



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Einsatz rhetorischer Stilmittel in der Matura-  
Textsorte Meinungsrede“

verfasst von / submitted by  
**Anna Schütz, BEd**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
**Master of Education (MEd)**

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 199 506 509 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Deutsch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr

## Inhalt

Einleitung und Entdeckungszusammenhang .....	5
Theoretische Fundierung.....	8
1. Rede und Rhetorik .....	9
1.1. Rhetorik damals und heute.....	10
1.1.1. Geschichte der Rhetorik.....	10
1.1.2. Moderne Rhetorik.....	13
1.2. Das System der Rhetorik – Grundlagen der Rede.....	15
1.2.1. Die drei Redegattungen .....	15
1.2.2. Die fünf Bearbeitungsphasen der Rede.....	16
1.2.3. Die vier Teile der Rede.....	19
1.2.4. Die drei Wirkungsfunktionen der Rede .....	21
1.3. Redeschmuck: Rhetorische Stilmittel in der Rede .....	22
1.3.1. Redeschmuck in den Einzelwörtern – Tropen .....	23
1.3.2. Redeschmuck in Wortverbindungen – Figuren.....	24
2. Meinungsrede und rhetorische Stilmittel im Kontext des Deutschunterrichts .....	27
2.1. Die Rolle der Rede und der Rhetorik im Deutschunterricht.....	28
2.2. Verankerung der Rhetorik im österreichischen AHS-Lehrplan für die Sekundarstufe 2 .....	30
2.3. Die Meinungsrede bei der Standardisierten Diplom- und Reifeprüfung.....	32
2.3.1. Die kompetenzorientierte, standardisierte Deutsch-Matura .....	32
2.3.2. Die Meinungsrede im Textsortenkatalog für die SDRP .....	34
2.4. Die Meinungsrede aus schreibdidaktischer Perspektive .....	36
2.5. Rhetorische Stilmittel im Deutschunterricht .....	38
2.5.1. Im Schulkontext wichtige rhetorische Stilmittel .....	39
2.5.2. Rhetorische Stilmittel wirkungsvoll einsetzen.....	40
Empirische Untersuchung .....	44
3. Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen.....	45
3.1. Forschungsfragen und Hypothesen.....	45
3.2. Wahl der Methoden .....	46
3.3. Korpusanalyse .....	46
3.3.1. Beschreibung der Datenbasis .....	47
3.3.2. Methodisches Vorgehen bei der Korpusanalyse.....	47
3.3.3. Die standardisierte Deutsch-Matura 2016 .....	48
3.3.4. Themenpaket 3 „Bewusst leben“ .....	50
3.4. Lehrwerkanalyse .....	51
3.4.1. Analysemethode .....	52
3.4.2. Auswahl der untersuchten Lehrwerke.....	53

3.5. Leitfadeninterviews mit Deutschlehrenden .....	53
3.5.1. Methodisches Vorgehen bei den Leitfadeninterviews .....	54
3.5.2. Auswahl der befragten Lehrpersonen.....	56
4. Ergebnisse der Korpusanalyse.....	57
4.1. Einführende Erläuterungen.....	57
4.2. Allgemeine Informationen zu den durch die Maturant*innen eingesetzten Stilmitteln.....	58
4.3. Einsatz der von den Maturant*innen am häufigsten verwendeten Stilmittel .....	61
4.3.1. Einsatz von Tropen .....	62
4.3.2. Einsatz von Stilfiguren.....	65
4.3.3. Unklarheiten .....	75
4.4. Einschätzung der rhetorischen Stilmittel durch die korrigierenden Lehrpersonen .....	77
4.4.1. Kennzeichnung rhetorischer Stilmittel als Ausdrucksfehler.....	78
4.4.2. Kennzeichnung rhetorischer Stilmittel als Grammatikfehler .....	79
4.4.3. Kennzeichnung rhetorischer Stilmittel als Wiederholungsfehler.....	80
4.4.4. Korrekturen von Satzzeichen .....	80
4.4.5. Sonstige Korrekturen und Anmerkungen in den Matura-Texten .....	81
4.4.6. Verbale Bewertungen der sprachlich-stilistischen Leistung .....	82
4.5. Zusammenfassung der Ergebnisse der Korpusanalyse.....	83
5. Ergebnisse der Lehrwerkanalyse .....	85
5.1. Rhetorik, Meinungsrede und rhetorische Stilmittel in „sprachreif“ .....	85
5.1.1. sprachreif 1 .....	86
5.1.2. sprachreif 2 .....	86
5.1.3. sprachreif 3 .....	88
5.1.4. sprachreif 4 .....	90
5.1.5. sprachreif – Schreibkompetenztraining 1.....	90
5.1.6. sprachreif – Grammatik, Rechtschreibung, Stil.....	92
5.2. Rhetorik, Meinungsrede, und rhetorische Stilmittel in „Sprachräume“.....	93
5.2.1. Sprachräume 1.....	93
5.2.2. Sprachräume 2.....	94
5.2.3. Sprachräume 3.....	95
5.2.4. Sprachräume – Maturatraining .....	96
5.3. Rhetorik, Meinungsrede und rhetorische Stilmittel in „klar_Deutsch“ .....	98
5.3.1. klar_Deutsch 5 .....	99
5.3.2. klar_Deutsch 6 .....	100
5.3.3. klar_Deutsch 7/8 .....	102
5.3.4. klar_Deutsch – Schritt für Schritt zur Schreibkompetenz .....	103
5.4. Zusammenfassung der Ergebnisse der Schulbuchanalyse .....	104
6. Ergebnisse der Leitfadeninterviews.....	109

6.1. Rhetorik im Deutschunterricht aus Sicht der Lehrpersonen .....	110
6.1.1. Methodisches Vorgehen bei der Vermittlung rhetorischer Kompetenzen.....	111
6.1.2. Einschätzung der Relevanz der Rhetorik.....	112
6.2. Die Matura-Textsorte Meinungsrede aus Sicht der Deutschlehrenden .....	114
6.2.1. Einschätzung der Relevanz der Textsorte Meinungsrede.....	114
6.2.2. Einschätzung der Vertrautheit der Schüler*innen mit der Meinungsrede .....	115
6.2.3. Kriterien bei der Beurteilung einer Meinungsrede.....	117
6.3. Rhetorische Stilmittel im Deutschunterricht aus Sicht der Deutschlehrenden .....	118
6.3.1. Methodisches Vorgehen bei der Vermittlung rhetorischer Stilmittel .....	118
6.3.2. Einschätzung der Relevanz des Erwerbs rhetorischer Stilmittel .....	120
6.3.3. Zur Vermittlung rhetorischer Stilmittel verwendete Unterlagen und Materialien ....	122
6.3.4. Durch Lehrpersonen geforderte Kompetenzen im Umgang mit rhetorischen Stilmitteln.....	122
6.3.5. Einschätzung der Vertrautheit der Schüler*innen mit den rhetorischen Stilmitteln	125
6.4. Wahrnehmung und Einschätzung in der Meinungsrede eingesetzter rhetorischer Stilmittel durch die Lehrpersonen .....	127
6.4.1. Einfluss der rhetorischen Stilmittel auf die Beurteilung der Meinungsrede.....	127
6.4.2. Einschätzung rhetorischer Stilmittel in Textausschnitten aus bei der SDRP 2016 verfassten Meinungsreden .....	129
6.5. Zusammenfassung der Ergebnisse der Leitfadeninterviews .....	134
7. Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse der empirischen Untersuchung....	135
Abschluss und Fazit .....	139
Quellenverzeichnis .....	144
Abstract.....	149

## Einleitung und Entdeckungszusammenhang

Rhetorik ist in unserem Alltag allgegenwärtig, auch wenn wir uns dessen vielleicht gar nicht bewusst sind: Egal, ob im Rahmen eines Vortrags bei einer internationalen Konferenz oder beim Unterrichten in der Schule, ob beim Moderieren einer Street-Dance-Show in einem Park oder bei der Angelobung eines neuen Präsidenten in den USA – jede Person, die allein vor anderen spricht, vermittelt ihre Botschaft auf interessantere und überzeugendere Weise und hat damit eine größere Wirkung auf ihr Publikum, wenn sie über rhetorische Fähigkeiten verfügt. Die sprachliche Form hat einen großen Einfluss auf den Inhalt des Gesagten; rhetorische Stilmittel machen Werbeslogans einprägsamer, Schlagzeilen reißerischer und Poesie klangvoller. Sie werden in jeder politischen Rede eingesetzt, um der Person, die sie hält, Kredit und Überzeugungskraft zu verleihen.

Rhetorische Kompetenzen und die Kenntnis rhetorischer Stilmittel beziehungsweise das Wissen darüber, welche Wirkung sie haben können, sind für eine Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft wesentlich; ihre Wichtigkeit sollte also nicht unterschätzt werden. Man braucht sie nicht nur, um sich selbst besser ausdrücken und präsentieren zu können, sondern auch, um wahrzunehmen, wenn einem eine Meinung aufgedrängt oder man manipuliert werden soll. Jede Person sollte in der Lage sein, zu hinterfragen, was sie hört oder liest. Daher sollte die Beschäftigung mit Rhetorik und rhetorischen Stilmitteln auch im schulischen Kontext stattfinden. Und das tut sie: Im Deutschunterricht der Sekundarstufe werden den Schüler\*innen sprachliche Stilmittel in verschiedenen Zusammenhängen nähergebracht. Das Wissen über den „Redeschmuck“ soll etwa beim Verfassen einer Meinungsrede im Rahmen der Standardisierten Diplom- und Reifeprüfung (SDRP) angewendet werden. Im Textsortenkatalog der SDRP, in dem diese neben sechs weiteren Maturatextsorten definiert wird und entsprechende Operatoren und Bewertungskriterien für sie beschrieben werden, wird darum der Einsatz rhetorischer Stilmittel nicht nur immer wieder gefordert, sondern auch als eines der sprachlichen Bewertungskriterien für die Beurteilung des Textes angeführt (BMBWF 2020: 15).

