

Autor: Kopfermann, Thomas.

Titel: Rhetorik - ein Spiel? Praktische Rhetorik in der Lehrerausbildung und -fortbildung.

Quelle: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch. Band 17. Tübingen 1998. S. 54-71.

Verlag: Max Niemeyer Verlag.

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Thomas Kopfermann

Rhetorik – ein Spiel? Praktische Rhetorik in der Lehrerausbildung und -fortbildung.

Der folgende Beitrag will nicht eine organisationstechnische Anleitung für effektive Etablierung von Rhetorik im Referendariat und in der Lehrerfortbildung sein. Vielmehr soll versucht werden, den Horizont praktischer, aber nicht theorielloser Rhetorik auszuleuchten, über den alle Lehrenden, die in der Schule professionell kommunizieren wollen, verfügen müssen. Adressaten dieses Artikels sind deshalb nicht (oder nur am Rande) Lehrgangleiter, Fortbildungsspezialisten oder Schulungseinzelkämpfer, sondern die, welche unser Thema im Alltag und das heißt: in ihrer Profession angeht: die Lehrer selbst.

1. Spielerische Auftritte

Auftritte im Leben, Auftritte auf der Bühne, rhetorische Auftritte – sie alle haben manches gemein: Ängste auf dem Weg, sich in Pose setzen, beobachtet werden, den Redeanfang finden, von den Zuhörern angenommen werden ...

Lauter Auftritte auch in Reinhard Lettaus *Auftritt Manigs* (1963), bravouröse literarische Reduktionen um eine kafkaeske oder magrittesche Kunstfigur namens Manig und viele kleine graue Herren. Einer der Kürzesttexte heißt denn auch:

Auftritt¹

Ein Herr tritt ein.

»Ich bin's«, sagt er.

»Versuchen Sie es noch einmal«, rufen wir.

Er tritt erneut ein.

1 Reinhard Lettau, Schwierigkeiten beim Häuserbauen/Auftritt Manigs, München 1979, 177.

»Hier bin ich«, sagt er.
»Es ist nicht viel besser«, rufen wir.
Wieder betritt er das Zimmer.
»Es handelt sich um mich«, sagt er.
»Ein schlechter Anfang«, rufen wir.
Er tritt wieder ein.
»Hallo«, ruft er. Er winkt.
»Bitte nicht«, sagen wir.
Er versucht es wieder.
»Wiederum ich«, ruft er.
»Beinahe«, rufen wir.
Noch einmal tritt er ein.
»Der Langerwartete«, sagt er. [...]

Rhetorik – ein Spiel?

Den Text als Spieltext verwenden, heißt, ihn zur Partitur machen für die Erprobung von Verhaltens- und Rede-Varianten. Trennt man nämlich die narrativen Teile und die Ich- bzw. Wir-Dialogteile, so ergeben sich drei Konstanten, die spielerisch wie Leerstellen ausgefüllt und verschiedenartig erprobt werden können: das Eintreten, das sich einbringende »Ich bin's« des Auftretenden und das ablehnende »Bitte nicht« (oder ähnliches) der Wir-Gruppe. Jemand will in einer bestimmten Situation in eine Gruppe hinein, aufgenommen werden als Ich, als Subjekt; aber die Gruppe akzeptiert ihn nicht, weist ihn ab, läßt seinen Auftritt nicht zu. Die Spielvarianten der Text-Partitur erlauben nun viele unterschiedliche Ausgestaltungen dieser strukturellen Leerstellen: Der Auftretende und die Gruppe können die nonverbale Handlung variieren (vorsichtiges, bestimmtes, polterndes, selbstbewußtes usw. Auftreten; gestisch-mimische Varianten der Ablehnung, den Auftretenden rausschmeißen usw.); der Auftretende kann sein verbales Verhalten verändern bzw. verschiedene Redeformen und -weisen erproben (sich für den unvermittelten Auftritt entschuldigen, die Aufnahme in die Gruppe befehlen, Auftreten begründen und Zielvorstellungen formulieren usw.); die Wir-Gruppe kann schließlich dementsprechend sprachlich reagieren, Ablehnung begründen, Bedingungen für die Aufnahme formulieren usw. Endlich kann auch der im Text offen oder besser abstrakt gelassene situative Kontext konkretisiert werden: Beratungssituation, Bewerbungs- oder Vorstellungsgespräch² usw., dementsprechend würden die Rollen der Beteiligten präzisiert und festgelegt. So entstünden im erprobenden Spiel Simulationen von Alltagssituationen mit rollengebundenen Rede- und Gesprächsanteilen: »elementare

² Vgl. zum Vorstellungsgespräch als rhetorische Übung: Handreichungen Praxisorientierte Rhetorik. Materialien und Modelle zum 'Mündlichen Sprachgebrauch' im Deutschunterricht am Gymnasium, hg. v. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München, Donauwörth 1995, 114-117.

Redeprozesse«³, an denen körpersprachliche und verbale sowie artikulatorische und situative Elemente jeder Rede exemplarisch deutlich würden.

Das Spiel mit dem Lettau-Text ist so und in weiteren Varianten vielfach mit Erwachsenen durchgeführt worden; es gibt einen anschaulichen Erfahrungsimpuls für rhetorische Kommunikation; das heißt: Die Erwachsenen reden nicht nur über Rede und Kommunikation, sondern erfahren sie (im Spiel) und reflektieren sie (in der Spielreflexion). Auf beiden Ebenen sind sie involviert und reflektieren somit eigenes Handeln und nicht, was vor allem bei Lehrern sehr naheliegt, das Handeln anderer, der Jugendlichen nämlich, auf die letztlich natürlich alle pädagogische und fachliche Reflexion gerichtet ist. Zu dieser Eigenerfahrung gehört z.B. das Erschrecken, welches selbst das spielerische Erlebnis auslöst, von einer Gruppe nicht angenommen zu werden: In der Spielerrolle wird es quasi-real erlebt.

Die spielerische Erprobung macht auch für unsern Zusammenhang den Gegenstand unseres Interesses kenntlich. Vorgeführt wird, ohne daß einzelne vorgeführt werden, welche Rhetorik »*praktische Rhetorik*« meint: *rhetorische Kommunikation*. Diese ist von Hellmut Geißner definiert worden als »Prozeß des situativ gesteuerten, mentale oder reale Handlungen auslösenden Sprechens«⁴. Das Praktische dieser Rhetorik liegt in ihrem Handlungsbezug und ihrem pädagogischen Akzent: in ihrer Lehr- und Lernbarkeit. Praktische Rhetorik erprobt und reflektiert, wie Rede- und Gesprächsprozesse zielgerichtet geplant und durchgeführt und wie Planung, Durchführung und kommunikatives Gelingen Jugendlichen beigebracht werden können. Praktische Rhetorik in der Lehrerbildung findet also immer auf zwei Ebenen statt: der der rhetorischen Kommunikation selbst und der der Vermittlung kommunikativer Techniken. Das Spielbeispiel zeigt bereits einen unumgehbaren Grundsatz rhetorischer Erwachsenenbildung: Die Vermittlungsebene wird nur konkret auf der Grundlage der Kommunikationsebene als eigener Erfahrung. Einfacher: Vermitteln kann ich als Lehrer nur, was ich selber erfahren habe. Praktisches Lernen der Erzieher ist die Voraussetzung für praktisches Lernen der Jugendlichen. Im Umgang mit dem Lettau-Text ist das

3 Zum hier relativ unspezifisch gebrauchten Begriff elementare Redeprozesse vgl. Elmar Bartsch, Grundkomponenten mündlicher Textproduktion, Praxis Deutsch 6,33 (1979) 9: »Wenn ein Sprecher sein Sprechdenken mit dem Themenbereich beginnt und mit dem entfalten Ziel beendet, hat er einen elementaren Redeprozess durchlaufen.«

4 Hellmut Geißner, Rhetorische Kommunikation, Praxis Deutsch 6,33 (1979) 10-21; hier: 13.

Entscheidende das Spielarrangement: Die Mitspieler können ihre realen gesellschaftlichen Erfahrungen mit Situationen, Kommunikationspartnern und verbalen Strategien in die strukturellen Leerstellen einbringen und erhalten durch die literarische Vorlage zugleich Rollenschutz, der sie vor wirklicher gesellschaftlicher Ächtung, mißlingender Verständigung und den Folgen mißlingenden Handelns bewahrt. Die situative und sprachliche Komplexität elementarer Redeprozesse wird erlebt – Rhetorik nicht zu einer Arbeitstechnik verkürzt, wie es in den Appendices vieler Schulbücher der Fall ist. Rede wird erfahren nicht (nur) als rhetorische Großform, sondern als exponiertes Element jeder alltäglichen Gesprächssituation, als »kommunikative Handlung, die 1. situativ gesteuert 2. partnerbezogen 3. sprachgebunden 4. leibhaft vollzogen 5. Sinn konstituiert und/oder Handlungen auslöst«⁵.

