

Schmohl, Tobias

## **Rhetorik – Bildung – Kultur. Ein Vorschlag zur grundlagentheoretischen Verortung**

*Weiß, Gabriele [Hrsg.]: Kulturelle Bildung - Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld : transcript 2017, S. 101-114*



Quellenangabe/ Reference:

Schmohl, Tobias: Rhetorik – Bildung – Kultur. Ein Vorschlag zur grundlagentheoretischen Verortung - In: Weiß, Gabriele [Hrsg.]: Kulturelle Bildung - Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld : transcript 2017, S. 101-114 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-279568 - DOI: 10.25656/01:27956

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-279568>

<https://doi.org/10.25656/01:27956>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

- Böhme (Hg.), Didaktische Logiken des Unbestimmten – Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen, München, S. 36-57.
- Westphal, Kristin/Zirfas, Jörg (2014): »Kulturelle Bildung als Antwortgeschehen in phänomenologischer Perspektive«, in: Eckart Liebau/Benjamin Jörissen/Leopold Klepacki (Hg.), Forschung zur Kulturellen Bildung – Grundlagenreflexionen und empirische Befunde, München, S. 55-67.
- Westphal, Kristin/Bogerts, Teresa/Hahn, Jennifer (2016): »Kulturelle Bildung und Schule. Neue Zugänge kultureller Teilhabe?«, in: Gunther Graßhoff/Claudia Bundschuh (Hg.), Sozialmagazin – Themenheft: Kulturelle Bildung, Weinheim, S. 50-57.

## Rhetorik – Bildung – Kultur

### Ein Vorschlag zur grundlagentheoretischen Verortung

Tobias Schmohl

#### KURZFASSUNG

Der Beitrag verortet die Rhetorik als wissenschaftliche Disziplin im Anschluss an die jüngsten Forschungsbeiträge der »Tübinger Schule« (Knappe 2013; Schmohl 2016) »zwischen« einer pragmatisch ausgerichteten Kommunikationswissenschaft und einer humanistisch orientierten Bildungswissenschaft. In der Theoriearchitektur einer so positionierten Rhetorik erhält der Kulturbegriff eine prominente Stellung, und zwar in zweifacher Hinsicht:

1. als strategische Beeinflussungsgröße für persuasive Intervention (*kommunikationspragmatische Dimension*);
2. als »Verständigungsgrund«, in dem sich rhetorische Bildungsprozesse überindividuell sedimentieren (*bildungstheoretische Dimension*).

Ziel der Analyse ist es *erstens*, die Rhetorik in ihrer doppelten Funktion von persuasiver Kommunikation und kultureller Bildung als wissenschaftliche Disziplin zu positionieren. Neben den Grundlagentexten der Antike sowie der neueren fundamentalrhetorischen Forschung und Theoriebildung sind hierfür insbesondere sozialwissenschaftliche und kulturpsychologische Bezugstheorien konstitutiv. *Zweitens* soll die spezifische Bedeutung kultureller Bildung (im Sinne einer Anregung zu transformatorischer Entwicklung) innerhalb des definierten Rhetorikverständnisses herausgearbeitet werden.

Mein Ansatzpunkt ist dabei ein dezidiert handlungstheoretischer. Ich schlage vor, Kultur im Anschluss an Hartmut Esser als die Gesamtheit der in einem Kollektiv von Akteuren geteilten Vorstellungen zu bestimmen (vgl. Esser 2001: IX). Eine Rhetorik, der es um intentionale kommunikative Einflussnahme geht, und die sich zugleich an ihren spezifischen Bildungsauftrag erinnert, erhält durch den konzeptuellen Anschluss an dieses Kulturverständ-

nis eine neue und für weiterführende Forschung vielversprechende Akzentuierung.

## RHETORIK ALS KULTURANTHROPOLOGISCHE DISZIPLIN

Zwei Definitionen werden immer wieder genannt, wenn es darum geht, die Rhetorik als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu definieren. Sie verweisen auf jeweils unterschiedliche Systemstellen der rhetorischen Tradition zurück:

1. Rhetorik ist die Theorie und Praxis erfolgsorientierter Kommunikation (*ars persuadendi*).
2. Rhetorik ist die Theorie und Praxis der an humanistischen Leitlinien orientierten kommunikativen Vermittlung (*ars bene dicendi*).

Die erste Definition beschreibt die eher technisch-instrumentelle Seite der Rhetorik, indem sie sie als eine »Überzeugungskunst« darstellt. In der antiken Tradition lässt sich diese Auffassung bis auf Aristoteles zurückverfolgen, der mit seiner Positionierung das Rhetorikverständnis der griechischen Antike maßgeblich geprägt hat.<sup>1</sup> Unter dieser Perspektive wird ein eher *präskriptiver* Charakter der Rhetorik betont, indem Leitlinien und Ratschläge für die Gestaltung überzeugender Rede formuliert werden.

