhanden sind und die Untersuchungsteilnehmenden vielfältige Bezüge zwischen Rhetorik und Englischunterricht herstellen. Da davon ausgegangen werden kann, dass sich auf die Interviewanfrage primär Personen zurückmelden, die nach eigener Einschätzung Inhalte zu diesem Themenbereich beitragen können, ist dies an sich nicht überraschend. Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass die Beschäftigung mit dem Thema Rhetorik aus Sicht des Englischunterrichts von den Seminarlehrkräften grundsätzlich als einleuchtend und sinnvoll wahrgenommen wird.

Die Äußerungen der Befragten knüpfen dabei an diverse Aspekte aus Teil I dieser Arbeit an, u. a. an die Rahmung von Rhetorik als „Beherrschung erfolgsorientierter strategischer Kommunikationsverfahren“ (Knape 2012: 33) wie auch dem Fokus auf Mündlichkeit und bestimmter Techniken in Rede und Gespräch (vgl. Gora 2010: 20; vgl. Kapitel 1.1). Aspekte aus der Medial- oder Digitalrhetorik hingegen werden an dieser Stelle im Kontext der Begriffsklärung von den Seminarlehrkräften zunächst nicht angesprochen. Ebenso spielen ethische Rahmungen und Zielsetzungen von Rhetorik im Kontext solcher offenen Fragen zum Begriffsverständnis vorerst keine wichtige Rolle in den Äußerungen. Dieser Umstand, wie auch die thematische Streubreite der Fokussierungen bestimmter Aspekte von Rhetorik durch die Seminarlehrkräfte, spricht dafür, dass eine Vermittlung und Verankerung eines pädagogisch wie didaktisch gerahmten Rhetorikbegriffs ein sinnvolles Unterfangen darstellt, um eine fundierte unterrichtliche

Auseinandersetzung mit verschiedenen Genres rhetorischer Kommunikation, jeweils unter bestimmten Zielsetzungen, zu ermöglichen. Erst dann kann ein Potenzial von Rhetorik als Bezugsdisziplin voll ausgeschöpft werden und die Reflexion kommunikativer Handlungen unter Berücksichtigung funktionaler wie ethischer Prinzipien zum Kernelement der Thematisierung rhetorischer Textsorten werden.

Die Einsicht der Seminarlehrkräfte, dass Rhetorik auf unterschiedlichen Ebenen ein komplexes Phänomen darstellt, wirft hinsichtlich der Planung von Unterricht Fragen danach auf, welche Übungs- und Aufgabenformate diesem Befund Rechnung tragen könnten. Gerade die Beobachtung, dass die Kontext- und Situationsgebundenheit rhetorischer Kommunikation Komplexität hervorbringt, macht dabei deutlich, dass Rhetorik nicht primär formelhaft erlernt oder erschlossen werden kann. In Kapitel 10 werden daher u. a. Potenziale komplexer Aufgabenformate erörtert und beispielhaft praktische Perspektiven aufgezeigt.

Im Hinblick auf das Vorkommen des Begriffs Rhetorik im Fremdsprachenunterricht Englisch bieten die drei beschriebenen Muster Anlass zur didaktischen wie auch bildungspolitischen Reflexion. Die Lehrkräfte, die beschreiben, dass das Stichwort Rhetorik im Kontext von Englischunterricht aus ihrer Sicht keine Rolle spielt, führen dies auf strukturelle Gegebenheiten zurück, wozu curriculare Schwerpunkte und Abschlussprüfungen zählen. Sofern aber rhetorische Textsorten – also solche, bei denen Überzeugung ein Kernmerkmal bzw. -ziel darstellt – mit Lernenden erarbeitet werden sollen, ist zu überlegen, welche Beispieldokumente, Genres, Aufgaben und auch Prüfungsformate dazu beitragen können, dass Lehrkräfte wie auch Lernende eine Auseinandersetzung als motivierend und zielführend für Kompetenzerwerb und Qualifikation begreifen und erleben.

Die Befragten, deren Äußerungen dem zweiten Muster zuzuordnen sind, vertreten die Auffassung, dass Rhetorik für unterschiedlichen Textsorten und kommunikative Kontexte von Bedeutung sein kann, verbinden diese aber nicht unbedingt mit dem Begriff und Themenfeld. Dies muss kein Problem darstellen, sofern Lehrkräfte sich dem Umgang mit rhetorischen Textsorten gewachsen fühlen. Dass in diesem Kontext jedoch durchaus Unterstützungs- und Verbesserungsbedarf konstatiert wird, zeigen die Ausführungen in den folgenden Kapiteln. Aufbauend auf den Ausführungen in Teil I dieser Arbeit stellt sich hier demnach die Frage, welchen Beitrag rhetorische Heuristiken für unterrichtliche Planungen leisten können, um als transversale Perspektiven die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Genres bzw. ein methodisch-didaktisches Zusammenbringen ebensolcher zu ermöglichen und zu unterstützen (vgl.

Kapitel 10.1 & 10.2). Die Äußerungen der Seminarlehrkräfte gehörend zu Muster 3 verdeutlichen an dieser Stelle beispielhaft, dass die Beschäftigung mit Rhetorik keine zusätzliche Aufgabe oder Bürde für Lehrkräfte oder Lernende sein muss, sondern ebenso als integraler Teil fremdsprachlicher Bildung verstanden werden kann.

5.2. Rhetorikbezogene Kompetenzen

Das folgende Kapitel fokussiert Äußerungen der Interviewteilnehmenden, die sich auf rhetorikbezogene, curricular formulierte Kompetenzen beziehen. Dabei steht zunächst im Vordergrund, wie die Befragten rhetorische Kernbegriffe wie ‚sehr überzeugend‘, ‚wirkungsvoll‘ oder ‚sehr geschickt im Dialog‘ verstehen und im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht operationalisieren. Im weiteren Verlauf wird dann auf die Förderung dieser Kompetenzen sowie auf damit einhergehende Herausforderungen eingegangen.

5.2.1. Monologisches Sprechen: Überzeugend und wirkungsvoll

Als ein Kernbereich der Rhetorik ist das monologische Sprechen im Kontext des Englischunterrichts für diese Arbeit von besonderem Interesse. Kompetenzbeschreibungen aus Bildungsstandards und Kerncurricula – dazu zählen die Fähigkeit, die eigene Meinung sehr überzeugend darlegen oder Inhalte wirkungsvoll präsentieren zu können – stehen hier in engem Zusammenhang zu rhetorischen Textsorten und Sprechabsichten und wurden im Rahmen der Interviewbefragungen von den Befragten näher erläutert und im Kontext der jeweiligen schulischen Kontexte eingeordnet.

Monologisches Sprechen und der Fokus auf Mündlichkeit im Englischunterricht

Ein Punkt, den die meisten Seminarlehrkräfte in diesem Kontext zu Beginn nennen, bezieht sich auf die wachsende Bedeutung von Mündlichkeit allgemein sowie im Speziellen auch auf die Relevanz monologischen Sprechens. Eilers konstatiert etwa, dass Mündlichkeit „in den letzten fünfzehn Jahren sehr, sehr stark in den Vordergrund getreten“ sei und bewertet diese Entwicklung als positiv, begründet durch die lebensweltliche Relevanz der Sprechkompetenz. Mehrere Befragte verweisen darüber hinaus, ebenfalls stets positiv, auf den bayerischen kompetenzorientierten LehrplanPLUS, der zur Stärkung mündlicher Kompetenzen im Englischunterricht maßgeblich beigetragen habe. Damit im Zusammenhang steht für die Befragten auch ein Fokus auf das monologische Sprechen, insbesondere auf das Präsentieren bereits ab den

ersten Lernjahren. Die Auswirkungen dessen sind nach Einschätzung mehrerer Seminarlehrkräfte über die Schullaufbahn hinweg zu beobachten und positiv zu bewerten. Schäfer illustriert dies wie folgt: „Jetzt auch gerade mit dem LehrplanPLUS, wo unsere Schüler ab der fünften Klasse wirklich damit aufwachsen und wo sie einfach sehen, dass sie in der Oberstufe schon eine ganz andere Präsenz zeigen und eine ganz andere Technik“. Sie weist damit auf zwei wesentliche Elemente des monologischen Sprechens hin, die offenbar durch eine frühe Förderung effektiv gestärkt werden. Der Begriff Technik hebt ab auf Vorgehensweisen bei der mündlichen Darstellung von Inhalten, die von Lernenden verinnerlicht und bewusst eingesetzt werden. Präsenz hingegen meint eine individuelle Eigenschaft in Vortragssituationen, die auf eine persönliche bzw. charakterliche Qualität hindeutet. So lässt sich Schäfers Äußerung verstehen als Beobachtung der Entwicklung von Kompetenz- und Persönlichkeitseigenschaften, bedingt durch ein verstärktes Augenmerk des Fremdsprachenunterrichts auf mündliche Kommunikation.

Als weiteren günstigen Faktor für die Entwicklung des monologischen Sprechens beschreibt Fuhrmann darüber hinaus, dass Lernende medial sowie persönlich immer stärker an authentischen fremdsprachlichen Interaktionen teilhaben:

Da sehe ich auch, dass unsere Schüler in diesem Versprachlichungsmodus durch ihre Auslandserfahrung und durch den Zugang zu englischen Originalmedien ein hohes Maß an Sprachkompetenz haben und – wenn sie wollen und sich gut vorbereiten – hier schon eine recht professionelle Rhetorik vorlegen können. (Fuhrmann)

Folgt man diesem Gedanken, so ist eine Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen nicht unbedingt und nicht ausschließlich schulischer Arbeit zuzuschreiben, sondern erfolgt ebenso durch Partizipation an lebensweltlichen Diskursen. Aus didaktischer Sicht stellt sich dabei die Frage, wie solche Ressourcen auch gewinnbringend für den Unterricht genutzt werden könnten, um erwünschte Lernentwicklungen sicherzustellen und zu rahmen. Denn zu bedenken ist in diesem Kontext auch, welche Inhalte, Genres und sprachliche Formen Lernende in außerschulischen Settings kennenlernen. Der Seminarlehrer Kurz etwa bemerkt, dass populäre rhetorische Formate – wie TED Talks – eine typisch amerikanische Art des Vortrags propagieren, die bei Lernenden beliebt seien, gleichwohl suggestiv und ermüdend wirken können. An dieser Stelle wäre es wünschenswert, Lernende im Sinne der Nutzung von Textensembles mit einer Vielfalt rhetorischer Formate, Themen und Perspektiven vertraut zu machen und damit gleichzeitig aufzuzeigen, wie divers die Spielarten monologischen Sprechens sein und damit zu Beispielen für das Erproben und Ausbilden eigener Vortragsstile werden können (vgl. Kapitel 8.4 & 9.4).

Umgekehrt wird die exponierte Position von Vortragenden beim monologischen Sprechen aber auch als Herausforderung bzw. Problem wahrgenommen, wie Schäfer darstellt: „Meine schwachen Schüler sind von vornherein mehr gehemmt – natürlich. Also denen können sie auch fast nichts Schlimmeres antun, als sie vor die Klasse zu stellen und sie sollen da ein Statement von sich geben“. Sich in monologischen Sprechsituationen als erfolgreich erleben und ggf. auch behaupten zu können, erfordert demnach auf Seiten von Lernenden eine Bereitschaft wie auch Selbstkompetenzerwartungen, wobei diese hier maßgeblich mit dem individuellen Sprachniveau verknüpft sind. Verortet man diese Beobachtung im Rahmen einer breiter gedachten, rhetorikbezogenen fremdsprachlichen Bildung, so wirft sie die grundsätzliche Frage im Kontext der Förderung monologischer Sprechkompetenzen in heterogenen Lerngruppen auf, wer zu welchen Sprachhandlungen befähigt werden soll. Hier ist festzuhalten, dass dem monologischen Sprechen durch die Bildungsstandards innerhalb der übergreifenden funktional kommunikativen Kompetenz ein wichtiger Stellen- und damit Bildungswert zugeschrieben und es auf einer Ebene mit dem dialogischen Sprechen verankert wird (vgl. KMK 2012: 16 ff.). Das Sprechen vor Gruppen, das Darlegen eigener Positionen durch monologische Sprechakte ist somit anders als in klassisch rhetorischen Kontexten, wie professionell organisierten politischen Debatten, nicht besonderen Personengruppen vorbehalten bzw. für diese relevant, sondern soll einen Teil der fremdsprachlichen Kompetenzentwicklung aller Lernenden darstellen. Insofern erscheint die beschriebene frühe Integration monologischer Übungs- und Aufgabenformate sehr sinnvoll, gleichwohl bedarf sie möglicherweise einer Ergänzung und eines besonderen Fokus auf diejenigen, die solche Interaktionsformen tendenziell als Hürde wahrnehmen und mit Angst verknüpfen.

Sehr überzeugend Meinungen darlegen: Eine Frage von Wortschatz

Mit dem kommunikativen Setting des monologischen Sprechens einher geht immer auch eine bestimmte Zielsetzung. In den Bildungsstandards konkretisiert sich diese im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht Englisch – im höchsten Anforderungsniveau – u. a. in der Kompetenzbeschreibung: Lernende „legen ihre Meinung sehr überzeugend dar“ (ebd. 51). Im Rahmen der Interviewbefragung haben die Seminarlehrkräfte diese Formulierung teils mit deutlichen Schnittmengen, teils aber auch auf sehr unterschiedliche Art und Weise verstanden und auf den Englischunterricht bezogen. Ein erster interessanter Punkt an dieser Stelle besteht darin, dass einige der Befragten das sehr überzeugende Darlegen einer Meinung eng mit dem Bereich Wortschatz verknüpfen. So weist Johann den sprachlichen Mitteln in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu:

Diese Lernenden haben die sprachlichen Mittel zur Verfügung, ihre Meinung überzeugend darzulegen. Das ist die Basis. Dann sind sie frei im Kopf, um auch über das Wie nachzudenken. Wenn, wenn der Wortschatz nicht da ist, wenn die Strukturen nicht da sind, dann kriegen sie die Meinung nicht rüber. Das ist ganz logisch. Wenn ich keine komplexe Satzstruktur bilden kann, kann ich keinen komplexen Sachverhalt [beschreiben]. Ist so. (Johann)

Diese Einschätzung macht auf zwei Dimensionen von Wortschatz im Kontext von Überzeugung aufmerksam. Zum einen werden sprachliche Mittel hier als Ressource bzw. als Fundament verstanden, das kognitiven Freiraum schafft, um die eigene Sprache gestaltend und strategisch in Richtung der Sprechabsicht einzusetzen. Zum anderen bedarf es laut Johann offensichtlich aber ebenso eines angemessenen, ausdifferenzierten Vokabulars, damit komplexe Themen überhaupt sprachlich verhandelt und überzeugend dargestellt werden können. In dieser Äußerung zeigt sich die Vorannahme, dass Sprache grundsätzlich der Komplexität eines Sachverhalts gerecht werden bzw. diese Komplexität abbilden sollte, um überzeugend zu wirken. Dies ist insofern interessant, als darin ein Bildungsanspruch wie auch ein ethisches Prinzip der Angemessenheit oder Wahrhaftigkeit zum Vorschein kommen, die als zugrunde liegende Maßgaben fungieren. Dem gegenüber stehen jedoch ebenso kommunikative Mittel der Verkürzung und Verzerrung, wie sie häufig z. B. in politischen Diskursen Einsatz finden. So werden Themen bewusst zugespitzt und auf Kernsätze oder Schlagworte reduziert, um Positionierungen oder Appelle zu kommunizieren (vgl. Kapitel 5.4). Für die Förderung von rezeptiv-analytischen sowie produktiven Kompetenzen erscheint daher die Auseinandersetzung mit sowohl komplexen Themen und Genres als auch mit gezielten Formen der sprachlichen und thematischen Vereinfachung sinnvoll. Lernende können dabei in unterschiedlichen Aufgabenformaten sowohl inhaltlich vertiefte und differenzierte Standpunkte erarbeiten als auch Potenziale rhetorischer Kurzformen erproben. Dabei entsteht gleichzeitig die Notwendigkeit einer ethischen Reflexion des semantischen und symbolischen Gehalts kommunikativer Strategien und Gestaltungsmittel wie auch ihres angemessenen Einsatzes in bestimmten Kontexten (vgl. Kapitel 8.3 & 8.4).

Ein weiterer zu bedenkender Punkt im Kontext von Wortschatz und monologischem Sprechen besteht für viele der Befragten im Umgang mit und dem Lernen von formelhafter Sprache. So wird beschrieben, dass Formeln auf der einen Seite als *scaffolding* Sicherheit bieten, gleichzeitig aber für Lernende auch dazu dienen, „um schwierigeren oder komplexeren Wortschatz zu ersetzen“ (Baumann) und gleichermaßen zu „inhaltl. Floskeln“ (Jahreis) werden können, die dem Darlegen einer überzeugenden Meinung entgegenstehen. Diese Diskussion wird in Teil III (Kapitel 10.2) wieder aufgegriffen, da sie für Lehrkräfte eine Reflexion erfordert, welche sprachlichen Mittel im Kontext von Überzeugung mit welchen Zielsetzungen

und unter Berücksichtigung welcher Genres eingeführt werden, um den Spracherwerb systematisch zu unterstützen, ohne eine Engführung vorzunehmen.

Sehr überzeugend Meinungen darlegen: Inhaltliche und formale Kriterien

Einige Seminarlehrkräfte weisen darauf hin, dass als Grundlage für überzeugendes Auftreten bzw. fremdsprachliches Handeln zunächst eigene Positionen ausgebildet werden müssen. Gehring erläutert an dieser Stelle: „Wenn ich jetzt erst einmal an den mündlichen Vortrag denke, dann heißt es für mich, dass jemand zum einen überhaupt erst einmal klar sagen kann, was seine eigene Meinung ist – [...] relativ kurz und knackig“. In dieser Äußerung klingt die Zielvorstellung an, eine Meinung zu einem bestimmten Sachverhalt auf den Punkt bringen zu können, d. h. sie selbst so klar gefasst zu haben, dass sie in der Fremdsprache prägnant dargestellt werden kann. Für Johann besteht darin jedoch ein hohes und herausforderndes Ziel, wie in folgender Einschätzung deutlich wird:

Gestolpert beim Lesen bin ich über den Begriff ‚eigene Meinung‘. Denn die muss ich erst einmal fassen, bevor ich sie überzeugend darlegen kann. Und da stelle ich fest, dass die eigene Meinung [...] zu komplexeren Themen eine Sache ist, mit der die Schüler immer mehr Schwierigkeiten haben. Das merkt man im Abitur, wenn Kommentare geschrieben werden müssen, Stellungnahmen zu Themen, die nicht im Unterricht vorbereitet werden, worden sind, worden konnten – sodass das wirklich ein Ideal ist, was wir fast nicht erreichen. (Johann)

Gerade komplexe Themen erfordern demnach Gelegenheiten für eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung, auf Basis derer Positionierungen ausgebildet und in der Folge auch fremdsprachlich kommuniziert werden können (vgl. Kapitel 9.3). Damit unterstreicht Johanns Äußerung gleichsam die Studie von Jackob et al. (2008), die die Relevanz der inhaltlichen Qualität von Präsentationen für die rhetorische Wirkung hervorhebt.

Um jedoch eigene Positionen überzeugend darstellen zu können, bedarf es ebenso einer angemessen sprachlichen Gestaltung, betonen einige Befragte. Fuhrmann führt dazu aus: „Sehr überzeugend fängt bei der Form an. Ist hier eine These überhaupt erkennbar, die vertreten wird?“ Der hier beinhaltete Verweis auf eine Illustration von Gedanken und Argumenten wird von verschiedenen Untersuchungspersonen genannt und fokussiert die Notwendigkeit bzw. das Potenzial der sprachlichen Ausgestaltung eines Sachverhalts, die Vorstellungsvermögen und Nachvollziehbarkeit der Perspektive auf einen jeweiligen Gegenstand fördert. Neben der Stärke und Logik einer Argumentationskette spielt demzufolge eine wichtige Rolle, wie die einzelnen inhaltlichen Teile einem Publikum durch Veranschaulichung näher gebracht werden können. Einen für die meisten Seminarlehrkräfte zentralen Punkt in diesem Zusammenhang stellt die Gestaltung eines Monologs dar, die auf das Evozieren von Resonanz bei einer bestimmten Gruppe

von Zuhörenden ausgerichtet ist. Dies wird mit Beschreibungen wie „nachvollziehbar argumentieren“ (Baumann) oder „dass jemand anders meine Meinung durchdringen kann“ (Jahres) erläutert. Damit betonen diese Äußerungen, dass Argumentation und Veranschaulichung nicht unabhängig von der Zielgruppe gedacht werden können, an die sie sich richten, sondern für diese jeweils entsprechend angemessen konstruiert und aufbereitet werden müssen. Denkt man diese Beobachtung in Richtung der Formulierung von Aufgaben weiter, so stellt sich hier erneut die Frage, wer wen aus welchen Gründen überzeugen können soll, d. h. welches kommunikative Setting also in Betracht gezogen, imaginert oder möglicherweise dramaästhetisch inszeniert wird. An dieser Stelle gilt es, die lebensweltliche Relevanz gegenüber einer Erprobung vielfältiger Genres als Leitlinien für die Erstellung von Aufgabenformaten abzuwägen (vgl. Kapitel 9.4).

Sehr überzeugend Meinungen darlegen: Wer bewertet mit welchen Kriterien?

Für den Unterricht ergeben sich aus diesen Überlegungen für die Befragten außerdem Aspekte und Herausforderungen bezogen auf Operationalisierung und Bewertung. Einige Seminarlehrkräfte merken an, dass auch außerhalb von Argumentation und Zielgruppenorientierung Einflussfaktoren eine Rolle für die Überzeugungskraft spielen, deren Berücksichtigung reflektiert werden müsse. So habe ‚Überzeugen‘ auch etwas mit der Person und Persönlichkeit von Vortragenden zu tun, wie Samson darstellt:

Also gerade im Klassenzimmer ist es immer wieder der Fall, dass es überzeugend wirkt, wenn es von einem Menschen dargebracht wird, der sowieso schon überzeugt aufgrund seiner Persönlichkeit. Also Charisma spielt da eine große Rolle. Und es ist auch eine Gefahr, dass Leute, die sehr viel Charisma haben, sich darauf verlassen. Um so mehr eine Forderung an uns zu zeigen: Wie überzeuge ich? (Samson)

Hier knüpft Samsons Äußerung an die aristotelische Vorstellung von Ethos an (vgl. Toye 2013: 42 ff.), weist aber gleichzeitig auf die Grenzen jener Überzeugungskraft hin. Als Lehrer sieht er sich mit der Aufgabe konfrontiert, mit dieser speziellen Form von Heterogenität umzugehen, Leistungsunterschiede, die auf die Person zurückzuführen sind und zunächst unabhängig von ihrem Sprach- oder Argumentationsniveau zu sein scheinen, zu berücksichtigen – gleichzeitig diese Lernenden aber auch zu fordern und im Verhältnis zu anderen fair zu bewerten. Im Hinblick die Ziele des Englischunterrichts wirft dieses Thema die Frage auf, ob Charisma bzw. Persönlichkeitsmerkmale im Kontext rhetorikbezogener Kompetenzen eine Rolle spielen können oder sollten – und folglich eine Aufgabe von Unterricht auch darin bestehen müsste, Lernende in ihrer Entwicklung von Redner*innenpersönlichkeiten zu unterstützen. Ein solches Ziel

mag an eine klassische Rhetorikausbildung erinnern, könnte allerdings in unterrichtlichen Settings durchaus mithilfe von Reflexionsfragen oder einer dramapädagogischen Erprobung von Redendenrollen und deren Spielarten angebahnt werden (vgl. Kapitel 9.4 & 10.1).

Weiterhin werden auch Emotionen bzw. Pathos von Lehrkräften im Rahmen des monologischen Sprechens berücksichtigt. Kurz berichtet von einem Schüler, der engagiert und „mit Herzblut erzählt, was er wo erlebt hat [...] – und das hat die Anderen bewegt“. Dieser Umstand hat ihn als Lehrer wiederum dazu veranlasst, die Präsentation positiv zu bewerten, obwohl das Sprachniveau des Schülers nicht als besonders hoch eingestuft werden konnte. Vielmehr war für Kurz an dieser Stelle ein individueller und differenzierender Blick auf die Leistung von entscheidender Bedeutung: „Also es war auch Einstellungssache. Er hat sich sehr viel Mühe gegeben, er hat nicht abgelenkt durch andere Dinge und hat das geleistet. Und das empfand ich als sehr sehr gute Leistung“ (ebd.). Folgt man dieser Einschätzung, so kann daraus entnommen werden, dass sich im Bereich Überzeugung insbesondere die Berücksichtigung affektiver und attitudinaler Dimensionen von Kompetenz anbietet, um vielfältige Formen der Leistungsdarlegung von Lernenden anzuerkennen.

Gleichzeitig birgt eine solche Offenheit der Operationalisierung auch Herausforderungen für die Vergleichbarkeit der Evaluation von Lehrkräften. Fuhrmann spitzt dies folgendermaßen zu: „Gut, das ‚Überzeugend‘ haben wir, glaube ich, am Anfang geklärt – was ich zumindest darunter verstehe und das ist ja immer sehr subjektiv. Also wenn Sie einen anderen Kollegen fragen, kriegen Sie wahrscheinlich wieder eine ganz andere Antwort“. Damit verweist er auf eine grundsätzliche, breit diskutierte Schwierigkeit der Standardisierung von Kompetenzen (vgl. Harsch 2017; Salden-Förster 2017), die sich auch im Kontext rhetorikbezogener Kompetenzen niederschlägt. So zeigen die Äußerungen der Seminarlehrkräfte in ihrer Gesamtheit in der Tat, dass der Bereich Überzeugung eine nicht zu unterschätzende Streubreite von Verständnissen mit sich bringt. Mit Kurz Worten ließe sich dies jedoch auch positiv wenden, wenn er konstatiert: Überzeugung, „das ist für mich eine Frage von Differenzierung“. In diesem Sinne liegt ein Potenzial in der Beobachtung, wenn sich ein sehr überzeugendes Darlegen der eigenen Meinung in unterschiedlichen Settings und von unterschiedlichen Personen hervorgebracht individuell realisieren und evaluieren lässt. Nichtsdestotrotz müsste im Sinne der Vergleichbarkeit von Leistungen diskutiert werden, welche Formen von Überzeugung – z. B. argumentativ, performativ, anekdotisch, medial unterstützt, persönlichkeitsbezogen – als relevant betrachtet und somit für unterrichtliche Förderung und Evaluation von konkreter Bedeutung werden.²⁷

²⁷ Vgl. dazu Kapitel 9.2 & 10.4.

Wirkungsvoll präsentieren

Als eine Unterkategorie des monologischen Sprechens nimmt das Präsentieren eine wichtige Rolle im Englischunterricht ein, wie zu Beginn dieses Kapitels dargestellt. Im bayerischen LehrplanPLUS wird diese Kompetenz mit dem Attribut ‚wirkungsvoll‘ spezifiziert (vgl. ISB 2019a: online). Was darunter im Einzelnen zu verstehen ist, darauf geben die befragten Seminarlehrkräfte erneut differenzierte und unterschiedliche Antworten, die im Folgenden erläutert werden. Mehrere Befragte stellen heraus, dass eine wirkungsvolle Präsentation sich durch die Beachtung bestimmter generischer Merkmale auszeichne, die je jedoch nach Inhalt, Kontext und Ziel deutlich variieren können. So müsse unterschieden werden zwischen vorbereiteten Power-Point-basierten Referaten oder aber Kurzpräsentationen, in denen ein Textteil oder eine Karikatur vor der Klasse dargestellt und kommentiert wird (Baumann). Insofern hänge „die Technik praktisch vom Ergebnis ab“ und müsse vor allem dem Thema Rechnung tragen (Seitz). Einige Seminarlehrkräfte merken außerdem an, dass dabei gerade der Verzicht auf mediale Unterstützung vielversprechend sein könne oder zumindest eine untergeordnete, primär der Sprechabsicht dienende Funktion einnehmen solle – im Kontrast zur Überfrachtung durch Bilder, Statistiken oder Textauszüge auf digitalen Präsentationsfolien.

Insgesamt plädieren die Befragten damit für Präsentationsformen, die sich stark am jeweiligen kommunikativen Ziel ausrichten und somit eine Bandbreite valider Möglichkeiten für ‚wirkungsvolle‘ monologische Sprechbeiträge zulassen. So betont etwa Kurz die Notwendigkeit, Lernende darin zu unterstützen, eine eigene, authentische Form des Präsentierens zu finden: „Ich gebe den Schülern auch Beispiele, ich gebe ihnen vorher auch einen Kriterienkatalog und aus dem sollen sie sich etwas raussuchen, was [...] zu ihnen als Typ passt“ (Kurz). Gleichzeitig liegen bei den Befragten durchaus individuelle, generische Vorstellungen guter Präsentationen vor. Eine nähere Beschreibung zentraler Kriterien nimmt Baumann vor und charakterisiert gute Beispiele mit den Begriffen „persönlich [...], unterhaltsam, witzig, knapp und ergebnisorientiert“. Damit eröffnet er zum einen diverse Gestaltungsmöglichkeiten für Lernende, offenbart zum anderen gleichermaßen seine Präferenz für einen bestimmten Präsentationstypus, der Aufmerksamkeit und Erleben von Zuhörenden in dem Mittelpunkt rückt. Eine weitere Dimension bezüglich der erwünschten Reaktion auf Präsentationen wird von Eilers eingebracht: „Wirkungsvoll präsentiert: Ja, in dem Sinne, als auch tatsächlich ein Gespräch [...] in Gang gebracht worden ist“. Aus dieser Perspektive besteht das Ziel einer wirkungsvollen Präsentation im Auslösen eines authentischen Anschlussdiskurses. Ein Vortrag solle demnach so gestaltet

sein, dass er zum Mitdenken, Hinterfragen oder auch Widerspruch anrege – gestützt durch Präsentationstechniken, vor allem aber durch die inhaltliche Aufbereitung und Fokussierung (Eilers). Mit dieser Schwerpunktsetzung wird gleichsam eine dialogische Komponente des monologischen Sprechens ins Zentrum gerückt, indem der stimulierende, diskursive Charakter einer Präsentation betont wird.

Im Kontrast zu den vorangegangen Einschätzungen der Befragten eröffnet die folgende Äußerung eine neue Perspektive und setzt sich mit dem Begriff ‚wirkungsvoll‘ kritisch auseinander:

Für mich liest sich das manipulatorisch. Ich muss ein Arbeitsergebnis per se erst einmal nicht wirkungsvoll präsentieren. Wirkungsvoll in dem Sinne: ‚Ich ziehe die Aufmerksamkeit meiner Zuhörer, ich möchte den Inhalt rüberbringen‘ – wenn das gemeint ist, ist es gut. Und, jetzt sind wir schon bei der Semantik, was Begrifflichkeiten alles bergen. Ich möchte damit nicht erreichen, – deswegen finde ich die Formulierung etwas problematisch – dass ich Effekthascherei betreibe. Ja, es geht um den Inhalt. (Jahreis) Jahreis macht hier auf ein Spannungsfeld aufmerksam, das sowohl in der Rhetorik als auch in der Fremdsprachenbildung in unterschiedlichen Nuancierungen diskutiert wird. Rhetorisch kann gefragt werden, unter welchen Bedingungen die strategische, erfolgsorientierte Ausrichtung einer kommunikativen Handlung (vgl. Knape 2012: 33) im Missverhältnis zur ihrer inhaltlichen Qualität (etwa Differenziertheit oder Kohärenz) steht. In der fremdsprachendidaktischen Diskussion findet sich ein ähnlicher Diskurs, betrachtet man etwa Rösslers Kritik, dass der Fokus auf Kompetenzen einem Nützlichkeitsprinzip folge und zu einem Bedeutungsverlust relevanter Inhalte führe (vgl. Rössler 2008). Während eine Dichotomisierung bzw. ein Ausspielen der Begriffe Inhalt und Kompetenz gegeneinander wenig fruchtbar zu sein scheint, weist Jahreis Äußerung doch darauf hin, dass eine Notwendigkeit besteht, Kompetenzformulierungen im Bereich Überzeugung – inklusive ihrer denotativen und konnotativen Gehalte – kritisch zu hinterfragen sowie auf ihre Angemessenheit hin zu überprüfen.

Zwischenfazit: Monologisches Sprechen

Rhetorikbezogene Kompetenzen im Kontext des monologischen Sprechens haben in jüngerer Vergangenheit nach Angabe der Befragten durch einen verstärkten Fokus auf Mündlichkeit im Allgemeinen ebenfalls an Relevanz gewonnen. Gerade das Präsentieren, als informative Form des Vortrags, werde schon in den ersten Lernjahren eingeübt, was die Kompetenzentwicklung über die schulische Laufbahn im Fach Englisch positiv beeinflusst. Die exponierte Position beim Vortragen sowie auch das Darlegen eigener Meinungen, die zuvor ausgebildet worden

sein müssen, stelle jedoch für Lernende immer wieder eine Herausforderung dar, auf die Lehrkräfte einzugehen versuchen. Der Bereich Wortschatz spielt dabei für viele der Seminarlehrkräfte eine wichtige Rolle, um Lerngruppen auf einen überzeugenden Vortrag vorzubereiten.

Ebenso wird allerdings bemerkt, dass die Frage danach, was als überzeugend gilt, von Lehrkräften sehr unterschiedlich beantwortet wird und mit der Teilkompetenzen wie Argumentations- und Illustrationsfähigkeiten, Adressatenorientierung oder auch Charisma, persönlicher Involviertheit sowie der eigenen Haltung zu einem Thema zusammenhängen kann. In diesem Kontext wird darauf hingewiesen, dass Überzeugungskraft nicht zwangsläufig eng mit dem Kompetenzniveau von Lernenden zusammenhängen müsse, sondern differenziert und individualisiert anhand diverser Kriterien evaluiert werden könne. Aus rhetorischer Sicht erscheint dies nachvollziehbar, da der Versuch, Überzeugungskraft zu objektivieren oder als behavioristische Folge von Reiz und Reaktion darzustellen, in der Forschungsliteratur problematisiert wird, und stattdessen persuasive Funktionen und Potenziale kommunikativer Handlungen in den Fokus rücken, deren Realisierung jeweils situativ und auch aus Perspektive der jeweiligen Zielgruppe beurteilt werden (vgl. Knape 2012: 81, 88; Mayer 2007: 13, 158). Nichtsdestotrotz bleibt die Frage bestehen, welche Formen von Persuasion im Hinblick auf produktive Kompetenzen, hier das monologische Sprechen, für Lernende als relevant erachtet und somit thematisiert und ausgebildet werden sollen. Wie in Kapitel 9.2 diskutiert, kann ein reiner Fokus auf Argumentation als Verengung betrachtet werden, da er vielfältige Spielarten omnipräsenten und lebensweltlich relevanten überzeugenden Handelns – in etwa mit Anekdoten oder Frames – nicht ausreichend abbildet. Im Umkehrschluss jedoch zeigt die Analyse der Einschätzungen zur Beschreibung ‚wirkungsvoll präsentieren‘ beispielhaft auf, dass die Förderung solcher Teilkompetenzen aus Sicht der Befragten nicht zu Ungunsten einer inhaltlich differenzierten Auseinandersetzung mit relevanten Themen geschehen sollte bzw. weist darauf hin, dass Adressatenorientierung und inhaltliche Qualität einander ergänzen sollten, um „Effekthascherei“ (Jahresis) zu vermeiden.

5.2.2. Dialogisches Sprechen: Geschickt interagieren

Grundsätzlich nimmt das dialogische Sprechen – im Sinne der Ausrichtung auf einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht – aus Sicht der Befragten einen zentralen Raum im Fach Englisch ein und wird in diversen Sozialformen über alle Jahrgangsstufen hinweg gefördert. Die im Rahmen der Interviewbefragungen ins Zentrum gerückten rhetorikbezogenen Kompe-

tenzen, die in der curricularen Beschreibung „geschickt auf Dialogpartner*innen eingehen“ einen beispielhaften Ausdruck finden und bei denen die Verhandlung unterschiedlicher Positionen im Vordergrund steht, werden nach Meinung der Seminarlehrkräfte ebenfalls früh angebahnt, erfahren jedoch vor allem in höheren Lernjahren eine verstärkte Bedeutung – und stellen auch für Lernende in höheren Jahrgangsstufen immer wieder eine Herausforderung dar, wie in den folgenden Ausführungen ersichtlich wird.

Positionen im Dialog kooperativ verhandeln

In den Äußerungen der Befragten zeigt sich insgesamt, dass die Seminarlehrkräfte rhetorikbezogene Gesprächskompetenzen vor dem Hintergrund eines auf Kooperation ausgerichteten Dialogs verstehen. Sehr geschickt auf ein Gegenüber eingehen ist für Samson damit verknüpft, einer anderen Person zu zeigen, „dass ich zuhöre und [die andere Position] auch wertschätze“. In ähnlicher Weise erklärt Schäfer: „Ich verstehe darunter, dass ihr auf den Gesprächspartner wirklich eingeht, dass ihr nachfragt, dass ihr mir den nicht in den Boden redet, und dass ihr dem hilft, wenn er nicht mehr kann“. Hier kommt ein zweiter, gerade für Prüfungssituationen relevanter Aspekt ins Spiel, der einen Inszenierungscharakter dialogischer Interaktionen im Englischunterricht offenbart. Dialogfähig zu sein bedeutet in diesem Sinn, ein Gespräch zu initiieren, es in Gang halten und „erkennen [zu] können, dass zum Beispiel der Andere jetzt nicht weiter weiß“ (ebd.). Insofern beziehen die Befragten den Begriff „geschickt“ weniger auf einen strategischen Versuch, eigene Positionen in Dialogen durchzusetzen, sondern primär auf die Präsentation eines sich gegenseitig unterstützenden *turn taking*. So werden Dialoge hier als kommunikative Handlungen modelliert, bei denen Lernende ausführlich, differenziert und auf Konsens ausgerichtet ein Gespräch führen, in dem unterschiedliche Meinungen bestehen, die wiederum im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel abgewogen werden. Dahinter wird eine Grundhaltung deutlich, die Dialog als gleichberechtigten Austausch von Gesprächspartner*innen unter gegenseitiger Rücksichtnahme und Kompromissbereitschaft zum Ziel hat. Diese kooperative Vorstellung von Dialogen steht für Jahreis jedoch – wie schon zuvor beim monologischen Sprechen – im Widerspruch zur oben genannten Kompetenzbeschreibung:

Ich weiß nicht, ob die Formulierung „geschickt“ so sinnvoll ist. [...] [Lernende] gehen im Dialog, da fände ich Adjektive wie zugewandt, offen – vielleicht Richtung interkulturelle Kompetenz schielend –, tolerant auf den Gesprächspartner ein, [passend]. Geschickt hat schon wieder so etwas, ich finde, Manipulatives. (Jahreis)

Mit diesem Hinweis zeigt er auf, dass die Formulierung aus dem LehrplanPLUS zumindest eine Lesart erlaubt, die einem egalitären, wertbasierten Dialogverständnis, wie in den beschriebenen Äußerungen zuvor deutlich wird, klar widerspräche. Beispielhaft wird darin zum einen eine

Notwendigkeit sichtbar, Kompetenzziele ethisch zu reflektieren, zum anderen aber auch das Potenzial, diese als Ausgangspunkt zu nehmen, um mit Lernenden gemeinsam zu bestimmen, wodurch sich ein erfolgreicher Dialog auszeichnet. Gerade über rhetorische Leitfragen lässt sich dabei die reflexive Auseinandersetzung mit kommunikative Zielen und Vorgehensweisen in dialogischen Genres anregen (vgl. Kapitel 10.1).²⁸

Dialog: Mehr als die Aneinanderreihung von Argumenten

Hinsichtlich der Förderung von Dialogfähigkeit bekräftigt ein Großteil der Seminarlehrkräfte, dass hierin ein sehr anspruchsvolles Ziel bestehe. Anstatt einer echten Verständigung bezüglich eines Themas komme es häufig zu dem Fall, dass Lernende „einfach nur ihre Argumente loswerden wollen und eben nicht aufeinander eingehen“ (Gehring). Eilers beschreibt dies mit dem aus seiner Sicht typischen Muster: „Gut, du sagst A, ich sag B. Danke für das Zuhören und *goodbye*“. Eine Herausforderung liege darin begründet, dass die inhaltliche und sprachliche Vorbereitung auf dialogische Sprechsituationen die Aufmerksamkeit primär auf das Äußern eigener Inhalte lenke, so der Erklärungsansatz einiger Seminarlehrkräfte. Lernende seien vor allem damit beschäftigt, eine Position auszuarbeiten, die sie vertreten wollen, diese sprachlich vorzuformulieren und dann strukturiert vorzutragen. Exemplarisch äußert sich dies in der Phrase „*Yes, but...*“, die mehrere Befragten häufig in Unterrichtsgesprächen beobachten, die jedoch einen Dialog bloß andeute und vornehmlich dazu diene, einen eigenen, nun folgenden Wortbeitrag einzuleiten. Rhetorisch gesprochen wird die eigene Überzeugungskraft bzw. die Erwartung einer positiven Evaluation dieser demzufolge stärker mit der Qualität monologischer Sprecheinheiten innerhalb eines Dialogs in Verbindung gebracht, als mit der erfolgreichen Bewältigung des Dialogs an sich. Ein solcher, von rhetorischen Merkmalen gekennzeichneter Dialog, in dem unterschiedliche Positionen verhandelt und koordiniert werden, stellt damit insofern eine besonders anspruchsvolle Aufgabe dar, als er Kompetenzen aus dem Bereich des monologischen Sprechens erfordert, diese jedoch unter zeitlichem Druck und in unmittelbarer Reaktion auf ggf. nicht zu erwartende Antworten und Einwände eines Gegenübers gezeigt werden müssen. Kurz verortet die oben genannte Kompetenzbeschreibung daher auf einem sehr hohen Sprach- bzw. Bildungslevel:

Also das geht in Richtung *native speaker* für mich, sprachlich. [...] Und zwar mit einem gewissen Bildungsniveau. Das heißt, diese Person ist sprachlich in der Lage, die Dinge, das Gesagte aufzunehmen, zu hinterfragen, zu bewerten und dann entweder mit der

²⁸ Darüber hinaus können Lehrkräfte gezielt bestimmte Gesprächsmodelle für die unterrichtliche Aushandlung von Themen heranziehen, die kommunikative Rollen und damit diskursive Prozesse und Handlungsspielräume strukturieren, z. B. sokratisches Gespräch, kontrollierter Dialog, amerikanische Debatte (vgl. Pabst-Weinschenk 2016: 50 ff.).

Rückfrage oder mit der Erweiterung zu verarbeiten. [...] Ideal sollte man das so setzen, ganz oben an. Denn es gibt welche, die schaffen das auch, und zwar in jeder Jahrgangsstufe. (Kurz)

In der Frage nach einem realistischen Anspruch unterscheiden sich die Einschätzungen der Befragten jedoch. Johann z. B. vertritt in diesem Zusammenhang eine skeptischere Haltung: „Es ist schwierig diese Empathiefähigkeit, die man dazu ja auch braucht und auch eine gewisse Geschmeidigkeit in der Interaktion, [...] in der Schule zu lernen“. Damit nennt er zwei Aspekte, die aus seiner Sicht wichtige Dimensionen dieser rhetorischen Variante von Dialogfähigkeit darstellen, die gleichzeitig aber im schulischen Rahmen schwierig zu fördern bzw. anhand von Operatoren zu fassen sind. Ähnlich argumentiert auch Gehring und problematisiert, dass sich ein ‚geschickt aufeinander eingehen‘ auf Wortschatz- und Diskursebene nur begrenzt anhand generischer Merkmale bestimmen lasse:

Wie reagiere ich jetzt auf, wenn jemand diesen Punkt gebracht hat? Was mache ich jetzt damit, bevor ich mein eigenes Argument einfüge oder meine eigene Sichtweise dazu anbringe? [...] Da haben Lehrer auch nicht so viel an der Hand meines Erachtens – außer den *phrases*, es gibt viele Sammlungen von so *phrases*, die man benutzen kann. Aber die *phrases* alleine, die sind es ja nicht, sondern das muss ja gefüllt werden mit irgendetwas, das dann nach der Phrase kommt. (Gehring)

An dieser Stelle lässt sich ein Rückbezug zum vorigen Kapitel hinsichtlich der Frage nach der Relevanz sprachlicher Mittel im Kontext des überzeugenden Sprechens herstellen, die sich jedoch im Hinblick auf dialogische Kommunikation in Teilen anders konkretisiert, wie im Folgenden deutlich wird.

Dialogisches Sprechen: Wortschatz, Formeln und Floskeln

Um die oben beschriebene Dialogfähigkeit im Kontext von Überzeugung erreichen zu können, bedarf es sprachlicher Mittel, die aus Sicht der Befragten sowohl Stütze als auch Hindernis sein können. Laut Schäfer dienen Redemittel Lernenden vor allem, indem sie pragmatische Funktionen in Dialogen erfüllen und sprachliche Rahmen bieten für die Aufnahme von bzw. Abgrenzung zu anderen Positionen. So werden im Unterricht typische Gesprächsverläufe bzw. -situationen eingeübt, für die die Lernenden mit Vokabeln und sprachlichen Strukturen ausgestattet werden. Dazu zählen nach Aussage der Befragten etwa:

- die Reaktion auf einen unerwarteten inhaltlichen Aspekt
- die Überbrückung von Bedenkzeit, um antworten zu können
- die Aufnahme eines Gegenarguments in die eigene Äußerung
- die Bekräftigung der eigenen Position
- die Formulierung von Verständnisfragen oder kritischen Rückfragen

Gerade für lernschwache Schüler*innen sind formelhafte Ausdrücke hier eine große Hilfe und werden häufig auswendig gelernt (Schäfer). Die Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit eines solchen Vorgehens wird von allen Befragten anerkannt, gleichwohl aber kritisch reflektiert: Das ist „nicht unproblematisch, denn wir geben ja Gesprächsfloskeln vor, die sie dann wie mathematische Formeln verwenden. Natürlicher Spracherwerb sieht anders aus“ (Kurz). Er bemängelt damit ein eingeschränktes Lernen von sprachlicher Gewandtheit und die Reduktion rhetorikbezogener Dialoge auf antizipierbare Gesprächsverläufe, in denen anhand generischer Muster interagiert und themenbezogen verhandelt werde. Auch Johann relativiert den Nutzen sprachlicher Formeln, wie in folgender Äußerung sichtbar wird:

Man kann sie mit Redemitteln ausstatten, mit denen sie zumindest antäuschen können, dass sie inhaltlich sehr geschickt auf den Gesprächspartner [eingehen]: ‚I see your point, but just let me...‘. Inwiefern das dann geschickt und überzeugend ist, das wage ich nicht zu sagen. Aber wir möchten [...] zum Beispiel in einer mündlichen Schulaufgabe in der Oberstufe diese Techniken zumindest sehen. Und in der Hoffnung, dass es doch so etwas anstößt im Kopf, dass vielleicht später in einer Situation, in der es den jungen Erwachsenen wirklich um etwas geht, das vielleicht auch nutzbar ist – und nicht in dieser künstlichen Situation. (Johann)

In diesem Sinn können Redemittel allein nur in begrenztem Umfang zur Förderung dialogischer Kompetenzen beitragen. Gleichzeitig werden sie jedoch für die Operationalisierung und Evaluation von Lernendendialogen benötigt, da sie laut Johann eine notwendige Konzentration auf beobachtbare Gestaltungselemente und Techniken ermöglichen. Als Implikation daraus lässt sich formulieren, dass rhetorische Redewendungen sinnvollerweise zur Bewältigung möglichst realistisch modellierter, dialogischer „Sprachnotsituationen“ (Tselikas 1999: 41) integriert und Lernende dabei, wie im folgenden Zitat veranschaulicht, zur Variation ermuntert werden sollten:

Okay, der hat jetzt versucht sprachlich-grammatische Strukturen [...] auszuprobieren, das hat halt nicht geklappt. Aber ich finde das super, wenn man sich bestrebt zeigt, mehr zu geben, mehr zu machen – das anders darzustellen und das darf auch falsch sein. Es geht um den Mut. Und dann kann so etwas auch geschickt sein. (Kurz)

Hier wird die Unmittelbarkeit dialogischer Interaktion sowie die mangelnde Möglichkeit sprachlich exakter Vorbereitungen berücksichtigt und folglich der Stellenwert von *accuracy* – gerade im Kontext von Überzeugung, wo Schlagfertigkeit von Nutzen sein kann – relativiert. Insofern deutet Kurz die Idee von Sprechbereitschaft im Sinne einer spielerischen Erprobung und Experimentierfreude mit Sprache als ein besonderes Qualitätsmerkmal rhetorikbezogener Dialogfähigkeit. Aus rhetorischer Sicht ist dies einleuchtend, da Timing und Reaktionsvermögen zentrale Aspekte dialogischer Auseinandersetzungen darstellen und laut Bartsch et al.

(2013: 85 ff.) gerade mithilfe spielerischer Übungen trainiert werden können und sollten. Solche Ansätze können vielversprechende Möglichkeiten darstellen, um gleichsam der Forderung nachzukommen, in der Ausbildung von sprachlicher Handlungskompetenz „die Dynamik von Interaktionen ein[zu]schließen“ (Lütge 2017a: 333).

Redemittel und Inhalte in Dialogen

Weiterhin weisen mehrere Seminarlehrkräfte darauf hin, dass persuasives Handeln in dialogischen Sprechsituationen von Lernenden eine Verknüpfung strategisch eingesetzter Redemittel mit konkreten Inhalten verlangt. Aus diesem Zusammenspiel ergibt sich laut Jahreis eine besondere Herausforderung: „Wenn ich inhaltlich sehr geschickt reagiere, das kann ich eigentlich nur tun, wenn ich inhaltlich auch breit aufgestellt bin. Von daher erscheint mir das sehr anspruchsvoll“. Um anspruchsvolle dialogische Interaktionen bzw. Auseinandersetzungen dieser Art kompetent bewältigen zu können, bedarf es Fuhrmann zufolge einer systematischen Förderung über Jahrgangsstufen hinweg. Aus seiner Sicht spielen gerade in den unteren Stufen zunächst Redemittel (hier: Vokabellisten) eine zentrale Rolle, um eigene Positionierungen bezüglich unmittelbar lebensweltlich relevanter Fragen und Themen vornehmen zu können. Eine darauf aufbauende, sinnvolle weitere Entwicklung könne folgendermaßen ablaufen:

Wenn das eingeübt wird, dann kann man sich an die Inhalte wagen. [...] Also wir gehen wirklich in der Progression von Meinungen, Vorlieben, Ablehnungen hin zu kognitiven strukturierten Argumenten, die dann mit den notwendigen rhetorischen Mitteln gestützt werden. (Fuhrmann)

Er beschreibt damit eine graduell komplexer werdende Kompetenzentwicklung, die von Lebenswelten der Lernenden ausgeht und sich inhaltlich in Richtung zielkultureller Kontexte entwickelt, deren diskursive Verfasstheit und Prozesse erschlossen und mithilfe dialogischer Unterrichtssettings ins Verhältnis zu eigenen Wahrnehmungen, Meinungen und Haltungen gestellt werden. Rhetorische Gestaltungselemente nehmen in dieser Sicht eine dienende Funktion ein, werden demzufolge wie in der klassischen Rhetoriklehre der Auswahl und dem Arrangement relevanter Inhalte nachgeordnet (vgl. Toye 2013: 36 ff.). Analog dazu ist auch eine Einschätzung von Kurz zu verstehen, der argumentiert, dass jegliche Rede- und Stilmittel stets in dem Umfang hilfreich seien, wie sie zum Erreichen der Sprechabsicht beitragen und nicht allein der Darstellung von Dialogbereitschaft oder -fähigkeit dienen.

Zwischenfazit: Dialogisches Sprechen

Zusammenfassend ist zunächst festzuhalten, dass die Äußerungen der Befragten in diesem Kontext insgesamt auf ein ähnliches Dialogverständnis verweisen, das den agonalen, quasi-kompetitiven Charakter rhetorisch-dialogischen Handelns in den Hintergrund stellt. Dies ist

bemerkenswert, da die oben genannten Kompetenzformulierungen aus dem Bereich dialogischen Sprechens durchaus auf das Verwirklichen eigener kommunikativer Intentionen in dialogischen Interaktionen abzielen. Bei den illustrierenden Prüfungsaufgaben der Bildungsstandards heißt es etwa an einer Stelle: „Die Schülerinnen und Schüler vertreten ihren Standpunkt höflich aber offensiv“ (KMK 2012: 111). Die Einschätzungen der Seminarlehrkräfte legen den Fokus an anderer Stelle und deuten darauf hin, dass Dialoge – auch im Kontext von Überzeugung – primär als kooperative Ereignisse verstanden werden, bei denen die dargestellte Dialog- und gegenseitige Unterstützungsbereitschaft zentrale Bewertungskriterien bilden. Für eine solche pädagogische Rahmung dialogischer Interaktion ist die Formulierung des ‚sehr geschickten Umgangs‘ in den Bildungsstandards daher laut Seminarlehrer Jahreis unpassend, weil sie Dialog in die Nähe von Manipulation rücke und insofern im Widerspruch zu einer auf Transparenz und Gegenseitigkeit ausgerichteten Werthaltung steht. Hier wird exemplarisch deutlich, dass gerade der rhetorische Blickwinkel auf curriculare Ziele Anlass zur kritischen Reflexion von Kompetenzbeschreibungen geben kann. Als Implikation lässt sich daraus die Aufgabe für Lehrende formulieren, unterrichtliche Sprechformate gezielt im Hinblick auf bestimmte Dimensionen von Dialog (z. B. Schlagabtausch oder Konsensfindung) auszuwählen, die zu fördernden Teilkompetenzen ethisch zu reflektieren und auch mit Lernenden gemeinsam eine Metareflexion über Grundbedingungen und Ziele von Dialogen in der Fremdsprache anzuregen.

In den Interviews tritt zudem klar hervor, dass auf Seiten der Lernenden insbesondere die Fähigkeit zur Bezugnahme auf Inhalte und Positionen des Gegenübers im Dialog eine Herausforderung darstellt. Die Befragten bekräftigen an dieser Stelle, dass argumentative Auseinandersetzungen mehr umfassen müssen als das Vortragen der eigenen Position zu einem Thema und das Formulieren von Einwänden mit ‚Yes, but‘-Konstruktionen. Die Entwicklung einer solchen rhetorikbezogenen Dialogfähigkeit wird jedoch als sehr anspruchsvoll eingeschätzt, da sie diskursiv-strategische, thematische und meinungsbezogene Aspekte umfasse, deren Zusammenspiel in der Unmittelbarkeit dialogischer Interaktionen schwierig zu bewältigen sei. Auch Lehrkräfte bräuchten nach Aussage der Befragten an dieser Stelle mehr Unterstützung, etwa durch Konzepte oder Materialien. Dies erscheint umso wichtiger vor dem Hintergrund, dass gerade in lebensweltlich bekannten dialogischen Genres, wie medial gezeigten Debatten, „argumentativer Fortschritt [...] kaum erkennbar“ wird (Kraus 2014: 353), es also weniger zu Verständigung als zur monologischen Präsentation und Zuspitzung eigener Positionen kommt.

Insgesamt zeigen die Äußerungen der Seminarlehrkräfte somit deutlich auf, dass Dialogfähigkeit aus rhetorischer Perspektive in mehrfacher Hinsicht als komplexe Kompetenz aufzufassen ist und ihre Ausbildung einer sorgfältigen Reflexion unterrichtlicher Vorgehensweisen unter funktionalen und ethischen Gesichtspunkten bedarf. So setzt dialogische Aushandlung eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit relevanten Sachverhalten voraus, damit überhaupt ‚geschickt‘ und folglich rhetorisch effektiv agiert werden kann (Jahreis). Sie benötigt ebenso die Bereitstellung von sprachlichen Hilfsstrukturen, sollte jedoch gleichzeitig ein formelhaftes Sprachenlernen vermeiden (Johann) und Lernende ermuntern, generische Muster in dialogischen Auseinandersetzungen bei Bedarf zu durchbrechen, um rhetorisches Handeln spielerisch, adaptiv und situationsangemessen zu erproben (Kurz). Insofern stellt insbesondere der Dialog im Kontext von Rhetorik für den Englischunterricht einen Ansatzpunkt dar, um eine Bewusstheit für Dynamiken und Ziele sprachlicher Aushandlungsprozesse zu fördern und die Entwicklung der Fähigkeit zur kompetenten Auseinandersetzung mit verschiedenen kommunikativen Spielarten von zu unterstützen.

5.2.3. Sprachbewusstheit: Rhetorisches Handeln verstehen

Neben den bisher diskutierten produktiven rhetorikbezogenen Kompetenzen bilden analytisch und kritisch-reflexive Aspekte von Rhetorik einen zweiten wichtigen Schwerpunkt im Rahmen der Interviewbefragungen. Hier steht die Frage im Zentrum, welche Rolle die Förderung von Sprachbewusstheit im Umgang mit rhetorischen Texten und Diskursen aus Sicht der Seminarlehrkräfte im Englischunterricht spielt. Ausgangspunkt für diesen Teil des Interviewgesprächs und thematisch-curriculare Grundlage bildet die Kompetenzbeschreibung aus den Bildungsstandards „Schülerinnen und Schüler können [...] über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien erkennen, beschreiben und bewerten“ (KMK 2012: 21). Welche Bedeutung die Befragten dieser Kompetenz beimessen, was genau darunter zu verstehen ist und wie sich die Förderung im Englischunterricht gestaltet, wird im Folgenden anhand von vier Punkten erläutert. Im ersten Schritt werden Äußerungen der Untersuchungspersonen dargestellt, die das Anspruchsniveau und die Bedeutung einer rhetorikbezogenen Form von Sprachbewusstheit bezogen auf bestimmte Jahrgangsstufen einordnen. Darauf aufbauend befasst sich der zweite Punkt mit Möglichkeiten der Bestimmung konkreter Teilkompetenzen in diesem Zusammenhang. Der dritte Kapitelabschnitt weitet diese Diskussion aus und geht auf die Frage ein, welche Personen in unterrichtlichen Settings entscheiden, was als überzeugend wahrgenommen und bewertet wird. Zuletzt werden in einem vierten Schritt auf Basis der Befragungen Genres und Texte

sowie methodische Zugänge zur Ausbildung von Sprachbewusstheit im Kontext von Rhetorik reflektiert.

Anspruchsniveau und Relevanz von Sprachbewusstheit für verschiedene Jahrgangsstufen

Eine erste Feststellung, die auf Basis der Daten an dieser Stelle getroffen werden kann, besteht darin, dass alle Befragten der Ausbildung einer rhetorikbezogenen Form von Sprachbewusstheit im Englischunterricht hohe Bedeutung beimessen. Dabei wird vor allem auf das bildende Potenzial von Sprachbewusstheit abgehoben, die damit über eine für das Fach Englisch spezifizierte Kompetenz hinaus geht und zur Ausbildung einer sowohl allgemeinen wie auch fremdsprachlichen gerahmten Diskursfähigkeit beiträgt. Fragen danach, in welchem Fach, welcher Jahrgangsstufe und in welchem Umfang eine solche Variante von Sprachbewusstheit gefördert wird bzw. werden sollte, werden jedoch unterschiedlich beantwortet. Die beiden Seminarlehrkräfte Baumann und Schäfer konstatieren etwa, dass ein Fokus auf diesen Bereich im Unterricht in ihrer Wahrnehmung eher untypisch sei. Laut Baumann kommt die Förderung von Sprachbewusstheit im oben beschriebenen Sinn „ganz selten“ vor, sowohl bei Kolleg*innen wie auch Referendar*innen. Schäfer trifft eine ähnliche Beobachtung und führt als Grund an, dass Lehrwerke aus ihrer Sicht zu wenig auf Sprachbewusstheit abzielen und entsprechende Aufgabenformate bieten. Außerdem sei die Auseinandersetzung mit Beeinflussungsstrategien wesentlich schwieriger als die Förderung produktiver Kompetenzen im Bereich Rhetorik.

Diese Einschätzung wirft eine interessante Frage auf, nämlich in welchem Maß eine Kognitivierung rhetorischer Gestaltungselemente und Strategien bereits durch die Förderung entsprechender Sprech- und Schreibkompetenzen erfolgt, bzw. inwieweit rhetorisches Handeln einem expliziten generischen Verständnis von z. B. persuasiven Mechanismen nachgelagert ist oder dieses erfordert. Hier deuten die Aussagen der Befragten in zwei Richtungen: Zum einen weist Schäfer darauf hin, dass Lernende durchaus bereits auf Basis impliziter Wissens- und Erfahrungsbestände rhetorisch agieren, sie also intuitiv bestimmte kommunikative Vorgehensweisen wählen, um Botschaften überzeugend zu vermitteln. Dabei greifen Lernende auf diverse sprachliche und vermittelungsbezogene Ressourcen zurück, ohne diese bzw. ihre rhetorischen Funktionen jedoch benennen zu können. Zum anderen wird jedoch etwa in Samsons Äußerung deutlich, dass es in diesem Zuge nicht notwendigerweise zur Bewusstmachung und Förderung rezeptiver Kompetenzen kommt: „Es ist schon so, dass Schüler oft sagen ‚Joa, das überzeugt mich jetzt nicht‘, aber sie können nicht sagen warum“ (Samson). Gerade in solchen Fällen erscheint eine unterrichtliche Explikation von und genaue Auseinandersetzung mit rezeptionsleitenden Aspekten von Texten und deren sprachlicher oder medialer Vermittlung jedoch geboten,

damit Lernende in die Lage versetzt werden, diskursive Beiträge kompetent einzuordnen und kommunikative Wirkungen rhetorischer Akte und Artefakte auf die eigene Person zu reflektieren.

Einige der Seminarlehrkräfte sind gleichwohl der Ansicht, dass die vollständige Ausbildung der oben genannten Kompetenz eine sehr hoch gegriffene Vorgabe für den Englischunterricht darstelle. So formuliert Eilers: „Ob sie das schon reflektieren können, das, denke ich, ist ein anspruchsvolles Ziel, [...] fast schon wirklich die hohe Schule der Rhetorik“. Thematisch verwandte Aussagen finden sich auch bei Seitz („Das würde ich frühestens in der zehnten Jahrgangsstufe ansetzen“) und Samson („In Englisch in der Oberstufe, aber sonst: schwierig“). Damit hinterfragt diese Gruppe der Befragten, ob ein solches, im Hinblick auf die allgemeine Hochschulreife formuliertes, Kompetenzniveau im schulischen Englischunterricht grundsätzlich erreicht werden kann und muss. Diese Frage wird noch zugespitzt, beachtet man, dass es sich „[b]ei den in Deutschland eingeführten Bildungsstandards [...] um Regelstandards“ handelt, dieses Niveau also von „Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt in einem Fach“ erreicht werden soll (KMK 2012: 5). Im Rahmen dieser Arbeit ergibt sich daraus vor allem die Frage, an welchen Stellen die Ausbildung bzw. Anbahnung dieser rhetorikbezogenen Sprachbewusstheit mithilfe von analytisch-reflexiven Leitfragen oder Aufgabenformaten unterstützt werden kann. Unter Rückgriff auf die Darstellungen zu rhetorischem Handeln und Persuasion werden dafür Vorschläge in Teil III dieser Arbeit entwickelt (vgl. Kapitel 10).

Ergänzend zu den obigen Äußerungen ist ferner festzuhalten, dass die Mehrheit der Befragten in unterschiedlichen Jahrgangsstufen Anknüpfungspunkte für die unterrichtliche Entwicklung von Sprachbewusstheit im Kontext von Rhetorik identifiziert und sich für eine systematische Progression ausspricht. Kurz betont in diesem Zusammenhang, dass man Lernende nicht unterschätzen dürfe und beantwortet die Frage, ob eine Metareflexion von Kommunikation schon in jungen Lernjahren möglich und sinnvoll sei: „Natürlich – selbst ab der Fünften. Da heißt es halt nicht Rhetorik. Da sage ich ‚Wie wir zu jemandem reden, wie [...] das auf die Person wirkt‘“. Ähnlich äußert sich auch Eilers an dieser Stelle und argumentiert ähnlich wie Paran (2002: 156), dass die Bedeutung von Sprachbewusstheit über die schulische Laufbahn hinweg im Englischunterricht kontinuierlich steige, beginnend mit einem Fokus auf Aussprache und Intonation sowie deren Bedeutung für kommunikative Wirkungen, bis hin zu einer vertieften Analyse „sprachlicher Steuerungselemente“ (Eilers). Als Beispiel für letzteren Punkt nennt er eine eigene Unterrichtseinheit, innerhalb derer sich alle Lernenden als Eingangssequenz in die elfte Klasse um etwas bewerben und dafür einen Vortrag halten, der dann zum Gegenstand

intensiver Reflexion in der Lerngruppe wird. Gleichwohl weist Seitz darauf hin, dass die Anbahnung von Sprachbewusstheit ebenfalls eine Herausforderung darstelle, „weil die Schüler so auf Basiskommunikation getrimmt sind in der Spracherwerbsphase. Wie heißt das? So heißt das, so benutzt du das! Dass sie selten wirklich kritisch beleuchten, was kann ich, was bedeutet das jetzt zwischen den Zeilen?“.

Aus den hier beleuchteten ersten Aussagen ergibt sich somit ein Bild, innerhalb dessen die hohe wahrgenommene Relevanz der Ausbildung von Sprachbewusstheit im Kontext von Rhetorik einen wichtigen Teil darstellt, zu dem jedoch Dimensionen der kognitiven und fachlichen Entwicklung von Lernenden mitunter im Spannungsverhältnis stehen. In der Folge entsteht daraus das Desiderat für didaktische Forschung und unterrichtliche Praxis, Kompetenzentwicklung in diesem Bereich verstärkt als inhärenten Teil und durch *scaffolding* unterstützten Prozess im Englischunterricht zu modellieren und systematisch anzubahnen. Dafür erscheinen gerade die (Weiter-)Entwicklung analytischer Zugänge zu rhetorischen Textsorten und Handlungsformen erforderlich, damit Lernende in die Lage versetzt werden, wie in den Bildungsstandards gefordert, Beeinflussungsstrategien identifizieren, beschreiben und bewerten zu können.

Sprachbewusstheit: Wofür und wozu?

Um die bis hier aufgeworfenen Fragen weiterzuführen, ist die Betrachtung von Äußerungen der Seminarlehrkräfte zur Bestimmung von inhaltlichen Dimensionen und einzelnen Teilkompetenzen rhetorikbezogener Sprachbewusstheit sinnvoll. An erster Stelle heben mehrere Seminarlehrkräfte die Bedeutung einer kritischen Reflexion rhetorisch wirkender Wortwahl in Texten hervor. Seitz leitet die Relevanz dieser Perspektive aus Abituraufgaben ab, bei denen die Frage „Wie versucht mich der Autor zu beeinflussen?“ häufig eine wichtige Rolle spielt und die mit Hilfe einer Analyse von Wortwahl und Register von Lernenden untersucht werde. Schäfer und Jahreis beschreiben die intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Textabschnitten in ähnlicher Weise als zentrales Vorgehen, um Bedeutungsnuancen und Implikationen von Begrifflichkeiten untersuchen zu können. Beide formulieren hier Leitfragen, mit denen sie im Unterricht arbeiten: „Was steckt dahinter? Was ist das für ein Vokabular, was schwingt in diesem Vokabular mit?“ (Schäfer) oder „Welches Wort hat denn vielleicht mehr Schärfe?“ (Jahreis). Gerade die Gegenüberstellung verschiedener Aussagen zu einem Sachverhalt, die sachlich, plakativ oder gezielt ambivalent sein können, stellen hier laut Jahreis ein sinnvolles Vorgehen dar und können dazu beitragen, dass man ein „Bewusstsein schärft für Meinungsmache“. Mit diesen Äußerungen beziehen die Befragten Beeinflussungsstrategien vor allem auf die Wortebene, was

sowohl aus pragmatischen Gründen (d. h. niedrigschwelliger, assoziativer Zugang möglich) als auch bezogen auf die Relevanz zugrunde liegender Frames plausibel erscheint (vgl. Kapitel 1.3.3). Wie im Folgenden noch deutlich wird, werden durchaus auch mediale Genres mit einbezogen; zunächst wird der Begriff Beeinflussungsstrategie jedoch primär mit einer traditionellen Textanalyse in Verbindung gebracht.