2. Praktische Rhetorik und Lehrerrolle

Am Anfang pädagogischer Beschäftigung mit Rhetorik stehen immer die Jeremiaden: Sie komme, zumindest in der skizzierten Form als praktische Rhetorik, in Schule und Lehrerbildung nicht vor oder kaum.⁶ Das ist sicher so; indessen ist der Überzeugungswert von Klageliedern dieser Art weder bei den Lehrern selber, noch bei den zuständigen Behörden hoch: Niemand will weitere, gar neu zu erarbeitende Unterrichtsstoffe in den nicht eben stoffarmen Lehrplänen; wenige wollen zusätzliche Qualifikationen in einem Metier, das ohnehin mit übervollen Klassen, zunehmenden Unterrichts- und Verwaltungsaufgaben usw. gebeutelt genug ist.

Zu fragen ist deshalb eher pragmatisch: Was wird von (Deutsch-)Lehrern in ihrer alltäglichen, also bestehenden Berufsrealität ohnehin an rede- und gesprächspädagogischer Kompetenz verlangt, damit sie ihren Beruf professionell ausüben können? Ich fasse einige Kompetenzbereiche zusammen – in zweifacher Beschränkung: auf den Bereich des Gymnasiums und exemplarisch auf das Bundesland Baden-Württemberg.

- Ein übergeordnetes Ziel der Lehrerausbildung ist es, mit dem Bildungsplan vertraut zu machen: »im Unterricht die Inhalte des Lehrplans umzusetzen und die gesteckten

5 Ebd.

6 Ein Beispiel für viele: An unseren Schulen nimmt die Ausbildung der Redefähigkeit allerdings eine eher untergeordnete Rolle ein [...]. Sie ist auch in der Lehrerbildung nur wenig verankert.« (Kaspar H. Spinner, Reden lernen, Praxis Deutsch 24,144 (1997) 16-22; hier: 16.)

Ziele zu erreichen«⁷. Auszubildende wie Lehrende müssen infolgedessen sämtliche in den gültigen Lehrplänen vorkommenden Inhalte und Ziele, die sich auf Rede- und Gesprächserziehung beziehen, vermitteln können. Selbstverständlich setzt Vermittlungskompetenz die entsprechende Sachkompetenz voraus. Der baden-Württembergische Lehrplan fordert, vorwiegend im Arbeitsbereich 1 »Sprechen und Schreiben«, stellenweise im Arbeitsbereich 2 »Literatur«: mündliches (und schriftliches) Erzählen (Klassen 5 und 6), Berichten über Freizeitlektüre (Klasse 5), über Freizeitbeschäftigungen (Klasse 6), Vortragen einer Ballade (Klasse 8), Lesen, Auswendiglernen, freier Vortrag von Texten, freies Sprechen (Klassen 5 bis 8); Textvortrag als Interpretation (Klasse 7), szenisches Lesen, dramatische Gestaltung (Klasse 8); Rede/Gegenrede im Zusammenhang mit Erörterung (Klasse 9); Referat, Rede, Ansprache, Textvortrag, gestaltende Interpretation (Klassen 10 bis 13).

- Wiederum ausgehend von der Ausbildungs- und Prüfungsordnung gehört zu den zu vermittelnden Kompetenzen die Beherrschung des methodischen und didaktischen Repertoires: Bei den Unterrichtsformen gehören dazu fragend-entwickelndes Verfahren und Lehrervortrag; bei Didaktik und Methodik der fachspezifischen Arbeitsbereiche und Arbeitsformen die »Vermittlung von Rede-, Gesprächs- und Schreibtechniken« und die »Förderung der freien Rede und der sachgerechten Argumentation«⁸ Zur geforderten Lehrerkompetenz gehören mithin Rede- und Gesprächskompetenz sowie rede- und gesprächspädagogische Kompetenz.
- Wenn der Ausbildungsplan »Lesevortrag als Gestaltungsaufgabe und literaturästhetische Erfahrung«⁹ festschreibt, dann gehören sprechtechnische Kenntnisse, Rezitationsfähigkeit und inszenatorische Fertigkeiten zur Professionalität des Lehrberufs.
- Die Prinzipien des fächerverbindenden Unterrichts und des verbundenen Deutschunterrichts (Verbindung der Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts) verlangen die Fähigkeit zu vernetzender und curricularer Planung rhetorischer Elemente im Fach. Das betrifft z. B. die jahrgangsübergreifende Hinführung zum Argumentieren und zum Erörtern oder Erörterungsaufsatz.
- Das Auftreten von Lehrern in der Schulöffentlichkeit verlangt auch außerhalb des Klassenunterrichts Gesprächs- und Redekompetenz: Elternabende, Beratungsgespräche mit Schülern, Elterngespräche, Gelegenheitsauftritte bei Schulfesten, Abitur, Verhandlungen mit Behörden.

⁷ Verordnung für den Vorbereitungsdienst auf die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes am Gymnasium (APrOGymn), Ausbildungsinhalte Deutsch, Abschnitt A.

⁸ APrOGymn, Abschnitte B 1 und 2; vgl. hier auch unter B 2, » Bildungs- und Erziehungsprobleme im Deutschunterricht« die Formulierung: »Die Entfaltung des mündlichen und des schriftlichen Sprachgebrauchs in ihrem Wirkungszusammenhang Erziehung zum Hinhören und zum Eingehen auf den Gesprächspartner.«

⁹ Ebd. 132.

Die kaum vollständige Liste zeigt, welche zentrale Position rhetorische Kompetenz im Lehrerberuf einnimmt. Praktische Rhetorik müßte alle diese Kompetenzbereiche erarbeiten, schulen, trainieren, reflektieren. Wer ein wenig Einblick in die Lehramtsstudiengänge oder die Aus- und Fortbildungsprogramme hat, weiß, wie wenig de facto hier geschieht (schon allein deshalb, weil geeignete Rhetorik-Lehrer in der notwendigen Zahl gar nicht zur Verfügung stehen).

Die Rolle des Lehrers also ist durch und durch rhetorisch geprägt: als Redner, Vorleser und als Arrangeur von Gesprächsprozessen. Rhetorische Kommunikation betrifft alle Lehrer, alle Fächer und alle schulischen Lehreraktivitäten, die in der Diskussion der letzten Jahre überaus pointiert auf kommunikative, also auch rhetorische Kompetenz konzentriert sind.¹⁰ Eine Art Universalitätsanspruch der Rhetorik prägt insofern die Lehrerrolle als ganze: alles pädagogische Handeln bestimmend, sofern Unterricht nicht Paukunterricht ist, sondern problemorientiert und somit auf Kommunikation beruhend; fächerübergreifend, sofern in allen Fächern diesseits fachspezifischer Methoden kommuniziert wird.¹¹ Deshalb sind Lehrerverhalten im allgemeinen und Lehrervortrag (in allen seinen methodischen Varianten) im besonderen für Schüler Modelle und Vorbilder in Rede- und Gesprächsverhalten. Somit wird »die Kommunikationsfähigkeit des Lehrers [...] eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler«. ¹² Aus diesem pädagogisch gleichsam innigen Zusammenhang folgt zwingend

10 Anders kommunizieren lernen – so der Titel einer Aufsatzsammlung hg. v. Dietlinde H. Heckt und Eiko Jürgens, Braunschweig 1996 – ist ein Appell an Lehrer, nicht etwa an Schüler. Auf die Frage »Welche Kompetenzen benötigen Pädagogen?« werden kommunikative Kompetenzen in diesem Band an die vorderste Stelle gerückt (S. 10); themenzentrierte Interaktion und Neurolinguistisches Programmieren (NLP) sind dabei die leitenden Methoden. Gleiches gilt für Schulverwaltung und -organisation: »Schulen – und auch Kollegien – werden in der neueren Schulforschung als dynamische, sich selbst organisierende, kommunizierende Systeme beschrieben. In einer solchen am Konstruktivismus und an der Systemtheorie orientierten Sicht richtet sich das Interesse vor allem auf die Kommunikationsprozesse und die an ihnen Beteiligten, auf ihre subjektive Art, Schulwirklichkeit zu 'konstruieren', Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und weiterzugeben sowie auf die Wirkungen auf das 'System Kollegium' (und umgekehrt)«. (Dietlinde H. Heckt, *Schöne neue Pädagogik? Praxis Schule 5-10* 9,5 (1997) 6-12; hier: 8.)