Bei der Deutsch-Matura 2016 bildete die Aufgabenstellung für eine Meinungsrede gemeinsam mit der für einen Leserbrief das Themenpaket „Bewusst leben“, das von den Maturant\*innen eine Auseinandersetzung mit der Gesundheitspolitik auf der einen und mit dem Konzept der Selbstversorgung auf der anderen Seite verlangte. Eine große Zahl der in diesem Jahr verfassten Maturaarbeiten wurde Dr. Jutta Ransmayr für die Durchführung eines fachdidaktischen und korpuslinguistischen Projekts zur Verfügung gestellt, in dessen Rahmen Maturatexte aus ganz Österreich hinsichtlich der Rechtschreib- und Grammatikleistungen der Schüler\*innen sowie der Korrekturen durch die Lehrpersonen analysiert werden, mit dem Ziel, die Zusammenhänge zwischen ihnen auf einer breiten Korpusdatenbasis untersuchen zu können (Ransmayr 2020: 62f). In einem der ersten Schritte wurden dafür die anonymisierten,

von den Schulen eingescannt und Dr. Ransmayr zugeschickten Maturaarbeiten transkribiert und die von den Lehrpersonen korrigierten Grammatikfehler von einer kleinen Gruppe studentischer Mitarbeiterinnen, von der ich selbst Teil war, annotiert und bestimmten Fehlerkategorien zugeordnet. Dabei fiel auf, dass von den Schüler\*innen in der Meinungsrede eingesetzte rhetorische Stilmittel von den Lehrenden oftmals als fehlerhaft beurteilt wurden. Vor allem elliptische Sätze wurden oft mit einem „G“ markiert, weil sie grammatikalisch betrachtet keinen vollständigen Satzbau aufweisen. Dies führte zu Verwunderung, wird doch der Einsatz rhetorischer Stilmittel im Textsortenkatalog als Beurteilungskriterium für eine gelungene Meinungsrede angeführt. Im Projektteam wurde diese Beobachtung intensiv diskutiert. Die Frage, inwiefern Schüler\*innen rhetorische Stilfiguren und Tropen einsetzen, stellt eine Forschungslücke und ein weiterführendes Forschungsdesiderat dar, die in der vorliegenden Masterarbeit aufgegriffen worden sind.

Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen praktischen Teil gegliedert:

Um eine möglichst genaue Auseinandersetzung mit rhetorischen Stilmitteln in Schülertexten zu ermöglichen, werden im ersten Teil der Arbeit zunächst die Rhetorik und die Rede unabhängig von konkreten Textproduktionen genau unter die Lupe genommen, und zwar nicht nur hinsichtlich ihrer Rolle im Deutschunterricht, sondern zuerst ganz allgemein. Die Relevanz der Rede und der Rhetorik geht bis in die Antike zurück und reicht über ihre Bedeutung im schulischen Kontext weit hinaus. Es ist daher unmöglich, rhetorische Stilmittel unabhängig von dieser Disziplin, ihren Theorien und ihrem System zu betrachten; die Auseinandersetzung mit ihr ist Voraussetzung für das Verstehen der Stilmittel und stellt aus diesem Grund die Basis für die weitere Arbeit und Untersuchung dar. Im ersten Teil der theoretischen Fundierung werden daher nach einer kurzen Begriffsdefinierung und -erklärung die Geschichte und das System der Rhetorik und der Rede erläutert. Ein eigenes Unterkapitel wird dabei den rhetorischen Stilmitteln gewidmet. Anschließend wird der Fokus auf die Meinungsrede und die rhetorischen Stilmittel im Kontext des Deutschunterrichts gelegt. Hier findet zunächst eine genauere Auseinandersetzung mit der Meinungsrede als SDRP- sowie als argumentativ-appellativer Textsorte statt. Anschließend werden die rhetorischen Stilmittel, die im schulischen Kontext bedeutsam sind, genauer untersucht und die Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei ihrem Erwerb im Deutschunterricht untersucht.

Aufbauend auf dieser theoretischen Fundierung wird im zweiten Teil der Arbeit durch verschiedene Untersuchungen – das Untersuchungsdesign basiert auf dem Prinzip der Methodentriangulation – ermittelt, welche rhetorischen Stilmittel wie oft von Schüler\*innen verwendet werden, wie sie verwendet werden und wie ihr Einsatz von Deutschlehrenden beurteilt wird. Dazu wurde erstens eine Korpusanalyse von rund 180 im Rahmen der SDRP 2016 verfassten Meinungsreden durchgeführt, bei welcher sowohl die darin eingesetzten Stilmittel als auch die von den beurteilenden Lehrpersonen vorgenommenen Korrekturen

untersucht wurden. Um einen tieferen Einblick in die Perspektive der Lehrenden zu bekommen, wurden darüber hinaus Leitfadeninterviews mit fünf Deutschlehrer\*innen durchgeführt, die an Gymnasien in Wien und Wien Umgebung unterrichten. Die Ergebnisse der Korpusanalyse sowie die Ansichten und Unterrichtserfahrungen der befragten Lehrpersonen werden darüber hinaus mit den Resultaten einer weiteren Untersuchung, einer Schulbuchanalyse, in Verbindung gebracht. In deren Rahmen wurden drei verschiedene Lehrwerkreihen für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe 2 hinsichtlich der Aufarbeitung der Themen „Rhetorik“ und „rhetorische Stilmittel“ sowie der Textsorte Meinungsrede untersucht. Durch die Analyse der Schulbücher sollte vor allem festgestellt werden, wie viel Raum diesen Inhalten im Deutschunterricht aus der Perspektive des Bildungsministeriums – alle Schulbuchreihen orientieren sich am österreichischen Lehrplan – gegeben werden soll und wie die Unterlagen, die den Deutschlehrenden dafür zur Verfügung stehen, aufbereitet sind.

Im praktischen Teil der Arbeit werden also zunächst die Designs und das genaue methodische Vorgehen bei den verschiedenen Untersuchungen beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse der Korpusanalyse ausführlich dargestellt und analysiert. Es folgen die Resultate der Lehrwerkanalyse; schließlich werden die der Leitfadeninterviews mit den Lehrpersonen genau erläutert und diskutiert, bevor abschließend die Ergebnisse aller drei Untersuchungen zusammengeführt und miteinander in Verbindung gebracht werden, um einen Überblick darüber zu bieten, welche Rolle die Rhetorik heute im Deutschunterricht tatsächlich spielt, wie vertraut die Schüler\*innen bei ihrem Abschluss mit der Textsorte Meinungsrede und vor allem mit rhetorischen Stilmitteln sind und wie diese von ihren Lehrpersonen wahrgenommen werden.

# Theoretische Fundierung

## 1. Rede und Rhetorik

*In der modernen berufsbürgerlichen Gesellschaft sind Diskussion, Debatte, Gespräch die wichtigsten Instrumente und Medien zugleich, unvereinbare Standpunkte zu vermitteln, kontroverse Fragen zu klären und im Streit der Meinungen dennoch Entscheidungen herbeizuführen. Diese rhetorischen Situationen sind zugleich die historische Voraussetzung von Rhetorik überhaupt: sie steht seit ihren Anfängen mit dem sozialen Leben in unmittelbarem Austausch, ist dessen direkter Ausdruck und zugleich die Lehre (doctrina), wie man sich im sozialen Leben zu verhalten hat, wenn man erfolgreich sein und sein Recht bekommen will (Ueding 2009: 7).*

So leitet Gert Ueding, ein Professor für Allgemeine Rhetorik, mehrere Werke, die er zu dieser Disziplin verfasst hat, ein. Aus diesen zwei Sätzen geht hervor, welche Relevanz die Rhetorik für die Gesellschaft hat und immer schon hatte. Ohne dass wir es bemerken, ist sie in unserem Alltag ständig präsent, und zwar nicht nur in der Politik, wenn der Bundespräsident sich mit einer Rede an die Bevölkerung wendet, sondern auch in der Werbung, im juristischen Bereich, in den Sprach- und Literaturwissenschaften, in der Wirtschaft und in der Philosophie – selbst in Bereichen, in welchen man nicht davon ausgehen würde, spielt die Disziplin eine Rolle. Wohl auch deshalb ist der gängige Begriff von Rhetorik sehr verwaschen und oberflächlich und das populäre Verständnis derselben entspricht nicht unbedingt dem, was sie tatsächlich bedeutet (Ueding 2006: 14). In diesem Kapitel soll deshalb genau auf die Disziplin eingegangen werden.