Eine zweite Perspektive, die sich an dieser Stelle aus den Daten ergibt, betrifft die Frage nach der kommunikativen Relevanz von rhetorikbezogener Sprachbewusstheit, gewissermaßen dem Wozu. Schäfer stellt Sprachbewusstheit dabei in einen engen Zusammenhang mit der Ausbildung von Dialogfähigkeit, insbesondere mit Blick auf eine strategische Kompetenz: „Was mache ich denn, wenn ich den Anderen nicht verstehe? Oder was mache ich denn, wenn der besser argumentiert als ich und ich fühle, mir schwimmt alles an Fellen davon? Das kommt zu kurz – und das brauchen sie eigentlich“. Sie beschreibt damit eine in Dialogen kontinuierlich stattfindende Analyse der Gesprächssituation, sowohl des eigenen sprachlichen Handelns als auch der Äußerungen eines Gegenübers, auf Basis derer strategische Positionierungen und Reaktionen realisiert werden können (Zeit gewinnen, Rückfragen stellen, „den Ball zurückspielen“), um sich auch in schwierigen Situationen behaupten zu können.

Darüber hinaus trägt Sprachbewusstheit in rhetorischen Kommunikationssituationen nach Eilers dazu bei, dass auf Basis einer Analyse dialogischer Beiträge eigene Intentionen und Ziele angemessen und realistisch festgelegt und gegebenenfalls adaptiert werden können. Er beschreibt, dass sich im Unterricht schon in frühen Lernjahren eine Reflexion argumentativer Interaktionen anstellen lasse, z. B. „Du willst am Wochenende in den Zoo, aber deine Freundin möchte lieber ins Kino. Jetzt versucht euch doch einmal auf irgendetwas zu einigen“ (Eilers). Hier könne auf sprachliche und non- bzw. paraverbale Aspekte geachtet werden, um herauszufinden, wie wichtig dem Gegenüber die eine oder andere Option ist, um dann entscheiden zu können, ob man selbst nachgeben möchte. Auf diese Weise werden im gleichen Zug Höflichkeitsformen reflektiert und eingeübt:

Ihr könnt einerseits *very rudely* euren Partner unterbrechen und sagen „No, I have a different idea“. Aber das hat zur Folge, dass der Partner, wenn ihr das im echten Leben dann später mal tatsächlich so macht, das als unhöflich empfindet und [...] das Gespräch dann vielleicht auch nicht fortgesetzt wird. (Eilers)

In diesem Sinne leistet Sprachbewusstheit auch dazu einen Beitrag, in argumentativen Auseinandersetzungen unter Einbeziehung pragmatischer Aspekte (z. B. Konventionen, Implikaturen) verschiedene Perspektiven auf ein Thema mithilfe von Sprache zu koordinieren, indem sie Möglichkeiten bietet, situationsangemessene Evaluationen der jeweiligen Intentionen und

Sprachhandlungen vorzunehmen. Hier wird erneut deutlich, dass Sprachbewusstheit in einem engen Zusammenhang zur Rhetorik steht, die im hier beschriebenen Rahmen immer auf „Zustimmung zu einem Anliegen“ ausgerichtet ist (Gora 2010: 20; vgl. Kapitel 1.1) und somit das konstruktive Einbeziehen des Gegenübers notwendigerweise bedingt.

Sprachbewusstheit: Wer entscheidet was überzeugend ist?

In Ergänzung zu den vorangegangenen Betrachtungen reflektiert der folgende Abschnitt die Aussage mehrerer Untersuchungspersonen, dass eine sprachbewusste Reflexion rhetorischen Handelns nicht rezeptartig und ebenso wenig als objektive oder objektivierbare Evaluation erfolgen könne. Kurz illustriert diese Haltung anhand eines Vergleichs zum Literaturunterricht und argumentiert, dass man sehr wohl den Weg zu einer literarischen Interpretation bewerten könne, indem man Schlüssigkeit und Nachvollziehbarkeit als Kriterien anlegt, dass jedoch das Resultat dieses Prozesses dem Individuum selbst obliege. Analog gelte dies auch für rhetorische Texte, deren Überzeugungskraft von Lernenden eingeschätzt werden soll. Eine ähnliche Einschätzung nimmt auch Eilers vor und beschreibt Leitfragen einer sprachbewussten Auseinandersetzung mit schriftlichen oder mündlichen Diskursbeiträgen wie folgt:

Also eine Reflexion würde ja dann bedeuten, dass sie sagen: ‚Das ist das, was gesagt wurde oder gezeigt wurde mit dieser oder jener Absicht – diese oder jene Mittel wurden eingesetzt.‘ Und dann als nächster Schritt auch noch: ‚War es denn auch überzeugend? War es denn auch für mich überzeugend? Was würde ich dagegen setzen? Wie würde ich es gestalten?‘. (Eilers)

Damit weist Eilers verstärkt darauf hin, dass das Attribut ‚überzeugend‘ sich immer als ‚für jemanden überzeugend‘ darstellt und unterstreicht in diesem Zuge einen lernendenorientierten Zugang, der – ähnlich wie bei Kurz – eine individuelle evaluative Dimension in den Fokus rückt, als Teil von Meinungs- und Willensbildung integriert und somit Grundlagen für eine informierte Auseinandersetzung und begründete Positionierung zu relevanten Themen schaffen soll.

Gleichzeitig sei sprachbewusste Reflexion nichtsdestotrotz ein zentrales Werkzeug, um objektiv feststellbare argumentative Schwächen aufzudecken. Als Beispiel nennt Kurz, dass eine rassistische Argumentation entweder bereits bei den Prämissen oder auf der Ebene von Schlussfolgerungen stets problematisch sei – und dass solche fragwürdigen Grundannahmen oder Fehlschlüsse mithilfe analytischer Werkzeuge z. B. aus der Argumentationstheorie im Unterricht offengelegt werden können und sollten. Weiterhin wird auch die Notwendigkeit eines kontextuellen Blicks auf Argumentation betont, um die Überzeugungskraft einer Position für

bestimmte Gruppen einschätzen zu können. Als exemplarisch sieht Baumann in diesem Kontext das Thema Waffengesetze in den USA. Bei einer Gegenüberstellung der Argumente von Waffengegnern und -befürwortern beobachtet er häufig die folgende Reaktion: „Unsere Schüler [...] stürzen sich sofort auf die Argumente der Pro-Gruppe und reißen die auseinander. Sagen ‚Das ist ja total unlogisch‘, ‚Das ist ja totaler Unsinn‘“. Hier wäre es aus seiner Sicht kein sinnvolles Lernziel, eine argumentative Widerlegung vorzunehmen, sondern vielmehr zunächst ein Verständnis für eine bestimmte Haltung zu fördern.

Aus rhetorischer Perspektive erscheint es in diesem Zusammenhang vielversprechend, der Frage nachzugehen, warum und auf welche Art und Weise eine bestimmte Position bei Individuen, Gruppen oder Gemeinschaften Resonanz erzeugt und wie diese Position textuell und medial kommuniziert und rezipiert wird. Ein solches Vorgehen gewinnt gerade dann an Relevanz, wenn ein Thema – wie hier *gun culture* – kein unmittelbarer Teil der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen im engeren Sinne ist, sondern primär im Kontext (ziel-)kulturellen Lernens im Unterricht verhandelt wird. Wenn hier also eine kritische Einschätzung gesellschaftlicher und politischer Positionen als auch die Ausbildung einer eigenen Haltung zur exemplarischen Frage nach dem gesetzlich garantierten Recht, eine Waffe führen zu dürfen, erreicht werden soll, so scheint dies eine Reflexion eigener kultureller Wissensbestände, Sozialisationserfahrungen sowie gesellschaftlicher Rahmenbedingungen des jeweiligen Kontexts zu erfordern.

Beispielhaft wird an dieser Stelle deutlich, dass die auf Sprachbewusstheit ausgerichtete unterrichtliche Auseinandersetzung mit Diskursen, die sich auf spezifische kulturelle Räumen beziehen, einer rhetorischen Kontextualisierung bedarf, d. h. indem etwa unter Einbeziehung persuasiver Ankerpunkte (*beliefs, values, attitudes, behaviors, group norms*; vgl. Jowett & O'Donnell 2015: 39 sowie Kapitel 1.3.1) die situative Wirkmacht rhetorischer Akte auf ein spezifisches Publikum identifiziert wird. Auch aus Perspektive der Argumentationsforschung erscheint dies sinnvoll, da diese das Argument ebenfalls verstärkt innerhalb der rhetorischen Tradition situiert und weniger nach einer objektiv gültigen Stärke einer Aussage fragt, sondern primär danach, in welchen Kontexten und von welchen Personen(gruppen) argumentatives Handeln als überzeugend wahrgenommen wird (vgl. Van Eemeren 2011: 18).

Sprachbewusstheit: Wie wird im Unterricht mit Genres, Texten oder Phrasen gearbeitet?

Als letzte thematische Perspektive innerhalb dieses Kapitels befasst sich der folgende Abschnitt mit der Frage, welche generischen und textuellen Beispiele aus Sicht der Befragten verwendet werden und welche methodischen Ansätze zum Einsatz kommen, um Sprachbewusstheit im

Kontext von Rhetorik zu fördern. Hier ist zunächst festzustellen, dass von den Untersuchungspersonen zumeist monologische Sprechbeiträge als Ressource genannt werden, die der Analyse von Überzeugungs- bzw. Beeinflussungskraft unterzogen werden. Dabei finden insbesondere politische Reden als klassische Formate, aber auch moderne und internetbasierte Vorträge (z. B. TED Talks) Einsatz.

Laut Seitz stellt in diesem Zusammenhang die genaue Analyse des Textaufbaus einen zentralen Aspekt von Fremdsprachenlernen und der Ausbildung von Sprachbewusstheit dar, der jedoch gerade bei den modernen Sprachen zuweilen nicht ausreichend Beachtung findet. Sie identifiziert eine Schwerpunktsetzung auf die „Kommunikation des Inhalts [...], wo dieses *chunking* im Vordergrund steht“ als ein Problem, da ein solcher Fokus dazu führe, die Analyse bedeutsamer Sprachstrukturen zu vernachlässigen und auch Lehrwerke nicht dazu anleiten würden, auf Details zu achten. Vor diesem Hintergrund betont sie das Potenzial einer von den alten Sprachen her denkenden Lernkultur, innerhalb derer Form und Inhalt gleichsam ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden. Aus ihrer Sicht kann der moderne Fremdsprachenunterricht Englisch insofern vom Lateinischen oder Griechischen profitieren, als sich in den altsprachlichen Fächern eine natürliche Nähe zur genauen Untersuchung auch einzelner sprachlicher Sinneinheiten ergebe, die für den Englischunterricht ebenso relevant sei. Diese klare Positionierung dient hier als Anregung für methodisch-didaktische Überlegungen dahingehend, bei welchen Texten, Genres und anhand welcher analytischer Leitfragen eine Untersuchung und Reflexion einzelner Sprachstrukturen auf deren rhetorisches Potenzial hin erfolgen kann (vgl. Kapitel 8.1 & 10.1).

Ein typischer methodischer Zugang zur Ausbildung von Sprachbewusstheit im Rahmen der Arbeit mit längeren Texten besteht nach Schäfer darin, den generischen Aufbau von Essays zu üben, indem Lernende eine Reihe von Argumenten in eine sinnvolle Reihenfolge bringen, damit diese im vollständigen Text eine möglichst starke Wirkung entfalten. Dafür müssen aus Sicht der Seminarlehrerin sowohl die Schlagkraft der einzelnen Argumente als auch eine sinnvolle Gesamtstruktur herausgearbeitet werden, was Lernenden jedoch oft schwer falle und zu kontroversen, gleichsam gewinnbringenden Diskussionen in der Klasse führe. Eine Herausforderung liegt in ihrer Wahrnehmung darin, dass häufig Themen zur Auswahl stehen, die zwar nah an der Lebenswelt der Jugendlichen seien, die jedoch nicht notwendigerweise eine gute Grundlage für tiefergehende argumentative Auseinandersetzungen bilden und deshalb das Anspruchsniveau und folglich die Qualität von Lernendenprodukten (z. B. Essays) von vornherein

beschneiden (Schäfer).²⁹ Ebenso wird in diesem Zusammenhang der Wunsch nach Unterstützungsangeboten für Lehrkräfte formuliert, um Logik und Stärke von Argumenten mit Lernenden systematisch untersuchen zu können, sodass mehr Klarheit darüber bestehe, „wie man das mit Schülern üben kann – also an Materialien, an Beispielen, anhand von Texten, beziehungsweise mit ganz basalen Beispielen, anhand derer die Schüler das erkennen“ (Gehring).

Weiterhin weisen die Befragten wiederholt auf die Notwendigkeit einer rhetorischen Reflexion solcher Textsorten und Genres hin, die nicht als Beispiele monologischer erfolgreicher Rhetorik im klassischen Sinne gelten können. Samson nennt in diesem Zusammenhang das Potenzial politischer Diskurse, die sich durch Polemik auszeichnen und als Negativbeispiele lernförderlich eingesetzt werden können:

Wie es nicht geht, zeigen euch die Politiker gerade. Also, die reden zwar miteinander, aber sie reden aneinander vorbei. Und man sieht, wie sie gestern das sagen und heute das Gegenteil davon und nicht konsequent sind und beeinflussen, indem sie Halbwahrheiten sagen [...] oder Dinge nur von einer Seite beleuchten, dass man bestimmte Dinge sagt, aber eben nicht alles nennt. (Samson)

An dieser Einschätzung zeigt sich beispielhaft, dass ein auf die Ausbildung von Diskursfähigkeit ausgerichteter Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich auf curricular idealtypisch modellierte, argumentative Diskurse rekurrieren kann, sondern – aufgrund ihrer Allgegenwärtigkeit – ebenso polemische, medial vermittelte Auseinandersetzungen in den Blick nehmen sollte. Als Genres verstanden, können etwa Talkshows, in denen versucht wird „diesen oder jenen aus der Ruhe oder aus dem Konzept zu bringen“ (Eilers) wie auch Tweets, die Verzerrungen und Verkürzungen von Sachverhalten aufweisen, mit Lernenden erforscht und kritisch evaluiert werden (vgl. Kapitel 8.3).

Ein weiterer bedenkenswerter Punkt ergibt sich aus den Einschätzungen zweier Seminarlehrkräfte hinsichtlich rhetorischer Textgestaltung mithilfe von Narration. Aus Johanns Sicht stellt sich die Situation im Fach Englisch folgendermaßen dar: „Letztlich liegt doch im

²⁹ In der Studie von Miede (2019) findet sich ein Beispiel für den umgekehrten Fall: Hier führen Lernende in Rollen eine Diskussion zum Thema Todesstrafe in den USA und reflektieren diese Aufgabe anschließend. Dabei wird von einem Schüler beklagt, dass das Thema fern von der eigenen Lebenswirklichkeit sei, dies jedoch nicht unbedingt ein Problem darstelle, sofern das Ziel der Unterrichtsstunde darin bestünde, „eine überzeugende Argumentation auszuarbeiten“ (ebd. 135). Damit wird die interessante Frage aufgeworfen, ob Lernende Aufgaben stets und notwendigerweise als thematisch relevant wahrnehmen müssen bzw. welche Formen von Einbettung oder Kontextualisierung durch Lehrende an dieser Stelle hilfreich sein können. Aus rhetorischer Sicht erscheint hier in jedem Fall von Bedeutung, dass erfolgreiches argumentatives Handeln eben nicht losgelöst von Thema oder Zielgruppe zu denken ist (vgl. Kapitel 1.3.3) und Aufgaben daher notwendigerweise einer klaren situativen Rahmung bedürfen, damit effektive und angemessene Sprachverwendung erprobt werden kann.

schulischen Unterricht der Fokus darauf: „Überzeuge mit Argumenten“. Ja. Weniger auf: „Überzeuge mit einer netten Anekdote““. Fuhrmann hingegen ist in diesem Punkt anderer Auffassung:

In unserem Unterricht lege ich Wert darauf, dass Thesen illustriert werden, dass wir weggehen von diesen *because*-Ketten. [...] Illustration kann eben Statistik, Experten-zitate und Ähnliches sein. Selbst die Anekdote spielt da eine Rolle. (Fuhrmann)

Beide schließen somit rhetorische Funktionen von Anekdoten nicht grundsätzlich aus, messen ihnen jedoch ebenso wenig hohe Bedeutung bei. In jedem Fall ist zu bemerken, dass die Vorstellung von Narrativen als „instrument of power“ mit hoher rhetorischer Wirkkraft (Abbott 2008: 40) bei den Befragten nicht verankert ist. Für die Lehramtsausbildung wie auch für konkrete Unterrichtsszenarien kann eine Auseinandersetzung mit der Rhetorizität narrativer Texte und Genres daher eine sinnvolle und gewinnbringende Erweiterung darstellen und die Ausbildung von Sprachbewusstheit wie auch produktiver Kompetenzen unterstützen (vgl. Bezüge in Kapitel 8.1 und 10.1).

Als letzter inhaltlicher Aspekt in diesem Kapitel ist festzustellen, dass viele der Befragten eine dialogische Lernkultur, die gegenseitiges Feedback der Lernenden untereinander fokussiert, als bedeutsam für die Entwicklung von Sprachbewusstheit im Kontext von Rhetorik ansehen. So können Lernende in *split-viewing tasks* auf bestimmte Beobachtungspunkte in Präsentationen achten (Schäfer) oder bei der Vorstellung von *book reports* für eine bestimmte Lektüre werben (Seitz). Dabei solle es „natürlich einerseits um Inhalte gehen, andererseits um die Präsentationsart“ (ebd.). Interessant erscheint an dieser Stelle, dass die Seminarlehrkräfte – in Ergänzung zur vorher beschriebenen Notwendigkeit der Kontextualisierung rhetorischer Texte und Handlungen (siehe oben: *Sprachbewusstheit: Wer entscheidet was überzeugend ist?*) – hier eine dezidiert lernendenorientierte Grundhaltung und Ausrichtung beschreiben. Die Schülerinnen und Schüler selbst werden als Expert*innen, als Zielgruppe und als diejenigen beschrieben, deren Aufgabe es ist, ein Gespür dafür zu entwickeln, warum sie eine bestimmte kommunikative Handlung überzeugt bzw. bei ihnen Resonanz auslöst, und sollen dieses Gespür systematisch reflektieren können. Sie sind demnach in ihrer eigenen Rezeptionshaltung ernst zu nehmen, welche jedoch in Anknüpfung an die zur Diskussion gestellte entsprechende Kompetenzbeschreibung aus dem zweiten Set an Formulierungen stets Kognitivierung und Plausibilisierung bedarf. Insofern wird der unterrichtliche Diskurs zum Forum für das Aushandeln darüber, was aus welchen Gründen als überzeugend wahrgenommen wird und werden kann. Wenn solche Evaluationen an Lernendenprodukte mündlicher oder schriftlicher Art geknüpft sind, müsste jedoch mit „Fingerspitzengefühl“ seitens der Lehrperson vorgegangen werden, argumentiert

Baumann, um Bloßstellungen zu vermeiden. Feedback könne z. B. nicht-öffentlicht oder auch durch die Lehrperson im Einzelgespräch erfolgen (Baumann), grundsätzlich erscheint es den Befragten aber wünschenswert, Lernsituationen so zu strukturieren, dass Einschätzungen bezogen auf die Überzeugungskraft schriftlicher, monologischer oder dialogischer Beiträge wertschätzend und konstruktiv gemeinsam in der Lerngruppe verhandelt werden können.

Zwischenfazit: Sprachbewusstheit

Abschließend für dieses Kapitel lassen sich einige zentrale Ergebnisse zusammenführen und Implikationen für die Förderung von Sprachbewusstheit im Kontext von Rhetorik ableiten. Ein erster Befund besteht darin, dass die Befragten dem hier diskutierten Thema, aus rhetorischer Perspektive verdichtet in einer Auseinandersetzung mit Beeinflussungsstrategien, grundsätzlich eine hohe Relevanz für den Englischunterricht zuschreiben. Über ein funktional orientiertes Fremdsprachenlernen hinaus wird dabei der bildende Beitrag von Sprachbewusstheit in Richtung einer breit verstandenen Diskursfähigkeit betont.

Demgegenüber stehen teils divergierende Einschätzungen hinsichtlich der Relevanz und des Anspruchsniveaus sprachbewusster Reflexion für bestimmte Jahrgangsstufen. Von manchen Seminarlehrkräften wird die Ausbildung einer rhetorikbezogenen Sprachbewusstheit primär in der Oberstufe verortet oder selbst für die hohen Jahrgangsstufen als große Herausforderung eingestuft. Andere Befragte hingegen sehen ein Potenzial und diverse unterrichtspraktische Möglichkeiten, um schon in den ersten Lernjahren didaktisch abgestufte Formen der sprachbewussten Reflexion bezüglich der Überzeugungskraft von Texten und Lernendenbeiträgen anzuregen bzw. anzubahnen. Diese unterschiedlichen Auffassungen deuten darauf hin, dass ein Bedarf darin besteht, die Ausbildung von Sprachbewusstheit transparenter und als Teil einer systematischen Progression über verschiedene Lernjahre hin abzubilden. Dafür ist ebenso die (Weiter-)Entwicklung didaktisch-methodischer Ansätze vonnöten, um anspruchsvolle Formen sprachbewusster, rhetorischer Reflexion hinsichtlich ihrer kognitiven und thematischen Komplexität reduzieren bzw. durch *scaffolding*-Angebote auf unterschiedliche Lernniveaus angemessen anpassen zu können.

Weiterhin ergeben sich aus den Befragungen Konkretisierungen bezüglich der Frage, wozu die Ausbildung von Sprachbewusstheit im Kontext von Rhetorik anschließend befähigt. Hier wird als Zielperspektive für Lernende formuliert, offene und verdeckte Intentionen kommunikativer Akteur*innen sowie deren Positionierungen in Diskursen erforschen und einzuordnen zu können. Erst das Erkennen von Haltungen und Absichten in rhetorischen Akten und Artefakten und die Verortung dieser in größere Sinnzusammenhänge erlaube in der Folge eine

individuelle Auseinandersetzung mit diskursiven Beiträgen sowie das Hervorbringen und die Formulierung eigener Positionen. Darüber hinaus befähigt Sprachbewusstheit nach Aussage der Befragten zur Reflexion eigener kommunikativer Zielsetzungen (Was ist möglich und vertretbar?) und Vorgehensweisen (Wie lässt sich dieses Ziel erreichen?) in dialogischen Interaktionen. Diese Fragen betreffen zum einen insbesondere die strategische Dimension kommunikativer Kompetenz (vgl. Canale & Swain 1980; Canale 1983) und fügen dieser eine übergeordnete, auf kommunikative Angemessenheit ausgerichtete Reflexionsdimension hinzu. Zum anderen wird der Begriff Persuasion hier erneut relevant, insbesondere mit seiner für den Fremdsprachenunterricht anknüpfungsfähigen normativen Setzung, die sowohl *persuader* als auch *persuadee* Agentivität zuweist und die informierte, freie und willentliche Zustimmung zu einer Proposition im Rahmen persuasiver Aushandlungsprozesse als Maßgabe hervorhebt (vgl. Jowett & O'Donnell 2015: 37).

Mit Blick auf die Reflexion des rhetorischen Potenzials von Diskursbeiträgen geht aus den Interviewdaten darüber hinaus hervor, dass die Befragten einerseits dem Rezeptionskontext und andererseits den Lernenden als Individuen eine jeweils wichtige Rolle zuweisen. Das bedeutet zum einen, Englischunterricht kann und soll aus Sicht der Seminarlehrkräfte nicht zu einer mustergültigen, objektiven Evaluation der rhetorischen Wirkkraft von Texten (im erweiterten Sinn) befähigen, sondern vielmehr die Frage stellen, warum rhetorisches Handeln in einem spezifischen Kontext bei einer Personengruppe oder auch den Lernenden selbst Resonanz hervorruft.

Als letzte thematische Linie wurde in diesem Kapitel auf Genres, Texte und Phrasen rekurriert, die nach Einschätzung der Befragten im Englischunterricht zur Förderung von Sprachbewusstheit unter rhetorischen Gesichtspunkten eingesetzt werden. Hier zeigt sich, dass das Format der klassischen Textanalyse weiterhin breite Anwendung findet und als zentral für die Ausbildung eines kritischen *close reading* und der Strukturanalyse (insbesondere des argumentativen Aufbaus) angesehen wird. Zudem gewinnen auch neuere Genres (TED Talks, Talk Shows, Tweets) sowie polemische Diskurse an Bedeutung, stehen jedoch bisher nicht im Vordergrund. Darüber hinaus wird bei der Arbeit mit Lernendenprodukten (monologische Sprechbeiträge, schriftliche Übungen) die Notwendigkeit pädagogisch sensiblen und gleichzeitig aussagekräftigen Feedbacks betont, um das Erreichen rhetorischer Effekte bei einem spezifischen Publikum (z. B. in der Lerngruppe) überprüfen und reflektieren zu können.

5.3. Mediale und digitale Dimensionen von Rhetorik

Das folgende Kapitel weitet die vorangegangene Darstellung und Diskussion der Interviewdaten auf Aspekte bezüglich medialer sowie digitaler Textsorten, Diskurse und Unterrichtsansätze im Kontext von Rhetorik aus. Diese teils verschiedenen Textsorten und Interaktionsformen sowie die entsprechenden rhetorischen Betrachtungsweisen und Disziplinen (*media / digital / visual / film rhetoric*, vgl. Kapitel 1.4) werden an dieser Stelle gesammelt dargestellt, da diese Aspekte in den Befragungen häufig im Zusammenhang thematisiert wurden. In einem ersten Schritt werden nachfolgend Einschätzungen der Befragten aufgegriffen und diskutiert, die sich auf die Relevanz medien- bzw. digitalrhetorischer Dimensionen im Englischunterricht beziehen und somit die Bedeutung des Themenfelds Rhetorik über eine klassische Redeanalyse hinaus aufzeigen und konkretisieren. Darauf aufbauend wird zweitens erläutert, welche inhaltlich neuen Perspektiven und methodisch-didaktischen Möglichkeiten und Erfordernisse durch einen Fokus auf Rhetorik in medialen und digitalen Räumen aus Sicht der Seminarlehrkräfte für das Lehren und Lernen der Fremdsprache Englisch entstehen. Im dritten Schritt stehen anschließend Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe im Vordergrund, die die Befragten in diesem Kontext formulieren.

Relevanz medialer und digitaler Dimensionen von Rhetorik

In den Äußerungen der Befragten findet sich eine Bandbreite an Einschätzungen zur Relevanz medial- und digitalrhetorischer Aspekte im Englischunterricht wieder, die mitunter vor allem Kontext der jeweiligen allgemeinen Haltung der Seminarlehrkräfte zur Arbeit mit Medien eingeordnet und verstanden werden können. Mit Bezug auf seinen eigenen schulischen Kontext beschreibt Kurz, dass medial und digital erzeugte und vermittelte rhetorische Formate „leider noch keine Rolle“ spielen würden. Als Grund dafür führt er eine gewisse Innovationsskepsis bei Lehrkräften an, die dazu führe, einem weiteren Ausbau und der Implementation von Medienkonzepten (hier: der Erforschung medialer und digitaler Texte unter rhetorischen Fragestellungen) zunächst ablehnend gegenüber zu stehen und sich auf Bewährtes zu verlassen. Während dies im Kontext der erhobenen Interviewdaten eine Einzelbeobachtung bzw. -diagnose und in dieser Klarheit eine eher pessimistische Einschätzung darstellen mag, finden sich gleichwohl auch bei anderen Befragten vorsichtig fragende und problematisierende Äußerungen. Die Seminarlehrerin Seitz spricht sich z. B. dafür aus, insbesondere – und in Abgrenzung zu medialen Textsorten – eher klassischen politischen Reden einen hohen Stellenwert für eine rhetorische Analyse einzuräumen, da vor allem diese eine intensive Beschäftigung erlauben würden und es

„die Aufgabe der Schule [ist], Textsorten, die sich den Schülern nicht sofort erschließen“, zu thematisieren und einen kompetenten Umgang damit zu erlernen. Gleichwohl könne man mit Lernenden zu der Frage arbeiten „Warum verwendet der Trump vorwiegend Tweets, um seine Meinung darzulegen?“ (ebd.), aber dieser Fokus dürfe aus ihrer Sicht nicht zu einer Abwertung traditioneller Formen der Textarbeit führen.

Das hier angedeutete Spannungsfeld bezüglich der Verwendung schriftlicher Texte im klassischen Sinne versus einem verstärkten Einbeziehen digitaler Medien – auch unter rhetorischen Vorzeichen – wird von mehreren Befragten zur Sprache gebracht. Fuhrmann beschreibt, dass bereits der Aufbau und die Textauswahl (im erweiterten Sinn des Textbegriffs) der Lehrwerke nahelege, mediale und digitale Textsorten zu priorisieren, was im Umkehrschluss zu einem Zurückdrängen der „ganz normalen Sachtexte und literarischen Texte“ (Fuhrmann) führe. Konkret bezogen auf die Rhetorik kommt dabei laut Gehring ein Teil der kritischen, auf Sprachbewusstheit abzielenden Analysefähigkeit zu kurz:

Was jetzt diese Beeinflussungsstrategien anbetrifft, wo man ja wirklich auch auf einzelne Worte und auf so eine Tiefenstruktur des Textes, also sich damit beschäftigen muss – das ist meines Erachtens zurückgegangen, eben zugunsten des Einsatzes audiovisueller Medien. (Gehring)

Bemerkenswert an dieser Äußerung ist die wahrgenommene Trennung der beiden angesprochenen Kompetenzbereiche, aus der sich folglich eine Konkurrenzsituation ergibt. Aus rhetorischer Sicht wäre zu überlegen, ob nicht gerade bei audiovisuellen Medien – die häufig ebenfalls schriftlichen Text beinhalten, der jedoch im Vergleich zu Essays oder Zeitungsartikeln verkürzt ausfällt und somit in den kondensierter Form Bedeutung vermittelt – ein kriteriengestütztes, sprachbewusstes *close reading* sinnvoll und notwendig wäre, um das rhetorische Potenzial von Schlagworten, Argumentationsstrukturen oder Stilistiken im Kontext ihrer multimodalen Verfasstheit einschätzen zu können. Eilers formuliert ein solches Vorgehen explizit als Aufgabe und gleichzeitig als Herausforderung:

Da muss man die Schüler wirklich schon sehr gut trainieren. Die textliche Sensibilität [...] um so etwas zu erkennen, die ist nicht mehr so sehr da – wie im Vergleich noch zu vor zehn oder gar zwanzig Jahren, wo also Texte meiner Ansicht nach einen größeren Stellenwert hatten, als es jetzt über Filme oder generell [...] Ikonografie, ikonische Darstellungen, der Fall ist. (Eilers)

In seiner Beobachtung führt diese vermehrte Rezeption medialer Textsorten jedoch nicht automatisch zu einer Übertragung oder Ausweitung von Sprachbewusstheit in die Domäne digitaler Medien. Insofern müsste der kritischen Analyse von Bildern unter Einbezug rhetorischer Wirkstrukturen, insbesondere bezogen auf die politischen Funktionen bildlicher Darstellungs-

verfahren, vermehrt Beachtung geschenkt werden. Dass sich Unterricht dabei an den Diskursräumen, die für Lernende unmittelbar relevant sind, orientieren sollte, steht für Samson außer Frage: „Es ist einfach die Realität und die Realität müssen wir im Unterricht abbilden – und da gehört Twitter und Instagram rein“ (Samson).

Medial- und Digitalrhetorik: Neue Perspektiven und methodisch-didaktische Möglichkeiten

Aus der Beobachtung, dass rhetorisches Handeln in der Fremdsprache Englisch vermehrt in medialer und multimodaler Form sowie in digitalen Räumen stattfindet, ergeben sich für die Befragten verschiedene Implikationen für den Unterricht. Schäfer betont in diesem Kontext, dass gerade filmisch aufgezeichnete Reden einen sinnvollen Einstieg in und ein Hilfsmittel für die klassische rhetorische Analyse darstellen können. Über den Einbezug von Körpersprache, Gestik oder Mimik werde so eine holistischere Einschätzung des Wirkpotentials möglich, die auch schon von jungen Lernenden vorgenommen werden könne. In den unteren Jahrgangsstufen liegt ihr Fokus dabei zunächst auf einer Analyse der Kommunikationssituation und des Auftritts einer Person, gestützt durch Fragen wie „Warum wirkt der denn so? [...] Warum hören die dem alle zu?“ (Schäfer). In höheren Klassen führen solche globalen Eindrücke und Analysen der Selbstinszenierung von Redenden anschließend in Richtung einer inhaltlichen und stilistischen Detailanalyse. Auf diese Weise ergibt sich aus ihrer Sicht die Möglichkeit der graduellen Ausbildung einer rhetorischen Bewusstheit über verschiedene Lernjahre hinweg – entlang eines audiovisuellen *scaffolding*, das entsprechend der wachsenden Sprachkompetenz sukzessive stärker auch die Analyse sprachlicher Einheiten fokussiert.

Über den Aspekt von Bild und Ton als Unterstützungsangebot hinaus nehmen mehrere Befragte konkret auf die Rhetorizität visueller Textsorten Bezug. Fuhrmann formuliert dazu: „Inzwischen muss man, glaube ich, auf Texte im offenen Textbegriff auch so zugehen, dass man sagt: Ist dieses Bild in sich logisch oder versucht man hier die Wahrheit eher zu verbergen als zu enthüllen?“. In ähnlicher Weise argumentiert Eilers, indem er anhand aktueller Beispiele ausführt, dass Gestaltungsmittel wie der Bildausschnitt einen erheblichen Einfluss auf eine (ggf. politische) Botschaft und das Wirkpotential eines Fotos haben können. Insofern sei ein analytisch-kritischer Blick auf Bilder, der generische Elemente und Mechanismen der Gestaltung sichtbar macht, von zentraler Bedeutung.

Einen Genreaspekt betonen die Seminarlehrkräfte auch mit Bezug zu verschiedenen digitalen Textsorten und Inhaltsanbietern. So müssten Lernende etwa darin unterstützt werden, die Rhetorizität von Beiträgen bei Twitter zu analysieren und lernen, bedeutungsbildende

Strukturen und Funktionen rhetorischer Kurzformen zu untersuchen (Eilers). Ähnliche Aussagen finden sich bei Jahreis und Schäfer, die beide hervorheben, dass eine wichtige Aufgabe im Fremdsprachenunterricht darin bestehe, mediale und digitale Informationskanäle auf ihre Beeinflussungsmechanismen hin zu erforschen. Schäfer stellt dabei fest, dass vor allem Lernende in der Unterstufe meinungsbezogene Formen der digitalen Darstellung aktuell relevanter Themen zunächst als grundsätzlich faktisch zutreffend einstufen würden und sich der Perspektivität und ggf. rhetorischen Überformung von Inhalten häufig nicht bewusst seien. Auch Jahreis stellt fest, dass Lehrkräfte verstärkt zur Ausbildung einer kritischen Bewusstheit bei Lernenden beitragen müssten, damit diese z. B. ein online geteiltes Video des Medienunternehmens *Fox News* in seiner Machart und rhetorischen Funktion kompetent einordnen können. Ein solches Vorgehen sieht er als Erweiterung eines klassischen Vergleichs von *tabloid* vs. *quality press* an – hier mit Blick auf digitale Räume. Darüber hinaus kommt es seiner Einschätzung nach gerade in sozialen Netzwerken zu neuen Formen der Bedeutungsaushandlung und Artikulation von Interessen:

Menschen, das spiegeln ich auch manchmal im Unterricht, trauen sich ja in Blogs, in Posts, an eine ganz andere Sprache heran, die viel verletzender, viel krasser, ja, die ist oft viel eindeutiger als in der mündlichen Kommunikation. (Jahreis)

Insofern eignen sich digitale Textsorten in sozialen Medien insbesondere für eine generische Analyse unter dem Blickwinkel von Stil und Register als rhetorische Kategorien (vgl. Kapitel 10.1). Folgt man an dieser Stelle der Argumentation von Dawn Colley (2019: 34 ff.), so gilt es dabei zu untersuchen, welche kommunikative Infrastruktur ein bestimmtes Medium oder Portal (z. B. Twitter) vorgibt, um einschätzen zu können, warum bestimmte textuelle Ausprägungen häufig vorkommen und effektiv wirken, d. h. Resonanz erzeugen, die in Form von Likes, Kommentaren oder geteilten Posts sichtbar wird.

Neben einer solchen deskriptiven und analytischen Auseinandersetzung mit medial- und digitalrhetorischen Diskursen kann Jahreis oben angeführtes Zitat gleichsam Anlass bieten, mit Lernenden verstärkt zu reflektieren, wie in digitalen Räumen heute zielorientiert und gleichzeitig ethisch verantwortlich kommuniziert werden und wie gerade die Verhandlung strittiger Themen gestaltet werden könnte. Dafür lassen sich insbesondere aktuelle und auch problematische digitale Interaktionen als Beispiele nutzen, um eine Reflexion über Begriffe wie sprachliche Verrohung, Polemik oder Polarisierungen anzuregen.

Medial- und Digitalrhetorik: Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe

Dass ein solches, auf Bewusstmachung medial- und digitalrhetorischer Aspekte abzielendes unterrichtliches Vorgehen sinnvoll und notwendig ist, wird von vielen der Befragten betont.

Johann formuliert dieses Desiderat deutlich und beschreibt darauf folgend gleichermaßen als Ziel und Herausforderung die Ausbildung eines „weniger naive[n] Umgang[s] mit Texten und Medien, als wir ihn doch leider oft beobachten“. Ähnlich wie er verortet auch Schäfer diese Auseinandersetzung im Kontext einer „kritischen Medienbildung“ (Schäfer), die sich an den lebensweltlich relevanten digitalen Diskursen der Lernenden orientiert und aus ihrer Sicht bereits in den unteren Jahrgangsstufen beginnen sollte. Denn die Einordnung und auch Bewertung medialer und digitaler Textsorten und Interaktionen, bei denen Personen mithilfe rhetorischer Mittel Botschaften senden, bestimmte Perspektiven auf Sachverhalte verankern und versuchen Resonanz zu erzeugen, stelle ihrer Einschätzung nach ein sehr anspruchsvolles Unterfangen für den Englischunterricht dar.

Auch bezogen auf die eigenen Kompetenzen beschreiben die Seminarlehrkräfte die Anwendung rhetorischer Fragestellungen auf mediale und digitale Textsorten als Herausforderung und artikulieren das Bedürfnis nach didaktisch-methodischer Unterstützung:

Da weiß ich eben nicht, inwieweit ich da ein differenziertes Verständnis davon hätte und (...) wie ich das im Unterricht wirklich adäquat umsetzen könnte. Also da bräuchte ich, glaube ich, auch noch eine stärkere Konkretisierung, was das alles bedeuten kann, das rhetorische Handeln, um das im Unterricht besser umsetzen zu können – also gerade wenn es auch um mediale und digitale Kommunikation geht. (Gehring)

In den Interviewgesprächen wird dabei deutlich, dass den Befragten die Einordnung von digitalen (und damit gleichzeitig häufig multimodalen) Textsorten, genannt werden hier z. B. Memes oder satirische Videos, als rhetorische Genres durchaus einleuchtet, ihnen der Umgang bzw. die didaktische Perspektivierung auf unterrichtliche Ziele und Einsatzmöglichkeiten gleichwohl schwer fällt. Schäfer begründet dies damit, dass medial vermittelte

audiovisuelle Texte [...] ja vielleicht eben andere Mittel noch als rein schriftliche Texte [haben]. (...) Genau, das fände ich wichtig, dass man die Wirkung erkennt. Also dass man eine Art Typologie hat, was für Wirkungen gibt es denn überhaupt und dass man die dann auch in Worte fassen kann. (Schäfer)

Sie weist weiter darauf hin, dass Filmanalyse als solche sicherlich eine Rolle spielt, dass jedoch eine explizite Fokussierung auf rhetorische Funktionen audiovisueller Texte und dabei insbesondere der Einbezug solcher Formate, die Lernende alltäglich konsumieren, bisher nicht ausreichend geschehe.

Zwischenfazit: Medial- und Digitalrhetorik im Englischunterricht

Zusammenfassend zeigt sich in diesem Kapitel zunächst, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Ausprägungen medialer und digitaler rhetorischer Texte und Diskurse für die Befragten von grundsätzlich hoher Bedeutung ist. Von mehreren Seminarlehr-

kräften wird in diesem Kontext insbesondere eine Orientierung an der Lebenswelt von Jugendlichen eingefordert, d. h. ein Fokus auf die rhetorische Analyse solcher Texte und Interaktionen in Diskursräumen und auf Plattformen wie Twitter oder Instagram, die die Lernenden selbst nutzen. Hier ist anzumerken, dass auf diese Weise sicherlich gleichzeitig „Fragestellungen, die von kultureller Bedeutung“ sind (Hallet 2012: 12), in den Unterricht eingebracht werden können, eben weil solche bedeutsamen kulturellen Diskurse auch digital abgebildet und geführt werden (siehe Beispieltexte und -aufgaben in Kapitel 10.3).

Ferner beschreiben einige Befragte jedoch eine Konkurrenzsituation zwischen traditioneller Textarbeit und dem Einsatz moderner Medien, die sich auch auf den Bereich rhetorischer Fragestellungen erstreckt. Hier wird formuliert, dass der Fokus auf neue Medien nicht zur Vernachlässigung der Ausbildung klassischer Textkompetenzen führen dürfe und dass gerade für die Förderung kritischer Sprachbewusstheit ein Einsatz komplexer Texte, z. B. Essays oder politische Reden, unabdingbar sei. Ob inzwischen gar von einem Primat der medialen und digitalen Texte gesprochen werden müsste, geht aus den Daten dieser Studie nicht hervor; nichtsdestotrotz wirft diese Beobachtung der Seminarlehrkräfte die Frage auf, anhand welcher Texte und in Bezug auf welche Medien und Diskursräume rhetorikbezogene Kompetenzen heute ausgebildet werden können und sollten, um zum übergeordneten Ziel fremdsprachiger Diskursfähigkeit beizutragen. Die Tatsache jedoch, dass rhetorische Stilmittel und Mechanismen in medialen und digitalen Räumen bei der Inszenierung und Verhandlung aktuell relevanter Themen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Gurak & Antonijevic 2011; Seoane Pérez et al. 2019; Zappen 2005), spricht dafür, Dichotomisierungen ‚traditioneller‘ und ‚moderner‘ rhetorischer Kommunikation zu vermeiden. Vielmehr scheint ein Potenzial darin zu liegen, konzeptionelle wie auch methodisch-didaktische Synergien für den Englischunterricht zu identifizieren und somit der bestehenden medialen und digitalen Überformung klassischer Rhetorik Rechnung zu tragen.

In den Befragungen lassen sich einige Beispiele für ein solches integratives Denken sowie für neue Unterrichtsperspektiven durch den Einbezug medial- und digitalrhetorischer Texte und Fragestellungen finden. So werden etwa aufgezeichnete und digital rezipierte monologische Beiträge als vielversprechende Ergänzung und Erweiterung für die klassische Redeanalyse beschrieben. Während bei traditionell schriftlichen Texten aus „der korporalen Präsenz [des Orators] [...] eine intellektuelle Präsenz im Text werden“ muss (Knape 2012: 104), kann das rhetorische Ethos von Sprechenden mithilfe von Videoanalyse holistischer untersucht werden. Hier lässt sich eine integrierte Betrachtung von Stimme, Körpersprache, Vortragsweise

sowie des gezeigten Äußerungskontexts einer Rede vornehmen. Dabei werden auch filmanalytische und digitalrhetorische Aspekte relevant, d. h. Fragen nach der Herstellung, Machart des audiovisuellen Textes, seiner Verbreitung, digitalen Rezeption und Wirkung auch im Hinblick auf durch ihn ausgelöste mögliche Dynamiken und Anschlussdiskurse (vgl. Kapitel 1.4 & 10.1).

Hinsichtlich der unterrichtlichen Einbindung medial- und digitalrhetorischer Textsorten und Fragestellungen zeigt sich in den Interviewdaten, dass die Seminarlehrkräfte hier stärker intuitive als systematische Zugänge beschreiben und manche der Befragten auch explizit einen Bedarf an didaktischer Unterstützung durch Konzepte und konkrete Ansätze als Desiderat formulieren. Einen Ansatzpunkt zur Analyse der Rhetorizität multimodaler Texte stellen die zuvor beschriebenen analytischen Kategorien und typischen Merkmale visueller und filmischer Rhetorik (*vividness, immediacy, pathetic appeals*) dar, die in Teil III in Richtung unterrichtspraktischer Reflexionsfragen weiterentwickelt werden. Mit solchen bild- und filmanalytischen rhetorischen Zugängen lassen sich darüber hinaus auch globale, visuelle Diskurse erforschen, die gezielte bildliche Darstellungsformen und Perspektivierungen beinhalten, wie Merse argumentiert:

A global image is hardly ever completely neutral. Its content and message constructed through the interplay of formal image properties, are *but one* positioning in the often ideological discursive forcefield of a global issue. (Merse 2015: 211)

Die Ausbildung analytischer und handlungsbezogener Kompetenzen, die auf rhetorische Gestaltungsweisen und Funktionen (audio-)visueller, medialer und digitaler Texte abhebt, wird von den Befragten als wichtiges Ziel identifiziert und im Kontext der Ausbildung von Medienkompetenz im Englischunterricht verortet. Der kritische Umgang mit medialen und digitalen Textsorten ist dabei offensichtlich kein grundsätzliches neues Ziel, gleichwohl scheint der Einbezug rhetorischer Wissensbestände und Fragestellungen zur Analyse und Evaluation solcher Textformate nicht oder zumindest nicht flächendeckend bzw. konzeptuell gestützt zu erfolgen. Hier wäre ein generischer Zugang zu digitalen Plattformen unter rhetorischen Gesichtspunkten sinnvoll, um ein Verständnis dafür auszubilden, welche Affordanzen Portale (z. B. Twitter) mit ihrer digitalen Infra- und Interaktionsstruktur bieten und wie sie somit Einfluss auf die Entstehung und Vermittlung rhetorischer Botschaften ausüben (vgl. Colley 2019: 34). Dabei kann gleichzeitig eine Rückbindung an fremdsprachliches Lernen im engeren Sinn erfolgen, wenn genretypische Verwendungen und Variationen des Englischen funktional auf ihr persuasives Potenzial und ihre Rezeption hin analysiert werden.

5.4. Manipulation und Fake News als Herausforderungen für den Englischunterricht

Anschließend an die vorigen Ausführungen befasst sich das folgende Kapitel mit der Rolle von Manipulation und Fake News als Themen und als unterrichtliche Herausforderungen für das Fach Englisch. In einem ersten Schritt werden dafür Äußerungen der Seminarlehrkräfte bezüglich der Relevanz einer Auseinandersetzung mit ethisch problematischen Interaktionsformen und -dynamiken dargestellt und eingeordnet. Daraufhin steht zweitens die Frage im Zentrum, wann eine kommunikative Handlung aus Sicht der Befragten als manipulativ einzuschätzen ist und wer diese Bewertung im Unterricht vornehmen kann bzw. soll. Drittens werden Lernziele im Zusammenhang mit Manipulation und Fake News diskutiert, die die Befragten als zentral einstufen. Zuletzt stehen Unterrichtsansätze und -beispiele im Fokus, die exemplarisch Möglichkeiten der konkreten Beschäftigung mit Manipulation und Fake News als Teil von Fremdsprachenlernen veranschaulichen.

Manipulation und Fake News: Relevanz für den Fremdsprachenunterricht Englisch

Analog zu den Einschätzungen bezüglich der Integration rhetorischer Perspektiven im Englischunterricht im Allgemeinen (vgl. Kapitel 5.1) vertreten die Befragten auch hier teils unterschiedliche Auffassungen. Eine eindeutige Position formuliert etwa Seminarlehrer Kurz und antwortet auf die Frage, welche Rolle die Auseinandersetzung mit manipulativen Formen von Kommunikation im Fach Englisch spielt: „Das findet im Englischunterricht meines Erachtens nicht statt“. Es würde zwar durchaus z. B. das kommunikative Auftreten von amerikanischen Präsidenten der Vergangenheit und Gegenwart oder auch die Gestaltung von Werbeplakaten untersucht, nicht jedoch unter der Fragestellung, ob und inwiefern eine ethische Grenze zur Manipulation überschritten worden sei.

Demgegenüber stehen Einschätzungen von Jahreis, Baumann oder Johann, die jeweils beschreiben, dass eine Offenheit seitens Lehrender für solche Fragen durchaus vorhanden sei („Das würde ich auf jeden Fall als wichtig empfinden“, Baumann), dies jedoch eher am Rande und nicht notwendigerweise systematisch oder explizit geschehe.

Ich denke, dass das im Unterricht [...] eine Rolle spielt, wenn auch nicht als großes Thema: ‚Heute reden wir über Manipulation‘. Aber dass man das schon aus erzieherischen Gründen selbstverständlich macht und dass das auch die Kollegen machen. (Johann)

Gerade der Verweis auf den Begriff Erziehung und das Adverb ‚selbstverständlich‘ veranschaulichen dabei eine normative Dimension von Englischunterricht im Sinne der wahrgenommenen

Aufgabe bzw. Verpflichtung, zur Ausbildung von Reflexions- und Evaluationskompetenz im Hinblick auf manipulative Kommunikation bei Lernenden beizutragen. Im Rückbezug auf Kapitel 2.3.1 unterstützt diese Einschätzung damit die These, dass sich die Auseinandersetzung mit diversen rhetorischen Formaten sinnvoll im Kontext eines auf Bildung und die Förderung von Mündigkeit ausgerichteten Fremdsprachenlernens verorten lässt.

Schäfer hingegen lokalisiert ein solches Vorgehen mit Blick auf das erforderliche Sprachniveau einerseits im Deutschunterricht, andererseits in höheren Jahrgangsstufen im Fach Englisch: „Diese sprachliche Manipulation, so Propaganda, da kann ich einsteigen, wenn sie das Vokabular haben – also sozusagen in der Zehnten“. Während die kritische Auseinandersetzung mit visueller Rhetorik aus ihrer Sicht bereits früher geschehen könne, sei die detaillierte Analyse und Evaluation manipulativ-sprachlicher Formen eher in höheren Lernjahren anzusetzen. Eine Schwierigkeit sieht sie darüber hinaus darin, dass entsprechende Übungs- oder Aufgabenformate in den Lehrwerken nicht vorgesehen seien und damit von Lehrenden eigenständig als zusätzliche Perspektive in den Unterricht gebracht werden müssten, wofür jedoch häufig Zeit fehle. Nimmt man diese Einschätzung ernst, dann erscheint eine Entwicklung unterrichtlicher Ansätze und analytisch-reflexiver Leitfragen sinnvoll, die eine verstärkte Auseinandersetzung insbesondere mit manipulativen Formen von Rhetorik nicht als additive, sondern als inhärente Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts zu ermöglichen.

Wann beginnt Manipulation?

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Manipulation im Englischunterricht stellt das Begriffsverständnis – und daraus folgend die Möglichkeit der Klassifizierung von kommunikativen Akten als manipulativ – einen wichtigen Aspekt für die Seminarlehrkräfte dar. Die Befragten verstehen und bewerten Manipulation dabei auf teils unterschiedliche Art und Weise, woraus sich Reflexionsanlässe für diese Arbeit ergeben. So argumentiert etwa Gehring, dass es ihrer Auffassung nach diverse Spielarten manipulativer Kommunikation gebe, ebenso aber auch eindeutige Fälle: „Rhetorisches Handeln und Manipulation – ja eben, da sind die Grenzen fließend. [...] Jetzt abgesehen von Fake News, das ist ja jetzt so eine extreme Form von Manipulation“. Als Maßgabe könnte hier formuliert werden, dass bei Fake News in der gezielten Täuschungsabsicht eine klare manipulative Intention vorliegt, die gleichzeitig jedoch erst analytisch und interpretativ, z. B. durch den Vergleich mit alternativen Darstellungsformen eines Sachverhalts, identifiziert werden muss.

Weiterhin ordnen manche der Befragten auch subtilere sprachliche Formen und Genres als Ausprägungen manipulativer Kommunikation ein. Johann nennt hier die US-amerikanische

Debatte um das Thema Abtreibung als Beispiel, die in den Begriffen *pro-life* und *pro-choice* zusammenläuft. Diese beide Stichworte, unter denen sich die jeweilige Bewegung und entsprechende politische und soziale Haltung vereint, sind aus Johanns Sicht zumindest „ein bisschen manipulativ“, da sie eine bewusste, einseitige Verkürzung der Sachlage darstellen und somit gezielt ggf. kritikwürdige Aspekte der eigenen Perspektive ausblenden würden. Damit verweist seine Einschätzung auf ein offensichtlich weites Begriffsverständnis von Manipulation, das verschiedene Abstufungen bzw. Schattierungen mit einschließt und somit auf vielfältige Formen der Slogansierung in politischen Kampagnen oder gesellschaftlichen Bewegungen angewandt werden kann. Gleichzeitig birgt eine solche Auffassung jedoch die Gefahr der Übergeneralisierung des Manipulationsbegriffs und kann daher eine Abgrenzung zu ethisch vertretbaren Verwendungsformen von Metaphern, Narrativen oder politischem Framing im Kontext rhetorischen Handelns erschweren.

Für ein umfassenderes Verständnis von Manipulation im Englischunterricht, unter dem sich diverse kommunikative Akte und Interaktionen bündeln und analysieren lassen, argumentieren auch die Seminarlehrkräfte Kurz und Seitz. Kurz sieht die Grenze zu Manipulation bereits dann überschritten, wenn Emotionalisierung und Polarisierung gezielt als Gestaltungsmittel eingesetzt werden, um für die Akzeptanz einer bestimmten Perspektive zu werben. Seitz wiederum versteht Manipulation als eine Form von Kommunikation, die „nicht ausgelegt auf [eine] Kognitivierung des Inhalts“ sei. Beide betonen damit kommunikative Funktionen und Wirkungen, die darauf fokussieren, Menschen affektiv-emotional zu stimulieren, wobei ein kritisches Abwägen oder Prüfen der Stichhaltigkeit von Thesen und Argumenten in den Hintergrund tritt. Interessanterweise wird dies von Seitz als nicht grundsätzlich negativ bewertet: „Man kann auch zum Guten manipuliert werden“ (Seitz). Als Beispiel dafür nennt sie die berühmte *I have a dream*-Rede von Martin Luther King, die aus ihrer Sicht aufgrund des Einsatzes von Wiederholungen und Bibelzitaten in ihrer inhaltlichen Gestaltung und ihrer Wirkmacht als tendenziell manipulativ bewertet werden könne, obwohl sie damit ein rühmliches Ziel verfolge. Zu dieser Einschätzung kommt auch Fischer (2018: 25 f.) und argumentiert, dass kommunikative Täuschung auch positiven Zielen dienen und insofern nur schwer pauschal verurteilt werden könne.

Eine weitere Schwerpunktsetzung nehmen die Befragten Fuhrmann und Schäfer vor und nennen als entscheidenden Parameter für die Identifikation manipulativer Kommunikation die Absicht bzw. den Zweck eines Textes. Fuhrmann beschreibt dies wie folgt: „Die Intention ist,

glaube ich, dann auch das, was entweder zu dem Schluss führen kann: Hier hat man einen informativen oder hier hat man vielleicht sogar einen manipulativen Text vor sich“. Wenn diese Intention verborgen sei bzw. für die adressierten Personen nicht ersichtlich sein dürfe, damit ein Text rhetorische Wirkung entfalten könne, sei die Bedingung für Manipulation erfüllt. Gleichzeitig kann laut Schäfer auch eine nicht explizit formulierte Intention bzw. einseitige Darstellung je nach Textsorte durchaus begründet sein:

Ich würde sagen, es ist im Großbereich Werbung viel vertretbar, [...] da ist ja durch die ganze Textsorte an sich schon gegeben, dass ich mit Manipulation rechnen muss. [...] Da ist die Intention dahinter: Entweder ich will etwas verkaufen oder ich will etwas so präsentieren. Mit dem müssen die Schüler auch umgehen können. (Schäfer)

Bei Werbung als Genre sei somit die Überzeugungsfunktion der Darstellung inhärent und ein Hervorheben bestimmter Merkmale, die diese Funktion unterstützen, als prototypisches Gestaltungsmittel zu erwarten. Diese Einseitigkeit bzw. klare Perspektivität in Werbetexten oder -filmen beinhaltet damit noch immer manipulative Tendenzen, so Schäfer, jedoch nicht im Sinne einer unlauteren Verschleierung, zumal das generische Wissen um diese Textsorte einen reflektierten Umgang fördere.

Zusammenfassend zeigen sich hier deutliche Variationen in den Einschätzungen dahingehend, was als Manipulation gelten und wie dieser Begriff bewertet werden kann. Gleichzeitig herrscht unter den Befragten jedoch Einigkeit darüber, dass die Auseinandersetzung mit manipulativer Kommunikation als Aufgabe des Englischunterrichts aufzufassen ist, da Texte und Akte mit (mindestens) manipulativen Tendenzen eindeutig relevant für die Erschließung und das Verständnis von Diskursen sind, umso mehr wenn politische Reden, Werbung oder Fake News in den Begriff eingeschlossen werden. Als Impuls erwächst daraus an dieser Stelle, dass die Diskussion zum Thema Persuasion und ihren Grenzen sinnvoll auf den Unterricht hin perspektiviert werden kann, um eine Reflexion über rhetorische Darstellungsformen und deren Vertretbarkeit systematisch zu fördern. Dabei ist ebenso zu klären, in Richtung welcher konkreten Lernziele eine solche Auseinandersetzung führen sollte, wie im Folgenden erläutert wird.

Lernziele im Kontext von Manipulation und Fake News

Als erstes Ziel beschreiben mehrere Seminarlehrkräfte an dieser Stelle, dass Lernenden zunächst anhand von Beispielen das Phänomen Manipulation, seine Verbreitung sowie die Bedeutung für die eigenen lebensweltlichen Kontexte vermittelt werden müsse. Darin sieht Schäfer jedoch ebenso eine Herausforderung: „Was da manipuliert wird im Internet auf diesen sozialen Seiten, das ist etwas, was sie den Schülern unheimlich schwer beibringen“. Einen ersten

Schritt in diese Richtung sieht sie daher zunächst in der Ausbildung einer „gewisse[n] natürliche[n] Skepsis“ als Voraussetzung für das Erkennen und Bewerten manipulativer Aspekte in Texten. Eilers spricht sich in diesem Kontext weiterhin dafür aus, sprachliche Form und mediale Vermittlung stets im Verbund zu betrachten, d. h. mit Lernenden zu untersuchen, wie ein Informationskanal genutzt wird, um über sprachliche und multimodale Gestaltung Botschaften zu senden. „Kritisch einordnen wäre dann noch einmal der nächste Schritt“ (Eilers), um das manipulative Potenzial zu erheben. Folglich müsste auf analytisch-reflexiver Ebene zunächst eine grundsätzliche Bewusstmachung für Möglichkeiten der rhetorisch-manipulativen Gestaltung von Texten im Englischunterricht erfolgen, die es Lernenden erlaubt, Strategien und Gestaltungsmittel zu erkennen (z. B. Framing) und darauf aufbauend deren konkreten Einsatz zu evaluieren.

Die Identifikation von Manipulation wiederum hängt aus Sicht einiger Befragter mit den Rollenverständnissen von Lehrkraft und Lernenden zusammen. Deutlich wird dies im folgenden Zitat von Jahreis, in dem er die Frage reflektiert, wer in Unterrichtskontexten darüber entscheiden könne und solle, was gute, ethisch vertretbare Kommunikation darstellt: „Ich weiß nicht, ob das unser Auftrag sein kann, dass wir [das] entscheiden.“ Es gehe vielmehr darum, „dass wir den Schülern spiegeln: „Schaut mal. Man kann Dinge so präsentieren und so präsentieren““ (Jahreis). Demnach werden Lernende bei der ethischen Reflexion von sprachlichen bzw. multimodalen Botschaften hier als eigenständig handelnde Personen aufgefasst, deren individuelle Urteilsfähigkeit auszubilden ist. Entsprechend besteht die Rolle der Lehrperson in diesem Sinn primär in der Unterstützung der Bewusstmachung, nicht jedoch in der Abnahme der Evaluation.

Darüber hinaus beschreiben die Befragten auch die Ausbildung produktiver Kompetenzen als ein Ziel der Auseinandersetzung mit manipulativen Texten und Interaktionen. So ist Baumann der Ansicht, dass Lernende Techniken und Gestaltungsmittel selbst erproben können sollten, fügt jedoch unmittelbar die Einschränkung hinzu: „Die Idee ist ja nicht, dass ich den Anderen über's Ohr haue“. [...] In diesen Bereich der Werbetechnik [kommen wir] natürlich schon hinein. Ich möchte dem Anderen etwas schmackhaft machen. Manipulation klingt halt sehr negativ“. Hier wird das Erproben persuasiver Strategien in passenden Genres demnach als sinnvoll eingeschätzt, wobei eine klare Abgrenzung zum Bereich Manipulation vorzunehmen und zu reflektieren sei. In ähnlicher Weise spricht sich Jahreis dafür aus, mit Lernenden Potenziale und Vorgehensweisen der gezielten Beeinflussung anderer auszuloten, bindet dies jedoch an argumentative Aushandlung zurück und setzt somit einen normativen Schwerpunkt auf das

Erzeugen inhaltlich-thematischer Relevanz und Nachvollziehbarkeit als Grundmodus rhetorischen Handelns.

Englischunterricht und Manipulation: Unterrichtsansätze und -beispiele

Wenn es um die konkrete unterrichtliche Auseinandersetzung mit manipulativen Texten bzw. Kommunikationsformen geht, heben die Befragten zwei Perspektiven hervor. Zum einen wird der Umgang mit sprachlicher Manipulation näher beschrieben, wie in der folgenden Äußerung:

Wir reagieren hier jetzt auch im Unterricht darauf, indem wir zum Beispiel *speech fallacies* thematisieren. Wie wird mit einem *straw man argument* oder mit einer *slippery slope* umgegangen? [...] Wir [müssen] uns ja gegen eigentlich unethische Redekniffe zunehmend zur Wehr setzen. (Fuhrmann)

Als Methode nennt Fuhrmann hier bspw. das „Rededuell“, innerhalb dessen Kontrahenten versuchen, die Rede- und Deutungshoheit über ein Thema zu erringen und zu erhalten und dabei typische kommunikative Techniken erproben. Auf diese Weise werden verbale Aushandlungen simuliert und in diesem Zuge insbesondere deklaratives und prozedurales Wissen mit Blick auf Überzeugungstechniken vermittelt und gleichermaßen ethisch eingeordnet. Nimmt man Baumanns folgendes Argument hinzu, wird dabei deutlich, dass eine solche kritisch-reflektierende Evaluation nach ethischen Prinzipien verschiedene Aspekte umfassen kann:

Man neigt halt dazu zu sagen: ‚Naja, den kann man eh nicht ernst nehmen‘. Aber zum Beispiel, wenn jemand irgendwie rassistisch oder nationalistisch argumentiert, welche Argumente kann ich dem denn, also mit welchen Argumenten kann ich dem begegnen? [...] Und dass man nicht nur Argumente zerreißt, sondern auch danach fragt, warum eigentlich Resonanz entsteht. (Baumann)

In einer Linie mit Baumann lässt sich daraus folgern, dass Analyse und Evaluation manipulativer Texte im Unterricht beides benötigen: Einerseits eine kritischen Distanzierung und Benennung von Verstößen gegenüber kommunikativen Maßstäben wie der von Knape formulierten „Aufrichtigkeitsbedingung“ (Knape 2006: 61); gleichzeitig aber auch die Bereitschaft zur Immersion, zum gedanklichen ‚Mitgehen‘, das notwendig ist, um ein Verständnis des rhetorischen Potenzials manipulativer Techniken und ihrer diskursiven Wirkkraft – ungeachtet der eigenen Bewertung – zu fördern. Dieser doppelte Zugang wird in Kapitel 9.5 & 10.1 wieder aufgegriffen und mithilfe von Reflexionsfragen näher ausgeführt.

Die zweite Perspektive, die die Befragten in diesem Kontext hervorheben, bezieht sich auf das Phänomen Fake News und weist damit eine inhärente mediale Komponente auf. Die Seminarlehrkräfte Jahreis und Schäfer schlagen hier beide einen auf Perturbation und Bewusstmachung abzielenden Ansatz vor, der darin besteht, Lernende mit selbst erstellten Beispielen von Fake News zu konfrontieren – ohne dass diese als solche benannt werden:

Es gibt jetzt auch so Seite, wo man das ja selber dann umbauen kann. Ja also, wo man ihnen selber so Falsch-Nachrichten präsentieren kann. Wo ich sage ‚Schaut euch das mal an!‘. Also dass die mal selber erkennen: ‚Oh Gott, das kann ja gar nicht richtig sein!‘ (Schäfer)

Indem die Lehrkraft selbst Schlagworte oder Namen in Nachrichtenportalen verändert und von den Lernenden untersuchen lässt, könne auf ein oberflächliches Lesen aufmerksam gemacht und ein kritischerer Umgang mit medialer Berichterstattung gefördert werden (Jahres). Darüber hinaus ist es auch denkbar, wie von Cameron et al. (2017: 5 ff.) vorgeschlagen, Schülerinnen und Schüler selbst aktiv werden und mit der Erstellung von Fake News experimentieren zu lassen – mit dem Ziel: „to interrogate and reframe the media and news coverage“ (ebd.). Werden Lernende jedoch in einem solchen Aufgabenformat dazu angeregt, sich gegenseitig ‚hinter’s Licht zu führen‘, erscheint es aus pädagogischer Sicht geboten, dies in einem klar kommunizierten, experimentell-spielerischen Rahmen stattfinden zu lassen und das Vorgehen mit der Gruppe zu reflektieren.

Zwischenfazit: Manipulation und Fake News im Englischunterricht

In diesem Kapitel sind verschiedene Aspekte von Manipulation zur Sprache gekommen, die teils unterschiedliche Begriffsverständnisse bei den Befragten sichtbar machen, gleichsam jedoch einige verbindende Elemente aufweisen: Manipulation, sowie als prominentes Beispiel insbesondere Fake News, wird von den Seminarlehrkräften grundsätzlich als eine asymmetrische Form rhetorischer Kommunikation aufgefasst. Das bedeutet, eine Person versucht Botschaften zu vermitteln und in diesem Zuge verschleierte kommunikative Absichten zu realisieren, indem gestalterische Techniken und Elemente genutzt werden, die für den Empfänger nicht ersichtlich sind bzw. sein dürfen, damit Resonanz ausgelöst und Zustimmung zu einem kommunikativen Anliegen erreicht werden kann.

Der Umgang mit diesem Phänomen kann aus verschiedenen Gründen als Herausforderung für den Englischunterricht bezeichnet werden. Zunächst wird zwar eine hohe Relevanz des Themas und seiner Thematisierung wahrgenommen, gleichzeitig erfolgt die Auseinandersetzung damit nach Angaben der Befragten jedoch eher punktuell und zumeist nicht systematisch bzw. nicht zwangsläufig in expliziter Form. Lernenden einen kompetenten Umgang mit manipulativen Formen von Kommunikation zu vermitteln wird dabei etwa als erzieherisch wichtige Aufgabe beschrieben, gleichsam aber als sehr anspruchsvoll, da hohe sprachliche Voraussetzungen bestünden und Lehrkräfte ohne Unterstützung durch Texte oder Aufgaben in Lehrwerken eigenständig Materialien und Vorgehensweisen auswählen müssten.

Ferner zeigt sich in den Äußerungen der Seminarlehrkräfte, dass die Frage, unter welchen Umständen eine kommunikative Handlung als manipulativ und damit aus ethischer Sicht als problematisch bezeichnet werden kann, schwierig zu beantworten ist. So wird die Grenze zu einer vertretbaren Rhetorik als fließend bezeichnet und einerseits politischen Schlagworten und Frames (z. B. *pro-choice / pro-life*) ein manipulativer Charakter zugeschrieben, andererseits wird erläutert, dass Manipulation auch zum Guten dienen könne, wenn kommunikatives Handeln auf ein ethisches Ziel ausgerichtet sei. Je nach Auffassung der Befragten überschreitet Rhetorik an dem Punkt die Grenze zum Unethischen, wo gezielt auf Emotionalisierung gesetzt, von der Kognitivierung des Inhalts abgelenkt wird oder Intentionen verschleiert werden. Letzteres müsse jedoch laut Schäfer in Abhängigkeit von der Textsorte reflektiert werden, da sich etwa Werbung zwar manipulativer Techniken bediene, dies jedoch als Teil des Genres offensichtlich, erwartbar und damit auch vertretbar sei.