11 Jeder Unterricht, d. h. auch jedes Unterrichtsfach sollte deshalb Rede- und Gesprächserziehung leisten jedes Fach sollte vereinbarte Rede- und Gesprächsregeln praktizieren – nicht unbewußt, sondern bewußt, d. h. kontrollierbar; nicht divergent, d. h. von Lehrer zu Lehrer verschieden, sondern konvergent. Im Ensemble der Schulfächer kann dabei der Deutschunterricht einführende und einübende Funktion haben – das Üben, Festigen, das Verbindlich- und Selbstverständlichmachen haben alle Fächer zu leisten.

12 Geißner, *Rhetorische Kommunikation*, 22. Auch Eberhard Ockel postuliert: »Wenn die Anbahnung rhetorischer Fähigkeiten bei den Schülern gelingen soll, muß der Lehrer modellhaft solche Fähigkeiten praktizieren.« (Eberhard Ockel, *Rede- und Gesprächsfähigkeiten in der gymnasialen Oberstufe*,

die Notwendigkeit qualifizierter und professioneller Aus- und Fortbildung in rhetorischer Kommunikation.

3. Praktische Rhetorik und Handlungsorientierung

Rhetorik hat ihrer Tradition nach genuin mit Schule, mit Unterricht, mit Lehren zu tun, und dies nicht nur als universitäre Disziplin und nicht nur als allgemeine Rede- und Text-Wissenschaft oder als literarische Rhetorik (im Sinne Lausbergs), um die es hier nicht gehen soll. Alle Lehrer klassischer Rhetorik seit Aristoteles haben »die menschliche Rede auch zum Kern eines Bildungsprogramms gemacht, das die ganze Person und sämtliche ihrer Möglichkeiten umfaßt«.¹³ Tradition und Universalität der Rhetorik verbieten es, aus ihr eine schulische Arbeitstechnik zu machen für erfolgreicheres Auftreten bei Vorstellungsgesprächen. Vielmehr kann Rhetorik durch ihren umfassenden Anspruch einem Arbeitsbereich des Deutschunterrichts theoretische und praktische Kontur (»Bildungsprogramm«) geben, der unter den Teildisziplinen des Faches am meisten mit der Lebenswirklichkeit Jugendlicher zu tun haben könnte und doch allzuhäufig als abstrakt, quälend, exerzitienhaft empfunden wird: Sprechen und Schreiben, Sprachliche oder Kommunikative Übungen (die Bezeichnungen wechseln von Bundesland zu Bundesland).

Ein Blick auf Einführungen in die Rhetorik fördert übereinstimmende Merkmale *der ars bene dicendi* zutage, die im einzelnen nicht nachgewiesen werden müssen.¹⁴ Weil sie Allgemeingut sind: Die *ars rhetorica* in ihrer Doppelfunktion als praktische Redekunst und Theorie wirkungsvoller Rede bedeutet ein ganzheitliches System, das die Kunst des Schreibens einschließt, wobei »Kunst« im Sinne von Fertigkeit die prinzipielle Lehr- und Lernbarkeit bedeutet. Rhetorik ist ihrem Wesen nach dialogisch (und eben nicht monologisch), weil persuasiv: auf Wahrscheinlichkeit, Stimmigkeit, Plausibilität hin angelegt, nicht auf absolute Wahrheit. Zur guten Rede gehört der *vir bonus*, der gute Mensch als ganzheitliches, rationales und emotionales Wesen. Zusammengefaßt: »Rhetorik ist die Kunst des wirkungsvollen und auf Überzeugung beziehungsweise

Rhetorik 11 (1992), 98-114; hier: 105.)

¹³ Gert Ueding, *Klassische Rhetorik*, München 1995, 8.

¹⁴ Im folgenden beziehe ich mich vor allem auf Gert Ueding/Bernd Steinbrink, *Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode*, 3. Aufl., Stuttgart/Weimar 1994 und Clemens Ottmers, *Rhetorik*, Stuttgart/Weimar 1996.

Plausibilität gerichteten, des moralisch integeren und des ästhetisch anspruchsvollen Redens und Schreibens, und zwar als Anleitung und Analyseinstrumentarium persuasiver Kommunikation.«¹⁵ Zum System rhetorischer Kommunikation gehören die in jedem Rhetorik-Handbuch ausgeführten Redegattungen, Redeteile, Produktionsstadien und rhetorischen Wirkungsschemata. Alle diese System-Elemente haben auf vielfältige Weise im Deutschunterricht sich niedergeschlagen und, teilweise gar nicht mehr präzise zurückführbar, erhalten: in der Textanalyse, in der Aufsatzlehre (vgl. vor allem den Erörterungsaufsatz), in der Gattungspoetik der Literatur. An Elementen wie Persuasion und Wirkungsschemata wird sichtbar, daß zur Rhetorik konstitutiv ein Selbst- und ein Weltbezug gehören: die Selbstreflexion und die Handlungsorientierung. Die Selbstreflexion richtet sich auf die Mittel der Persuasion, die Gefahren falschen Überredens, den Mißbrauch, aber auch das Finden einer eigenen, in sich stimmigen Position, »von deren Richtigkeit, Moralität und Integrität er [der Redner] freilich überzeugt sein muß!«¹⁶

Handlungsorientierung bedeutet, daß diese Position nicht um ihrer selbst willen formuliert, also sprachlich verfaßt wird, sondern prinzipiell in Handeln mündet oder münden kann, in sprachliches und gesellschaftliches Handeln.

Gibt es für die Theorie einer Kunst keinen eigentlicheren Zweck als die Praxis, so mußte gerade die Rhetorik einen sehr umfassenden Praxisbegriff entwickeln, der sich auf die Verwirklichung der Rede im weitesten Sinne zu beziehen [...] hatte. Denn sollte die Rhetorik nur für diejenige Praxis bestimmt sein, die der Ordnung des ethisch Guten angehört, so galt es, zuerst den Redner so zu bilden, bis er selber Teil dieser Ordnung: *vir bonus* geworden war. Verwirklichung der Rede bedeutet zunächst Verwirklichung des Guten im Redner; Erziehung, Bildung und Übung sind ebenso wichtige rhetorische Theoriefelder wie Wirkungsabsicht, Angemessenheit [...].¹⁷

Das Umfassende der Rhetorik, ihr Charakter einer (lernbaren) Technik und eines Wertesystems, ihre Selbstreflexion und ihre Handlungsorientierung haben sie zu einem Bezugssystem des Deutschunterrichts werden lassen, namentlich für den oben

15 Ottmers, Rhetorik, 13.

16 Ebd. 9.

17 Ueding/Steinbrink, Grundriß, 3f.

angesprochenen Arbeitsbereich »Mündliche und schriftliche Kommunikation«. Das ist nicht eben neu, aber gerade in der Lehrerbildung zu erinnern, um die Verkürzung auf eine Arbeitstechnik zu vermeiden. Namentlich der (immer noch innovativen) Konzeption eines produktions- und handlungsorientierten Deutschunterrichts¹⁸ korreliert die skizzierte Konzeption praktischer Rhetorik. Mein Vorschlag für Schulpraxis und Lehrerbildung lautet: Handlungsorientierung mit Hilfe von (praktischer) Rhetorik, deren konstitutiver Bestandteil sie ist, über den Literaturunterricht hinaus eben für den Bereich »Mündlicher und schriftlicher Kommunikation« als innovatives Konzept durchzusetzen. Die Korrelation von Rhetorik und Handlungsorientierung wird deutlich, wenn ich einige Merkmale handlungsorientierten Unterrichts skizziere:

1. Handlungsorientierter Unterricht ist »*praktisches Lernen*« (A. Flitner), d. h. ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen, Geist und Körper und umfaßt Reflexion und Handeln (die dreifache Ganzheitlichkeit von Person, Inhalt, Methode).¹⁹
2. Handlungsorientierter Unterricht stellt Bezüge zur Lebenswirklichkeit Jugendlicher her, zur Welt »draußen«. Dieser Wirklichkeitsbezug geschieht in eingreifendem und symbolischem Handeln (z.B. im Spiel). Die Handlungsorientierung ist damit tendenziell wirklichkeitsverändernd.
3. Handlungsorientierter Unterricht stellt die Schüler als einzelne und in ihren Beziehungen ins Zentrum. Sie werden Subjekte des Unterrichts, indem bei ihren Interessen angeknüpft, ihnen Selbstorganisation, -artikulation und Selbsttätigkeit, Kooperation und Verantwortung zugetraut und überlassen werden.²⁰
4. Handlungsorientierter Unterricht ist zielgerichtet: in der Reflexion (Lern- und Handlungsziele) und in der Praxis (konkrete, materielle oder geistige Produkte).

Praktische Rhetorik ihrerseits hat einige Spezifika, die nun nicht schematisch den Merkmalen handlungsorientierten Unterrichts zugeordnet werden können, deren Affinität zu dieser Unterrichtskonzeption aber deutlich werden dürfte. Eine Didaktik praktischer

18 Die z. T. kontroverse fachdidaktische Diskussion um diese Konzeption und um den Begriff des Handelns, der dabei zugrunde zu legen sei, kann hier nicht einmal angerissen werden. Einen guten Einblick gibt für den produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht der Sammelband von Jürgen Belgrad/Hartmut Melenk (Hg.), *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler 1996.

19 Vgl. hierzu Werner Jank, »Veränderte Kindheit« – unveränderte Didaktik? *Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter 3-4* (1994) und Volker Huwendieck (Hg.), *Ganzheitliches, soziales und handlungsorientiertes Lernen in Schule und Seminar*, Rinteln 1994, 12-38.

20 Ich habe hier die vielfältiger differenzierten Merkmale dieser Unterrichtskonzeption aus Gründen der Übersichtlichkeit und der sichtbaren Korrelation mit den folgenden Spezifika rhetorischer Kommunikation zusammengefaßt. Einen raschen Überblick, der hier zugrunde liegt, gibt Herbert Gudjons, *Handlungsorientierung als methodisches Prinzip im Unterricht*, Westermanns Pädagogische Beiträge 39,5 (1987) 8-13.

Rhetorik, wie sie in der Lehrerbildung vermittelt werden sollte, müßte den Zusammenhang zwischen der Universalität der Rhetorik, der Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzip und den folgenden Spezifika reflektieren.

Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Sprechdenken

Mündliches und schriftliches Arbeiten unterscheiden sich in einigen wesentlichen Aspekten ganz prinzipiell. Das muß sich klarmachen, wer den Arbeitsbereich »Mündliche und schriftliche Kommunikation« auf Rhetorik bezogen didaktisch reflektiert.

Schriftlichkeit bedeutet Objektivierung: Das Geschriebene tritt dem Schreiber objektiv gegenüber und ist damit der Selbstüberprüfung und der Fremdkontrolle zugänglich. Demgegenüber bleibt Mündlichkeit mit dem Sprechersubjekt in Sprache, Artikulation, Sprechausdruck und Körpersprache als Einheit verbunden.²¹

Mit der Objektivierung geht einher, daß Schreiben das Auszudrückende fixiert:

Schriftlichkeit bedeutet Festlegung, Geschriebenes kann wiederholt gelesen werden, ist diskutierbar und interpretierbar. Mündliches dagegen ist flüchtig, nur mit Hilfe technischer Medien oder mit dem Gedächtnis kontrollierbar – und dabei auch nur der rein verbale Anteil des Gesprochenen.

Im Schreiben isoliert sich der Schreiber; selbst wenn er adressatenbezogen schreibt, tut er dies für sich. Sprechen geschieht immer im konkreten Kontakt mit anderen, die ergänzen, helfen, nachfragen, ins Wort fallen usw.

Schriftlichkeit zwingt zur verstehbaren Verbalisierung: Alles, was vermittelt werden soll, muß eine sprachlich verstehbare Form erhalten, sonst wird es nicht verstanden (Problem vieler Schüleraufsätze!). Mündlichkeit wird gebildet durch die Trias verbalen Verhaltens, Körpersprache und Sprechausdruck (Betonungen, laut-leise, Artikulation usw.); alle drei Bereiche dienen gemeinsam dem Verstehen.

Schreiben distanziert von dem situativen Kontext, in dem geschrieben wird; Sprechen ist mit ihm zutiefst verwoben. Darum gehört es zu den Elementarfähigkeiten mündlicher Kommunikation, die Situation zu erkennen, zu durchschauen, Sprecherrollen,

²¹ Ich folge hier Joachim Fritzsche, Aufsatzunterricht und semantisches Lernen, in: Bodo Lecke (Hg.), Kommunikative Übungen, Sprachgebrauch (Projekt Deutschunterricht 10), Stuttgart 1976, 1-18; hier: 9.

Situationsfaktoren usw. analysieren zu können,²² sowie derart verstehend zuhören zu können, daß Gegenrede überhaupt möglich wird.

Praktische Rhetorik wird meist auf Mündlichkeit bezogen, muß also diese Differenzen zwischen Schreiben und Sprechen berücksichtigen, auch und gerade wenn Sprech- und Redeprozesse unterrichtlich in Schreiben überführt werden (Verschriftlichung, Protokoll usw.). So wie dies der Übung des schriftlichen Ausdrucks dient, können auch die Faktoren der Mündlichkeit gelehrt, d. h. geschult werden. Im Mittelpunkt steht dabei das Sprechdenken als besondere Eigentümlichkeit rhetorischer Kommunikation. Gemeint ist damit die Fähigkeit des menschlichen Gehirns, »zweispurig zu arbeiten«: »Während wir den einen Gedanken äußern und scheinbar ganz bei dem sind, was wir im Augenblick sagen, planen wir schon den nächsten Gedanken voraus, so daß sich der nächste Satz fugenlos an den eben geäußerten anschließt.«²³ Diese Zweispurigkeit bedeutet nicht Gleichzeitigkeit, sondern eine leichte Phasenverschiebung zwischen Denken und Sprechen, die es ermöglicht, sozusagen denkend voranzueilen. Sprechdenken läßt sich deshalb konzeptualisieren, also planen (und damit üben): Ziele können festgelegt, Sinneinheiten eingeteilt werden. Fünfsatz, Stichwortzettel sind technische Hilfen und zugleich Belege für die Planbarkeit. Ziel des Sprechdenkens ist es, »so denkend zu sprechen, daß sie [die Hörer] hörverstehen und handeln können.«²⁴ Zwischen Sprechdenken und Hörverstehen besteht ein Zusammenhang, der das prinzipiell Dialogische der Rede belegt und seinerseits übbar ist.²⁵ Reden und Hören gehören zusammen – gerade für die Schule ist es wichtig, aktives Zuhören zu lehren und dann zu verlangen.

22 Jürgen Hannig führt vier Elementarfähigkeiten mündlicher Kommunikation an, die in jeder Sprechsituation wirksam sind: 1. Die Situation erkennen 2. Sich äußern (Gesprächserfahrungen auswerten, um eigene Gesprächsbeiträge verbessern zu können) 3. Zuhören und verstehen 4. Bewerten von Kommunikationsprozessen. (Vgl. Jürgen Hannig, 'Redespiele' im Rahmen eines kommunikationsorientierten Deutschunterrichts der Sekundarstufe I, *Der Deutschunterricht* 31,3 (1979) 69-81; hier: 71.)