Einleitend sollen einige grundlegende Definitionen vorgenommen werden, beginnend mit der der Rede. Auch wenn diese vor allem heute nicht allein Inhalt der Rhetorik ist, liegt dennoch ein Hauptaugenmerk auf ihr; außerdem ist die Rede in weiterer Folge Hauptthema dieser Arbeit. Laut dem „Metzler Lexikon Sprache“ stellt der Ausdruck „Rede“ einen „Oberbegriff für monologische Formen des Sprechens [...] aus unterschiedlichen Anlässen“ dar (Glück 2010: 551). Es handelt sich bei ihr um eine sprachliche und sprecherische Einheit, die mehr oder weniger komplex strukturiert sein kann, aber in jedem Fall thematisch und konzeptionell zusammenhängt. In der Regel soll mit der Rede eine bestimmte Wirkung beim Publikum erzielt werden (Grießbach/Lepschy 2015: 21). Unterschieden werden öffentliche von privaten Reden. In Bezug auf die öffentliche Rede wird im Lexikonartikel auf ihren Zusammenhang mit der Rhetorik verwiesen (Glück 2010: 551); dieser Zusammenhang ist wesentlich, da der Ausdruck „Rhetorik“ gewissermaßen einen Überbegriff für alles, was in irgendeiner Form mit der Rede zusammenhängt, darstellt (Glück 2010: 567).

„Rhetorik“ kommt aus dem Griechischen und kann wörtlich mit „Redekunst“ übersetzt werden (Glück 2010: 567), bedeutet jedoch je nach Auslegung und Disziplin viel mehr. Einerseits ist Rhetorik die *ars persuadendi*, die Wissenschaft, die sich mit der Kunst des Überzeugens befasst. Sie beschäftigt sich also damit, wie und inwiefern ein\*e rhetorische\*r Akteur\*in durch gezielte kommunikative Intervention den mentalen Standpunkt seines\*ihres Gegenübers verändern kann (Luppold 2015: 18). Ueding betont weitere wesentliche Gesichtspunkte der Rhetorik, die über den Aspekt der Persuasion (welcher laut ihm übrigens nicht auf literarische

Gattungen beschränkt ist, sondern auch andere Künste, wie die Musik oder die Architektur, beeinflusst) hinausgehen. Er merkt an, dass bereits in der Antike auch Kunstprosa, Briefe oder Lehrgespräche als rhetorische Äußerungen galten; ausschlaggebend ist nämlich in diesem Fall nicht die mediale Mündlichkeit der Texte, sondern die Tatsache, dass sie alle nach denselben Methoden und unter Einhaltung derselben Regeln hergestellt wurden und ein rhetorisch geschultes Urteilsvermögen verlangten (Ueding 2006: 15). Die Rhetorik ist demnach auch eine Kunstlehre, die ein differenziertes Modell zur Herstellung und zur Analyse von Texten bietet, welches bis ins 18. Jahrhundert Verbindlichkeit beanspruchen konnte (Möller 2011: 10). Dem entspricht die zweite Auffassung der Rhetorik als *ars bene dicendi*, also als die Kunst, gut zu reden. Das Adverb *bene* (gut) bezieht sich hierbei nicht nur auf die sprachästhetische, eloquente Ausgestaltung des Textes, sondern auch auf die die sittliche Güte und die Kompetenz des\*der Sprechers\*in (*vir bonus*) (Böhme 2015: 14; 16).

Unabhängig von der Auffassung der Rhetorik als *ars persuadendi* oder als *ars bene dicendi* betont Ueding ihren Charakter der Erfahrungswissenschaft, der sich darin manifestiert, dass ihre Erkenntnisse auf der Beschäftigung mit bereits ausgeführten rhetorischen Sprechakten basieren. Die Allgemeine Rhetorik versucht, durch kontrollierte und empirisch nachweisbare Beobachtungen Rückschlüsse auf die Systematik und die Regeln rhetorischen Sprechens zu ziehen; die Angewandte Rhetorik macht sich das daraus gewonnene Regelsystem zunutze, um Anhaltspunkte und Tipps für wirkungsorientiertes Sprechen und Verhalten abzuleiten (Ueding 2006: 15).

Auf den folgenden Seiten wird auf die Rhetorik, ihre Geschichte und ihre theoretischen Grundlagen genauer eingegangen. Im Laufe der Jahrhunderte – sogar Jahrtausende – entwickelten zahlreiche Redner, Philosophen, Dichter, Prediger und Politiker (tatsächlich waren sie hauptsächlich männlich) ein differenziertes System der Redekunst, eine ganze Disziplin beziehungsweise eine Wissenschaft, auf der heute noch Reden und andere Formen der (modernen) Kommunikation aufbauen.

## 1.1. Rhetorik damals und heute

### 1.1.1. Geschichte der Rhetorik

Die Rhetorik ist eine alte, viel erforschte Disziplin mit einer langen und interessanten Geschichte, deren Relevanz sich seit der Antike durch sämtliche Epochen zieht. Weil der geschichtliche Hintergrund der Rede zwar sehr spannend, aber auch ziemlich uneinheitlich und für den wesentlichen Teil dieser Arbeit, die Verwendung und Bewertung rhetorischer Stilmittel in österreichischen Maturatexten aus dem Jahr 2016, nicht unbedingt ausschlaggebend ist, würde es den Rahmen der Arbeit sprengen, ihn sehr genau auszuführen. Dennoch sollen die wesentlichen Entwicklungen und die Geschichte der Rhetorik an dieser

Stelle überblicksmäßig dargestellt werden, um die Relevanz, die diese Disziplin, ihr System und ihre Theorien schon immer hatte, vor Augen zu führen.

Die Wurzeln der Redekunst als geschulte Fertigkeit liegen im antiken Griechenland. Im 5. Jh. v. Chr. führte nach der Befreiung von den tyrannischen Deinomeniden die Neuordnung von Eigentumsverhältnissen zu Spannungen, die viele Prozesse zur Folge hatten. Interessenskonflikte sollten nun öffentlich, aber gewaltfrei ausgetragen werden, womit die Geschichte der Beredsamkeit als Kunst beginnt (Ueding 2006: 14). Vor allem in der attischen Demokratie spielte die Rhetorik eine wichtige Rolle. Für das Verfassen einer Rede gab es Fachmänner, sogenannte „Logographen“, und natürlich Lehrer. Der erste historisch fassbare Redelehrer war Gorgias von Leontinoi, für den weniger der wahrheitsgetreue Inhalt der Rede, sondern eher die Kunstfertigkeit die Hauptrolle spielte. Kritisiert wurden er und seine Schüler dafür von Sokrates und Platon, die mehr Wert auf Wahrheit und Gerechtigkeit legten. Aristoteles verfasste eine „Rhetorik“ in drei Bänden, die später für die Rhetoriktheorie richtungsweisend wurde. Bis zum 1. Jh. v. Chr. entstand im antiken Griechenland ein breites Spektrum an rhetorischen Lehren, denn die Redekunst war ein Handwerk, das jeder gebildete Grieche, der als Jurist oder Politiker tätig sein wollte, beherrschen musste (Kolmer/Rob-Santer 2002: 21ff).

Ebenfalls im 1. Jh. v. Chr., allerdings in Rom, griff Marcus Tullius Cicero eine von einem unbekanntem Autor verfasste Schrift über Rhetorik auf und arbeitete sie weiter zu zwei Büchern aus, die lange in Gebrauch blieben. Außerdem schrieb er „Über den Redner“, sein Hauptwerk, in den Zeiten der innenpolitischen Machtkämpfe zwischen Caesar und seinen Gegnern. Entgegen der Annahme Tacitus', der im 1. Jh. n. Chr. meinte, die Rhetorik sei nach dem Ende des Bürgerkrieges und der römischen Republik aufgrund der künstlichen Ruhe der Kaiserzeit verfallen, entstand zur selben Zeit das bedeutendste Rhetoriklehrwerk der Antike, nämlich „Über die Ausbildung des Redners“. Diese Schrift wurde von Quintilian verfasst und führte dazu, dass in Rom ein Rhetorik-Lehrstuhl eingerichtet und an denselben vergeben wurde (Kolmer/Rob-Santer 2002: 23f). Die Spätantike war geprägt von der Entstehung und der Verbreitung des Christentums; nach dessen Erhebung zur Staatsreligion im Jahr 391 wurde Rhetorik vor allem eingesetzt, um den christlichen Glauben und Inhalte der Bibel auf eine Weise zu predigen und zu verkünden, die alle Schichten des Volkes erreichen sollte. Darüber hinaus wurde das antike Material zur Rhetorik zusammengefasst, was es in der Epoche des Mittelalters leichter zugänglich machte (Kolmer/Rob-Santer 2002: 25).

Im Mittelalter trat die Rhetorik in den Dienst der Kirche und wurde zwischen dem 6. und dem 9. Jh. vor allem zur Auslegung der Bibel und zur Ausbildung von Predigern genutzt. Während die Redekunst im 9. Jh. aufgrund des allgemeinen Bildungsniedergangs zunächst an Bedeutung verlor, folgte im 12. Jh. ein erneuter Aufschwung der Rhetorik. Auf der rhetorischen Ausbildung basieren auch Werke der weltlichen und geistlichen Dichtung, beispielsweise der

Minnesang, die Carmina Burana oder mittelalterliche Epen (Kolmer/Rob-Santer 2002: 25-28); die Disziplin gewann somit für die Formulierung der Poetik eine große Relevanz (Göttert 2009: 19). Außerdem entstanden, aufbauend auf Ciceros Schriften, Abhandlungen zur Briefschreibkunst, die durch die zunehmende Schriftlichkeit an Bedeutung gewannen (Kolmer/Rob-Santer 2002: 25-28). Auch in der Bildung spielte die Rhetorik eine wesentliche Rolle: Das Bildungssystem des Mittelalters wurde von den „septem artes liberales“, den „Sieben freien Künsten“, geprägt. Zu diesen zählten auch drei sprachliche Künste, unter anderem – neben der Grammatik und der Dialektik – die Rhetorik. Dennoch verlor die Disziplin im Spätmittelalter ihre Bedeutung, da öffentliche und rechtliche Fragen immer kleinere Rollen spielten und die Werke der antiken Rhetorik nur mehr in schlecht übersetzter und stark gekürzter Form vorhanden waren (Allhoff/Allhoff 2016: 251).