Mit der zweiten Definition wird dagegen eine eher ethische Seite der Rhetorik in den Blick genommen, indem darauf fokussiert wird, welche Eigenschaften ein »guter« Redner erfüllen sollte. Hier wird ein stärker *normativer* Anspruch der Rhetorik formuliert, Maßstäbe für »gute« Rede vorzugeben. Diese können von moralischen über persönlichkeitsbezogene bis hin zu technischen Aspekten reichen, die möglichst miteinander in Einklang gebracht werden sollten; weshalb der Rhetorik unter dieser Perspektive häufig im Anschluss an Gadamer eine »Ubiquität« zugeschrieben wurde (z.B. Ueding 2009: 116). Diese zweite Rhetorikdefinition verweist auf den Platonschüler und Stoiker

<sup>1</sup> | Vor Aristoteles setzt sich neben einigen Sophisten und wenigen Vorsokratikern prominent bereits Platon mit der Theorie und Praxis der Rhetorik auseinander. Es liegt uns heute allerdings aus der vor-aristotelischen Antike keine gegenüber den Ausführungen des Aristoteles (vgl. Aristot.: *rhet.* I,2,1) vergleichbar systematische Ausarbeitung des Rhetorikkonzepts vor. Platons Perspektive ist am ehesten zu nennen, sie ist allerdings speziell von einer Abgrenzung seiner eigenen philosophischen Lehre von der sophistischen und isokrateischen Tradition geprägt. Er beschreibt die Rhetorik als »Gegenstück« zur *Dialektik* abstrakt und weist ihr den Status einer Kunstfertigkeit (*techné*) zu, die das Ziel der psychischen »Wechselerzeugung« (*psychagogía*) verfolge.

Kleanthes zurück (vgl. Martin 1974: 4) und hat besonders durch die römische Rhetoriktradition Impulse erhalten.

## RHETORIK ALS ARS PERSUADENDI

Das Rhetorikverständnis des Aristoteles stellt noch heute einen Ansatzpunkt für die wichtigsten modernen Theoriearbeiten im Rhetorikkontext dar (vgl. Knappe/Schirren 2005 mit weiterer Lit.). Aristoteles definiert die Rhetorik wie folgt:

»Die Rhetorik sei also als Fähigkeit (*dýnamis*) definiert, das Überzeugende oder Glaube-nerweckende (*piþanón*), das jeder Sache innewohnt, zu sehen oder zu erkennen. Keine andere Disziplin (*téchnē*) hat diese Aufgabe.« (Aristot.: *rhet.* I,2,1; Übers. n. Knappe 2006: 192)

Systematisches Zentrum bildet in dieser Definition das Konzept des »Überzeugenden« (*piþanón*), was in der lateinischen Rezeption (bes. durch Cicero und Quintilian) mit dem Wort *persuasio* übersetzt wurde und damit zur Bezeichnung der Rhetorik als einer *ars persuadendi* führte.<sup>2</sup>

Die Rhetorik als moderne wissenschaftliche Disziplin sieht sich weitgehend in dieser Tradition und sie lässt sich sogar programmatisch als *post-aristotelische* Wissenschaft kennzeichnen (vgl. Schmohl 2016: 543). Institutionell ist in Deutschland insbesondere das Seminar für Allgemeine Rhetorik der Universität Tübingen zu nennen, das zurzeit mit drei Rhetorik-Lehrstühlen ausgestattet ist. Im Rahmen der »Tübinger Schule« werden Prozesse strategischer Kommunikation hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, Durchführungen und Wirkungen unter der Perspektive einer erfolgsorientierten (insbes. persuasiv ausgerichteten) Funktionalisierung beobachtet, analysiert und bewertet. Das rhetorische Erkenntnisinteresse ist dabei systematisch auf die Produktionsseite individueller kommunikativer Interaktion (sog. *Face-to-Face*-Kommunikation) ausgerichtet, die in erster Linie monologisch strukturiert ist (z.B. Reden). Ihr Fokus wird aber zunehmend auch auf komplexere kommunikative Settings (z.B. Gespräche) ausgeweitet.

<sup>2</sup> | So gibt etwa Quintilian die Definition wie folgt wieder: »Aristoteles dicit: rhetorice est vis inveniendi omnia in oratione persuasibilia.« (Quint. *inst.* II 15,13) Für Cicero besteht die Hauptaufgabe des Redners darin, »dicere ad persuadendum accomodate« (Cic. *de orat.* I 31,138).

## RHETORIK ALS ARS BENE DICENDI

Die zweite Rhetorikdefinition, die die Rhetorik als *ars bene dicendi* kennzeichnet, legt den Schwerpunkt nicht speziell auf das »Überzeugen«, sondern allgemein auf das »Reden« (lat. *dicere*), das nach bestimmten qualitativen Maßstäben zu erfolgen habe, und zwar in dreifacher Hinsicht:

1. sprachliche Aspekte,
2. sachliche Aspekte,
3. persönliche Aspekte.