23 Gerhard Hinsch, *Wegweiser zum richtigen Sprechen und Reden. Sprecherziehung, Leselehre, Redeschulung*, Heidelberg 1979, 172. Der Hinweis auf Kleists berühmten Essay 'Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden' darf hier natürlich auch nicht fehlen.

24 Hellmut Geißner, *Mit Gründen streiten (Argumentationspraxis), Diskussion Deutsch* 16,82 (:1985) 151.

25 Vgl. den Beitrag von Marita Pabst-Weinschenk, *Stichwörter würfeln. Ein Spiel zur Förderung freien Redens*, *Praxis Deutsch* 24,144 (1997) 36-39.

Ganzheitlichkeit

Vom Gesprächsbeitrag bis zur freien Rede ist der Sprecher stärker als bei jeder anderen Unterrichtsaktivität einer Teil-Öffentlichkeit ausgesetzt. Wahrgenommen wird nicht nur eine Teilfertigkeit des Schülers, sondern der ganze Mensch: äußerlich und innerlich, habituell und geistig, psychisch und intellektuell. Dies müssen Lehrer sich bewußt machen, wenn sie Rhetorik vermitteln wollen. Das verbale Verhalten ist nur ein Teil (meist der einzige bewertete und wahrgenommene) der Komplexität von Redeprozessen. Sprechausdruck und Körpersprache sind deren konstitutive andere Teile, die keineswegs nur illustrierende Funktion haben:

Körpersprache und Sprechausdruck kommentieren nicht nur den Inhalt, sie stellen sogar das Fundament des menschlichen Ausdrucksvermögens dar. Bei der Körpersprache und dem Sprechausdruck handelt es sich um weitestgehend automatisierte Verhaltensweisen. Sie wirken in jeder Sprechsituation, auch wenn sie uns meist nicht bewusst sind. Wollte man sie ständig bewusst vollziehen, würde man handlungsunfähig.²⁶

Das Bewußtmachen muß deshalb vorsichtig und elementarisiert geschehen, mit positivem Feedback und am besten im Rollenschutz von Spielformen. Dabei sollte die sprachliche Kodierung eines rhetorischen Textes gerade nicht im Vordergrund stehen, wie es in schulischer Praxis häufig der Fall ist. Das Üben des Sprechdenkens ist auch eine planvolle Übung rednerischer Spontaneität und noch keineswegs Fixierung eines Textes wie beim Schreiben: »Eine flüssige Artikulation setzt eine Konzeptualisierung voraus, nicht aber eine abgeschlossene grammatische und phonologische Kodierung der gesamten Äußerung.«²⁷ Die genaue schriftliche Fixierung des Redetextes hemmt eher den Redeflug oder läßt die Rede zur Vorlesung werden. Ganzheitlichkeit in der praktischen Rhetorik akzentuiert gerade den sonst eher vernachlässigten emotionalen (Angst, Sprechhemmungen, Barrieren), artikulatorischen (also sprecherzieherischen: Lautstärke, Betonung, Klang, Tempo), körpersprachlichen, aber auch den instrumentellen Bereich von Gespräch und Rede.

Alterität, Sozialität

So wie der einzelne im Reden (tendenziell auch beim Artikulieren eines Gesprächsbeitrags) auf sich gestellt, individualisiert ist, so ist er auf die aktiv zuhörende Gruppe angewiesen. Das gehört zu den »Gelingensbedingungen« (Geißner) freier Rede,

²⁶ Pabst-Weinschenk, Stichwörter 37.

²⁷ Ebd. 36.

die im übrigen auch das »ethische« Fundament (*vir bonus!*) aller Gesprächsregeln im Klassenzimmer bilden sollten: Verständigungsbereitschaft und Verlässlichkeit, Ernsthaftigkeit und Aufrichtigkeit, Beständigkeit und Glaubwürdigkeit.²⁸ Dabei ist das Verhältnis von sprechendem Ich und hörverstehenden anderen (Gruppe, Zuhörer) ein wechselseitiges: Das Ich braucht die Bereitschaft der Gruppe zuzuhören, sich auf das Gesprochene einzulassen, die Toleranz gegenüber den Gedanken des Sprechers, die vielleicht auch körpersprachliche Zuwendung (im wörtlichen Sinne!) – auch dies sollte als Verhalten der Zuhörer, als Gesprächsverhalten systematisch geschult werden; die Gruppe braucht die Bereitschaft und Fähigkeit des Redners oder Gesprächspartners, sich in sie als Zuhörende hineinzusetzen, ihre Interessen und Bedürfnisse und ihre Meinungen abwägend einzubeziehen (Perspektivenwechsel) usw., also die anderen als die anderen zu erkennen und zu berücksichtigen; darin liegt auch beim rhetorischen Monolog das virtuell Dialogische freier Rede. Solche Gruppenstabilisierung des Ich (Sozialität) und solches Hindenken auf andere (Alterität) sind unter dem nüchterneren Begriff »Kooperation« zusammenzufassen und in Spielen, meist gruppenspezifischer Herkunft, zu üben.²⁹

Politische Kultur

In der klassischen Rhetorik stehen Rede und Politik in einem selbstverständlichen Lebenszusammenhang: sowohl was die Genese der Rhetorik in der Antike (Tyrannis, Polis), als auch was die Redegattungen (Staats-, Gerichtsrede) betrifft. Für unsere heutige Zeit ist die Rede von der »Rehabilitation des Menschen als redendes Wesen, was gleichbedeutend wäre mit: Rehabilitation als handelndes Wesen, was gleichbedeutend wäre mit: Rehabilitation des Menschen als politisches Wesen. Reden [...] wäre die Rationalität im Bereich praktisch-politischen Handelns; ihre Konkretion wäre die dialogisch diskutierende Ermittlung eines Einverständnisses zwischen lebenden und miteinander redenden Menschen über das, was sie im Wissen um ihre technischen

28 Geigner, Mit Gründen streiten, 141.

29 Ein klassisches, weil mustergebendes, nonverbales Kooperationspiel findet sich z. B. bei Tobias Brocher, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967, 160-168. in der Lehrerbildung sollte auch hier ein Blick in Schulbücher für Praxisbezug sorgen – ein ausgearbeitetes Kooperationspiel findet sich z. B. in: Klartext. Sprachbuch für Gymnasien, hg. v. Rainer Frank u. a., Bd. 8, Braunschweig 1995, 135-137. Zu Kooperation als Grundeinstellung beim Reden, auch im Gegensatz zur Konkurrenz-Einstellung, vgl. Marita Pabst-Weinschenk, Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm, Frankfurt a. M. 1995, 110-114.

Möglichkeiten eigentlich wollen.«³⁰ Diese dreifache Rehabilitation des Menschen (redendes-handelndes-politisches Wesen) ist für die Schule unbedingt als Postulat zu verstehen; denn mit ihr erhält (im Doppelsinn von bekommen und behalten) ein ganzer Arbeitsbereich des Deutschunterrichts seine demokratisch-politische Dimension und Legitimation: Reden in dieser Definition wird dann nämlich wiederum nicht als bloße Technik verstanden, sondern als »Bejahen der Diskussion und der Argumentation« als rationale, humane Form politisch-praktischen Handelns (daher auch meine didaktische Akzentuierung der Handlungsorientierung), als »Widerspruch gegen jede Form von Ideologie«, als »Kampf gegen jede Form sprachloser Gewalt« und damit als Bemühung um Konsens, schließlich als » Wille zum Konflikt, um im Widerstreit der Meinungen die Wahrheit zu ermitteln und [...] zugleich Bereitschaft zur Toleranz«. ³¹ Ein solcher politischer Redebegriff ist deutlich auch ein pädagogischer: Es bedarf der Erziehung zum Reden, um einen solchen qualitativen Begriff von Rhetorik füllen zu können. Für Lehrerbildung und -fortbildung stellen diese qualitativen Elemente Lehr- und Erziehungsziele ihres praktischen Tuns dar. Diese Ziele sind in einer Demokratie nicht beliebig, denn politische Kultur wird von den Einstellungen der jeweils nachrückenden Generation(en) geprägt. Politische Kultur als sozusagen vorpolitische und subjektive Dimension der Politik »bezieht sich auf das Muster subjektiver Orientierungen gegenüber Politik innerhalb einer ganzen Nation oder ihrer Teilgruppen [...]. Sie schließt Kenntnisse und Meinungen über politische Realität, Gefühle über Politik und politische Werthaltungen ein [...]. Der Inhalt von Politischer Kultur ist das Ergebnis von Kindheitssozialisation, Erziehung, Medieneinfluß und Erfahrungen im Erwachsenenleben mit den Leistungen von Regierung, Gesellschaft und Wirtschaft.«³² Rede und Gespräch können im Sozialisationsbereich offensichtlich erhebliche Wirkung entfalten, können also Muster politischer Kultur mit prägen, namentlich da sich Identität Jugendlicher gerade in Diskussionen (vor allem der