In Renaissance und Humanismus wurde die mittelalterliche Rhetorik durch den erneuten Rückgriff auf antike Quellen neu belebt (Glück 2010: 568). Sie beherrschte den Schul- und Universitätsbetrieb, Literatur, Architektur, Gerichtswesen und Theologie (Allhoff/Allhoff 2016: 251). In der Epoche der Renaissance spielte die Rhetorik vor allem in der Wissenschaft und in der Kunst eine große Rolle. Sie stellte einen Kern der akademischen Ausbildung dar und ihre Verbreitung wurde immer größer, nicht zuletzt aufgrund der Erfindung des Buchdrucks. Im Süden Europas wurde die Rhetorik vom weltlichen Humanismus geprägt und als hohe Wissenschaft betrachtet, weil man erkannte, dass durch sie – genauer gesagt, durch die Sprache – die Welt gedeutet werden konnte; ihre Betrachtungsweise war also eher eine philosophische. Im europäischen Norden dagegen wurde die Rhetorik nach wie vor hauptsächlich zu religiösen Zwecken eingesetzt (Göttert 2009: 137ff). Vor allem in den mündlich und durch konfessionelle Streilitteratur ausgetragenen Auseinandersetzungen der Reformation und Gegenreformation spielte sie eine große Rolle und wurde deshalb wieder ein wichtiger Bestandteil der Bildung (Kolmer/Rob-Santer 2002: 29). Im Barock erreichte die Rhetorik ihre bis dato letzte Hochblüte. In der Renaissance war eine neue intellektuelle bürgerliche Elite entstanden; diese hatte eine höfische Rhetorik ausgebildet und geprägt, die mit der als pedantisch geltenden Schulrhetorik des 16. und 17. Jahrhunderts nicht viel zu tun hatte und besonders auf das richtige Auftreten und die Repräsentation der höfischen Gesellschaft ausgerichtet war (Ueding 2005: 106-112). Diese höfische Rhetorik beeinflusste ihrerseits die Barockdichtung, in welcher es besonders um das Erzeugen starker Affekte und Gefühle ging. Durch die Affektwirkung wollte der Dichter sein Publikum gewinnen, wobei die rhetorischen Stilmittel eine große Rolle spielten und vermehrt zum Einsatz kamen (Ueding 2005: 113f).

Durch die neulateinische Dichtung wirkte die Rhetorik in den darauffolgenden Jahrhunderten bis in die Aufklärung weiter (Glück 2010: 568). Nachdem sie bis in diese Epoche lateinischsprachig geblieben war, breitete sie sich nun in sämtlichen europäischen Ländern

aus, die Terminologie veränderte sich und muttersprachliche Lehrbücher wurden verfasst. Vor allem Christian Fürchtegott Gellert und Johann Christoph Gottsched trugen zum wachsenden Einfluss der Disziplin bei. Eine bedeutende Rolle spielte die Rhetorik außerdem bei der Französischen Revolution, und zwar nicht nur als politische Beredsamkeit, sondern auch als kritisch-bürgerliche Publizistik (Allhoff/Allhoff 2016: 252). Gegen Ende des 18. Jh. kam es jedoch zum Zusammenbruch rhetorischer Traditionen; gegen die neue Orientierung an naturwissenschaftlichen Erkenntnissen kam die Rhetorik nicht mehr an. Darüber hinaus widersprach die normative Regelhaftigkeit dieser Disziplin dem Bedürfnis nach individuellem und subjektivem Ausdruck, das in der Aufklärung vorherrschend war. So wurde die Rhetorik zunächst durch die Stilistik abgelöst, eine Wissenschaft, die jedoch die Verbindlichkeit der Rhetorik nie erreichen konnte, wodurch die Kunst des sprachlichen Ausdrucks als Lehrinhalt stark an Bedeutung verlor (Glück 2010: 568).

Zu Beginn des 20. Jh. entstanden die ersten Lektorate für Sprechbildung und Vortragskunst, wodurch die Rhetorik wieder aktueller wurde. Allgegenwärtig war sie während der Zeit des Nationalsozialismus, in der sie zu Überredungs- und Manipulationszwecken sowie für Propaganda genutzt und in allen neuen Medien eingesetzt wurde. Ihr Image wurde durch diesen Missbrauch stark geprägt und geschädigt; erst Jahrzehnte später wurde die Rhetorik wieder losgelöst von ihrer Rolle im „Dritten Reich“ betrachtet und erforscht. Seither haben sich ihr vor allem Sprachwissenschaftler\*innen und Sprecherzieher\*innen zugewandt (Allhoff/Allhoff: 252f). Während die klassische Rhetorik bis zu einem gewissen Grad in ihren traditionellen Gebieten, wie beispielsweise der Rede, nach wie vor eine Rolle spielt, entwickelten sich im Laufe der Jahrzehnte neue Formen der Disziplin – etwa die Publizistik, Werbung oder public relations (Glück 2010: 568).

### 1.1.2. Moderne Rhetorik

Nachdem nun auf die Geschichte der Rhetorik eingegangen worden ist, soll an dieser Stelle ihre Rolle in der Gegenwart noch ein wenig mehr beleuchtet werden, damit klar wird, warum die Disziplin auch in unserer modernen Gesellschaft nach wie vor so bedeutsam ist und auch in Ausbildungsinstitutionen ihren Platz hat – oder haben sollte.

Es ist evident, dass sich jede Disziplin im Laufe der Jahre weiterentwickelt und verändert, da sie an die neuen Bedürfnisse der Gesellschaft angepasst werden muss – im Fall der Rhetorik an die einer zunehmend versprachlichenden Gesellschaft. Kommunikationsfähigkeit, Textanalyse und -produktion und die pragmatischen Aspekte der Redekunst werden in dieser immer wichtiger und der Anspruch der Menschen auf Information und Durchsichtigkeit von Entscheidungsprozessen wächst. Der Bedarf an Rhetorik in sämtlichen Wissenschaften steigt damit stetig (Ueding 2006: 23). Aber nicht nur in den Wissenschaften spielt die Rhetorik eine Rolle; sie ist ebenso präsent wie in der Wirtschaft, in den Massenmedien sowie in kulturellen

Produktionen und beeinflusst wesentlich die Meinungsbildung und das Selbstverständnis der Gesellschaft. Die Bedeutung, die sie in der Politik hat, ist immens – damit getroffene Entscheidungen von den Bürger\*innen akzeptiert werden, müssen sie rhetorisch überzeugend übermittelt werden, und bei den großen Wahlen wird die Bedeutung von rhetorischen Strategien zur Erzeugung der Images der Politiker\*innen deutlich sichtbar (Ueding 2009: 118ff). Etwa seit 1960 lassen sich vier verschiedene Tendenzen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Rhetorik ausmachen: erstens eine philosophisch orientierte rhetorische Argumentations- und Kommunikationstheorie; zweitens die „New Rhetoric“, bei welcher Fragestellungen der traditionellen Rhetorik aus dem Blickwinkel moderner Kommunikations- und Sprachwissenschaften aufgearbeitet werden. Darüber hinaus zeichnet sich eine Tendenz zur linguistisch und semiotisch orientierten Rhetorik ab und zuletzt spielt das populäre Feld der Anwendungs- und Gebrauchsrhetorik eine wichtige Rolle, bei welchem es um Selbstdarstellungs-, Verkaufs- und Management-Training geht (Genzmer 2003: 104f). Ueding spricht außerdem von einer literarischen und einer ethisch-pädagogischen Rhetorik (Ueding 2009: 118).

Aufgrund ihrer großen Rolle in den verschiedensten Bereichen der Gesellschaft wird die Rhetorik heute wieder an vielen Universitäten gelehrt (Allhoff/Allhoff 2016: 254). Je nach Studiengang werden unterschiedliche Aspekte und Teilbereiche der Disziplin unterrichtet und ihr Potenzial wird auf verschiedene Arten genutzt. Hin und wieder spielt die Rhetorik auch in der Hochschulöffentlichkeit eine wichtige Rolle: Vor allem in den USA werden rhetorische Debatten beispielsweise wie eine Sportart bei Rede-Wettkämpfen ausgetragen. Durch die vielen unterschiedlichen Stränge, Teil- und Anwendungsgebiete der Disziplin scheint die aktuelle Situation der Rhetorik unübersichtlich und unbefriedigend; dennoch gibt es einige selbstständige Institutionen und Universitätsinstitute, die sich ausschließlich der rhetorischen Forschung widmen, und zwar im Rahmen von Fächern, deren Verbindung zur Rhetorik in der Geschichte verankert ist oder die aus ihr erst hervorgegangen sind (Ueding 2009: 118-122). Die Rhetorik ist also nach wie vor eine sehr bedeutsame und wichtige Disziplin, die in angepasster Form in verschiedensten Wissenschaften und in sämtlichen Bereichen der Öffentlichkeit eine große Rolle spielt. Trotz all ihrer Entwicklungen während der letzten Jahrhunderte ist ihr System seit der Antike die Grundlage der Allgemeinen und Angewandten Rhetorik geblieben (Ueding 2006: 17). Auf dieses wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