Für den Fremdsprachenunterricht birgt diese begriffliche Unschärfe zunächst die Herausforderung, das Thema Manipulation klar zu umreißen und damit durch Auswahl von Texten, Genres und Aufgabenformaten für das Fach Englisch didaktisch zu perspektivieren. Gleichzeitig besteht darin jedoch auch ein Potenzial für lernendenorientierte Zugänge, wie in der Reflexion anschließender Lernziele deutlich wird. So formulieren die Befragten an dieser Stelle die Notwendigkeit, dass Lernende das Phänomen Manipulation als solches zunächst kennenlernen und eine Bewusstheit für die weitreichenden, ihre eigenen individuellen Lebenswelten betreffenden Ausprägungen entwickeln. Dabei gelte es, sprachliche Gestaltung im Kontext des jeweiligen Mediums analytisch zu erforschen, um das rhetorische bzw. manipulative Potenzial eines Textes im diskursiven Zusammenhang reflektieren zu können. So bringt etwa Twitter als Plattform bestimmte Textsorten und Konventionen hervor, bei denen die verkürzte Darstellung oder Pointierung von Themen und Sachverhalten ein inhärentes, distinktives Merkmal darstellt, das als solches berücksichtigt werden und in seiner jeweils konkreten Anwendung betrachtet und ethisch eingeordnet muss (vgl. Colley 2019).

Damit dieses Ziel erreicht werden kann, müssten im Unterricht vermehrt Gelegenheiten geschaffen werden, um das „Recherchieren an sich zu beleuchten“ (Schäfer). Hier lässt sich eine Verbindung zur Förderung entsprechender digitaler und medienbezogener Kompetenzen knüpfen, bei Pegrum et al. (2018) etwa als *search, information* und *filtering literacy* konzeptualisiert, die es Lernenden ermöglichen, kompetent mit Nachrichtenquellen umzugehen und mediale Berichterstattungen eigenständisch und kritisch einzuordnen. Insbesondere ein analy-

tischer Zugang, der die diversen, medialen und digitalen Diskurse, an denen Lernende partizipieren, ins Zentrum rückt, kann hier in Anknüpfung zu einer rhetorikbezogenen Sprach- und Medienbewusstheit beitragen, die kulturell bedeutungsvolle und individuell relevante Themen und Textsorten umfasst und ein wichtiges Element der ethischen Reflexion hinzufügt.

Des Weiteren nennen einige Befragte als Lernziel die Befähigung zur begründeten, selbstständigen Entscheidung darüber, ob und inwiefern ein Text als manipulativ einzustufen sei. Damit einher geht die Beschreibung einer eher zurückhaltenden Rolle der Lehrperson, was ihre eigene Haltungen und Einschätzungen betrifft, und fokussiert das Anregen individueller, inhaltlich fundierter und ethisch geleiteter Reflexions- und Evaluationsprozesse bei Lernenden. Insofern wird hier abgerückt von einem lehrerzentrierten Beurteilungsmaßstab in Richtung einer verstärkt diskursiven Auseinandersetzung im Klassenzimmer darüber, welche Formen rhetorischer Kommunikation in welchen Kontexten als vertretbar eingeordnet werden können bzw. wo Grenzlinien verlaufen und wie mit Überschreitungen umgegangen werden kann. Diese Lernzielformulierungen weisen auf ein Verständnis von Lernenden als eigenständige, kulturelle Akteur*innen hin, die durch den Englischunterricht darin unterstützt werden sollen, autonom in den rhetorisch geprägten Diskursen ihrer Lebenswelten navigieren und teilhaben zu können.

Hinsichtlich konkreter Unterrichtsansätze und -erfahrungen sind als letzter Punkt in diesem Kapitel zwei Ausrichtungen erkennbar. Zum einen wird ein generischer Zugang zu sprachlicher Manipulation beschrieben, der sich an der Identifikation von *speech fallacies* orientiert. Hier untersuchen Lernende fehlerhafte oder anderweitig problematische Argumentationsmuster und erproben mögliche kommunikative Reaktionen, mithilfe derer sie sich in mündlichen oder schriftlichen Interaktionen behaupten können. Neben diesem Ziel des Aufdeckens und der Abgrenzung von sprachlicher Manipulation wird ebenfalls gefordert, dass sich Lernende auch immersiv mit einzelnen Beispielen auseinandersetzen sollten. Erst durch ein solches Einlassen bzw. gedankliches ‚Mitgehen‘ könnte ein Verständnis für das rhetorische Potenzial manipulativer Texte entwickelt und somit der Frage nachgegangen werden, warum diese in konkreten Kontexten bei einem Publikum Resonanz auslösen. Zum anderen wird von einigen Befragten dargestellt, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Manipulation auch produktionsorientiert erfolgen könne. So sei es denkbar, dass Lehrende oder Lernende Werbetexte, -videos oder Fake News selbst herstellen und gemeinsam im Unterricht untersuchen. Auf diese Weise könnten rhetorische und manipulative Gestaltungsmechanismen mit dem Ziel der Kognitivierung im geschützten Rahmen eingesetzt und deren diskursives Potenzial reflektiert werden. Die hier dargestellten Einschätzungen zum Begriffsverständnis von Manipulation, damit verknüpften

Lernzielen sowie konkreten unterrichtlichen Implikationen werden im dritten Teil dieser Arbeit wieder aufgegriffen und als Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Überlegungen genutzt.

5.5. Rhetorik in der Lehramtsausbildung

In der Analyse der Interviewdaten zeigt sich, dass für die Befragten auch die Lehrendenperspektive eine wichtige Rolle im Kontext der Auseinandersetzung mit Rhetorik im Unterricht spielt. Ein erster Themenbereich bezieht sich dabei auf die Bedeutung von Rhetorik während des Referendariats, insbesondere auf die didaktische Aufbereitung gesellschaftlich-politischer Diskurse durch Lehramtsanwärter*innen, deren Kompetenzen in der Gesprächsmoderation sowie auf die Rolle des Lehrwerks. Zweitens äußern sich die Seminarlehrkräfte auch zur Relevanz der Ausbildung rhetorikbezogener Kompetenzen bei Referendar*innen und formulieren hier die Aufgabe, sowohl selbst überzeugend auftreten als auch die eigene Rolle kritisch reflektieren zu können.

Relevanz von Rhetorik in der Zeit des Referendariats

Wie in Kapitel 5.1 beschrieben, weisen die Befragten dem Thema Rhetorik grundsätzlich hohe Bedeutung für den Englischunterricht zu. Im spezifischen Kontext des Referendariats jedoch spielen rhetorische Perspektiven nach Angaben der Seminarlehrkräfte insgesamt eine eher nachgeordnete Rolle, wofür verschiedenen Gründe angeführt werden. Häufig genannt wird die Beobachtung, dass Referendar*innen zunächst primär mit anderen grundlegenden Themen wie Unterrichtstechniken und -reflexionen befasst sind, „da sind dann so Sachen wie etwa [...] rhetorische Förderung oder überhaupt sprachliches Training tatsächlich erst einmal zweitrangig“ (Eilers). Auch Gehring, Baumann, Jahreis und Johann beschreiben dies in ähnlicher Form und nehmen die Auseinandersetzung mit Rhetorik aus Lehrendenperspektive als ein komplexes, anspruchsvolles unterrichtliches Vorgehen wahr, das bestimmter Kompetenzen und eines grundlegend sicheren Umgangs mit einer Lerngruppe bedarf. So formuliert Baumann: „Die kämpfen oft am Anfang sehr mit allen möglichen Dingen, die eben gleichzeitig passieren müssen und es ist alles neu und das [Thema Rhetorik] ist ja jetzt schon eine sehr, sehr vertiefte Ebene“. Gleichzeitig gebe es aber auch immer wieder Berührungspunkte, etwa wenn der Aufbau mündlicher Präsentationen, der Umgang mit Tageszeitungen, Facebook-Posts oder Werbung zum Thema wird. Darüber hinaus spielt Rhetorik gerade für angehende Lehrkräfte eine Rolle bei der häufig erstmaligen unterrichtlichen Auseinandersetzung mit historischen oder aktuellen politischen und gesellschaftlichen Diskursen in zielkulturellen Kontexten. Hierzu erklärt Fuhrmann:

Wo es schwieriger wird, das sind oft die inhaltlichen Komponenten. Da ist ein hohes Maß an Fleiß in der Ausbildung notwendig, um sich zum Beispiel in politische Systeme in England, der USA, Neuseeland, Südafrika, Indien so einzuarbeiten, dass man hier souverän agieren kann. (Fuhrmann)

Demnach ist die Analyse rhetorischer Akte und Artefakte im Englischunterricht stets in größere kulturelle Sinnzusammenhänge und Dynamiken eingebettet, erfolgt gegebenenfalls unter Berücksichtigung gesellschaftlich-politischer Systeme und setzt somit eine breite Wissensbasis auf Seiten von Lehrenden voraus. So zeigt sich hier erneut, dass rhetorikbezogene Kompetenzen – bei Lehrpersonen wie Lernenden – einer gezielten inhaltlichen Fundierung und fachlichen Anknüpfung bedürfen, worin nach Einschätzung der Befragten gerade für Referendar*innen eine Herausforderung besteht.

Weiterhin thematisieren die Seminarlehrkräfte in diesem Zusammenhang die (Ausgestaltung der) Rolle von Referendar*innen im Kontext der Moderation von Unterrichtsgesprächen. Johann schildert hier eine aus seiner Sicht typische Wahrnehmung: „Wir beobachten, dass angehende Lehrkräfte sehr sehr stark steuern“. Analog dazu formuliert Gehring: „Die Gesprächsfähigkeit, das ist ja selbst für Referendare schwer, auch im Unterrichtsgespräch einzugehen auf das, was Schüler sagen. Die haben dann so diesen Erwartungshorizont im Kopf, was sie an die Tafel schreiben wollen“. Diese Einschätzungen sind gerade mit Blick auf die Förderung von Meinungs- und Willensbildung von Bedeutung: So impliziert die Kompetenzbeschreibung, dass Lernende „ihre eigene Meinung sehr überzeugend“ darlegen können sollen (KMK 2012: 51), die Ausbildung und Formulierung einer eben jeweils individuellen Perspektive auf einen Gegenstand bzw. Sachverhalt. Eine lernendenorientierte Rahmung der mündlichen Aushandlung relevanter Themen im Unterricht erfordert daher insbesondere die Bereitschaft seitens Lehrender für einen offenen Diskurs, in dem sich Lernende rhetorisch austesten können und in dem die hierarchisch übergeordnete, strukturierende Perspektive der Lehrkraft bisweilen zurückgestellt wird – auch wenn die anschließende Systematisierung und Zusammenführung von Inhalten und Positionen folglich komplexer werden kann. Die Befragten formulieren an dieser Stelle ein klares Desiderat und Unterstützungsbedarf, um angehende Lehrkräfte bei der Ausbildung ihrer Fähigkeit zur sinnvollen und angemessenen Gesprächsmoderation zu unterstützen.

Eingeschränkt wird die Integration rhetorischer Perspektiven in den Unterricht gerade für Referendar*innen darüber hinaus durch die hohe Bedeutung des Lehrwerks. Dieses wird, insbesondere bis zur neunten Jahrgangsstufe, von angehenden Lehrkräften häufig als „Korsett“ (Schäfer) wahrgenommen. Das Lehrwerk unterstützt dabei nach Angabe der Befragten zwar die Themenauswahl und -strukturierung, wirkt gleichzeitig aber limitierend:

Die [Referendar*innen] sind häufig sehr gefangen in den Lehrbuchinhalten. Ja, sie sagen: „Ja, ich muss jetzt halt diesen Text oder diese Grammatik einführen.“ Wo ich sage: „Ja, wir müssen auch ab und an da tiefer graben.“ Aber das ist Aufgabe dieser Ausbildung, dieser zweijährigen, das deutlich zu machen, wo wir dahin wollen. (Seitz)

Da Rhetorik als Thema von Referendar*innen nach Einschätzung der Befragten tendenziell als voraussetzungsreich wahrgenommen wird, erscheint hier ein besonderer Bedarf darin zu bestehen, sinnvolle und praktikable Möglichkeiten wie auch Grenzen der Einbindung rhetorischer Inhalte Fragestellungen auszuloten und aufzuzeigen.

Rhetorikbezogene Kompetenzen auf Seiten von Lehrkräften

Eine Einschätzung, die mehrere Befragte mit Blick auf die von ihnen betreuten, angehenden Lehrkräfte artikulieren, bezieht sich darauf, dass für die Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen eben diese als Voraussetzung auch bereits bei Lehrenden ausgebildet sein sollten. Schäfer begründet dies wie folgt:

Dann ist es viel, ich glaube schon auch, wie man selber vor der Klasse steht. Wie überzeugend ich so etwas auch vermitteln kann. Also ich finde schon, wenn sie so etwas von den Schülern verlangen, [...] muss ich ihnen auch einmal ein Beispiel liefern. (Schäfer)

Diese Aussage verweist auf die Vorstellung einer allgemeinen Überzeugungs- oder Präsentationsfähigkeit und beinhaltet aus Sicht der Befragten Aspekte wie Körpersprache, Atemtechnik oder auch Sprecherziehung. Für Eilers sollten diese Bereiche nach Möglichkeit systematisch gefördert werden:

Ich würde mir auch tatsächlich wünschen, dass es so eine Art – ja man kann es direkt Rhetorik eigentlich nennen – als elementaren Baustein auch in der Lehrerausbildung gäbe. [...] Damit die auch selber schon einmal wissen, wovon sie denn überhaupt ausgehen wollen. Denn ich muss ja erst einmal wissen, was es für Möglichkeiten gibt bevor ich anfange die zu vermitteln. (Eilers)

Damit sind zwei Vorstellungen verknüpft: Zum einen rekurrieren die beiden obigen Einschätzungen auf die Theorie des Lernens am Modell (vgl. z. B. Doff 2017 zum Thema Aussprache), womit in diesem Fall beschrieben wird, dass die Lehrkraft selbst in der Rolle als Oratorin gezielt Dimensionen monologischer Sprechkompetenz für Lernende exemplifiziert. Zum anderen ist hier ein Professionalisierungsgedanke beinhaltet, der darauf abzielt, dass Lehrkräfte Aspekte rhetorischer Kommunikation „am eigenen Leib“ erfahren sollten, um eine Bewusstheit sowie praxisbezogenes, prozedurales Wissen auszubilden, das die Vermittlung rhetorikbezogener Kompetenzen fundiert. Auch hier taucht erneut die bereits mit Blick auf Lernende diskutierte Vorstellung des talentierten Redners auf: „Wenn man Charisma hat, und wenn man überzeugen kann, und frei formulieren kann, und reden kann, ist das natürlich schöner“ (Samson). Wenn-

gleich zu erwarten ist, dass bei angehenden Lehrkräften auch bezogen auf das Themenfeld Rhetorik eine Heterogenität hinsichtlich Vorwissen, Interesse, Neigungen oder bereits ausgebildeten Kompetenzen sichtbar wird, scheint es aus Sicht einer auf Professionalisierung ausgerichteten Lehramtsausbildung doch sinnvoll, den Topos des ‚guten / geborenen Redners‘ als statische Zuschreibung nach Möglichkeit zu vermeiden. Vor dem Hintergrund einer Bandbreite an Schattierungen ‚erfolgreicher‘ Rhetorik und der situativen Bedingtheit persuasiver Wirkkraft, ist vielmehr auf das Potenzial der mediengestützten Vermittlung vielfältiger rhetorischer Genres und auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten bei Referendar*innen hinzuweisen.

Bedenkenswert ist als letzter Punkt in diesem Kapitel auch die Einschätzung des Seminarlehrers Kurz, der argumentiert, dass auch Lehrkräfte als rhetorisch Handelnde gegenüber Lernenden aufgefasst werden müssten. Aus seiner Sicht vermitteln Lehrende durch die Setzung, Darstellung und unterrichtliche Bearbeitung von Themen unausweichlich ihre eigene Perspektive auf Sachverhalte, ob implizit oder explizit, und müssten sich dessen bewusst werden: „Mein großes Anliegen ist, dass die Leute, die in Verantwortung sind, mehr hinterfragen, was ihre Rolle ist als Lehrkräfte“ (Kurz). Allein durch die hierarchische, rollenbezogene Strukturierung von Unterricht habe das Wort von Lehrenden besondere Bedeutung, weshalb sorgfältig zu prüfen sei, zu welchen Fragestellungen und Themen und in welcher Form (z. B. durch Ich-Botschaften) man selbst Stellung beziehe. Verschärfend komme hinzu, dass Lernende in seiner Erfahrung immer wieder Positionierungen von Lehrpersonen in Meinungsfragen einfordern würden. Hier rät er grundsätzlich zunächst zur Zurückhaltung, stellt aber gleichzeitig klar heraus, dass die Formulierung der eigenen Haltung sogar dringend notwendig sei, wenn es etwa um ein Eintreten für Grundwerte gehe (als Beispiel nennt er das Engagement für ‚Schule ohne Rassismus‘). Dieses Spannungsverhältnis, das gerade bei der Verhandlung strittiger Themen im Unterricht in besonderer Weise relevant werden kann, wird in Kapitel 10.4 wieder aufgegriffen und dient als Anlass zur Reflexion von Lehrendenrolle und Lehrhandeln im Kontext von Rhetorik.

Zwischenfazit: Zur Rolle von Rhetorik im Kontext der Lehramtsausbildung

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Relevanz von Rhetorik für angehende Lehrkräfte, gerade während der Zeit des Referendariats, differenziert betrachtet werden muss. Zum einen sehen sich Referendar*innen aus Perspektive der Seminarlehrkräfte während dieses Ausbildungsabschnitts mit vielfältigen Ansprüchen konfrontiert, sodass eine rhetorische Reflexion von Texten und die Förderung produktiver rhetorikbezogener Kompetenzen nicht unmittelbar im Fokus stehen. Zum anderen betonen die Befragten die Bedeutung rhetorischer

Perspektiven an bestimmten Punkten im Referendariat durchaus: So werden vor allem bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich, politischen Diskursen sowie bei der Moderation von Gesprächen immer wieder Anknüpfungspunkte sichtbar und relevant. An letzteren Punkt schließt sich unmittelbar die Frage an, wie unterschiedliche Meinungen von Lernenden in Unterrichtsgesprächen ins Zentrum gestellt und verhandelt werden können, ohne dass der bei angehenden Lehrkräften häufig beobachtete Wunsch nach Steuerung von Diskussionen und didaktischer Systematisierung von Lernendenbeiträgen zu sehr in den Vordergrund tritt. Hier bedarf es nach Angaben der Befragten einer hohen Sprach- und Gesprächsführungskompetenz sowie gleichzeitig einer Haltung von Lehrenden, die sich in der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen als offene, plurale Diskurse zeigt. Erst somit könne Raum geschaffen werden für Prozesse der individuellen Meinungs- und Willensbildung und Gelegenheiten für das rhetorische Austesten eigener Positionen in diskursiven Formaten.

Ob angehende Lehrkräfte Gelegenheiten für eine Auseinandersetzung mit Rhetorik identifizieren bzw. schaffen, hängt nach Einschätzung der Befragten vorrangig von der wahrgenommenen Passung zu den jeweiligen Lehrwerksinhalten ab. Da sich Referendar*innen nach Beschreibung der Seminarlehrkräfte in ihrem Unterricht (noch) sehr eng an das Lehrwerk halten, erfolgt eine Integration rhetorischer Perspektiven primär dann, wenn diese bereits in Texten, Aufgaben oder Materialien verankert sind. Andernfalls würde ein Fokus auf Rhetorik als Zusatzaufgabe angesehen, die in Konkurrenz zu den Lehrwerksanforderungen stehe. Weiterhin wurde in den Interviewgesprächen reflektiert, ob in und welchem Maß angehende Lehrkräfte selbst als rhetorisch Handelnde im Unterricht auftreten können und sollen. Die Befragten heben an dieser Stelle erstens hervor, dass die Entwicklung eigener rhetorikbezogener Kompetenzen für angehende Lehrkräfte ein wichtiges Element ihrer Professionalisierung darstelle – mit Blick auf ihre Fähigkeit zur vertieften Analyse rhetorischer Texte und Diskurse aber auch hinsichtlich der eigenen Sprach- und Vermittlungskompetenz. So wird als Desiderat formuliert, dass Referendar*innen, stärker als bisher im Rahmen der Lehramtsausbildung, selbst deklaratives und prozedurales Wissen im Bereich Rhetorik erwerben sollten, um etwa Aspekte monologischen Sprechens demonstrieren und kompetent reflektieren zu können.

Davon ausgehend stellt sich die Frage, welche Rolle Lehrende als politische Personen mit ihren eigenen Meinungen und Haltungen im Englischunterricht einnehmen. Kurz hebt hier zwei Aspekte hervor: Einerseits plädiert er für die Förderung der Bewusstheit auf Seiten von Lehrenden, dass ihre Aussagen – allein durch die hierarchisch höhere Position – besonderes Gewicht erhalten und daher persuasiven Einfluss auf Lernende ausüben können. Daraus folgt

für ihn die Notwendigkeit einer gründlichen Prüfung, wann und auf welche Weise eigene Positionierungen von Lehrkräften im Unterricht formuliert werden. Andererseits sieht er Lehrende gleichsam in der Pflicht, Position zu beziehen, wenn es um das Eintreten für grundsätzliche, werteorientierte Fragen geht. Dieses Thema wird in Kapitel 10.4 näher ausgeführt, an dieser Stelle sei aber bereits angemerkt, dass diese Einschätzungen auf grundsätzliche Fragen verweisen, die etwa Ziele des Lehrplans (für Bayern den LehrplanPLUS und seine übergreifenden Bildungsziele, vgl. ISB 2019b: online), die Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: online) oder den Beutelsbacher Konsens (vgl. Pohl 2015: online) betreffen. Aus rhetorischer Sicht lässt sich derweil ableiten, dass mit der wachsenden Kenntnis über Beeinflussungstechniken und andere rhetorische Gestaltungsmittel im gleichen Zuge eine Verantwortung auf Seiten von Lehrkräften entsteht, kritisch reflektierend und in Richtung der verankerten Bildungsziele agierend mit diesen Wissens- und Fähigkeitsbeständen umzugehen.

5.6. Rhetorik im Englischunterricht: Entwicklungsbedarfe und -perspektiven

Als letztes Kapitel im empirischen Teil dieser Arbeit werden im Folgenden Äußerungen der Befragten dargestellt, die sich auf – den beschriebenen Kompetenzen übergeordnete – Herausforderungen und Perspektiven für die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Fremdsprachenunterricht Englisch beziehen. Vier Aspekte treten dabei zentral hervor: Der erste Punkt betrifft Aussagen der Seminarlehrkräfte, in denen als Desiderat formuliert wird, Beschreibungen rhetorikbezogener Kompetenzen zu konkretisieren und gemeinsam mit Lernenden zu reflektieren. Zweitens besteht nach Einschätzung der Befragten weiterer Entwicklungsbedarf in der Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Rhetorik; insbesondere wären Lehrmaterialien und ein Fortbildungsangebot vonnöten, das die Kompetenzentwicklung von Lehrenden systematisch unterstützt. Ein dritter Punkt bezieht sich auf Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Englischunterrichts mithilfe rhetorikbezogener Aufgabenformate, die insbesondere auf bedeutsame Alltagsdiskurse und die Ausbildung von Problemlösefähigkeit abheben. Abschließend werden Einschätzungen bezüglich der fachlichen Situierung einer Auseinandersetzung mit Rhetorik dargestellt und Potenziale inner- sowie überfachlicher Synergien aufgezeigt.

Entwicklungsbedarf: Kompetenzbeschreibungen konkretisieren und Lernende einbinden

In den Interviewbefragungen finden sich wiederholt Einschätzungen der Seminarlehrkräfte, die verschiedene rhetorikbezogene Kompetenzen betreffen und dabei jeweils ähnliche Probleme

bzw. Herausforderungen hinsichtlich curricularer Kann-Beschreibungen und deren Implikationen für Assessment und Evaluation aufzeigen. Von Jahres wird in diesem Zusammenhang der Aspekt aufgeworfen, in welchem Maß Kompetenzabstufungen begrifflich vorgenommen und sinnvoll operationalisiert werden können:

Die Progression abzubilden, da haben wir einfach semantische Schwierigkeiten. [...] „Eigene Meinung sehr überzeugend darlegen“ – also wie SEHR überzeugend ist mehr als ein überzeugend? [...] Ich glaube jede Sprache gibt einem ganz klare Grenzen vor, um so etwas abzubilden. Deswegen, am Ende zählen die Beispiele, die da dabeistehen. (Jahres)

Er beschreibt damit einen Sachverhalt, der in ähnlicher Weise auch für andere Kompetenzbereiche gelten kann, aus rhetorischem Blickwinkel jedoch besondere Bedeutung erhält. So stellt sich die Frage, inwiefern der hier beschriebene Grad an Überzeugungskraft grundsätzlich entlang einer Skala abgebildet werden kann und welche Begriffe und Kriterien der Evaluation einzelner Stufen zugrunde liegen. Dabei ist zu klären, ob für die Erhebung des persuasiven Potenzials von Texten vorrangig textinhärente Merkmale (z. B. Argumentation, Stilmittel) oder auch die Resonanz, die ein Text erzeugt, berücksichtigt werden kann und sollte. Für eine Berücksichtigung der Rezeption spricht, dass rhetorisches Handeln als spezifische, auf Überzeugung ausgerichtete Kommunikationsform definitionsgemäß nicht ohne eine bestimmte Zielgruppe zu denken ist (vgl. Kapitel 1.3). Gleichermaßen gilt überdies für die Bewertung „guter Argumentation“ und bedarf somit einer Einbeziehung von Kontext, Situation und adressierten Personen (vgl. Van Eemeren 2011: 18). Bezogen auf den Englischunterricht stellt sich infolgedessen die Frage, mit Blick auf welche realen oder antizipierten bzw. simulierten Zielgruppen rhetorisches Handeln erprobt und reflektiert werden kann.

In den Befragungen sprechen sich einige Seminarlehrkräfte dafür aus, dass nicht die Lehrperson als (alleinige) Adressatin fungieren, sondern auch die Lerngruppe an der Reflexion bzw. Evaluation des rhetorischen Potenzials von mündlichen oder schriftlichen Äußerungen beteiligt werden sollte. Dafür müssten Kompetenzbeschreibungen im Bereich von Rhetorik jedoch transparent gemacht und näher ausdifferenziert werden: „Man bräuchte Deskriptoren, die die Schüler verstehen“, beschreibt Johann. Der gleichen Ansicht ist auch Schäfer und fügt hinzu, dass Kompetenzformulierungen zwar hilfreiche Leitlinien böten, gleichzeitig jedoch per se vage und offen für Interpretation von Lehrenden seien. Sie argumentiert deshalb dafür, gemeinsam mit der Lerngruppe zu reflektieren, was etwa unter dem „geschickten aufeinander Eingehen“ verstanden werden könne und worin sich diese Kompetenz konkret zeige. Ein solches Vorgehen kann dabei gleichzeitig neue Möglichkeiten für *peer assessment* eröffnen, wenn

Lernende gezielt das Wirkpotenzial von Texten reflektieren, somit ihre Analyse- und Rezeptionsfähigkeiten schulen und eigene Eindrücke versprachlichen und einander gegenseitig zurückmelden.

Als Herausforderung wird in diesem Kontext jedoch beschrieben, dass erfolgreiches bzw. effektives rhetorisches Handeln im Fremdsprachenunterricht zumeist auf der Verwirklichung der jeweils eigenen Position beruht: „In diesen Diskussionen in der Schule ist ja immer leider ein Wettbewerbsgedanke drin. Das ist ja immer so: ‚Ich möchte überzeugen und dann gewinne ich.‘ Was ja schade und auch nicht wirklich realitätsabbildend ist“ (Samson). Er verweist damit auf ein Spannungsfeld im Kontext von Rhetorik und Fremdsprachenbildung, das für Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsplanung unmittelbare Folgen hat: Zum einen besteht die grundsätzliche Logik rhetorischen Handelns im Wettstreit von Perspektiven, die im Diskurs zueinander ins Verhältnis gesetzt, plausibilisiert und von den Beteiligten bewertet werden. In diesem Sinn ist ein Wettbewerbsmoment inhärenter Bestandteil der Auseinandersetzung mit Rhetorik, da sie Kommunikation explizit auf das Erreichen von Zustimmung ausrichtet. Zum anderen hebt Samsons Einschätzung jedoch hervor, dass die Übersetzung einer solchen Interaktionslogik in unterrichtliche, quasi-kompetitive Lernformen problematisch wird, wenn sie zu einer Überhöhung der eigenen Position und einem alleinigen Fokus auf die Durchsetzung dieser führt. Somit würden Diskurse modelliert, die primär auf die Abgrenzung der eigenen Perspektive von anderen setzen und einer kooperativen Aushandlung deshalb entgegenstehen. Vor diesem Hintergrund sind klassische Debattierformate, bei denen Punkte vergeben und Sieger ausgemacht werden können, durchaus kritisch zu hinterfragen, umso mehr da die realweltliche Bedeutung solcher stark formalisierten Formate für Lernende nur begrenzt vorhanden ist. Im Rückgriff auf die Ausrichtung von Fremdsprachenunterricht auf demokratische Bildung (vgl. Kapitel 2.3.3) bilden die im Referenzrahmen des Europarats beschriebenen kooperativen Fähigkeiten („Building consensus and compromise within a group“, CoE 2018a: 51) hier ein sinnvolles Gegengewicht.

Entwicklungsbedarf: Professionalisierung im Bereich Rhetorik fördern

Weiterhin ist hervorzuheben, dass die Seminarlehrkräfte in den Befragungen wiederholt einen Bedarf an Unterstützung durch Material konstatieren, um rhetorikbezogene Kompetenzen bei Lernenden systematisch fördern zu können. Dabei wird auf Textbeispiele und Genres abgehoben, an denen rhetorische Gestaltungsmerkmale erarbeitet werden können sowie auf die Notwendigkeit einer konzeptionellen Fundierung für rhetorische Analyse. Hinsichtlich der Förde-

rung von Sprachbewusstheit äußert sich z. B. Jahres folgendermaßen: „Was Beeinflussungsstrategien angeht, würde ich mich so wie die anderen Kollegen wahrscheinlich auch erst einmal vor Doktor Google setzen und einmal schauen, was da so unterwegs ist im Netz“. Auch Baumann und Schäfer beschreiben, dass Lehrbücher hier wenige passende Texte und Aufgaben enthalten, insbesondere hinsichtlich digitaler rhetorischer Textsorten und manipulativer Ausprägungen von fremdsprachlicher Kommunikation. Außerdem bestehe eine Herausforderung, dass Lehrbücher ohnehin stets nur zeitverzögert Themen aufgreifen können: „Das Problem ist natürlich, so aktuell sind die Lehrbücher nicht, können sie ja auch nicht sein“ (Schäfer). Insofern müsse die im Kontext von Rhetorik häufig anspruchsvolle „Auswahl relevanter Inhalte und deren Strukturierung“ (Fuhrmann) von Lehrenden selbst vorgenommen werden, um aktuelle relevante Diskurse exemplarisch in den Unterricht einzubringen und zu untersuchen.

Ebenso wird von mehreren Befragten eine große Bereitschaft signalisiert, sich fortzubilden und der Wunsch geäußert, Angebote u. a. im Bereich Manipulation oder Fake News wahrnehmen zu können. Laut Samson sind Lehrkräfte in diesem Bereich bisher vornehmlich auf sich allein gestellt:

Dass manipulativ gearbeitet wird, das kommt jetzt die letzten zwei, drei Jahre – seit dieser Begriff der Fake News so durch die Welt geistert – ein bisschen mehr im Unterricht. Und es gibt viele engagierte Lehrer, die so etwas machen. Aber die machen das aus eigenem Interesse. (Samson)

Folgt man allerdings Kraus (2014) in seiner Einschätzung, dass eine Vielzahl von öffentlichen medialen Diskursen heute polemisch geführt wird, so erwächst daraus bezogen auf die Förderung von Diskursfähigkeit ein Bedarf, die Auseinandersetzung mit solchen zugespitzten, teilweise verzerrenden und manipulativen Kommunikationsformen stärker zu verankern und zu unterstützen, damit nicht besondere Eigeninitiative oder ausgeprägtes Interesse der jeweiligen Lehrkräfte zum entscheidenden Parameter werden.

Entwicklungserspektiven: Auswahl und Adaptation von Aufgabenformaten

Neben der Feststellung von Bedarfen beschreiben die Seminarlehrkräfte ebenfalls Vorstellungen hinsichtlich einer sinnvollen Weiterentwicklung des Englischunterrichts im Kontext von Rhetorik mithilfe von Aufgabenformaten, die eine stärkere Verankerung rhetorischer Perspektiven erlauben. In diesem Kontext wird von Eilers und Seitz ein Potenzial darin identifiziert, die Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen grundsätzlich zunehmend in alltagsrelevanten kommunikativen Kontexten zu situieren, indem z. B. das Handeln auf dem Flohmarkt als Genre erarbeitet und erprobt wird. Dies erscheint aus kompetenzorientierter Sicht sinnvoll, da auf diese Weise die wahrgenommene Relevanz rhetorischer Aufgabenstellungen auf Seiten von

Lernenden gestärkt werden kann und die enge Verbindung zur Lösung lebensweltlich relevanter Kommunikationssituationen betont wird.

Außerdem gelte es laut Eilers, bei der Erprobung rhetorikbezogener Kompetenzen besonders solche Diskurse zu modellieren, die tatsächlich auf das Erreichen von Zustimmung bzw. Kompromissen ausgelegt seien: „Wenn ich so eine allgemeine Bundestagsdebatte anberaume, dann wird nicht sehr viel an Überzeugung unter Umständen da herauskommen. Also ich muss versuchen von einer Situation auszugehen, die einer Lösung bedarf“ (Eilers). Damit verweist er auf diverse Genres, zu denen auch Talkshows zählen, die so strukturiert sind, dass als Ergebnis der rhetorischen Auseinandersetzung primär ein Nebeneinander von Perspektiven entsteht, häufig jedoch kein wirklicher Konsens. Hier greift erneut die zu Beginn eingeführte, pädagogische Rhetorik-Definition, die als kommunikativen Gegenstand eine „gemeinsame Sache“ und als Ziel „Zustimmung zu einem Anliegen“ entwirft (Gora 2010: 20) und damit einen Rahmen für die Gestaltung von Aufgaben setzt, innerhalb dessen die Relevanz eines Themas für alle Beteiligten sowie die konstruktive Auseinandersetzung in Richtung von Perspektivkoordination und Kompromissfindung als zentrale Maßgaben gelten.

Ein weiterer in diesem Kontext bedeutsamer Aspekt wird von Eilers angesprochen, der sich auf den Umfang von Aufgaben bezieht:

Problematisch finde ich es im schriftlichen Bereich, wo man ja natürlich auch in Richtung Abitur, also in Richtung abschließender Leistungstests dann arbeitet, und da dann aber die Meinungsäußerungen immer sehr stark begrenzt durch vorgegebene Wortanzahlen. Das empfinde als sehr sehr kontraproduktiv, und viele Schüler übrigens auch. Wo also verhindert wird, dass man eigentlich tatsächlich die eigene Meinung so zuspitzt, dass man zu einer überzeugenden Argumentationen gelangt mit einer entsprechenden Schlussformulierung dann auch. Also wenn ich 200-250 Wörtern drei oder vier Argumente pro und contra erörtern soll, dann kann ich nicht weiter als eigentlich nur Stichworte liefern. (Eilers)

Hier wird erneut ein Spannungsfeld sichtbar: Auf der einen Seite erhalten rhetorikbezogene Themen, Genres und Aufgabentypen für Lehrende und Lernende auch dadurch erkennbare Relevanz, dass diese für Leistungstests von Bedeutung sind. Prüfungsformate sind auf der anderen Seite notwendigerweise mit Einschränkungen bezüglich Zeit und Umfang verbunden, was hier zu konfliktierenden Ansprüchen führt.³⁰ Wenn jedoch rhetorikbezogene Kompetenzen im Sinne eines weiten Kompetenzbegriffs und mit dem Ziel kommunikativer Handlungsfähigkeit geför-

³⁰ Eine ähnliche Herausforderung kann auch für das Halten von Kurzvorträgen oder Präsentationen mit verhältnismäßig geringer Vorbereitungszeit beschrieben werden, da sich ein argumentativ und stilistisch ausgestalteter Monolog deutlich von einem *ad hoc*-Sprechen vor einem Publikum unterscheidet.

dert werden sollen, werden dafür entsprechende Lernaufgaben wie auch Assessment- und Evaluationsformate benötigt, die der Komplexität der jeweiligen Diskurse und entsprechend relevanter Teilkompetenzen gerecht werden. Einen denkbaren Lösungsansatz stellt hier die Unterscheidung zwischen Kompetenz- und Evaluationsaufgaben, die Diehr und Surkamp (2015) im Hinblick auf Lernen mit literarischen Texten treffen (vgl. auch Hallet & Krämer 2012), dar. Evaluationsaufgaben würden dabei gezielt und ausschnitthaft auswählte rhetorikbezogene Teilkompetenzen fokussieren, individuell bearbeitet und produktorientiert gestaltet werden. Kompetenzaufgaben hingegen berücksichtigen Komplexität in umfassenderer Form, sind prozessorientiert ausgerichtet und von einem breiteren *scaffolding*-Angebot flankiert (vgl. Diehr & Surkamp 2015). Die damit verbundene Rolle von Lehrkräften in der Evaluation rhetorischer Beiträge wird in Kapitel 10.4 aufgegriffen und konkreter ausgeführt.

Entwicklungserspektiven: Inner- und überfachliche Synergien nutzen

Eine letzte thematische Linie in diesem Kapitel ergibt sich aus der Reflexion zweier exemplarischer Äußerungen der Befragten, die grundsätzliche Fragen der Einbettung und Verknüpfung rhetorikbezogener Themen und Kompetenzen in bzw. zu anderen Bereichen des Fachs Englisch oder anderer Schulfächer aufzeigen. Die erste Äußerung bezieht sich auf eine mögliche Verbindung von Rhetorik mit dem fremdsprachlichen Literaturunterricht. Hier schlägt Fuhrmann vor, dass man das Handeln literarischer Charaktere unter rhetorischen Fragestellungen untersuchen und Schnittstellen zu realen Personen herstellen könne, wenn z. B. die „Wendefähigkeit“ (Fuhrmann) der Portia in Shakespeares *Merchant of Venice* in Verbindung zum Handeln politischer Akteur*innen gesetzt wird. Dies erscheint in mehrfacher Hinsicht vielversprechend: Zunächst können rhetorische Gestaltungselemente auf diese Weise generisch erarbeitet und in den fiktionalen Zusammenhängen des jeweiligen Werkes kontextualisiert und auf ihre Funktionen hin untersucht werden. Somit wird Literatur als Schauplatz diskursiver Aushandlungen betrachtet, der Reflexionsanlässe über kommunikative Strategien und Dynamiken bietet.

Weiterhin eröffnet der Blick auf die Literarisierung rhetorischer Akte in fiktionalen Texten vielfältige Lerngelegenheiten. So kann Literatur als kommunikativ-spielerischer Proberaum realweltlich bekannte rhetorische Genres und Muster zitieren, ebenso aber neu interpretieren, gänzlich abwandeln, ins Komische, Tragische oder Absurde führen und mit Rezeptionen experimentieren. Über die Analyse rhetorisch handelnder Charaktere lassen sich demzufolge komplexe Bezüge zwischen einerseits fiktionalen und andererseits lebensweltlich bekannten sprachlichen Handlungsformen und kommunikativen Wirkpotenzialen herausarbeiten. Je nach

Schwerpunktsetzung ist es somit denkbar, literarisches Lernen durch eine rhetorische Dimension zu fundieren (zumal die Analyse von *rhetorical devices* dem Literaturunterricht ohnehin eigen ist) bzw. vice versa rhetorikbezogene Kompetenzen anhand literarischer Beispiele zu entwickeln. Exemplarisch kann an dieser Stelle Knapes (2015) literarische Studie genannt werden, die mithilfe rhetorischer Analyse das strategische Handeln des Charakters Iago aus *Othello* untersucht. Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass rhetorische Fragestellungen und Wissensbestände ein Potenzial bereithalten, um bei Lernenden ein tieferes Verständnis für Interaktionen zwischen fiktionalen Charakteren, für die Aushandlung von Themen und die Koordination von Perspektiven in literarischen Werken zu entwickeln. Ein rhetorischer Fokus im Literaturunterricht stellt somit keine Zusatzaufgabe dar, sondern hat m. E. das Potenzial, „das Erkennen und Deuten ästhetischer Darstellungsverfahren“ (Diehr & Surkamp 2015: 25) als Dimension literaturbezogener Kompetenzen zu unterstützen. Beispielhaft wird daran weiterhin deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit Rhetorik als transversale Perspektive innerfachliche Synergien zwischen verschiedenen Themen- und Kompetenzbereichen des Englischunterrichts schaffen kann.

Demgegenüber steht als letzter Punkt eine kritische Einschätzung und der Hinweis auf das Potenzial überfachlicher Verbindungen in der Frage nach der Bedeutung von Rhetorik für den Sprachenunterricht im Allgemeinen. Laut Kurz wäre die verstärkte Integration rhetorischer Perspektiven ins Fach Englisch „einerseits wünschenswert, andererseits droht es unter vielen anderen Aspekten dann auch unterzugehen. Ich glaube auch, dass es nicht genuin die Aufgabe des Englischunterrichts wird“. Aus seiner Sicht ist insbesondere der Deutschunterricht als Ort für rhetorische Reflexion besonders geeignet, da die dort stattfindende muttersprachliche Auseinandersetzung eine vertiefte Analyse rhetorischer Wirkpotenziale erlaube. Auf diese Lernerfahrungen könne der Englischunterricht dann aufbauen, wofür jedoch ein systematischer fächerübergreifender Bezug notwendig sei.

Solche überfachlichen Synergien zu entwickeln bzw. auszubauen könnte insofern gewinnbringend sein, als der Deutschunterricht mit dem Fokus auf etwa sprachliche Analyse, dem monologischen Sprechen und auch der Nähe zu historischen und aktuellen gesellschaftlich-politischen Diskursen traditionell bereits Schnittmengen zur Rhetorik aufweist. Trotzdem ist festzuhalten, dass in heterogenen Lerngruppen heute zum einen nicht mehr von Deutsch als muttersprachlichem Unterricht ausgegangen werden kann, zum anderen gerade das Englische die Herstellung vielfältiger eigener sprachlicher und kultureller Bezüge im Kontext von Rhetorik anbietet und einfordert. Das formulierte Desiderat für eine verstärkte Zusammenarbeit der

sprachlichen Fächer in der Ausbildung rhetorikbezogener Kompetenzen kann gleichsam als Impuls dienen, um Überlegungen für eine Identifikation sinnvoller Schnittstellen anzuregen und ebenso Ausgangspunkt für eine kritische Reflexion über genuine Aufgaben des Englischunterrichts und deren Priorisierung sein.

Zwischenfazit: Entwicklungsbedarfe und -perspektiven des Englischunterrichts im Kontext von Rhetorik

Dieses Kapitel hat ausgewählte Aspekte aus den Befragungen herausgestellt, die grundsätzliche, von den Seminarlehrkräften beschriebene Desiderate und Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung des Englischunterrichts im Kontext der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen betreffen. Dabei heben die Befragten als Bedarf eine Konkretisierung relevanter Kompetenzbeschreibungen hervor und problematisieren die Abbildung der Progression von Kompetenzstufen (exemplarisch am Unterschied von ‚überzeugend‘ zu ‚sehr überzeugend‘). Aus rhetorischer Perspektive kann hier angefügt werden, dass sich das persuasive Wirkpotenzial eines Textes stets aus dem Zusammenspiel zwischen textinhärenten Merkmalen und der situativen, sprachlichen oder medialen Vermittlung an eine Zielgruppe ergibt. Hinsichtlich der Evaluation des curricular geforderten ‚sehr überzeugenden‘ Auftretens müsste somit transparent gemacht werden, wer im Rahmen des Englischunterrichts wen überzeugen können soll und woran dieser intendierte Effekt festgemacht wird. In diesem Zusammenhang wird auch für eine stärkere Integration von Lernendenperspektiven geworben und das Potenzial einer gemeinsamen unterrichtlichen Reflexion von rhetorikbezogenen Kompetenzbeschreibungen beschrieben. Darüber hinaus wird das Ziel, andere zu überzeugen, aber auch grundsätzlich infrage gestellt, sofern es mit einer Vorstellung von ‚Gewinnen‘ und einem notwendigen Durchsetzen eigener Perspektiven verknüpft ist. Hier bedarf es einer genaueren Reflexion, wie sich überzeugendes Auftreten – auch aus normativer Perspektive – zu demokratiebezogenen Kompetenzen wie Konsens- und Kompromissfähigkeit (vgl. CoE 2018a: 51) verhält.

Des Weiteren heben die Befragten einen Bedarf an Professionalisierungsangeboten für Englischlehrkräfte im Zusammenhang mit der Integration rhetorischer Perspektiven in den Unterricht hervor. Hier wird als Problem identifiziert, dass ein Fokus auf Rhetorik, insbesondere die Berücksichtigung aktueller Phänomene (z. B. Fake News), häufig allein auf der Initiative interessierter und engagierter Lehrkräfte beruhe und Aufgabenformate bzw. Materialien in und außerhalb von Lehrwerken wie auch Fortbildungen bisher nicht ausreichend bestehen würden.

Als Leitlinie für die Erstellung von Aufgaben und Übungen stellen die Seminarlehrkräfte heraus, dass für Lernende erkennbare Alltagsbezüge sowie solche diskursiven Kontexte

und Genres abzubilden seien, die einer wirklichen Lösung bedürfen (anders als bspw. das Talkshow-Format, in dem keine Konsens- oder Kompromissfindung angestrebt wird). Außerdem gelte es, Aufgaben- wie auch Prüfungsformate zu finden, die der Komplexität der zu fördernden sprachlichen Handlungen und der jeweils relevanten Diskurse, in die diese eingebettet seien, gerecht werden können. Hier kann m. E. insbesondere die Unterscheidung in Kompetenz- und Evaluationsaufgaben (vgl. Diehr & Surkamp 2015; Hallet & Krämer 2012) hilfreiche Möglichkeiten der Adaptation und Differenzierung von Lern- und Prüfungsformaten bieten.

Zuletzt wird auf mögliche inner- und überfachliche Synergien im Kontext der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen eingegangen. Dabei zeigt sich, dass eine Verknüpfung von Rhetorik zum fremdsprachlichen Literaturunterricht vielversprechende Potenziale mit sich bringen und je nach Schwerpunktsetzung literatur- bzw. rhetorikbezogene Themen und Kompetenzen in den Vordergrund rücken kann. Auch auf die Möglichkeit fächerübergreifender Synergien wird von den Seminarlehrkräften hingewiesen, insbesondere mit Blick auf den Deutschunterricht. So wäre zum einen zu identifizieren, welche rhetorikbezogenen thematischen Aspekte und Teilkompetenzen bereits im Fach Deutsch verankert sind, auf die der Englischunterricht systematisch aufbauen könnte. Zum anderen gehen damit Überlegungen einher, die die Auseinandersetzung mit Rhetorik als facheigenes Anliegen unter Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Bezüge situieren und somit die Rolle von Rhetorik im und außerhalb des Fachs Englisch genauer konturieren.

6. Limitationen der empirischen Studie

Mit Blick auf das gewählte Forschungsdesign ergeben sich unabdingbar auch Limitationen der empirischen Studie im Rahmen dieser Arbeit. Diese werden im Folgenden reflektiert und ordnen damit gleichzeitig die anschließend dargestellten Schlussfolgerungen im Fazit von Teil II ein. Zunächst sind Aspekte hervorzuheben, die mit der Forschungskonzeption zusammenhängen und einen Einfluss auf die Aussagekraft der Ergebnisse haben. Als erster Punkt sei erneut darauf verwiesen, dass die vorliegende Studie in ihrer qualitativen Ausrichtung nicht auf die Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen abzielt (vgl. Caspari 2016: 18; Kapitel 4.2). Die hier durchgeführten zehn Leitfadeninterviews erheben somit keinen Anspruch, repräsentative Aussagen etwa für das Land Bayern oder den gymnasialen Fremdsprachenunterricht als Ganzen treffen zu können. Da das Themenfeld Rhetorik mit Bezug auf den Englischunterricht jedoch bisher wenig erforscht ist, hat sich ein solches exploratives Vorgehen an dieser Stelle angeboten. Die thematischen Perspektiven, die sich in den Befragungen als relevant herauskristallisiert

haben, bieten dabei gerade aufgrund der teils unterschiedlichen und zueinander im Widerspruch stehenden Einschätzungen vielfältige Reflexionsanlässe und zeigen die Breite des Untersuchungsgegenstands auf. Die differenzierten Beschreibungen der Befragten vermitteln weiterhin perspektivenreiche Einblicke in die unterrichtliche Praxis an den jeweiligen Schulstandorten. Wenngleich aus den generierten Daten keine allgemeinen Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können, so liegen hier doch Beobachtungen und Einschätzungen von Expert*innen vor, die als solche ernstgenommen werden und in Teil III dieser Arbeit als Reflexionspunkt für unterrichtsbezogene Überlegungen dienen können.

Neben der Samplegröße besteht eine weitere Limitation darin, dass sich die vorliegende Studie allein auf den gymnasialen Englischunterricht bezieht (vgl. Kapitel 4.3). Diese Entscheidung hat sich insofern als sinnvoll herausgestellt, als in den Befragungen in der Tat reichhaltige Daten erhoben, d. h. vielfältige und thematisch bedeutsame Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand Rhetorik generiert werden konnten. Gleichzeitig kann vermutet werden, dass ein ähnliches empirisches Vorgehen in einem anderen Schulkontext möglicherweise deutlich divergierende Ergebnisse hervorgebracht hätte. Für diese Annahme spricht bspw. die Feststellung der Befragten, dass die Auseinandersetzung mit rhetorischen Texten und Fragestellungen mitunter sehr anspruchsvoll sei, da sie ein erhöhtes fremdsprachliches Niveau bei Lernenden voraussetze, das tendenziell erst in höheren Jahrgangsstufen am Gymnasium erreicht werde. Weiter zu erforschen wäre demnach, in welcher Form rhetorische Perspektiven auch eine Rolle im Englischunterricht anderer Schulformen spielen und spielen können – insbesondere da die Förderung des kompetenten und kritischen Umgangs mit persuasiven Texten und Handlungen m. E. nicht als exklusiv gymnasiale Aufgabe verstanden werden kann. Die Überlegungen in Teil III zeigen an dieser Stelle, dass sich über *scaffolding* und *small-scale*-Ansätze durchaus vielfältige, auch niedrigschwellige Formen der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen entwickeln lassen. Ferner wurde deutlich, dass bereits im Kontext gymnasialer Bildung an den Standorten der befragten Seminarlehrkräfte ganz unterschiedliche Bedingungen vorherrschen und die Beschäftigung mit Rhetorik auch hier in diversen Variationen geschieht.

Des Weiteren ist zu prüfen, inwieweit sich die in Kapitel 4.3 dargestellten Aspekte bezüglich der Auswahl der Untersuchungsgruppe als relevant herausgestellt haben. Hier wurde vorab reflektiert, dass Aussagen der Befragten möglicherweise dadurch beeinflusst werden könnten, dass sie über ihre eigene Tätigkeit sowie aus dem beobachteten Unterricht der ihnen anvertrauten Referendare berichten und daher ggf. ein positives Bild der jeweiligen Kontexte

zeichnen möchten. Auch wäre es denkbar, dass sich die Untersuchungspersonen veranlasst fühlen, gegenüber mir als Forscher sozial erwünschte Einschätzungen abzugeben. Beide Aspekte haben sich jedoch m. E. als nicht problematisch herausgestellt. Sicherlich muss eingeräumt werden, dass in dieser Studie ausschließlich Teilnehmende erreicht wurden, die das Thema Rhetorik im Englischunterricht nach eigenem Bekunden für grundsätzlich relevant hielten. Dies ist bei einer freiwilligen und interessensbasierten Teilnahme gleichzeitig wenig überraschend. Nichtsdestotrotz haben die Befragten an vielen Stellen kritische Reflexionen vorgenommen, auf Herausforderungen sowie Problemfelder im eigenen oder beobachteten Unterricht hingewiesen und auch die Bedeutung von Rhetorik für den Englischunterricht aus ihrer Sicht eingegrenzt. Daher entstand nicht der Eindruck beschönigter oder verzerrter Darstellungen, die gesichtswahrend oder bestätigend für die eigene Person oder andere wirken sollten. Festgehalten werden muss jedoch, dass in den Interviews nicht zu allen Zeitpunkten deutlich wurde, ob sich die Seminarlehrkräfte auf eigenen bzw. fremden Unterricht beziehen oder aber globale, nicht näher eingegrenzte Beobachtungen formulieren. Das schmälert nicht grundsätzlich die Aussagekraft der Einschätzungen, lässt aber gleichwohl nicht immer die eindeutige Verortung in konkrete Lehr-/Lernsituationen zu.³¹ Daher ist sicherlich Folgeforschung notwendig, um die Bedeutung von Rhetorik noch klarer im Hinblick auf angehende und erfahrene Lehrpersonen sowie auf verschiedene Jahrgangsstufen und schulische Kontexte zu spezifizieren.

Eine weitere denkbare Limitation der Studie ist verbunden mit der Entscheidung, Kompetenzformulierungen aus Bildungsstandards und dem bayerischen LehrplanPLUS als Gesprächsgrundlage zu wählen. Wie unmittelbar relevant solche Kompetenzbeschreibungen für Lehrkräfte bzw. für die Förderung kompetenzorientierten Unterrichts sind, kann und muss kritisch hinterfragt werden (vgl. dazu Adolph 2015; Künzli 2010). Dennoch bieten diese Dokumente einen rechtlich verbindlichen Rahmen für Zielvorgaben des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland und sind insofern mindestens formal von Bedeutung. In den Befragungen wurde deutlich, dass die Untersuchungspersonen die ihnen vorgelegten Beschreibungen kannten, da sie – wie vorab angenommen – entsprechend ihrer Tätigkeit als Seminarlehrkräfte gut mit Lehrplänen und Standards vertraut waren und ad hoc zu den Aussagen Stellung nehmen bzw. diese einordnen konnten. Davon abgesehen hätte auch der potenziell mögliche, umgekehrte Fall, in dem rhetorikbezogene Kompetenzformulierungen weder als bekannt noch sonderlich bedeutsam wahrgenommen werden, ein ebenso interessantes Forschungsergebnis dargestellt.

³¹ In Kapitel 5.5. (Rhetorik in der Lehramtsausbildung) sind aus diesem Grund ausschließlich Aussagen eingeflossen, die mit einem klaren Bezug zum Referendariat bzw. angehenden Lehrkräften getroffen wurden.

Über diese Aspekte hinaus müssen auch Limitationen reflektiert werden, die mit Form und Umfang der Datenauswertung in Verbindung stehen. Grundsätzlich gilt dabei Mayrings Einschätzung: „Eine Interpretation sprachlichen Materials auch durch qualitative Inhaltsanalyse ist immer prinzipiell unabgeschlossen. Sie birgt immer die *Möglichkeit der Re-Interpretation*“ (Mayring 2015: 38, Hervorhebung im Original). Dies gilt auch im Fall der vorliegenden Arbeit. In einer ausschließlich empirisch angelegten Arbeit wäre zudem eine noch tiefergehende Analyse und stärkere Strukturierung der Ergebnisdarstellung möglich und sinnvoll gewesen, auf die mit Blick auf die zeitlichen Ressourcen und den Stellenwert des empirischen Teils im Gesamtkontext der Arbeit verzichtet wurde. Für die hier angestrebte überblickshafte Auseinandersetzung mit und Annäherung an das Thema Rhetorik aus schulischer Perspektive, hat sich die vorgenommene Analyse allerdings als zweckmäßig für die Beantwortung der Forschungsfragen und als pragmatisch machbar erwiesen.

Abschließend kann somit gefolgt werden, dass die Konzeption der Studie wie auch die Datenauswertung entsprechend der qualitativ-explorativen Verortung aussagekräftige und gewinnbringende Einschätzungen von Expert*innen zur Rolle von Rhetorik im Englischunterricht hervorbracht hat. Diese müssen gleichzeitig im Kontext ihrer jeweiligen beruflichen Realitäten betrachtet werden und liefern somit keine verallgemeinerbaren Aussagen, sondern vielmehr Reflexionsanlässe und neue Forschungsperspektiven.

7. Zwischenfazit: Teil II

Das Ziel der Interviewstudie war, das Gegenstandsfeld Rhetorik aus schulpraktischer Perspektive zu beleuchten und von den befragten Expert*innen als relevant erachtete Aspekte, Fragestellungen und Zusammenhänge im Kontext der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen im Englischunterricht aufzuzeigen und zu diskutieren. Dafür wurden zu Beginn die folgenden zwei übergreifenden Forschungsfragen formuliert:

1. Wie gestaltet sich die Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht Englisch aus Sicht von Seminarlehrkräften?
2. Welche Anknüpfungspunkte bietet die Rhetorik aus Sicht der Befragten als Bezugsfeld für fremdsprachliche Bildung im Fach Englisch?

Die zuvor ausführlich dargestellten Ergebnisse der Befragungen werden in diesem Kapitel zusammengefasst und an die Forschungsfragen zurückgebunden.³²

³² Eine ausführlichere Darstellung einzelner Ergebnisse bieten die jeweiligen Zwischenfazits am Ende der Kapitel 5.1-5.6.

Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage

Die ersten Frage hat zunächst Kompetenzformulierungen aus Bildungsstandards und LehrplanPLUS in den Blick genommen, die im Kontext von Rhetorik zu verorten sind. In den Befragungen äußern sich die Seminarlehrkräfte zum einen dazu, wie genau sie rhetorikbezogene Kompetenzbeschreibungen verstehen bzw. operationalisieren und zum anderen, welche Rolle und Gestalt die Förderung dieser Kompetenzen im Unterricht einnimmt. Ein wichtiges Ergebnis der Datenanalyse an dieser Stelle ist, dass rhetorischen Sprachhandlungen im Englischunterricht von den Befragten insgesamt eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Bedingt durch einen verstärkten curricularen Fokus auf Mündlichkeit erhalten Präsentations- aber auch Dialogkompetenzen besondere Relevanz – darunter fallen auch solche mit spezifisch rhetorischen Schwerpunkten. In der Betrachtung einzelner curricularer Beschreibungen und rhetorischer Stichworte (überzeugend, geschickt, wirkungsvoll) entsteht im Rahmen der Befragungen indes ein vielschichtiges Bild. Während Einigkeit darüber besteht, dass das monologische Sprechen von frühen Lernjahren an kontinuierlich geübt wird, finden sich ganz unterschiedliche Einschätzungen in Bezug auf die Frage, wann ein monologischer Beitrag als überzeugend einzustufen sei. Hier werden die Verwendung eines angemessenen Wortschatzes zur Illustration, argumentative Strukturen aber auch Charisma oder die eigene, glaubwürdige Haltung zu einem Thema als mögliche Kriterien genannt. Ebenso spielen performative Aspekte und die Orientierung am Publikum eine Rolle. Diese unterschiedlichen Begriffsverständnisse liefern Hinweise darauf, dass es einer Klärung bedarf, welche Aspekte in der Förderung und Evaluation rhetorikbezogener Kompetenzen ins Zentrum gestellt, wie diese präzise beschrieben und als Progression abgebildet werden können (vgl. Kapitel 5.2.1 & 5.6).

Insbesondere die Attribute ‚wirkungsvoll‘ und ‚geschickt‘ werden in den Befragungen auch kritisch eingeordnet. Ein auf Wirkung bedachtes Sprechen dürfe demnach nicht in Konkurrenz zur inhaltlichen Differenziertheit von Beiträgen stehen. Ebenso müsse das curricular geforderte, geschickte Interagieren in Dialogen klar von manipulativen Verwendungen der Fremdsprache abgegrenzt werden. Die Seminarlehrkräfte betonen damit deutlich die inhaltliche und argumentative Fundierung kommunikativer Handlungen als zentrale Qualitätsmerkmale und postulieren ein primär auf Vernunft und Nachvollziehbarkeit ausgerichtetes rhetorisches Sprechen als Leitziel. Andere Felder rhetorischer Textgestaltung (z. B. Narration, Framing) werden an dieser Stelle derweil nicht genannt.

Rhetorikbezogene, dialogische Kompetenzen zeichnen sich nach Aussage der Befragten außerdem vorrangig dadurch aus, dass Lernende in der Lage sind, im Gespräch sinnvoll aufeinander einzugehen, um konkurrierende Perspektiven kooperativ zu verhandeln. Der potenziell kompetitive Charakter und Fokus auf ein Verwirklichen eigener kommunikativer Intentionen werden somit nicht betont, obwohl diese Aspekte durchaus in den curricularen Beschreibungen angelegt sind (vgl. Kapitel 5.2.2). Vielmehr wird hier eine normative Ausrichtung von Dialog auf Werte wie Gegenseitigkeit und Offenheit sichtbar, die gleichzeitig Anlass zur kritischen Reflexion bestimmter Kompetenzformulierungen gibt (vgl. dazu auch Hallet 2019). Als Spannungsfeld wird an dieser Stelle des Weiteren beschrieben, dass Lernende einerseits Redemittel benötigen, um in der Fremdsprache rhetorisch erfolgreich interagieren zu können, damit andererseits jedoch die Gefahr einer formelhaften Verwendung der Fremdsprache einhergeht, die den Anforderungen rhetorischer Kommunikation wiederum im Wege steht.

Insgesamt fassen die Befragten die Förderung monologischen und dialogischen Sprechens unter rhetorischen Vorzeichen als komplexe und anspruchsvolle Aufgabe auf. Beim monologischen Sprechen sei die exponierte Vortragsposition für viele Lernende weiterhin eine Herausforderung. Außerdem weise ein als überzeugend wahrgenommener Vortrag noch nicht notwendigerweise auf ein hohes fremdsprachliches Kompetenzniveau hin und müsse demnach differenziert evaluiert werden. Hier können didaktische Formen der spielerischen Erprobung als Lösungsansatz ins Zentrum rücken, die Lernenden ein sanktionsfreies, rhetorisches Probehandeln ermöglichen und gleichzeitig die Reflexion darüber anregen, wann und warum fremdsprachlichen Handeln als rhetorisch erfolgreich wahrgenommen wird (vgl. Kapitel 9.4). Auch die Unmittelbarkeit argumentativ-dialogischer Auseinandersetzungen und damit einhergehende Notwendigkeit, inhaltlich und fremdsprachlich flexibel reagieren zu können, wird als Herausforderung beschrieben. Das Zusammenspiel diskursiv-strategischer, thematischer und meinungsbezogener Aspekte im Dialog sei für Lernende häufig schwierig zu bewältigen. An dieser Stelle erscheint es geboten, einzelne Dimensionen dialogischer Interaktion gezielt zu thematisieren; gleichzeitig bieten Dialoge damit aber auch ein Potenzial, um Grundbedingungen, Dynamiken und Ziele sprachlicher Aushandlungsprozesse gemeinsam mit Lernenden zu reflektieren (vgl. Kapitel 5.2.2).

Des Weiteren nehmen die Seminarlehrkräfte in den Befragungen auch Bezug auf analytisch und kritisch-reflexive Kompetenzen aus dem Bereich Sprachbewusstheit (vgl. Kapitel 5.2.3). Ausgangspunkt ist hier eine Kompetenzbeschreibung aus den Bildungsstandards, die auf den Umgang mit sprachlichen Beeinflussungsstrategien abzielt. Der Auseinandersetzung mit

persuasiven Texten und Funktionen von Sprache im Englischunterricht schreiben die Befragten dabei eine durchweg hohe Bedeutung zu. Unterschiedliche Auffassungen hingegen existieren bezüglich der Frage, für welche Jahrgangsstufen und Kompetenzniveaus die Förderung rhetorikbezogener Sprachbewusstheit vorrangig relevant ist. Während manche der Seminarlehrkräfte hier auf die Oberstufe verweisen, sehen andere auch in den ersten Lernjahren bereits Anknüpfungspunkte für didaktisch reduzierte Formen sprachbewusster Reflexion. In jedem Fall sei die Ausbildung von Sprachbewusstheit ein zentraler Baustein des Englischunterrichts, der dazu befähige, Intentionen und Positionierungen von kommunikativen Akteur*innen in Diskursen zu untersuchen und einzuordnen wie auch eigene rhetorische Zielsetzungen und Vorgehensweisen unter funktionalen und ethischen Gesichtspunkten zu reflektieren.

Betont wird in diesem Kontext von den Befragten, dass der Fremdsprachenunterricht in erster Linie zur Fähigkeit der kontext- und situationsgebundenen Analyse und zur individuellen Evaluation persuasiver Wirkpotenziale beitragen soll. Ob eine rhetorische Handlung also überzeugend wirkt, könne demnach nicht durch Lehrkräfte entschieden und vorweggenommen werden; vielmehr müssten Lernende verstehen, warum Texte bei bestimmten Ziel- und Rezeptionsgruppen (mehr oder minder stark) Resonanz auslösen und darüber hinaus eigene Bewertungen entwickeln und versprachlichen können. Nach Angabe der Untersuchungspersonen werden dabei im Englischunterricht vor allem schriftliche Texte untersucht, darüber hinaus gewinnen aber auch Texte und Genres wie z. B. TED Talks, Social-Media-Posts oder polemische Diskurse an Bedeutung.

Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage

Während die erste Forschungsfrage curriculare Aspekte hervorhebt, bezieht sich die zweite konkreter auf die Disziplin Rhetorik und mit ihr verbundene Aspekte. Dabei ist zunächst nennenswert, dass sich die Befragten ganz unterschiedliche Einschätzungen hinsichtlich der Frage vornehmen, ob Rhetorik als Begriff und Thema im Englischunterricht explizit eine Rolle spielt (vgl. Kapitel 5.1). Ein Teil der Seminarlehrkräfte beschreibt, dass Rhetorik im Englischunterricht aus ihrer Sicht tendenziell nicht vorkommt, vor allem weil Curricula und Abschlussprüfungen an anderen Stellen Schwerpunkte setzen. Im Kontrast dazu wird von einem anderen Teil der Befragten formuliert, dass rhetorische Inhalte und Ziele durchaus unterrichtlich relevant sind, jedoch häufig nicht explizit mit diesem Begriff benannt werden. Eine dritte Gruppe wiederum versteht die Beschäftigung mit Rhetorik als integralen Teil fremdsprachlicher Bildung und macht somit deutlich, dass die Integration rhetorischer Perspektiven in den Englischunterricht keine zusätzliche Aufgabe für Lehrkräfte darstellen muss. Gerade für Referendar*innen

steht Rhetorik nach Aussage der Befragten jedoch zunächst nicht im Fokus, wenngleich doch immer wieder Berührungspunkte entstehen, z. B. beim Erschließen politischer Diskurse oder der Moderation von Unterrichtsgesprächen (vgl. Kapitel 5.5). Dafür seien vor allem eigene Sprach- und Gesprächsführungskompetenzen vonnöten, die angehende Lehrpersonen in die Lage versetzen, zum einen überzeugend vor der Klasse aufzutreten sowie zum anderen die eigene Rolle als rhetorisch Handelnde zu reflektieren und offene Unterrichtsdiskurse anzuregen (vgl. hierzu auch Kapitel 10.4).