30 Josef Kopperschmidt, Erziehung zum Reden, in: Sprache – Brücke und Hindernis, München 1972, 139f.; hier: 146.

31 Ebd.

32 A. Almond, zitiert nach: Wolfgang Ziefle, Didaktische Anregungen Gemeinschaftskunde. Mentalität und politische Kultur, in: Herbst 1.989 – innere Auflösung und Zusammenbruch der DDR. Ein fächerverbindendes Projekt der Fächer Gemeinschaftskunde, Deutsch, Religion, Musik und Bildende Kunst (Deutschland und Europa 25), hg. v. der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart 1993, 13.

peer-groups) ausbildet.³³ Der über Rede und Gesprächserziehung zu vermittelnde Inhalt politischer Kultur kann sich orientieren an jenen Wertvorstellungen, die die Politikwissenschaft konkret für die Entwicklung einer vereinigten Bundesrepublik erforscht und konzipiert hat: »Sinn für Meinungsfreiheit, Pluralität, Kritik und Opposition; Eintreten für Grundrechte; Toleranz gegenüber Andersdenkenden; Achtung von Minderheiten; Vertrauen in den Erfolg politischer Beteiligung«. ³⁴ Gerade aus dem Mangel an politischer Kultur nach der Wiedervereinigung (»Mangelnder Sinn für Opposition«, »Mißachtung von Minderheiten«, »Ordnung, Ruhe, Sicherheit«, »Verrechtlichung« »Verfassungsvergottung«, »Technokratie«³⁵) ist die Dringlichkeit einer rhetorisch-politischen Erziehung zu ersehen, die im praktischen Handeln Orientierungen gibt. Zu den konstitutiven Funktionen von Rede und Gespräch gehört, daß sie praktisch-politisches Handeln ermöglichen³⁶ – handlungsorientierter Unterricht kann ein sozusagen »innerbetriebliches Klima der Angstfreiheit und Freimütigkeit« erzeugen, durch welches »Angst, der Urfeind der Demokratie«³⁷, gegenstandslos wird.

Individualisierung und Rollenschutz: Spiel

Daß ausgerechnet Schule einen angstfreien Raum darstellen soll zur Beförderung rhetorisch-kritischer Mündigkeit, klingt weltfremd oder idealistisch. Aber gerade dies muß Erziehung zum Reden ermöglichen: Angstfreiheit. Das methodische Repertoire dazu ist spielpädagogischer Natur. Und damit komme ich zum Ziel meiner didaktischen Reflexion. Im Reden setzt sich der Sprecher oder Redner einer begrenzten Öffentlichkeit aus (s. Ganzheitlichkeit) – er verliert die peer-group-Geborgenheit eines Pausengesprächs, einer intimen, persönlichen Gesprächssituation. Er wird im Sprechen individualisiert – mit der unter Umständen ambivalenten Erfahrung des Stolzes (die Rolle gut gespielt zu haben, angekommen zu sein) und der Angst (der Rolle nicht gewachsen zu sein, nicht akzeptiert

³⁴ Martin Greiffenhagen, Die Bundesrepublik Deutschland 1945-1990. Reformen und Defizite der politischen Kultur, Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 1-2 (1991) 1626; hier: 20.

³⁵ Greiffenhagen, Die Bundesrepublik, 22 ff.

³⁶ Vgl. Kopperschmidt, Erziehung zum Reden, 147.

³⁷ Greiffenhagen, Die Bundesrepublik, 25.

zu werden) konfrontiert. Von dieser ambivalenten Erfahrung gingen wir mit der ManigGeschichte von Lettau aus. Im Spielen des Auftritts wird diese Erfahrung durchaus real und in der Spielreflexion besprechbar. Im Spiel bleibt die Erfahrung den Spielern nicht äußerlich:

Wer eine Figur entwickelt, wer an einer Personage arbeitet, wer eine Rolle studiert, lernt dabei sofern der Prozeß ernsthaft angegangen wird – immer auch sich selbst kennen, da Auseinandersetzung mit der Rolle und mit der Figur stets auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich ist: mit den eigenen Grenzen und Möglichkeiten.³⁸

Die spielerische Erfahrung passiert aber eben im Schutz einer Rolle; deshalb können sprechgehemmte Kinder auf dem Theater plötzlich sprechen. Im Schutz der Rolle sind Verhaltensweisen, Artikulationsweisen, Körpersprache usw. erprobbar und variierbar. Im Sinne unseres handlungsorientierten Ansatzes bedeutet Spielen im Schutz einer Rolle: gesellschaftliches Probehandeln ohne gesellschaftliche Sanktionen. Weil ich als Spieler die gesellschaftlich üblichen Folgen meines Handelns nicht zu tragen habe, kann ich eben auch Handlungsvarianten ausprobieren. Spielen verwirklicht – spielpädagogisch gesehen – wesentliche Momente des Konzepts von handlungsorientiertem Unterricht: praktisches Lernen, Bezug zur Lebenswirklichkeit herstellen, eingreifendes und/oder symbolisches Handeln, Handlungssubjekt sein. Spielen hat – spieltheoretisch gesehen eben jene Momente, die wir als Spezifika praktischer Rhetorik skizziert haben: Ganzheitlichkeit, Sozialität und Autonomie. Alle Sinne sind im Spiel beteiligt; alle Spieler sind im Spiel beteiligt, als Ich und andere, und ebenfalls durch Rollen geschützt. Spielrealität ist eine Welt des Als-ob, eine fiktionale Realität. Im Schutz dieser Quasi-Realität kann erprobt werden, was im Alltag mit erheblichen Risiken verbunden ist. Wer spielen will, verfolgt nicht einen geradlinigen, allein durch Zweckerfüllung charakterisierten Weg. Wer spielen will, muß im Hin und Her, im Denken und Artikulieren von Alternativen, im Ausprobieren von Zickzackwegen, im Perspektivenwechsel, im Erkunden der Alterität also, einen Eigenwert sehen. Spielen hat deshalb den Wert subjektiver Selbstbestimmung, der Autonomie. Als Moment von Kultur – in unserem Zusammenhang von politischer Kultur – ist Spielen produktiv, der Umwelt zugewandt, eine Grundform der Auseinandersetzung mit Welt, eine zudem, die nicht prinzipiell der Zweckrationalität der bestehenden Verhältnisse unterworfen und doch rational ist, weil es auf Regeln beruht. Rollenschutz und

³⁸ Marcel Kunz, Spiel-Raum. Literaturunterricht und Theater. Überlegungen, Annäherungen und Modelle, Zug 1989, 17.

Regelgeleitetheit haben Entlastungsfunktion, auch von Angst. Und zur Freiheit des Spiels gehört auch, die Rolle abzulegen, sich einer Rollenerwartung zu entledigen. So tut es auch unser auf- und abtretender Herr in Lettaus Text und gibt damit der spielerischen Geschichte spielerische Heiterkeit – sie endet nämlich nicht düster-eisig mit dem ablehnenden Schweigen der Gruppe, sondern so:

»Wiederholung«, rufen wir, aber ach, nun haben wir zu lang gezögert, nun bleibt er draußen, will nicht mehr kommen, ist weggesprungen, wir sehen ihn nicht mehr, selbst wenn wir die Haustür öffnen und links und rechts die Straße schnell hinunterschaun.