## 1.2. Das System der Rhetorik – Grundlagen der Rede

Nach diesem kurzen geschichtlichen Überblick soll nun genauer auf grundlegende Aspekte der Rhetorik eingegangen werden. Wie beschrieben wurde, handelt es sich bei der Rhetorik um eine Lehre, die Regeln und Handlungsschritte für „gutes“ Schreiben und Sprechen – so auch unter anderem für das Verfassen und Halten einer gelungenen Rede – entwickelt und vorgibt. Bereits in den Anfängen der Rhetorik, im antiken Griechenland, wurde aus den Erkenntnissen, wie eine wirkungsvolle Rede aufzubauen sei, eine Art Redetheorie erarbeitet, nach der die Rede aus drei Elementen besteht; bei diesen handelt es sich erstens um den\*die Redner\*in und seine\*ihre Intention, zweitens um den Inhalt der Rede und drittens um das Publikum. Diese drei Elemente beeinflussen einander wechselseitig (Kolmer/Rob-Santer 2002: 37). Darüber hinaus wurde in der Rhetorik immer wieder auf bestimmte Begriffe und Orientierungsschemata zurückgegriffen, die alle Wandlungen überdauert und sich etabliert haben. So lassen sich grundlegende Aspekte der Rhetorik und der Rede festmachen, zu welchen beispielsweise die drei Gattungen der Rede, fünf Handlungsschritte beim Verfassen einer Rede sowie drei Aufgaben eines Redners gehören (Götttert 2009: 19). Darüber hinaus besteht eine gute Rede stets aus vier Teilen; auch drei Stilarten werden unterschieden (Ueding/Steinbrink 2005). In diesem Kapitel soll auf die wichtigsten Aspekte der Rhetorik und der Rede eingegangen werden, da sie bis heute eine Grundlage der Allgemeinen und Angewandten Rhetorik darstellen. Es handelt sich hier selbstverständlich um eine vereinfachte Darstellung dieses Systems, die nur dem Überblick dienen soll; die Theorie der Rhetorik ist so komplex und umfassend, dass sie sich nicht auf wenigen Seiten darlegen lässt.

### 1.2.1. Die drei Redegattungen

Auch wenn die Geschichte der Rhetorik wenig einheitlich ist und die Disziplin in verschiedenen Formen eingesetzt wurde, gibt es also einige grundlegende Aspekte, Gliederungen und Klassifikationen der Rhetorik, die seit der Antike ihr System ausmachen und beispielsweise beim Verfassen oder Untersuchen einer Rede zur Orientierung herangezogen wurden und werden. Eine dieser Klassifikationen ist die der drei Redegattungen. Zu diesen *genera orationis* gehören die politische Rede oder Beratungsrede (*genus deliberativum*), die Gerichtsrede (*genus iudicale*) und die Festrede (*genus demonstrativum*). Der\*die Redner\*in verfolgt in jedem Fall das Ziel, die Zustimmung des Publikums zu erlangen, jedoch werden den Redegattungen unterschiedlichen Funktionen und zeitliche Bezüge zugeordnet: Während der Zuhörer der Festrede genießen soll – was er in der Gegenwart tut – geht es bei den beiden anderen Gattungen darum, sich ein Urteil zu bilden über etwas, das entweder in der Vergangenheit passiert ist (im Fall der Gerichtsrede) oder möglicherweise in der Zukunft passieren könnte (Beratungsrede) (Götttert 2009: 21). Dementsprechend sind auch die Absichten und Ziele des\*der Redner\*in unterschiedliche. Während mithilfe der Gerichtsrede

das Publikum dazu überredet werden soll, ein bestimmtes Urteil zu fällen, soll es bei der Beratungsrede überzeugt werden und zu einer (für den\*die Redner\*in richtigen) Entscheidung kommen. Im Gegensatz dazu dient die Lobrede der Unterhaltung; sie soll die Zuhörer\*innen vor allem erbauen (Kolmer/Rob-Santer 2002: 37).

Mit der Verbreitung des Christentums entstand außerdem als vierte Gattung die Predigt oder geistliche Rede (*genus preadiciandi*) (Ueding 2006: 17); als grundlegende Redegattungen werden in der Literatur dennoch zumeist nur die drei antiken angeführt. Natürlich ist dieses System vereinfachend und vor allem die Gattung der Lobrede sorgte schon in der Antike für Instabilität. Dennoch spielt es auch heute noch eine Rolle in der Rhetorik, da es neu interpretiert an die aktuellen Bedürfnisse und Anwendungsbereiche der Disziplin angepasst werden kann und so neue Klassifizierungen von modernen Reden (Götttert 2009: 21f) sowie (literarischen) Gattungen ermöglicht (Kolmer/Rob-Santer 2002: 37).

### 1.2.2. Die fünf Bearbeitungsphasen der Rede

Eine wirkungsvolle Rede wird nicht einfach in einem Stück ausgearbeitet und aufgeschrieben; beim Verfassen derselben handelt es sich um einen Prozess, der aus fünf Handlungsschritten, den *partes artis*, besteht. Diese Produktionsstadien der Rede bilden das wichtigste Einteilungsprinzip in der Allgemeinen und Angewandten Rhetorik (Ueding 2006: 17). Sie werden hauptsächlich aus didaktischen Gründen voneinander getrennt, gehören jedoch zusammen und bauen aufeinander auf. Eine weitere Trennung, die für die Rhetorik konstituierend wirkt, ist die der sachlich-argumentativen Seite der Rede (*res*) von ihrer sprachlichen Ausgestaltung (*verbum*). Während die beiden ersten Handlungsschritte beim Verfassen der Rede, die Findung und Gliederung des Stoffes und der Gedanken, der *res* zugeordnet werden, gehören die beiden letzten, die Formulierung der Gedanken und das Halten der Rede, zur sprachlichen Seite – *verbum*. Die dritte Bearbeitungsphase der Rede, in welcher es darum geht, sich den Text einzuprägen, kann nicht so leicht einem der beiden Teilgebiete zugeordnet werden, wird allerdings nach Quintilian zum Bereich der Gedanken gezählt (Götttert 2009: 29f). Die fünf Produktionsstadien der Rede werden im Folgenden genauer ausgeführt.

Noch vor der ersten Bearbeitungsphase der Rede muss der Redegegenstand geklärt werden. Bei diesem Schritt, der *intellectio*, geht es also darum, sämtliche Inhalte des Redestoffes zu erkennen und zu verstehen. Der Redestoff kann alles sein – anders gesagt, es gibt nichts, das nicht Inhalt einer Rede sein könnte. Wichtig ist allerdings, dass sich der\*die Redner\*in mit dem Stoff auskennt; seine Bildung und seine Kenntnisse sollten es ihm\*ihr ermöglichen, den Redestoff zu erfassen sowie angemessen und wirkungsvoll über ihn zu sprechen (Ueding/Steinbrink 2005: 211). Der\*die Redner\*in muss außerdem seinen\*ihren Streitstand (*status*) und den strittigen Punkt ermitteln, ebenso die Zugehörigkeit der Rede zu einer der drei

Redegattungen (Ueding 2006: 17). Der Übergang von der *intellectio* zum ersten Schritt des tatsächlichen Arbeitsprozesses – der *inventio*, also der Gedankenfindung und -erfindung – ist fließend und eine genaue Trennung der beiden Handlungsschritte ist kaum möglich. Bei der *inventio* geht es darum, die Grundlage der Rede zu schaffen. Die Grundidee der Gedankenerfindung ist, dass alles, was passiert, typische Züge trägt, die nur auf einzigartige Weise zusammengesetzt werden. Diese Zusammensetzung zu „finden“, ist eine Kunst, die in der Geschichte der Rhetorik beispielsweise mit einer Jagd oder einem „Auswickeln“ verglichen wurde. Beim Gedankenfinden sollte systematisch vorgegangen werden: So wurden in der Antike Fundstätten, „Orte“ (*loci communes*) angegeben, an welchen für jeden Teil der Rede nach Gesichtspunkten, Beweisen und Argumenten gesucht werden kann (Götttert 2009: 30). Der\*die Redner\*in sucht also diese Fundstätten – Person/en, Sache/n, Ort, Mittel, Ursache, Art und Weise sowie Zeit – nach einzelnen Gesichtspunkten ab, die für seine\*ihre Rede bedeutsam sind (Kolmer/Rob-Santer 2002: 40). Diese systematisierte Lehre von den Fundstätten der Beweise wird *Topik* genannt (Ueding/Steinbrink 2005: 215). Die Argumente, die gesucht und gefunden werden, lassen sich wiederum grundlegend unterscheiden in solche, die in einer Person (*a persona*) und solche, die in der Sache (*a re*) liegen (Kolmer/Rob-Santer 2002: 40).

Der zweite Arbeitsschritt beim Verfassen einer Rede wird *dispositio* genannt; es handelt sich dabei um die Gliederung des Stoffes, um die Ordnung der gefundenen Gedanken. Nicht nur die Reihenfolge der einzelnen Argumente muss genau überlegt sein, sondern die Ordnung der Redeteile (Einleitung, Schilderung, Begründung, Schluss) im Allgemeinen. Der\*die Redner\*in kann sich dabei einerseits an der natürlichen Ordnung derselben orientieren (*ordo naturalis*) oder aber, um die Aufmerksamkeit des Publikums zu erregen, diese natürliche Ordnung stören (*ordo artificialis*) (Götttert 2009: 40), indem er\*sie beispielsweise mit Rückblenden arbeitet oder direkt mit einem starken Argument einsteigt (*medias in res*) (Kolmer/Rob-Santer 2002: 41). Zur Ordnung der Gedanken wurden in der Rhetorik mehrere Möglichkeiten entwickelt; besonders bedeutend sind die dreigliedrige und die fünfgliedrige Disposition, auf welcher auch die Disposition des klassischen Dramas aufbaut (Ueding 2005: 65f).