Dieses Verständnis von Rhetorik ist gegenüber der ersten Rhetorikdefinition im Kontext neuerer systematischer Darstellungen zu Unrecht in den Hintergrund geraten. Grund dafür ist ein folgenschweres Missverständnis, das in der Mehrdeutigkeit des Wortes *bene* (»gut«) wurzelt: Während in der ursprünglichen, antiken Programmatik, wie sie bspw. durch die Stoiker noch vertreten wurde,<sup>3</sup> ein spezifisches Bildungsideal im Vordergrund stand, wurde besonders in der neuzeitlichen Rezeption der griechischen und lateinischen Texte der Fokus stärker auf Techniken und Regeln gelegt, mit denen sich eine »schöne« (ästhetische) Gestaltung von Texturen erreichen ließ. Aus der Kunst einer pragmatischen und an persönlichkeitsbildenden Maßstäben ausgerichteten Rhetorik der zielgerichteten ethisch-transformativen »Formung« des *Menschen* (Oesterreich 2003: 21) wurde damit die Kunst, *Texte* anhand von Kunstfertigkeit und mithilfe figurativer Kniffe ästhetisch zu überformen. Roland Barthes spricht bereits in den 1980er Jahren unter dem Eindruck zeitgenössischer Bemühungen zur Rubrizierung des rhetorischen Stilmittelinventars (bspw. Lausberg 1960) kritisch, aber durchaus treffend, vom »Widersinn, der die Rhetorik auf die ›Figuren‹ beschränkt« (Barthes 1988: 95) – er steht mit dieser Diagnose aber weitgehend allein da. Bald konnte diese Definition lediglich noch zu Abgrenzungszwecken herangezogen werden.

## INTEGRATION VON RHETORIK UND BILDUNG

Nicht nur unter kulturhistorischen Gesichtspunkten, sondern auch aus einer systematischen Perspektive heraus kann es sinnvoll sein, dem Anspruch der Rhetorik, eine *bildende* Disziplin zu sein, erneut stärkeres Gewicht zu geben

**3** | Für das Bildungsideal der Stoa war besonders der Sophist Isokrates prägend, der mit seiner Schulgründung in Athen um das Jahr 390 v. Chr. herum auch eine ganz spezifische Programmatik verband, auf die die stoische Bildungskonzeption später in weiten Teile rekurrierte.

(vgl. Schanze/Till/Ulrich 2013: 41; Oesterreich 2003: 21f.). Gemeint ist damit der Anspruch, aufgrund rhetorischen Handelns nicht nur Einstellungs- und Meinungsänderungen zu evozieren, sondern auch ein Lernen anzuregen und zur persönlich-transformativen Entwicklung anzuregen. Rhetorik ist in dieser Perspektive ein »Mittel« zur Bildung. Dieser Anspruch kommt im ursprünglichen Sinn einer Rhetorik als *ars bene dicendi* noch zum Ausdruck, er ist aber im Zuge ihrer Definition als eine *ars persuadendi* in den Hintergrund geraten – zugunsten einer Fokussierung auf die strategisch-kommunikationspragmatische Dimension und die persuasionskonstitutiven Faktoren.

Was meint nun *rhetorische Bildung*?<sup>4</sup> – Für eine systematische Erneuerung des rhetorischen Bildungsanspruchs bieten zunächst die modernen Bildungswissenschaften sinnvolle Bezugsdisziplinen. Anknüpfungspunkte finden sich speziell in der *Didaktik*, die mit Blick auf die Geschichte beider Disziplinen durchaus als Pendant der Rhetorik beschrieben werden kann:

»Wie Rhetorik, vereinfacht gesagt, die in einer Sache liegenden Überzeugungsmittel auffindet und nutzt, so findet und nutzt Didaktik die in einer Sache liegenden Lernanreize. In beiden Fällen handelt es sich um die Absicht einer Vermittlung, der Vermittlung einer Meinung oder Überzeugung als Absicht der Rede und der Vermittlung des Lernfortschritts als Absicht der Didaktik.« (Ockel 1998: 15)

Die Didaktik versteht sich heute als eine am Handeln orientierte, pragmatische Theorie und Praxis der strategischen *Wissens-Vermittlung* und zielgerichteten *Anregung zum Lernen* im Kontext von Unterrichts- und Selbstlernsettings (s. mit Bezug speziell zur Hochschuldidaktik auch Metz-Göckel 1975: 144; Huber 1983: 122; Reinmann 2012 mit weiterer Lit.). In dieser Perspektive erscheint die Rhetorik im Sinne einer Theorie und Praxis der kommunikativen »Vermittlung« als eine notwendige Teildisziplin der Didaktik: Bildungsprozesse werden durch didaktische Strategien und rhetorische Vermittlung initiiert und begleitet (vgl. Reinmann 2012).

In einem integrativen Verständnis von Rhetorik (d.h. einem Rhetorikkonzept, das beide skizzierten Definitionen miteinander verbindet) ließe sich vor diesem Hintergrund zunächst eine *zweifache rhetorische Bildungsfunktion* identifizieren: die strategisch-erfolgsorientierte kommunikative Vermittlung eines Lerngegenstands sowie die Persönlichkeitsformung nach humanistischen Leitlinien. Beide Funktionen sind auf Akteure innerhalb kommunikativer

**4** | Ich lege für das Konzept rhetorischer Bildung einen *transitiven Bildungsbegriff* zugrunde. Dazu wäre nun einiges zu sagen – ich kann hier aber nur auf den begrifflichen Kontext verweisen (vgl. zur terminologischen Unterscheidung von transitiver, intransitiver und reflexiver Bildung Koch 1999: 79; programmatisch zum Bildungsbegriff: Oelkers 2014).