Nennenswert vor dem Hintergrund der Überlegungen in Teil I ist darüber hinaus, dass das Stichwort Rhetorik für die Befragten zunächst ausschließlich mit Mündlichkeit assoziiert wird. Medial- oder digitalrhetorische Aspekte werden im Kontext der Begriffsbestimmung vorerst nicht erwähnt. In der Auseinandersetzung mit dem zweiten Kompetenzset, das diese Ausweitung vornimmt, ergeben sich in den Befragungen jedoch vielfältige Bezüge zu multimodalen, medialen und digitalen Texten und Diskursen. Hier heben die Befragten hervor, dass Lernende als Teil von Medienbildung einen kritischen Umgang mit rhetorischer Kommunikation in unterschiedlichen Textsorten und Diskursräumen erlernen müssen (vgl. Kapitel 5.3). Insbesondere wird dabei eine Orientierung an der Lebenswelt von Lernenden gefordert und somit ein unterrichtlicher Fokus auf Gestaltungs- und Vermittlungsformen rhetorischer Botschaften etwa in sozialen Medien nahegelegt. Gleichzeitig beschreiben die Seminarlehrkräfte an dieser Stelle eher intuitive als systematische Zugänge zu medial- und digitalrhetorischen Fragestellungen und formulieren in Teilen auch einen deutlichen Bedarf an didaktischen Konzepten und Ansätzen als Desiderat.

Ein andere Herausforderung wird von einigen Befragten darin gesehen, dass traditionelle Textarbeit mitunter in Konkurrenz zur Beschäftigung mit modernen Medien stehe – auch im Kontext rhetorischer Kommunikation. Hier wird die Bedeutung der Ausbildung klassischer Textkompetenzen betont und u. a. damit begründet, dass sich gerade und vor allem Essays oder politische Reden für eine tiefergehende rhetorische Analyse eignen würden. Diese Beobachtungen bieten Anlass zur Reflexion über mögliche integrative Ansätze, die textsortenübergreifende Perspektiven erlauben und somit einer Dichotomisierung ‚traditioneller‘ und ‚moderner‘ rhetorischer Kommunikation entgegenwirken können (vgl. Kapitel 5.3 & 8.1).

Ein weiteres Themenfeld, das in den Interviewgesprächen über das zweite Kompetenzset erschlossen wurde, betrifft den Umgang mit manipulativen Ausprägungen von Rhetorik im Englischunterricht (vgl. Kapitel 5.4). Hier sind die Befragten zunächst grundsätzlich der Auf-

fassung, dass bei Lernenden Fähigkeiten zur Analyse und ethischen Reflexion von manipulativen Formen fremdsprachlicher Kommunikation entwickelt werden müssen. Als Beispiele werden in diesem Zusammenhang etwa die Auseinandersetzung mit *speech fallacies*, Werbevideos oder Fake News genannt. Gleichwohl beschreiben die Seminarlehrkräfte, dass dieser Aufgabe ihrer Einschätzung nach jedoch eher punktuell und nicht notwendigerweise systematisch und explizit nachgekommen wird. Schwierig sei, dass die Beschäftigung mit manipulativer Sprache bei Lernenden ein hohes Maß an Sprachbewusstheit voraussetze, nicht ausreichend Unterrichtsmaterialien und didaktische Ansätze vorhanden seien und darüber hinaus geklärt werden müsste, in welchem Fall ein Text definitiv als manipulativ eingestuft werden könne. Erneut wird hier von manchen Befragten hervorgehoben, dass diese Reflexion den Lernenden selbst obliegen muss, sie also eine individuelle und begründete Evaluation des manipulativen Gehalts rhetorischer Texte vornehmen und fremdsprachlich artikulieren können sollen. Ebenso wird auf die Bedeutung immersiver Zugänge verwiesen, die Lernende darin unterstützen, ein Verständnis für das persuasive Potenzial auch ethisch problematischer Rhetorik auszubilden. Diese Überlegung wird in Kapitel 9.5 wieder aufgegriffen und als duales Unterrichtsprinzip von Immersion und kritischer Distanzierung in der Rezeption rhetorischen Handelns formuliert.

Darüber hinaus formulieren die Befragten in den Interviewgesprächen aus ihrer Sicht zentrale Entwicklungsbedarfe und -perspektiven für den Englischunterricht im Kontext von Rhetorik (vgl. Kapitel 5.6). Als ein wichtiges Desiderat wird dabei das Schaffen systematischer Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen beschrieben. An dieser Stelle sprechen sich Seminarlehrkräfte für eine stärkere Verankerung rhetorischer Inhalte und Fragestellungen in der Lehramtsausbildung aus, damit zunächst Lehrende selbst Wissen und Fähigkeiten im Bereich Rhetorik erwerben können. Damit einher gehe gleichzeitig jedoch auch die Notwendigkeit zur sorgfältigen Reflexion der Rolle von Lehrpersonen als rhetorische Akteur*innen. Um rhetorikbezogene Kompetenzen fördern zu können, müssten außerdem verstärkt Lehrmaterialien sowie rhetorikbezogene Aufgabenformate entwickelt werden, die an Alltagsdiskurse anknüpfen und Problemlösefähigkeiten bei Lernenden schulen. Potenziale werden überdies darin gesehen, die Auseinandersetzung mit Rhetorik zum einen als fächerübergreifendes Vorgehen zu gestalten und zum anderen innerhalb des Englischunterrichts etwa sprachliches und literarisches Lernen über Rhetorik zu verknüpfen.

Abschließend ergibt sich aus der Interviewstudie somit ein differenziertes Bild zur Rolle von Rhetorik im Englischunterricht. Rhetorische Aspekte fremdsprachlicher Kommunikation

werden von den Befragten insgesamt als hoch relevant eingestuft, lassen sich gut mit dem verstärkten Fokus auf Mündlichkeit vereinbaren und ebenso auf multimodale, mediale und digitale Texte und Diskurse beziehen. Im Rahmen der Förderung einzelner Kompetenzen werden gleichzeitig spezifische Herausforderungen identifiziert, die auf bildungspolitisch-struktureller, didaktisch-konzeptioneller oder unterrichtspraktischer Ebene gelagert sind. Insgesamt zeigt sich bei den Befragten außerdem eine klare, wertbasierte Grundhaltung, die die Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen betrifft und die ethisch vertretbare Verwendung kommunikativ-strategischer Mittel in den Fokus stellt. An verschiedenen inhaltlichen Punkten treten darüber hinaus immer wieder auch divergierende und sich widersprechende Einschätzungen der Befragten hervor, die in dieser Arbeit als Reflexionspunkte dienen und die Breite des Untersuchungsgegenstands aufzeigen. Sicherlich kann die explorative Studie dabei kein umfassendes Bild zur Relevanz von Rhetorik im Englischunterricht liefern; vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass sich in anderen Schulkontexten unterschiedliche Fragen, Potenziale oder Herausforderungen der Auseinandersetzung mit Rhetorik stellen. Gleichwohl reflektieren die Einschätzungen der Befragten eine Vielfalt der möglichen Ansatzpunkte für die Integration rhetorischer Perspektiven im Unterricht und zeigen ebenso Schwierigkeiten und Grenzen auf. Damit lassen sich auf Basis der Studie keine allgemeinen unterrichtlichen Handlungsempfehlungen aussprechen, jedoch mögliche Kontextvariablen identifizieren und reflektieren. Viele der Praxisperspektiven stellen außerdem gelungene Ansätze dar, die hier als Best Practice-Beispiele aufgeführt und gleichsam Zeugnis für die Expertise der Befragten im Themenfeld Rhetorik sind. So bietet die empirische Studie eine wichtige Ergänzung zum ersten, theoretisch-konzeptionellen Teil dieser Arbeit und liefert eine weitere Grundlage für systematische, unterrichtsbzogene Überlegungen im folgenden dritten Teil. Auf diese Weise trägt diese Arbeit dazu bei, Innovationen aus der Schulpraxis sichtbar zu machen, unter didaktischen Gesichtspunkten zu reflektieren und konzeptionell weiterzuentwickeln.

III. Zur unterrichtlichen Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen: Didaktisch-methodische Perspektiven

Der erste Teil dieser Arbeit hat sich mit Schnittstellen zwischen fremdsprachlicher Bildung im Fach Englisch und Rhetorik als Bezugsdisziplin befasst. Dabei wurden Anknüpfungspunkte auf theoretisch-konzeptioneller und curricularer Ebene herausgestellt und Bildungs- bzw. Kompetenzziele des Fachs Englisch aus rhetorischer Perspektive befragt und durch diese ergänzt. Anschließend ist im zweiten Teil eine Erweiterung dieser Auseinandersetzung um empirische Perspektiven aus dem gymnasialen Schulkontext erfolgt. Über die Auswertung von Interviewgesprächen mit Seminarlehrkräften konnten so praxisbezogene Einsichten bezüglich der Relevanz von Rhetorik und der Förderung rhetorikbezogener, curricularer Kompetenzen im Fach Englisch gewonnen werden. In den hier folgenden Kapiteln werden Erkenntnisse aus dem vorigen theoriebezogenen und empirischen Teil aufgegriffen und in Richtung unterrichtsbezogener Überlegungen und Ansätze für eine Auseinandersetzung mit Rhetorik im Fach Englisch synthetisiert. Dieser dritte Teil zielt insofern darauf ab, didaktisch-methodische Perspektiven zu entwickeln, die Zieldimensionen, Prinzipien, konkrete Lernaktivitäten sowie Überlegungen zur Rolle von Lehrenden im Kontext der Beschäftigung mit rhetorischen Texten und Handlungen im Englischunterricht umfassen.

8. Zieldimensionen der Auseinandersetzung mit Rhetorik im Fach Englisch

Vor dem Hintergrund der theoriebezogenen und empirischen Erkenntnisse aus Teil I und II dieser Arbeit zielt dieses Kapitel darauf ab, die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Fremdsprachenunterricht Englisch auf vier Zieldimensionen hin zu bündeln. Diese Dimensionen nehmen auf die zuvor diskutierten Kompetenzbeschreibungen Bezug und bieten eine umfassendere Zusammenstellung derjenigen analytisch-reflexiven und produktiven Teilsfähigkeiten, die notwendig sind, um sich in rhetorischen Diskursen orientieren und an diesen partizipieren zu können. Dabei berücksichtigen sie sowohl Erkenntnisse aus der rezipierten Forschung als auch Rahmenbedingungen und Erfordernisse, die sich aus den unterrichtsbezogenen Reflexionen der Interviewstudie ergeben. Die folgende Abbildung stellt die vier Zieldimensionen überblickshaft dar. Die Dimensionen und ihr Verhältnis zueinander werden im Folgenden erläutert und bilden so eine Grundlage für die anschließende Entwicklung didaktischer und methodischer Prinzipien zur Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen.



Abb. 3: Zieldimensionen der Auseinandersetzung mit Rhetorik

8.1. Analyse der Wirkpotenziale rhetorischer Textsorten, Genres und medialer Kanäle

Die erste Zieldimension rahmt die analytische Auseinandersetzung mit rhetorischen Strategien und Gestaltungsmitteln in verschiedenen, insbesondere multimodalen sowie digitalen Textsorten und Genres, auch unter Berücksichtigung medialer Kanäle. Angesichts der Ubiquität multimodaler und medialer rhetorischer Einflüsse (vgl. Kapitel 1.4) ist es heute unabdingbar, dass Lernende kompetent auch mit visuellen, filmischen und digitalen rhetorischen Akten und Artefakten umgehen, d. h. deren rezeptionsleitende Funktionen untersuchen und ihre Beobachtungen versprachlichen können. Klassische rhetorische Textarbeit, etwa die Redeanalyse, verliert damit nicht ihre Bedeutung, sie wird jedoch erweitert und durch diese Flankierung neu justiert. Die Auswahl rhetorischer ‚Textbeispiele‘ ist infolgedessen zum einen an thematische Bedeutung geknüpft, zum anderen aber auch an die diskursive Relevanz vielfältiger textueller Kommunikationsformen.

Ein zentrales Ziel in diesem Kontext besteht aus meiner Sicht darin, Lernende dafür zu sensibilisieren, dass Textsorten und Genres jeweils eigene Formen von Rhetorizität hervorbringen. Visuelle Texte sind etwa insbesondere auf ihr assoziatives und evokatives Potenzial zu

untersuchen (vgl. Blair 2004: *vividness, immediacy, pathetic appeals*; Barthes 1977: *the classification of connotators in images*; vgl. Kapitel 1.4.2). Ebenso ist es wichtig, dass Lernende die argumentative Wirkkraft von Bildern analysieren können, indem sie untersuchen, wie diese auf Vernunft und Logik rekurrieren (vgl. Blair 2004: 44 ff.; Herrmann et al. 2012: 40). Dafür lassen sich Instrumente der klassischen Textanalyse nutzen und auf visuelle Textsorten übertragen bzw. anpassen (vgl. Kapitel 10.1). Ausgehend von der Einschätzung der befragten Seminarlehrkräfte, dass eine Untersuchung multimodaler und medialer Texte unter rhetorischen Fragestellungen im Englischunterricht bisher nicht systematisch erfolgt, erscheint die Betonung eines erweiterten Textbegriffs im Kontext der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen umso wichtiger. Gerade die Multiliteracies-Forschung (vgl. Cope & Kalantzis 2000; Kalantzis et al. 2016) sowie filmanalytische Zugänge (vgl. Blell & Lütge 2008; Lütge 2012; Blell & Surkamp 2016; Viebrock 2016) bieten hier vielfältige Anknüpfungspunkte, etwa um „ideological undercurrents“ (Lütge 2013: 150) filmischer Texte sichtbar zu machen.

Gleichzeitig geht es dabei ganz grundsätzlich um eine Förderung der Bewusstheit für den inhärenten und latenten rhetorischen Anspruch unterschiedlicher Textsorten und Genres. So wird ein Zeitungsartikel mit einer anderen Erwartungshaltung gelesen als ein Social-Media-Post, er erfüllt dem Genre entsprechend spezifische rhetorische Funktionen und nutzt bestimmte Mechanismen zur Plausibilisierung und glaubhaften Darstellung der jeweiligen Botschaft (z. B. mehrperspektivische Erörterung eines Themas, formales Register). Ein multimodaler Beitrag auf Online-Plattformen hingegen erzeugt persuasives Potenzial durch die Verknüpfung verschiedener semiotischer Modi und hypertextueller Strukturen, kann auf diese Weise Unmittelbarkeit, komprimierte Informationsvermittlung (ggf. auf Kosten von Differenziertheit) erreichen und für Zielgruppen anschlussfähige bildlich-ästhetische Konventionen bedienen. Über rhetorische Analyse können sich hier transversale Perspektiven auf vielfältige Diskursbeiträge ergeben, wenn der Beobachtungsfokus einerseits auf textsorteneigene, persuasive Wirkpotenziale ausgerichtet wird und andererseits die Herstellung intertextueller Bezüge mit Blick auf verschiedene rhetorische Mechanismen der Bedeutungserzeugung anregt.³³

Neben der textbezogenen Perspektive ist es außerdem von Bedeutung, dass Lernende zur analytischen Auseinandersetzung mit medialen Kanälen befähigt werden, die rhetorische Potenziale mit konstituieren und verändern. Auch die empirischen Ergebnisse der Interviewstudie stützen diese Zieldimension und heben die Relevanz einer rhetorischen Untersuchung relevanter Informationskanäle und Nachrichtenportale hervor – gerade mit Blick auf das Ziel der

³³ Konkrete Leitfragen für eine so ausgerichtete rhetorische Analyse werden in Kapitel 10.1 entwickelt.

Sensibilisierung für mediale, bedeutungserzeugende persuasive Mechanismen (vgl. Kapitel 5.3). Diese Bewusstmachung erfordert nach Göttert einen besonderen Fokus, denn „Rhetorikbezüge ergeben sich immer erst dann, [...] wenn sich die Frage stellt, wie bzw. wieweit Medien das Hervorbringen von Kommunikation beeinflussen“ (Göttert 2009: 197). Exemplarisch deutlich wird dies in Mehta und Guzmáns Studie (2018) zur Verwendung visueller Rhetorik in amerikanischen Präsidentschaftswahlen, die aufzeigt, wie Nachrichtenportale über multimodale Gestaltung ihrer Beiträge subtil politische Positionen beziehen. An jedem Übergang von Akt zu Artefakt und durch jede zusätzliche Form von Zwischenkommunikation entstehen und verändern sich somit rhetorische Wirkpotenziale entsprechend der jeweiligen Genrekonventionen und Affordanzen in der Nutzung medialer Kanäle (vgl. Knape 2012: 91). Folglich lässt sich die Förderung eines analytischen Verständnisses für medial-rhetorische Überformungen von Inhalten, aus denen sich neue Bedeutungsebenen ergeben und durch die Botschaften vermittelt werden, als wichtige Zieldimension der Ausbildung rhetorikbezogener Analysekompetenz beschreiben. Es wird damit zur Aufgabe von Fremdsprachenunterricht, Lernende zu befähigen, iterative Prozesse im Kontext der Entstehung und Vermittlung rhetorischer Akte und Artefakte verstehen und in diesem Zuge erfolgende Positionierungen medialer Akteur*innen analysieren zu können (vgl. Kapitel 1.4). Dabei wird auch fremdsprachliches Lernen im engeren Sinne gefördert, wenn Lernende generische Formen der Verwendung des Englischen mit Blick auf rhetorische, rezeptionsleitende Funktionen untersuchen.

Insbesondere mit Blick auf mediale und digitale Kontexte schließt rhetorische Analyse außerdem die Fähigkeit ein, Formen der rhetorischen Selbstinszenierung untersuchen zu können. Lernende müssen somit Wissen über relevante, genre- und textsorteneigene Möglichkeiten der Erzeugung eines rhetorischen Ethos erwerben. Auf diese Weise können sie ein vertieftes Verständnis dafür entwickeln, wie Avatare, selbst kuratierte Profile und Social-Media-Kanäle oder das Bedienen von Konventionen der multimodalen Textgestaltung die digitale Glaubwürdigkeit und Reichweite erhöhen:

Ethos is still a powerful explanatory and heuristic device in the digital age. [...] In digital rhetoric, it is the ethos of the message in its entirety – not just the author but the power of the visuals, the sound and style of the text, the speed with which it was delivered, the people to which it was sent, the connection it may have to others who have credible online reputations. (Gurak & Antonijevic 2011: 6)

Vor dem Hintergrund der Iterativität medial- und digitalrhetorischer Kommunikation (vgl. Kapitel 1.4.3) ist es dabei außerdem von Bedeutung, dass Lernende rhetorisch Handelnde zunächst identifizieren und im Kontext eines diskursiven Zusammenhangs verorten können, womit Schnittstellen zur zweiten Zieldimension ins Blickfeld rücken.

8.2. Analyse rhetorischer Konstellationen und Dynamiken in diskursiven Räumen

In seiner Definition „Rhetoric is communication that attempts to coordinate social action“ betont Hauser (2002: 3) die strategische Ausrichtung sowie die soziale Einbettung rhetorischen Handelns. Davon ausgehend erfordert die Formulierung von Zieldimensionen in der Auseinandersetzung mit Rhetorik im Fremdsprachenunterricht auch eine diskursive Perspektive. Die Förderung rhetorikbezogener analytischer Kompetenzen wird daher im Folgenden um Aspekte ergänzt, die die Untersuchung von Konstellationen beteiligter Akteur*innen und diskursiven Dynamiken mit einschließen und somit eine Einordnung einzelner Akte und Artefakte in größere Redezusammenhänge und Diskursräume erlauben.

Mit diskursiven Räumen sind in diesem Kontext Schauplätze rhetorischer Kommunikation gemeint, deren Beschaffenheit wiederum bestimmt, was gesagt, wie interagiert werden kann und in welchem Verhältnis Akteur*innen zueinander stehen (vgl. dazu Hallet 2015a: 60). Orte der fremdsprachlichen Bedeutungsaushandlung und Koordination von Perspektiven haben demnach strukturgebende Funktion und weisen Beteiligten rhetorische Handlungs- bzw. Partizipationsmöglichkeiten zu. Damit Lernende das Wirkpotenzial rhetorischer Akte und Artefakte einordnen können, müssen sie folglich in die Lage versetzt werden, sich in den räumlich-diskursiven Strukturen und Kontexten zu orientieren, in denen rhetorische Interaktion stattfindet. Die folgende Tabelle stellt eine exemplarische Auswahl diskursiver Räume dar, die zum Gegenstand rhetorischer Analyse im Unterricht werden können.

	schriftlich	mündlich	multimodal
virtuell / medial	Blog(-Kommentarspalte), Online-Forum	Podcast-App, Talkshow	Social-Media-Plattform, Videoportal
physisch / analog	Leserbriefseite einer Zeitung	Parlament, Stammtisch	öffentliche Räume: Street Art, Graffiti

Tab. 5: Diskursräume rhetorischer Interaktion

Dass es sich bei dieser Einordnung nicht um gänzlich trennscharfe Abgrenzungen handelt, wird durch die ausgelassenen Trennlinien zwischen den Spalten ausgedrückt. Die Übersicht zeigt vielmehr typische Schauplätze rhetorischer Interaktion, für die bestimmte semiotische Modi besonders relevant sind und die mit jeweils eigenen kommunikativen Ordnungen einhergehen. Die Beschäftigung mit diesen Diskursräumen und entsprechenden Genres ist sicherlich bereits Teil unterrichtlicher Praxis, wird hier jedoch unter spezifisch rhetorischen Gesichtspunkten fo-

kussiert. Als Desiderat formuliert sollen Lernende demnach über die analytische Auseinandersetzung ein Verständnis dafür entwickeln, welche kommunikativen Handlungsmöglichkeiten rhetorischen Akteur*innen durch subtil oder offen vermittelte Interaktionsnormen, Sagbarkeitsvorstellungen und konkrete Partizipationsformen eröffnet oder verschlossen werden. Somit wird eine Offenlegung diskursiver Strukturen angestrebt, indem Lernende untersuchen, wer in einem Raum lesen, kommentieren, partizipieren kann, und wie Zuspruch und Widerspruch realisiert werden, bzw. allgemeiner formuliert, welche Formen von Agentivität möglich und vorgesehen sind.

Die Fähigkeit zur Analyse diskursiver Räume unter rhetorischen Vorzeichen schließt dabei die Identifikation beteiligter Akteur*innen, deren Affiliationen sowie machtbezogene Verhältnisse zueinander ein. Letztere sind zum einen in der vorgegebenen Interaktionsstruktur eines Raums begründet und werden dort durch Funktionsrollen realisiert (z. B. Steuerungsfunktion von Redaktionen, Moderatoren; vgl. Schmid 2007: 106 f.). So können Inhaber*innen bestimmter Rollen Themen, Sichtbarkeitseinstellungen oder Zugangsvoraussetzungen festlegen, Beiträge hervorheben oder entfernen und damit rhetorische Aushandlungsprozesse beeinflussen. Gerade in digitalen Räumen wird diskursive Macht und somit rhetorisches Potenzial zum anderen auch durch die Beherrschung anschlussfähiger Genres (z. B. Erstellung von Videos, Memes) oder durch große Follower-Zahlen erzeugt (z. B. im Fall von Prominenten, die sich politisch positionieren und online zum Wahlgang aufrufen).

Um sich in meinungsdiversen kommunikativen Settings orientieren zu können, müssen Lernende demnach in die Lage versetzt werden, Diskursräume unter rhetorischen Gesichtspunkten als Resonanzräume zu untersuchen, d. h. Wirkzusammenhänge zwischen rhetorischer Kommunikation und durch sie ausgelösten Reaktionen nachvollziehen zu können. Ein relevanter Punkt in diesem Kontext ist die Analyse strategischer Vorgehensweisen zur Adressierung bzw. Antizipation potenzieller Zielgruppen unter Berücksichtigung persuasiver Ziele und Ankerpunkte (vgl. Kapitel 1.3 & 2.3.2). Dazu zählt auch das Anknüpfen rhetorischer Akteur*innen an sozial geteilte Wissensbestände und relevante Genres, die je nach Zielsetzung zitiert, *redesigned* oder subvertiert werden. Insbesondere in medialen und digitalen Kontexten stellt die zuvor beschriebene Iterativität medialer Vermittlung ein zentrales Charakteristikum dar und wird als Ausdruck von *participatory* und *remix culture* (vgl. Jenkins et al. 2013) in diesem Zusammenhang rhetorisch gewendet, also im Hinblick auf ihren Beitrag zur Vermittlung rhetorischer Botschaften betrachtet (vgl. voriges Kapitel). Insofern ist es wichtig, dass Lernende ein Verständnis für generische rhetorische Kommunikationsformen und -muster (z. B. Tweets,

Memes, Hashtags) entwickeln, die die Erzeugung von Aufmerksamkeit und Resonanz fördern (vgl. Colley 2019; Seebert 2017: 79 ff., 88 ff.).

Damit verbunden ist als weiterer Teil rhetorikbezogener Analysekompetenz auch der Fokus auf die Interaktion zwischen kommunikativen Akteur*innen. In physischen wie in virtuellen Räumen gilt es dabei zu untersuchen, auf welche Weise und von wem „Vernetzung als rhetorische Strategie“ (Schmid 2007: 86) nach genre- und medieneigenen Konventionen verfolgt wird. Über die Analyse von Zitaten, Kommentaren, Verlinkungen oder typischen Online-Kommunikationsformen (Likes, Shares, Emojis) werden Lernende somit befähigt, Positionierungen nachzuvollziehen, die aus diskursiver Perspektive gleichzeitig Solidarisierungs- oder Abgrenzungsvorgänge darstellen. Im Hinblick auf Online-Debatten erlernen sie auf diese Weise, wie die Zugehörigkeit zu Gruppen oder Parteien, das Einhalten formeller und informeller Interaktionsregeln oder die Bestätigung von Denkschemata einer *community of practice* zu wechselseitigen Zuschreibungen und (De-)Konstruktionen von Glaubwürdigkeit führen kann (vgl. Stopfner 2016).

Aus der Interaktion zwischen rhetorischen Akteur*innen sowie adressierten Gruppen können im weiteren Verlauf diskursive Dynamiken entstehen, die ebenfalls für die unterrichtliche Auseinandersetzung ins Blickfeld rücken. Als Zieldimension formuliert sollen Lernende dahingehend gefördert werden, dass sie die Entwicklung von Rezeptionsgeschehen im Kontext rhetorischer Kommunikation analytisch nachvollziehen können. Dabei wird Augenmerk darauf gerichtet, welche Themen, Genres, rhetorischen Strategien und Gestaltungsmittel in einem Redezusammenhang besondere Resonanz hervorrufen. Auch die Vorstellung von Kairos (vgl. Kapitel 1.3.2) ist hier von Bedeutung und bezieht sich als analytische Perspektive auf opportune Momente, zu denen Personen besonders responsiv auf die Vermittlung von Botschaften reagieren und aus denen sich infolgedessen ausgeprägte Dynamiken ergeben (z. B. virale Beiträge, Shitstorms). Dabei bieten sowohl vornehmlich positive als auch negative Rezeptionszyklen Einblicke in relevante Themenfelder sowie gesellschaftliche oder gruppenbezogene Überzeugungen und Stimmungslagen (vgl. Kapitel 1.4.3). Die hier formulierte Zieldimension akzentuiert somit die Einordnung rhetorischer Interaktionen in größere diskursive Zusammenhänge unter Einbeziehung räumlich-kommunikativer Strukturen und machtbezogener Konstellationen zwischen beteiligten Akteur*innen.

8.3. Ethische Reflexion rhetorischen Handelns

Als dritter Punkt lässt sich die Förderung der reflexiven Auseinandersetzung mit Rhetorik unter ethischen Gesichtspunkten als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts beschreiben. Ausgangspunkt dafür ist, dass rhetorisches Handeln im positiven Sinn einen Ausdruck wohlverstandenen Eigeninteresses darstellt, ebenso aber dem Erreichen manipulativer Ziele dienen kann (vgl. Knape 2012: 43; Kapitel 1.3.4). Infolgedessen muss die unterrichtliche Integration rhetorischer Perspektiven m. E. über eine funktionale Analyse kommunikativer Handlungen hinaus ethische Aspekte einbeziehen und Lernende zu deren Reflexion befähigen. Dies erscheint auch in Ergänzung zu curricularen Zielen notwendig, da die Bildungsstandards zwar rhetorikbezogene Kompetenzen ausweisen (vgl. Kapitel 2.4), dabei jedoch an keiner Stelle begrifflich oder thematisch auf ethische Dimensionen rekurrieren. Zusätzlich zeigt sich aus Praxisperspektive, dass die Befragten der Interviewstudie eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen im Kontext rhetorischer Kommunikation als hoch relevant wahrnehmen, sie gleichzeitig aber als additive und herausfordernde Aufgabe beschreiben, der eher punktuell und meist nicht systematisch nachgegangen wird (vgl. Kapitel 5.4).

Insofern ist es von Bedeutung, dass Lernende in die Lage versetzt werden, rhetorische Akte und Artefakte sowohl auf ihr persuasives Wirkpotenzial als auch im Licht ethischer Maßstäbe zu untersuchen, womit sie die Fähigkeit zur selbstverantworteten Urteilsbildung entwickeln. Analog zum Ethikunterricht ist diese reflexive Auseinandersetzung mit ethischen Themen und Fragestellungen – hier im Kontext von Rhetorik – daraus ausgerichtet, kognitive Fähigkeiten auszubilden, „die es Individuen ermöglichen, praktische Probleme in deren Verbindung mit moralischen Problemen kritisch zu reflektieren und auf diese Weise, zumindest graduell, zu bewältigen“ (Moritz 2017: 13). Sie ist somit als Teil der Förderung kommunikativer Handlungsfähigkeit auf lebensweltlich relevante und gesellschaftlich bedeutsame fremdsprachliche Diskurse hin orientiert und unterstützt die systematische Reflexion von Normen und Werten, die rhetorischer Kommunikation zugrunde liegen. Dies ist auch als cross-curriculares Vorgehen begründbar, insbesondere da sich die Perspektiven für fächerübergreifende Zusammenarbeit im Lehrplan für das Fach Ethik u. a. auf die „Wahrnehmung sprachlicher und bildlicher Mitteilungen“ und das „Verstehen und Interpretieren von Texten“ beziehen (ISB 2004: online).

Vorausgesetzt wird dabei, dass gutes bzw. sozial verantwortliches kommunikatives Handeln zunächst grundsätzlich erkennbar ist und bestimmten Maßstäben folgt – umso mehr in der Verhandlung strittiger Themen. „Gute Rhetorik ist ethischen Prinzipien verpflichtet“, formuliert Gora (2010: 133). Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich daraus die Anforderung,

in der Auseinandersetzung mit rhetorischer Kommunikation ethische Maßstäbe in konkreten fremdsprachlichen Beispieltexten offenzulegen und auf ihre Gültigkeit zu befragen. Lernende sollen demnach überprüfen können, ob jemand prinzipiell – z. B. qua Rolle – zu einer rhetorischen Handlung berechtigt ist und ob die von der Person verwendeten rhetorischen Mittel als legitim eingestuft werden können (vgl. Knape 2006: 77). Insbesondere der zweite Punkt muss jedoch näher bestimmt werden. Denn von der Verwendung bestimmter rhetorischer Strategien (z. B. Emotionalisierung) kann nicht *a priori* auf unethisches Handeln geschlossen werden (vgl. Kapitel 1.3.4). Zudem stellt sich im Fremdsprachenunterricht die Frage, in wessen Verantwortung und Kompetenz die Bezeichnung einer Handlung als ethisch oder unethisch liegt. Hilfreich an dieser Stelle ist der Begriff der diskursiven ethischen Orientierungssuche (Treml 1994; Fees 2000: 314). Er knüpft an den Impuls aus der Interviewstudie an, die ethische Beurteilung rhetorischer Kommunikation nicht einseitig durch Lehrende vorzugeben, sondern zum Gegenstand von Aushandlung im Klassenzimmer zu machen (vgl. Kapitel 5.4). Somit wird berücksichtigt, dass es „Sache gesellschaftlicher Übereinkunft ist, was als unvermeidliche oder erlaubte Beeinflussung im rhetorischen Sinn anzusehen ist und was nicht“ (Knape 2006: 76). Dahinter steht wiederum die Vorstellung von Lernenden als autonome Subjekte und gesellschaftliche Akteur*innen, die zur Teilhabe an dem von Knape beschriebenen Diskurs befähigt werden sollen (vgl. auch Jaster & Lanius 2019: 45).

Inhaltlich bezieht sich ethische Reflexion rhetorischen Handelns dabei auf zwei Bereiche. Erstens ist es wichtig, dass Lernende als Voraussetzung für die eigene Urteilsbildung Wissen über ethische Kategorien und Maßstäbe erwerben. Von Bedeutung sind dabei insbesondere die Angemessenheit rhetorischer Zielsetzungen, Strategien und Gestaltungsmittel sowie damit verbunden die Beachtung zugrunde liegender Gesprächsnormen. Somit werden die beschriebenen Felder rhetorischer Textgestaltung erneut relevant (Argumentation, Framing, Narration, Stil; vgl. Kapitel 1.3.3), hier jedoch im Hinblick auf gesellschaftliche Werte und Normen reflektiert.

Zweitens ist es sinnvoll, ethische Reflexion auf die Auseinandersetzung mit typischen Formen und Funktionen der bewussten Verletzung kommunikativer Maßstäbe auszurichten. Entsprechend der vorigen Darstellungen rücken hier Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Respekt als ethische Gütekriterien in den Fokus, deren (Nicht-)Einhaltung überprüft wird (vgl. Kapitel 1.3.4 & 2.4.2). Das bedeutet, Lernende sollen identifizieren können, wenn rhetorisch Handelnde z. B.

- Fakten und Sachverhalte unzutreffend bzw. gezielt selektiv darstellen,
- irreführende oder diffamierende Begrifflichkeiten wählen oder
- fragwürdige Prämissen setzen oder problematische Schlussfolgerungen treffen.

Weiterhin umfasst diese Einordnung auch Fragen nach den Funktionen bzw. Konsequenzen der Verletzung ethischer Maßstäbe. Dazu zählen typischerweise die

- Abwertung, Skandalisierung oder Diskriminierung anderer Akteur*innen und Perspektiven,
- Täuschung adressierter Personen durch Verheimlichung eigener Zielsetzungen oder
- Aufwertung der eigenen Botschaft und des rhetorischen Ethos.

Lernende werden dabei auf unterschiedliche Weise kognitiv gefördert: Sie sollen ethische Aspekte rhetorischen Handelns wahrnehmen und beschreiben können, an konkreten Beispielen individuelle Einschätzungen entwickeln, diese formulieren und im Unterrichtsdiskurs begründen. Hier gilt es auch, eigene ethische Bewertungen für Kommunikationspartner pragmatisch angemessen in der Fremdsprache formulieren zu können, wie Plikat und Wieland (2017: 18) herausstellen. Insgesamt wird damit eine ethische Rahmung der Förderung kommunikativer Kompetenzen im Kontext von Rhetorik angestrebt, die anschlussfähig an Konzepte dialogischen Lernens und demokratischer Bildung ist (vgl. Kapitel 2.3.3 & 2.4.1). Sie basiert zum einen auf wichtigen normativen Setzungen für die Gestaltung kommunikativer Interaktionen, z. B. Respekt als Minimalkonsens (vgl. Fischer 2018: 45 ff.), und versteht ethische Reflexion zum anderen als individuelle Urteilsbildung sowie diskursiven Aushandlungsprozess.

8.4. Partizipation im Spannungsfeld von Effektivität und Verantwortung

Die vierte Zieldimension skizziert vor dem Hintergrund der vorangegangenen curricularen und ethischen Überlegungen, in welchem Sinn der Fremdsprachenunterricht Lernende zum eigenen rhetorischen Handeln befähigen kann und sollte. Dabei sind zwei grundlegende Aspekte bedenkenswert, aus denen sich ein Spannungsfeld ergibt: Erstens bedarf rhetorisches Handeln einer strategischen Ausrichtung, d. h. Lernende sollen kommunikative Mittel gezielt und effektiv einsetzen können, um andere zu überzeugen. Sie nehmen so an lebensweltlich und gesellschaftlich relevanten Diskursen teil, werden also als kulturelle und demokratische Akteur*innen betrachtet. Zweitens gilt jedoch, dass das „Recht auf freie Rede [...] durch die ethische Verantwortung der Rhetorik begrenzt [ist]“ (Gora 2010: 16). Daher muss sich die zuvor beschriebene ethische Reflexion auch auf eigene kommunikative Ziele und Handlungsweisen beziehen.

Diese beiden gedanklichen Linien werden im Folgenden ausgeführt und rahmen somit die Förderung rhetorikbezogener produktiver Kompetenzen.

Der erste Punkt beschreibt dabei, wie ein Fokus auf effektives rhetorisches Handeln als fremdsprachendidaktische Zieldimension verstanden werden kann. Die Auseinandersetzung mit Rhetorik ist hier, in Rückbindung an die Darstellungen in Kapitel 2.3.2, auf die Förderung von Diskursteilhabe ausgerichtet. Der zielgerichtete Einsatz rhetorischer Strategien und Gestaltungsmittel dient somit dem emanzipatorischen Impuls, ein eigenes, „als berechtigt angesehene[s] Anliegen“ (Knape 2012: 33) in einen Redezusammenhang einzubringen. Lernende sollen demnach mithilfe von Argumentation sowie dem Einsatz von Deutungsrahmen, Anekdoten oder sprachlichen Stilelementen der eigenen Perspektive Gehör bzw. Geltung verschaffen können. In diesem Sinn zeigt sich in der rhetorischen Textgestaltung auch ein „subjektives Kalkül zur Überzeugung“ (Robling 2014: 490). Anknüpfend an den Referenzrahmen für Demokratiekompetenzen sind damit Sprachhandlungen wie „advocating, promoting, arguing, reasoning, discussing, debating, persuading and negotiating“ eingeschlossen (CoE 2018a: 50). Effektiv zu kommunizieren bedeutet gleichzeitig auch, kommunikative Handlungsspielräume einschätzen zu können und dementsprechend eigene Zielsetzungen vorzunehmen (vgl. Kapitel 2.3.2). Gerade in Dialogen sind dafür sprachliche, inhaltliche Flexibilität sowie Kooperationsbereitschaft vonnöten, wie die Seminarlehrkräfte in den Befragungen hervorheben (vgl. Kapitel 5.2.2).

Im Einzelnen kann Effektivität als Zieldimension der Auseinandersetzung mit Rhetorik an folgenden Punkten festgemacht werden: Zentral ist zunächst die Fähigkeit zur Orientierung des eigenen rhetorischen Handelns am kommunikativen Gegenüber – ob beim monologischen bzw. dialogischen Sprechen oder im Rahmen schriftlicher Interaktion. So begründet auch Keller (2013: 17) eine spezielle, rhetorikbezogene Schreibkompetenz, die sich darin äußert, Erwartungen einer bestimmten Gruppe adressierter Personen vorwegzunehmen, um überzeugend kommunizieren zu können. Die zuvor beschriebenen persuasiven Ankerpunkte dienen hier als sinnvolle Heuristik für die Planung eigenen Handelns und ermöglichen Anschlussfähigkeit eigener Perspektiven an vorhandene Kognitionen, Haltungen oder Werte (vgl. Kapitel 1.3.1). Greift man zudem die Beobachtung der Interviewbefragten auf, dass es Lernenden häufig schwerfalle, gerade im Dialog aufeinander einzugehen (vgl. Kapitel 5.2.2), erscheint hier besondere Aufmerksamkeit notwendig. Wichtig sind daher die gezielte Vermittlung und Reflexion sprachlicher Mittel und strategischer Vorgehensweisen, um Lernende zu unterstützen, andere im Gespräch erfolgreich mit einzubeziehen und gleichzeitig eigene Sichtweisen und Botschaften einzubringen.

Weiterhin ist festzuhalten, dass effektives rhetorisches Handeln nicht mit Eloquenz und differenzierter Argumentation einhergehen werden muss, sondern sich vielmehr durch die Passung kommunikativer Mittel zu Ziel und Genre auszeichnet. Somit können auch Lernende, deren Kompetenzniveau nicht im erhöhten Bereich liegt, sehr gute rhetorische Leistungen in der Fremdsprache zeigen und sich hier als selbstwirksam erleben (vgl. Kapitel 5.2.1). Dafür ist es von Bedeutung, dass sie lernen, in verschiedenen Diskursräumen zu interagieren, sich also mit der rhetorischen Gestaltung schriftlicher, visueller, audiovisueller und digitaler Textsorten auszutauschen (vgl. Ott & Dickinson 2011: 15; Kapitel 1.4). Da diese auf ganz unterschiedliche Weise persuasive Potenziale erzeugen, kann die Förderung rhetorischen Handelns folglich nicht ausschließlich in der Entwicklung von Argumentationsfähigkeit bestehen. Stattdessen ist es relevant, Lernende auch zur Erprobung rhetorischer Strategien (z. B. der Nutzung von Anekdoten, Slogans, Frames, visuellen Gestaltungsmitteln) anzuregen, denen im klassisch argumentativen Aufsatz wenig Bedeutung zukommt, die jedoch Kernelemente digitaler rhetorischer Texte darstellen. Angesichts der Iterativität rhetorischer Kommunikation in digitalen Räumen und der mit ihr verbundenen Dynamiken müssen Lernende außerdem in die Lage versetzt werden, Rezeptions- und Resonanzwirkungen der eigenen Handlungen mitzudenken. Das bedeutet, generische Verbreitungsformen rhetorischer Botschaften in diskursiven Räumen kennenzulernen, nachzuverfolgen zu können und sich weiter am Aushandlungsprozess zu beteiligen. Rhetorisches Handeln und kulturelle Teilhabe enden somit nicht mit dem Absenden eines Tweets, sondern schließen die Fähigkeit und Bereitschaft ein, sich Antworten und Reaktionen zu stellen.³⁴

Als wichtige Dimension rhetorischen Handelns lässt sich ferner die Reflexion der eigenen kommunikativen Verantwortung beschreiben. Dafür können verschiedene Gründe anführt werden: Vor dem Hintergrund der Definitionen von Knape und Gora (vgl. Kapitel 1.1), die rhetorische Kommunikation auf das Erreichen von Zustimmung ausrichten, lässt sich kommunikativer Erfolg schon grundsätzlich nur im sozialen Sinn verstehen. Insofern kann effektives rhetorisches Handeln nicht das Durchsetzen eigener Ziele auf Kosten anderer meinen, sondern muss kommunikative Gegenüber mit einbeziehen. Die Bewusstmachung und Berücksichtigung der eigenen Verantwortung gegenüber anderen Akteur*innen widerspricht dabei jedoch nicht einer strategischen Ausrichtung. So verweisen Voelkel et al. (2019) auf das Potenzial, in argu-

³⁴ Die hier grundsätzlich angelegten Überlegungen zur Produktion rhetorischer Beiträge müssen dabei sicherlich entsprechend der jeweiligen Textsorten und Vermittlungsmodi – schriftlich, mündlich, multimodal – weiter ausdifferenziert werden, wie im Folgenden noch deutlich wird (siehe Planungsmatrix in Kapitel 10.2).

mentativen Auseinandersetzungen, die von stark divergierenden Meinungen geprägt sind, Offenheit für die ‚andere‘ Perspektive zu zeigen. Auf diese Weise vergrößert sich die Chance auf Verständigung und die Reduktion politischer Vorurteile (ebd.). Damit ist angemessenes, an der eigenen Verantwortung und am Gegenüber orientiertes rhetorisches Handeln sowohl ethisch geboten als auch kommunikativ sinnvoll. Die ethische Reflexion rhetorischer Ziele und Strategien beschneidet demzufolge nicht die eigenen kommunikativen Möglichkeiten, sondern schärft sie vielmehr.

Gleichzeitig schließt dieses Ziel eine fremdsprachendidaktische normative Setzung ein, die als solche transparent gemacht und begründet werden muss (vgl. dazu Decke-Cornill & Küster 2014: 3 f.). Das bedeutet, die Förderung verantwortlichen rhetorischen Handelns wird hier nicht funktional gedacht, sondern ist Ausdruck einer werteorientierten Diskurskultur, zu der die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Fremdsprachenunterricht beitragen will. Dieses Ziel ist wiederum anschlussfähig an einen weiten Kompetenzbegriff, der das Attribut „verantwortungsvoll“ als Merkmal integriert (Weinert 2001: 27 f.). Darüber hinaus steht es auch in einer Linie mit der Förderung demokratiebezogener Kompetenzen, da diese die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kompromiss- und Konsensfindung als Teil der aktiven Mitgestaltung sozialer Bedingungen der eigenen Lebenswelt und übergeordneter Kontexte umfasst (vgl. Kapitel 2.3.3).

Damit steht auch fest, dass sich die Förderung rhetorischen Handelns klar von der Vermittlung oder Toleranz manipulativer Formen der Sprachverwendung abgrenzt. Die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Fremdsprachenunterricht orientiert sich stattdessen an dem Begriff Sozialität als Kennzeichen bildenden Lernens (vgl. Kapitel 2.3.1). Da ethisch problematische Formen von Rhetorik jedoch in diversen Spielarten und Schattierungen auftreten können und darüber hinaus die Grenze zum unethischen Handeln Teil diskursiver Aushandlung ist (s. voriges Kapitel), muss die Reflexion der eigenen Verantwortung im Unterricht immer wieder neu und situationsbezogen angebahnt und eingetübt werden.

Die ethische Rahmung der Förderung rhetorischen Handelns erstreckt sich dabei m. E. insbesondere auf die folgenden vier Bereiche. Erstens ist es relevant, dass Lernende in der Lage sind, eigene kommunikative Zielsetzungen zu reflektieren, d. h. zu prüfen, ob diese Kommunikationspartner*innen gegenüber angemessen sowie realistisch und zweckmäßig gewählt sind. Dafür ist es auch notwendig, das Zustandekommen und die Robustheit der eigenen (ggf. vorläufigen) Perspektive zu evaluieren, die sich aus individuell vorhandenen Wissensbeständen, Standpunkten und Deutungen speist. Im Weiteren sollen Lernende zweitens auch die Wahl

kommunikativer Vorgehensweisen und Strategien unter ethischen Gesichtspunkten reflektieren können. Dazu zählen Fragen, mit welchem Impetus eigene Sichtweisen und Botschaften dargestellt werden und auf welche Weise persuasives Potenzial versucht wird zu erzeugen, z. B. durch Begründen, Anzweifeln, Widerlegen, Emotionalisieren oder Illustrieren. Für diskursive Auseinandersetzungen ist es drittens wichtig, dass die Bereitschaft entwickelt wird, kommunikative Intentionen offenzulegen und die eigene Perspektive anderen gegenüber zu plausibilisieren (vgl. dazu auch Paran 2002: 163). Somit wird eine Grundhaltung angestrebt, die es Lernenden zur Aufgabe macht, sich anderen gegenüber verständlich zu machen. Zuletzt schließt die ethische Rahmung rhetorischen Handelns auch die Fähigkeit und Bereitschaft ein, auf die Nachfragen anderer zu antworten, sich zu verteidigen oder eigene Positionen im Licht nachvollziehbarer Gegenargumente anzupassen und weiterzuentwickeln. Die Förderung produktiver rhetorikbezogener Kompetenzen erfolgt somit im Spannungsfeld der beiden beschriebenen Linien: Zum einen soll der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag dazu leisten, dass Lernende ihre Anliegen selbstbewusst und für andere überzeugend in Diskurse einbringen können. Zum anderen ist es aus normativer Perspektive geboten, die Fähigkeit und Bereitschaft zur ethischen Reflexion des eigenen rhetorischen Handelns auszubilden, um das Ziel kommunikativen Erfolgs sozial verantwortlich zu rahmen (vgl. dazu Kapitel 10.1).

9. Prinzipien der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen

Nach der Beschreibung von Zieldimensionen der Auseinandersetzung mit Rhetorik entwirft dieses Kapitel fünf konkrete Prinzipien, die handlungsleitenden Charakter für die Planung von Unterricht und Erstellung von Aufgabenformaten haben können. Dafür werden, wie im vorigen Kapitel, Erkenntnisse aus dem theoretisch-konzeptionellen und empirischen Teil dieser Arbeit zusammengebracht und in Richtung praxisbezogener Überlegungen weiterentwickelt. Die folgenden, in der Abbildung gezeigten, Prinzipien stellen somit einen Vorschlag für didaktische Leitlinien dar, die die Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen rahmen.



Abb. 4: Prinzipien der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen

9.1. Fachliche Integration: Herstellung sprachlicher und kultureller Bezüge

Das erste Prinzip skizziert konkrete Rahmenbedingungen für eine gewinnbringende Einbettung rhetorischer Perspektiven in das Unterrichtsgeschehen im Fach Englisch. Damit die Auseinandersetzung mit Rhetorik nicht zur additiven Aufgabe wird, ist es notwendig, sinnvolle Bezüge zu facheigenen Gegenstandsfeldern und Kompetenzzieilen herzustellen. Rhetorische Fragestellungen und Aufgabenformate können dabei transversal zu verschiedenen Themen- und Kompetenzbereichen verlaufen und bieten somit Andockungspunkte für sprachliches und kulturelles Lernen.

Sprachliches Lernen kann durch rhetorische Aspekte fundiert und ergänzt werden, wenn Aufmerksamkeit auf die Rhetorizität fremdsprachlich-kommunikativer Mittel und Handlungsweisen gelegt wird. Denkbar ist, dass sich Lernende im Rahmen von Lese- oder Hörverstehensaufgaben auch damit befassen, wie die Verwendung sprachlicher Formen persuasive Wirkpotenziale beeinflusst. *While-reading/listening tasks* können somit rhetorikbezogene Reflexionsprozesse anstoßen mit Blick auf die Frage, ob ein Text als überzeugend wahrgenommen und woran diese Einschätzung festgemacht wird. Abhängig von Genre und Erkenntnisinteresse ist es dabei sinnvoll, Wort-, Satz-, oder Diskursebenen zu fokussieren und die Analyse rhetorischer Strategien und Gestaltungsmittel durch gezielte Leitfragen zu unterstützen. Auf diese Weise lässt sich die Arbeit mit Texten an geeigneten Stellen in Richtung rhetorischer

Fragestellungen lenken, die Lernende dazu anregen, die Verhandlung strittiger Themen und Nutzung kommunikativer Instrumente zu untersuchen. Die Integration rhetorischer Perspektiven kann somit bereits darin bestehen, rhetorische Dimensionen der Texte, mit denen sich Lernende ohnehin auseinandersetzen, stärker ins Blickfeld zu rücken. Die Praxisbeispiele aus dem empirischen Teil dieser Arbeit zeigen indes, dass eine solche Beschäftigung schon in jungen Lernjahren und in niedrigschwelliger Form möglich ist (vgl. Kapitel 5.2.3).

Auch die Produktion von Texten kann unterstützt und angereichert werden, indem sich Lernende mit Anforderungen und Implikationen rhetorischer Kommunikation auseinandersetzen. Der Erwerb von Wissen über Persuasion trägt hier zur Kognitivierung relevanter rhetorischer Sprachhandlungen bei (z. B. Werben, Verhandeln, Überzeugen, einen Standpunkt verteidigen) und schafft eine Grundlage für die gezielte Erprobung und Reflexion kommunikativer Möglichkeiten und Handlungsspielräume. Brett und Thomas beschreiben, dass mit diesem Vorgehen ein zweifaches Ziel verfolgt werden kann: Die Produktion persuasiver Texte dient zum einen der Sprachförderung im engeren Sinne („preparing students for high-stakes literacy tests“), bietet aber gleichzeitig authentische Kommunikationsanlässe und kann demokratisches Engagement fördern (Brett & Thomas 2014: 74). Insofern wird über den rhetorischen Fokus die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Bedingtheit individuell und gesellschaftlich relevanter Themenfelder und Diskurse gefördert. Lernende können sich auf diese Weise Inhalte über rhetorische Analyse erschließen und eigene Positionierungen sprachlich erproben.

Zweitens lässt sich die Beschäftigung mit rhetorischen Inhalten und Fragestellungen auch im Kontext kulturellen Lernens verorten. Rhetorik kann dabei in mehrfacher Hinsicht als kultureller Bedeutungsträger untersucht werden. Zunächst bietet rhetorische Analyse Einblicke in kulturelle Räume, die für den Englischunterricht relevant sind. So können Lernende Konventionen und Traditionen der diskursiven Auseinandersetzung (z. B. im House of Commons oder US-Senat) über einen rhetorischen Zugriff erschließen und ein Verständnis dafür ausbilden, auf welche Art und Weise aktuell relevante und kontroverse Themen (z. B. *human rights, sexism, gender issues, religion, migration*) in einem bestimmten Kontext sprachlich verhandelt werden (vgl. z. B. Haapala 2012; Zachhuber et al. 2007). In den Interviewbefragungen zeigt sich an dieser Stelle, dass die Einordnung rhetorischer Handlungen in kulturelle Kontexte ein sinnvolles und gleichzeitig notwendiges Vorgehen darstellt, da Argumentationsmuster und Begründungszusammenhänge für Lernende häufig erst durch Kontextualisierung verständlich werden (vgl. Kapitel 5.2.3).

Rhetorik stellt somit eine kulturelle und diskursive Praxis dar, die in sozialen oder politischen Gruppierungen und Bewegungen konkrete, charakteristische Ausprägungen findet (vgl. Cox & Foust 2011) und infolgedessen Zugänge zu unterrichtlich relevanten Redezusammenhängen bietet. Rhetorische Technik kann dabei als „symbolischer Ausdruck eines kulturellen Wertekanons“ (Robling 2014: 489) verstanden und als solcher untersucht werden. Lernende können somit erforschen, auf welche gemeinsamen Wissensbestände, Werte und Normen rhetorische Akte und Artefakte rekurrieren, und auf diese Weise persuasive Handlungsstrategien kultureller und gesellschaftlicher Akteur*innen und Gruppen nachvollziehen. Exemplarisch lässt sich etwa über die rhetorische Analyse von Narrativen untersuchen, welche kulturell eingeschriebenen Masterplots in politischen Diskursen aufgerufen werden (vgl. Abbott 2008).

Gleichzeitig ist es wichtig, dass die Auseinandersetzung mit Rhetorik auch Fragen nach der Erzeugung kultureller Differenz berücksichtigt. Ein relevanter Aspekt in diesem Zusammenhang besteht darin, dass rhetorische Kommunikation durchaus auf „kulturspezifische[n] Überzeugungsrepertoires“ (Kraus 2014: 361) fußt, die Aushandlungsprozesse innerhalb eines kulturellen Kontexts ermöglichen, strukturieren oder verhindern können. Dabei ist jedoch Vorsicht geboten, um rhetorisch-kulturelle Differenzlinien nicht unterrichtlich zu hervorzu bringen oder zu reproduzieren (vgl. Kapitel 2.2). Rhetorische Akteur*innen werden also nicht per se als Repräsentant*innen einer bestimmten (rhetorischen und ggf. nationalen) Kultur aufgefasst, sondern als kulturell Handelnde, die in einem spezifischen Kontext Bedeutung erzeugen und dabei in jeweils zu bestimmende, signifikante diskursive Strukturen eingebettet sind.

Daraus ergibt sich als zweiter Aspekt, dass die Erzeugung kultureller Differenz aus Sicht der *critical contrastive rhetoric* als rhetorischer Akt verstanden und als Lerngelegenheit genutzt werden kann: „*Politicizing cultural difference in rhetoric [...] can create new space for divergent ways of understanding writers and texts in cross-cultural contexts*“ (Kubota & Lehner 2004: 23). In diesem Sinn zielt kulturelles Lernen darauf ab, rhetorische Mechanismen und Funktionen von Eigen- und Fremdzuschreibungen kultureller Akteur*innen und Gruppen identifizieren und einordnen zu können. Somit wird die Frage, wie Differenz mithilfe rhetorischer Strategien und Gestaltungsmittel sprachlich erzeugt wird, zum Unterrichtsgegenstand. Zusammenfassend betont dieses erste Prinzip die Möglichkeit und Notwendigkeit einer fachlichen Situierung der Auseinandersetzung mit Rhetorik im Bereich des sprachlichen und kulturellen Lernens. Dass dabei auch multimodale Genres und mediale Bezüge mitbedacht werden müssen, wird im Folgenden aufgegriffen und auf die Auswahl von Texten und Aufgabenformaten bezogen.

9.2. Perspektivenvielfalt: Entwicklung rhetorischer Textensembles

Zweitens lässt sich die Herstellung von Multiperspektivität auf verschiedenen Ebenen als Maßgabe für die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Fach Englisch formulieren. Dahinter steht die Überlegung, dass diskursive Verstehensfähigkeit sowie die Ausbildung eigener Positionen nur dann gefördert werden können, wenn Unterricht eine Vielfalt von Ausprägungen rhetorischer Kommunikation in angemessener Form abbildet. Diese werden im Folgenden mit Blick auf drei Leitlinien konkretisiert:

1. Vielfalt semiotischer Modi und Genres
2. Vielfalt rhetorischer Strategien
3. Vielfalt inhaltlicher Perspektiven und Standpunkte

Um diese Punkte sinnvoll zu berücksichtigen, wird als Begriff und Ansatz die Arbeit mit rhetorischen Textensembles vorgeschlagen, die in ihrer Ausrichtung an literaturdidaktische Überlegungen anknüpfen und eine Grundlage für die Erstellung von Aufgabenformaten darstellen.

Die erste Leitlinie greift den Befund auf, dass die rhetorische Verhandlung von Themen und strittigen Fragen heute in ganz unterschiedlichen Diskursräumen stattfindet und dabei diverse generische, gleichzeitig vermehrt multimodale Formen annimmt. Dementsprechend ist es wichtig, dass sich ein rhetorischer Fokus im Unterricht nicht ausschließlich auf klassisch rhetorische Textsorten wie die politische Rede bezieht. Die Einbindung vielfältiger Genres und semiotischer Modi lässt sich dabei aus zwei Richtungen denken: Zum einen kann ein Thema als Ausgangspunkt dienen, das unter rhetorischem Blickwinkel erschlossen werden soll. Hier ist es sinnvoll, den inhaltlichen Gegenstand mithilfe diverser rhetorischer Textsorten und Genres in den Unterricht zu bringen, um zu berücksichtigen, dass ein Diskurs erst über textuelle Vielfalt (im weiten Sinn) angemessen abgebildet werden kann. Auf diese Weise entwickeln Lernende ein vertieftes Verständnis dafür, wie das gleiche Thema in jeweils bestimmten Diskursräumen und Textsorten verhandelt wird, können intertextuelle Bezüge herstellen sowie rhetorische Strategien und Gestaltungsmittel vergleichen.

Zum anderen kann vom Textzugang her gedacht werden, indem Lehrende über verschiedene Themen hinweg an geeigneten Punkten in der Textarbeit rhetorische Fragestellungen aufwerfen, um ein Verständnis für generische Formen der Bedeutungsaushandlung und Perspektivenkoordination in bestimmten Textsorten zu fördern. So lassen sich bspw. Interaktionsstrukturen und Konventionen von Diskursen im Medium Twitter nachvollziehen (vgl. dazu z. B. Dines 2015; Holotescu et al. 2013; Siepmann 2017) und durch einen rhetorischen Fokus fundieren sowie ergänzen. Auch literarische Texte können aus rhetorischer Perspektive gelesen

werden (vgl. Keller 2010; Knape 2015), woraus sich – wie der Schriftsteller Ben Okri in seinem Artikel *Brexit is Iago's paradise* bemerkt – wiederum Wechselbezüge zu realweltlichen Diskursen ergeben (vgl. Okri 2017: online). Je nachdem, ob rhetorische Fragestellungen dabei auf die Förderung zentraler *focus skills* oder aber auf *functional skills* ausgerichtet sind (vgl. Keller & Williams 2020), ist eine niedrigschwellige oder auch tiefergehende Auseinandersetzung möglich und können Unterrichtsaktivitäten entsprechend gestaltet werden (vgl. hierzu Kapitel 10.1).

Die zweite Leitlinie steht damit in Verbindung und beschreibt die Berücksichtigung vielfältiger rhetorischer Strategien im Fremdsprachenunterricht als Aufgabe für Lehrkräfte. Um die curriculare Forderung einzulösen, Lernende zum kompetenten Umgang mit Beeinflussungsstrategien zu befähigen (vgl. KMK 2012: 21), müssen diese zunächst im Unterricht expliziert werden. Hier bieten die zuvor beschriebenen Felder rhetorischer Textgestaltung (Argumentation, Framing, Narration, Stil) Anknüpfungspunkte, indem sie die Formulierung der Bildungsstandards konkretisieren und eine Einbeziehung diverser, diskursiv relevanter Spielarten rhetorischen Handelns ermöglichen. Auf diese Weise können Lernende Bedeutungsdimensionen z. B. des Attributs „überzeugend“ mit Blick auf unterschiedliche kommunikative Genres und Praktiken reflektieren (Was heißt es etwa, eine rhetorisch überzeugende Geschichte zu erzählen? Wie wirkt sich ein bestimmter Stil auf das persuasive Wirkpotenzial eines Textes aus?). So wird auch das Desiderat aus der Interviewstudie aufgegriffen, Lernende in die Lage zu versetzen, offene und verdeckte Intentionen kommunikativer Akteur*innen anhand konkreter Textbeispiele untersuchen zu können (vgl. Kapitel 5.2.3). Dafür müssen im Unterricht gleichsam Raum und *scaffolding*-Angebote geschaffen werden, die die Reflexion rhetorischer Ziele und Handlungsweisen lenken und unterstützen.

Um insbesondere das curricular geforderte Bewerten von Beeinflussungsstrategien zu fördern, ist es wichtig, die Auseinandersetzung mit einer Bandbreite – auch ethischer problematischer – Ausprägungen rhetorischen Handelns im Unterricht anzubahnen. Argumentative Fehlschlüsse, populistische Denkfiguren, verrohte Sprache und Polemik – all diese Phänomene bieten dabei Lerngelegenheiten und Sprechchancen, um gemeinsam mit Lernenden die Frage zu reflektieren, woran verantwortungsvolle Kommunikation festgemacht werden kann und wann ethische Prinzipien der Interaktion eingehalten bzw. überschritten werden.

Drittens ist es sinnvoll und geboten, Vielfalt durch die Einbeziehung verschiedener Perspektiven auf und Positionen zu einem Thema oder Sachverhalt im Unterricht abzubilden. Insbesondere über die Beschäftigung mit sozialen Bewegungen können und sollten dabei auch

„uninstitutionalized, nonnormative, and incongruous voices“ berücksichtigt werden (Cox & Foust 2011: 2). Aus demokratiebezogener und pluralistischer Perspektive bedeutet die Förderung von Diskursfähigkeit somit, eine Vielfalt unterschiedlicher Stimmen zu individuell und gesellschaftlich relevanten Fragen kennenzulernen und infolgedessen eine Grundlage für Meinungs- und Willensbildung zu schaffen.

Anknüpfend an das literaturdidaktische Konzept von Textensembles ist es dabei maßgeblich, dass diese – in ihrer hier formulierten rhetorischen Variante – gezielt unterschiedliche, auch widersprüchliche Perspektiven einbeziehen, vorgefertigte Interpretationsrichtungen verhindern und das machtkritische Hinterfragen etablierter Sichtweisen ermöglichen (vgl. Decke-Cornill 1994: 281 f.; Delanoy 2015: 41 ff.). Gerade durch den Fokus auf strittige Themen und mit ihnen verbundene diskursive Dynamiken werden rhetorische Textensembles daher als unabgeschlossen und inhärent konflikthaft aufgefasst, womit sie wiederum Sprechchancen bieten und einen meinungsvielfältigen Austausch im Klassenzimmer anregen können. Aus der Berücksichtigung der drei oben genannten Leitlinien ergibt sich damit eine didaktisch konstruierte Vielstimmigkeit als Abbild pluraler Diskurse und Ausgangspunkt für Lernaktivitäten. Was Delanoy für literarische Texte formuliert, gilt indes m. E. ebenso im Kontext von Rhetorik: „a twin focus on single texts and text ensembles should help the development of careful and critical readings and of abilities which permit participation in extensive textual networks“ (Delanoy 2015: 43). Die Arbeit mit rhetorischen Textensembles bedarf deshalb einer didaktischen Fokussierung durch Leitfragen und Aufgabenstellungen sowie der Integration von Impulsen aus der Lerngruppe, um die unterrichtliche Beschäftigung zu strukturieren und ausgewählte Dimensionen rhetorikbezogener Kompetenzen zu fördern.

Die drei hier beschriebenen Linien werden dabei als interdependent aufgefasst und können somit Anlass für die analytische Herstellung von Querverbindungen zwischen verschiedenen Texten, semiotischen Modi oder rhetorischen Strategien bieten. Das kann etwa bedeuten zu untersuchen, wie eine Person verschiedene Textsorten nutzt, um Botschaften zu vermitteln und sich dabei jeweils bestimmter rhetorischer Strategien bedient. „Traditionell“ schriftliche, multimodale oder digitale Texte werden somit nicht in ein Konkurrenzverhältnis gestellt, sondern ergänzen sich unter dem Aspekt von Vielfalt und bilden einzelne Bestandteile von unterrichtlich erzeugten, größeren textuellen Netzwerken.

9.3. Meinungs- und Willensbildung: Überzeugt vs. Begründet unentschlossen sein

Das dritte Prinzip bezieht sich auf die Frage, welche Positionierungen von Lernenden im Rahmen der Auseinandersetzung mit Rhetorik angebahnt und erwartet werden können. Zwei Dimensionen treten dabei als zentral hervor und werden im Folgenden skizziert. Zum einen soll Fremdsprachenunterricht Gelegenheiten zur Meinungs- und Willensbildung bieten, um Lernende zum überzeugenden Handeln überhaupt befähigen zu können. Zum anderen gilt es jedoch, die Komplexität von Diskursen und Vorläufigkeit von Standpunkten anzuerkennen und didaktisch angemessen zu berücksichtigen.

Mit Blick auf die erste Dimension ist zu Beginn festzustellen, dass die Förderung rhetorikbezogener produktiver Kompetenzen individuelle Meinungs- und Willensbildungsprozesse notwendigerweise einschließt bzw. bereits voraussetzt. Das bedeutet, wenn Lernende sehr überzeugend in der Fremdsprache handeln können sollen, erfordert dies zuerst das Vorhandensein eigenständiger Überzeugungen. Vom humboldtschen Bildungsbegriff ausgehend lässt sich dieser Umstand als doppelte Perspektive beschreiben: Für Humboldt ist „das autonome Individuum [...] Fundament und zugleich Ziel des Bildungsprozesses“ (Brinkmann 2018: 92). In diesem Sinn werden Lernende auf der einen Seite als Subjekte mit eigenen Bedürfnissen, Interessen, Meinungen und Haltungen betrachtet, von denen Positionierungen eingefordert werden können, um die unterrichtliche Verhandlung relevanter Themen in der Fremdsprache anzuregen. Auf der anderen Seite besteht gleichermaßen der Anspruch, in der Auseinandersetzung mit relevanten Themen eine individuelle Entwicklung von Standpunkten zu fördern und deren Versprachlichung zu unterstützen.³⁵ Dafür ist es von Bedeutung, dass Lernende im Unterricht die Möglichkeit erhalten, das Zustandekommen eigener Positionen zu reflektieren. Hier sind Leitfragen hilfreich, die die Bewusstmachung bereits vorliegender individueller Kognitionen und typischer Begründungsmuster fördern (z. B. „Wie kommst du zu diesem Standpunkt? Warum ist er dir wichtig? Wo sind möglicherweise Schwächen / Unschärfen?“, vgl. Tab. 13, Kapitel 10.1). Auch Phänomene wie *motivated reasoning* und *confirmation bias* können in diesem Zusammenhang thematisiert werden, um ein Verständnis dafür auszubilden, dass Personen häufig auf die Art und Weise argumentieren, die es ihnen erlaubt, zu ohnehin präferierten Schlussfolgerungen zu gelangen (vgl. Kunda 1990; Oswald & Grosjean 2004; Kapitel 1.3.2). Die Refle-

³⁵ In Ergänzung dazu wird im folgenden Kapitel beschrieben, dass die Erprobung und Vermittlung eigener Positionen auch spielerisch und rollenbezogen erfolgen kann. In diesem Sinn müssen Lernende also nicht notwendigerweise stets die eigene Meinung versprachlichen und vertreten, sondern können im Unterrichtsdiskurs mit unterschiedlichen Standpunkten experimentieren.

xion eigener Meinungsbildungsprozesse schafft damit gleichsam eine Grundlage für die Ausbildung von Dialogfähigkeit. Um andere verstehen zu können, ist es sinnvoll, dafür sensibilisiert zu werden, dass die Entstehung eigener und fremder Standpunkte stets auf Basis schon existierender, impliziter Denk- und Sichtweisen erfolgt. Die Konstruiertheit und Fundierung der eigenen Position zu reflektieren, fordert Lernende somit heraus, in Distanz zum eigenen Standpunkt treten, diesen zu schärfen oder ggf. im Licht anderer Sichtweisen zu relativieren.