Wenn die Gedanken und Argumente gegliedert sind und der Aufbau der Rede feststeht, wendet sich der\*die Redner\*in deren sprachlicher Gestaltung zu. Bei diesem Handlungsschritt handelt es sich um die *elocutio*, bei der es darum geht, die Gedanken, die in der *inventio* gefunden und in der *dispositio* geordnet wurden, in Worte zu fassen und so, in den Worten Ciceros, „einzukleiden“ (Ueding/Steinbrink 2005: 218). Nach Ueding handelt es sich bei der Theorie des rednerischen Ausdrucks um das differenzierteste Teilgebiet der Rhetorik. Neben den Figuren und Tropen, die in einem anderen Kapitel näher erläutert werden, umfasst es den Wortgebrauch und die Satzfügung. Ausgehend von ihrer Überzeugung, dass die wirkungsvolle Kunst des sprachlichen Ausdrucks nicht allein auf der Fähigkeit beruht, deutlich und korrekt

zu sprechen oder zu schreiben, hat die Rhetorik teils komplizierte Stillehren entwickelt. Eine stilistisch qualitative Rede zeichnet sich zwar zunächst natürlich auch durch Sprachrichtigkeit (*puritas*) und Deutlichkeit (*perspicuitas*) aus, aber auch durch die Angemessenheit des Stils an den Inhalt und den Zweck der Rede (*aptum, decorum*), durch die Vermeidung alles Überflüssigen (*brevitas*) und den Einsatz von Redeschmuck (*ornatus*). Wichtig ist überdies, dass die Rede sprachlich an das Publikum angepasst ist; jede\*r Zuhörer\*in soll sie verstehen, komplizierte Sachverhalte müssen also vereinfacht dargestellt werden, allerdings – und das ist sehr wichtig – ohne trivialisiert zu werden. Der sprachliche Stil soll also sowohl sachangemessen und allgemeinverständlich als auch unterhaltsam und wirkungsvoll sein (Ueding 2006: 18f).

Die Theorie der *elocutio* kann also durchaus auch als das, was wir heute unter Stilistik verstehen, bezeichnet werden (Götttert 2009: 63). Unterschieden werden seit jeher drei Ausdrucksweisen oder Stilgattungen (*genera dicendi*): die schlichte Stilart (*genus subtile*), die mittlere Stilart (*genus medium*) sowie die großartige Stilart (*genus grande*). Während die schlichte Stilart dem alltäglichen Sprachgebrauch entspricht, auf poetische Redefiguren und einen sehr gehobenen Ausdruck weitgehend verzichtet und eingesetzt wird, wenn das Publikum belehrt werden soll, eignet sich die mittlere Stilart am besten für die Unterhaltung und Gewinnung der Zuhörer\*innen. Hierbei werden mehr Metaphern und Redefiguren eingebaut als beim schlichten Stil, allerdings soll die Rede nicht prunkvoll sein, denn dies bleibt dem großartigen oder pathetisch-erhabenen Stil vorenthalten. Das Ziel, das Publikum zu belehren, tritt bei dieser letzten Stilart in den Hintergrund; in erster Linie soll beim Publikum eine starke Affektregung hervorgerufen werden. Dies geschieht mithilfe des Einsatzes von pracht- und glanzvollen Stilmitteln, welche allerdings im richtigen Moment und in Zusammenhang mit den richtigen Gedanken eingebaut werden müssen, um nicht plump und hohl zu wirken. Das richtige Maß an Pathos zu finden, ist nicht einfach; auch sind nicht alle Redegegenstände dieser großartigen Stilart angemessen. Aufgrund dieser Erfordernisse an den\*die Redner\*in wird sie als schwierigste Stilart angesehen (Ueding/Steinbrink 2006: 232ff). Nach der sprachlichen Ausgestaltung der Rede folgt das Einprägen derselben ins Gedächtnis. Dieser Arbeitsschritt wird als *memoria* bezeichnet und entfällt häufig beim Erarbeiten moderner Reden, da diese oft nicht mehr auswendig gelernt, sondern weitgehend abgelesen werden. Für den Prozess des Memorierens der Rede wurden bestimmte Merktechniken entwickelt; so wurde unter anderem mit Gedächtnisbildern und Gedächtnisorten gearbeitet (Kolmer/Rob-Santer 2002: 42). Das Gedächtnis wird dabei zur Erleichterung des Einprägens von Inhalten gewissermaßen in Räume geteilt, deren Anzahl normalerweise der der Redestadien entspricht. Die Stoffe und Gedanken werden entsprechend des Redestadiums, in welchem sie vorkommen, auf diese Räume aufgeteilt. Beim Halten der Rede „durchläuft“ sie der\*die Redner\*in der Reihe nach und präsentiert deren Inhalte (Ueding 2005: 70f).

Dabei handelt es sich bereits um den fünften und letzten Schritt beim Produzieren einer Rede, um den Vortrag (*pronuntiatio* oder *actio*). Hier spielt nicht mehr nur der sprachliche Ausdruck der Person, die die Rede hält, eine Rolle, sondern auch ihre Reputation, ihr Charakter sowie ihr körperlicher Ausdruck und ihre Stimme (Göttert 2009: 70). Auch Handlungen können in die Rede mit einbezogen werden, beispielsweise das Vorführen von Gegenständen, Darstellungen oder Zeugen. Selbst den äußeren Rahmen der Rede, etwa den Raum, in welchem sie gehalten wird, kann der\*die Vortragende unter Umständen mitgestalten und für sich nutzen (Ueding/Steinbrink 2006: 237).

### 1.2.3. Die vier Teile der Rede

Die vier Abschnitte, aus welchen sich eine Rede zusammensetzt (*partes orationis*), wurden im vorhergehenden Kapitel im Zusammenhang mit dem Arbeitsschritt der *dispositio* schon kurz erwähnt und sollen an dieser Stelle ein wenig genauer ausgeführt werden. Je nach Autor und Gliederungsart besteht die klassische Rede aus vier bis sieben Teilen, wobei Einleitung, Hauptteil und Schluss in jedem Fall voneinander abgrenzbar sind (Kolmer/Rob-Santer 2002: 42). In der Literatur ist jedoch zumeist von vier grundlegenden Teilen die Rede, weshalb in weiterer Folge diese Teilung beibehalten werden soll. Neben der Einteilung der fünf Produktionsstadien der Rede bildet sie einen zweiten Schwerpunkt der systematischen rhetorischen Theoriebildung (Ueding 2006: 20). Auch wenn immer wieder Modifizierungen an diesem Schema vorgenommen wurden, ist sein Gesamtbild über die Jahrtausende ein recht ähnliches geblieben (Göttert 2009: 30f).

Der Redeanfang beziehungsweise die Einleitung wird als *exordium* bezeichnet. Hier soll der\*die Redner\*in Kontakt zu den Zuhörer\*innen aufnehmen, ihre Aufmerksamkeit erregen, ihre Lernbereitschaft wecken und sie geneigt stimmen. Je nachdem, was er\*sie im Endeffekt beim Publikum bewirken möchte, welcher Stilgattung die Rede entspricht und welchen Inhalt sie hat, stehen ihm\*ihr dabei verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung (Göttert 2009: 30ff). Unterschieden werden direkte und indirekte Einleitungen. Direkte Einleitungen (*principium*) sind einfach gehalten und eignen sich für Themen, die über hohe Vertretbarkeitsgrade verfügen (Ueding/Steinbrink 2006: 259f). Vertretbarkeitsgrade bezeichnen dabei die Art, wie der betreffende Fall vom „normalen“ Rechtsempfinden her eingestuft wird (Göttert 2009: 31). Handelt es sich aber um ein schwierigeres Thema, das droht, das Publikum zu schockieren, empfiehlt sich ein indirekter Einstieg oder die Einschmeichlung (*insinuatio*), bei welchem die Sympathie desselben mithilfe einer ablenkenden Strategie erlangt werden soll (Ueding/Steinbrink 2006: 260).

Es folgt die Schilderung des Sachverhalts (*narratio*), bei der der Fall beziehungsweise die Ausgangssituation erstmals direkt angesprochen wird (Göttert 2009: 33). Hierbei sollte der\*die Redner\*in drei Forderungen berücksichtigen, die Tugenden der Erzählung (*narrandi virtutes*);

ein Verstoß gegen diese Tugenden könnte zu einem Desinteresse des Publikums führen (Ueding/Steinbrink 2006: 262). Bei ihnen handelt es sich um die Kürze (*narratio brevis*) – wobei es hier weniger um temporale Kürze geht als darum, nur das Wesentliche vorzutragen – die Klarheit (*narratio aperta*) und die Glaubwürdigkeit (*narratio probabilis*) (Göttert 2009: 34).