Interaktion (als Adressaten einer rhetorischen Intervention) ausgerichtet, beide haben individuelle Veränderungsprozesse zum Ziel. Damit sind die Konzepte »Bildung« und »Rhetorik« abstrakt eingeführt und anhand ihrer jeweiligen begrifflichen Traditionen in Beziehung zueinander gesetzt.

Der *Kulturbegriff* ist gegenüber diesen beiden Konzepten nun nicht auf einer individuellen, sondern auf einer überindividuellen Ebene angesiedelt. In welchem Sinn von *kultureller Rhetorik* die Rede sein kann, möchte ich im Folgenden aufzeigen.

## KULTUR: KONVENTIONALISIERTES UMGANGSWISSEN

Wie lässt sich Kultur allgemein bestimmen? Von einem einheitlichen Gebrauch des Begriffs kann keine Rede sein, stattdessen sollte eher von verschiedenen Kulturkonzepten im Plural gesprochen werden, die je nach Verwendungszusammenhang unterschiedlich interpretiert werden. Im Folgenden wird unter Rekurs auf das handlungstheoretische Kulturkonzept der neueren sozialwissenschaftlichen Grundlagendiskussion (vgl. bspw. Esser 2001: IX) *Kultur* definiert als ein System kollektiv geteilten Wissens, kollektiver Wertorientierungen, Überzeugungen und Deutungsmuster:

»Unter Kultur versteht man – ganz allgemein – die erlernten oder sonstwie angeeigneten, über Nachahmung und Unterweisung tradierten, strukturierten und regelmäßigen, sozial verbreiteten und geteilten Gewohnheiten, Lebensweisen, Regeln, Symbolisierungen, Wert- und Wissensbestände der Akteure eines Kollektivs, einschließlich der Arten des Denkens, Empfindens und Handelns.« (Esser 2001: IX)

Neben den modernen Sozialwissenschaften lässt sich ein solches Kulturkonzept auch mit Bezug auf die anthropologische Theorietradition ableiten. So definiert etwa Edward B. Tylor bereits Ende des 19. Jahrhunderts den Kulturbegriff in ähnlicher Weise unter Rekurs auf individuelle mentale Repräsentationen, die überindividuell aktualisiert werden:

»Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.« (Tylor 1920: 1)

»Kultur« lässt sich im Anschluss an diese beiden Definitionen sowie unter Entlehnung eines Konzepts der theoretischen Psychologie als ein mentales Set an konventionalisiertem *Umgangswissen* beschreiben (d.h. ein Wissen, das so-

zialisatorisch erworben und durch »Schematismen«<sup>5</sup> generalisiert wurde und das als Hintergrund für die Analyse und Bewertung einer Situation dient; es verweist auf ein »urwüchsiges, unbedachtes, unbewusstes Verständnis unserer alltäglichen sozialen Lebenswelt« (Laucken 1982: 89).<sup>6</sup> Für diese Definition ist die Prämisse leitend, dass jedes individuelle Bewusstsein in kulturelle »Praktiken und Institutionen eingebettet ist« (Hacking 2002: 164).

## HANDLUNGSLEITENDE FUNKTION VON KULTUR

Als konventionalisiertes Umgangswissen kommt der *Kultur* einer Interaktionsgemeinschaft in sozialen Entscheidungssituationen eine handlungsleitende Orientierungsfunktion zu: Entscheidungen entstehen, indem Situationen, in denen ein Handeln notwendig wird, analysiert und bewertet werden. Hierbei spielen *abduktive Schlussverfahren* eine zentrale Rolle (vgl. Knappe 2008: 336; Schmohl 2016: S. 605-608 und 618-623 mit weiterer Lit.).

Der Begriff der Abduktion bezeichnet einen hypothetischen Schluss, durch den in einer Situation mit begrenzten Informationen auf eine am ehesten plausibel erscheinende Erklärung geschlossen wird: »Abductive inferences are derived from the way things can normally be expected to go in a familiar kind of situation, or as a »general rule« (Walton 2001: 146). Es handelt sich also um einen Wahrscheinlichkeitsschluss aufgrund von Hypothesen, die anhand einer beobachteten Situation in Verbindung mit dem vorhandenen Umgangswissen gebracht werden – erst diese Schlussverfahren führen zu Einstellungs- und Meinungsbildung und damit zur Grundlage des Handelns.

5 | Gemeint sind »verkürzende und generalisierende Simplifikationsmechanismen, die selektive Komplexitätsreduktionen ermöglichen« (Schmohl 2016: 258-261, 348f., 389-395).