Darüber hinaus ist der Fremdsprachenunterricht mit Blick auf die Förderung von Willensbildung daraufhin orientiert, Handlungspotenziale bei Lernenden zu wecken und sie zur Partizipation an Diskursen zu befähigen und anzuregen. Willensbildung ermöglicht und unterstützt somit die aktive Mitwirkung in Fragen des sozialen und gesellschaftlichen Zusammenlebens.³⁶ Im Kontext dieser Arbeit wird damit zum einen die rhetorikbezogene Artikulationsfähigkeit eigener Positionen beschrieben sowie zum anderen die Bereitschaft, diese Positionen in konkreten Handlungsfeldern und Entscheidungsfragen einzubringen und damit zur Konsens- und Kompromissfindung beizutragen (vgl. Kapitel 2.3.3). Wie von Brett & Thomas (2014) gefordert, soll die Beschäftigung mit Rhetorik Lernende in die Lage versetzen und ermuntern, die erworbenen Kompetenzen zur Teilhabe an und Gestaltung von Aushandlungsprozessen einzusetzen.

Gleichzeitig erscheint es notwendig, den Anspruch, der mit der Förderung von Meinungs- und Willensbildung im Fremdsprachenunterricht einhergeht, kritisch zu hinterfragen. So liefert die Interviewstudie Hinweise darauf, dass die Entwicklung und sprachliche Darstellung eigener, klar gefasster Standpunkte zu komplexen Themen unter schulischen Rahmenbedingungen für viele Lernende eine deutliche Herausforderung darstellt (vgl. Kapitel 5.2.1). Zudem kann auch vor dem Hintergrund der vorigen theoretischen Überlegungen in dieser Arbeit argumentiert werden, dass es sinnvoll und geboten ist, der Ausrichtung auf das überzeugende Sprachhandeln die Möglichkeit gegenüber zu stellen, begründet unentschlossen zu sein. Mit diesem Ausdruck ist hier die Überlegung verbunden, Lernenden einzuräumen, dass sie in der unterrichtlichen Verhandlung strittiger Themen nicht notwendigerweise klare Positionen entwickeln können und müssen. Ein solches Zugeständnis berücksichtigt stattdessen die Komplexität von Sachverhalten und Diskursen, die gerade über die Arbeit mit rhetorischen Textensembles hervortritt. Es muss daher bedacht werden, dass die Auseinandersetzung mit einer Vielzahl

³⁶ Der Aspekt individueller Handlungsbereitschaft wird auch im Kontext globalen Lernens hervorgehoben (vgl. Cates 2000) und in der vorliegenden Arbeit speziell auf rhetorische Sprachhandlungen hin fokussiert.

thematischer Perspektiven, inhaltlicher Standpunkte und rhetorischer Strategien, die zwar unterschiedlich aber gleichermaßen legitim und nachvollziehbar sein mögen, das Finden einer eigenen Position erschweren kann.

Pluralität und Ambiguität anzuerkennen erfordert demnach von Lehrenden, ein Erzwingen eindeutiger Positionierungen allein zu Unterrichtszwecken zu vermeiden. Aufgabenstellungen sollen demnach nicht dazu führen, dass Lernende – möglicherweise sozial erwünschte – Standpunkte primär für die Lehrkraft oder das Erreichen einer Note artikulieren. Meinungs- und Willensbildung werden vielmehr als Ausdruck und Resultat einer persönlichen Auseinandersetzung mit relevanten Fragestellungen und Sachverhalten verstanden – in dem Wissen, dass „Bildungsprozesse [...] *per se* auf Langfristigkeit hin angelegt [sind]“ (Küster 2013: 61). Deshalb ist es ebenso von Bedeutung, die Entwicklung und Äußerung eigener Sichtweisen nicht auf dichotome Formen der Zustimmung oder Ablehnung zu verkürzen, sondern Ambivalenz und Grauzonen einem „Meinungs- und Selektionszwang“ vorzuziehen (Pornschnegel 2019: online).

Im Umkehrschluss sollte diese Ausrichtung jedoch nicht dazu führen, sich einer Formulierung eigener Meinungen zu relevanten Themen mit dem Verweis auf Komplexität grundsätzlich zu verschließen. Stattdessen müssen Lernende unterstützt werden, auch die Vorläufigkeit und Fragmenthaftigkeit von Standpunkten zu versprachlichen. Sie benötigen dafür unterrichtliche Gelegenheiten aber auch Redemittel, um zu begründen, in welchem Maß und mit welcher Sicherheit sie eigene Positionierungen vornehmen können. In diesem Zuge kann die gezielte didaktische Reduktion thematischer Komplexität sinnvoll sein, sofern sie diskursive Vereinfachungen vermeidet, die Differenzlinien oder Polarisierungen konstruieren bzw. verstärken würden. Es bedarf somit insgesamt einer sorgfältigen Reflexion von Lehrenden im Hinblick darauf, zu welchen Themen und Fragestellungen sich Lernende positionieren können sollen, an welchen Stellen Meinungsfragen also sinnvoll sind, und wie Themenfelder aufbereitet sein müssen, um dies zu ermöglichen.

9.4. Erprobung kommunikativer Positionen und Strategien: Spielerisch, ästhetisch, reflexiv

Das vierte Prinzip formuliert didaktisch-methodische Leitlinien, die einen Rahmen bieten, um Lernende in der Entwicklung und vor allem in der Darstellung von Standpunkten im Unterricht zu unterstützen. Mit dem Begriff der Erprobung wird dabei ein Modus und eine Grundhaltung beschrieben, die das Austesten von Positionen und rhetorischen Strategien ins Zentrum rückt

und spielerische, ästhetische und reflexive Elemente einbezieht. Somit knüpft dieses Kapitel an zwei wichtige Aspekte handlungsorientierter Zugänge an (vgl. Bach & Timm 2013; Lütge 2017b): Erprobung ist hier einerseits methodisch darauf ausgerichtet, rhetorische Kommunikation über den handelnden Vollzug als unmittelbar und quasi-real zu erleben. Andererseits zielt sie darauf ab, Lernende zum fremdsprachlichen Handeln – d. h. in diesem Kontext: zum kompetenten und reflektierten Einsatz rhetorikbezogener Kompetenzen – in Diskursen der eigenen außerschulischen Lebenswelt, zu befähigen.

Als erster Punkt wird das Potenzial spielerischer Herangehensweisen in der Auseinandersetzung mit Rhetorik skizziert. Wenn die Erarbeitung und Vermittlung von kommunikativen Positionen als Spiel inszeniert und erlebt wird, öffnen sich vielfältige Möglichkeiten für die Thematisierung einer Bandbreite an rhetorischen Sprach- und Darstellungsformen. Ein spielerischer Fokus schafft Raum zum Experimentieren, Umdeuten und Überzeichnen, und ermöglicht so sanktionsfreies, rhetorisches Probehandeln. Lernende können im Spiel Gegenwärtigkeit erleben und sind kognitiv, emotional und sozial stark involviert (vgl. Klippel 2016: 15; Reinhardt 2019: 49). Auch der zuvor diskutierte Bildungsbegriff von Rössler (2008: 50) fordert „spielerisch-kreative Sprechhandlungen“ ein und wirft somit die Frage auf, wie diese im Kontext von Rhetorik angebahnt werden können. Konkret lassen sich hier insbesondere dramapädagogische Verfahren nutzbar machen. Dafür spricht aus diskursiver Perspektive zunächst, dass die Verhandlung strittiger Themen, wie Roy Sommer (2019) am Beispiel *Brexit* argumentiert, als öffentliche, auch rhetorische Inszenierung betrachtet werden kann. Wenn sich Rhetorik demnach durch Performativität auszeichnet, liegt es nahe, sie auch performativ zu erschließen. Über rollenbezogenes, rhetorisches Handeln können Lernende in Distanz zum individuellen, möglicherweise vorläufigen Standpunkt treten (siehe voriges Kapitel), Perspektivwechsel vornehmen und somit Positionen kennen lernen und kommunikativ erproben, die nicht ihre eigenen sind. Auch die von Hallet beschriebene kritische Reflexion von Eigen- und Fremdinszenierungen und zugrunde liegender Denkweisen als Teil performativer Kompetenz kann hier angestossen werden (vgl. Hallet 2015b: 64). Ebenso bieten sich Rollenspiele mit rhetorischem Fokus im Kontext der Erschließung dramatischer Texte an:

In acting out roles in a play that deals with political issues, [learners] can take a stance without it necessarily being their own, see how it ‚fits‘, how they can argue their point, and how they can interact with differing positions. (Matz i. E.)

Auf diese Weise wird das Finden eigener Standpunkte unterstützt, während Lernende gleichzeitig auch mit ‚fremden‘ Positionen persuasives Sprachhandeln üben können. Die Inszenierung rhetorischer Aushandlung als spielerischer Probekurs schafft dabei kommunikative

Freiräume, wenn rollenbezogene Meinungen frei von sozialer Erwünschtheit artikuliert und auf ihre Wirkpotenziale getestet werden können.

Die theatrale Erprobung rhetorischer Akte bietet ferner Gelegenheiten für spielerisch-motivierende Lernerfahrungen mit Körper, Stimme und Raum. Rhetorisches Probehandeln steht damit in Verbindung zu ganzheitlichen Lernformen, die „das Sinn erschließende und erzeugende Denken, Fühlen und Handeln unter Einbezug der Fremdsprache“ fokussieren (Haack 2017: 100). Gerade ein gezieltes Ansprechen der affektiven und motivationalen Dimensionen rhetorikbezogener Kompetenzen wird möglich, wenn Lernende über spielerische Aktivitäten Mut zum selbstbewussten Auftritt entwickeln und para- sowie nonverbale Aspekte fremdsprachlicher Kommunikation handlungsorientiert erfahren (vgl. dazu auch Surkamp 2014; Elis et al. 2016). In den Interviewbefragungen wird an dieser Stelle insbesondere für das monologische Sprechen ein Desiderat formuliert und die Notwendigkeit beschrieben, Lernende systematisch an exponierte Redesituationen heranzuführen (vgl. Kapitel 5.2.1). Aber auch im Hinblick auf dialogisch-rhetorische Sprechsituationen erscheint es vielversprechend, Lernende zu Spontanität und Improvisation zu ermuntern und den Anspruch auf Korrektheit bewusst zurückzustellen (vgl. Kapitel 5.2.2).

Spielerische Erprobung ist darüber hinaus ein günstiger Lern- und Erfahrungsraum, um relevante rhetorische Sprachhandlungen und Genres einzuüben. Dramapädagogische Methoden können hier je nach Fokus auf unterschiedliche sprachliche, pragmatische wie auch darstellungsbezogene Dimensionen von Kommunikationssituationen ausgerichtet werden (vgl. Elis 2015: 98 f.). Über die Simulation monologischer oder dialogischer Genres lassen sich dabei Handlungsspielräume sowie rhetorische Strategien und Gestaltungsmittel austesten und auf ihr Wirkpotenzial und ihre Angemessenheit reflektieren (vgl. von Blanckenburg 2017). Gerade der spielerische Zugang erlaubt indes, zum einen lebensweltlich relevante und realitätsnahe Settings zu imaginieren und zum anderen Platz für ungewohnte Interaktionskontexte („Give a speech in front of the UN“) oder fantasievolle Sprachhandlungen („Persuade your audience why mankind should move to Mars rather sooner than later“) zu schaffen. In der Modellierung vielfältiger Kommunikationssituationen, in denen spielerisch Bedeutung verhandelt wird, steckt gleichzeitig ein emanzipatorisches und partizipatives Potenzial, da sich Lernende probeweise in sozialen Settings verorten und diese aktiv mitgestalten (vgl. Surkamp 2015: 143).

Mit diesen Überlegungen verknüpft ist auch der zweite Punkt der ästhetischen Erprobung, der Augenmerk auf das Austesten und Spiel speziell mit der Form rhetorischer Kommunikation richtet. Ausgangspunkt dafür ist die Beobachtung, dass rhetorisches Handeln in seinen

unterschiedlichen Facetten und Ausprägungen grundsätzlich über die gezielte Verwendung strategischer und gestaltender Mittel Wirkung entfaltet. Ästhetische Elemente erfüllen dabei gezielt rezeptionsleitende Funktionen und können kommunikative Intentionen argumentativ und emotional unterstützen (vgl. Robling 2014: 496). In Anknüpfung an Odendahls Begriff der „Ästhetisierung aller Lebensbereiche“ muss im Unterricht keine strikte Trennung zwischen Alltagssprache und Rhetorik als Kunstform angenommen werden (Odendahl 2017: 425; vgl. dazu auch Nate 2014: 116); vielmehr lassen sich ästhetische Mittel in verschiedenen rhetorischen Genres identifizieren und in ihren Wirkpotenzialen auch handlungsorientiert erschließen. Das bedeutet, die eigene Erprobung von Gestaltungselementen wie Tropen, Rede- oder Gedankenfiguren (vgl. Kapitel 1.3.3) erweitert das kommunikative Repertoire von Lernenden und unterstützt gleichsam die Bewusstmachung der spezifischen Sprachlichkeit rhetorischen Handelns.

Wie in Kapitel 5.6 beschrieben, lässt sich auf diese Weise in zweifacher Hinsicht eine Verbindung zum Literaturunterricht schlagen. Erstens ermöglicht Wissen um rhetorische Gestaltungsmittel ein vertieftes literarisches Verstehen, wenn etwa die Verhandlung von Themen, Darstellungen von und Dynamiken zwischen Charakteren sprachlich untersucht, also rhetorische Akte in literarischen Bezügen analysiert werden. Zweitens bietet das Spiel mit ästhetischen Darstellungsverfahren aber auch Gelegenheiten, um von der Ästhetik literarischer Texte ausgehend das persuasive Potenzial sprachlicher Formen im Allgemeinen zu verinnerlichen, z. B. anhand von Poesie: „Poetry is related to rhetoric: poetry is language that makes abundant use of figures of speech and language that aims to be powerfully persuasive“ (Culler 2000: 69). Ästhetische Erprobung ist dabei gleichzeitig nicht auf rein sprachliche Stilmittel beschränkt, sondern kann im Rahmen produktionsorientierter Zugänge auf multimodale und digitale Genres ausgeweitet werden (vgl. Kapitel 8.1 & 8.4). Hier ist es denkbar, dass Lernende mit Textsorten wie Memes oder Instagram-Posts experimentieren und eigene oder bereits vorhandene Darstellungsformen (um-)gestalten und damit als rhetorische Beiträge zu einem Thema in unterrichtliche oder darüber hinaus gehende Diskurse einbringen.

Als dritter und letzter Punkt ist zudem die Relevanz von Reflexion im Zuge der Erprobung kommunikativer Positionen und Strategien hervorzuheben. Um die Bewusstheit für (potenzielle) persuasive Effekte des eigenen Sprachhandelns zu fördern, muss neben spielerischer Erprobung auch die Kognitivierung rhetorischer Kommunikation angeregt werden. Dafür bedarf es unterrichtlicher Reflexionsfragen und Aufgabenstellungen, die Lernenden Information darüber vermitteln, ob und in welchem Maß die Darstellung von Positionen bei anderen Resonanz hervorruft, inwieweit also eigene kommunikative Intentionen verwirklicht werden können

und Perspektiven von der Lerngruppe besonders unterstützt werden. Ein an Pluralität orientierter Englischunterricht soll dabei jedoch nicht in einer Homogenisierung von Positionen münden, die sich aus dem Impuls einzelner, sehr überzeugender Beiträge ergibt, sondern vielmehr zur Eigenständigkeit und Versprachlichung verschiedener Meinungen beitragen: „The goal of opinion formation is not for the participants to develop identical views, but rather for them to be able to continue the conversation about their different opinions“ (Just 2008: 93; vgl. auch voriges Kapitel).

Weiterhin ist eine Reflexion rhetorischer Erprobung auch unter ethischen Gesichtspunkten von Bedeutung. Während ethische Konsequenzen rhetorischer Kommunikation im spielerischen Probehandeln gewissermaßen ausgesetzt werden können, ist ein reflexiver Schritt unabdingbar, um die Übertragbarkeit rhetorischer Akte in realweltliche Kommunikationssituationen abschätzen und deren Angemessenheit beurteilen zu können. Demnach ist es zentral, dass sich rhetorisch Handelnde mithilfe „projektiver Vernunft“ (Knape 2012: 55) in ihr(e) Gegenüber hineinversetzen und versuchen, kommunikative Wirkungen zu antizipieren. Insbesondere wenn mit Genres wie Fake News experimentiert wird (vgl. Kapitel 5.4) muss der spielerische Rahmen der Erprobung klar abgegrenzt werden und eine Einordnung ethischer Implikationen („Wann beginnt hier Täuschung?“) erfolgen.

9.5. Rezeption rhetorischen Handelns: Immersion vs. Kritische Distanzierung

Das letzte Prinzip beschreibt zwei einander ergänzende Ausrichtungen, die individuelle Rezeptionsprozesse in der Auseinandersetzung mit rhetorischen Akten und Artefakten im Fremdsprachenunterricht betreffen. Mit dem Begriff Immersion werden erstens Überlegungen skizziert, die darauf abzielen, Lernende dabei zu unterstützen, sich auf ‚fremde‘ und insbesondere auch be fremdliche Sichtweisen und Standpunkte einzulassen. Dem gegenüber steht zweitens die Orientierung unterrichtlicher Prozesse dahingehend, dass sie einen kritisch-distanzierten Umgang mit rhetorischer Kommunikation fördern.

Immersion meint in diesem Kontext einen Prozess des bewussten, kognitiven und affektiven Nachvollziehens rhetorischer Handlungen. Der Fremdsprachenunterricht soll Lernenden demnach Gelegenheiten bieten, die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, sich rhetorischen Darstellungen und persuasiven Impulsen zunächst offen gegenüber zu verhalten. Dafür erscheint es sinnvoll, immersive Zugänge zu rhetorischen Texten (im weiten Sinn) an den Beginn unterrichtlicher Rezeptionsprozesse und damit vor eine mögliche kritische Auseinandersetzung zu stellen. Somit wird die Begegnung mit ‚anderen‘ Standpunkten, Perspektiven oder

Darstellungsformen zuerst auf das einführende, plausibilisierende Verstehen ausgerichtet. Dies ist umso mehr von Bedeutung, je unbekannter oder weiter entfernt ein Standpunkt von der eigenen Sichtweise ist und je weniger er den eigenen *confirmation bias*, also bereits existierende Vorannahmen und Haltungen, bestätigt (vgl. Kapitel 1.3.2). In der Interviewstudie wird in diesem Kontext auf das Thema *US gun culture* verwiesen, das Lernenden zunächst fremd anmutet und Lehrende somit vor die Herausforderung stellt, das Verstehen von Positionen und zugrunde liegenden Haltungen zu fördern (vgl. Kapitel 5.2.3). Gerade bei meinungs- oder haltungsbezogenen Fremdheitserfahrungen ist es darum wichtig, Lernende anzuregen, Standpunkte und Begründungen zunächst gedanklich ‚mitzugehen‘, um der Verstärkung existierender und der Konstruktion neuer Differenzlinien vorzubeugen. Mit dem Fokus auf Immersion sollen demnach Verstehensprozesse gefördert werden, die im Weiteren auch eine Grundlage für den Dialog über strittige Themen bilden.

Rhetorische Interaktion auf Verständigung auszurichten bedeutet in diesem Sinn, zuerst nach Resonanzpunkten im kommunikativen Handeln des/der anderen zu suchen. Damit ist gemeint, dem Gegenüber gewissermaßen einen diskursiven Vertrauensvorschub zu leisten und davon auszugehen, dass er oder sie ein berechtigtes Anliegen hat. Infolgedessen lässt sich, analog zur Arbeit mit literarischen Texten, ein zentraler Aspekt von Immersion als *suspension of disagreeing* beschreiben, der das bewusste Zurückstellen eigener, kritischer Evaluationen in der Rezeption rhetorischer Handlungen fokussiert. Auch wenn die eigene Sichtweise damit weder negiert noch komplett ausgeblendet wird, geht es an dieser Stelle im Sinne dialogischen Lernens doch um eine Hervorhebung und Förderung einer Offenheit für neue (Lern-)Erfahrungen und die grundsätzliche Bereitschaft, eigene und bekannte Denk- und Handlungsweisen zu erweitern (vgl. Delanoy 2007, 2008). In diesem Zusammenhang ist es nach Lanius und Jaster sinnvoll, wenn Diskussionen oder Debatten nicht bildlich als Kampf verstanden werden, sondern vielmehr als „kooperative Unterfangen“ (Lanius & Jaster 2020: online).

Daraus ergeben sich für Lehrende wiederum unterrichtliche Steuerungsmöglichkeiten über die Formulierung von Aufgabenstellungen und die Inszenierung kommunikativer Situationen, die diesem Desiderat Rechnung tragen können. Exemplarisch werden an dieser Stelle zwei methodische Zugänge aufgezeigt, die vielversprechend für die Anbahnung von Immersion erscheinen. Als erstes ist Elbows Ansatz einer gezielt wohlwollenden Rezeptionshaltung zu nennen, die er mit dem Begriff *believing game* beschreibt:

The *believing game* is the disciplined practice of trying to be as welcoming or accepting as possible to every idea we encounter: not just listening to views different from our own and holding back from arguing with them; not just trying to restate them without

bias; but actually trying to believe them. We are using believing as a tool to scrutinize and test [...] trying to find virtues we couldn't see before and see which ideas look best after this scrutiny of believing. (Elbow 2008: 1, Hervorhebung im Original)

Wie im Zitat angedeutet, wird eine kritische Auseinandersetzung damit nicht ausgeschlossen, im ersten Schritt jedoch zurückgestellt, um dem persuasiven Potenzial einer Botschaft zunächst Möglichkeiten zur Entfaltung zu bieten. Ein solcher Ansatz kann etwa durch *while-reading tasks* und Reflexionsfragen verfolgt werden, die Aufmerksamkeit darauf lenken, welche Inhalte und Darstellungsformen von Lernende als überzeugend wahrgenommen werden und wo sie Ausgangspunkte für einen Dialog sehen.

Ein weiterer methodischer Zugang knüpft an die Idee spielerischer Erprobung an (siehe voriges Kapitel) und fördert die immersive Auseinandersetzung mit fremden Standpunkten durch Rollenwechsel:

This idea of getting students out of their comfort zones and forcing them to take on a persona and argue against what they personally believe in, against their very values and subsequent attitudes, is a critical exercise. (Burke 2013: 9)

Was Burke hier als Aufgabe für die universitäre Bildung beschreibt, kann auch auf den schulischen Kontext übertragen und angepasst werden. Der dramapädagogisch angeleitete Perspektivwechsel dient dabei dem probeweisen Zulassen anderer Sichtweisen mit dem Ziel einer ergebnisoffenen Prüfung („considering an alternative opinion in a classroom environment, without necessarily becoming persuaded by it“, ebd.). Als Unterrichtsprinzip ist Immersion somit von Bedeutung, da sie einerseits eine kooperative und zugewandte Grundhaltung ermöglicht, andererseits aber auch Voraussetzung für eine begründete Distanzierung von rhetorischen Botschaften und Strategien darstellt.

Um diesen letzten Punkt aufzugreifen, ist es relevant, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit rhetorischer Kommunikation kritisch-reflexive Prozesse anregt. Über das oben beschriebene Eintauchen in andere Sichtweisen hinaus sollen Lernende somit angeregt werden, gezielt distanzierte Perspektiven auf rhetorische Akte und Artefakte einzunehmen. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Zieldimensionen werden daher an dieser Stelle Möglichkeiten skizziert, um kritische Reflexion als Unterrichtsprinzip zu denken und zu implementieren. Eine wichtige Maßgabe besteht in diesem Zusammenhang darin, Lernende dabei zu unterstützen, sich der rhetorischen Wirkstruktur eines Textes zu entziehen. Die Befragten der Interviewstudie haben hier gerade den Umgang mit medialen und digitalen Genres als Herausforderung beschrieben und die Relevanz betont, eine skeptisch-fragende Lesehaltung zu fördern (vgl. Kapitel 5.3). Dafür ist erneut der Blick in die Literaturdidaktik sinnvoll und rückt die Leseansätze widerstehender und ideologiekritischer Lektüre in den Fokus (vgl. Delanoy 1996 sowie Decke-

Cornill 2007). Delanoy diskutiert diese Begriffe mit Blick auf literarisch-ästhetische Texte und beschreibt die Notwendigkeit, sich gegen deren „Vereinnahmungsstrategien“ (Delanoy 1996: 56) wehren zu können. Im Weiteren schließt er dabei auch Werbetexte ein, da diese „in ihren Wirkungsstrategien verstärkt Anteile aufweisen, die einer reflektierten Textlektüre entgegenarbeiten“ (ebd. 60).

Davon ausgehend lässt sich für den Kontext rhetorischer Kommunikation eine komplementäre Ausrichtung zu immersiven Textzugängen und weitere Herangehensweise beschreiben, die zwei zentrale Aspekte umfasst. Widerstehende Lektüre rhetorischer Akte und Artefakte bezieht sich zum einen darauf, persuasive Impulse offenzulegen und aus einer distanzierten Perspektive zu überprüfen, inwiefern diese individuell nachvollziehbar und angemessen sind. Dafür können Lehrende über Leitfragen einen Fokus auf die Reflexion rhetorischer Strategien und Gestaltungsmittel sowie auf zugrunde liegende Denkmuster lenken und die Versprachlichung eigener Eindrücke und Evaluationen mit *scaffolding*-Angeboten fördern (vgl. Kapitel 10.1). Dabei bietet widerstehendes Lesen gezielt Raum für die Auseinandersetzung mit und den Austausch über Irritations- und Fremdheitserfahrungen im Kontext rhetorischer Kommunikation. Lernende sollen demnach zur Reflexion darüber angeregt werden, an welchen Stellen und aus welchen Gründen sie mit dem rhetorischen Impetus, argumentativen Mustern oder persuasiven Darstellungsformen eines Textes nicht konform gehen.

Neben dem Widerstehen individueller, rhetorischer Vereinnahmung besteht ein zweiter Aspekt kritischer Distanzierung darin, Texte gezielt aus einer fremden bzw. zur verfassenden Person gegensätzlich liegenden Perspektive zu lesen. Dabei können Lernende der Frage nachgehen, wie bestimmte Rezipient*innen oder Gruppen eine rhetorische Handlung einordnen (z. B. „Wie wird eine Regierungserklärung aus Sicht der Opposition wahrgenommen?“). Hier ist es denkbar, einen Blickwinkel für die Rezeption zunächst gemeinsam zu erarbeiten und dann als rollenbezogene Lesart auf ein Textbeispiel anzuwenden. Ebenso können Lernende eine Recherche anstellen, um tatsächliche Reaktionen bestimmter Zielgruppen auf eine rhetorische Handlung zu untersuchen. In Rückbezug zur Herstellung von Multiperspektivität durch rhetorische Textensembles (vgl. Kapitel 9.2) ergibt sich somit als weitere Möglichkeit die Vorauswahl eines bestimmten Textzugangs bzw. einer Linse, durch die rhetorische Akte und Artefakte von Lernenden perspektivisch betrachtet werden können.

Abschließend ist hervorzuheben, dass Immersion und kritische Distanzierung nicht als Gegensatzpaar gedacht werden, sondern einander komplementieren und gleichsam relevant sind (vgl. dazu Delanoy 1996; Elbow 2008 sowie Kapitel 5.4). Infolgedessen rückt vor allem

die Lehrkraft in den Fokus, die begründete Entscheidungen darüber trifft, bei welchen Texten und an welchen Stellen im Unterricht das Eintauchen in andere Standpunkte oder aber das Einnehmen einer Meta- bzw. gezielt anderen Perspektive sinnvoll und gewinnbringend ist.

10. Lernaktivitäten und Lehrhandeln im Kontext von Rhetorik

Ausgehend von den bisherigen Überlegungen im dritten Teil dieser Arbeit entwirft und systematisiert dieses Kapitel konkrete Lernaktivitäten und reflektiert Implikationen für die Rolle und das professionelle Handeln von Lehrenden. Im Folgenden werden dafür zunächst eine Taxonomie rhetorischer Leitfragen sowie eine Planungsmatrix als didaktische Instrumente zur Förderung rezeptiver und produktiver Kompetenzen im Kontext von Rhetorik entwickelt. Anschließend veranschaulichen ausgewählte Beispieldateien und -aufgaben diese methodisch-didaktischen Überlegungen und zeigen praxisorientierte Möglichkeiten der Kompetenzförderung in konkreten thematischen Bezügen und Unterrichtsarrangements auf. Zuletzt werden Anforderungen diskutiert, die sich für Lehrende in der Auseinandersetzung mit Rhetorik im Englischunterricht ergeben und die sich aus den theoretischen, empirischen und didaktisch-methodischen Ausführungen ableiten lassen.

10.1. Taxonomie rhetorischer Analyse- und Reflexionsfragen

Die bisherigen Darstellungen in dieser Arbeit haben deutlich gemacht, dass sich über die Beschäftigung mit Rhetorik vielfältige analytische und reflexive Beobachtungsperspektiven generieren lassen, die Ansatzpunkte bieten, um Texte und Handlungen auf ihre persuasiven Funktionen zu untersuchen, ethisch zu prüfen sowie diskursiv einzuordnen. Auf diesen Erkenntnissen aufbauend strukturiert die hier dargestellte Taxonomie Leitfragen für die Analyse und Reflexion rhetorischer Akte und Artefakte und macht die zuvor diskutierten Rahmenkonzepte somit für konkrete unterrichtliche Sinn- und Handlungszusammenhänge fruchtbar. Diese Leitfragen sind in insgesamt acht Kategorien gruppiert, wie die folgende Übersicht zeigt.

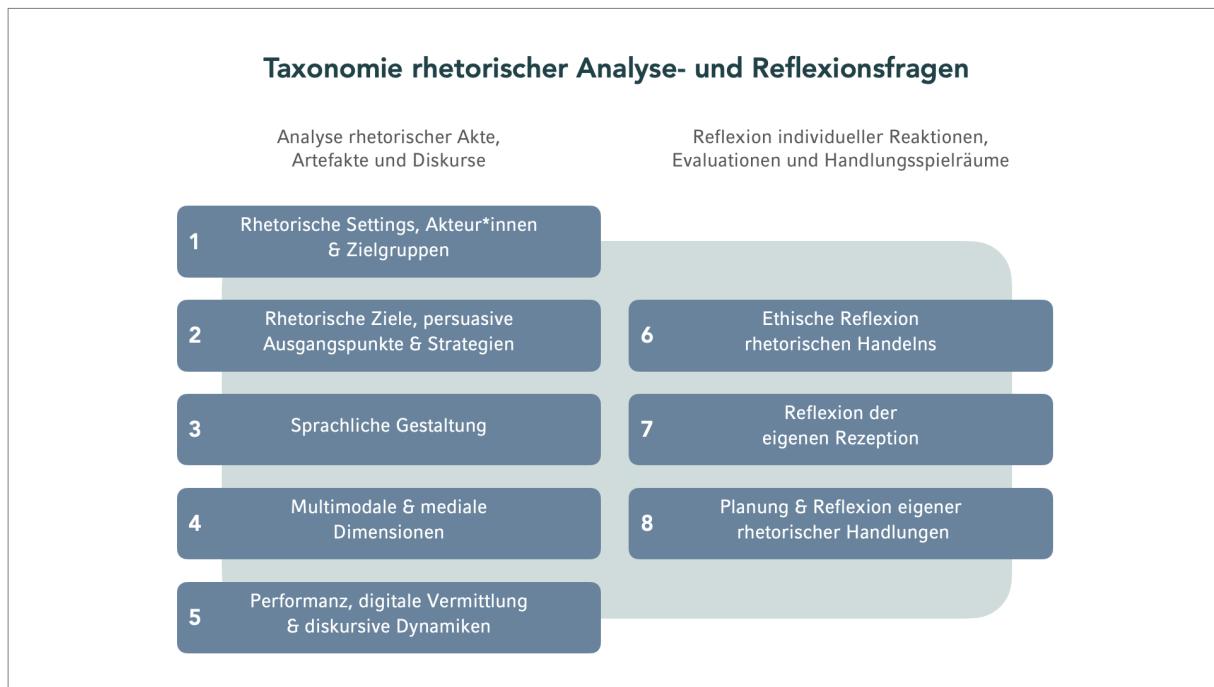


Abb. 5: Taxonomie rhetorischer Analyse- und Reflexionsfragen

Die Systematisierung der Leitfragen folgt damit zum einen der kommunikativen Handlungslogik rhetorischer Akte, ausgehend von einer Analyse des Settings und rhetorischer Akteur*innen über Textgestaltung und -vermittlung bis hin zur Untersuchung persuasiver Effekte und diskurssiver Dynamiken (Kategorien 1-5). Zum anderen rücken die Leitfragen Lernende als kulturelle und rhetorische Akteur*innen selbst in den Fokus und regen die Reflexion rhetorischen Handelns unter ethischen Gesichtspunkten sowie eine Bewusstmachung der individuellen Rezeption und Planung eigener Diskursbeiträge an (Kategorien 6-8). Die Taxonomie umfasst somit einen strukturierten Pool an Leitfragen, aus dem vielfältige unterrichtliche Variationen rhetorischer Analyse und Reflexion entstehen können. Sie ist dabei als Zusammenstellung relevanter Untersuchungsinstrumente – gewissermaßen als Werkzeugkasten – gedacht, der offen für Weiterentwicklung ist und aus dem sich Lehrende entsprechend der verwendeten Textbeispiele, ihres gewählten Unterrichtsfokus und anvisierter Kompetenzen flexibel bedienen können.

An dieser Stelle kann die Unterscheidung zwischen *focus* und *functional skills* für die Auswahl von Leitfragen und das Setzen unterrichtlicher Schwerpunkte hilfreich sein. Erstere stehen im Zentrum einer Aufgabe, während letztere peripher darum gelagert sind, ebenso aber einen Teil integrierter Kompetenzentwicklung darstellen (vgl. Keller & Williams 2020). Sofern die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung steht, also auf die Förderung einer oder mehrerer *focus skills* ausgerichtet ist, lässt sich eine entsprechend breite

bzw. anspruchsvolle Auswahl von Fragen treffen, die relevante analytische Kategorien abdecken. Andernfalls sind aber auch niedrigschwellige Zugänge über die Auswahl einzelner, ausgewählter Leitfragen denkbar. Die Fragen müssen dabei ggf. auf bestimmte Lerngruppen bzw. Alters- und Kompetenzstufen angepasst und durch *scaffolding*-Angebote gerahmt werden, die die Versprachlichung unterstützen. Dafür ist es sinnvoll, gemeinsam mit Lernenden etwa gezielte Annotationsstrategien zu entwickeln, die die Aufmerksamkeit auf bestimmte Mechanismen rhetorischer Bedeutungserzeugung lenken und die Erfassung von Analyseergebnissen unterstützen (vgl. Carillo 2019: 150). Gerade ein generischer Fokus, der z. B. die Lesarten von Expert*innen als Beispiel und Ausgangspunkt nimmt, kann hier besonders lohnend sein (vgl. ebd. 151 f.).

Der Aufbau der Taxonomie ist so gewählt, dass analytische und reflexive Leitfragen in Tabellenform mit klarem Bezug zu entsprechenden Rahmenkonzepten aus den vorigen Kapiteln dargestellt sind. Sprachlich werden an manchen Stellen Vereinfachungen zur besseren Anwendung im Unterricht vorgenommen. Rhetorische Akteur*innen werden etwa als *authors* oder *speakers* bezeichnet und rhetorische Akte/Artefakte zumeist als *texts* (im weiten Sinn). Die Fragen sind dabei in der Regel möglichst offen formuliert, um vielfältige Ergebnisse hervorbringen und reichhaltige Antworten generieren zu können.

*Kategorie 1: Rhetorische Settings, Akteur*innen und Zielgruppen*

Mit der ersten Kategorie werden zunächst kontextuelle und situative Ausgangspunkte rhetorischer Kommunikation erfasst. Dabei geht es zum einen um Merkmale der diskursiven Räume, in denen rhetorisch Bedeutung verhandelt bzw. Konsens und Kompromiss ausgehandelt wird. Zum anderen werden kommunikativ beteiligte Personen und Gruppen, d. h. deren Ziele, textuelle und mediale Selbstdarstellungen sowie Verhältnisse zueinander, fokussiert (vgl. Kapitel 8.2). Über diese Leitfragen können Lernende somit ein Verständnis für Rahmenbedingungen rhetorischer Kommunikation und die Einbettung rhetorischer Akte und Artefakte in konkrete Diskurse entwickeln.

Analytischer Fokus	Leitfragen
Rhetorische Settings, analoge & digitale Diskursräume	<ul style="list-style-type: none"> • How can you characterise the communicative setting? What are typical means and genres of communication? • What formal or informal norms and rules influence communicative behaviour? • How do people typically interact in this space? What types of texts / posts tend to be successful or create many responses?

Rhetorische Akteur*innen, kommunikative Rollen, Machtverteilung	<ul style="list-style-type: none"> What interlocutors are part of this communicative setting? Can you identify a certain (online) discourse community? What are their relations to one another? Who is supporting / criticising / challenging whom? What communicative roles are distributed in this setting and how? What power hierarchies can you identify? Who has access to this interaction? How can others participate in this discourse?
Ethos der rhetorisch Handelnden	<ul style="list-style-type: none"> What do we learn about the author? How do they try to appear credible for their audience? What elements of self-staging / self-fashioning can you identify? How does the author construct an image of himself / herself in a particular (online) discourse? (e.g. through an avatar / a channel / a nickname) What relationship does the author create between him/herself and the audience?
Ziel- und andere Rezeptionsgruppen	<ul style="list-style-type: none"> Who can you identify as the target group? What do we know about the audience's stance towards the author and the topic? What other parties have responded to the author? Are they supportive or critical of the text?

Tab. 6: Rhetorische Settings, Akteur*innen und Zielgruppen

Kategorie 2: Rhetorische Ziele, persuasive Ausgangspunkte und Strategien

Die Leitfragen der zweiten Kategorie sind an der Schnittstelle zwischen rhetorischen Akteur*innen, Zielgruppen und konkreten persuasiven Texten bzw. Handlungen verortet. Sie bieten damit Beobachtungsperspektiven, die rhetorische Ziele und strategische Ansatzpunkte ins Verhältnis zu Wissensbeständen, Haltungen und Meinungslagen bei adressierten Personen setzen (vgl. Kapitel 1.3.1 & 1.3.2). In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen untersuchen Lernende die grundsätzliche Ausrichtung rhetorischer Handlungen und deren Wirkpotenziale in konkreten Redezusammenhängen.

Analytischer Fokus	Leitfragen
Rhetorische Ziele	<ul style="list-style-type: none"> What is the author trying to achieve with the text? What rhetorical aims can you identify? More specifically, does the text aim to inspire, inform, promote, persuade, critique, defend, build consensus / compromise? Considering the audience, does the author try to shape, reinforce, or change certain responses?

Persuasive Ausgangspunkte und kommunikative Widerstände	<ul style="list-style-type: none"> • Can you identify persuasive anchors, such as beliefs, values, attitudes, behaviours, and group norms? • Does the author draw on particular forms of knowledge, other texts or practices that the audience is familiar with? • What communicative obstacles does the author have to overcome?
Rhetorische Strategien, Ethos/Patmos/Logos, Fluency	<ul style="list-style-type: none"> • How does the author try connect to their audience? Do they support opinions or beliefs that are held by the audience? • How does the message construct a particular reality for the audience and the rhetor? (vgl. Foss 1989) • Does the author draw on logic, emotions or character to make a point? • Is the message presented in a way that makes it easy for audiences to understand?

Tab. 7: Rhetorische Ziele, persuasive Ausgangspunkte und Strategien

Kategorie 3: Sprachliche Gestaltung

Die Leitfragen in der dritten Kategorie beziehen sich auf Felder rhetorischer Textgestaltung und strukturieren die Analyse rhetorischer Akte und Artefakte in den Bereichen Argumentation, Framing, Narration und Stil (vgl. Kapitel 1.3.3). Das Ziel dieser Zusammenstellung liegt weniger darin, argumentative Muster oder Stilfiguren umfangreich zu erfassen – sie soll vielmehr zentrale analytische Perspektiven eröffnen, die von Lehrenden um konkrete, textlich relevante Aspekte ergänzt werden können. Der rhetorische Blickwinkel auf gestalterische Textelemente hebt dabei besonders deren persuasives Potenzial hervor und stellt demnach den jeweils konkreten Beitrag ins Zentrum, den sprachliche Strukturen leisten, um Denk- und Verhaltensweisen anderer zu beeinflussen.

Analytischer Fokus	Leitfragen
Argumentation	<ul style="list-style-type: none"> • To what extent does the author use argumentation in their text to get a point across? What impression is created through this? • What evidence does the author present to support their point? • Are any of the following types of arguments used? What are their functions in the text? <ul style="list-style-type: none"> • general: inductive / deductive reasoning • more specifically: argument from authority, moral / ideological argument, argument from analogy • Is the premise of an argument true / reasonable / acceptable? • Does the conclusion necessarily follow from the premise? • In what order are the arguments placed and what effect is created through this?

Framing	<ul style="list-style-type: none"> • What terminology is used to describe the topic or event? What perspective is created through this choice of words? • Does the word choice include an evaluation of the topic or event? How does the author position himself / herself through this? • What images or metaphors are used? What do they tell us about the author's stance? • How does framing help the author to condense / simplify the topic? • What aspects of a topic does the frame emphasise? What aspects are marginalised or left out? • How does framing help the author in coming to a particular conclusion on a disputed issue? • How does framing support the author in creating a common language between them and their audience? • What different medial and textual frames can you identify in message? How do they impact on the persuasive potential?
Narration	<ul style="list-style-type: none"> • How does the narrative account of an issue or event help the author to move people toward a specific end? • Does the story bring events into a causal order? Is this depiction plausible? • Does the story help the author to simplify a topic or issue? • Does the story build on a masterplot which is likely to be known by the audience? • In what ways does the story connect to wishes, fears, interests or beliefs held by the audience? Does it help the audience to identify with a cause? • Is the story used in a convincing way to illustrate / exemplify a point?
Stil und Register	<ul style="list-style-type: none"> • How does the formal / informal register contribute to the author's message and ethos? • Does the speaker/author use everyday or aesthetic language in their text? What impression is created through this? • Is language used in an emotive or rather neutral way? To what effect? • Can you identify meaningful figures of thought or tropes (e.g. irony, allusion, metaphor, rhetorical question, use of ambiguity, euphemism)? • What rhetorical and stylistic devices are used (e.g. contrast, tricolon, alliteration)? What functions do they carry? • Are the style and register appropriate for rhetorical genre? If not, what effect is created through this deviation? • Do the style and register contribute to making the text more memorable / believable / persuasive?

Tab. 8: Sprachliche Gestaltung

Kategorie 4: Multimodale und mediale Dimensionen

In Ergänzung zur Untersuchung schrifttextlicher Elemente wird der analytische Fokus mit den folgenden Fragen auf verschiedene semiotische Modi und damit insbesondere auf Perspektiven der *visual rhetoric* und *film rhetoric* ausgeweitet (vgl. Kapitel 1.4.2). Im Zentrum steht dabei die Analyse der Rhetorizität multimodaler Textsorten sowie medialer Kanäle, über die Botschaften übertragen werden und die neue persuasive Bedeutungsebenen hinzufügen können (vgl. Kapitel 1.4.1 & 8.1). Die Förderung rhetorikbezogener Text- und Medienkompetenzen wird auf diese Weise eng verknüpft und bildet gleichzeitig einen Übergang zur nächsten Kategorie, die performative und digitale Dimensionen in der Vermittlung rhetorischer Kommunikation anvisiert.

Analytischer Fokus	Leitfragen
Multimodale Textgestaltung	<ul style="list-style-type: none">• How does the combination of written, visual or other forms of information contribute to the persuasive potential of the text?• How does the design of the text help to engage the audience's attention (e.g. through clickbaiting)?• How does a rhetorical image create vividness / immediacy / evocative power?• What meaningful design elements does the image contain, what elements does it suggest / allude to?• What signs and symbols are used in the image to evoke certain associations and support the rhetorical message?• How does the image naturalise a symbolic message? (vgl. Barthes 1977)• Does an image / cartoon include a proposition (i.e. argumentative information such as a premise, reason, conclusion)?• How does the image create an emotional appeal?• What perspective does the image create on an issue? Can you identify a social or political agenda in the image?• In what ways can the image present a call to civic action? (vgl. Beasley 2011)• In what ways does the cinematic design of a film contribute to the rhetorical appeal?• What effects are created through filmic storytelling before / via / after the camera?• In what ways is the author redesigning a rhetorical genre? What genre conventions are used or altered in the design of the text?

Mediale Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • What different frames/layers of medial communication can you identify (e.g. a politician's statement quoted in a tweet and commented on by others)? • What rhetorical message does each of the layer contain? • In what ways does information get lost or changed through medial communication of a rhetorical message (i.e. when a rhetorical act becomes an artifact)? • What rhetorical appeal does the media channel add to the message? Does it contribute to the credibility / persuasiveness of text? • Why might the author have chosen a particular media channel (e.g. a social media platform) to convey their message? • How does a certain medium change the potential audience that was targeted originally by an author? • In what ways does the media channel allow audiences to express their support or criticism of a rhetorical message?
-----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 9: Multimodale und mediale Dimensionen

Kategorie 5: Performanz, digitale Vermittlung und diskursive Dynamiken

Die folgenden Leitfragen richten das Augenmerk auf die Vermittlungsebene rhetorischer Texte und Handlungen und ergänzen damit die vorige Kategorie. Hier werden zum einen sprachlich-performative Aspekte (Stimme, Körper und Raum), zum anderen Charakteristika digitaler Kommunikation unter rhetorischen Gesichtspunkten fokussiert (vgl. Kapitel 1.4.3). Diese Analyse mündet schließlich in der Untersuchung jener diskursiver Reaktionen, die rhetorische Akte und Artefakte in Ziel- und anderen Rezeptionsgruppen hervorrufen. Damit ist die Überlegung verbunden, dass rhetorische Analyse sinnvollerweise auch die Untersuchung kommunikativer Effekte und Erfolge einschließt, um die strategische Ausrichtung persuasiver Handlungen vollständig zu erfassen.

Analytischer Fokus	Leitfragen
Performanz	<ul style="list-style-type: none"> • In what ways do the location, room and speech context influence the rhetorical appeal of the text? • How do nonverbal aspects of communication contribute to the persuasiveness of the text (e.g. body posture, gestures, mimics)? • Does the speaker use any realia / props to support their message? • In what ways do paraverbal aspects contribute to the message (e.g. intonation, pitch, volume, pace, rhythm, intensity, pauses)?

Digitale Vermittlung	<ul style="list-style-type: none"> • In what ways does the digital delivery of the message support the author in reaching an audience? • In what ways does the digital space provide a forum for the author to express him/herself (i.e. foster agentivity)? • How does digital delivery help the message gain momentum? • Does the author harness/flout/violate digital genre conventions (e.g. tweeting standards) to get their message across?
Diskursive Dynamiken, Kairos	<ul style="list-style-type: none"> • How has the text been received by the target group / particular audiences? What responses has it elicited? • Do certain groups / audiences react in a particular way to the text? • Which responses to the text are, in turn, supported / shared / criticised by others? • In what ways does this message benefit from an opportune moment? • Can you identify a dynamic that this text has created? Has the text been particularly well-received / badly-received by audiences? Why do you think this is the case? • How can you characterise the dynamic a text has created (e.g. through likes, dislikes, comments, shares, redesigns)? • Can you identify a setting in which people tend to share and reinforce certain opinions on the text (i.e. an echo chamber)? • Would you characterise the discourse around a text as pluralistic, i.e. including and allowing for a number of different standpoints and opinions? • Does the text manage to unite people / different audiences around a cause? • Does the text polarise? If so, why?

Tab. 10: Performanz, digitale Vermittlung und diskursive Dynamiken

Kategorie 6: Ethische Reflexion rhetorischen Handelns

Die folgenden drei Kategorien bilden die zweite Säule in der Taxonomie rhetorischer Leitfragen, da sie stärker auf die individuelle Reflexion rhetorischer Texte und Handlungen abheben. So sollen Lernende mit den Fragen in Kategorie 6 zur Auseinandersetzung mit rhetorischer Kommunikation unter ethischen Gesichtspunkten angeregt werden (vgl. Kapitel 8.3). Dafür untersuchen sie zunächst, auf welchen kommunikativen Normen und Werten rhetorische Akte und Artefakte basieren bzw. ob oder in welchem Maß diese aus ihrer Sicht eingehalten werden. Im Einzelnen werden insbesondere die Angemessenheit rhetorischer Ziele sowie Vorgehensweisen überprüft, womit z. B. argumentative Fehlschlüsse relevant werden (vgl. Kapitel 2.4.2). Auch der Bereich Manipulation und Fake News wird damit angesprochen und bietet Möglichkeiten für Lernende, Überschreitungen von ethischen Grenzen im Kontext rhetorischer Kommunikation zu erforschen und eigene Evaluationen zu entwickeln (vgl. Kapitel 1.3.4 & 5.4).

Analytischer Fokus	Leitfragen
Ethische Fundierung rhetorischer Handlungen, kommunikative Normen und Werte	<ul style="list-style-type: none"> • What communicative norms and values does this text build on (e.g. respect, fairness, reciprocity)? • In what ways and to what end does the author adhere to / flout / violate particular communicative norms or values? • How is the opposing party treated by the author? Do they show respect for other discourse participants / interlocutors? • Are audiences given only selective information on an issue? Can you identify relevant thematic aspects that are being left out? • To what extent does the text adhere to truth and truthfulness?
Ethische Reflexion rhetorischer Ziele und Vorgehensweisen	<ul style="list-style-type: none"> • What rhetorical aims can you identify in this text and would you consider them appropriate? • To what extent does the author present an issue in a fair / misleading way? • Would you say that the use of rhetorical strategies and devices in this text is ethically justified? Why? • How do you evaluate the premises and conclusions the author puts forward? • Can you identify any of the following argumentative fallacies? What effects do they create? <ul style="list-style-type: none"> • circular reasoning, slippery slope, hasty generalisation, artificial opposites, post hoc fallacy, straw man fallacy, bandwagon fallacy • Is the choice of words and images appropriate and fair in your opinion?
Manipulation und Fake News	<ul style="list-style-type: none"> • Can you identify a divisive or deceptive rationale in the text? How would you justify that evaluation? • Can you identify a rhetorical intention that seems to be deliberately hidden? • In what ways does a text simplify and dichotomise different positions? • Does the text capitalise on people's fears, resentments or prejudices? • Does the text frame an issue in a particularly one-sided manner? • Can you identify problematic persuasive strategies that the author makes use of, such as othering, scandalising, silencing, marginalising? • Does the text present information as facts that can be dismissed as non-factual? (vgl. Hallet 2020) • In what ways does the text blend and blur factual and non-factual / fictional information? (vgl. Strässle 2019)

Tab. 11: Ethische Reflexion rhetorischen Handelns

Kategorie 7: Reflexion der eigenen Rezeption

Die Leitfragen in dieser siebten Kategorie fördern die Bewusstmachung der eigenen Rezeption rhetorischer Texte und Handlungen. Somit werden Lernende mit ihren individuellen Eindrücken und Bewertungen ernst genommen und zur Versprachlichung eigener Einschätzungen an-

geregt. Diese selbstreflexive Ausrichtung wird durch die Verwendung der ersten Person Singular (*I, myself*) in den Fragen betont. Dabei stehen einerseits die immersive Auseinandersetzung mit rhetorischer Kommunikation und andererseits die kritische Distanzierung im Zentrum (vgl. Kapitel 9.5), die anschließend zu einem unterrichtlichen Dialog über Rezeptionsprozesse in der Lerngruppe führen können.

Analytischer Fokus	Leitfragen
Immersion	<ul style="list-style-type: none"> • Where do I see common ground between the author and myself on this issue? • Why is the author sending this message? What values are important to him / her? • How can I understand the text as an expression of the author's cultural perspective? • What thematic aspects seem particularly convincing / persuasive / reasonable / justified to me? • In what ways does the text support my own beliefs / expectations / cultural standpoint? • What rhetorical elements in the text strike a chord with me? • In what ways does the text make valid claims about an issue? • What would be a good starting point to get into a dialogue with the author on their topic?
Kritische Prüfung und Distanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • How plausible does the reasoning appear to me? • What parts in the argumentation, use of framing, style or delivery do I consider noteworthy / problematic? • How credible do I consider the author? How convincing is their display of ethos? • Which of my own beliefs or opinions are confirmed / questioned / challenged by the text? • Does the text support a bias I may have? • In what ways do I have to distance myself from the author and their message? • Am I being persuaded into doing or believing something by the text that I am not comfortable with? • Does the text make fair use of rhetorical strategies and devices?
Rezeption in der Lerngruppe	<ul style="list-style-type: none"> • How does my impression of and stance towards the text relate to my fellow students' evaluations? • How do my annotations of a rhetorical text compare of my peers' annotations? What stood out to them? What did they find convincing / problematic? • What texts / messages / rhetorical strategies have created particular resonance in our group? Why?

Tab. 12: Reflexion der eigenen Rezeption

Kategorie 8: Planung und Reflexion eigener rhetorischer Handlungen

Die letzte Kategorie in der Taxonomie rhetorischer Leitfragen bezieht sich auf die Gestaltung und Reflexion eigener Diskursbeiträge und bildet damit gleichzeitig einen Übergang zum nächsten Kapitel, das Möglichkeiten der Erstellung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben beschreibt. Anhand der folgenden Fragen können Lernende ihre eigenen Standpunkte, rhetorischen Ziele und strategischen Vorgehensweisen (selbstkritisch) überprüfen, d. h. eigene Handlungen unter dem Blickwinkel von Effektivität und Verantwortung reflektieren (vgl. Kapitel 8.4). Um auch die Wirkungen eigener rhetorischer Texte und Handlungen einschätzen zu können, sind die Fragen zudem darauf ausgerichtet, sich mit zustimmenden wie auch kritischen Reaktionen auseinanderzusetzen und auf diese zu reagieren.

Analytischer Fokus	Leitfragen
Eigene Standpunkte und rhetorische Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • How have I developed a standpoint / come to a conclusion on this issue? In what ways does it reflect my values and beliefs? • How robust is my opinion? In what ways is my stance perhaps preliminary or fragmented? • Am I trying to shape, reinforce or change responses through my text / speaking? • Are my rhetorical aims appropriate, justified and realistic? • What rights and responsibilities do I have in this conversation / discourse? • Who I am addressing? What is important to them? • Where can I identify common ground that could be built on?
Eigene kommunikative Vorgehensweisen	<ul style="list-style-type: none"> • What rhetorical strategies and devices may be effective and appropriate to convey my message? • What style and register match my rhetorical aim and may resonate with the audience? • How can I stress my credibility / rhetorical ethos / expertise on this issue? • What text type / genre can I use best to make my point? • How can I structure my text to ensure that the main points are communicated clearly? • What language and register can I use to be understood easily by addressees? • What would be a way of speaking / addressing an audience that feels authentic to me? • With what attitude do I enter this conversation? What can I contribute to frame a dialogue in a cooperative / appreciative way?

Kommunikative Effekte eigener Handlungen	<ul style="list-style-type: none"> • What responses has my message elicited? • What thematic or communicative aspects have been received well? • Where I have been challenged? Where have I received valid criticism? • Are there any points that I may need to rethink / sharpen further / alter in my text? • How could I defend or adapt my own position?
------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 13: Planung und Reflexion eigener rhetorischer Handlungen

Die Analyse- und Reflexionsfragen in den acht Kategorien dieser Taxonomie sollen dazu beitragen, rhetorische Handlungen, Texte und Diskurse im Unterricht in umfassender Weise und gleichzeitig unter ganz bestimmten, didaktisch sinnvollen Gesichtspunkten untersuchen zu können. Die Formulierung der Leitfragen ist hier terminologisch recht nah an den rhetorischen Fachbegriffen gehalten, damit der Bezug zu den vorigen Darstellungen in dieser Arbeit klar sichtbar wird. Sie muss deshalb je nach Lerngruppe sicherlich vereinfacht werden. Daran wird gleichzeitig deutlich, dass bestimmte Beobachtungsperspektiven mit Lernenden erst erarbeitet, sie also systematisch bei der Beantwortung der Fragen unterstützt werden müssen. Weiterhin zeigt insbesondere die zweite Säule der Taxonomie (Kategorien 6-8), dass rhetorische Analyse und Reflexion als lernendenorientiertes Vorgehen verstanden werden kann, das Heranwachsende in der Entwicklung und Versprachlichung individueller Rezeptionseindrücke, Positionen und Evaluationen unterstützt.

10.2. Planungsmatrix zur Erstellung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben

Die folgenden Überlegungen knüpfen an die Reflexionsfragen aus dem vorigen Kapitel an (vgl. Tabelle 13) und bieten systematische Ansatzpunkte für die Planung, Justierung und Adaption handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben. Dafür werden relevante Aspekte aus den bisherigen Darstellungen dieser Arbeit in einer Planungsmatrix zusammengeführt und im Hinblick auf konkrete Aufgabentypen didaktisch reflektiert. Im Zentrum steht dabei die Förderung diverser Spielarten von *rhetorical agency* (vgl. Kapitel 2.3.2), d. h. der diskursiven Handlungsfähigkeit in rhetorischen Kontexten, die darauf ausgerichtet ist, der eigenen Perspektive durch die Verwendung kommunikativ-strategischer Vorgehensweisen Gehör zu verschaffen und spezifisch rhetorische Ziele unter Beachtung ethischer Maßstäbe zu realisieren.

Die Ausrichtung der Planungsmatrix macht deutlich, dass sich die Förderung produktiver rhetorikbezogener Kompetenzen in mehrfacher Hinsicht im Kontext des aufgabenorientierten Lernens verorten lässt (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005, 2011; Mertens 2017). Aufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in ihren thematischen Bezügen an der Realität sowie der Lebenswelt von Lernenden orientieren, authentische, offene und bedeutsame Sprachverwendung ermöglichen und die Lösung konkreter kommunikativer Probleme in den Mittelpunkt stellen. Der aufgabenorientierte Ansatz steht damit in inhaltlicher Nähe zur Handlungslogik rhetorischer Kommunikation, da diese grundsätzlich der Verwirklichung einer pragmatischen Intention folgt, also zunächst einen kommunikativen Handlungsbedarf als Rahmen voraussetzt und den Gebrauch von Sprache dementsprechend auf konkrete situative Zusammenhänge und adressierte Personen ausrichtet. Gleichzeitig benötigt die Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen einen besonderen sprachlichen Fokus, der dem aufgabenorientierten Lernen nicht grundsätzlich widerspricht (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005: 17), unter rhetorischem Blickwinkel jedoch von entscheidender Bedeutung ist: Weil das kommunikative Wirkpotenzial von Sprache eine zentrale Maßgabe für rhetorisches Handeln darstellt, ist die Einübung, gezielte Verwendung und Reflexion spezifischer sprachlicher Formen und Gestaltungselemente hier grundlegend wichtig für den Kompetenzerwerb. Je nachdem, welcher Kompetenzbereich und welche Teilschwäche adressiert werden soll, können sich derweil auch kleinere Übungsformate, z. B. dramapädagogische Sprechübungen (vgl. Elis & von Blanckenburg 2018; Trefor-Jones 2015), eignen. Diese lassen sich als Teil größerer Lernarrangements einsetzen und etwa im Kontext komplexer Kompetenzaufgaben ansiedeln, die über verschiedene *task steps* und *scaffolding*-Angebote auf das Erstellen eines Produktes abzielen (vgl. Hallet 2012; Kapitel 10.3).

Mit der Bezeichnung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben wird in diesem Kapitel zudem auf Ansätze rekurriert, die u. a. im Bereich der Literaturdidaktik diskutiert werden und vielfältige Formen des lernendenorientierten und kreativen Umgangs mit Texten umfassen (vgl. Bach & Timm 2013; Freitag-Hild 2010; Lütge 2017; Surkamp 2007). An dieser Stelle sollen die beiden Begriffe insbesondere die Ausrichtung auf eine handelnde sowie produktiv-gestaltende Auseinandersetzung mit Rhetorik über die Erstellung eigener Beiträge betonen. Diese Ausrichtung begründet sich wiederum dadurch, dass das Handeln durch Sprache eine zentrale Dimension rhetorischer Kommunikation darstellt (vgl. Kapitel 1.2), die auf diese Weise erfahren und erprobt werden kann. Im Kontrast zum vorigen Kapitel geht es hier somit

um Aufgabenformate, bei denen Lernende gezielt die Rolle rhetorischer Akteur*innen einnehmen und mündliche, schriftliche oder multimodale Texte verfassen und präsentieren.³⁷

Die unten abgebildete Planungsmatrix folgt einer Ordnungslogik, die zunächst kurz skizziert und anschließend anhand der einzelnen Spalten näher ausgeführt wird. Als Planungs- und Steuerungsinstrument soll die Tabelle darin unterstützen, rhetorikbezogene Aufgaben systematisch und unter Einbezug relevanter Parameter zu entwickeln oder bereits existierende Aktivitäten z. B. aus dem Lehrbuch abzuwandeln (vgl. Möller 2016) und somit gezielte, unterrichtlich sinnvolle rhetorische Schwerpunkte zu setzen. Grundsätzlich ähnelt die Planungsmatrix der Aufgabentypologie von Freitag-Hild (2010) dabei insofern, als sie veranschaulicht, wie bestimmte Aufgabenformate auf die Förderung von (hier: rhetorikbezogenen) Kompetenzen ausgerichtet werden können.

Die farblich abgesetzten Spalten stellen in der Matrix drei zentrale Säulen dar, die Fragen der thematischen Einbettung, rhetorischen Zielsetzung und didaktisch-methodischen Implementation von Aufgaben betreffen. Die Inhalte dieser Säulen sind, anders als die anderen Bereiche der Tabelle, nicht durch Trennlinien abgegrenzt, um zu verdeutlichen, dass hier zwischen den einzelnen Begriffen Überschneidungen und didaktische Fokussierungen möglich sind, wie nachfolgend genauer erläutert wird.

Der Umgang mit der Tabelle lässt sich dabei grundlegend auf zwei Arten und Weisen denken: Sie kann zum einen linear von links nach rechts gelesen werden und die Planung von Aufgaben ausgehend vom Thema über Kompetenzbereiche, Textsorten, rhetorische Ziele, Feldern der Textgestaltung und -vermittlung bis hin zu didaktischen Prinzipien strukturieren. Ebenso bieten aber auch die einzelnen Spalten mögliche Ausgangspunkte. So ist es denkbar, dass die Sprachhandlung *persuading others* geübt werden soll und Lehrkräfte von diesem Ziel ausgehend überlegen, anhand welches Themas (z. B. aus einer Kursbuch-Unit), in welchem Genre, mit welchen textuellen Schwerpunkten und in welcher didaktisch-methodischen Umsetzung dies geschehen kann. Gleichzeitig stellt die Planungsmatrix keine eindeutigen Entsprechungen zwischen etwa rhetorischer Textsorte und rhetorischem Ziel her, sondern zeigt diverse Möglichkeiten des Zusammenspiels in der Aufgabenerstellung auf.

³⁷ Gleichsam wäre ein kombinierter Einsatz der zwei Instrumente – Taxonomie und Planungsmatrix – gewinnbringend, um mit den im Unterricht entstandenen rhetorischen Beiträgen analytisch sowie reflexiv weiterzuarbeiten und damit produktive und rezeptive Kompetenzen gezielt integrativ zu fördern.

Planungsmatrix zur Erstellung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben

Thema	Kompetenzbereich & Beispiele rhetorischer Textsorten / Genres	Rhetorisches Ziel	Rhetorische Textgestaltung & -vermittlung	Unterrichtsprinzip
Kulturelle Bedeutung Individuelle Relevanz	Monologisches Sprechen	Präsentation / Vortrag politische Rede One-minute talk / Elevator pitch	inform inspire	Argumentation
	Dialogisches Sprechen	Streitgespräch Verhandlung um ein Produkt formale Debatte	promote persuade	Framing Narration Stil
	Fiktisch / Fiktional	Kommentar / Review Essay / Erörterung	negotiate critique	Immersion / Kritische Distanzierung Meinungs- & Willensbildung
	Komplexität	Schreiben / Multimodale Textgestaltung	defend	Performanz
		Chat conversation Bild / Illustration / Meme	build consensus / compromise	Herstellung von Perspektivenvielfalt
		Tweet / Social media post	<i>[deceive / manipulate]</i>	Mediale & Digitale Vermittlung
		Werbeanzeige / -video		

Tab. 14: Planungsmatrix zur Erstellung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben

Thema

Das Thema ist in der Planungsmatrix als zentrale Säule dargestellt, da es maßgeblich dazu beiträgt, das Prinzip der fachlichen Integration rhetorischer Perspektiven zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 9.1). Erst über die sinnvolle thematische Einbettung kann sichergestellt werden, dass die produktive Auseinandersetzung mit Rhetorik keine Zusatzaufgabe für Lehrende, sondern einen integralen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens darstellt. Vier Dimensionen werden hier besonders hervorgehoben, die als Stellschrauben für die thematische Ausrichtung von Aufgaben fungieren können: Erstens ist es möglich, die Erstellung rhetorischer Beiträge (primär) auf die Beschäftigung mit kulturell bedeutsamen Themenfeldern auszurichten. Auf diese Weise werden Lernende dazu angeregt, etwa aktuelle, gesellschaftliche Fragen zu untersuchen und eigene Positionierungen zu entwickeln und zu vermitteln, wie vom Referenzrahmen für Demokratiekompetenzen gefordert (vgl. CoE 2018a; Kapitel 2.3.3). Dies muss, vor allem bei komplexen Themen und Diskursen, gleichwohl im Bewusstsein der Potenziale und Herausforderungen für Meinungs- und Willensbildung geschehen (vgl. Kapitel 9.3).

Zweitens lässt sich ein Schwerpunkt stärker auf individuell relevante Themen legen, zu denen sich Lernende in rhetorischer Art und Weise positionieren. So wird kommunikative Handlungsfähigkeit an lebensweltlich nahen Fragestellungen gefördert und gleichzeitig die Relevanz rhetorischer Sprachverwendung für Alltagsgenres und -diskurse veranschaulicht (z. B. beim Führen eines Streitgesprächs; vgl. von Blanckenburg 2017). Kulturelle Bedeutung und individuelle Relevanz sind dabei nicht als voneinander getrennte Bereiche zu betrachten, sondern können und sollten, wo möglich, zueinander in Beziehung gesetzt werden.³⁸ Als Planungs- und Reflexionskategorien bieten sie in diesem Zusammenhang Anlass, um zu bestimmen, inwiefern ein Thema bzw. rhetorischer Diskurs für den Unterricht von Belang ist und welche Kontexte und Fragestellungen „wirklich problemlösungs- und verhandlungsbedürftig“ sind“ (Hallet 2012: 12).

Drittens bezieht sich das Begriffspaar Faktisch / Fiktional auf die Möglichkeit der Anknüpfung rhetorischer Perspektiven an das literarische Lernen und die Förderung von Imagina-

³⁸ Gerade im Rahmen des globalen Lernens (vgl. Cates 2000; Lütge 2015; Schreiber & Siege 2016) wird die Verwobenheit globaler und lokaler Kontexte besonders deutlich und damit die Relevanz internationaler Entwicklungen und Diskurse für die eigene Lebenswelt sichtbar. Die Integration globaler Perspektiven erscheint daher vielversprechend auch für die Förderung produktiver rhetorikbezogener Kompetenzen. Denn Lernende können ange regt werden, sich auch zu „großen Fragen“, etwa dem Klimawandel, rhetorisch überzeugend zu positionieren, ohne dabei entweder in Plau ttüden und missionarischen Eifer zu verfallen oder aber die Einbettung der eigenen Lebenswirklichkeit und individuell relevanter Themen und Fragestellungen in größere Zusammenhänge aus dem Blick zu verlieren.

tionsfähigkeit. Rhetorikbezogene Kompetenzen können auch entwickelt werden, indem Lernende bspw. eine Verteidigungsrede des Shakespeare-Charakters Iago entwerfen und dramapädagogisch gerahmt vortragen. Somit ist es zum einen denkbar, den thematischen Rahmen für produktionsorientierte Aufgaben einer literarischen Vorlage zu entnehmen. Auf diese Weise kann sowohl literarisches Verstehen gefördert als auch das Experimentieren mit rhetorischen Stilen und Strategien angeregt werden, die aus der eigenen Perspektive nicht gleichermaßen erfahrbar wären. Zum anderen lassen sich auch realweltliche Themen fiktionalisieren, wenn faktisch existierende Ausgangslagen und Sachverhalte um imaginierte Vorstellungen angereichert werden, die realitätsnah oder fantasievoll sind. Gerade solche thematischen Rahmungen eignen sich in der Folge für eine spielerische Erprobung (siehe unten sowie Kapitel 9.4).