Der dritte Teil der Rede ist die *argumentatio*, die Beweisführung, bei der es sich um den Hauptteil der Rede handelt. In diesem Abschnitt werden die Argumente angeführt. Dies kann entweder induktiv geschehen, indem Beispiele genannt und aus diesen die Argumente abgeleitet werden, oder deduktiv durch die Nennung von Gründen (Kolmer/Rob Santer 2002: 44). Während es sich bei dieser Beweisführung um Argumentationen handelt, die auf logischen Zusammenhängen, Glaubwürdigkeit oder Wahrscheinlichkeit beruht, also nicht mit dem Fall gegeben sind und daher vom\*von der Redner\*in selbst erarbeitet werden müssen, wird sie auch Beweisführung durch Kunstfertigkeit (*probationes artificiales*) genannt. Ihr gegenüber steht die Beweisführung ohne Kunstmittel (*probationes inartificiales*), bei der die Beweismittel aus dem Fall und seinen Begleitumständen selbst stammen (Ueding/Steinbrink 2006: 266). Unterschieden werden in jedem Fall zwei Richtungen der Argumentation, nämlich die Darlegung der eigenen Argumente (*probatio*) und die Widerlegung der gegnerischen Gründe (*refutatio*) (Ueding 2005: 73). Die Streitfrage wird also in der *argumentatio* gemäß dem Interesse des\*r Redners\*in formuliert und beantwortet. Diese Beantwortung sollte stichhaltig und beweiskräftig sein, was durch den Einsatz von sinnlich wahrnehmbaren Zeichen und Indizen (*signa*) und das Anführen von Beweisen (*argumenta*) und Beispielen (*exempla*) erreicht werden kann. Der angemessenen Erörterung kommt dabei eine große Bedeutung zu (*aptum*); der\*die Redner\*in muss über viel Lebenserfahrung und Lebenskenntnisse verfügen, um die Beweise richtig handhaben zu können (Ueding/Steinbrink 2006: 264f).

Am Schluss der Rede (*peroratio*) werden die wichtigsten Tatsachen und Gesichtspunkte noch einmal zusammengefasst, damit sie dem Publikum im Gedächtnis bleiben. Außerdem enthält die *peroratio* normalerweise eine direkte oder indirekte Entscheidungs- beziehungsweise Handlungsanweisung (Ueding 2005: 74).

Zwischen den verschiedenen Teilen der Rede sollten passende Übergänge gebildet werden (*transgressio*), die jedoch nicht zu sehr ausufern sollten (Ueding/Steinbrink 2006: 257). Wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, müssen die Redeteile nicht immer in derselben Reihenfolge auftreten. Je nachdem, was der\*die Redner\*in beim Publikum erzeugen möchte, kann er die Abfolge modifizieren und an sein Ziel anpassen. Überhaupt sieht die Bezeichnung und Reihung der vier Redeteile (vor allem heutzutage) nicht vor, eine bestimmte Strukturierung vorzuschreiben; sie sollen eher als hilfreiche analytische Kategorien dienen, die die Möglichkeiten einer sinnvollen Aufeinanderfolge von Redehalten bewusst machen können (Mayer 2007: 137).

#### 1.2.4. Die drei Wirkungsfunktionen der Rede

In den Fällen aller drei Redegattungen soll das Publikum sowohl intellektuell als auch affektiv angesprochen werden. Daher hat der\*die Redner\*in drei Aufgaben (*officia oratoris*): Er muss an die Einsicht des Publikums appellieren (*logik*) und auf zwei Arten die Gefühle der Zuhörer\*innen mobilisieren, nämlich durch Besänftigung (*ethos*) und Erregung (*pathos*) (Götttert 2009: 27). Erst diese drei rhetorischen Wirkungsfunktionen machen eine Rede persuasiv (Ueding 2005: 74).

Die Belehrung des Publikums (*docere, probare*) findet zunächst im dritten Teil der Rede, in der *narratio*, vor allem aber im vierten, in der *argumentatio*, statt. Obwohl für den Belehrungszweck der *genus subtile*, also die schlichte Stilart, empfohlen wird, sollte der\*die Redner\*in nicht auf Stilmittel und eine eingängige Darstellungsform verzichten, da sich sonst die Zuhörer\*innen langweilen könnten. Wirkung erzielt er\*sie mit Sachlichkeit, Nüchternheit und Verständigkeit in Rede und Gedankenführung, denn so wird das Publikum nicht nur belehrt, sondern auch sein Vertrauen und seine Wohlgesinnung werden geweckt (Ueding/Steinbrink 2006: 280). Ob bei den Zuhörer\*innen Besänftigung beziehungsweise Vergnügen und Wohlwollen (*delectare, conciliare*) erregt wird, hängt davon ab, wie sich der\*die Redner\*in verhält, wie er\*sie seinen\*ihren Charakter präsentiert und seine\*ihre Sitten und moralische Überzeugungen darstellt – und zwar nicht nur sprachlich, sondern auch mit seinem\*ihren Auftreten und Verhalten. Um sich gut zu präsentieren, eignet sich am besten der mittlere Stil, der durch Anmutigkeit und Natürlichkeit Sympathie erzeugt und die Aufmerksamkeit erneuert (Ueding 2005: 76f). So wird die sanfte, mittlere Affektstufe erregt, auf die der\*die Redner\*in abzielt (Ueding/Steinbrink 2006: 281). Mit dem Pathos will der\*die Redner\*in genau das Gegenteil erreichen. Hier soll das Publikum aufgestachelt (*concitare*) und bewegt (*movere*) werden, was am besten mithilfe von Schilderungen von Ausnahmesituationen, Bedrängnissen und Herausforderungen funktioniert und bei den Zuhörer\*innen Schrecken, aber auch Bewunderung für die betreffende Person auslöst (Götttert 2009: 38). Zu diesem Zweck können auch Indizien oder bildliche Zeugnisse herangezogen werden. Die richtige Stilart für diese Wirkung ist selbstverständlich der *genus grande*, der erhabene, pathetische Stil. Allerdings entfaltet dieser seine Wirkung nur, wenn er punktuell gebraucht wird; länger anhaltend wirkt er künstlich und anstrengend. Das *pathos* hat seinen wichtigsten Ort am Schluss der Rede. An dieser Stelle hat der\*die Redner\*in das letzte Mal die Chance, das Publikum zu beeinflussen und eine Haltungsänderung sowie eventuell eine bestimmte Handlung zu bewirken (Ueding/Steinbrink 2006: 282f).

### 1.3. Redeschmuck: Rhetorische Stilmittel in der Rede

Nachdem in den vorhergegangenen Kapiteln die Geschichte, die Definition und der klassische Aufbau einer Rede sowie grundlegende Aspekte der Rhetorik erläutert wurden, soll an dieser Stelle genauer auf den Redeschmuck (*ornatus*) und rhetorische Stilmittel eingegangen werden. Ihnen wird ein eigenes Kapitel gewidmet, da sie ja in weiterer Folge den Kern der Arbeit darstellen. Allerdings sollen hier nicht alle Stilmittel genau ausgeführt und erklärt werden, denn dazu sind es zu viele; vielmehr soll ein Überblick darüber gegeben werden, welche Arten von Redeschmuck dem\*der Redner\*in zur Verfügung stehen und wie man diesen einteilen kann. Die für diese Arbeit relevanten konkreten Figuren und Tropen werden in einem anderen Kapitel näher betrachtet.

Unter dem Redeschmuck wird seit der Antike das verstanden, was über die reine Informationsvermittlung in einer Rede hinausgeht (Duden 2011: 42). Der Einsatz des *ornatus* will gekonnt sein, er erfordert höchste Geschicklichkeit und Klugheit. Richtig verwendet trägt er maßgeblich dazu bei, das Publikum mitzureißen, zu überzeugen und seine Aufmerksamkeit zu behalten. Voraussetzung für die positive Wirkung des Redeschmucks sind die Sprachrichtigkeit und die Klarheit (Ueding/Steinbrink 2006: 284f). Ein weiteres wichtiges Kriterium, das beim Einsatz rhetorischer Stilmittel betrachtet werden muss, ist das *aptum*, die Angemessenheit, dessen Verletzung zu Verstörung führt. Der Redeschmuck, der vom\*von der Redner\*in ausgewählt wird, muss sowohl ihm\*ihr selbst als auch dem Publikum, der Situation und dem Gegenstand der Rede angemessen sein (Kolmer/Rob-Santer 2002: 52).