6 | Der Begriff »Umgangswissen« stammt aus dem psychologischen Kontext. Er wurde von Uwe Laucken im Zusammenhang mit dem Konzept der »semantischen Denkform« eingeführt (Laucken 1982: 87-113; Laucken 2003: 116, 283-290). Laucken definiert »Umgangswissen« als »jenes Wissen [...], das unseren tagtäglichen Umgang mit anderen (und uns selbst) beeinflusst« (Laucken 1982: 188). Erst aufgrund von Umgangswissen sind wir in der Lage, erwartbar und koordinierungsfähig zu handeln: »Die Verweibungsbedeutung geistiger Zustände und Vorgänge ergibt sich stets sozialsemantisch, das heißt, aus ihrer Stellung in einem interaktiven Handlungszusammenhang. Nicht nur das Handeln selbst wird sozialfunktional gesehen, sondern auch die den Interakteuren zukommenden kognitiven, emotiven und volitiven Zustände und Vorgänge – also auch das gesamte »Innenleben« eines Menschen lässt sich sozialsemantisch einvernehmen« (Laucken 2003: 164).

Abduktive Schlüsse erfolgen stets unter Zugriff auf kulturelle Prämissen. Diese »rahmen« gleichsam eine Entscheidungssituation und geben Leitlinien, an denen das eigene Handeln rational, emotional und motivational ausgerichtet wird,<sup>7</sup> sie wirken für die individuellen Akteure somit handlungsleitend und machen das Handeln zugleich wechselseitig *erwartbar*: Indem die an der Interaktion beteiligten Akteure auf dieselben kulturellen Prämissen zugreifen und dieselben Schematismen anwenden, entsteht »Erwartungssicherheit« (Schmohl 2016: 384-387) für alle Beteiligten (etwa durch gemeinsame Orientierung an Vorstellungen dessen, was als sozial akzeptiert gilt, an Rollenerwartungen, moralischen Axiomen, Gesetzesbestimmungen, Normvorstellungen, Angemessenheitsmaximen, Situationsdefinitionen, Kausalplänen etc.). Unter Zugriff auf kulturell konventionalisiertes Umgangswissen wird also einerseits individuell entschieden, wie gehandelt werden soll, andererseits wird damit auch überindividuell kommunikativ festgelegt, was in einer bestimmten Situation zu erwarten ist. Ersteres ist vorrangig aus einer rhetorisch-kulturpsychologischen Perspektive von Interesse, letzteres aus einer rhetorisch-wissenssoziologischen.

## INDIVIDUELLE UND KULTURELLE BILDUNGSFUNKTION DER RHETORIK

Die Rhetorik erhält vor dem Hintergrund dieser Ausführungen neben ihren individuellen Funktionen der Persuasion (i.S. einer Beeinflussung von Einstellungen/Meinungen) und Bildung (i.S. einer Persönlichkeitsformung nach humanistischen Leitlinien), die sich auf konkrete Situationen beziehen, auch eine axiomativ-überindividuelle Orientierungsfunktion. Letztere liegt auf einer situationsübergreifenden Ebene: Während sich rhetorische Persuasion in einer *konkreten Situation* (bspw. eine Face-to-Face-Interaktion) auf die Veränderung von Einstellungen und Meinungen richtet, führen die rhetorischen Prozesse hier zu einer *situationsübergreifenden* und übergeordneten Transformation gemeinsam geteilter Vorstellungen von Werten, Symbolisierungen, Wissensbeständen etc.

Die *individuelle* rhetorische Bildungsfunktion im skizzierten Sinn (Persönlichkeitsformung nach humanistischen Leitlinien) sollte ebenfalls ergänzt werden um eine zusätzliche *kulturelle* Bildungsfunktion. Diese zweite Funktion besteht darin, überindividuell gültige, generalisierte Deutungsschemata zu konstruieren

<sup>7</sup> | Damit ist kein Determinismus gemeint (wie er etwa durch Ansätze wie die »kulturelle Grammatik« unterstellt wird). Vielmehr werden die kulturellen Prämissen als ein Symbolsystem (ein »Code«) aufgefasst, das trotz referenzieller Übereinstimmung je eigenselektiv interpretiert werden kann (vgl. in diesem Zus. auch den Begriff der »Unsicherheitsabsorption« aus dem systemtheoretischen Kontext, etwa bei Luhmann (vgl. Luhmann 1993: 291)).

oder gestaltend zu verändern (vgl. Schütz 1974: 112-113; Berger/Luckmann 1966): Denn kulturelle Präsuppositionen, die innerhalb sozialer Interaktion impliziert werden, orientieren das Handeln der Akteure innerhalb dieser Interaktion – sie wirken als axiomativer »Orientierungsrahmen« für das soziale Handeln.<sup>8</sup>

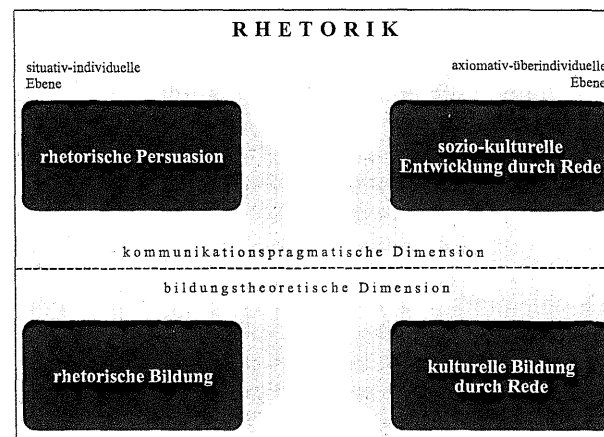


Abbildung 1: Funktionale Einteilung der Rhetorik auf individueller und überindividueller Ebene