Als vierter Punkt kann außerdem die thematische Komplexität produktiver Aufgabenstellungen im Kontext von Rhetorik bewusst gewählt und entsprechend der jeweiligen Lernvoraussetzungen angepasst werden. Die Justierung des Themas ermöglicht dabei Schwerpunktsetzungen mit Blick auf inhaltliche Lern- sowie Kompetenzziele und stellt gleichzeitig ein sinnvolles Instrument zur Binnendifferenzierung dar (vgl. Sasse & Schulzeck 2013). Konkret kann das bedeuten, persuasives Handeln und rhetorische Interaktion im Unterricht gezielt an inhaltlich einfachen Themen zu erproben, um Freiraum für die rhetorische Ausgestaltung von Texten zu erschaffen („Convince your friends to go to the cinema with you at the weekend instead of going swimming.“). Hier benötigt die inhaltliche Erarbeitung nur verhältnismäßig geringen Aufwand, stattdessen lässt sich ein Fokus auf die Verwendung und Reflexion rhetorischer Strategien und Gestaltungsmittel legen. In ähnlicher Weise können auch andere, unterrichtlich relevante und inhaltlich bereits vorstrukturierte Themen von der Lehrkraft rhetorisch überformt werden, wenn z. B. die Wahl einer Lektüre oder eines Films als rhetorischer Wettbewerb inszeniert wird, in dem Lernende die eigenen Präferenzen möglichst überzeugend darstellen. Bei de facto komplexeren Themenfeldern hingegen ist zu beachten, dass eine sprachliche und inhaltliche Vorbereitung bzw. Vorentlastung entscheidend für die erfolgreiche Entwicklung rhetorikbezogener Kompetenzen sein kann, wie auch in der Interviewstudie bemerkt wird (vgl. Kapitel 5.2.1). Hierfür erscheint es sinnvoll, Möglichkeiten der didaktischen Reduktion von Komplexität auszuloten. Inhaltliche Unterstützung und Vereinfachung kann etwa angeboten werden, indem Lehrende über Rollenperspektiven bestimmte Standpunkte zu einem Thema bereits vorgeben oder Argumentationsmuster bereitstellen, aus denen Lernende die ihrer Ansicht nach stärksten auswählen und in einem Text anordnen.

Kompetenzbereiche und rhetorische Textsorten / Genres

Über die thematische Einbettung hinaus ist es maßgeblich, dass rhetorikbezogene Aufgaben mit Blick auf den Erwerb curricular formulierter Kompetenzen erstellt und angepasst werden. Dafür ist die Anbindung an die zuvor beschriebenen Kompetenzbeschreibungen sinnvoll (vgl. Kapitel 2.4.1) und kann gleichsam durch die Festlegung spezifischer rhetorischer Ziele konkretisiert und ergänzt werden (siehe Beschreibung der nächsten Spalte weiter unten). Die drei Kompetenzbereiche in der Matrix ermöglichen zunächst eine grobe Verortung der Auseinandersetzung mit Rhetorik hinsichtlich jeweils anvisierter *learning outcomes*. Wie in der Interviewstudie deutlich wird, gehen monologisches und dialogisches Sprechen unter rhetorischem Blickwinkel mit ganz eigenen Anforderungen einher (vgl. Kapitel 5.2) und benötigen somit spezifische Formen der Fokussierung und der thematischen, sprachlichen sowie strategischen Vorbereitung. Monologische rhetorische Beiträge lassen sich etwa anhand der Vorbereitungs- und Redezeit variieren („Speak for 30 seconds about your favourite film.“ vs. „Give a speech on your new year's resolutions for the coming year.“), können an diverse Personengruppen adressiert werden oder die Verwendung von Alltags- bzw. ästhetisch ausgestalteter Sprache einschließen. Bei dialogischen Sprechaufgaben stehen in Abhängigkeit vom Genre insbesondere die Berücksichtigung von Förmlichkeitsgrad bzw. Register, pragmatischen Konventionen und *turn taking*-Strategien im Vordergrund. Diese Aspekte können in der Vorbereitung von Sprechaktivitäten jeweils in den Mittelpunkt gestellt werden und gleichzeitig als *scaffolding* fungieren, indem sie einen Rahmen für den zu verfassenden Text bilden. Die Schreibförderung ist in der Tabelle als dritter Punkt bewusst breit angelegt und bezieht mediale Textsorten und Genres mit ein, um der häufig multimodalen Form rhetorischer Diskursbeiträge Rechnung zu tragen (vgl. Kapitel 1.4).

Die nächste Spalte schließt sich inhaltlich unmittelbar an und ist mit Bezug auf die drei Kompetenzbereiche strukturiert. Mit den hier ausgewählten Textsorten und Genres wird exemplarisch die Bandbreite möglicher, didaktisch relevanter rhetorischer Beiträge illustriert und es wird verdeutlicht, dass sich die produktive Beschäftigung mit Rhetorik vielfältig skalieren lässt. So ist es möglich, die kognitive Komplexität von Aufgabenstellungen und damit gleichzeitig den unterrichtlichen Rahmen und Zeitaufwand anhand der verschiedenen Sprachhandlungen anzupassen. Wenn Lernende schriftlich zu einem Film Stellung nehmen sollen, ist als Zielprodukt demnach sowohl ein ausführlich ausgearbeitetes *review* oder aber ein Kurzbeitrag in der Kommentarspalte einer sozialen Plattform denkbar. Zentral ist dabei, dass neben

Fragen nach der Tiefe der inhaltlichen Auseinandersetzung auch die jeweils eigenen kommunikativen und spezifisch rhetorischen generischen Charakteristika von Lehrenden reflektiert und erarbeitet werden (vgl. Kapitel 8.4).

Die Erstellung mündlicher oder schriftlicher bzw. multimodaler rhetorischer Texte kann somit auf einem Spektrum zwischen *small scale* und *large scale activities* verortet werden und je nach Fokus Kompetenzen separat oder integriert entwickeln. Je komplexer die Aufgabe ist, desto wichtiger wird infolgedessen auch die didaktische Sequenzierung verschiedener Schritte und das Bereitstellen dem Genre entsprechender, lernunterstützender Maßnahmen – beim monologischen Sprechen etwa Rollenkarten, Redemittel oder *speech preparation forms* (vgl. von Blanckenburg & Haack 2016). Auch in der Produktion multimodaler rhetorischer Texte bieten sich über die Wahl der Aufgabenstellung unterschiedlich aufwändige Zugänge an: So können Lernende z. B.

- Fotos aus der medialen Berichterstattung eines aktuellen Themas untersuchen und selbst erproben, wie sich deren Inhalt und rhetorische Botschaft allein durch die Anpassung des Bildausschnitts verändern lassen,
- einen politischen Videoclip mit (neuer) Musik unterlegen und so dessen Bedeutung und persuasives Potenzial verändern (vgl. dazu O’Neil 2020: online) oder
- medial anspruchsvollere Produkte wie einen Wahlwerbespot oder eine Webseite im Rahmen komplexer Kompetenzaufgaben gestalten (vgl. Kapitel 10.3).

Rhetorisches Ziel

Im Zentrum der Tabelle ist ein Spektrum rhetorischer Ziele aufgeführt, die von Lehrenden mit den jeweiligen Textsorten und Genres verknüpft werden können. Somit lassen sich verschiedene, spezifisch rhetorische kommunikative Intentionen fokussieren. Die Übersicht stellt dabei eine deutliche Ausweitung der zuvor diskutierten Kompetenzformulierungen aus Bildungsstandards und LehrplanPLUS dar und knüpft an den Referenzrahmen für Demokratiekompetenzen an (vgl. CoE 2018a: 49 f.). Damit wird die Idee verfolgt, dass Lernende eine Vielfalt typisch rhetorischer und diskursiv relevanter Sprachhandlungen über handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben kennenlernen und funktional sowie ethisch reflektieren.

Wichtig ist an dieser Stelle die Überlegung, dass sich ein rhetorisches Ziel noch nicht notwendigerweise aus der gewählten Textsorte ergibt, sondern von der Lehrperson explizit zugewiesen werden kann. Diese Festlegung bedarf einer didaktischen Reflexion und bietet Möglichkeiten für Variation und Hervorhebung bestimmter unterrichtlich relevanter Aspekte. So

können Lernende z. B. zum gleichen Thema und im gleichen Genre Beiträge mit unterschiedlichen rhetorischen Zielen erarbeiten und im Anschluss die Wirkung und Passung überprüfen. Ein *one-minute talk* über die Rocky Mountains, wie im Schulbuch *Green Line 2* vorgeschlagen (vgl. Carleton-Gertsch et al. 2017: 42) lässt sich somit informativ, bewerbend oder als deziert kritischer Beitrag gestalten, womit jeweils verschiedene rhetorische Strategien eingeübt und gleichzeitig Lehrbuchaufgaben abwechslungsreicher gestaltet werden können. Darüber hinaus sind die einzelnen Ziele in der Tabelle ohne Trennlinien dargestellt, um darauf hinzuweisen, dass Überschneidungen durchaus möglich und ggf. auch geboten sind, wenn sich ein Vortrag etwa von einer Position abgrenzt und gleichzeitig eine andere bewirbt.

Die Bandbreite der dargestellten rhetorischen Ziele macht indes deutlich, dass mit jedem der Begriffe jeweils eigene kommunikativ-strategische und sprachliche Anforderungen sowie mögliche Schwerpunkte für die Textgestaltung und -vermittlung einhergehen. Diese können auch anhand konkreter, realer oder imaginierter Interaktionssituationen konkretisiert werden. Das bedeutet, wenn Lernende üben sollen, andere zu überzeugen, ist es wichtig, dass die Zielgruppe und das kommunikative Setting dafür bestimmt und erarbeitet werden. Ebenso werfen die Begriffe Fragen hinsichtlich der ethischen Reflexion rhetorischen Handelns auf und können Unterrichtsgespräche z. B. darüber anregen, in welchem Kontext es sinnvoll und angemessen ist, die eigene Perspektive selbstbewusst („höflich aber offensiv“; KMK 2012: 111; vgl. Kapitel 5.2.2) darzustellen oder von Beginn an einen Kompromiss anzustreben. Insbesondere die letzten beiden in Klammern gesetzten Punkte *deceive / manipulate* bedürfen einer didaktischen und pädagogischen Rahmung und Reflexion, wenn Lernende selbst produktiv mit ethisch problematischen Sprachhandlungen und Texten experimentieren. Wie in der Interviewstudie allerdings angedeutet, besteht hier gleichsam ein Potenzial, um das Verständnis für kommunikative Wirkmechanismen von bspw. Fake News oder populistischen Statements zu entwickeln, wenn solche Beiträge im Unterricht erstellt und ihre Wirkungen sowie der Bruch ethisch-kommunikativer Maßstäbe reflektiert werden (vgl. Kapitel 5.4 & 9.4).

Rhetorische Textgestaltung und -vermittlung

Die vierte Spalte hebt auf Aspekte der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung rhetorischer Beiträge sowie auf deren mündliche, mediale bzw. digitale Vermittlung ab. Ob ein rhetorischer Text eher argumentativ oder erzählend gestaltet werden sollte, ergibt sich mitunter bereits aus der Textsorte (z. B. Erörterung); gleichzeitig können Lehrende die hier genannten Begriffe auch zur Justierung von Aufgabenformaten einsetzen und so unterrichtliche Schwerpunkte setzen.

Die Felder rhetorischer Textgestaltung (vgl. Kapitel 1.3.3) sind dabei bewusst nicht als voneinander abgegrenzte Bereiche dargestellt, können aber – je nach Unterrichtsfokus, Aufgabenumfang und Textsorte – in unterschiedlicher Weise relevant sein. Wichtig erscheint dabei, dass Lernende im Rahmen der Produktion eigener Beiträge Gelegenheit erhalten, um sich explizit mit der Rhetorizität der jeweiligen Felder auseinanderzusetzen (vgl. Kapitel 2.4.1). Aufgabenstellungen mit einem argumentativen Fokus können demnach gezielt auf die Untersuchung und Erprobung relevanter Begründungsmuster und -typen ausgerichtet werden. Die Beschäftigung mit Framing hingegen regt Lernende zur Reflexion darüber an, mit welchen Begrifflichkeiten sie eigene Positionen zielführend und angemessen in einem thematischen Kontext und diskursiven Raum darstellen können. Narrative Elemente wiederum lassen sich in diverse Genres einbinden und können bspw. als Anekdote in einem Vortrag oder als *visual storytelling* auf einer Webseite rhetorische Funktionen erfüllen. Zuletzt sind auch die Wahl und Reflexion des eigenen Sprachstils von Bedeutung und stellt damit ebenfalls einen möglichen Fokus im Rahmen von Aufgaben dar. Eine ästhetisch ausgestaltete Rede kann somit auf die Verwendung von Rede- und Gedankenfiguren oder Tropen abzielen, während das Verfassen eines Kommentars auf einer sozialen Plattform die Reflexion über den rhetorischen Gebrauch von Alltagssprache anregt.

Unter dem Begriff Textvermittlung werden darüber hinaus Überlegungen zusammengefasst, die mit der Präsentation von Lernendenprodukten gegenüber adressierten Personen zusammenhängen. Hier können Lehrende entscheiden, wer im Rahmen einer Aufgabe als Ziel- und Rezeptionsgruppe in den Blick genommen wird und ob bzw. in welcher Form diskursive Reaktionen Teil des Unterrichtsgeschehens werden sollen. Diese Aspekte flankieren somit die Textgestaltung, indem sie Lernenden rhetorisch wichtige Anhaltspunkte darüber liefern, an wen sich ihr Beitrag richtet und welche Form der Vermittlung dafür angemessen ist. Bei mündlichen Leistungen, die als rhetorische Artefakte im unterrichtlichen Kontext selbst dargeboten und rezipiert werden, können Lehrende über Aufgabenstellungen etwa besondere Aufmerksamkeit auf die Rhetorizität von Stimme, Körper oder Raum lenken. Stehen diese performativen Aspekte im Vordergrund, kann das monologische Sprechen auch an bereits bestehenden Texten geübt werden, die Lernende in unterschiedlicher Art und Weise z. B. in der Rolle eines Charakters vor einem imaginierten Publikum vortragen. Gleichzeitig ist es denkbar, mündliche oder schriftliche Beiträge medial zu überformen, indem sie aufgenommen bzw. als rhetorisches Artefakt über eine bestimmte Plattform veröffentlicht werden. Insofern ist es auch unter rhetorischen Gesichtspunkten maßgeblich, bei der Aufgabenentwicklung mitzudenken, in welcher

Form Lernende mit ihren Texten an unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen Diskursen partizipieren können.

Unterrichtsprinzip

Mit der dritten Säule und gleichzeitig letzten Spalte in der Tabelle wird eine Verbindung zu den zuvor beschriebenen Prinzipien der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen geknüpft (vgl. Kapitel 9).³⁹ Die hier aufgeführten Aspekte zeigen Möglichkeiten für die unterrichtliche Einbettung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben und bieten gezielte Ansatzpunkte, um zu reflektieren, nach welchen Maßgaben Beiträge von Lernenden erstellt, präsentiert und rezipiert werden sollen. Zum Teil ergeben sich sinnvolle Optionen dabei bereits aus der Wahl der Textsorte und des rhetorischen Ziels: Eine Diskussion in Rollen bietet sich etwa für eine spielerische Erprobung an, während die Erstellung von Fake News einen gesonderten reflexiven Fokus benötigt (vgl. Kapitel 9.4). Gleichzeitig ergeben sich aus den verschiedenen Prinzipien jeweils bestimmte Planungsüberlegungen und mögliche Schwerpunktsetzungen für die Aufgabenentwicklung. Das Prinzip spielerischer Erprobung rückt in diesem Kontext im Speziellen die folgenden Fragen in den Mittelpunkt:

- Welche Rollen und Positionen sollen Lernende im Unterrichtsdiskurs einnehmen?
- Wie können Rollen- und Standpunktwechsel über Aufgaben angeregt werden?
- In welchem Maß ist die Texterstellung auf generische bzw. offene, kreative Schreibformen ausgerichtet? (vgl. Sara & Elis 2017)
- Wie kann die Aufgabenstellung das Experimentieren, Übertreiben, sanktionsfrei-spielerische Handeln fördern?

Ein Fokus auf ästhetische Erprobung hingegen betont die Verwendung formaler sowie gestalterischer Elemente und kann sowohl in mündlichen Vorträgen wie auch multimodalen Textsorten (z. B. Werbeanzeigen) didaktisch sinnvoll sein. Wichtig erscheint dabei, dass Lehrenden und Lernenden deutlich ist, welche Qualitätskriterien für die ästhetische Textgestaltung unter rhetorischen Vorzeichen gelten, d. h. ob eine Aufgabe etwa auf die Verwendung von klangvoller, stilistisch ausgeschmückter Sprache abzielt. Erneut ist hier aus rhetorischer Perspektive die Passung zwischen Textsorte, rhetorischem Ziel und sprachlicher Form von größerer Bedeutung als der Gebrauch möglichst vieler oder besonderer Stilfiguren (vgl. Kapitel 1.3.3). Der Begriff der reflexiven Erprobung wirft an dieser Stelle darüber hinaus die Frage auf,

³⁹ Das erste Prinzip der fachlichen Integration (vgl. Kapitel 9.1) wird in der Planungsmatrix bereits über die thematische Einbettung sowie die Kompetenzbereiche und Textsorten adressiert, und ist hier daher nicht noch einmal aufgeführt.

wie Rezeptions- und Evaluationsprozesse von rhetorischen Beiträgen unterrichtlich gestaltet werden können. Dafür ist sinnvollerweise bereits bei der Aufgabenerstellung zu klären, wer auf welche Weise und anhand welcher Maßstäbe oder Leitfragen auf Texte reagieren soll. Die Planungsmatrix und die zuvor beschriebene Taxonomie können dabei in eine Bewertungstabelle überleiten, die auch den Lernenden im Vorfeld als Planungshilfe dient. Gerade wenn Aufgaben prozessorientiert gestaltet werden, lässt sich zudem *peer feedback* nutzen, um Aspekte wie Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit, persuasives Potenzial sowie die ethische Fundierung rhetorischen Handelns in der Lerngruppe zu reflektieren.

Die Bearbeitung von Aufgaben wie auch deren anschließende Reflexion können dabei primär auf Immersion oder kritische Distanzierung ausgerichtet sein. So lässt sich eine Diskussion bspw. gezielt kompetitiv als Schlagabtausch oder als kooperatives Ereignis inszenieren und rückt infolgedessen entweder die Verteidigung eigener Standpunkte oder die Suche nach Kompromissen in den Vordergrund. Ähnlich gilt dies für die Reflexion, bei der Lernende ihr Augenmerk entsprechend der Aufgabenstellung auf besonders überzeugende Aspekte richten können oder Positionen gezielt kritisch hinterfragen und das Sich-Abgrenzen von Standpunkten einüben. Die vorigen Überlegungen zur Meinungs- und Willensbildung (vgl. Kapitel 9.3) heben indes hervor, dass Aufgaben inhaltlich und sprachlich adäquat gerahmt werden müssen, damit Lernende überhaupt befähigt werden können, eigene Positionen zu entwickeln, zu versprachlichen sowie auch deren Vorläufigkeit zu reflektieren.

Zuletzt lenkt der Begriff Perspektivenvielfalt Aufmerksamkeit auf die Frage, wie Aufgaben gestellt und innerhalb einer Lerngruppe variiert werden können, um rhetorische Textensemblen und damit diskursive Vielstimmigkeit zu erzeugen (vgl. Kapitel 9.2). Dabei ist es bspw. denkbar, dass sich Lernende mit dem gleichen Thema und der gleichen Fragestellung auseinandersetzen, jedoch unterschiedliche rhetorische Textsorten erstellen, die anschließend im Unterricht auf ihr persuasives Potenzial analysiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Ebenso ließe sich auch das rhetorische Ziel bei ansonsten gleichbleibender Aufgabenstellung verändern, um verschiedene Sprachhandlungen und rhetorische Strategien in den Unterricht einzubinden. Unter dem Aspekt von Pluralität ist darüber hinaus insbesondere die Repräsentation einer Vielfalt von Positionen maßgeblich. Aufgaben können hier dazu beitragen, sowohl unterschiedliche Meinungen im Klassenzimmer zu schärfen und sichtbar zu machen als auch der Erarbeitung relevanter Standpunkte von diskursiven Akteur*innen dienen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die hier beschriebene Planungsmatrix ein Instrument für die systematische Erstellung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben

im Kontext von Rhetorik darstellt. Dafür konkretisiert sie allgemeine Planungsüberlegungen bezüglich Thema, Kompetenzziel und didaktisch-methodischer Umsetzung aus rhetorischem Blickwinkel und unter Einbezug der vorigen Überlegungen in dieser Arbeit. Aus den diversen möglichen Schwerpunkten ergeben sich dabei wiederum Implikationen für eine Einbettung von Aufgaben und Erstellung von *scaffolding*-Angeboten, die Lernende bei der sprachlichen und ggf. multimodalen Gestaltung ihrer Beiträge unterstützen. Abhängig von Unterrichtsszenario und -fokus ist es somit wichtig, dass Lehrende etwa thematisch relevante Materialien und Redemittel bereitstellen, Phasen der strategischen und sprachlichen Planung unterstützen und rhetorische Reflexionsprozesse gezielt anleiten. Die Reflexionsfragen aus Kapitel 10.1 sowie die Diskussion produktiver rhetorikbezogener Kompetenzen im theoretischen und empirischen Teil dieser Arbeit bieten hier vielfältige Anknüpfungspunkte und bedürfen gleichsam einer kontextsensitiven Anpassung und Erweiterung.

10.3. Beispieltexte und -aufgaben

Im Folgenden werden Überlegungen aus den vorigen Kapiteln bezüglich rhetorikbezogener Zieldimensionen, Prinzipien, Leitfragen und Aufgabentypen aufgegriffen und an ausgewählten Beispieltexten praxisorientiert reflektiert. Dieses Kapitel illustriert somit exemplarische Vorgehensweisen der Textauswahl, -adaption und der Erstellung von Lernaktivitäten. Dafür werden anhand verschiedener, didaktisch relevanter rhetorischer Textsorten und Genres unterrichtliche Zugänge und Beispielaufgaben skizziert, die Möglichkeiten rhetorischer Analyse, ethischer Reflexion und eigener produktiver Erprobung veranschaulichen.

Schriftliche Texte

Bei der Arbeit mit schriftlichen Texten im Fremdsprachenunterricht bieten sich bestimmte Textsorten üblicherweise für eine rhetorische Auseinandersetzung an. Dazu zählen Manuskripte politischer Reden wie auch Zeitungsartikel, in denen Verfasser*innen selbst Stellung beziehen. Vor dem Hintergrund der Darstellungen in Kapitel 2.4.2 und 5.6 erscheint hier gleichzeitig eine Öffnung in zwei Richtungen sinnvoll.

Erstens können rhetorikbezogene Kompetenzen am Beispiel von alltäglichen Interaktionen gefördert werden. Das kann bedeuten, Textbuchdialoge unter rhetorischen Fragestellungen zu untersuchen, z. B. im Hinblick auf Fragen, wer mit welchen kommunikativen Mitteln versucht, welche Sprechintentionen zu realisieren und wie erfolgreich bzw. angemessen das sprachliche Handeln der Beteiligten aus Sicht der Lernenden eingeschätzt wird. An solchen

Punkten können Lehrkräfte die Beschäftigung mit etwa argumentativen Mustern oder Deutungsrahmen niedrigschwellig und exemplarisch anregen. Dabei eignen sich zunächst Texte, die auf die Verhandlung von Meinungsverschiedenheiten abzielen und somit bereits eine inhärente rhetorische Dimension aufweisen. In *Camden Town 4* findet sich etwa ein Dialog zwischen drei Jugendlichen, der die Frage betrifft, ob die Football-Spiele der Jungen- oder Mädchenmannschaft an ihrer Schule sehenswerter seien (vgl. Claussen et al. 2015: 18 f.). Hier erscheint es vielversprechend, eine rhetorische Perspektive anzulegen und mit Lernenden zu analysieren, welche (u. a. geschlechtsbezogenen) Vorannahmen und Haltungen, Typen von Argumenten sowie kommunikativen Strategien die Beteiligten in den Dialog einbringen. Ebenso könnte eine produktionsorientierte Aufgabe darin bestehen, das Gespräch unter der Fragestellung umzuschreiben, auf welche Art und Weise die Jugendlichen ihrer jeweiligen Perspektive in diesem thematischen Kontext besser Gehör verschaffen könnten.

Eine weitere Möglichkeit der Arbeit mit Schulbüchern besteht darin, vorgegebene Texte und Lernaktivitäten rhetorisch zu überformen. So ist es denkbar, Lehrwerksaufgaben durch rhetorische Ziele zu erweitern, die Lernende anregen, bestimmte Sprachhandlungen zu erproben (vgl. Planungsmatrix in Kapitel 10.2). Im Buch *New Highlight 4* wird bspw. als Aufgabe formuliert: „Make a dialogue between a tourist and a ranger“ (vgl. Williams 2007: 71). Lernende verfassen hier zunächst schriftlich einen Dialog und führen anschließend ein Informationsgespräch als Rollenspiel. Diese Aufgabenstellung könnte unter rhetorischen Gesichtspunkten so adaptiert werden, dass Lernende versuchen, den/die Ranger*in zu überzeugen, ihnen eine besonders interessante Stelle im Park mit dem Auto zu zeigen. Mithilfe von Rollenkarten, die die Positionen der Beteiligten skizzieren, ließe sich der Rahmen des Gesprächs vorstrukturieren (z. B. „You’re a park ranger who is looking forward to going home after a long day at work. A group of tourists approaches you with a request. You’re not very motivated to stay in the park much longer but you’re willing to listen to what they have to say.“). Lernende können dann entsprechend ihrer Rollen über Handlungsspielräume und kommunikative Strategien reflektieren sowie Redemittel vorbereiten, auf die sie in der darauf folgenden spielerischen Erprobung zurückgreifen.

Zweitens lassen sich auch literarisch-ästhetische Texte aus rhetorischer Perspektive beleuchten. Dies kann insbesondere dann ertragreich sein, wenn Literatur auf gesellschaftlich, politisch oder kulturell relevante Themen Bezug nimmt. Das Gedicht *The Crown* von Carol Ann Duffy, das sie in ihrer Rolle als *Poet Laureate* verfasst und das zum 60. Thronjubiläum

von Elisabeth II. in Westminster Abbey vorgetragen wurde, mag etwa als Würdigung der englischen Königin, gleichsam aber auch als Wachrufen der Verantwortung, die mit dem Tragen der Krone einhergeht, gelesen werden:

One head alone
can know its weight, on throne, in pageantry,
and feel it still, in private space, when it's lifted:
not a hollow thing, but a measuring; no halo,
treasure, but a valuing; decades and duty. Time-gifted,
the crown is old light, journeying from skulls of kings
to living Queen.
Its jewels glow, virtues; loyalty's ruby,
blood-deep; sapphire's ice resilience; emerald evergreen;
the shy pearl, humility. (Auszug aus Duffy 2013: online)

In diesem Sinn stellt der literarische Text hier auch einen diskursiven Beitrag zur öffentlichen Verhandlung der Bedeutung der englischen Krone dar. Ein rhetorischer Blickwinkel stellt dabei weder die Bedeutungsoffenheit literarischer Texte noch das Potenzial rezeptionsästhetischer Ansätze infrage, sondern hebt vielmehr die Möglichkeit hervor, rhetorische Wirkpotenziale von Literatur über interpretative Leitfragen und Kontextualisierungsaufgaben sichtbar zu machen. In ähnlicher Weise können auch die bei Instagram veröffentlichten Gedichte und Skizzen der kanadischen Schriftstellerin Rupi Kaur als gesellschaftliche Positionierungen – sowohl eines lyrischen Ichs als auch der Schriftstellerin selbst, die ihre Gedichte in den Beschreibungstexten kommentiert – untersucht werden. Sie nutzt leicht verständliche, lyrische Kurzformen, um zu Themen wie *female rights*, *migration*, *Indian politics* oder *beauty standards* Stellung zu nehmen, diese literarisch zu verarbeiten und einer breiten Follower-Zahl zu präsentieren (vgl. Kaur 2020: online).⁴⁰ Insofern sind diese Beiträge vielversprechend für eine unterrichtliche Analyse mit Bezug auf die Frage, welche Funktionen ein literarischer Text in digitalen Räumen erfüllen und welche diskursiven Wirkungen er durch seine Gestaltung erzeugen kann.

Visuelle Rhetorik

Die Arbeit mit Bildern unter rhetorischem Fokus lässt sich mit vielfältigen visuellen Textsorten und Aufgabenstellungen denken. Zwei Perspektiven werden hier exemplarisch hervorgehoben: Erstens kann die rhetorische Analyse von Bildern Zugänge zu aktuell thematisch relevanten Diskursen bieten. Wie Merse (2015: 200 f.) beschreibt, ist etwa das Bild des Eisbären auf einer Scholle zur Ikone und zum Symbol für globale Erwärmung geworden, das gleichzeitig eine

⁴⁰ Interessanterweise steht Kaur für ihren Stil, der auf einfache, alltägliche Sprache setzt und mit nur wenigen rhetorischen Figuren auskommt, immer wieder in der Kritik. An ihrer Person entfalten sich Diskussionen über den literarischen Wert von *Instagram poetry* und die Kommodifizierung des Genres (vgl. z. B. Murkumbi 2019: online). Gleichzeitig erklärt genau diese Sprache möglicherweise ihre Breitenwirkung und ist somit aus rhetorischem Blickwinkel besonders erfolgreich.

kritische politische Botschaft enthält und vor dem Aussterben gefährdeter Tierarten warnt. Allerdings finden sich in diesem Zusammenhang immer wieder auch Darstellungen von Eisbären, die mit faktisch unzutreffenden Schlagzeilen und Narrativen verknüpft werden (vgl. Moses 2019: online). Der *National Geographic* bspw. betitelte das Bild eines abgemagerten Bären mit dem Satz „This is what climate change looks like“ (ebd.), obwohl keineswegs feststand, dass die körperliche Verfassung des Tieres auf ökologisch globale Veränderungen zurückzuführen war. Daraus entstand in der Folge ein kontroverser Diskurs, der die Fotografin dazu motivierte, einen klärenden Artikel zu verfassen und Fehler in der Darstellung des Sachverhalts einzuräumen (vgl. Mittermeier 2018: online). Über die Analyse und Kontextualisierung solcher Bilder lässt sich somit die Bewusstmachung für das immense rhetorische Wirkpotenzial visueller Texte anregen. Ein vergleichbares Vorgehen bietet sich auch mit Blick auf die prämierten Bilder des *World Press Photo*-Wettbewerbs an, die auf ihre perspektivierten Darstellungen globaler Themen untersucht werden können. Das Gewinnerfoto im Jahr 2019 zeigt etwa ein weinendes Kind neben einem Polizeiauto bei einer Grenzkontrolle zwischen den USA und Mexiko. Dieses Bild ist im Kontext der zeitweise eingeführten, amerikanischen *zero tolerance policy* zu verstehen, die dazu führte, dass Eltern und Kinder aus Familien mit Fluchthintergrund an der Grenze voneinander getrennt wurden, und löste ein großes Medienecho aus (vgl. *World Press Photo* 2019: online).⁴¹

Auch Memes sind neben ihren popkulturellen Funktionen häufig rhetorisch aufgeladen und betonen gezielt bestimmte Aspekte eines Sachverhalts. So befassen sich etwa Brexit-Memes in satirischer Form mit Auswirkungen des Austritts auf den britischen Arbeitsmarkt, dem Verhältnis zwischen England und den anderen Staaten der Vereinigten Königreiches wie auch der Finanzierung des *National Health Service* (vgl. Vaičiulaityė 2020: online). Während diese multimodalen Texte nicht notwendigerweise inhaltliche Tiefe bieten, ermöglichen sie doch thematische Einstiege in Themenfelder und legen die Analyse der Darstellungen als kulturelle Texte und diskursive Beiträge nahe, die in digitalen Räumen rhetorische Funktionen erfüllen.

Zweitens können Bilder auch primär dazu eingesetzt werden, um ein Verständnis für rhetorische Dynamiken, die sich an visuellen Darstellungen entfalten, zu fördern. Ein besonders lehrreiches Beispiel für visuelle Rhetorik und einen damit verbundenen digitalen Diskurs stellt

⁴¹ Hier stellte sich im Diskurs um das Foto in der Folge heraus, dass das gezeigte honduranische Mädchen de facto nicht an der Grenze von seiner Mutter getrennt worden war. Die öffentliche Empörung über diese politische Praxis, die stark von solchen emotionalisierenden Bildern beeinflusst war, führte letztlich jedoch dazu, dass die Richtlinie wieder zurückgenommen wurde (vgl. *World Press Photo* 2019: online). Insofern bietet das Foto gleichsam Anlass für eine unterrichtliche Reflexion des suggestiven Charakters visueller rhetorischer Texte.

die Comicfigur *Pepe the Frog* dar. Ursprünglich als unpolitischer Charakter erschaffen, wurde die Zeichnung über Internetforen zu einem popkulturellen Phänomen und als Meme vielfach neu- und umgestaltet. Im Zuge dessen griff jedoch auch die amerikanische *Alt right*-Bewegung Pepe-Darstellungen auf und verwendete sie für nationalistische, rassistische und antisemitische Botschaften u. a. im Kontext der amerikanischen Präsidentschaftswahlen 2016. Als Reaktion darauf engagierte sich der Zeichner Matt Furie unter dem Stichwort *#SavePepe* in einer Kampagne, die das Ziel verfolgte „to reclaim the symbol from those who use it with hateful intentions“ (vgl. Anti Defamation League 2020: online) und beschloss sogar, den Charakter zwischenzeitlich in einer Comiczeichnung sterben zu lassen (vgl. Salkowitz 2017: online). In der Folge ist die Geschichte um die Comicfigur auch in einem 2020 erschienenen Dokumentarfilm verarbeitet worden, der auf die Versuche Bezug nimmt, die Nutzungs- und Deutungshoheit über den Charakter zurückzugewinnen.

Für den Englischunterricht ist *Pepe the Frog* aus rhetorischem Blickwinkel damit in mehrfacher Hinsicht ein interessantes Phänomen: Lehrende können anhand der Figur eine Auseinandersetzung mit der Rhetorizität ikonischer Darstellungen anregen, indem sie über die Analyse und Kontextualisierung ausgewählter Beispiele aufzeigen, wie ein solcher visueller Text politische Botschaften vermittelt, auf welche Wissensbestände er rekurriert und welche bereits bestehenden Positionen er bei einer Zielgruppe anspricht (vgl. Kapitel 10.1). Darüber hinaus lassen sich, wie in Kapitel 8.2 beschrieben, anhand dieses Beispiels rhetorische Konstellationen und Dynamiken in digitalen Diskursräumen erforschen, wenn sich Lernende mit den beteiligten Akteur*innen und dem entstandenen Wechsel aus Rede und Gegenrede befassen. So lässt sich ein Verständnis dafür ausbilden, dass rhetorische Darstellungen insbesondere unter digitalen Vorzeichen ein diskursives Momentum entwickeln können, dem mitunter nur schwer Einhalt geboten werden kann. Letztlich kann diese Analyse auch zur unterrichtlichen Diskussion der Frage führen, ob die Verwendung von Pepe-Darstellungen in Zukunft weiter vertretbar sein bzw. wieder möglich werden kann.

Filmrhetorik

Um Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit audiovisuellen Texten unter rhetorischem Blickwinkel zu illustrieren, werden hier zwei Genres exemplarisch hervorgehoben. Als Erstes kann die, ohnehin unterrichtlich relevante Analyse von Werbevideos (vgl. Kapitel 5.4 & 5.5) durch gezielte, rhetorische Fragestellungen angereichert werden. Dabei ist als Untersuchungsperspektive zunächst interessant, welcher Techniken sich Werbung bedient, um persuasives Potenzial zu erzeugen. So lassen sich etwa in den jährlich neu veröffentlichten britischen

Christmas Advertisements oder in Werbeclips, die beim amerikanischen *Super Bowl* gezeigt werden, vielfältige und filmisch aufwendig konstruierte Beispiele für Narration (insbesondere *masterplots* wie der *American Dream*), Framing oder assoziative Argumentation finden (vgl. Kapitel 1.4.2). Außerdem kommt es immer wieder vor, dass sich Unternehmen über Werbung auch politisch und gesellschaftlich positionieren. Die Firma *Campbell's* zeigt in einem Werbeclip bspw. eine Konstellation aus zwei Vätern, die ihren Sohn mit Suppe füttern und dabei aus der Filmreihe *Star Wars* zitieren. Hier wird das Produkt mit einem modernen Familienbild assoziiert, was in der Folge diverse Reaktionen von amerikanischen gesellschaftlichen Gruppen wie auch des Satirikers Stephen Colbert hervorrief (vgl. *The Late Show with Stephen Colbert* 2015: online). Für die unterrichtliche Analyse wäre an dieser Stelle ein Fokus auf persuasive Ankerpunkte gewinnbringend, um Werte und Haltungen bei Rezipient*innen zu untersuchen, die von dem Clip positiv oder negativ angesprochen werden (vgl. Kapitel 1.3.1). Gleichzeitig ist Werbung gerade insofern interessant, als sie häufig weniger informativ oder begründend wirkt, sondern stattdessen die Befriedigung bestimmter Wünsche bei potenziellen Zielgruppen visuell in Aussicht stellt, somit ikonisch kodiert und symbolisch erfahrbar macht. Deshalb ist das Reflektieren der eigenen Rezeption von Werbetexten oder -videos von besonderer Bedeutung für die rhetorische Untersuchung (vgl. Kapitel 10.1).

Zweitens können Film- und Videobeiträge, die sich explizit und primär mit kulturellen und gesellschaftspolitischen Themen auseinandersetzen, über rhetorische Zugänge erschlossen werden. Denkbar ist hier z. B. die vergleichende Analyse politisch perspektivierter Nachrichtendarstellungen von Medienanstalten wie *CNN* oder *Fox News*. Als populäres Genre bietet darüber hinaus auch Satire Einblicke in die diskursive Verhandlung aktuell relevanter Fragestellungen. Von besonderem Interesse ist dabei die Eigenheit satirischer Beiträge, zwischen Unterhaltung und Ernsthaftigkeit zu changieren, und in diesem Wechsel eigene Botschaften zu vermitteln. Im Unterricht kann somit insbesondere untersucht werden, welche persuasiven Funktionen die humoristische Subversion und karikierende Darstellung von Themen erfüllen kann. Exemplarisch seien hier John Olivers Beitrag zu den Gefahren automatischer Gesichtserkennung (vgl. *Last Week Tonight* 2020: online) und Michelle Wolfs Kurzfilm genannt, der Reaktionen auf die *#MeToo*-Bewegung parodiert (vgl. *The Break with Michelle Wolf* 2018: online). Beide nutzen die gezielte Überzeichnung als rhetorisches Mittel, um politische und gesellschaftliche Standpunkte zu kritisieren und selbst Position zu beziehen.

Ein besonders aussagekräftiges Beispiel filmischer Rhetorik stellt auch das Video *What they took with them* dar, das von der *UN Refugee Agency* (2016: online) veröffentlicht wurde.

Darin trägt eine Gruppe prominenter Schauspieler*innen ein Gedicht vor, in dem Gegenstände aufgezählt werden, die Menschen im Kontext von Zwangsmigration mit auf die Reise nehmen, wenn sie ihr Zuhause verlassen. Die Gruppe der Darstellenden ist in schwarz gekleidet, steht in einer Reihe auf einer Bühne, während im Hintergrund ein Bildschirm zu sehen ist, der – teils künstlerische, teils von Amateur*innen aufgenommene – Originalfotos und -videos aus Krisengebieten abbildet. Die Kamera zeigt dabei in schneller Schnittfolge abwechselnd Ausschnitte der Gedichtrezitation und Darstellungen von Geflüchteten in den betroffenen Regionen. Der hier entstehende Eindruck von Dringlichkeit wird zudem durch Musik- und Toneffekte verschärft. Am Ende des Videos steht der Aufruf zur Teilnahme an einer Petition, womit die rhetorische Intention deutlich wird. Fakten über die Sachlage oder nähere Informationen über die Petition werden im Video selbst nicht vermittelt, vielmehr wird vor allem an die Emotionen der Zuschauenden appelliert.

Für den Englischunterricht bietet sich eine Analyse und Reflexion des Videos unter verschiedenen rhetorischen Fragestellungen an. Zentral erscheint dabei, dass Lernende die unterschiedlichen Bedeutungsebenen und Zeichen- bzw. Sinnssysteme der literarischen, dramatischen und filmischen Darstellung, z. B. in *split-viewing tasks*, untersuchen und zueinander in Beziehung setzen. Dabei kann insbesondere auf den Inszenierungscharakter der Rezitation und deren rhetorisches Potenzial abgehoben werden. Das Gedicht als solches ermöglicht außerdem Anknüpfungspunkte für literarisches Lernen und kann zur Vorbereitung und Vorentlastung eingeführt werden, um vor diesem Hintergrund anschließend die filmische Umsetzung kennenzulernen. Auf reflexiver Ebene wäre es zudem sinnvoll, ein Unterrichtsgespräch darüber anzuregen, ob die hier gewählte Darstellung von den Lernenden als erfolgreich und als angemessen empfunden wird, d. h. ob der Einsatz emotionalisierender Gestaltungsmittel zu einem sozialen Zweck aus ihrer Sicht vertretbar ist. Wie an anderer Stelle beschrieben, lässt sich dieses Beispiel auch im Rahmen einer komplexen Aufgabe in den Unterricht integrieren (vgl. Stannard & von Blanckenburg 2018). Exemplarisch wird hier somit deutlich, dass der rhetorische Blickwinkel auf filmische Texte reichhaltige Lerngelegenheiten bietet und die Ausrichtung analytisch-reflexiver Aufgaben auf unterschiedliche Teilkompetenzen ermöglicht.

Digitale Rhetorik

Als letzte Perspektive wird in Ergänzung zu den bisher diskutierten Beispielen, die in Teilen bereits verschiedene Aspekte digitalen Lernens angesprochen haben, die Möglichkeit skizziert, rhetorikbezogene Aufgaben in Richtung digitaler Formate auszuweiten. Exemplarisch dient hier ein Kapitel aus dem Oberstufenlehrwerk *Context* mit dem Titel *Modern Media – Tools or*

Tyrants? als Ausgangspunkt (vgl. Leithner-Brauns et al. 2015). Im Kursbuch befassen sich Lernende in dieser Einheit mit Prozessen der Mediatisierung und Digitalisierung in gesellschaftlichen und individuellen Beziügen und verfassen zuletzt einen argumentativen Text, der die Frage erörtert „Will the media change our lives for better or worse over the next ten years?“ (ebd. 29). An dieser Stelle ist es denkbar, die geforderte Positionierung zum Thema ‚Moderne Medien‘ auch im Rahmen der Produktion eines medialen und digitalen Genres stattfinden zu lassen, um Aspekte digitaler Rhetorik einzubinden und eine doppelte Reflexionsebene zu ermöglichen. Dieses Vorgehen wurde im Kontext mehrerer Seminare an der Universität München mit Lehramtsstudierenden als Planung und Erprobung einer komplexen Kompetenzaufgabe (vgl. Hallet 2012) ausprobiert.

Die Aufgabe für die Seminargruppe bestand darin, die oben genannte Frage im Rahmen einer selbst gestalteten Webseite zu beantworten und dabei verschiedene rhetorische Strategien zu verwenden. Dafür haben sich die Studierenden zunächst in Gruppen mit Texten der Lehrwerkseinheit beschäftigt, relevante inhaltliche Aspekte zusammengetragen und die grundsätzliche Entscheidung getroffen, ob sie eine eher medienskeptische oder -optimistische Haltung vertreten wollen. Anhand von Leitfragen wurden anschließend eine (imaginäre) Zielgruppe, mögliche persuasive Ankerpunkte sowie ein rhetorisches Ziel für die Gestaltung der Webseite definiert (vgl. Planungsmatrix in Kapitel 10.2), das als Kernaussage in einem Satz formuliert werden musste. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erfolgte die Einarbeitung in einen Webseiten-Editor, der ähnlich wie bekannte Textverarbeitungs- oder Präsentationsprogramme zu bedienen war. In diesem Zusammenhang wurden auch Ideen für verschiedene Textsorten gesammelt, die in die Webseiten eingebunden werden könnten. Dabei waren der thematische Rahmen und das inszenierte rhetorische Setting maßgeblich für die Textauswahl: Eine Gruppe entschied etwa, einen Blog aus Sicht einer 20-jährigen Influencerin zu gestalten, die sich an ihre Follower wendet und anhand eines Trailers der TV-Serie *Black Mirror* über Gefahrenpotentiale von Medien reflektiert.

Im Weiteren entwickelten die Gruppen einzelne, schriftliche und multimodale Textbausteine für ihre Webseite und setzten sich dabei anhand u. a. der folgenden Leitfragen mit den zuvor im Kurs erarbeiteten Feldern rhetorischer Textgestaltung auseinander:

- What types of arguments may resonate with your audience?
- Think about if and how you could bring your message across as a story.
- Are you making a point by appealing to reason and/or emotions?
- How can the design of the website and the texts emphasise your credibility and expertise?

- What aspects are best conveyed through written text / an image / a graph / a video...?

Gerade die Erstellung einer Webseite als nonlinearer Text bot hier vielfältige Möglichkeiten, um mit unterschiedlichen Textsorten und rhetorischen Gestaltungsformen in den jeweiligen Sktionen (z. B. *Landing page*, *About me*, *News*) zu experimentieren. Am Ende der Produktionsphase entstanden im Rahmen dieser Aufgabe neben dem Blog u. a. die Homepage eines fiktiven Medienbildungsinstituts sowie eine satirisch bis dystopisch anmutende Webseite, auf der intelligente, menschenähnliche Maschinen um Vertrauen für ihre politische Agenda warben. Die fertigen Produkte wurden anschließend zugriffsgeschützt online veröffentlicht und rezipiert, indem die Kursteilnehmenden die Rolle der jeweiligen Zielgruppen annahmen, die Webseiten erkundeten und dort *responses* z. B. über Kommentarspalten oder Kontaktformulare formulierten.⁴²

Diese produktionsorientierte Aufgabe zeigt beispielhaft, wie sich spielerische, ästhetische und reflexive Erprobung in der Gestaltung rhetorischer Texte kombinieren lassen (vgl. Kapitel 9.4) und wie verschiedene Felder textueller, visueller und filmischer Rhetorik unter digitalen Vorzeichen verknüpft werden können. Ebenso wird deutlich, dass relevante Teilbereiche aus der Rhetorik für die Definition einzelner *task steps* hilfreich sein und lernunterstützend wirken können, indem sie etwa argumentative oder visuelle Gestaltungsprozesse rahmen. Ein metareflexives Lernziel bestand außerdem darin, zu erfahren, dass mit verhältnismäßig geringem Aufwand ein quasi-professionell gestaltetes und potenziell glaubwürdiges Onlineprodukt geschaffen werden kann, das im Moment der Veröffentlichung und Verbreitung zu einem realen, außerunterrichtlichen diskursiven Beitrag wird bzw. werden könnte.

Im Gesamten veranschaulicht dieses Kapitel somit Möglichkeiten, rhetorische Konzepte und Terminologien auf konkrete Texte und Unterrichtsszenarien anzuwenden und für fremdsprachliche Lern- und Bildungsprozesse fruchtbar zu machen. Die Bandbreite der potentiell relevanten Textsorten, Analyseschwerpunkte sowie der von Lernenden eingeforderten kognitiven Operationen zeigt indes deutlich, dass rhetorische Perspektiven für unterschiedliche Übungs- und Aufgabenformate, Kompetenzbereiche sowie Jahrgangsstufen produktives Potenzial entfalten können.

⁴² Im Kontext der Lehrveranstaltung wurde zudem reflektiert, in welcher Form sich eine solche komplexe Kompetenzaufgabe vom hier universitären in ein schulisches Setting übertragen ließe, z. B. mit Blick auf ggf. weitere Aufgabenschritte und *scaffolding*-Angebote.

10.4. Implikationen für Lehrendenrolle und Lehrhandeln

Wenngleich die Lernendenperspektive im Zentrum dieser Arbeit steht, zeigen die bisherigen Darstellungen deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Fach Englisch auch Implikationen für die Rolle und das Handeln von Lehrpersonen mit sich bringt, die didaktisch reflektiert werden müssen. Daher geht dieses Kapitel im Folgenden der Frage nach, ob und in welchem Sinn auch Lehrkräfte als rhetorische Akteur*innen aufgefasst werden können. Konkret wird dafür skizziert, wie die Rolle von Lehrenden aus bildungspolitischer und fachdidaktischer Sicht mit Blick auf das Thema Rhetorik im Englischunterricht gerahmt werden kann und welche notwendigen Reflexions- und Handlungskompetenzen auf Seiten von Lehrkräften sich daraus ableiten lassen.

In der unterrichtlichen Behandlung rhetorisch relevanter Themen und Fragestellungen sind Lehrkräfte zunächst an rechtliche Vorgaben und Rahmenkonzepte gebunden. Entsprechend der Dienstordnungen für Lehrkräfte der Bundesländer gilt hier, dass Lehrende im Kontext ihrer Tätigkeit nicht für politische Parteien, Initiativen oder ähnliche Vereinigungen werben dürfen, sie grundsätzlich also zur Neutralität und pluralen Abbildung politischer und gesellschaftlicher Themen und Standpunkte verpflichtet sind (vgl. Pohl 2015: online; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: online).⁴³ Lehrkräfte tragen somit dazu bei, dass Lernende in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen eigene Standpunkte und Urteile entwickeln können und sind gleichsam „Vorbild für eine reflektierte, an Grundsätzen der Transparenz, Dialogfähigkeit und Fairness orientierte Nutzung von Sprache, Kommunikation und (digitalen) Medien“ (ISB 2019c: 11; vgl. auch Kapitel 2.3.3). Ihnen kommt somit von bildungspolitischer Seite eine Doppelrolle zu: Zum einen sollen Lehrende eine offene, an Pluralität orientierte Verhandlung von Themen im Unterricht ermöglichen, was die persuasive Vermittlung politischer Standpunkte offensichtlich ausschließt und eine grundsätzliche Zurückhaltung eigener Positionierungen nahelegt. Zum anderen fungieren Lehrkräfte über ihr Sprachhandeln als Modell für eine dialog- und werteorientierte Diskurskultur. Demnach sind eigene, auch unter rhetorischen Gesichtspunkten relevante, Rede- und Gesprächskompetenzen für Lehrpersonen bereits insofern relevant, als ihr sprachliches Auftreten für Lernende kommunikativen Beispielcharakter haben soll.

⁴³ Um die Frage, wie weit und in welche institutionellen Bildungskontexte das sogenannte Kontroversitäts- und das Neutralitätsgebot reichen, wird in der politischen Bildung ein Diskurs geführt, auf den hier am Rande verwiesen sei (vgl. Ahlheim 2012; Däuble 2016; Nonnenmacher 2011; Sander 2009).

Von didaktischer Seite wird die Rolle von Lehrenden in ähnlicher Form gerahmt. Als zentrale Aufgabe beschreibt Freitag-Hild, dass eine Lehrperson „sowohl die Möglichkeiten zur Partizipation an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen schafft als auch die Lernenden zur sprachlich-kommunikativen, diskursiven Teilnahme an diesen Prozessen befähigt“ (Freitag-Hild 2019: 201). Lehrkräfte sind in diesem Sinn zuerst als *facilitator* von Diskursen gefragt, die im Klassenzimmer und außerhalb davon stattfinden können. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass die Zuweisung von Lehrendenrollen einer besonderen Reflexion bedarf: „As we think about developing pedagogies that meet our students' literacy needs in this information-rich culture, we must pay close attention to the role we assign to teachers“ (Carillo 2019: 153). So ist zu beachten, dass etwa mit der Auswahl von Themen und Texten stets bereits eine Selektion und Perspektivierung von Sachverhalten durch Lehrende vorgenommen wird, die Lernenden bestimmte Blickwinkel und Formen der Auseinandersetzung ermöglicht. „Rhetorisch betrachtet ist die Lehrperson situationsmächtig“, formuliert Pabst-Weinschenk (2016: 13) in diesem Zuge, da die Planung von Unterricht, Auswahl von Zielen und das Anleiten von Aktivitäten in ihrer Hand liegt. Insofern ist es von Bedeutung, dass sich Lehrkräfte insbesondere in der Gestaltung unterrichtlicher Aushandlungsprozesse ihrer qua Rolle vorliegenden höher gestellten Position bewusst sind. Wenn Unterrichtsphasen dazu dienen sollen, Themen in pluraler Weise entlang demokratischer Spielregeln zu verhandeln, ist es demzufolge sinnvoll, dass Lehrende ihre faktisch dominante Position zugunsten einer angenommenen Symmetrie zurückstellen (vgl. ebd. 50). In der Interviewstudie hat sich gezeigt, dass diese Leitlinie zuweilen allerdings gerade bei angehenden Lehrkräften mit dem Bedürfnis kollidieren kann, Diskussionen tendenziell stärker zu steuern, damit das Unterrichtsgeschehen der eigenen Planung folgt (vgl. Kapitel 5.5). Im Kontext der Förderung von Gesprächs- und Moderationsfähigkeit von Lehrenden durch Universität sowie im Referendariat verdient dieser Punkt somit möglicherweise besondere Beachtung.

Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, ob Unterricht grundsätzlich als Überzeugungsarbeit aufgefasst werden kann. Insbesondere seit Beginn der 2000er Jahre setzen sich wissenschaftliche Beiträge in diesem Zusammenhang mit der Vorstellung von *teaching as persuasion* auseinander und diskutieren Potenzial und Angemessenheit dieser Metapher für Lehr-/Lernprozesse (vgl. Alexander et al. 2002; Fives & Alexander 2001; Hennessey et al. 2012; Murphy 2001; Northcote & Fetherston 2006). Dabei wird Lernen häufig als gezielte, durch Lehrkräfte hervorgerufene kognitive Veränderung beschrieben, die auf konzeptuellen Wandel

ausgerichtet ist und an die – hier zuvor als persuasive Ankerpunkte beschriebenen – Lernvoraussetzungen anknüpft (u. a. Vorwissen, Haltungen und Interessen).

Nachvollziehbar erscheint diese Rahmung insofern, als Lehrpersonen durch die Art und Weise, wie sie Themenfelder aufbereiten und Aufgaben stellen, Resonanz erzeugen wollen, die sich darin äußert, dass Lernende von der Relevanz unterrichtlicher Inhalte überzeugt und für die Auseinandersetzung motiviert sind.⁴⁴ Aus diesem Blickwinkel kann ein „Lehrer als Rhetor“ (Pabst-Weinschenk 2016: 22) gedacht werden, dessen Handeln sich thematisch und sprachlich an Lernenden orientiert, das Finden einer gemeinsamen Sache ins Zentrum rückt und seine Zielgruppe zum „Mithandeln“ bewegen will (ebd. 23). Damit ist auch aus rhetorischer Perspektive die Frage von Belang, wie Unterricht geplant und von der Lehrperson situativ gestaltet werden kann, um eine Lerngruppe gedanklich und emotional-affektiv einzubinden und möglichst effektiv zu beteiligen. In der Sekundärliteratur zur Professionalisierung von Lehrenden finden sich an dieser Stelle diverse Ansätze: Meyer (2018: 15 f.) spricht sich etwa dafür aus, dass Lehrkräfte ihr eigenes rhetorisches Ethos reflektieren und überprüfen, wie sie Lernende erreichen können, indem sie glaubwürdig und mit erkennbaren Verhaltensmaßstäben auftreten. Rhetorische Heuristiken werden außerdem als Instrumente für die Strukturierung und Vermittlung von Inhalten sowie zur aufmerksamkeitsleitenden Sequenzierung von Unterrichtsphasen vorgeschlagen (vgl. Burger 2018: 31; De Bruin 2006: 11). Solche Überlegungen verweisen wiederum auf eine Vorstellung von Unterricht als Inszenierung, die funktionale und gestalterische Darstellungsformen nutzt, um ein Thema perspektivisch zu rahmen und bestimmte Wirkungen im Publikum zu erzeugen. Lehrkräfte arbeiten in diesem Sinn mithilfe rhetorischer Reflexion an der eigenen Performanz und der Erstellung einer für Lernende überzeugenden Unterrichtskonzeption.

Die *teaching as persuasion*-Metapher beinhaltet jedoch gleichzeitig Implikationen für den Fremdsprachenunterricht, die m. E. daraufhin kritisch untersucht werden müssen, ob und inwiefern sie die Agentivität und Autonomie von Lernenden beschneiden. So entsteht mit der Verwendung des Begriffs Persuasion an dieser Stelle die Gefahr einer übermäßigen, zumal pädagogisch und didaktisch problematischen Betonung der Lehrperson, wenn Lernende bildlich primär als Empfänger*innen von Inhalten oder Botschaften betrachtet werden. Diese Denkweise steht im Widerspruch zur Beschreibung eines auf Bildung und Diskursfähigkeit ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kapitel 2.3) und ist darüber hinaus nur in begrenztem

⁴⁴ Mercer & Dörnyei (2020) heben an dieser Stelle den Begriff *engagement* hervor und diskutieren mögliche Formen von Lehrhandeln, die dazu beitragen, dass sich Lernende auf Inhalte und Aufgaben einlassen können und über die Dauer von Lernaktivitäten kognitiv aktiviert und emotional involviert sind.

Maß mit etwa offenen Lernformen kompatibel, kann also in einer Verengung der didaktisch-methodischen Repertoires von Lehrkräften resultieren. Unterricht als Persuasion zu verstehen erscheint demnach nur dann sinnvoll und angemessen, sofern der Ausdruck, wie zu Beginn dieser Arbeit beschrieben, reziproke und ko-konstruktive Prozesse der Aushandlung von Bedeutung und Einverständnis bezeichnet (vgl. Kapitel 1.3.1). Das bedeutet, Lehrpersonen können durchaus mithilfe eines dramaturgischen Aufbaus unterrichtlicher Phasen und durch ihr eigenes Sprachhandeln dazu beitragen, eine Lerngruppe für ein Thema zu ‚gewinnen‘. Ebenso ist es denkbar, eine Klasse mit persuasiven Texten zu konfrontieren und Positionierungen erarbeiten zu lassen. Entscheidend ist jedoch, dass Lernende dabei als eigenständige Subjekte gesehen und ernst genommen werden, deren individuelle Positionen und Perspektiven eine zentrale Rolle spielen und in ihrer Vielfalt bestehen dürfen.⁴⁵

Die hier anklingende Frage nach dem Hierarchie- bzw. Symmetrieverhältnis von Lehrpersonen und Lernenden erstreckt sich im Weiteren auch auf die Evaluation rhetorischen Handelns. Wie in den Interviewbefragungen an verschiedenen Stellen deutlich wird, gilt es zu klären, in wessen Verantwortung die Bewertung rhetorischer Beiträge im Unterricht liegen und anhand welcher Kriterien diese erfolgen soll (vgl. Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.3 & 5.6). Dabei ist natürlicherweise die Lehrkraft selbst zunächst in mehrfacher Hinsicht gefragt. Sie kann produktionsorientierte Aufgaben auf bestimmte Teilbereiche rhetorikbezogener Kompetenzen ausrichten (siehe Planungsmatrix in Kapitel 10.2) und diese Schwerpunktsetzungen an Lernende kommunizieren, um Lerngelegenheiten wie auch Leistungserwartungen transparent zu machen. Hier lassen sich insbesondere klar beobachtbare Kriterien nutzen, z. B. die Verwendung von Argumentationstypen, narrativen Strukturen oder Redemitteln, die Lernende bei der Vorbereitung eigener Beiträge unterstützen und Lehrenden die evaluative Einschätzung erleichtern.

Gleichzeitig spricht einiges dafür, auch Lernende verstärkt in die Bewertung bzw. das Erteilen von Feedback einzubeziehen. Denn auch wenn Lehrpersonen geschult im Erfassen bestimmter Textmerkmale sind, stellen diese Merkmale doch nur Ausschnitte rhetorischen Handelns dar und bestimmen noch nicht notwendigerweise das Wirkpotenzial eines Textes. Zudem sollen rhetorische Beiträge von Lernenden ohnehin nicht primär die Lehrkraft adressieren, sondern reale oder imaginierte Zielgruppen in den Blick nehmen (vgl. Kapitel 9.4). Berücksichtigt man im Weiteren, dass Persuasion einen komplexen und nicht berechenbaren Vorgang darstellt

⁴⁵ Die Bandbreite an gängigen Metaphern für Lehren bzw. Lehrende – z. B. *instructor, learning guide, sage on the stage, designer of learning* – weist indes auf die grundsätzliche Notwendigkeit hin, sich mit dem jeweils beschriebenen interpersonellen Verhältnis und dessen Implikation für das eigene Lehrverständnis auseinanderzusetzen (vgl. dazu Badley & van Brummelen 2012).

(vgl. Ziegler 2015 sowie Kapitel 1.3.2), dann muss anerkannt werden, dass rhetorischer Erfolg oder Misserfolg noch keine zuverlässige Aussage über den Kompetenzerwerb von Lernenden liefert. Die Rolle von Lehrkräften kann demnach offensichtlich nicht in erster Linie darin bestehen, sich von Lernenden überzeugen zu lassen und ebenso wenig kann der perlokutive Effekt eines Textes als zentraler Bewertungsmaßstab herangezogen werden. Umfassendere Rückmeldungen über das eigene sprachliche Handeln können Lernende stattdessen erhalten, wenn die Lerngruppe gezielt in die Rezeption und Evaluation rhetorischer Beiträge involviert wird. So kann etwa mithilfe von *split-reading/listening/viewing tasks* Aufmerksamkeit auf relevante Aspekte gerichtet und die Versprachlichung eigener Eindrücke kriteriengeleitet unterstützt werden. Das bedeutet nicht, die Bewertungsaufgabe grundsätzlich an Lernende auszulagern, sondern einen Unterrichtsdiskurs zu ermöglichen, in dem die individuelle Meinungsbildung sowie die Reflexion eigener Rezeptionseindrücke in den Vordergrund rücken. Wenn es also um die Einschätzung rhetorischer Wirkpotenziale geht, können Lehrende somit sinnvollerweise eine moderierende Rolle einnehmen und Sprechlanlässe in der Lerngruppe schaffen.⁴⁶ Auf der anderen Seite erscheint es sinnvoll, wie zuvor beschrieben (vgl. Kapitel 5.6), auch Evaluationsaufgaben zu nutzen, die ausgewählte Dimensionen fokussieren und eine objektivere Bewertung durch die Lehrkraft ermöglichen.

Damit verknüpft ist weiterhin die Frage, welche sprachlichen und vermittelungsbezogenen Kompetenzen Lehrkräfte selbst im Einzelnen benötigen, um die beschriebenen unterschiedlichen Rollenfacetten im Kontext der Auseinandersetzung mit Rhetorik ausfüllen zu können. In der Interviewstudie wurde das Desiderat formuliert, eine stärkere Thematisierung rhetorischer Aspekte schon früh in der Lehramtsausbildung anzuregen (vgl. Kapitel 5.5) und auch in der Bildungswissenschaft wird konstatiert: „Sprechkompetenz und Rhetorik finden in der heutigen Lehreraus- und -fortbildung zu Unrecht wenig Beachtung“ (Helmke 2017: 195; vgl. auch Eberhart & Hinderer 2016: 9). An aktuellen Publikationen lässt sich gleichwohl ablesen, dass diesem Bereich in jüngerer Zeit verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet wird – insbesondere mit Blick auf monologisches und dialogisches Sprechen sowie Sprachbewusstheit. Aus rhetorischem Blickwinkel erscheinen die folgenden Aspekte dabei von besonderer Bedeutung. So sind rhetorikbezogene Kompetenzen auf Seiten von Lehrenden hilfreich, um selbst Inhalte zu vermitteln und Unterricht über die eigene Sprache klar und überzeugend strukturieren zu können. Dafür lassen

⁴⁶ Gleiches gilt insbesondere, wie in Kapitel 5.3 & 8.3 diskutiert, im Kontext der ethischen Reflexion rhetorischen Handelns.

sich bildliche Sprache, Syntax, Pausen sowie Körper und Stimme gezielt und gestalterisch einsetzen (vgl. Burger 2018: 77 ff.). In diesem Zusammenhang verweisen Bose et al. (2013: 15) auch auf die Rhetorizität paraverbaler Mittel und beschreiben, dass über die Art des Sprechens Verarbeitungsrouten von Inhalten beeinflusst sowie Meinungs- und Haltungswechsel unterstützt werden können. Auch die Fähigkeit, eigene Sprechrollen zu variieren – z. B., um Wissen zu vermitteln, zu unterhalten oder zu motivieren – stellt einen sinnvollen Teil von Professionalisierung dar (vgl. Pabst-Weinschenk 2016: 105). Lehrende sollen somit einen individuellen, funktionalen Sprechstil entwickeln und diesen den jeweiligen unterrichtlichen Gegebenheiten und Zielen anpassen können. Außerdem kann auf diese Weise auch die Vermittlung rhetorikbezogener Kompetenzen an Lernende unterstützt werden, wenn Lehrpersonen als Sprachmodell bspw. Vortragsweisen demonstrieren können.

Um diese Ansprüche erfüllen zu können, ist es maßgeblich, dass Lehrpersonen, wie von Anselm und Werani (2017: 41 f.) formuliert, „einen reflexiven Zugang zur eigenen kommunikativen Kompetenz“ entwickeln. Der von den Forscherinnen beschriebene zyklische Prozess aus Analyse, Reflexion und Training verbaler sowie para- und nonverbaler Verhaltensweisen lässt sich auch in den Kontext von Rhetorik übertragen und knüpft damit an das Postulat an, dass Lehrkräfte „die rhetorischen Wirkungen ihres eigenen Sprechhandelns kennen“ müssen (Pabst-Weinschenk 2016: 82). Rhetorische Reflexion spielt demnach bei der Vermittlung von Inhalten wie auch beim Planungs- und Lehrhandeln im Allgemeinen eine wichtige Rolle, da sie die begründete Entscheidung darüber ermöglicht, an welchen Stellen und in welcher Form eigenes rhetorisches Handeln als Lehrperson zweckmäßig und angemessen sein kann. Die eingangs in diesem Kapitel gestellte Frage lässt sich daher so beantworten, dass Lehrende in der Tat als rhetorische Akteur*innen aufgefasst werden können und müssen. Sie sind gefordert, die Auseinandersetzung mit Themen für ein spezifisches Publikum lernwirksam zu gestalten, Wissen sowie Werte zu vermitteln und können dafür Sprache zielgerichtet und gestalterisch einsetzen. Durch ihr Handeln lenken sie die Aufmerksamkeit von Lernenden, regen gezielt kognitive Prozesse an und evozieren ggf. auch emotionale Reaktionen. Wie in der Interviewstudie beschrieben, kann es außerdem wichtig sein, dass sich Lehrkräfte in bestimmten Fragen selbst positionieren, um einerseits als Person erkennbar und authentisch wahrgenommen zu werden und um andererseits bspw. für Grundwerte einzutreten (vgl. Kapitel 5.5).