4. Zur Praxisvermittlung praktischer Rhetorik

Praktische Rhetorik sollte in der heutigen Schule bevorzugt mit spielerischen Methoden vermittelt werden; auch sollte nicht mehr ausschließlich die sprachlich-grammatikalische Seite der freien Rede im Vordergrund stehen, wie es bei der Einführung der Referattechnik noch häufig realiter der Fall ist. Über die Vorzüge kreativer, experimenteller und spielerischer Zugänge zu Rede und Gespräch scheint in der fachdidaktischen Diskussion Übereinstimmung zu bestehen.³⁹ Lehrer, ob noch in der Ausbildung oder nicht, die mit solchen Methoden arbeiten (sollen), müßten sie in der Ausbildung und in der Fortbildung selber lernen, indem sie sie praktizieren. Die Ebene der didaktischen Reflexion sollte immer mit der Ebene eigener Erfahrung vermittelt werden, auch um die Perspektive der Schüler nachvollziehen, einnehmen zu können, deren Zugangs- und Umgangsprobleme mit Rede und Gespräch im praktischen Perspektivewechsel versuchsweise zu erkunden: Unter dieser Voraussetzung seien abschließend einige praktische Vorschläge gemacht, die gleichermaßen in der Schule und in der Erwachsenenbildung erprobt sind, sich aber in der methodischen Anlage für Jugendliche und Erwachsene im Prinzip nicht unterscheiden: Nur daß für Lehrer die didaktische Reflexion hinzukäme – und daß Erwachsene sich oft schwerer tun mit spielerischen Formen als Jugendliche.

Generelle Hinführungstechniken zu Sprechen, Artikulation usw. sollten Unterricht und Lehrerbildung stetig begleiten, wie Stimmbildung unabdingbar zu Chorarbeit gehört. Überhaupt versuche ich in der Lehrerbildung Kontinuität im Üben aller rhetorischen

Grundfertigkeiten zu vermitteln, keine Isolierung in separate Unterrichtseinheiten, in denen punktuell oder einmalig Atem und Stimme trainiert werden.

Körper, Atem, Stimme

Gehen (dabei sich verschiedene Situationen vorstellen), Laufen, mit Urschrei an die Decke springen usw. machen den Körper »warm«. Stehen, um eine imaginäre Vertikalachse kreisen, leitet zum Atmen über: ruhiges entspanntes Einatmen in den Körper hinein mit der Vorstellung, Wurzeln zu schlagen. Artikulatorische Übungen sensibilisieren für präzise Aussprache (Zwerchfellübungen: p-t-k, f-s-Sch; Vokalübungen auf Phantasiewörter oder ähnliches: »Abraham a Sancta Clara« – »ekelerregendes Etepetete« – »Igittigitt«, »Dottore Donato, sforza! «); Übungen zum gestischen Sprechen machen das Zusammenspiel von Sprechen und Mimik wie Gestik bewußt (z. B. Luftballons mit dem Mund durch »b«, »p« zerstechen; den Spielleiter mit Lob oder Tadel überhäufen). Theaterhandbücher enthalten eine Fülle solcher Übungen⁴⁰ die sich aber nicht anlesen lassen, sondern die, bevor sie Jugendlichen vermittelt werden können, selber erlebt sein müssen.

Elementarisierung

Nicht komplexe Rede- und Gesprächssituationen und -spiele sollten am Anfang stehen, sondern die Übung elementarisierter Teilfertigkeiten. Solche Elementarisierung kann mit Lehrern reflektierend erfolgen, auf rhetorische Studiums- und Schulerfahrungen aufbauend und in Form einer Ideenbörse: Welche Teilfertigkeiten finden wir? Welche Spiele gibt es, in denen spezielle rhetorische Fertigkeiten geschult werden? Im »Echospiel« zum Beispiel wird aktives Zuhören geübt: Die Gesprächspartner sitzen im Kreis; hinter jedem Sitzenden steht eine Person, die vor jedem Gesprächsbeitrag die Worte des Vorredners wiederholt (wörtlich oder zusammengefaßt). Eine Steigerung stellt der »Kontrollierte Dialog« dar: Zu einem Thema werden Dreiergruppen gebildet mit der Rollenverteilung Pro-Sprecher – Contra-Sprecher – Schiedsrichter. Der Pro-Sprecher beginnt mit argumentativ begründeter These, der Contra-Sprecher muß, bevor er Gegenargumente formuliert, die These des Pro-Sprechers wiederholen; erst wenn der Schiedsrichter die Korrektheit der Wiederholung bestätigt, darf er fortfahren. Besonders ergiebig ist es, wenn nach der Wahl der Pro- und der Contra-Rolle in der Dreiergruppe

⁴⁰ Seelze 1997.

diese ausgetauscht werden: Der Rollentausch schafft Distanz zum Gegenstand, zur eigenen Rolle, bewirkt eine Entemotionalisierung und ermöglicht schneller Kompromisse.⁴¹

Gesprächsregeln

Bereits in der Unterstufe werden häufig Gesprächsregeln diskutiert, vereinbart, formuliert, in der Klasse veröffentlicht. Solche Gesprächsregeln sind meist auch Verhaltensregeln für ein diszipliniertes und reibungsloses Zusammenleben. In der Erwachsenenbildung löst die Vorlage einiger weniger Regeln immer engagierte Debatten aus: Es geht um Normen und ihre Verbindlichkeit, die je nach Lehrerpersönlichkeit auch ganz unterschiedlich gesehen werden können. Die Frage der methodischen Umsetzung ist von unterrichtlichem Belang: Wenn Regeln nicht rein ornamental bleiben sollen, müssen sie am Verhalten überprüft, geübt, gefestigt werden. Aber wie?

»Fish-bowl«

Eine vielfach einsetzbare Spielform ist das »Aquarium« oder der »fish-bowl«. Er eignet sich gerade zur Beobachtung von Gesprächsverhalten und zur Einhaltung vereinbarter Gesprächsregeln, weil es sich dabei um ein rein formales Arrangement handelt: Die Gruppe wird in einen äußeren und einen inneren Kreis unterteilt. Der innere Kreis bekommt (schriftlich) ein Thema oder ein Problem gestellt und diskutiert es ca. 5 Minuten lang; der äußere Kreis notiert Beobachtungen zum Gesprächsverhalten. Nach den 5 Minuten rascher Wechsel: Der bisher innere Kreis geht nach außen und protokolliert, der bisher äußere nach innen und diskutiert (ein neues Thema). Danach erfolgt die Auswertung im Plenum: Mitteilung der Beobachtungen, Besprechung von diskussionsförderndem oder -hemmendem, kooperativem oder unkooperativem Verhalten. Die Schwerpunkte von Beobachtung und Besprechung können vom Spielleiter vorher gesetzt werden.

Das Spiel ist vielfältig einsetzbar und ist, namentlich in der Auswertungsphase, von hohem Erkenntniswert und – hoher Brisanz, gerade bei Erwachsenen, die sich leicht vorgeführt fühlen, die Künstlichkeit des Arrangements monieren, damit aber lediglich schulische Normalität betonen, die Schüler unter dem Lehreranspruch ständig erleben.

⁴¹ Vgl. Bodo Plachta, Der »Kontrollierte Dialog«. Vermittlung von Grundlagen zur Gesprächsführung im Unterricht, Diskussion Deutsch 16,82 (1985) 134-139.

Redegriffe

Warum halten sich Redner oft am Pult fest wie ein Catcher an seinem Gegner? Diese amüsante Frage führt gerade Erwachsene zu einem für praktische Rhetorik wichtigen Begriff und Sachverhalt: Das Umgreifen der Kanten des Rednerpultes ist ein Sicherheitsgriff, mit dem sich der Redner beruhigt, konzentriert, festhält, körpersprachlich ablenkt. Alle stabilisierenden, die Redesicherheit stützenden nonverbalen und (dann im übertragenen Sinne) verbalen Redehilfen nenne ich »Redegriffe«. Im konkreten Sinn z. B.: Festhalten des Zeigestocks, von Demonstrationsgegenständen; Verkleidungen; Stütze durch Medien – im übertragenen Sinne alle sprachlichen, körpersprachlichen, inszenatorischen Elemente: Überleitungs- und Gliederungsfloskeln (»ich fasse zusammen«, »ich komme nun zu ...«, »mein verehrter Vorredner hat ...« usw.); in diesem Zusammenhang und weitgehend nur hier: rhetorische Figuren, »lebende Sätze« (die ich vor allem mit Kindern richtig wie auf dem Theater übe, z. B. »vor mir stand ein riesiger ...«). Mit Erwachsenen, die Rede- und Gesprächserfahrungen haben, macht es großen Spaß und praktischen Sinn, ausgehend von konkreten (frei erzählten) Schulsituationen eine Liste von Redegriffen spielerisch zusammenzustellen.