Während die rhetorische Funktion auf der individuellen Ebene unter Rückgriff auf die einschlägigen Modelle der sozialwissenschaftlichen Handlungs- und Akteurtheorie recht gut beschrieben ist (etwa: symbolischer Interaktionismus, methodologischer Individualismus, pragmatische Handlungstheorie etc. (vgl. Schmohl 2016; Knape 2000)), ist im Kontext *kultureller Bildungsprozesse* der Rekurs auf diese theoretischen und methodologischen Modelle nicht mehr

<sup>8</sup> | Dieser »Orientierungsrahmen« kann (wenn er im Rahmen rhetorischer Kalkülbildung analysiert wird und die Präsuppositionen explizit gemacht werden) nun für ein spezifisches rhetorisches Ziel zugrunde gelegt werden. Damit kommt den kulturellen Prämissen aus rhetorischer Sicht auch ein erhebliches strategisches Einflusspotenzial zu: Ein erfolgsorientierter kommunikativer Akteur in strategischer Absicht (zielgerichtete Kommunikation zum Anregen von Lernprozessen oder persuasiver Einstellungs/Meinungsänderung) sollte neben den fallbedingten Erfolgsfaktoren, die im Bereich der Kasualrhetorik beschrieben werden (gemeint sind etwa: Settingbedingungen, textuelle und mediale Umstände, akteurbezogene Risiken etc.), auch eine Beschreibung und strategische Bewertung im Hinblick auf *kulturelle* Präsuppositionen durchführen. Das rhetorische Kalkül ist folglich um eine systematische Analyse kultureller Einflussfaktoren zu erweitern.

ohne Weiteres möglich (vgl. Schmohl 2016: 19-36). Denn die zielgerichtete Veränderung sozialer und kultureller Werte, Wissensbestände, Haltungen etc. lässt sich nicht anhand derselben Referenzüberlegungen bearbeiten wie die kommunikative Beeinflussung individueller Werthaltungen, Meinungen, Einstellungen, Überzeugungen etc. – hier ist eine andere theoretische Ebene angesprochen.<sup>9</sup>

Als Bezugskonzepte dafür könnten nun unterschiedliche sozialtheoretische Ansätze herangezogen werden, auf die ich hier nur stichpunktartig verweisen kann:

- Alfred Schütz etwa gebraucht das Modell eines »*stock of knowledge at hand*«, auf dessen Grundlage Deutungsschemata gebildet und gemeinsam aktualisiert werden (vgl. Schütz 1974).
- Deidre Sperber und John Wilson führen das Konzept eines »*mutually manifest cognitive environment*« ein, mit dem sie erläutern, auf welche Weise Informationen als kognitive Einheiten im Rahmen von Interaktionsprozessen wechselseitig einheitlich manifestieren (vgl. Sperber 1982).
- Robert Brandom geht von einem *deontic status* als Grundlage sozialer Interaktion aus, d.h. von einem Status, der vorliegt, wenn Akteure sich durch ihr kommunikatives Tun auf bestimmte Normen festlegen und damit füreinander eine verlässliche (rationale) Interaktionsgrundlage schaffen (vgl. Brandom 2000).
- Niklas Luhmann gebraucht den Kulturbegriff im Sinne eines Sets an »Schematismen«, das als Orientierungsmuster »Sinn« in generalisierter Form vorhält und im Rahmen sozialer Interaktion Kontingenz in Erwartungssicherheit überführt (vgl. Luhmann 1997: 587); Luhmann schließt damit programmatisch an den Kulturbegriff von Berger und Luckmann an (vgl. Berger/Luckmann 1966).<sup>10</sup>

**9** | Zur Erklärung kultureller Bildungsprozesse wird etwa ein Handlungs- und Kommunikationsmodell benötigt, das Interaktions- und Partizipationsprozesse im Zugriff auf geteiltes Wissen stärker berücksichtigt als es die meisten »klassischen« Modelle tun, die in den Akteurwissenschaften typischerweise zugrunde gelegt werden (vgl. Schmohl 2016: 471-475).

**10** | Luhmann ist in dieser Reihe als ein Spezialfall zu sehen, denn er lehnt den Kulturbegriff aufgrund seiner »semantischen Vorbelastung« eigentlich ab, da er eine »Nähe« zwischen psychischen und sozialen Systeme erzeuge, die Luhmann theoriestrategisch so nicht für sinnvoll hält. Aufgrund dieser »Vorbelastung« hält Luhmann den Kulturbegriff für grundsätzlich »entbehrlich« (Luhmann 1997: 109 [Anm. 143] und 587) und gebraucht stattdessen im Rahmen seiner Theorie eher Konzepte wie »Rahmen«, »Typen«, »Skripte«, die ich als gleichbedeutend ansehe, da sie ebenfalls komplementäre Sinnaktualisierungen implizieren (vgl. Schmohl 2016: 392f.).