Demgegenüber steht gleichsam der Anspruch, Unterrichtsprozesse so zu gestalten, dass sie zur individuellen Meinungs- und Willensbildung beitragen und zur eigenständigen Partizipation an fremdsprachlichen Diskursen befähigen. Rhetorisches Handeln von Lehrkräften kann

daher, aus rechtlichen wie auch didaktischen Gründen, nur im klar abgegrenzten Rahmen stattfinden. Notwendig erscheint dafür die Bewusstmachung der institutionellen, hierarchisch höhergestellten Lehrendenrolle und des daraus folgenden Wirkpotenzials eigener Aussagen. Ebenso bedarf es der Orientierung an Pluralität als Leitlinie für die Organisation von Unterrichtsdiskursen (vgl. Kapitel 9.2 zu rhetorischen Textensembles). Demzufolge sollen Lehrpersonen eine Vielfalt von Perspektiven unterrichtlich abbilden und die meinungsdiverse Verhandlung von Positionen unterstützen. Während politische Einflussnahme auf Lernende damit offensichtlich ausgeschlossen wird, kommt der Lehrperson doch die Aufgabe der Vermittlung kommunikativer Werte und Normen zu. An welchen Stellen dafür Positionierungen notwendig sind oder aber Zurückhaltung geboten ist, muss deshalb sorgfältig und situativ reflektiert werden. Diese Überlegungen zur Konturierung von Lehrendenrolle und Lehrhandeln zeigen somit insgesamt deutlich auf, dass eine Auseinandersetzung mit Rhetorik im Englischunterricht nie unabhängig von der Lehrperson gedacht werden kann, sondern immer eine Reflexion von Selbstverständnis sowie eigenen Denk- und Verhaltensweisen benötigt.

11. Zwischenfazit: Teil III

Mit Blick auf das nachfolgende Gesamtfazit der Arbeit wird an dieser Stelle ein kurzes Resümee des dritten Teils gezogen, der didaktisch-methodische Perspektiven für die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Fremdsprachenunterricht Englisch ins Zentrum gestellt hat. Hier wurden zentrale theoretisch-konzeptionelle und empirische Erkenntnisse aus Teil I und II als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Zieldimensionen, Unterrichtsprinzipien und Lernaktivitäten sowie für die Reflexion von Lehrendenrolle und Lehrhandeln im Kontext von Rhetorik genommen.

In Kapitel 8 lag der Fokus zunächst auf der Beschreibung von Zieldimensionen, die relevante analytisch-reflexive und produktive Teifähigkeiten für die Orientierung in und Partizipation an rhetorischen Diskursen bündeln. Mit der Berücksichtigung vielfältiger rhetorischer Genres, medialer Kanäle sowie diskursiver Konstellationen und Dynamiken stellen die Zieldimensionen eine notwendige Konkretion und Erweiterung curricular formulierter Kompetenzen dar. Ein maßgeblicher Aspekt besteht dabei in der Ergänzung um ein Element ethischer Reflexion – sowohl in der rezeptiven als auch produktiven Auseinandersetzung mit Rhetorik. Lernende sollen rhetorisches Handeln demnach nicht nur funktional, sondern auch unter Berücksichtigung ethischer Maßstäbe (z. B. Fairness, Gegenseitigkeit, Orientierung an Fakten)

untersuchen und zu begründeten, eigenverantwortlichen Evaluationen gelangen können. Analog gilt dies auch für die Förderung produktiver Kompetenzen, die damit im Spannungsfeld von Effektivität und Verantwortung gelagert ist: So soll der Fremdsprachenunterricht Lernende einerseits in die Lage versetzen, rhetorische Strategien und Gestaltungsmittel zielorientiert nutzen und damit eigene Perspektiven in Diskurse einbringen zu können. Andererseits wurde erläutert, dass Lernende auch ihr eigenes rhetorisches Handeln ethisch reflektieren müssen, um infolgedessen begründet entscheiden zu können, welche kommunikativen Ziele und Vorgehensweisen sowohl strategisch sinnvoll als auch situativ angemessen erscheinen.

In Kapitel 9 wurden anschließend Prinzipien für die Unterrichtsplanung und -gestaltung formuliert, die den Kompetenzerwerb im Kontext von Rhetorik rahmen können. Hier war es zunächst von Bedeutung, die Notwendigkeit sowie Möglichkeiten der fachlichen Integration rhetorischer Perspektiven in den Englischunterricht über eine Situierung im sprachlichen und kulturellen Lernen herauszustellen. Im Weiteren wurde argumentiert, dass rhetorische Diskurse dann sinnvoll erschlossen werden können, wenn es gelingt, gezielt vielfältige Perspektiven unterrichtlich abzubilden. Dafür eignet sich insbesondere die Arbeit mit rhetorischen Textensembles, die unterschiedliche Standpunkte, semiotische Modi und Genres sowie rhetorische Strategien umfassen und die Herstellung von Pluralität auf verschiedenen Ebenen ermöglichen. Damit in der Verbindung stand im Folgenden die Frage, welche Positionierungen von Lernenden im Fach Englisch zu strittigen Themen erwartet werden können. An dieser Stelle wurde dargelegt, dass dem Fremdsprachenunterricht einerseits die Aufgabe zukommt, Meinungs- und Willensbildung zu fördern und aus rhetorischer Sicht somit zum überzeugenden Sprachhandeln zu befähigen. Andererseits gilt es ebenso, die Komplexität von Diskursen und die Vorläufigkeit von Standpunkten angemessen zu berücksichtigen, weshalb Lernenden die Möglichkeit zugesstanden werden muss, auch begründet unentschlossen zu sein.

Die letzten beiden Prinzipien haben darüber hinaus verschiedene unterrichtliche Zugänge zu rhetorischer Kommunikation skizziert. Dabei wurden zum einen Potenziale der spielerischen, ästhetischen und reflexiven Erprobung kommunikativer Positionen und Strategien hervorgehoben und der Englischunterricht somit als Ort beschrieben, der vielfältige Formen der Erkundung rhetorischen Handelns zulässt und fördert. Zum anderen wurden zwei Herangehensweisen für die die unterrichtliche Rezeption von Rhetorik vorgeschlagen: Eine Möglichkeit stellen hier immersive Zugänge dar, die Lernende dabei unterstützen, andere und insbesondere als fremd oder befremdlich wahrgenommene Positionen gedanklich mitzugehen und somit de-

ren diskursive Potenziale nachzuvollziehen. Ebenso muss aber zweitens die Fähigkeit bei Lernenden ausgebildet werden, sich der rhetorischen Wirkstruktur von Texten durch kritische Distanzierung zu entziehen.

Im folgenden Kapitel 10 wurden die zuvor beschriebenen Zieldimensionen und Prinzipien als Grundlage für eine konzeptionelle Rahmung und konkrete Entwicklung rezeptiver und produktiver Lernaktivitäten genutzt. Zentral war hier in einem ersten Schritt der Entwurf einer Taxonomie rhetorischer Analyse- und Reflexionsfragen. Sie strukturiert die funktionale Untersuchung, diskursive Einordnung und ethische Prüfung rhetorischer Akte und Artefakte anhand von acht Kategorien und bietet damit vielfältige Möglichkeiten für unterrichtliche Schwerpunktsetzungen. Im Anschluss daran wurde eine Planungsmatrix entwickelt, die zentrale Dimensionen für die Erstellung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben abbildet und insofern als didaktisches Steuerungsinstrument dient. Mithilfe der Matrix können Lehrpersonen Aufgaben thematisch sinnvoll einbetten, auf Kompetenzbereiche, Textsorten und rhetorische Ziele ausrichten sowie Foki für die Textgestaltung und -vermittlung auswählen. Sie greift dabei die in Kapitel 9 beschriebenen Prinzipien wieder auf undbettet handlungs- und produktionsorientierte Zugänge auf diese Weise in größere unterrichtliche Sinnzusammenhänge ein. Um den Nutzen dieser didaktischen Konzeptionalisierungen exemplarisch aufzuzeigen, wurden im Weiteren unterrichtliche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit schriftlicher, multimodaler und digitaler Rhetorik anhand konkreter Beispieldokumente und -aufgaben dargestellt. Als letzter Schritt erfolgte danach eine Erörterung der Frage, inwiefern auch Lehrpersonen im Unterricht als rhetorische Akteur*innen verstanden werden können und müssen und welche Implikationen sich daraus für ihr eigenes Lehrhandeln ergeben. Insgesamt war der dritte Teil dieser Arbeit somit darauf ausgerichtet, vielfältige Möglichkeiten der Integration rhetorischer Perspektiven in den Englischunterricht praxisorientiert zu reflektieren und exemplarisch zu veranschaulichen.

12. Zusammenfassung & Ausblick

Rhetorical education occurs at the intersection of symbol use and symbol reception. It informs both rhetorical production and rhetorical response. Sites of rhetorical education are located in those spaces where people and language and a need to communicate come together [...].

(Wilson Logan 2008: 3)

In dem Zitat der Professorin Shirley Wilson Logan spiegeln sich zentrale Gedanken für die Verknüpfung von Rhetorik und fremdsprachlicher Bildung wider, die in dieser Arbeit entwickelt wurden. So nimmt die Rhetorik sowohl sprachlich Handelnde als auch adressierte Personen in den Blick und bietet Heuristiken für die Gestaltung, Vermittlung und Rezeption mündlicher, schriftlicher, aber auch visueller oder filmischer Texte. Damit lässt sich rhetorische Kommunikation, wie oben beschrieben, als Symbolhandeln verstehen. Sie nutzt sprachliche und andere Zeichensysteme, die Bedeutung erzeugen und gleichsam gezielt über das Gesagte hinaus weisen können, wenn Inhalte oder Standpunkte subtil mitkommuniziert werden. Bildung im Kontext von Rhetorik bedeutet indes, sich reflexiv mit der Produktion und den Wirkungen rhetorischer Texte und Handlungen auseinanderzusetzen und dabei zu fragen, wie kommunikative Mittel eingesetzt werden (können), um Zustimmung für die eigene Sache hervorzurufen. Möglich werden solche Bildungsprozesse nach Wilson Logan dort, wo eine Gruppe von Menschen, ein Anreiz miteinander zu kommunizieren sowie ein Fokus auf Funktionen und Verwendungsweisen von Sprache zusammenkommen. In welchem Sinn der Fremdsprachenunterricht Englisch ein solcher Ort ist und sein kann, wurde in dieser Dissertation untersucht.

Ein Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit war die Beobachtung, dass Rhetorik im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozessen wie auch in der Alltagskommunikation eine wichtige Rolle spielt. Sie befähigt Personen, eigene Anliegen überzeugend darzustellen, und kann Verständigungsprozesse sowohl unterstützen als auch erschweren. Letzteres bedeutet, dass rhetorische Mittel auch dazu dienen können, sich gezielt abzugrenzen, zu polarisieren, Sachverhalte zu verzerren oder andere zu manipulieren. Deswegen bedarf die Beschäftigung mit Rhetorik im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens einer ethischen Reflexion und Fundierung. Das Ziel von Englischunterricht besteht außerdem sicherlich nicht (primär) darin, Personen wie in der Antike durch rhetorische Ausbildung auf eine politische Laufbahn oder Führungsposition vorzubereiten. Eine Grundfrage dieser Arbeit bestand vielmehr darin, was die Rhetorik als Bezugsdisziplin leisten kann, um eine Beschäftigung mit (im Speziellen: persuasiven) Funktionen, Gestaltungsmöglichkeiten und ethischen Grundlagen fremdsprachlichen Handelns anzuregen. Bei der Auseinandersetzung mit dieser Frage war es

wichtig, zu bedenken, wie sich die Integration rhetorischer Perspektiven unter Berücksichtigung der Sinn- und Handlungsbezüge sowie der bildungspolitischen Rahmenbedingungen des Englischunterrichts erreichen lässt. Aus diesem Blickwinkel ist das Potenzial von Rhetorik für fremdsprachliche Bildung – insbesondere hinsichtlich multimodaler, medialer sowie digitaler Texte und Diskurse – bisher weitgehend unerforscht geblieben.

Vor diesem Hintergrund war es maßgeblich, den Gegenstandsbereich Rhetorik in **Teil I** der Arbeit zunächst aus theoretisch-konzeptioneller sowie curricularer Perspektive zu erschließen. Zu Beginn wurde dafür eine geschichtliche und begriffliche Einordnung vorgenommen, die an dieser Stelle umso wichtiger ist, da der Begriff Rhetorik historisch immer wieder neu gedeutet und oft kontrovers diskutiert worden ist. Die in Kapitel 1 thematisierten Definitionen stellen dabei zwei Aspekte besonders heraus: Mit rhetorischer Kommunikation ist zum einen strategisches, zielorientiertes Sprachhandeln gemeint. Damit wurde der Fokus dieser Arbeit auf solche Texte, Handlungen und Diskurse gelegt, in denen es dezidiert um das Erreichen von Einverständnis und die Verhandlung unterschiedlicher Perspektiven und Positionen geht. Zum anderen stellt die Rhetorik eine gemeinsame Sache, d. h. ein für die kommunikativ Beteiligten relevantes Thema, ins Zentrum, das aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet wird und um das es sich zu streiten lohnt. Insofern bildet sich hier ein definitorischer Zweiklang, der den ichbezogenen, emanzipatorischen Charakter der Rhetorik mit ihrer dialogischen Ausrichtung zusammen denkt, die das kommunikative Gegenüber einbezieht und als eigenständiges Subjekt betrachtet.

In einem nächsten Schritt wurden Überlegungen zur Relevanz von Rhetorik angestellt und Grundbedingungen, Wirkfaktoren sowie Ausprägungsformen rhetorischer Kommunikation aufgezeigt und diskutiert. Hier stand der Begriff Persuasion im Mittelpunkt, der eine analytische Erfassung und normative Rahmung des auf Überzeugung abzielenden Sprachhandelns ermöglicht und damit als Grundlage für die anschließende Entwicklung didaktisch-methodischer Ansätze in Teil III der Arbeit dient. An dieser Stelle wurde deutlich, dass die Frage, ob eine Äußerung überzeugend auf eine Ziel- oder andere Rezeptionsgruppe wirkt, von vielfältigen Bedingungen abhängt, die Situation, Kontext und die Anknüpfung an persuasive Ankerpunkte bei angesprochenen Personen betreffen. Gezeigt werden konnte außerdem, dass in diesem Zusammenhang auch psychologische Faktoren und Phänomene (z. B. Verarbeitungsflüssigkeit, *confirmation bias, motivated reasoning*) von Belang für die Rezeption rhetorischer Handlungen sind und gleichsam Erklärungsansätze für ihre diskursiven Wirkungen bieten.

Hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten rhetorischer Texte hat diese Arbeit im Folgenden eine bewusste Zuschneidung und exemplarische Darstellung vorgenommen. Dabei wurde sowohl vom Bestreben einer umfassenden Aufzählung rhetorischer Strategien und Gestaltungselemente als auch von einer Kanonisierung relevanter kompositorischer Mittel abgesehen, da sich eine solche Auswahl sinnvoller und passgenauer mit Blick auf konkrete Lernsituationen und -gruppen treffen ließe. Stattdessen wurden vier zentrale Felder rhetorischer Textgestaltung beschrieben, mit deren Hilfe Schwerpunkte in der Analyse und Produktion rhetorischer Beiträge gesetzt werden können. Die Bereiche Argumentation, Framing, Narration und Stil bieten hier vielfältige Ansatzpunkte, um die Untersuchung und Erstellung rhetorischer Texte zu rahmen und umfassen dabei sowohl ästhetische als auch alltägliche Formen der Sprachverwendung.

Weiterhin war es wesentlich, Fragen zur Legitimität rhetorischen Handelns und der mit ihr einhergehenden ethischen Verantwortung zu thematisieren – gerade in Anbetracht gesellschaftlicher und politischer Polarisierungen, die sich auch rhetorisch manifestieren. Dafür wurden die Begriffe Manipulation, Populismus und Fake News definiert und von den zuvor beschriebenen persuasiven Kommunikationsformen und -prozessen abgrenzt. Die hier fokussierten Phänomene können zwar grundsätzlich auch als rhetorisch beschrieben werden, da sie kommunikative Mittel und Vorgehensweisen zur Überzeugung anderer umfassen, allerdings lässt sich dabei nicht von einer dialogischen Ausrichtung sprechen. Stattdessen zeichnen sie sich durch gezielt einseitige oder irreführende Darstellungen sowie durch typische Argumentationsmuster und Topiken aus. Solche generischen Merkmale lassen sich im Fremdsprachenunterricht zum einen deskriptiv und in einem weiteren Schritt unter ethischen Gesichtspunkten auch evaluativ betrachten. Dabei hat diese Arbeit an verschiedenen Stellen aufgezeigt, dass sorgfältig reflektiert werden muss, anhand welcher Kriterien legitime von illegitimen kommunikativen Handlungen abgegrenzt werden können und wem eine solche Einschätzung im Fremdsprachenunterricht obliegen soll.

Ausgehend von der Beobachtung, dass rhetorische Kommunikation heute grundsätzlich unter den Bedingungen von Mediatisierung und Digitalisierung stattfindet, wurde der Geltungsbereich von Rhetorik zudem gezielt auf multimodale, mediale und digitale Texte und Kontexte ausgeweitet. Dabei konnte zum einen herausgestellt werden, dass sich die zuvor diskutierten Dimensionen rhetorischer Kommunikation auf vielfältige Textsorten und Diskursräume anwenden lassen. Zum anderen war es sinnvoll, Wissensbestände aus den, im angelsächsischen

Raum stärker beachteten, Teildisziplinen *visual*, *film* und *digital rhetoric* aufzugreifen und didaktisch zu reflektieren. Diese Anknüpfung ermöglicht einen analytischen Zugriff auf bildliche oder audiovisuelle Texte unter rhetorischem Fokus, der text- und genreeigene Formen von Rhetorizität und das Zusammenwirken verschiedener Zeichensysteme erfasst. Ebenso wurde deutlich, dass die mediale und digitale Verbreitung – und damit verbundene Überformung – rhetorischer Botschaften neue Anforderungen an rhetorische Analyse stellt. Unter diesem Blickwinkel ergeben sich in *puncto* Agentivität, kommunikative Reichweite und Geschwindigkeit sowie rhetorisches Momentum (*kairos*) analytische Fragestellungen, die auch für den Fremdsprachenunterricht von Belang sind.

Auf Basis dieser Konturierung des Gegenstandsfelds wurde die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Folgenden innerhalb des thematisch-curricularen Rahmens fremdsprachlicher Bildung verortet (vgl. Kapitel 2). Der Forschungsüberblick hat hier gezeigt, dass sich fremdsprachendidaktische Publikationen, insbesondere im Kontext der Sprechförderung, zwar auf rhetorische Inhalte, Fragestellungen und Ziele beziehen, dies jedoch bisher vornehmlich in Praxisbeiträgen geschieht. Bis dato existieren keine Forschungsarbeiten, die sich im Hinblick auf das Fach Englisch präzise mit den konzeptuellen Fundierungen und didaktischen Implikationen der Integration rhetorischer Perspektiven im oben beschriebenen Sinn befassen. Um diese Forschungslücke zu füllen, wurden daher zunächst Überlegungen zur Situierung von Rhetorik im Englischunterricht entwickelt und anschließend Anknüpfungspunkte an Bildungs- und Kompetenzziele des Fachs Englisch identifiziert und diskutiert. Hier konnten in einem ersten Schritt Verbindungslien aus der Rhetorik zum bildungsorientierten Fremdsprachenunterricht, zur Ausbildung von Diskursfähigkeit sowie zur Förderung von Kompetenzen für demokratische Teilhabe hergestellt werden. Die Betrachtung dieser drei Felder aus rhetorischer Perspektive hat einen Beitrag geleistet, um übergeordnete Zielvorstellungen des Fremdsprachenunterrichts zu konkretisieren und konnte die Beschäftigung mit Rhetorik als integralen Teil fremdsprachlicher Bildung legitimieren.

Von dieser übergeordneten Ebene ausgehend wurden anschließend ausgewählte Kompetenzformulierungen aus Bildungsstandards und dem bayerischen LehrplanPLUS untersucht, die unter rhetorischen Gesichtspunkten von Bedeutung sind. Ein zentrales Ergebnis dieser Analyse ist, dass der Englischunterricht in der Tat zur Ausbildung von Kompetenzen beitragen soll, die klar im Bereich Rhetorik zu verorten sind. Lernende sollen die Fremdsprache etwa überzeugend, geschickt oder wirkungsvoll einsetzen sowie auf rezeptiver Seite sprachliche Beeinflussungsstrategien einordnen und bewerten können. Diese rhetorischen Kernbegriffe wurden

unter Einbezug der bisherigen Überlegungen im Hinblick auf ihre möglichen Bedeutungsdimensionen sowie inhaltlichen und ethischen Fundierungen im Englischunterricht untersucht. So wurde gezeigt, dass eine Reflexion rhetorischer Aspekte in curricularen Kompetenzbeschreibungen das Potenzial hat, konkrete Ziele des Fachs Englisch in ihrer didaktischen Ausrichtung zu schärfen und durch rhetorische Wissensbestände auszudifferenzieren.

Gleichzeitig ist es wichtig, dass solche theoretisch-konzeptionellen und curricularen Perspektiven letztlich auch auf der anwendungsbezogenen, d. h. schulischen Ebene von Bedeutung sind und unterrichtlich relevante Fragestellungen und Bedarfe betreffen. Aus diesem Grund hat sich **Teil II** dieser Arbeit aus empirischer Sicht mit der Rolle von Rhetorik im Englischunterricht auseinandergesetzt. Hier wurde eine qualitativ-explorative Interviewstudie konzipiert, um Einsichten in die schulische Praxis zu generieren, die die vorigen Überlegungen zum Gegenstandsfeld Rhetorik ergänzen und erweitern (vgl. Kapitel 4). Die Interviewbefragungen haben das Thema Rhetorik dabei aus zwei Richtungen erschlossen: Zum einen wurden die in Teil I dieser Arbeit diskutierten rhetorikbezogenen Kompetenzbeschreibungen aus Bildungsstandards und LehrplanPLUS als Ausgangspunkt genommen und von den befragten Seminarlehrkräften reflektiert. Dafür haben die Teilnehmenden die oben genannten, curricular formulierten rhetorischen Kernbegriffe aus unterrichtlicher Perspektive eingeordnet und Beobachtungen zur Förderung dieser Kompetenzen im Fach Englisch geschildert. Zum anderen wurden die Untersuchungspersonen konkret zum Begriff Rhetorik und seiner Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht befragt. Die Interviewfragen haben dabei gezielt Bezüge zu den inhaltlichen Schwerpunkten aus dem ersten Teil der Arbeit, insbesondere mit Blick auf mediale, digitale sowie ethische Aspekte, hergestellt.

Zentrale Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der empirischen Studie lassen sich anhand dieser zwei Richtungen zusammenfassen (vgl. Kapitel 5). Im Hinblick auf die Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen ist festzustellen, dass die Seminarlehrkräfte rhetorischen Sprachhandlungen im Englischunterricht eine durchweg hohe Bedeutung beimessen. Im Zuge eines verstärkten Fokus auf Mündlichkeit gewinnen demzufolge auch monologische und dialogische Kompetenzen an Relevanz, die explizit rhetorische Schwerpunkte beinhalten. Rhetorische Attribute in den Kompetenzformulierungen werden gleichzeitig auf teils sehr unterschiedliche Weise operationalisiert und von den Befragten mitunter auch kritisch eingeordnet. Sie machen in diesem Zusammenhang deutlich, dass der strategische Einsatz von Sprache weder

zu Ungunsten thematischer Differenziertheit erfolgen noch ethische Prinzipien außer Acht lassen dürfe. An dieser Stelle wird exemplarisch evident, dass curriculare Beschreibungen von fremdsprachlichen Kompetenzen – auch im Rahmen schulischer Praxis – auf die ihnen zugrunde liegenden kommunikativen Ausrichtungen und ihre pädagogische sowie didaktische Angemessenheit überprüft werden müssen. Dies gilt, wie in Kapitel 2 bereits angesprochen, insbesondere im Kontext von Rhetorik und kann gleichzeitig durch den rhetorischen Blickwinkel angeregt werden.

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zum rhetorischen Handeln zu Beginn dieser Arbeit war es einsichtsreich und doch wenig überraschend, dass die Befragten rhetorikbezogene monologische und dialogische Kompetenzen als komplex und ihre Ausbildung als anspruchsvoll beschreiben. Nach Angabe der Seminarlehrkräfte spielen in diesem Zusammenhang sprachliche und performative wie auch strategische und personale Dimensionen rhetorischer Kommunikation eine Rolle im Unterricht. Das Zusammenwirken dieser unterschiedlichen Aspekte müsse dabei – von Lernenden in der unterrichtlichen Erprobung sowie von Lehrenden in der Bewertung – reflektiert und sinnvoll berücksichtigt werden. Hier kann eine Auseinandersetzung mit den in Teil I erarbeiteten rhetorischen Wissensbeständen lohnenswert sein, um rhetorikbezogene Teilsfähigkeiten präzise zu fassen, relevante Aspekte gemeinsam mit Lernenden zu thematisieren und auf diese Weise ein Verständnis für die Vielschichtigkeit persuasiver Prozesse und Wirkungen zu fördern (vgl. Kapitel 5.2.2 & 8.1).

Auch der Entwicklung rezeptiver Kompetenzen im Bereich Rhetorik kommt aus Sicht der Seminarlehrkräfte im Englischunterricht eine hohe Bedeutung zu. Dabei gehe es vor allem darum, Intentionen und fremdsprachlich kommunikative Vorgehensweisen rhetorischer Akteur*innen primär funktional untersuchen, aber auch ethisch reflektieren zu können. Als ein wichtiges Ziel wird hier formuliert, dass Lernende individuelle und begründete Einschätzungen hinsichtlich des Wirkpotenzials und der Angemessenheit rhetorischer Beiträge entwickeln. Die in den Bildungsstandards geforderte Beschäftigung mit sprachlichen Beeinflussungsstrategien wird dabei gleichsam als Herausforderung beschrieben. Diese Befunde bieten vielfältige Ausgangspunkte für Überlegungen in Teil III der Arbeit zu didaktischen Zugängen, *scaffolding*-Angeboten sowie sinnvoll abgestuften Lernaktivitäten, die eine sprachbewusste Reflexion unter rhetorischen Gesichtspunkten ermöglichen.

Mit dem zweiten Schwerpunkt in den Interviews wurden im Weiteren Einschätzungen zu Bedeutung und Potenzialen der Rhetorik als Bezugsdisziplin für den Englischunterricht erfasst. Hier schildern die Seminarlehrkräfte in Teilen sehr unterschiedliche Beobachtungen. Je

nach Standpunkt der Befragten spielen Bezüge zu rhetorischen Inhalten und Fragestellungen im Fach Englisch keine, nur implizit oder auch eine maßgebliche Rolle. Speziell für Referendar*innen würden sich Berührungspunkte zur Rhetorik und damit einhergehende Anforderungen zudem punktuell ergeben – insbesondere bei der Erschließung politischer Diskurse sowie bei der Moderation von Unterrichtsdiskussionen.

Die in Teil I vorgenommene Ausweitung des Rhetorikbegriffs auf mediale, multimodale und digitale Texte und Diskurse wurde in den Interviewgesprächen ebenfalls nachvollzogen und von den Befragten als sinnvoll und geboten eingeordnet. Die Seminarlehrkräfte betonen in diesem Zusammenhang die unterrichtliche Aufgabe und Anforderung, Lernende zum kritischen Umgang mit unterschiedlichen Ausprägungsformen rhetorischer Kommunikation, besonders in den digitalen Umgebungen ihren eigenen Lebenswelten, zu befähigen. Dabei wird gleichzeitig ein Bedarf an didaktischen Konzepten und Ansätzen zur Erschließung unterschiedlicher Textsorten und Diskursräume unter rhetorischen Fragestellungen konstatiert. Außerdem nehmen die Seminarlehrkräfte mitunter eine Konkurrenzsituation zwischen traditioneller Textarbeit und der Einbeziehung moderner Medien wahr, die sich auch auf den Bereich Rhetorik erstreckt. Diese Einschätzungen wurden hier zum Anlass genommen, um Überlegungen in Richtung integrativer, textsortenübergreifender Ansätze anzustellen (vgl. Kapitel 8.1 & 9.2).

Auch der Umgang mit missbräuchlichen bzw. manipulativen Formen fremdsprachlicher Kommunikation spielt nach Aussage der Befragten eine Rolle im Englischunterricht. Hier sind die Seminarlehrkräfte insgesamt der Auffassung, dass Lernende im Englischunterricht anhand einer Auseinandersetzung mit z. B. *speech fallacies*, Werbung oder Fake News Fähigkeiten zur Analyse und ethischen Reflexion entwickeln müssen, um solche Ausprägungsformen rhetorischer Kommunikation verstehen und einordnen zu können. Dieses Ziel wird jedoch aus verschiedenen Gründen als sehr anspruchsvoll beschrieben. Lernende müssten hier bereits als Voraussetzung ein hohes Maß an Sprachbewusstheit entwickelt haben, zudem fehle es an entsprechenden Unterrichtsmaterialien sowie systematischen und fundierten didaktischen Zugängen. Auch dieses Desiderat wurde deshalb im dritten Teil dieser Arbeit, insbesondere mit der Entwicklung von Analyse- und Reflexionsfragen, aufgegriffen (vgl. Kapitel 10.1).

Aus diesen einzelnen rhetorischen Themenfeldern und ihren unterrichtlichen Anforderungen leiten die Befragten in den Interviewgesprächen verschiedene grundsätzliche Entwicklungsbedarfe wie auch -möglichkeiten für das Fach Englisch ab. Ein wichtiger Punkt wird an dieser Stelle im Schaffen von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrende

gesehen. Lehrkräfte müssten aus Sicht der Untersuchungspersonen bereits in der Lehramtsausbildung sowie während ihrer aktiven Tätigkeit an Schulen Wissen und Fähigkeiten im Bereich Rhetorik sowie in der Vermittlung rhetorikbezogener Kompetenzen erwerben und festigen. Dafür seien weiterhin neue didaktische Konzepte und Aufgabenformate vonnöten, die eine Auseinandersetzung mit Rhetorik in fachspezifischen oder fächerübergreifenden Zusammenhängen anregen und sinnvoll rahmen können.

Aus diesen perspektivenreichen Ergebnissen der empirischen Studie ergibt sich insgesamt ein vielschichtiges Bild hinsichtlich der wahrgenommenen wie auch potenziellen Bedeutung von Rhetorik für den Englischunterricht. Entsprechend der gewählten Forschungskonzeption und den mit ihr verbundenen Limitationen zielt die Untersuchung dabei nicht auf die Ableitung allgemeiner Handlungsempfehlungen ab (vgl. Kapitel 6). Vielmehr zeigen die Einschätzungen der befragten Expert*innen Themenfelder und Fragestellungen aus dem schulischen Unterricht auf, die den ersten Teil dieser Arbeit ergänzen und reichhaltige, exemplarische Einsichten in konkrete Praxiszusammenhänge bieten. Dabei macht die Studie sowohl vielfältige Innovationen aus dem schulischen Unterricht als auch Problemfelder und Herausforderungen sichtbar, die im Kontext der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen von Bedeutung sind.

In **Teil III** dieser Arbeit stand anschließend die Frage im Zentrum, wie sich die zuvor gewonnenen theoretisch-konzeptionellen und empirischen Erkenntnisse nutzen lassen, um fremdsprachliche Bildungs- und Lernprozesse über die Auseinandersetzung mit Rhetorik anzuregen und systematisch zu fördern. Dafür wurden zentrale Ergebnisse aus den ersten beiden Teilen synthetisiert und als didaktisch-methodische Perspektiven für den Englischunterricht beschrieben. Der Beitrag, den diese Zusammenführung und Weiterentwicklung im Rahmen der Dissertation leistet, kann im Hinblick auf Lernende als auch auf Lehrpersonen dargestellt werden.

Was die Lernendenperspektive betrifft, so hat die Untersuchung curricularer rhetorikbezogener Kompetenzen gezeigt, dass es sich lohnt, darüber nachzudenken, wozu die Beschäftigung mit rhetorischen Inhalten und Fragestellungen im Fach Englisch im Einzelnen dienen kann und soll. Die in Kapitel 8 entworfenen Zieldimensionen bieten hier eine Bündelung von Teilsfähigkeiten, die vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen dieser Arbeit maßgeblich sind, um das rhetorische Handeln anderer zu verstehen, einzuordnen sowie eigene Perspektiven und Positionen in Diskurse einbringen zu können. Auf rezeptiver Seite werden dabei Analysefähigkeiten schriftlicher wie auch multimodaler Texte eingeschlossen, die den vielfältigen

Möglichkeiten der textuellen Verfasstheit rhetorischer Kommunikation Rechnung tragen. Darüber hinaus wurde evident, dass die oft mediale und iterative Vermittlung rhetorischer Botschaften von Bedeutung für die Entfaltung persuasiver Wirkpotenziale ist und daher sinnvollerweise einen Teil rhetorischer Analyse darstellen sollte. Eine solche Perspektive ermöglicht ebenfalls das Nachvollziehen rhetorischer Dynamiken unter Einbezug der Konstellationen beteiligter Akteur*innen in physischen oder virtuellen Diskursräumen.

Mit dem Fokus auf die ethische Reflexion kommunikativen Handelns wurde in den Zieldimensionen zudem ein Aspekt hervorgehoben, der in curricularen Beschreibungen und in der fremdsprachendidaktischen Diskussion bisher wenig Erwähnung findet. Rhetorische Texte und Diskurse unter ethischen Gesichtspunkten untersuchen zu können, wird in dieser Arbeit hingegen als essentielle Teilfähigkeit verstanden, die Lernende in die Lage versetzt, begründete und selbstverantwortete Entscheidungen über die Angemessenheit kommunikativer Ziele und Mittel zu treffen und dementsprechend auch das eigene Sprachhandeln auszurichten. Dabei ist es wichtig herauszustellen, dass die Formulierung von Zieldimensionen hier nicht dazu dient, neue und trennscharfe rhetorische Kompetenzen zu modellieren, sondern stattdessen bestehende curricularen Anforderungen aus rhetorischem Blickwinkel ausdifferenziert und nuanciert.

Von den Zieldimensionen ausgehend wurde gefragt, auf welche Weise sich Lernende sinnvoll und motivierend mit rhetorischen Texten und Handlungen befassen können. Die in Kapitel 9 entwickelten Unterrichtsprinzipien heben an dieser Stelle das Potenzial von spielerischen, ästhetischen sowie reflexiven Zugängen zu rhetorischer Kommunikation hervor. Mit den Begriffen Immersion und kritische Distanzierung beschreiben sie im Weiteren zwei didaktisch-methodische Herangehensweisen, die Lernende in der unterrichtlichen Rezeption unterstützen und ihnen eine offene, gleichsam fragende Haltung gegenüber anderen Standpunkten vermitteln. Was das Finden und Formulieren eigener Standpunkte angeht, wurde argumentiert, dass es maßgeblich ist, einerseits die Komplexität rhetorischer Diskurse und andererseits die Gelegenheiten, die der Fremdsprachenunterricht für Meinungs- und Willensbildung bieten kann, angemessen zu berücksichtigen. Als Implikation ließ sich daraus ableiten, dass Lernenden auch vorläufige und fragmenthafte Positionen zugestanden werden können. Ihnen wird somit das Recht eingeräumt, begründet unentschlossen zu sein und gleichzeitig erwächst daraus die Aufgabe, Lernende dabei zu unterstützen, sich auch im Verlauf eigener Verortungsprozesse fremdsprachlich zu artikulieren. An diesem Punkt wurden beispielhaft sowohl der Anspruch als auch Möglichkeiten bildungsorientierten Fremdsprachenunterrichts sichtbar. Zusammengefasst kann in diesem Kontext formuliert werden: Wenn Bildung darauf ausgerichtet ist, Lernende

anzuregen, sich in einem „größeren heterogenen Ganzen“ (Rössler 2008: 49) zu orientieren und selbst zu positionieren, ist es von zentraler Bedeutung, Gelegenheiten im Fremdsprachenunterricht zu identifizieren und didaktisch zu rahmen, die diese Prozesse in den Vordergrund rücken.

Um sinnvolle Möglichkeiten der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit rhetorischen Texten und Diskursen zu eruieren, hat der dritte Teil dieser Arbeit weiterhin einen Fokus auf Lehrende gelegt. Dabei wurde im Rahmen der Unterrichtsprinzipien skizziert, wie es Lehrpersonen gelingen kann, die Integration rhetorischer Perspektiven anhand sprachlicher und kultureller Bezüge als integralen Teil des Englischunterrichts zu gestalten und mithilfe rhetorischer Textensembles eine Vielfalt von Positionen, Strategien und Genres abzubilden. Diese Prinzipien haben gleichsam eine Grundlage für die didaktisch-methodischen Überlegungen in Kapitel 10 gebildet. Hier stand zunächst die Entwicklung von zwei didaktischen Instrumenten im Zentrum: Zum einen ermöglicht die zuerst dargestellte Taxonomie rhetorischer Analyse- und Reflexionsfragen das Setzen gezielter unterrichtlicher Schwerpunkte in der Förderung rezeptiver Kompetenzen und bietet Ansatzpunkte, um verschiedene Textsorten und Diskursräume mit Lernenden zu erschließen. Zum anderen eröffnet die anschließend entworfene Planungsmatrix systematische Zugänge zur Erstellung und Justierung von Unterrichtsaktivitäten, bei denen Lernende als rhetorische Akteur*innen eigene Beiträge entwickeln und präsentieren. Auf dieser Basis wurden in einem weiteren Schritt Beispieldokumente und -aufgaben besprochen, die auf die vorigen Ausführungen rekurrieren und konkrete unterrichtliche Umsetzungen veranschaulichen.

Als letzter inhaltlicher Punkt wurde herausgestellt, dass mit der Planung rhetorikbezogener rezeptiver und produktiver Lernaktivitäten notwendigerweise auch eine Reflexion der eigenen Lehrendenrolle und eigener Handlungsweisen verbunden ist. An dieser Stelle wurde diskutiert, wie Lehrpersonen offene Unterrichtsdiskurse anregen und gezielt Raum für eine meinungsdiverse Verhandlung von Themen schaffen, gleichsam aber auch moderierend teilnehmen und selbst Standpunkte beziehen können, wo dies sinnvoll und notwendig erscheint. In diesem Zusammenhang trat die Frage auf, welche rhetorikbezogenen Kompetenzen Lehrende wiederum benötigen, um überzeugend vor einer Lerngruppe auftreten, Unterrichtsgegenstände vermitteln oder rhetorisches Handeln selbst demonstrieren zu können. Ein zentrales Ergebnis dieser Erörterung war, dass es wesentlich ist, auch Lehrpersonen als rhetorische Akteur*innen zu verstehen, die kommunikativen Einfluss auf Lernende ausüben, Sprache gezielt sowie gestaltend einsetzen und sich dabei gleichsam der pädagogischen und didaktischen Implikationen ihres Handelns bewusst sein müssen.

Mit Blick auf die Konzeption und Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich zudem einige offene Forschungsperspektiven formulieren. Sie zeigen zum einen Limitationen des hier gewählten Vorgehens auf und bieten zum anderen einen Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsaufgaben, die sich aus dieser Studie ergeben. Zunächst ist festzuhalten, dass im ersten Teil der Dissertation eine überblicksartige und selektive Darstellung rhetorischer Themenfelder und Fragestellungen erfolgt ist. Das Ziel war hier ein Ausloten gezielter Bereiche, in denen sinnvolle inhaltlich-konzeptionelle Verknüpfungen zwischen fremdsprachlicher Bildung und Rhetorik hergestellt werden können. Für Folgestudien wäre daher eine detailliertere Auseinandersetzung etwa mit den Potenzialen visueller oder digitaler Rhetorik für die Förderung fremdsprachendidaktisch verankerter, rezeptiver und produktiver Kompetenzen lohnenswert. Auch die Zusammenstellung von Feldern rhetorischer Textgestaltung (Argumentation, Narration, Framing und Stil; vgl. Kapitel 1.3.3) stellt sicherlich eine exemplarische Zuschneidung rhetorischer Ausdrucksmöglichkeiten dar, die hier begründet vorgenommen wurde und gleichzeitig weder Vollständigkeit noch Modellcharakter beanspruchen kann. In anderen Forschungs- und Praxiskontexten wäre daher eine Ausweitung oder andere Schwerpunktsetzung möglich und ggf. geboten.

Außerdem muss reflektiert werden, dass die diskutierten rhetorikbezogenen Kompetenzen aus den verschiedenen Rahmendokumenten, Standards und dem LehrplanPLUS bereits ein hohes fremdsprachliches Kompetenzniveau voraussetzen und die Frage nach Bildungs- und Kompetenzziehen im Bereich Rhetorik somit gewissermaßen vom Ende her denken. Aus diesem Grund erscheint es wichtig, Möglichkeiten der gezielten didaktischen Abstufung bzw. Progression rhetorikbezogener Kompetenzen in Zukunft verstärkt zu erörtern. Auf diese Weise kann auch ein Beitrag geleistet werden, dass die Beschäftigung mit Rhetorik nicht als primär gymnasiale Aufgabe verstanden wird, sondern durch eine didaktisch sinnvolle Reduktion sprachlicher und thematischer Komplexität sowie die Erstellung von lernunterstützenden Angeboten Lernenden unterschiedlicher Kompetenzniveaus und Schulformen zugänglich gemacht wird.

Ein Desiderat für weitere Forschung ergibt sich auch aus dem Umstand, dass diese Arbeit einen gezielt kompetenzübergreifenden Blickwinkel gewählt hat und somit der Frage nachgegangen ist, inwiefern die Beschäftigung mit Rhetorik transversal zu unterschiedlichen Kompetenzbereichen verlaufen kann bzw. an diese anknüpft. Dabei wurde deutlich, dass sich über die Integration rhetorischer Perspektiven vielfältige Potenziale für eine integrative Kompetenzentwicklung und die Konzeption komplexer Aufgabenformate bieten. Gleichzeitig erscheint

es wichtig, die hier gewonnenen Erkenntnisse stärker kompetenzspezifisch auszudifferenzieren und in Folgestudien z. B. die Förderung rhetorischer Schreib- oder Dialogstrategien genauer zu untersuchen.

Ferner wurden im Rahmen dieser Dissertation ausgewählte Bezüge zu fremdsprachen-didaktischen Rahmenkonzepten hergestellt, die eine thematische Nähe zu rhetorischen Fragestellungen aufweisen (Bildungsorientierung, Diskursfähigkeit sowie demokratische Bildung; vgl. Kapitel 2.3). Die Verknüpfung zu einzelnen Konzepten und Ansätzen, die im Kontext des kulturellen Lernens diskutiert werden (z. B. Inter- / Transkulturalität, *Global / Citizenship Education*; vgl. Byram et al. 2017; Gaudelli 2016; Lütge 2015; Lütge & Stein 2017; Matz et al. 2014), stand hingegen nicht im Fokus. Wenngleich die Sichtweise auf Rhetorik als kultureller Bedeutungsträger an verschiedenen Stellen diskutiert wurde (vgl. Kapitel 2.2 & 9.1), bestehen hier sicherlich ein Potenzial und Bedarf für Forschungsarbeiten, die sich möglichen Schnittstellen, Alleinstellungsmerkmalen und denkbaren Synergien dieser verschiedenen Ansätze widmen und dabei kulturelle Komponenten von Rhetorik berücksichtigen.

Was die empirische Untersuchung in dieser Arbeit betrifft, sind ausgehend vom gewählten explorativen Vorgehen und den damit verbundenen Limitationen (vgl. Kapitel 6) verschiedene anknüpfende Forschungsvorhaben denkbar. In Ergänzung zu den Befragungen der Seminarlehrkräfte in dieser Studie wäre insbesondere ein Fokus auf Lernende vielversprechend, um genauere Einblicke dahingehend zu erhalten,

- mit welchen Bedeutungen rhetorische Kernbegriffe bei Lernenden besetzt sind,
- in welchen fremdsprachlichen Diskursräumen sie an der Verhandlung strittiger Themen teilnehmen und welche kommunikativen Herausforderungen dabei ggf. erlebt werden,
- wie Lernende multimodale rhetorische Texte funktional analysieren und ethisch einordnen, d. h. welche bedeutungsbildenden Prozesse dabei im Einzelnen durchlaufen werden, die ggf. Unterstützung durch *scaffolding* erfordern.

Ebenso wären eine Veränderung des Forschungskontexts und die Einbeziehung weiterer Schulformen gewinnbringend, um relevante strukturelle Bedingungen und unterrichtsbezogene Parameter für die Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen in bestimmten Lerngruppen und -kontexten identifizieren zu können. Dabei ist m. E. Bakkens Einschätzung zuzustimmen, dass gerade über Unterrichtsbeobachtungen und Lernendenbefragungen wertvolle Einsichten und auch kritische Perspektiven zum Beitrag der Auseinandersetzung mit Rhetorik generiert werden können:

[I]t would be interesting to do classroom studies of how rhetoric is taught, and to investigate critically what the students themselves feel that they have learnt from their rhetorical education. This could possibly shed new light on the claims made in previous normative studies about the benefits of rhetoric in school. (Bakken 2019: 105)

Mit Blick auf den dritten Teil der Arbeit wäre es zudem denkbar und wünschenswert, die hier entwickelten Ansätze zur Förderung rezeptiver und produktiver Kompetenzen schulpraktisch zu erproben und empirisch zu validieren. Gerade die Taxonomie rhetorischer Analyse- und Reflexionsfragen bedarf dabei ggf. einer Anpassung der Formulierungen von Fragestellungen entsprechend des jeweiligen Unterrichtskontexts. Neben der Erhebung von Lernendenperspektiven und Lernleistungen wäre dabei auch ein Fokus auf die Rolle und das Handeln von Lehrenden von Interesse und könnte Grundlagen für Professionalisierungsmaßnahmen liefern.

Abschließend hat diese Arbeit gezeigt, dass es lohnenswert ist, den Englischunterricht aus rhetorischer Perspektive zu beleuchten. Der Ausgangspunkt war dabei ein Interesse an einer präzisen Auseinandersetzung mit der Wirkmacht von Sprache im Kontext sozialer, gesellschaftlicher und politischer Aushandlungsprozesse sowie an Schlussfolgerungen, die aus dieser Analyse für das Lehren und Lernen im Fach Englisch gezogen werden können. Dieser interdisziplinäre Blickwinkel hat vielfältige Schnittstellen zwischen Rhetorik und fremdsprachlicher Bildung sichtbar gemacht und schärft gleichsam das Verständnis für die eigene Fachlichkeit, indem er hilft, Ziele des Englischunterrichts einzuordnen, kritisch zu hinterfragen und unter Einbeziehung rhetorischer Phänomene auch neu auszurichten und zu erweitern. Gleichzeitig wird damit kein Ansammeln neuer curricularer Anforderungen und schulischer Aufgaben betrieben, sondern gefragt, wie das Fach Englisch zur Ausbildung fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit im Bereich rhetorischer Kommunikation beitragen kann. Im Zentrum steht somit das Ziel, Lernende zur Analyse, Reflexion und Artikulation rhetorischer Beiträge in relevanten thematischen Feldern, Textsorten und Diskursräumen zu befähigen. Dabei wurde deutlich, dass gerade die Ausbildung produktiver Kompetenzen einen zweifachen Fokus benötigt, der die Befähigung zum rhetorischen Handeln auf der einen und die Bewusstmachung individueller kommunikativer Verantwortung auf der anderen Seite einschließt.

Fremdsprachliche Bildung im Kontext von Rhetorik ist demzufolge auf eine Beschäftigung mit Grundbedingungen und vielfältigen Erscheinungsformen fremdsprachlichen Handelns unter funktionalen, gestalterischen und ethischen Gesichtspunkten ausgerichtet. In diesem Sinn können rhetorische Perspektiven im Englischunterricht dazu beitragen, dass Lernende bes-

ser verstehen, wann und warum sprachliches Handeln überzeugend wirkt und welche kommunikativen Möglichkeiten sie selbst nutzen können, um sich zielorientiert und reflektiert in fremdsprachliche Diskurse ihrer Lebenswelten einzubringen.

13. Literaturverzeichnis

13.1. Primärtexte

Duffy, Carol-Ann (2013). *The Crown*. Online, Zugriff 07.07.2020 (<https://www.theguardian.com/books/2013/jun/04/carol-ann-duffy-the-crown-poem>).

Kaur, Rupi (2020). *rupikaur_*. [Online veröffentlichte Gedichte über den Instagram Account der Schriftstellerin] Online, Zugriff 07.07.2020 (https://www.instagram.com/rupikaur_/).

Kennedy, John F. (1961). *Inaugural Address*. Online, Zugriff 27.03.2020 (<https://www.presidency.ucsb.edu/documents/inaugural-address-2>).

Lincoln, Abraham (1863). *Gettysburg Address*. Online, Zugriff 27.03.2020 (<http://americanrhetoric.com/speeches/gettysburgaddress.htm>).

Obama, Barack (2015). *Remarks by the President on the Iran Nuclear Deal*. Online, Zugriff 27.03.2020 (<https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/08/05/remarks-president-iran-nuclear-deal>).

13.2. Sekundärliteratur

Abbott, Horace P. (2008). *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

Adams, Karen L. (2008). „Talking about Families to Create Winning Identities.“ In: Lotta Dam, Lise-Lotte Holmgreen & Jeanne Strunck (Hrsg.). *Rhetorical Aspects of Discourses in Present-Day Society*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 10-30.

Adger, David (2003). *Core Syntax. A Minimalist Approach*. Oxford: Oxford University Press.

Adolph, Andree (2015). *Lehrpläne als Steuerungsinstrument im Schulsystem. Eine Untersuchung zu Akzeptanz und Wirkungen von Lehrplänen allgemeinbildender Schulen*. Online, Zugriff 10.08.2020 (<https://d-nb.info/1069096628/34>).

Aguado, Karin (2013). „Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung.“ In: Karin Aguado, Lena Heine & Karen Schramm (Hrsg.). *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt: Peter Lang, 119-135.

Ahlheim, Klaus (2012). „Die ‚weiße Flagge gehisst‘? Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses.“ In: Klaus Ahlheim & Johannes Schillo (Hrsg.). *Politische Bildung zwischen Reformierung und Aufklärung*. Hannover: Offizin-Verlag, 75-92.

Alexander, Patricia A., Fives, Helenrose, Buehl, Michelle M. & Mulhern, Julie (2002). „Teaching as Persuasion.“ *Teaching and Teacher Education* 18, 795–813.

Alter, Adam & Oppenheimer, Daniel (2009). „Uniting the Tribes of Fluency to Form a Metacognitive Nation.“ *Personality and Social Psychology Review* 13/3, 219-235.

Andrecht, Ernst H. (1988). „Wege zur Vermittlung rhetorischer Kompetenz im Englischunterricht der Oberstufe.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 35, 11-21.

Anselm, Sabine & Werani, Anke (2017). *Kommunikation in Lehr-Lernkontexten*. Bad Heilbrunn: utb / Julius Klinkhardt.

Aristoteles (1995). *Rhetorik*. Übersetzt von Franz G. Sieveke. 5., unveränderte Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.

Atkinson, Max (1994 [1984]). *Our Masters' Voices: The Language and Body Language of Politics*. London: Routledge.

Atkinson, Max (2004). *Lend Me Your Ears*. London: Vermilion.

Austin, John L. (1975). *How to Do Things with Words*. 2. Auflage. Editiert von J.O. Urmson & Marina Sbisà. Harvard: Harvard University Press.

Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2013). „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode.“ In: ebd. (Hrsg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis*. 5., aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 1-22.

Badley, Ken & Van Brummelen, Harro (Hrsg.) (2012). *The Metaphors We Teach By. How Metaphors Shape What We Do in Classrooms*. Eugene: Wipf and Stock Publishers.

Bakken, Jonas (2019). „The Integration of Rhetoric into Existing School Subjects.“ *Utbildning & Demokrati* 28/2, 93-108.

Barthes, Roland (1977). „The Rhetoric of the Image.“ In: ebd. *Image – Music – Text. Essays Selected and Translated by Stephen Heath*. New York: Hill and Wang, 32-51.

Bartsch, Tim-Christian, Hoppmann, Michael, Rex, Bernd F. & Vergeest, Markus (2013). *Trainingsbuch Rhetorik*. 3., aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh.

Beasley, Vanessa B. (2011). „Between Touchstones and Touch Screens: What Counts as Contemporary Political Rhetoric?“ In: Andrea A. Lunsford, Kirt H. Wilson & Rosa A. Eberly (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*, 1-18 [Printversion: 587-604]. Onlineversion, Zugriff 02.10.2020 (<https://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-rhetorical-studies>).

Beebe, Steven A. & Beebe, Susan J. (2012). *Public Speaking. An Audience-Centered Approach*. 8. Auflage. Boston: Pearson.

Begg, Ian M., Anas, Ann & Farinacci, Suzanne (1992). „Dissociation of Processes in Belief: Source Recollection, Statement Familiarity, and the Illusion of Truth.“ *Journal of Experimental Psychology: General* 121, 446-458.

Bishara, Nina (2014). „All the Great Speakers Were Bad Speakers at First – Analysing, Writing and Giving Speeches. Eine Unterrichtseinheit zur Schulung der rhetorischen Kompetenz.“ *RAAbits Englisch* 80, o.S.

Blair, J. Anthony (2004). „The Rhetoric of Visual Arguments.“ In: Charles A. Hill & Marguerite Helmers (Hrsg.). *Defining Visual Rhetorics*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 41-61.

Blakesley, David (2004). „Defining Film Rhetoric: The Case of Hitchcock’s *Vertigo*.“ In: Charles A. Hill & Marguerite Helmers (Hrsg.). *Defining Visual Rhetorics*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 111-133.

Blanckenburg, Max von & Haack, Adrian (2016). „Get Your Point Across! Mit dramapädagogischen Verfahren monologisches Sprechen und language awareness fördern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 142, 32-37.

Blanckenburg, Max von (2017). „I Don’t Quite Agree. Ein Streitgespräch in der Fremdsprache führen und reflektieren.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 7-10.

Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2008). „Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, 124-140.

Blell, Gabriele & Surkamp, Carola (2016). „(Fremd-)Sprachenlernen mit Film. Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Anwendungen für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Jim Jarmuschs ‚Night on Earth‘.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45, 8-32.

Blumenberg, Hans (2001). „Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik.“ In: Anselm Haverkamp (Hrsg.). *Ästhetische und Metaphorologische Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 406-431.

Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (2013). „Blut ist im Schuh: Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung?“ In: Andreas Grünwald, Jochen Plikat & Katharina Wieland (Hrsg.). *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 20-35.

Bose, Ines, Hirschfeld, Ursula, Neuber, Baldur & Stock, Eberhard (2013). *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr.

Breidbach, Stefan (2008). „Fremdsprachliche Kompetenzen jenseits der Standardisierbarkeit. Warum mit den ‚Bildungsstandards‘ die Probleme für eine bildungsorientierte Fremdsprachendidaktik erst anfangen.“ In: Heinz-Helmut Lüger & Andrea Rössler (Hrsg.). *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 117-133.

Bremerich-Vos, Albert (2009). „Rhetorische Ratgeber für Beruf und Alltag.“ In: Ulla Fix, Andreas Gardt & Joachim Knape (Hrsg.). *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Band 2*. Berlin & New York: De Gruyter, 2320-2333.

Brennan, Susan E. & Williams, Maurice (1995). „The Feeling of Another’s Knowing: Prosody and Filled Pauses as Cues to Listeners about the Metacognitive States of Speakers.“ *Journal of Memory and Language* 34, 383-398.

Brett, Peter & Thomas, Damon (2014). „Discovering Argument: Linking Literacy, Citizenship Education, and Persuasive Advocacy.“ *Journal of Social Science Education* 13/4, 66-77.

Brinkmann, Malte (2018). „Bildung, Sprache, Demokratie im (Fremdsprachen-)Unterricht. Sozial- und demokratietheoretische Überlegungen mit Humboldt und Nancy.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 47/1, 88-104.

Bruin, Andreas, De (2006). *Rhetorik, Atmung und Stimme im Klassenzimmer. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte*. Neuried: Care-Line Verlag.

Brummett, Barry (2011). *Rhetoric in Popular Culture*. 3. Auflage. Los Angeles [u. a.]: Sage.

Brunn, Axel (2008). *Blogs. Wikipedia. Second Life and Beyond*. London & New York: Peter Lang.

Burger, Thomas (2018). *Rhetorik für Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: utb / Julius Klinkhardt.

Burke, Michael (2013). „Rhetorical Pedagogy: Shaping an Intellectually Critical Citizenry.“ Utrecht: Labor Grafimedia BV. Online-Version, Zugriff 02.10.2020 (<https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/288892/Oratie+BURKE.pdf?sequence=1>).

Burwitz-Melzer, Eva & Steininger, Ivo (2016). „Inhaltsanalyse.“ In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 256-267.

Byram, Michael, Golubeva, Irina, Hui, Han & Wagner, Manuela (Hrsg.) (2017). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.

Byvank, Daniela (2013). „Facing Facebook. Vor- und Nachteile von sozialen Netzwerken diskutieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 124, 22-25.

Cameron, David, Anderson, Michael & Wotzko, Rebecca (2017). *Drama and Digital Arts Cultures*. New York: Bloomsbury.

Campbell, George (1963). *The Philosophy of Rhetoric*. Editiert von Lloyd F. Blitzer. Carbondale: South Illinois University Press.

Canale, Michael & Swain, Merrill (1980). „Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.“ *Applied Linguistics* 1/1, 1-47.

Canale, Michael (1983). „From Communicative Competence to Communicative Pedagogy.“ In: Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (Hrsg.). *Language and Communication*. Longman: London, 2-27.

Carillo, Ellen C. (2019). „Navigating this Perfect Storm: Teaching Critical Reading in the Face of the Common Core State Standards, Fake News, and Google.“ *Pedagogy* 19/1, 135-159.

Caspari, Daniela (2016). „Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung.“ In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 7-22.

Cates, Kip (2000). „Global Education.“ In: Michael Byram (Hrsg.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London & New York: Routledge, 241-243.

Clark, J. Elizabeth (2010). „The Digital Imperative: Making a Case for a 21st-Century Pedagogy.“ *Computers and Composition* 27/1, 27-35.

Colley, Dawn F. (2019). „Of Twit-Storms and Demagogues. Trump, Illosury Truths of Patriotism, and the Language of the Twittersphere.“ In: Michele Lockhart (Hrsg.). *President Donald Trump and his Political Discourse. Ramifications of Rhetoric via Twitter*. New York & London: Routledge, 33-51.

Connor, Ulla (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Cox, Robert & Foust, Christina M. (2011). „Social Movement Rhetoric.“ In: Andrea A. Lunsford, Kirt H. Wilson & Rosa A. Eberly (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*, 1-25 [Printversion: 605-627]. Onlineversion, Zugriff 02.10.2020 (<https://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-rhetorical-studies>).

Culler, Jonathan (2000). *Literary Theory. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Dam, Lotta, Holmgreen, Lise-Lotte & Strunck, Jeanne (Hrsg.) (2008). *Rhetorical Aspects of Discourses in Present-Day Society*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Däuble, Helmut (2016). „Der fruchtbare Dissens um den Beutelsbacher Konsens.“ *Gesellschaft Wirtschaft Politik* 4, 449-458.

Dechêne, Alice, Stahl, Christoph, Hansen, Jochim, & Wänke, Michaela (2010). „The Truth About the Truth: A Meta-Analytic Review of the Truth Effect.“ *Personality and Social Psychology Review* 14/2, 238-257.

Decke-Cornill, Helene (1994). „Intertextualität als literaturdidaktische Dimension. Zur Frage der Textzusammenstellung bei literarischen Lektürereihen.“ *Die neueren Sprachen* 93/3, 272-287.

Decke-Cornill, Helene (2007). „Literaturdidaktik in einer ‚Pädagogik der Anerkennung‘. Gender and other Suspects.“ In: Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte in der Literatur- und Kulturdidaktik*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, 239-258.

Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2014). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. 2., durchgesehene Auflage. Tübingen: Narr.

Delanoy, Werner (1996). „Verstehen und Widerstehen im (fremdsprachlichen) Literaturunterricht.“ In: Werner Delanoy, Helga Rabenstein & Werner Wintersteiner (Hrsg.). *Lesarten. Literaturunterricht im interdisziplinären Vergleich*. Innsbruck: Studienverlag, 52-72.

Delanoy, Werner (2007). „Dialogue as a Perspective for (English) Language Learning.“ In: Wolf Kindermann (Hrsg.). *Transcending Boundaries. Essays in Honor of Gisela Hermann-Brennecke*. Münster: LIT, 49-69.

Delanoy, Werner (2008). „Dialogic Communicative Competence and Language Learning.“ In: Werner Delanoy & Laurenz Volkmann (Hrsg.). *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Winter, 173-188.

Delanoy, Werner (2015). „Literature Teaching and Learning: Theory and Practice.“ In: Werner Delanoy & Maria Eisenmann (Hrsg.). *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19-47.

Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Diehr, Bärbel & Surkamp, Carola (2015). „Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation.“ In: Wolfgang Hallet, Carola Surkamp & Ulrich Krämer (Hrsg.). *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett / Kallmeyer, 21-40.

Dines, Peter (2011). „Shakespeare’s ‚Julius Caesar‘: Brutus and Mark Antony Try to Convince the Crowd.“ *Englisch betrifft uns* 6, 7-15.

Dines, Peter (2015). „Naming and Shaming“ Tweets and the Harm They Can Do.“ *Englisch betrifft uns* 3, 1-11.

Doff, Sabine (2017). „Aussprache.“ In: Carola Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 11-12.

Dreßler, Jan (2014). *Wortverdreher, Sonderlinge, Gottlose. Kritik an Philosophie und Rhetorik im klassischen Athen*. Berlin / Boston: De Gruyter.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2009). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. 25. Auflage. Mannheim [u. a.]: Dudenverlag.

Düwel, Dieter (2011). „Gandhi’s Rhetoric.“ *Englisch betrifft uns* 6, 24-29.

Düwel, Dieter & von der Grün, Jennifer (2017). „,Make America Great Again!“ – Donald Trump’s Body Language and Rhetoric.“ *Englisch betrifft uns* 1, 25-29.

Eberhart, Sieglinde & Hinderer, Marcel (2016). *Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht*. 2. Auflage. Paderborn: utb / Ferdinand Schöningh.

Eichhorn, Wolfgang (2005). *Agenda-Setting-Prozesse. Eine theoretische Analyse individueller und gesellschaftlicher Themenstrukturierung*. 2. Auflage. München: Universitätsbibliothek. Digitale Ausgabe, Zugriff 04.08.20 (https://epub.ub.uni-muenchen.de/734/1/AgendaSettingProzesse.pdf).

Eikel-Pohen, Mona (2017). „Presenting as Performance: Painless Practices for Presentation in Foreign Languages.“ *Scenario* 1, 17-32.

Elbow, Peter (2008). „The Believing Game. Methodological Believing.“ *The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning* 5, 1-11. Online, Zugriff 29.05.2020 (https://scholarworks.umass.edu/eng_faculty_pubs/5).

Elis, Franziska (2015). „Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern.“ In: Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 89-116.

Elis, Franziska, Blanckenburg, Max von & Haack, Adrian (2016). „In die dramapädagogische Arbeit einsteigen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 142, 24 + Methodenkarten.

Elis, Franziska & Blanckenburg, Max von (2018). *Methodenkarten Speaking. 40 Sprechaufgaben für jeden Tag*. Seelze: Friedrich Verlag.

Endres, Wolfgang & Küffner, Moritz (2008a). *Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz.

Endres, Wolfgang & Küffner, Moritz (2008b). *Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe II*. Weinheim: Beltz.

Eyman, Douglas (2015). *Digital Rhetoric: Theory, Method, Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Online-Version, Zugriff: 02.10.2020 (https://www.fulcrum.org/concern/monographs/qn59q490d).

Fahnestock, Jeanne (2001). *Rhetorical Style. The Uses of Language in Persuasion*. Oxford: Oxford University Press.

Fang, Xiang, Singh, Surendra, & Ahluwalia, Rohini (2007). „An Examination of Different Explanations for the Mere Exposure Effect.“ *Journal of Consumer Research* 34/1, 97-103.

Fazio, Lisa K., Brashier, Nadia M., Payne, B. Keith & Marsh, Elizabeth J. (2015). „Knowledge Does Not Protect Against Illusory Truth.“ *Journal of Experimental Psychology* 144/5, 993-1002.

Fees, Konrad (2000). *Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*. Opladen: Leske + Budrich.

Feinberg, Matthew & Willer, Robb (2013). „The Moral Roots of Environmental Attitudes.“ *Psychological Science* 24, 56-62.

Feinberg, Matthew & Willer, Robb (2015). „From Gulf to Bridge: When Do Moral Arguments Facilitate Political Influence?“ *Personality and Social Psychology Bulletin* 41/12, 1665-1681.

Fellenberg, Monika (2008). *Praktische Rhetorik in der Schule. Eine empirische Untersuchung verschiedener Unterrichtsmethoden zur Vorbereitung von Schülervorträgen*. Augsburg: Wißner.

Ferrara, Mark S. (2013). *Barack Obama and the Rhetoric of Hope*. Jefferson, North Carolina & London: McFarland.

Festinger, Leon (1954). „A Theory of Social Comparison Processes.“ *Human Relations* 7, 123-146.

Fischer, Alexander (2018). „Ein Parasit im Kokon des Schmetterlings? Manipulation, Kommunikation und Ethik.“ In: Klaus Sachs-Hombach & Bernd Zywietz (Hrsg.). *Fake News, Hashtags & Social Bots. Neue Methoden populistischer Propaganda*. Wiesbaden: Springer, 13-49.

Fives, Helenrose, & Alexander, Patricia A. (2001). „Persuasion as a Metaphor for Teaching: A Case in Point.“ *Theory into Practice* 40/4, 242-248.

Fodor, Jerry A. (1998). *Concepts: Where Cognitive Science Went Wrong*. New York: Oxford University Press.

Foss, Sonja K. (1989). „Rhetorical Criticism as the Asking of Questions.“ *Communication Education* 38, 191-196.

Foss, Sonja K. (2004). „Framing the Study of Visual Rhetoric: Toward a Transformation of Rhetorical Theory.“ In: Charles A. Hill & Marguerite Helmers (Hrsg.). *Defining Visual Rhetorics*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 303-313.

Frankfurt, Harry G. (2005). *On Bullshit*. Princeton University Press: Princeton.

Freitag-Hild, Britta (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: „British Fictions of Migration“ im Fremdsprachenunterricht*. Trier, WVT.

Freitag-Hild, Britta (2019). „Agency und Empowerment als kulturdidaktische Konzepte: Demokratisches und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Michael Basseler & Ansgar Nünning (Hrsg.). *Fachdidaktik als Kulturwissenschaft. Konzepte, Perspektiven, Projekte*. Trier: WVT, 199-207.

Friedman, Debra A. (2012). „How to Collect and Analyze Qualitative Data.“ In: Alison Mackey & Susan M. Gass (Hrsg.). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Chichester: Wiley-Blackwell, 180-200.

- Gaudelli, William (2016). *Global Citizenship Education*. New York: Routledge.
- Gerlach, David & Lüke, Mareen (2020). „Jenseits von ‚Fake News‘. Das transformative Potenzial von Critical Literacy.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 4, 14-16.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2013). „Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien.“ In: Karin Aguado, Lena Heine & Karen Schramm (Hrsg.). *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt: Peter Lang, 136-159.
- Gnutzmann, Claus (2016). „Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz.“ In: Eva Burwitz-Meltzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 144-149.
- Gnutzmann, Claus (2017). „Bewusstheit/Bewusstmachung.“ In: Carola Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 20-21.
- Gora, Stephan (2010). *Praktische Rhetorik. Rede- und Gesprächstechniken in der Schule*. Seelze: Klett / Kallmeyer.
- Göttert, Karl-Heinz (2009). *Einführung in die Rhetorik*. 4., überarbeitete Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink / UTB.
- Grum, Urška & Legutke, Michael (2016). „Sampling.“ In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 78-89.
- Gurak, Laura J. & Antonijevil, Smiljana (2011). „Digital Rhetoric and Public Discourse.“ In: Andrea A. Lunsford, Kirt H. Wilson & Rosa A. Eberly (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*, 1-13 [Printversion: 497-508]. Onlineversion, Zugriff 02.10.2020 (<https://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-rhetorical-studies>).
- Haack, Adrian (2017). „Ganzheitliches Lernen.“ In: Carola Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 99-100.
- Haapala, Taru (2012). „Debating Societies, the Art of Rhetoric and the British House of Commons: Parliamentary Culture of Debate Before and After the 1832 Reform Act.“ *Res Publica: Revista de Filosofía Política* 27, 25-35.
- Hallet, Wolfgang (2006). „Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive. Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks.“ In: Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 72-83.
- Hallet, Wolfgang (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Hallet, Wolfgang (2012). „Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis.“ In: Wolfgang Hallet & Ulrich Krämer (Hrsg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer, 8-19.

Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer, 8-19.

Hallet, Wolfgang (2015a). „Die Bedeutung der Orte: Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive.“ In: Eva Burwitz-Meltzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hrsg.). *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 60-69.

Hallet, Wolfgang (2015b). „Die Performativität und Theatralität des Alltagshandelns. Performativ Kompetenz und kulturelles Lernen.“ In: Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 51-68

Hallet, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Hallet, Wolfgang (2017). „Diskursfähigkeit.“ In: Carola Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 48-49.

Hallet, Wolfgang (2019). „Gibt es ein Sprachenlernen jenseits der Kompetenz-Standards? Curriculare Deformation und didaktisches Denken.“ In: Sabine Doff, Tim Giesler & Mareike Tödter (Hrsg.). *Die große Frage. Normen, Konzepte, empirische Befunde und Anwendungsbezüge in der aktuellen Fremdsprachendidaktik*. Trier: WVT, 13-31.

Hallet, Wolfgang (2020). „Be Your Own Fact Checker. Informationen überprüfen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 163, 8-9.

Händel, Daniel, Kresimon, Andrea & Schneider, Jost (2007). *Schlüsselkompetenzen: Reden – Argumentieren – Überzeugen*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Harsch, Claudia (2017). „Kompetenz.“ In: Carola Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 166-169.

Hasher, Lynn, Goldstein, David, & Toppino, Thomas (1977). „Frequency and the Conference of Referential Validity.“ *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 16, 107-112.

Hauser, Gerald H. (2002). *Introduction to Rhetorical Theory*. 2. Auflage. Long Grove, IL: Waveland Press.

Heinrichs, Jay. (2010). *Winning Arguments. From Aristotle to Obama – Everything You Need to Know About the Art of Persuasion*. London: Penguin Books.

Helmeke, Andreas (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 7. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

- Hennessey, Maeghan N., Higley, Kelli & Chesnut, Steven R. (2012). „Persuasive Pedagogy: A New Paradigm for Mathematics Education.“ *Educational Psychology Review* 24/2, 187-204.
- Heritage, John & Greatbatch, David (1986). „Generating Applause: A Study of Rhetoric and Response at Party Political Conferences.“ *American Journal of Sociology* 92/1, 110-157.
- Hermes, Ursula (1991). „Rhetorik im Englischunterricht.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 38/3, 261-271.
- Herrmann, Markus, Hoppmann, Michael, Stölzgen, Karsten, Taraman, Jasmin (2012). *Schlüsselkompetenz Argumentation*. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Hilbig, Benjamin E. (2009). „Sad, Thus True: Negativity Bias in Judgments of Truth.“ *Journal of Experimental Social Psychology* 45/4, 983-986.
- Hill, Charles A. (2004). „The Psychology of Rhetorical Images.“ In: Charles A. Hill & Marguerite Helmers (Hrsg.). *Defining Visual Rhetorics*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 25-40.
- Hinkel, Eli (2009). „Contrastive Rhetoric.“ In: Ulla Fix, Andreas Gardt & Joachim Knape (Hrsg.). *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Band 2*. Berlin & New York: De Gruyter, 2014-2026.
- Holotescu, Carmen, Grossreck, Gabriela, Calvani, Antonio & Bruni, Filippo (Hrsg.) (2013). *Microblogging in Educational Settings*. München: Akademische Verlagsgemeinschaft München.
- Höness, Angelika (2007). „Debating Opens Doors! In einer ‚Formal Debate‘ Argumente austauschen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 90, 30-36.
- Iversen, Stefan (2014). „Narratives in Rhetorical Discourse.“ In: Peter Hühn, Jan Christoph Meister, John Pier & Wolf Schmid (Hrsg.). *The Living Handbook of Narratology*. Hamburg: Hamburg University. Online, Zugriff 02.10.2020 (<http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/narratives-rhetorical-discourse>).
- Jäckel, Michael (2011). *Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung*. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Jackob, Nickolaus, Petersen, Thomas & Roessing, Thomas (2008). „Strukturen der Wirkung von Rhetorik.“ *Publizistik* 2, 215-230.
- Jaster, Romy & Lanius, David (2019). *Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen*. Stuttgart: Reclam.
- Jefferson, Gail (1990). „List-Construction as a Task and a Resource.“ In: George Psathas (Hrsg.). *Interaction Competence*. Washington, D.C.: University Press of America, 63-92.

Jenkins, Henry, Kelley, Wyn, Clinton, Katie, McWilliams, Jenna & Pitts-Wiley, Ricardo (Hrsg.) (2013). *Reading in a Participatory Culture: Remixing Moby-Dick in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.

Joseph, Sister Miriam (2002). *The Trivium. The Liberal Arts of Logic, Grammar and Rhetoric*. Editiert von Marguerite McGlinn. Philadelphia: Paul Dry Books.

Jowett, Garth S. & O'Donnell, Victoria (2015). *Propaganda & Persuasion*. 6. Auflage. Thousand Oaks, California: Sage.

Just, Sine Nørholm (2008). „European Public Debate – Offered Identities and Performed Agencies.“ In: Lotta Dam, Lise-Lotte Holmgreen & Jeanne Strunck (Hrsg.). *Rhetorical Aspects of Discourses in Present-Day Society*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 71-101.

Kahan, Dan M. & Braman, Donald (2006). „Cultural Cognition and Public Policy.“ *Yale Law & Policy Review* 24, 147-170.

Kahan, Dan M., Peters, Ellen, Dawson, Erica & Slovic, Paul (2013). „Motivated Numeracy and Enlightened Self-Government.“ *Behavioural Public Policy* 1, 54-86.

Kalantzis, Mary, Cope, Bill, Chan, Eveline & Dalley-Trim, Leanne (2016). *Literacies*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.

Kaplan, Robert (1966). „Cultural Thought Patterns in Intercultural Education.“ *Language Learning* 16/1, 1-20.

Kazaki, Vasiliki (2012). „‘The King’s Speech‘ oder die Macht der Rede.“ *Praxis Englisch* 6/3, 39-43.

Keller, Stefan D. (2006). „Rhetorik im Englischunterricht. Wie ‚alte‘ Rhetorik und ‚neue‘ Fachdidaktik sich befruchten können.“ In: Albert Zeyer & Monika Wyss (Hrsg.). *Interdisziplinarität*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 149-167.

Keller, Stefan D. (2010). „Combining Rhetoric and Pragmatics to Read Othello.“ *English Studies* 91/4, 398-411.

Keller, Stefan D. (2013). *Integrative Schreibdidaktik Englisch für die Sekundarstufe. Theorie, Prozessgestaltung, Empirie*. Gießen: Narr Verlag.

Keller, Stefan D. & Williams, Lynn (2020). „No Skill Ever Walks Alone. Kompetenzen integriert entwickeln, Unterricht gezielt planen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 164, 2-6.

Klippe, Friederike (2016). „Spiel.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 3, 15-16.

Knape, Joachim (2006). „Gewalt, Sprache und Rhetorik.“ In: Julia Dietrich & Uta Müller-Koch (Hrsg.). *Ethik und Ästhetik der Gewalt*. Paderborn: Mentis Verlag, 57-78.

Knape, Joachim (2012). *Was ist Rhetorik?* Bibliographisch ergänzte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.

Knape, Joachim (2015). „Das Othello-Reaktiv. Zur Funktion des Zweifels im rhetorischen Persuasionsprozess.“ In: Frank Duerr, Florian Landkammer & Julia Bahnmüller (Hrsg.). *Kognition. Kooperation. Persuasion. Überzeugungen in Gehirn und Gesellschaft*. Berlin: Weidler, 151-180.

Knape, Joachim (2017). „Inszenierung als theoretisches Problem.“ *Rhetor. Online Zeitschrift für Rhetorik*. Online, Zugriff 09.07.2020 (<http://www.rhetor.sbg.ac.at/rhetor/2017/01/inszenierung-als-theoretisches-problem/>).

Knape, Joachim (2019). „Paradigma Populist: Agitator und Volksversteher.“ In: Joachim Knape, Olaf Kramer & Dietmar Till (Hrsg.). *Populisten – rhetorische Profile*. Narr Francke Attempto: Tübingen, 7-15.

Knape, Joachim, Kramer, Olaf & Till, Dietmar (Hrsg.) (2019). *Populisten – rhetorische Profile*. Narr Francke Attempto: Tübingen.

Koetsenrijter, William (2008). „How Numbers Make News Reliable.“ In: Lotta Dam, Lise-Lotte Holmgreen & Jeanne Strunck (Hrsg.). *Rhetorical Aspects of Discourses in Present-Day Society*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 193-205.

Köstner, Gerhard (2017). *Englische Rhetorik im Konferenzsaal*. ePublication (Kindle Edition).

Kotthoff, Helga (2009). „Rhetorik und Stilistik in interkultureller Kommunikation.“ In: Ulla Fix, Andreas Gardt & Joachim Knape (Hrsg.). *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Band 2*. Berlin & New York: De Gruyter, 1998-2014.

Kramer, Olaf (2019). „Vernunft am Ende? Populismus als Abschied von der deliberativen Demokratie.“ In: Joachim Knape, Olaf Kramer & Dietmar Till (Hrsg.). *Populisten – rhetorische Profile*. Narr Francke Attempto: Tübingen, 22-26.

Kramsch, Claire (2006). „From Communicative Competence to Symbolic Competence.“ *The Modern Language Journal* 90/2, 249-252.

Kramsch, Claire (2011). „The Symbolic Dimensions of the Intercultural.“ *Language Teaching* 44, 354-367.

Kramsch, Claire (2021). *Language as Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kraus, Manfred (2014). „Aneinander vorbeigeredet? – Zur Rolle von Dissens und polemischer Debatte in der pluralistischen Gesellschaft.“ In: Gert Ueding & Gregor Kalivoda (Hrsg.). *Wege moderner Rhetorikforschung: Klassische Fundamente und interdisziplinäre Entwicklung (Rhetorik-Forschungen 21)*. Berlin: De Gruyter, 353-372.

Kubota, Ryuko & Lehner, Al (2004). „Toward Critical Contrastive Rhetoric.“ *Journal of Second Language Writing* 13/1, 7-27.

Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

Kunda, Ziva (1990). „The Case for Motivated Reasoning.“ *Psychological Bulletin* 108/3, 480-498.

Künzli, Rudolf (2010). „Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Eine problematische Vermischung von Funktionen.“ *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 28, 440-452.

Küster, Lutz (2013). „Bildungsanspruch und Bildungsgehalt schulischen Fremdsprachenunterrichts. Ein kritischer (Rück)Blick auf Postulate und Praktiken.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42/1, 50-64.

Küster, Lutz & Plikat, Jochen (2018). „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 47/1, 3-9.

Kvale, Steinar (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks, California: SAGE.

Lakoff, George & Wehling, Elisabeth (2008). *Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht.* Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Lakoff, George (2010). „Why it Matters How We Frame the Environment.“ *Environmental Communication: A Journal of Nature and Culture* 4/1, 70-81.

Lee, Hyegye & Jung Oh, Hyun (2017). „Normative Mechanisms of Rumor Dissemination on Twitter.“ *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 20/4, 164-171.

Legutke, Michael (2016a). „Theoretische Forschung.“ In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr, 39-48.

Legutke, Michael (2016b). „Zusammenfassung und Diskussion der Erträge.“ In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr, 386-392.

Legutke, Michael & Schramm, Karen (2016). „Forschungsethik.“ In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr, 108-118.

Lehnen, Christine (2016). „Exploring Narratives‘ Powers of Emotional Persuasion through Character Involvement: A Working Heuristic.“ *Journal of Literary Theory* 20/2, 247-270.

Leonhardt, Jan-Erik & Viebrock, Britta (2020). „Watch Out for Fake Realities. Wahrheit, Realitätskonstruktion, Fiktion und Lügen unterscheiden lernen, Critical Literacy ausbilden.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 163, 2-7.

- Levelt, Willem (1999). „Producing Spoken Language: A Blueprint of the Speaker.“ In: Colin Brown & Pieter Hagoort (Hrsg.). *The Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press, 83-122.
- Levinson, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press.
- Locke, John (1836 [1690]). *An Essay Concerning Human Understanding*. 27. Auflage. London: T. Tegg and Son.
- Lütge, Christiane (2012). *Mit Filmen Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Lütge, Christiane (2013). „Global (Audio)visions: Teaching Cultural Studies through Film.“ In: Daniela Elsner, Sissy Helfff & Britta Viebrock (Hrsg.). *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Münster: LIT Verlag, 141-153.
- Lütge, Christiane (Hrsg.) (2015). *Global Education. Global Perspectives for English Language Teaching*. Münster: LIT Verlag.
- Lütge, Christiane (2017a). „Sprechen.“ In: Carola Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 332-335.
- Lütge, Christiane (2017b). „Handlungsorientierung.“ In: Carola Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 119-120.
- Lütge, Christiane & Stein, Mark (Hrsg.) (2017). *Crossovers: Postcolonial Studies and Transcultural Learning*. Münster: LIT Verlag.
- Lutz, Bryan A. (2019). „Digital Sophistry. Trump, Twitter, and Teaching about Fake News.“ In: Michele Lockhart (Hrsg.). *President Donald Trump and His Political Discourse. Ramifications of Rhetoric via Twitter*. New York & London: Routledge, 190-209.
- Lynch, Michael P. (2016). *The Internet of Us: Knowing More and Understanding Less in the Age of Big Data*. New York: Liveright.
- Lynn, Steven (2010). *Rhetoric and Composition. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mandler, Jean M. (2008). „On the Birth and Growth of Concepts.“ *Philosophical Psychology* 21/2, 207-230.
- Marks, Johanna (2018). „Sprechen und Sprachmittlung.“ In: Christiane Lütge (Hrsg.). *Englisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Cornelsen, 10-32.
- Mayer, Heike (2007). *Rhetorische Kompetenz. Grundlagen und Anwendung*. Paderborn: Schöningh.

Mayer, Heike (2011). „Was ist eine rhetorische Figur – und was macht eine rhetorische Figur wichtig?“ *Rhetor. Online Zeitschrift für Rhetorik*. Online, Zugriff 09.11.2019 (<http://www.rhetor.sbg.ac.at/rhetor/2011/07/was-ist-eine-rhetorische-figur/>).

Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz [E-Book].

Matz, Frauke, Rogge, Michael & Siepmann, Philipp (Hrsg.) (2014). *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Matz, Frauke (i. E.). „„We Can’t Make It Ours, Unless We’re in It“ – Contemporary Young Adult Drama and Political Education in EFL Learning.“ In: Christiane Lütge & Max von Blanckenburg (Hrsg.). *Drama in Foreign Language Education. Texts & Performances*. Münster: LIT.

McCombs, Maxwell E. & Shaw, Donald L. (1972). „The Agenda-Setting Function of Mass Media.“ *Public Opinion Quarterly* 36/2, 176-187.

McGlone, Matthew & Tofighbakhsh, Jessica (2000). „Birds of a Feather Flock Conjointly (?): Rhyme as reason in aphorisms.“ *Psychological Science* 11, 424-428.

McLuhen, Marshall (2006). „The Medium is the Message.“ In: Meenakshi Gigi Durham & Douglas M. Kellner (Hrsg.). *Media and Cultural Studies. KeyWorks*. Überarbeitete Auflage. Malden, MA: Blackwell, 107-116.

Mehta, Rohit & Guzmán, Lynette (2018). „Fake or Visual Trickery? Understanding the Quantitative Visual Rhetoric in the News.“ *Journal of Media Literacy Education* 10/2, 104-122.

Mercer, Sarah & Dörnyei, Zoltán (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Merse, Thorsten (2015). „Globalizing the Visual and Visualizing the Global. The Potential of Global Images for the EFL Classroom.“ In: Christiane Lütge (Hrsg.). *Global Education. Perspectives for English Language Teaching*. Münster: LIT Verlag, 197-224.

Merse, Thorsten (2017). *Other Others, Different Differences: Queer Perspectives on Teaching English as a Foreign Language*. Online, Zugriff 10.12.2019 (<https://edoc.ub.uni-muenchen.de/20597/>).

Mertens, Jürgen (2017). „Aufgabenorientiertes Lernen.“ In: Carola Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 9-11.

Meyer, Barbara E. (2018). *Rhetorik für Lehrerinnen und Lehrer*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

Miede, Sebastian (2019). *Förderung des Sprechens im kompetenzorientierten Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Miller, Gerald R. (2013). „On Being Persuaded: Some Basic Distinctions.“ In: James Price Dillard & Lijiang Shen (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Persuasion. Developments in Theory and Practice*. 2. Auflage. Thousand Oaks, California: Sage, 70-82.

Möller, Melanie (2013a). „Das distanzierte Leben. Zur pragmatischen Dimension der Rhetorik bei Hans Blumenberg.“ In: Andreas Hetzel (Hrsg.). *Rhetorik und Pragmatik*. Berlin / Boston: De Gruyter, 1-15.

Möller, Stefan (2013b). „Ethical Fashion. In einem Kommentar und einer Diskussion argumentieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 124, 40-45.

Möller, Stefan (2016). „Sourcebook Rather Than Coursebook. Lernerorientiert mit dem Lehrwerk arbeiten.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 143, 12-16.

Moritz, Arne (2017). „Ein Kompetenzentwicklungsmodell für den Ethikunterricht.“ In: Uta Eichler & Arne Moritz (Hrsg.). *Ethik kompetenzorientiert unterrichten I und II. Eine Konzeption für die Klassen 9/10. Begleitmaterial*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 9-41.

Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2005). „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven.“ In: ebd. (Hrsg.). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr, 1-51.

Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2011). *Teaching English: Task-Supported Language Learning*. Paderborn: UTB / Schöningh.

Murphy, P. Karen (2001). „Teaching as Persuasion: A New Metaphor for a New Decade.“ *Theory into Practice* 40/4, 224-227.

Naftulin, Donald H., Ware, John E. Jr. & Donelly, Frank A. (1973). „The Doctor Fox Lecture: A Paradigm of Educational Seduction.“ *Journal of Medical Education*, 48, 630-635.

Nate, Richard (2014). „„Master Tropes“ und „Master Narratives“: Zu den rhetorischen Implikationen literatur- und kulturtheoretischer Konzepte. In: Gert Ueding & Gregor Kalivoda (Hrsg.). *Wege moderner Rhetorikforschung: Klassische Fundamente und interdisziplinäre Entwicklung*. Berlin & Boston: De Gruyter, 113-128.

New London Group (1996). „A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.“ *Harvard Educational Review* 66/1, 60-92.

Nonnenmacher, Frank (2011). „Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen.“ In: Benedikt Widmaier & Frank Nonnenmacher (Hrsg.). *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 83-99.

Northcote, Maria & Fetherston, Tony (2006). „New Metaphors for Teaching and Learning in a University Context.“ In: Alison Bunker & Iris Vardi (Hrsg.). *Critical Visions. Proceedings of the 29th HERDSA Annual Conference, Western Australia, 10-12 July 2006*. Milperra, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia, 251-258.

Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2008). *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.

Nünning, Ansgar & Nünning, Vera (2007). „Erzählungen verstehen – verständlich erzählen. Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz.“ In: Lothar Bredella & Wolfgang Hallet (Hrsg.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, 87-106.

Nünning, Ansgar & Nünning, Vera (2017). *Schlüsselqualifikationen*. In: Carola Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 299-300.

Nyhan, Brendan & Reifler, Jason (2015). „Displacing Misinformation about Events: An Experimental Test of Causal Corrections.“ *Journal of Experimental Political Science* 2/1, 81-93.

Nyström, Markus (2018). „Narratives of Truth. An Exploration of Narrative Theory as a Tool in Decolonising Research.“ In: Gerald Roche, Hiroshi Maruyama & Åsa Virdi Kroik (Hrsg.). *Indigenous Efflorescence: Beyond Revitalisation in Sapmi and Ainu Mosir*. Canberra: Australian National University Press, 29-51.

Odendahl, Johannes (2017). „Ästhetische Erziehung in Zeiten des Postfaktischen. Zur Legitimation literarischen Lernens.“ *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 47/3, 413-428.

Oppenheimer, Daniel M. (2006). „Consequences of Erudite Vernacular Utilized Irrespective of Necessity: Problems with Using Long Words Needlessly.“ *Applied Cognitive Psychology* 20, 139-156.

Oswald, Margit E., & Grosjean, Stefan (2004). „Confirmation Bias.“ In: Rüdiger F. Pohl (Hrsg.). *Cognitive Illusions: A Handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgement and Memory*. New York: Psychology Press, 79-96.

Ott, Brian L. & Dickinson, Greg (2011). „Visual Rhetoric and/as Critical Pedagogy.“ In: Andrea A. Lunsford, Kirt H. Wilson & Rosa A. Eberly (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*, 1-18 [Printversion: 391-406]. Onlineversion, Zugriff 02.10.2020 (<https://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-rhetorical-studies>).

Pabst-Weinschenk, Marita (2016). *Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Paran, Amos (2002). „Critical Thinking and Reading in EFL: When do we start?“ In: Simon Phipps & Deniz K. Eken (Hrsg.). *Challenge and Creativity in Teaching Beginners, Proceedings of the 6th International Bilkent University School of English Language ELT Conference*. Ankara: Bilkent University School of English, 156-167.

Paran, Amos (2003). „Helping Learners to Become Critical: How Coursebooks Can Help.“ In: Willy Renandya (Hrsg.). *Methodology and Materials Design in Language Teaching. Current Perceptions and Practices and Their Implications*. Singapore: EAMEO Regional Language Centre, 109-123.

Pavlenko, Aneta (2006). „Narrative Competence in a Second Language.“ In: Heidi Byrnes, Heather D. Weger-Guntharp & Katherine A. Sprang (Hrsg.). *Educating for Advanced Foreign Language Capacities*. Washington: Georgetown University Press, 105-117.

Peer, Eyal B. & Babad, Elisha (2014). „The Doctor Fox Research (1973) Re-Revisited: ‘Educational Seduction’ Ruled Out.“ *Journal of Educational Psychology*, 106/1, 36-45.

Pegrum, Mark, Dudeney, Gavin & Hockly, Nicky (2018). „Digital Literacies Revisited.“ *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* 7/2, 3-24.

Penner, Iris-Katharina, Reijnen, Ester & Opwis, Klaus (2006). „Gedächtnis.“ In: Karl Schweizer (Hrsg.). *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin: Springer, 33-51.

Pennycook, Gordon, Cheyne, James Allan, Barr, Nathaniel, Koehler, Derek J. & Fugelsang, Jonathan (2015). „On the Reception and Detection of Pseudo-Profound Bullshit.“ *Judgment and Decision Making* 10/6, 549-563.

Pennycook Gordon, Cannon, Tyrone D. & Rand, David G. (2018). „Prior Exposure Increases Perceived Accuracy of Fake News.“ *Journal of Experimental Psychology: General* 147/12, 1865-1880.

Perelman, Chaïm & Olbrechts-Tyteca, Lucie (1971). *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Plikat, Jochen (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Berlin: Peter Lang.

Plikat, Jochen & Wieland, Katharina (2017). „Gut gemeint und doch gelogen. Eine Sprachmittlungsaufgabe zur Förderung der kritischen Medienkompetenz.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 56, 16-21.

Plug, José & Snoeck Henkemans, Francisca (2008). „Apologies for Metaphors as a Strategic Manoeuvre in Political Debates.“ In: Lotta Dam, Lise-Lotte Holmgreen & Jeanne Strunck (Hrsg.). *Rhetorical Aspects of Discourses in Present-Day Society*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 102-116.

Polage, Danielle (2012). „Making up History: False Memories of Fake News Stories.“ *Europe’s Journal of Psychology* 8/2, 245-250.

Pronin, Emily (2007). „Perception and Misperception of Bias in Human Judgment.“ *Trends in Cognitive Sciences* 11/1, 37-43.

Pullmann, Nicolina (2017). „Die Redekunst Reloaded: Rückblick statt Rückschritt.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 4-7.

- Purdue University (2020). *Online Writing Lab. Logical Fallacies*. Online, Zugriff 10.03.2020 (https://owl.purdue.edu/owl/general_writing/academic_writing/logic_in_argumentative_writing/fallacies.html).
- Radford, Andrew (2004). *English Syntax. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramage, John D., Bean, John C., Johnson & June (2010). *Writing Arguments. A Rhetoric with Readings*. 2. Auflage. New York: Longman.
- Reber, Rolf, & Schwarz, Norbert (1999). „Effects of Perceptual Fluency on Judgments of Truth.“ *Consciousness and Cognition* 8, 338-342.
- Reid, Alexander (2015). „Digital Humanities and the Possibilities of a Speculative Digital Rhetoric.“ In: Jim Ridolfo & William Hart-Davidson (Hrsg.). *Rhetoric and the Digital Humanities*. Chicago: Chicago University Press.
- Reinhardt, Jonathon (2019). *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning. Theory, Research, and Practice*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Riemer, Claudia (2016). „Befragung.“ In: Daniela Caspari, Friederike Klippe, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 155-172.
- Rieuwerts, Sigrid (2011). „„While We Cannot Change the Past, We Have Chosen to Change the Future‘. Eine Unterrichtssequenz zum Besuch der britischen Königin in Irland.“ *Englisch betrifft uns* 6, 1-6.
- Ritzenhofen, Ute (2010). „Politics and Rhetoric. Barack Obama als Redner.“ *Englisch betrifft uns* 6, 11-15.
- Robling, Franz (2014). „Rhetorisches Handeln als kulturelles Handeln.“ In: Gert Ueding & Gregor Kalivoda (Hrsg.). *Wege moderner Rhetorikforschung: Klassische Fundamente und interdisziplinäre Entwicklung*. Berlin: De Gruyter, 485-501.
- Ross, Jan (2019). „Zeitalter des Zorns.“ *Die Zeit* (Ausgabe vom 27.12.2019).
- Rössler, Andrea (2008). „Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanten Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch und Spanischunterricht.“ In: Heinz-Helmut Lüger & Andrea Rössler (Hrsg.). *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 35-58.
- Salden-Förster, Nadine (2017). „Lehrplan.“ In: Carola Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 199-203.

Sander, Wolfgang. (2009). „Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft.“ *Erwägen – Wissen – Ethik* 20/2, 239-248.

Sara, Kira & Elis, Franziska (2017). „Creative Writing. Generisches Schreiben auf literarische Genres anwenden.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 150, 2-7.

Sasse, Ada & Schulzeck, Ursula (2013). „Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch.“ In: Andreas Jantowski (Hrsg.). *Thillm.2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen.* Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, 13-22.

Seoane Pérez, Francisco; Asiaín Román, Irene & Lorenzo Rodríguez, Javier (2019). „Seizing the Populist Rhetorical Toolkit. A Comparative Analysis of Trump and Clinton’s Discourse on Twitter during the 2016 U.S. Presidential Campaign.“ In: Michele Lockhart (Hrsg.). *President Donald Trump and his Political Discourse. Ramifications of Rhetoric via Twitter.* New York & London: Routledge, 13-32.

Schiappa, Edgar (2003). *Protagoras and Logos: A Study in Greek Philosophy and Rhetoric.* Columbia: University of South Carolina Press.

Schiessl, Peter (2007). „On the Road to Perfect Presentations. Ein Methodentraining mit Videoclips.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 90, 26-28.

Schmid, Julia (2007). *Internet-Rhetorik.* Neue Rhetorik: Band 1. Berlin: Weidler.

Schramm, Karen (2016). „Empirische Forschung.“ In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr, 49-58.

Schreiber, Jörg-Robert & Siege, Hannes (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.* 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn: Engagement Global gGmbH.

Schwarz, Norbert (2004). „Metacognitive Experiences in Consumer Judgment and Decision Making.“ *Journal of Consumer Psychology* 14, 332-348.

Schwarz, Norbert, Sanna, Laurence J., Skurnik, Ian, & Yoon, Carolyn (2007). „Metacognitive Experiences and the Intricacies of Setting People Straight: Implications for Debiasing and Public Information Campaigns.“ *Advances in Experimental Social Psychology* 39, 127-161.

Searle, John R. (1999). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Seebert, Daniel (2017). *Rhetorik und Aufmerksamkeit – der unsichtbare Orator.* Berlin: Weidler.

Selting, Margret, Auer, Peter, Barth-Weingarten, Dagmar, Bergmann, Jörg, Bergmann, Pia, Birkner, Karin, Couper-Kuhlen, Elizabeth, Deppermann, Arnulf, Gilles, Peter, Günthner, Susanne, Hartung, Martin, Kern, Friederike, Mertzlufft, Christine, Meyer, Christian, Morek, Miriam, Oberzaucher, Frank, Peters, Jörg, Quasthoff, Uta, Schütte, Wilfried, Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2).“ *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.

Sharer, Wendy B. (2011). „Civic Participation and the Undergraduate Curriculum.“ In: Andrea A. Lunsford, Kirt H. Wilson & Rosa A. Eberly (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*, 1-21 [Printversion: 373-390]. Onlineversion, Zugriff 02.10.2020 (<https://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-rhetorical-studies>).

Siepmann, Philipp (2017). „#English. Examining Language Use and Communication on Twitter.“ *Englisch betrifft uns* 4, 21-26.

Siepmann, Philipp (2018). „Why I Lead a Zero-Waste Life. Im monologischen Teil einer mündlichen Prüfung eine Rede halten.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 153, 40-44.

Simpson, Paul (2014). *Stylistics. A Resource Book for Students*. 2. Auflage. London: Routledge.

Smyk, Dorota & Keller, Stefan D. (2020). „Shopper, Swapper, or Else? Discussing Fashion Consumer Habits in a Formal Debate.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 164, 42-44.

Sommer, Roy (2019). „Brexit as Cultural Performance. Towards a Narratology of Social Drama.“ In: Astrid Erll & Roy Sommer (Hrsg.). *Narrative in Culture*. Berlin/Boston: De Gruyter, 293-320.

Stanford History Education Group (2016). *Executive Summary: Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Online, Zugriff 23.11.2019 (<https://stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf>).

Stannard, Michelle & Blanckenburg, Max von (2018). „Digitale Spiele im Fremdsprachenunterricht.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 9-12.

Starck, Kathleen (2013). „Buy that Man a Beer: Masculinity and Beer Advertising.“ In: Daniela Elsner, Sissy Helff & Britta Viebrock (Hrsg.). *Films, Graphic Novels & Visuals: Developing Multiliteracies in Foreign Language Education. An Interdisciplinary Approach*. Münster: LIT Verlag, 155-167.

Steinbach, Andrea (2016). „Us vs Them: Grundlegende Propagandamuster erkennen und verstehen.“ *Praxis Englisch* 4, 34-38.

Stopfner, Maria (2016). „(De-)Konstruktion von Glaubwürdigkeit in Online-Debatten.“ *Studia Linguistica* 35, 67-80.

Strässle, Thomas (2019). *Fake und Fiktion. Über die Erfindung von Wahrheit*. München: Hanser.

Sturken, Marita & Cartwright, Lisa (2009). *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Summer, Theresa (2016). „Emma Watson’s Speech for the HeForShe Campaign. Eine überzeugende Rede halten.“ *Englisch 5-10* 34, 20-23.

Surkamp, Carola (2007). „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht.“ In: Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 89-106.

Surkamp, Carola (2014). „Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities.“ *Scenario VIII/2*, 28-43.

Surkamp, Carola (2015). „Playful Learning with Short Plays.“ In: Werner Delanoy, Maria Eisenmann & Frauke Matz (Hrsg.). *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 141-156.

Thibodeau, Paul H. & Boroditsky, Lera (2011). „Metaphors We Think with: The Role of Metaphor in Reasoning.“ *Plos One* 6/2, 1-11.

Thiele, Albert (2014). *Argumentieren unter Stress. Wie man unfaire Angriffe erfolgreich abwehrt*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Till, Dietmar (2019). „Populismus zwischen Ideologie und Kommunikation.“ In: Joachim Knape, Olaf Kramer & Dietmar Till (Hrsg.). *Populisten – rhetorische Profile*. Narr Francke Attempto: Tübingen, 16-22.

Toye, Richard (2013). *Rhetoric. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Trefor-Jones, Glyn (2015). *Drama Menu. Theatre Games in Three Courses*. London: Nick Hern Books.

Tremel, Alfred K. (1994). „Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz.“ *Ethik und Unterricht* 5/Sonderheft 1, 18-29.

Tselikas, Elektra I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Turkle, Sherry (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon.

Ueding, Gert (2009). *Moderne Rhetorik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. 2. Auflage. München: C.H. Beck.

Ueding, Gert & Steinbrink, Bernd (2011). *Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode*. 5. Auflage. Stuttgart: Metzler.

Ueding, Gert (2014). „Dialogrhetorik.“ In: Gert Ueding & Gregor Kalivoda (Hrsg.). *Wege moderner Rhetorikforschung. Klassische Fundamente und interdisziplinäre Entwicklung*. Berlin: De Gruyter, 703-714.

Van Eemeren, Frans H. (2011). „The Study of Argumentation.“ In: Andrea A. Lunsford, Kirt H. Wilson & Rosa A. Eberly (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*, 1-19 [Printversion: 109-604]. Onlineversion, Zugriff 02.10.2020 (<https://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-rhetorical-studies>).

Viebrock, Britta (2015). *Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Viebrock, Britta (2016). „Fostering Film Literacy in English Language Teaching.“ In: ebd. (Hrsg.). *Feature Films in English Language Teaching*. Tübingen: Narr, 13-30.

Vigliocco, Gabriella & Vinson, David P. (2009). „Semantic Representation.“ In: Gareth Gaskell (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Voelkel, Jan G., Ren, Dongning & Brandt Mark J. (2019). „Political Inclusion Reduces Political Prejudice.“ *PsyArXiv*. Online Preprint, Zugriff 21.04.2020 (<https://psyarxiv.com/dxwpu/>).

Volkmann, Laurenz (2018). „The Pet Shop Boys: Teaching Pop Lyrics in the Post-Truth Era.“ In: Engelbert Thaler (Hrsg.). *Singer-Songwriters. Music and Poetry in Language Teaching*. Tübingen: Narr, 65-82.

Vollrath, Martin (2001). „Rhetorik – ein Lern- und Sachfach in der Schule? Wege zur Etablierung rhetorischer Grundkenntnisse in Bildungseinrichtungen.“ *Lernwelten* 4, 201-203.

Vollrath, Martin (2002). „Rhetorik in der Schule: Leitgedanken und eine Projektbeschreibung.“ *Lernwelten* 4/1, 36-41.

Vosoughi, Soroush, Roy, Deb & Aral, Sinan (2018). „The Spread of True and False News Online.“ *Science* 359, 1146-1151.

Wagner, Tim & Kemmann, Ansgar (2016). *Debattieren lernen. Ein Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler*. 2., aktualisierte Auflage. Seelze: Kallmeyer.

Waisbord, Silvio & Amado, Adriana (2017). „Populist Communication by Digital Means: Presidential Twitter in Latin America.“ *Information, Communication & Society*. DOI: 10.1080/1369118X.2017.1328521.

Weinert, Franz E. (2001). „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ In: ebd. (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-32.

Wilson Logan, Shirley (2008). *Liberating Language: Sites of Rhetorical Education in Nineteenth-Century Black America*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Winberg, Oscar (2017). „Insult Politics: Donald Trump, Right-Wing Populism, and Incendiary Language.“ *European Journal of American Studies* 12, 1-16.

Yule, George (2011). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Zachhuber, Johannes, Dagmar Pruin & Rolf Schieder (2007). „Introduction: Religion and Politics in the United States and in Germany.“ In: ebd. (Hrsg.). *Religion and Politics in the United States and in Germany. Old Divisions and New Frontiers*. Münster: LIT Verlag, 7-16.

Zajonc, Robert (1968). „Attitudinal Effects of Mere Exposure.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 9/2, 1-27.

Zappen, James P. (2005). „Digital Rhetoric: Toward an Integrated Theory.“ *Technical Communication Quarterly* 14/3, 319-325.

Ziegler, Rene (2015). „Persuasions- und soziale Einflussprozesse.“ In: Frank Duerr, Florian Landkammer & Julia Bahnmüller (Hrsg.). *Kognition. Kooperation. Persuasion. Überzeugungen in Gehirn und Gesellschaft*. Berlin: Weidler, 129-150.

Zinsmaier, Thomas (2014). „Zwangloser Zwang? Zum Problem des Verhältnisses von Rhetorik und Gewalt.“ In: Gert Ueding & Gregor Kalivoda (Hrsg.). *Wege moderner Rhetorikforschung: Klassische Fundamente und interdisziplinäre Entwicklung*. Berlin: De Gruyter, 587-593.

Zydatiß, Wolfgang (2008): „SMS an KMK: Standards mit Substanz! Kulturelle Inhalte, Mediation zwischen Sprachsystem und Sprachhandeln, Kritikfähigkeit – auch im Fremdsprachenunterricht.“ In: Heinz-Helmut Lüger & Andrea Rössler (Hrsg.). *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 13-34.

Zywietz, Bernd & Sachs-Hombach (2018). „Einführung: Propaganda, Populismus und populistische Propaganda.“ In: ebd. (Hrsg.). *Fake News, Hashtags & Social Bots. Neue Methoden populistischer Propaganda*. Wiesbaden: Springer, 1-11.

13.3. Curricula, Referenzrahmen & Bildungspolitische Vorgaben

Bayerische Staatskanzlei (2019). *Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (§ 12 Seminarlehrer)*. Online, Zugriff 30.11.2018 (<http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALG-12>).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern*. Online, Zugriff 02.09.2019 (<https://www.verkuendung-bayern.de/amtsblatt/dokument/kwml-2014-11-112>).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020). *Vorbereitungsdienst Lehramt Gymnasium*. Online, Zugriff 25.06.2020 (<https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrerausbildung/gymnasium/referendariat.html>).

Council of Europe (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1. Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2018b). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

ISB / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2004). *Fachprofil Ethik Gymnasium*. Online, Zugriff 14.04.2020 (<http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26356>).

ISB / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2019a). *Lehrplan PLUS. Gymnasium, 12. Klasse: Englisch*. Online, Zugriff 15.01.2019 (<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/englisch>).

ISB / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2019b). *Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums*. Online, Zugriff 02.09.2019 (<https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium>).

ISB / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2019c). *Gesamtkonzept für die Politische Bildung an Bayerischen Schulen. Verbindliche Bekanntmachung des Kultusministeriums*. Online, Zugriff 31.01.2020 (https://www.isb.bayern.de/download/21776/gesamtkonzept_pb_2019.pdf).

ISB / Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2020). *Selbstverständnis des Faches Englisch und sein Beitrag zur Bildung*. Online, Zugriff 31.01.2020 (<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/englisch/auspraegung/englisch>).

KMK / Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Online, Zugriff 15.01.2019 (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf).

Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium, die Gesamtschule, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Englisch*. Online, Zugriff 02.01.2020 (https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/en_go_kc_druck_2018.pdf).

13.4. Lehrwerke

Carleton-Gertsch, Louise, Baer-Engel, Jennifer, Horner, Marion, Jones, Carolyn, Marks, Jon, Woorder, Alison, Dennis, Paul, Greive, Barbara & Kaminski, Cornelia (2017). *Green Line 2. Ausgabe Bayern ab 2017*. Stuttgart: Klett.

Claussen, Stephanie, Hanus, Pamela, Klemm, Kerstin, Reuter, Christoph & Wauer, Sylvia (2015). *Camden Town 4. Gymnasium*. Braunschweig: Diesterweg.

Leithner-Brauns, Annette, Decker-Ross, Ingrid & Schwarz, Hellmut (Hrsg.) (2015). *Context. Gymnasium Bayern*. Berlin: Cornelsen.

Williams, Raymond (2007). *New Highlight 4. 8. Jahrgangsstufe. Schielerbuch. Hauptschule Bayern*. Berlin: Cornelsen.

13.5. Onlinequellen

Anti Defamation League (2020). *Pepe the Frog*. Online, Zugriff 07.07.2020 (<https://www.adl.org/education/references/hate-symbols/pepe-the-frog>).

BBC News (2016). *Michael Gove ‘Shuddered’ at UKIP Migrants Poster*. Online, Zugriff 15.11.2019 (<https://www.bbc.com/news/uk-politics-eu-referendum-36570759>).

Castanho Silva, Bruno, Clarke, Seán, Hawkins, Kirk A., Lewis, Paul, Littvay, Levente, & Wiesehomeier, Nina (2018). *Methodological Memo for the Guardian’s ‘How Populist Are You?’ Project*. Online, Zugriff 14.11.2019 (https://populism.byu.edu/App_Data/Publications/Guardian_Methods_Memo.pdf).

Knight, Sam (2019). *The Uncanny Power of Greta Thunberg’s Climate-Change Rhetoric*. Online, Zugriff 24.08.2020 (<https://www.newyorker.com/news/daily-comment/the-uncanny-power-of-greta-thunbergs-climate-change-rhetoric>).

Lanius, David & Jaster, Romy (2020). *Wie wir mit Andersdenkenden diskutieren können*. Online, Zugriff 31.05.2020 (<https://forum-streitkultur.de/wie-mit-andersdenkenden-diskutieren/>).

Last Week Tonight (2020). *Facial Recognition*. Online, Zugriff 13.07.2020 (<https://www.youtube.com/watch?v=jZjmlJPJgug>).

Lewis, Paul, Barr, Caelainn, Clarke, Seán, Voce, Antonio, Levett, Cath & Gutiérrez, Pablo (2019). *Revealed: The Rise and Rise of Populist Rhetoric. Major Study Analysing Speeches of Leaders from 40 Countries over Two Decades Shows Surge in Populism*. Online, Zugriff 24.08.2020 (<https://www.theguardian.com/world/ng-interactive/2019/mar/06/revealed-the-rise-and-rise-of-populist-rhetoric>).

McCarthy, Tom (2018). *Trump Takes War on ‘Fake News’ to UK – and Tells Towering, Easily Debunked Lies*. Online, Zugriff 15.11.2019 (<https://www.theguardian.com/us-news/2018/jul/13/trump-fake-news-fox-cnn-theresa-may>).

Mittermeier, Cristina (2018). *Starving-Polar-Bear Photographer Recalls What Went Wrong*. Online, Zugriff 08.07.2020 (<https://www.nationalgeographic.com/magazine/2018/08/explore-through-the-lens-starving-polar-bear-photo/>).

Moses, Michele (2019). *Why the Polar Bear Is an Indisputable Image of Climate Change*. Online, Zugriff 08.07.2020 (https://www.newyorker.com/culture/annals-of-appearances/why-the-polar-bear-is-the-undisputed-image-of-climate-change?utm_brand=tny&utm_source=facebook&mbid=social_facebook&utm_social_type=owned&utm_medium=social&fbclid=IwAR1B7M3weA5HZGPWZS_ML6sliHrRvHfE0OIgnKuXbvq3iX417w2jXdb8aes).

- Murkumbi, Inika (2019). *Rupi Kaur and 'Instagram Poetry': Inspired or Insipid?* Online, Zugriff 07.07.2020 (<https://livewire.thewire.in/personal/rupi-kaur/>).
- O'Carroll, Lisa (2020). *UK and EU Agree to 'Dial Down Rhetoric' in Brexit Talks.* Online, Zugriff 24.08.2020 (<https://www.theguardian.com/politics/2020/mar/12/uk-and-eu-agree-to-dial-down-rhetoric-in-brexit-talks>).
- Okri, Ben (2017). *Brexit is Iago's Paradise.* Online, Zugriff 08.05.2020 (<https://www.newstatesman.com/politics/uk/2017/03/ben-okri-brexit-iagos-paradise>).
- O'Neil, Luke (2020). *'Everybody Hurts': Trump's Sad 'Walk of Shame' After Tulsa Rally Delights Critics.* Online, Zugriff 29.06.2020 (<https://www.theguardian.com/us-news/2020/jun/22/trump-sad-walk-shame-after-tulsa-rally-inspires-memes>).
- Oxford Dictionaries (2016). *Word of the Year 2016 is...* Online, Zugriff 15.11.2019 (<https://languages.oup.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>).
- Pohl, Kerstin (2015). *Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?* Online, Zugriff 12.09.2019 (<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all>).
- Pornschlegel, Sophie (2019). *Wo bleibt die Grauzone?* Online, Zugriff 12.05.2020 (https://www.deutschlandfunkkultur.de/debattenkultur-wo-bleibt-die-grau-zone.1005.de.html?dram%3Aarticle_id=445830&fbclid=IwAR23XxkPsSkghNTx0C-a4I2bwOVdormCW8NcfHh8lLKFiu3Rsx8U9LzVmdU).
- Salkowitz, Rob (2017). *Alt-Right Meme 'Pepe The Frog' Laid To Rest Over The Weekend. Will He Stay Dead?* Online, Zugriff 07.07.2020 (<https://www.forbes.com/sites/robsalkowitz/2017/05/08/alt-right-meme-pepe-the-frog-laid-to-rest-over-the-weekend-will-he-stay-dead/#569ff60d64d1>).
- Telford, Tailor & Heath, Thomas (2019). *U.S. Stocks Jump as Trade War Rhetoric Cools on Both Sides.* Online, Zugriff 24.08.2020 (<https://www.washingtonpost.com/business/2019/08/29/stock-futures-rise-sharply-after-china-says-its-opposed-further-escalation-trade-war/>).
- The Break with Michelle Wolf (2018). *Me Too.* Online, Zugriff 13.07.2020 (<https://www.youtube.com/watch?v=WsUycrAtN7c&frags=pl,wn>).
- The Late Show with Stephen Colbert (2015). *New Campbell's Ad Angers A 'Million' Moms.* Online, Zugriff 09.08.2020 (<https://www.youtube.com/watch?v=E5zX3kcwtIc>).
- UC Berkeley (2020). *Rhetoric. Berkeley Academic Guide 2020-21.* Online, Zugriff 26.08.2020 (<http://guide.berkeley.edu/undergraduate/degree-programs/rhetoric/>).
- UN Refugee Agency (2016). *What They Took with Them.* Online, Zugriff 31.08.2020 (<https://www.youtube.com/watch?v=xS-Q2sgNj18>).

Vaičiulaitytė, Giedrė (2020). *Brexit Has Happened And Here Are The 30 Funniest Memes*. Online, Zugriff 09.07.2020 (https://www.boredpanda.com/brexit-leaving-european-union-memes/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic).

World Press Photo (2019). *2019 Photo Contest, World Press Photo of the Year. Crying Girl on the Border*. Online, Zugriff 13.07.2020 ([https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2019/38262/1/John-Moore-\(2\)](https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2019/38262/1/John-Moore-(2))).

14. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Digital Rhetoric	S. 64
Abbildung 2: Kompetenzmodell <i>Reference Framework of Competences for Democratic Culture</i>	S. 95
Abbildung 3: Zieldimensionen der Auseinandersetzung mit Rhetorik	S. 225
Abbildung 4: Prinzipien der Förderung rhetorikbezogener Kompetenzen	S. 238
Abbildung 5: Taxonomie rhetorischer Analyse- und Reflexionsfragen	S. 255

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Argumenttypen & Beispiele	S. 108
Tabelle 2: Typen & Beispiele argumentativer Fehlschlüsse	S. 120
Tabelle 3: Übersicht Interviewbefragte	S. 136
Tabelle 4: Übersicht inhaltsanalytischer Kategorien	S. 148
Tabelle 5: Diskursräume rhetorischer Interaktion	S. 228
Tabelle 6: Rhetorische Settings, Akteur*innen und Zielgruppen	S. 256
Tabelle 7: Rhetorische Ziele, persuasive Ausgangspunkte und Strategien	S. 257
Tabelle 8: Sprachliche Gestaltung	S. 258
Tabelle 9: Multimodale und mediale Dimensionen	S. 260
Tabelle 10: Performanz, digitale Vermittlung und diskursive Dynamiken	S. 261
Tabelle 11: Ethische Reflexion rhetorischen Handelns	S. 263
Tabelle 12: Reflexion der eigenen Rezeption	S. 264
Tabelle 13: Planung und Reflexion eigener rhetorischer Handlungen	S. 265
Tabelle 14: Planungsmatrix zur Erstellung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben.....	S. 269

15. Anhang

Leitfaden für die Interviewbefragung

Einstieg

Thematische Aspekte	Fragen
Einstieg	<p>In diesem Interview interessiert mich Ihre persönliche Einschätzung als Seminarlehrer/in zu Inhalten und Kompetenzen im Englischunterricht, die im weitesten Sinne mit einem „überzeugenden Ausdruck in der Fremdsprache Englisch“ bzw. dem Thema Rhetorik zusammenhängen.</p> <p>Es gibt dabei kein richtig oder falsch und auch keine Antworten, die mir besonders gut ins Konzept passen, sondern mich interessiert in erster Linie, was Sie mit diesem Thema verbinden und wie Sie schulische Realität wahrnehmen.</p>
Allgemeine Einstiegsfrage, Konzeptklärung	Was verbinden Sie mit dem Begriff ‚Rhetorik‘?

Curriculare Perspektiven

Thematische Aspekte	Fragen
Allgemeine Einschätzung curricularer Beschreibungen, die im Bereich Rhetorik verortet werden können	<p>Ich lege Ihnen nur vier wörtlich zitierte Kompetenzbeschreibungen aus den Bildungsstandards bzw. dem bayrischen LehrplanPLUS für das Fach Englisch vor, die hier thematisch interessant sind. Es geht dabei auch, aber nicht ausschließlich um Mündlichkeit. Bitte lesen Sie sich die Beschreibungen zunächst in Ruhe durch und dann möchte ich Ihnen einige Fragen dazu stellen. Die genauen Quellen können Sie gerne später einsehen.</p> <p><i>Folgende Aussagen werden den Befragten schriftlich vorgelegt:</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • argumentieren nachvollziehbar, klar und stringent und legen ihre eigene Meinung sehr überzeugend dar. • können über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien erkennen, beschreiben und bewerten • präsentieren Arbeitsergebnisse [...] wirkungsvoll mithilfe adäquater Präsentations-techniken • gehen im Dialog inhaltlich sehr geschickt auf die Gesprächspartnerin / den Gesprächspartner ein.

Mögliche Nachfragen

Verständnis der curricularen Beschreibungen	<p>Wie verstehen Sie die Stichworte</p> <ul style="list-style-type: none"> • überzeugend / wirkungsvoll / geschickt • über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien in diesem Zusammenhang?
---------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Einschätzung des Stellenwerts der oben beschriebenen Kompetenzen	Gibt es bei diesen Beschreibungen etwas, das Sie als besonders wichtig einstufen würden?
Einschätzung des Status Quo der Förderung der oben beschriebenen Kompetenzen	Ausgehend von Ihrer Rolle als Seminarlehrkraft, welche von diesen Kompetenzen werden stärker oder weniger stark gefördert in dem Unterricht, den Sie beobachten?
Einschätzung bzgl. methodischer Vorgehensweisen	Ausgehend von Ihren Beobachtungen als Seminarlehrkraft: Wie werden die oben beschriebenen Kompetenzen methodisch gefördert? Wie gut gelingt die Förderung aus Ihrer Sicht im Unterricht?
Einschätzung bzgl. verwendeter Materialien	Mit welchen Texten und Materialien werden diese Kompetenzen gefördert?
Einschätzung bzw. Gründen	Wie würden Sie Ihre eigenen Beobachtungen erklären? Worauf würden Sie Ihre Beobachtungen zurückführen?

Rhetorikbezogene Perspektiven

Thematische Aspekte	Frage
Verortung im FSU	<p>An welchen Stellen begegnen Sie dem Stichwort Rhetorik im Kontext von Englischunterricht?</p> <p>Erläuterungen / Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • z. B. als Methode, Inhalt, Ziel...? • im Kontext von Literaturunterricht, monologischem Sprechen, politischen Reden...?
Einschätzung rhetorikbezogener Kompetenzen	<p>Als nächstes lege ich Ihnen einige mögliche Spezifizierungen zu den eben besprochenen Kompetenzbeschreibungen vor. Dies sind Aussagen, die sich aus der Forschung herleiten lassen und die bisher so nicht in Bildungsstandards oder Lehrplänen verankert sind. Bitte lesen Sie sich die Beschreibungen zunächst durch.</p> <p><i>Folgende Aussagen werden den Befragten schriftlich vorgelegt:</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • können Logik und Stärke von Argumenten analysieren sowie selbst produktiv nutzen. • können Formen rhetorischen Handelns in mündlicher und schriftlicher sowie medialer und digitaler Kommunikation identifizieren, bewerten und selbst angemessen nutzen. • sind in der Lage zu reflektieren, wann und warum sie kommunikatives Handeln in der Fremdsprache als überzeugend wahrnehmen. • können Aspekte der Manipulation durch sprachliches oder mediales Handeln identifizieren und kritisch einordnen

Mögliche Nachfragen

Einschätzung bzgl. Relevanz	Wenn Sie diese Beschreibungen lesen, gibt es darin inhaltliche Punkte, die Ihnen besonders wichtig oder relevant erscheinen? (Anschließend begründen lassen)
Einschätzung bzgl. Förderung	In welchem Maße werden die oben genannten Kompetenzen aus Ihrer Sicht gefördert?
Einschätzung bzgl. Status Quo	Wie bewerten Sie diese Situation? Wo sehen Sie Handlungsbedarfe?
Verknüpfung zum Bereich Bildung	Könnte bzw. wo könnte die Förderung der oben genannten Kompetenzen zu einem Bildungsauftrag des Faches Englisch beitragen?

Schlussfragen

Thematische Aspekte	Fragen
Weitere Aspekte	Möchten Sie noch etwas erzählen, das Ihnen wichtig ist und bisher im Interview noch nicht oder nicht ausreichend zur Sprache gekommen ist?
Reflexion des Interviews	Wie haben Sie das Interview empfunden? Was hat Sie bewegt, an diesem Interview teilzunehmen?

Auszug Interviewtranskript

I: Zu Beginn würde ich zunächst erst einmal gerne fragen, welche Assoziationen Sie mit dem Begriff Rhetorik haben.

B: Vom Fach Deutsch her natürlich eine sehr präzise Vorstellung davon, also, wie ich Sprache, mit welchen Mitteln, zu welchem Zweck effizient einsetzen kann. Das war einmal ein sehr großes Thema in der Oberstufe im Fach Deutsch. Ich weiß nicht, ob es noch so ist, weil ich über die laufenden Lehrpläne im Fach Deutsch nicht so informiert bin. Ich weiß, dass es im Fach Englisch besonders wichtig wird auch in den letzten zwei Jahren. Also in Zukunft dann wahrscheinlich zwölf und dreizehn wieder. Jetzt in der Oberstufe mit elf und zwölf. (...) Beginnt aber eigentlich schon – und das ist auch das, was ich den Referendaren oder Referendarinnen immer vermitteln versuche – beginnt eigentlich schon damit, dass man in den allerersten Lernjahren immer wieder auf sei es nur richtige Aussprache wie auch richtige Intonation, möglichst treffenden, vielleicht sogar auch überzogenen Akzent achtet. Um da schon einmal die Grundlage zu legen dafür, wie ich dann sprachliche Mittel später – ohne auf eben diese Dinge achten zu müssen – effizient einsetzen kann. Das wäre so meine Vorstellung von Rhetorik im Englischunterricht.

I: Interessant, vielen Dank. Es gibt durchaus auch Kompetenzbeschreibungen, die in den Bildungsstandards oder in den Lehrplänen formuliert sind, die genau in diese Richtung deuten. Ich zeige Ihnen hier einmal ein paar Beispiele. Ich würde Sie für den Moment bitten, sich das erst einmal in Ruhe durchzulesen. [...] Und würde Sie gerne danach fragen: Dieser erste Operator „Schülerinnen und Schüler legen ihre Meinung sehr überzeugend dar“, was würden Sie darunter verstehen inhaltlich?

B: Vielleicht fange ich so an, weil ich jetzt auch gerade die Materialien dazu dabei habe: Es gibt ja sogenannte mündliche Schulaufgaben.

I: Ja.

B: Das wäre jetzt sehr auf den Bereich der Mündlichkeit bezogen. Geht natürlich im schriftlichen Bereich genauso. Da versucht man ja, eben auch einen Teil einzubauen, in dem eine dezidierte Meinung vertreten werden muss. Gegen eine andere, die ebenso dezidiert mehr oder minder beschrieben ist. Um dann zu irgendeiner Art Einigung, Kompromiss oder wie auch immer zu kommen. Wobei für mich sehr wichtig ist, nicht nur DASS man seine Meinung darlegt, sondern auch WIE das geschieht. Und wie man auf den jeweils anderen Gesprächspartner dann antwortet. Das ist oft – ich hatte es jetzt in der sechsten Klasse, bei uns haben wir ja Englisch als zweite Fremdsprache erst, also in dem ersten Lernjahr am Gymnasium, wenn man so will – ist das hauptsächlich im Zweiergespräch der Fall. Kann aber dann später auch im Dreier-, Vierer-, Fünfergespräch bis in die Oberstufe dann ausgedehnt werden, wo es dann eigentlich noch interessanter wird. Denn da kann ich nicht abwarten bis jemand fertig ist, mit dem was er oder sie gesagt hat damit ich dann wieder antworten kann. Sondern ich muss unter Umständen auch unterbrechen, in einer bestimmten Art und Weise, und so weiter. Also da sind bestimmte Strategien gefragt. Und dann kommt es auch wirklich darauf an, wie man die Aufgaben formuliert. In welche Richtung es gehen soll, damit nämlich das, was hier vorgeschrieben ist, nämlich „überzeugen“ und „sehr überzeugend die Meinung darzulegen“, auch zum Tragen kommt. (...). Mal ironisch gesagt, wenn ich so eine allgemeine Bundestagsdebatte anberaume, dann wird

nicht sehr viel an Überzeugung unter Umständen da herauskommen. Also ich muss versuchen von einer Situation auszugehen, die einer Lösung bedarf. Und das ist so die grundlegende, sagen wir mal, Aufgabenstellung, die sehr wichtig ist, um im Mündlichen aber auch im Schriftlichen genauso dann jemanden dahin zu bringen, abzuwegen und entsprechende stilistische und sprachliche Mittel da auch einzusetzen.

I: Mhmm (zustimmend).

B: Ich finde es sehr interessant, weil es im Mündlichen sehr gefragt ist. Und die Mündlichkeit ist in den letzten fünfzehn Jahren sehr sehr stark in den Vordergrund getreten. Was ich für sehr positiv erachte, weil das das Hauptfeld ist, auf dem man sich dann später auch bewegen wird. Problematisch finde ich es im schriftlichen Bereich, wo man ja natürlich auch in Richtung Abitur, also in Richtung abschließender Leistungstests dann arbeitet. Und da dann aber die Meinungsäußerungen immer sehr stark begrenzt durch vorgegebene Wortanzahlen. Das empfinde ich als sehr sehr kontraproduktiv und viele Schüler übrigens auch. Wo also verhindert wird, dass man eigentlich tatsächlich die eigene Meinung so zuspitzt, dass man zu einer überzeugenden Argumentation gelangt mit einer entsprechenden Schlussformulierung dann auch. Also wenn ich 200-250 Wörtern drei oder vier Argumente pro und contra erörtern soll, dann kann ich nicht weiter als eigentlich nur Stichworte liefern.

I: Mhmm (zustimmend).

B: Das wäre jetzt so ein bisschen auch gleichzeitig die Kritik an dem, was einerseits der Lehrplan vorgibt und wie die Realität dann aussieht.

I: Ja, ja. Sehr interessant. Wenn wir auf diesen zweiten Punkt schauen: „Können über Sprache gesteuerte Beeinflussungsstrategien erkennen, beschreiben und bewerten“. Was würden Sie als solche Beeinflussungsstrategien zählen?

B: Das geht los bei bestimmten Formulierungen, mit denen ich versuche, auch Argumente des Partners noch einmal aufzugreifen, zu umschreiben, um sie aber gleichzeitig in eine bestimmte Richtung zu bringen. Das kann ich ja machen durch Ironisierung oder dadurch, dass ich das, was der Partner gesagt hat, infrage stelle. Also wirklich eine Frage daraus formuliere. Oder indem ich gleich eine Bewertung auch dazugebe. „Well that's not a very interesting aspect but nevertheless...“ Es also abwerte oder auch entsprechend aufwerte. Das kann ich ja auch tun. Und das kann man den Schülern schon sehr gut zeigen. Da ist ja durch das Internet immens viel Material auch vorhanden. Plus eben auch, wenn man so will, tatsächlich rhetorische Kurse, die etwa die Plattform – kennen Sie wahrscheinlich auch, TED Talks – verbreitet werden, die wunderbar geeignet sind. Also den Schülern das auch zu zeigen. Natürlich nicht in den Anfangs- lernjahren. Da muss man ein bisschen einfacher operieren. Aber selbst da funktioniert es schon. Gerade auch für so eine mündliche Prüfung, wie sie jetzt in der sechsten Klasse dann ansteht, kann ich denen durchaus sagen: „Ihr könnt einerseits *very rudely* euren Partner unterbrechen und sagen ‚No, I have a different idea‘. Aber das hat zur Folge, dass der Partner, wenn ihr das im echten Leben dann später mal tatsächlich so macht, ein bisschen das als unhöflich empfindet und so weiter. Und das Gespräch dann vielleicht auch nicht fortgesetzt wird.“ Also man kann durchaus an sehr einfachen Beispielen schon sehr früh den Schülern erklären, wie es funktioniert und wie es vielleicht auch besser funktioniert. Das ist so meine Auffassung von dem, was auch Beeinflussungsstrategien sind. Bis hin zu, dass man natürlich dann versucht, den Schülern zu sagen „Ja, du willst am Wochenende in den Zoo, aber deine Freundin möchte lieber ins Kino.“

Jetzt versucht euch doch einmal, auf irgendetwas zu einigen“ Und da kann man natürlich auch sagen: „Ja, wenn deine Freundin andauernd darauf beharrt. „Ja, aber der Zoo ist nett. Und da gibt es schöne kleine Tiere und ich will kein Kino. Und selbst wenn es regnet, ich gehe lieber in den Zoo.“ Also, dann erkennt ihr ja, da ist eine bestimmte Hartnäckigkeit dabei, die euch jetzt dahingehend beeinflussen soll, dass ihr dem Partner nachgebt.“ Also das sind so ganz einfache Beispiele, wo man aber auch den Schülern schon durchaus in den ersten Jahren, so fünfte, sechste Klasse, zeigen kann, wie es vielleicht auch im Großen dann rhetorisch funktioniert.

I: Ja, sehr interessant. Und was ich so heraushöre, das hängt dann ja auch damit zusammen, welches kommunikative Ziel realistisch ist und vielleicht auch verantwortlich. Also ich finde, bei diesem Operator, eine Assoziation, die ich hatte, geht ja auch so in die Richtung Manipulation. Oder wann kippt es eigentlich? Spielt das auch eine Rolle, würden Sie sagen, im Unterricht?

B: Das wird dann wichtig, würde ich sagen, in der Oberstufe, vielleicht schon so in der neunten, zehnten Klasse, wenn man mal bestimmte Reden auch untersucht. Oder überhaupt auch Nachrichten. Da haben wir ja aus dem amerikanischen Bereich sehr schöne Beispiele, wie so etwas funktioniert. Wie also Beeinflussung stattfinden kann, also einfach dadurch, dass ich sehr wenig, sehr konzentriert sage und twittere in 140 oder 280 Zeichen. Was ja auch eine Form der Beeinflussung sein kann, wenn ich Dinge weglasses. Und das muss man den Schülern einmal klar machen. Das kann man eben auch zeigen, jetzt nicht nur sprachlich, sondern auch bildlich. Das wäre dann die Entsprechung dazu. Was ich immer sehr gerne mache: Bilder von – das Berühmteste oder das Berüchtigtste, wenn man so will, ist ein schöner, wunderbarer Golfplatz, der so eingezäunt ist und wo also sehr gut gekleidete Menschen überall dabei sind, Golf zu spielen. Und wenn man das gesamte Bild dann zeigt, nicht nur den Ausschnitt, hängen über diesen Zaun so zehn, zwölf, dreizehn, fünfzehn Flüchtlinge, die gerade versuchen, auf dieses Gelände zu kommen.

I: Ahja.

B: Eine völlig andere Konstellation, die jetzt hier bildlich hier erzeugt wird. Und genauso kann ich das natürlich auch über Sprache auch erzeugen.

Beispiel Kategorienbildung: Dialogisches Sprechen

Befragte	Code	Äußerung (eigene Hervorhebungen)	Inhaltliche Kerpunkte	Kategorie
Gehring	B22: Dialogisches Sprechen	Das ist das typische Phänomen, wo die Kinder und auch die Jugendlichen einfach nur ihre Argumente loswerden wollen und eben nicht aufeinander eingehen. Und das ist auch sehr schwer zu lernen – und da ist es auch so, weil sie ja auch gefragt haben, was die Referendare so mitbringen. Da finde ich es auch schwierig, da haben wir auch nicht so viel an der Hand an Strategien, die man den Kindern mitgeben kann. Beziehungsweise das muss man sich dann eben selber ausdenken. Ja, wie reagiere ich jetzt auf, wenn jemand diesen Punkt gebracht hat? Was mache ich jetzt damit bevor ich mein eigenes Argument einfüge oder meine eigene Sichtweise dazu anbringe? Wie kann ich darauf eingehen? Also da haben wir nicht so viel, und da haben Lehrer auch nicht so viel an der Hand meines Erachtens. Außer den Phrasen, es gibt viele Sammlungen von so Phrasen, die man benutzen kann. Aber die Phrasen alleine, die sind es ja nicht. Sondern das muss ja gefüllt werden mit irgendetwas, das dann nach der Phrase kommt.	dialogischer Austausch als Herausforderung; Mangel an Strategien und Konzepte für Lehrkräfte zur Ausbildung von Dialogfähigkeit, Relevanz und Grenzen von Phrasen	Dialog: Mehr als die Aneinanderreihung von Argumenten
Johann	B10: Sehr geschickt im Dialog	„Yes, but“, das heißt: „Yes“ heißt: Ich möchte auf dich eingehen‘. „But“: Ich möchte jetzt irgendwas ganz anderes sagen. Und da denke ich ist auch, das ist schwierig / Es ist schwierig, diese Empathiefähigkeit, die man dazu ja auch braucht, und auch eine gewisse Geschmeidigkeit in der Interaktion, ist ein bisschen schwierig in der Schule zu lernen.	Problematierung von „Yes, but“-Konstruktionen; Empathie und Geschmeidigkeit als Voraussetzung	Und zwar mit einem gewissen Bildungsniveau. Das heißt der, diese Person ist sprachlich in der Lage die Dinge die Gesagten aufzunehmen, zu hinterfragen, zu bewerten und dann entweder mit der Rückfrage oder mit der Erweiterung dann zu verarbeiten. Notwendigkeit der Da ist grundsätzlich, also ich finde ideal sollte man das so setzen. Ganz oben an. Denn es gibt welche die schaffen das auch. Und zwar in jeder Jahrgangsstufe, wenn ich mir vorher überlege, was können die und was sollten die jetzt sagen wir einmal in einer mündlichen Schulaufgabe in einem Dialog wo ich mich dazu setze, was sollten die jetzt im Stande sein zu tun?
Kurz	B10: Sehr geschickt im Dialog	Also das geht in Richtung native speaker für mich, sprachlich. Was das angeht. Und zwar mit einem gewissen Bildungsniveau. Das heißt der, diese Person ist sprachlich in der Lage die Dinge die Gesagten aufzunehmen, zu hinterfragen, zu bewerten und dann entweder mit der Rückfrage oder mit der Erweiterung dann zu verarbeiten. Da ist grundsätzlich, also ich finde ideal sollte man das so setzen. Ganz oben an. Denn es gibt welche die schaffen das auch. Und zwar in jeder Jahrgangsstufe, wenn ich mir vorher überlege, was können die und was sollten die jetzt sagen wir einmal in einer mündlichen Schulaufgabe in einem Dialog wo ich mich dazu setze, was sollten die jetzt im Stande sein zu tun?	hoher aber erreichbarer Anspruch; Notwendigkeit der Differenzierung über Jahrgangsstufen	