Erzählen

Freies Erzählen, verbunden mit solchem gestisch-mimischen Repertoire (»lebende Sätze«) gehört zu den spannendsten Grundübungen in freier Rede, wobei es hier auf Phantasie, Kreativität, Ausformulieren und eben noch nicht auf Diskursivität und Argumentationslogik ankommt. Auch für Erwachsene sind die folgenden Beispiele lustvolle Übungen, die zugleich die hohen Anforderungen bewußt machen, die an Kinder gestellt werden, wenn sie frei erzählen sollen. Auch hier hilft es, wenn nicht gleich das Ganze gefordert wird. Das Kettenerzählen überläßt dem einzelnen, wie weit er den vom Vor-Erzähler aufgenommenen Faden weiterspinnen will (Erzähler 1 beginnt eine Geschichte, bricht ab, Erzähler 2 fährt fort, muß aber den begonnenen Satz korrekt weiterführen usw.). An Alltagsvorgänge anknüpfend ist eine komplexere Weiterführung das Brechtsche Historisieren: Erzählt werden soll z. B., wie jemand am heutigen Tage aufgestanden ist, Regeln sind: das eigene Aufwachen, Aufstehen, Frühstück usw. in der Er-Form (nicht in der Ich-Form) erzählen, in einer fernen Vergangenheit (»damals, vor vielen Monden ...«), kommentierend (»dieser junge Mensch war ein außerordentlich

aufgewecktes Bürschchen« – gemeint ist das Ich des Erzählers selbst) und zunehmend von veranschaulichenden Gesten (z. B. Sichstrecken, Gähnen, Hüpfen) begleitet. Die für diese Übung konstitutive Distanzierung zum Geschehen macht sie gerade für die Erwachsenenbildung besonders geeignet, Nacherzählen, Weitererzählen, Ausgestaltung, Erzählen mit wenigen ausgewählten Requisiten, Verkleidung, alleine oder mit einem (Sicherheit gebenden) Partner – wie sagt Alexander in Sten Nadolnys *Selim oder Die Gabe der Rede?* »Ich habe das Erzählen entdeckt, die Substanz aller Rede.«⁴²

42 Sten Nadolny, *Selim oder Die Gabe der Rede*, München 1990, 9.

Integration: Land Utopia

Rede und Gespräch, Phantasie und Diskursivität, Argumentation und Persuasion, Erzählen und Berichten, mündlich und schriftlich, Denken und Handeln – all dies ist in einem Redespiel nacheinander und zugleich virulent, welches eine spielerische Integration vieler Teilaspekte darstellt. In einem Schulbuch für Siebtklässler, mit Spannung spielbar auch für Erwachsene, liest sich die Grundidee so:

Die Rückkehr der Expedition

Im Auftrag der Fantasia KG ist vor einem Jahr eine Expertengruppe zu einer Expedition aufgebrochen: Erforscht werden soll das Land Utopia. Die Wissenschaftler kommen aus unterschiedlichsten Wissensgebieten: Biologie, Geographie, Sprachwissenschaft usw. Seit einer Woche ist die Gruppe wieder daheim, hat sich medizinischen Untersuchungen unterziehen müssen, wurde in der Ernährung vorsichtig wieder auf heimische Verhältnisse umgestellt und normalen Klimaverhältnissen angepaßt.

Für den morgigen Tag ist ein wichtiges Treffen angesetzt: Die Experten berichten der Firmenleitung der Fantasia KG. Vor ihnen liegt eine doppelte Aufgabe: Sie müssen Bericht erstatten über ihre Forschungsergebnisse – und sie wollen Gelder für eine weitere Expedition nach Utopia »lockermachen«. Dazu müssen sie die Firmenleitung von der Ergiebigkeit und Notwendigkeit einer neuen Forschungsreise überzeugen. Zur Firmenleitung gehörten der Seniorchef Gotthilf Südsee, seine Tochter Dr. Friedegrund Südsee, der juristische Beistand Dr. Alfred Dschungel und die Finanzberaterin Frau Erika Schein.⁴³

Das planspielartige Arrangement mit klarer Rollenverteilung (Utopia-Experten, Juroren, Geldgeber usw.) verlangt Engagement für eine aus der Phantasie zu entwickelnde Sache, Rede- und Argumentationskompetenz, Kooperation (zwischen den Experten, damit keine widersprüchliche Berichterstattung über das fiktive Land zustandekommt). Die Expertenberichte werden der Jury (Firmenleitung der Fantasia KG) in Referat und Koreferat (Stütze durch Partner) mündlich und in freier Rede vorgetragen; sie werden vorher in Expertengruppen im Gespräch selbständig entworfen und in Stichworten festgehalten, illustrierende Karten, Skizzen, Statistiken, Tabellen werden vom Spielleiter angeregt. Die Berichterstattung wird inszeniert: Jury-Tisch, Rednerpulte usw. – der Klassenraum wird zum Spielraum. Die Jury überlegt sich, während die Experten ihre

⁴³ Klartext. Sprachbuch für Gymnasien, hg. v. Rainer Frank u. a., Bd. 7, Braunschweig 1995, 149. Die Idee für dieses Sprachbuchkapitel stammt von Jürgen Hannig, Redespiele, 80f.

Inhalte ausarbeiten, Kriterien, auf Grund derer Geld für eine neue Expedition gewährt wird. Nach dem Vortrag der Experten geben die Jury-Mitglieder eine vorläufige Einschätzung mündlich ab und verlangen zu eingehender Beratung eine schriftliche Vorlage als Zusammenfassung der Expertendarlegungen, die sie dann wiederum mit einem schriftlichen detaillierten Gutachten beantworten wollen – Mündlichkeit wird in Schriftlichkeit überführt; die Texte werden dann wieder zur Grundlage von Expertengesprächen.

Inszenieren

Sprechgestaltender Vortrag, spannendes Vorlesen, Schulung des Sprechausdrucks und Erprobung von körpersprachlichen Effekten – all das bedeutet »Inszenieren« in Schule und Lehrerbildung. Damit wird das Fundament der Rede, Sprechausdruck und Körpersprache, sozusagen unterhalb der Ebene rhetorischer Figuren und Wirkungsschemata und weit vor den Redegattungen ins Blickfeld gerückt. Die Vorbildfunktion des Lehrers: vor jeder rhetorischen Brillanz steht er ständig im Mittelpunkt des Unterrichts als Redender, Artikulierender, Vorlesender. Jeder Text, der im Unterricht behandelt werden soll, ist zuerst einmal als Partitur zum Klingen zu bringen. Ob das gelingt – daran entscheidet sich oft schon Unterricht. Das ist zu üben – d. h. das ist übbar und übungsnotwendig, für Referendare, für Lehrer nicht minder. Manche Art von Literatur eignet sich besonders: die reduzierten Manig-Texte Lettaus, die sprachartistischen Ernst Jandls. Versuchen Sie es doch einmal mit dem folgenden, als Selbsttest und – Handlungsorientierung. Statt »dirigent« kann »redner« gesetzt werden (oder »lehrer«), statt »orchester« »publikum« (oder-):

das fanatische orchester

*der dirigent hebt den stab
das orchester schwingt die instrumente*

*der dirigent öffnet die lippen
das orchester stimmt ein wutgeheul an*

*der dirigent klopft mit dem stab
das orchester zerdrischt die instrumente*

*der dirigent breitet die arme aus
das orchester flattert im raum*

*der dirigent senkt den kopf
das orchester wühlt im boden*

*der dirigent schwitzt
das orchester kämpft mit tosenden wassermassen*

*der dirigent blickt nach oben
das orchester rast gen himmel*

*der dirigent steht in flammen
das orchester bricht glühend zusammen⁴⁴*

Viel Spaß, viel Spaß.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

⁴⁴ Ernst Jandl, das fanatische orchester, in: Ders., Gesammelte Werke, hg. v. Klaus Siblewski, 3 Bde., Frankfurt a. M. 1990, II 248.