- Neuere kommunikationspragmatisch und sprachkulturell ausgerichtete Autoren gebrauchen den Begriff des »Tunings«, mit dem sich Interaktanten im kommunikativen Geschehen wechselseitig aufeinander »abstimmen« (vgl. Šrubař 2009; Knape 2013; Schmohl 2016).

Gemeinsam ist diesen Ansätzen – so unterschiedlich sie in ihrer jeweiligen Argumentation und ihrem Problemzugang sind – die Annahme eines »*common ground* [...] [of] *mutual knowledge, mutual beliefs, and mutual suppositions*« (Clark 1992: 3), das heißt, die Annahme einer komplementären Aktualisierung kultureller Vorstellungen (Gewohnheiten, Lebensweisen, Regeln, Symbolisierungen, Wertbeständen und Wissensbeständen),<sup>11</sup> durch die sich im Rahmen kommunikativer Interaktionsprozesse Sinnzuschreibungen wechselseitig semiotisch objektivieren lassen.<sup>12</sup>

Diese komplementären Vorstellungen, die im Rahmen kommunikativer Interaktion einvernehmlich hergestellt und wechselseitig unterstellt werden, lassen sich als die *Kultur* einer Interaktionsgemeinschaft definieren: Sie liegen als konventionalisiertes Umgangswissen einer spezifischen Entscheidungssituation zugrunde und dienen als Regelset zur Ableitung abduktiver Hypothesen und Schlüsse.

Kultur bildet in diesem Horizont den *Common Ground* für soziale Verständigung. Sie ist einerseits Voraussetzung für symbolische Interaktion (zeichenvermitteltes Handeln), andererseits wird sie fortlaufend durch rhetorische Praxis konstruiert und rekonfiguriert (vgl. Berger/Luckmann 1966: 19-31; Knoblauch 2009; Knape 2000).

## RHETORIK ALS IMPULSGEBER UND AUSLÖSER FÜR KULTURELLE ENTWICKLUNG

In dieser Kulturdefinition kommt der Rhetorik ein zentrales kulturstiftendes Moment zu: Als Sozialtechnik dient sie dazu, Bildungsprozesse kulturell zu orientieren, und zwar

1. in persuasiver Hinsicht (situative individuelle Einstellungs-/Meinungsbildung)
2. in transformatorischer Hinsicht (axiomatische überindividuelle Gestaltung von Wertmaßstäben, Symbolisierungen, Wissensbeständen etc.)

**11** | Der Aufzählung in der Klammer liegt die Kulturdefinition Hartmut Essers zugrunde (vgl. Esser 2001: IX).

**12** | Semiotik wird dabei definiert als eine wissenschaftliche Disziplin, die »alle kulturellen Vorgänge [...] als Kommunikationsprozesse untersucht« (Eco 1972: 32).

Diese Begriffsbestimmung der Rhetorik ist mit der modernen Rhetoriktheorie, die sich heute als eine pragmatische Kommunikationstheorie versteht (vgl. bspw. Knappe 2000: 86), durchweg kompatibel. Sie verortet die Rhetorik als einen zentralen »Impulsgeber« und »Auslösefaktor« für kulturellen Wandel, der die Entwicklung überindividuell gültiger kommunikativer Codes maßgeblich vorantreibt (Knappe 1998: 6; Knappe 2000: 84; Oesterreich 2003: 35; Schmohl 2016: 740).

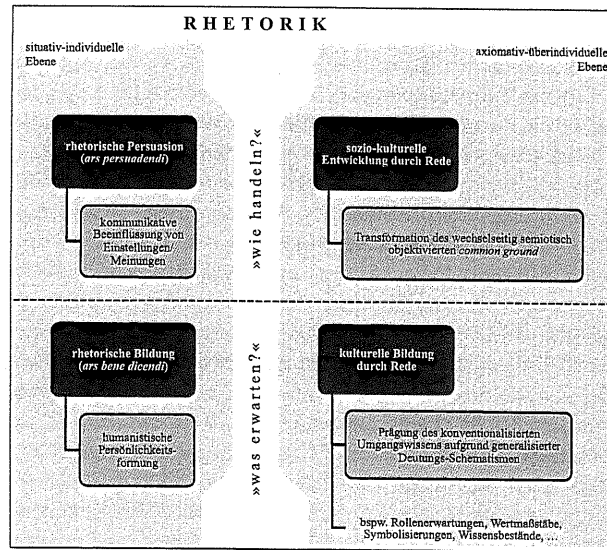


Abbildung 2: Orientierungsfunktionen der Rhetorik auf situativ-individueller und axiomativ-überindividueller Ebene

## LITERATUR

### Grundlagentexte der Antike

- Aristoteles: Rhetorik (2009). Hg. und übers. von Christof Rapp, Berlin, (= Aristoteles – Werke in deutscher Übersetzung, Band 4).
- Cicero, Marcus Tullius (2006): De oratore/Über den Redner. Lateinisch/deutsch. Hg. und übers. von Harald Merklin, Stuttgart.
- Quintilianus, Marcus Fabius (2006): Institutionis oratoriae libri XII/Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher. Hg. und übers. von Helmut Rahn, Darmstadt, (= Texte zur Forschung, Band 3).

### Sonstige Literatur

- Barthes, Roland (1988): »Die alte Rhetorik. Ein Abriß«, in: Ders., Das semiologische Abenteuer, Frankfurt a.M., S. 15-101.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1966): The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge, Harmondsworth.
- Brandt, Robert B. (2000): Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung, Frankfurt a.M.
- Clark, Herbert H. (1992): Arenas of Language Use, Chicago, Ill.
- Eco, Umberto (1972): Einführung in die Semiotik, München.
- Esser, Hartmut (2001): Sinn und Kultur, Frankfurt a.M., New York, (= Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 6).
- Hacking, Ian (2002): Was heißt »Soziale Konstruktion«? Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften, Frankfurt a.M.
- Huber, Ludwig (1983): »Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung«, in: Ludwig Huber (Hg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Stuttgart, S. 114-138.
- Knappe, Joachim (1998): »Zwangloser Zwang. Der Persuasions-Prozess als Grundlage sozialer Bindung«, in: Gert Ueding/Thomas Vogel (Hg.), Von der Kunst der Rede und Beredsamkeit, Tübingen, S. 54-69.
- Knappe, Joachim (2000): Was ist Rhetorik?, Stuttgart.
- Knappe, Joachim (2006): »Machiavelli und die Rhetorik«, in: Rita Franceschini/Rainer Stillers/Maria Moog-Grünwald (Hg.), Rhetorica: Ordnungen und Brüche. Beiträge des Tübinger Italianistentags, Tübingen, S. 183-201.
- Knappe, Joachim (2008): »Rhetorik der Künste«, in: Ulla Fix/Andreas Gardt/Joachim Knappe (Hg.), Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 1. Halbband, Berlin, New York, S. 894-927.
- Knappe, Joachim (2013): Modern rhetoric in culture, arts and media. 13 essays, Berlin.
- Knappe, Joachim/Schirren, Thomas (2005) (Hg.): Aristotelische Rhetoriktradition, Stuttgart (= Philosophie der Antike, Band 18).
- Knoblauch, Hubert (2009): »Phänomenologische Soziologie«, in: Georg Kneer/Markus Schroer (Hg.), Handbuch Soziologische Theorien, Wiesbaden, S. 299-322.
- Koch, Lutz (1999): »Bildung«, in: Gerd Reinhold (Hg.), Pädagogik-Lexikon, München, S. 78-84.
- Laucken, Uwe (1982): »Aspekte der Auffassung und Untersuchung von Umgangswissen«, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen 41, S. 87-113.
- Laucken, Uwe (2003): Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen, Oldenburg.



- Lausberg, Heinrich (1960): *Handbuch der literarischen Rhetorik: Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*. 2 Bde, München.
- Luhmann, Niklas (1993): »Die Paradoxie des Entscheidens«, in: *Verwaltungs-Archiv* 84, S. 287-310.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.
- Martin, Josef (1974): *Antike Rhetorik Technik und Methode*, München (= *Handbuch der Altertumswissenschaft*, Abt. 2, T. 3).
- Metz-Göckel, Sigrid (1975): *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Modelle der Lehr- und Lernorganisation*, Frankfurt (= *Campus-Texte Gesellschaftswissenschaften*).
- Ockel, Eberhard (1998): »Rhetorik und Didaktik«, in: Andrea Merger (Hg.), *Rhetorik in der Schule*, Tübingen, S. 1-16.
- Oelkers, Jürgen (2014): »Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft«, in: Reinhard Fatke (Hg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart*, Weinheim, S. 85-101.
- Oesterreich, Peter L. (2003): *Philosophie der Rhetorik*, Bamberg (= *Faszination Philosophie*).
- Reinmann, Gabi (2012): »Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft. Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik«, in: *Erwägen-Wissen-Ethik (EWE)* 23, S. 323-340.
- Schanze, Helmut/Till, Dietmar/Ulrich, Anne (2013): »Rhetorik«, in: Jörgen Schäfer/Natalie Binczek/Till Dembeck (Hg.), *Handbuch Medien der Literatur*, Berlin, S. 41-68.
- Schmohl, Tobias (2016): *Persuasion unter Komplexitätsbedingungen. Ein Beitrag zur Integration von Rhetorik- und Systemtheorie*, Wiesbaden.
- Schütz, Alfred (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Frankfurt a.M.
- Sperber, Dan (1982): »Mutual Knowledge and Relevance in Theories of Comprehension«, in: Neilson V. Smith (Hg.), *Mutual Knowledge*, London, S. 61-85.
- Šrubař, Ilja (2009): *Kultur und Semantik*, Wiesbaden.
- Tylor, Edward B. (1920): *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*, London.
- Ueding, Gert (2009): *Moderne Rhetorik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, München.
- Walton, Douglas (2001): »Abductive, presumptive and plausible arguments«, in: *Informal Logic. Reasoning and Argumentation in Theory and Practice* 21, S. 141-169.