Die Menge der rhetorischen Stilmittel und auch die der verschiedenen Figurenbezeichnungen ist sehr groß und nur schwer überschaubar. Es ist daher kein einfaches Unterfangen, sie auf übersichtliche Weise darzustellen. Noch kein Autor hat es jemals geschafft, alle Mittel des Redeschmucks in ein vollständiges, übersichtliches und widerspruchsfreies System zu bringen; es kommt immer wieder zu Überschneidungen, Deckungsungleichheiten, Polyvalenz und Doppelbedeutungen (Mayer 2007: 201f). Allerdings existiert seit der Antike eine grundlegende Unterscheidung, auf deren Basis die rhetorischen Stilmittel gut erläutert werden können. Differenziert werden grundsätzlich zwei verschiedene Arten von Redeschmuck, nämlich Tropen und Figuren. Während es sich bei Tropen um die Formen des Redeschmucks handelt, bei welchen einzelne Wörter in einem übertragenen Sinn verwendet werden, gehören zu den Figuren einerseits die kunstvolle Verknüpfung einzelner Wörter und andererseits die Gedankenfiguren (Duden 2011: 42). Göttert fast den Unterschied zwischen den beiden Arten des Redeschmucks folgendermaßen zusammen:

*Die Tropen arbeiten mit anderen Worten nach dem Prinzip der Qualität (indem ein „eigentlicher“ Begriff durch einen „uneigentlichen“ ersetzt wird), die Figuren nach dem der Quantität, und zwar in dreifacher Hinsicht, sofern einem Ausdruck etwas hinzugefügt, etwas weggelassen oder eine Vertauschung vorgenommen wird (Göttert 2009: 46).*

### 1.3.1. Redeschmuck in den Einzelwörtern – Tropen

Der Redeschmuck in den Einzelwörtern (*ornatus verbis singulis*) beruht darauf, dass einzelne Wörter gegen bedeutungsgleiche oder ähnliche Begriffe ausgetauscht werden, die besser passen – entweder, weil sie schöner klingen, oder, weil durch sie die Bedeutung des Gesagten besser zum Ausdruck kommt. Das einfache Wort kann auf drei Arten gegen ein anderes ausgetauscht werden: Es wird entweder durch ein ungewöhnliches, altertümliches Wort ersetzt (Archaismus), durch ein neugebildetes (Neologismus) oder aber durch ein übertragenes (Tropus) (Ueding/Steinbrink 2006: 287). Tropen stellen also eine Abweichung vom Standardgebrauch eines Wortes dar. Vor allem neugebrauchte Tropen können einen hohen intellektuellen Reiz darstellen, da sie erst decodiert werden müssen (Kolmer/Rob-Santer 2002: 125).

Unterschieden werden hierbei oft Grenzverschiebungstropen von Sprungtropen. Erstere werden wiederum unterteilt in solche, die durch Verschiebungen der Inhalte innerhalb der Begriffsebene erzeugt werden, und in diejenige, die durch Verschiebungen der Inhalte außerhalb der Begriffsebene erzeugt werden. Zu letzteren gehört nur ein Tropus, nämlich die Metonymie, bei welcher der Ausdruck durch einen anderen ersetzt wird, der zwar nicht begrifflich, aber faktisch oder logisch mit ihm zusammenhängt (zum Beispiel „ein Glas trinken“). Grenzverschiebungstropen, bei welchen die Inhalte innerhalb der Begriffsebene vertauscht werden, sind beispielsweise die Periphrase, bei der ein Begriff durch mehrere umschreibende Wörter ersetzt wird („das Nagetier mit dem langen Schwanz“ für „Ratte“), die Hyperbel, also die Übertreibung („todmüde“), oder die Synekdoche, bei welcher ein Ausdruck mit einem Begriff weiterer oder engerer Bedeutung ausgetauscht wird (zum Beispiel „Dach“ für „Haus“) (Kolmer/Rob-Santer 2002: 125-131).

Im Gegensatz zu den Grenzverschiebungstropen entstehen Sprungtropen dadurch, dass Begriffe gegeneinander ausgetauscht werden, die inhaltlich nicht miteinander verwandt sind. Dazu zählen beispielsweise die Metapher, bei der ein anschaulicher Ausdruck auf etwas Abstraktes übertragen wird („Menschenmeer“), oder die Ironie („Schöne Bescherung!“) (Kolmer/Rob-Santer 2002: 135). Eine andere Einteilung von Tropen nahm Aristoteles vor, der diesbezüglich vier verschiedene Arten unterschied: Tropen, bei welchen das Allgemeinere für das Speziellere gesetzt wird, solche, bei denen das Speziellere für das Allgemeinere gesetzt wird (beides wird unter dem Begriff „Synekdoche“ zusammengefasst); darüber hinaus die Tropen, bei denen ein Spezielles durch ein anderes Spezielles aus dem gleichen Bereich des Allgemeinen ersetzt wird und zuletzt das Ersetzen des Ausdrucks durch etwas, das sich analog verhält (Ueding/Steinbrink 2006: 289). Zwar liegen zwischen diesen Methoden, die Tropen zu kategorisieren, viele Jahrhunderte, dennoch sind auch die Einteilungen der Gegenwart, wie es auch von Heike Mayer betont wird, keineswegs einheitlich (Mayer 2007: 201f). Auch die Abgrenzung der Tropen von den Figuren ist teilweise nicht einfach, da die

Trennlinie eine sehr schmale ist. Die Ironie beispielsweise kann abhängig von der Literatur nicht nur unter den Tropen, sondern auch unter den Sinnfiguren gefunden werden, welche im Folgenden näher erläutert werden (Kolmer/Rob-Santer 2002: 125).

### 1.3.2. Redeschmuck in Wortverbindungen – Figuren

Figuren fallen dadurch auf, dass sie von gewöhnlichen, schlichten Formulierungen abweichen, und zwar auf verschiedensten Ebenen – auf der der Wortstellung, der des gewohnten Ausdrucks, der des Klangs. Diesem Redeschmuck in Wortverbindungen (*ornatus in verbis coniunctis*) liegen im Gegensatz zu den Tropen, bei welchen die Ausdrücke vertauscht beziehungsweise ersetzt werden (*immutatio*) andere Verfahren zugrunde, nämlich die Hinzufügung (*adiectio*), die Auslassung (*detractio*) und die Umstellung (*transmutatio*) von Wörtern oder Teilen davon (Ueding/Steinbrink 2006: 300f). Auch innerhalb der Figuren wird noch differenziert, nämlich zwischen Wort- und Sinnfiguren sowie der Wortfügung (Göttert 2009: 45).

Bei den Wortfiguren bietet es sich an, eine klassische Einteilung, die sich an den Verfahren der Figurenbildung orientiert, vorzunehmen. Unterschieden werden also zunächst Wortfiguren, die durch Hinzufügung gebildet werden, also durch die Wiederholung eines Wortes oder einer Wortgruppe entstehen. Dazu gehört beispielsweise die Geminatio, die Verdoppelung eines Wortes im Satz („Diese, diese Unverschämtheit!“), oder die Anapher, die Wiederholung eines Wortes am Satzanfang („Ich fordere Moral. Ich fordere Verständnis.“). Allerdings werden zu diesen Wortfiguren auch solche gezählt, bei welchen die Wiederholung nicht ganz so offensichtlich ist, weil etwa nicht derselbe Ausdruck noch einmal vorkommt, sondern ein Synonym. Gert Ueding und Bernd Steinbrink zählen 13 solcher Wortfiguren, die durch Hinzufügung gebildet werden, auf. Im Gegensatz dazu scheint die Zahl der durch Auslassung gebildeter Wortfiguren recht klein; zu ihnen zählen nur die Ellipse, bei der ein Teil des Satzes ausgelassen wird („Was nun?“), und das Zeugma, bei welchem sich ein Verb auf mehrere Gedankenabschnitte bezieht („Er kam ins Zimmer und zur Sache“). Die dritte Kategorie der Wortfiguren bilden die durch Umstellung gebildeten Wortfiguren, die sich durch eine Abweichung von der gewöhnlichen Wortstellung kennzeichnen. Beispiele hierfür sind der Parallelismus, unter welchem man die parallele Anordnung gleichrangiger Satzglieder versteht („kleine Kinder, kleine Sorgen – große Kinder, große Sorgen“), oder die einfache Inversion, bei der Worte entgegen ihrer üblichen syntaktischen Folge umgestellt werden („Ein Verräter ist er!“) (Ueding/Steinbrink 2006: 302-307).

Neben den Wortfiguren bilden die Sinnfiguren eine zweite Kategorie rhetorischer Stilfiguren. Diese auch als Gedankenfiguren bezeichneten Stilmittel unterscheiden sich von ersteren darin, dass die verwendeten Ausdrücke und Worte für die Figur selbst eigentlich keine Rolle spielen. Ihre Aufgabe ist die wirkungsvolle Ausrichtung und Modellierung der Gedanken und

Argumente, weshalb sie im Gegensatz zu den Wortfiguren beim Verfassen der Rede schon im ersten Handlungsschritt eine große Rolle spielen, in der *inventio* (Ueding/Steinbrink 2006: 309f). Natürlich ist es oft nicht einfach, eine Grenze zwischen einem kunstvollen und einem natürlichen Gedanken zu ziehen und einen kunstvollen von einem natürlichen Sinn abzugrenzen. Die Gruppe der Sinnfiguren ist daher die offenste Figurengruppe (Göttert 2009: 56). Hinsichtlich der Sinnfiguren unterscheiden Ueding und Steinbrink die folgenden Gruppen: Erstens Gedankenfiguren, die durch eine veränderte Satzart oder -ordnung entstehen. Dazu gehört beispielsweise die Frage (*interrogatio*), die auf unterschiedlichste Weise angewendet werden kann – zum Beispiel kann sie einen Befehl enthalten, aber auch Ungläubigkeit ausdrücken – sowie der scheinbare Zweifel (*dubitatio*), durch den der\*die Redner\*in glaubwürdiger erscheinen kann oder der Ausruf (*exclamatio*), mit dem wichtige Gedanken besonders hervorgehoben werden können. Die zweite Gruppe der Sinnfiguren beinhaltet diejenigen, die durch Sinnpräzisierung oder – aussparung entstehen, wie es beispielsweise beim bei der Selbstkorrektur (*correctio*) oder bei der Ironie (*ironia*) der Fall ist. Zuletzt werden Gedankenfiguren genannt, die durch die szenische Erweiterung der Rede gebildet werden; dies kann durch die Sermocinatio, also die Wiedergabe externer – wahrer oder fingierter – Figuren geschehen (*mimesis, imitatio*), ebenso die Apostrophe, bei der sich der\*die Redner\*in vom eigentlichen Publikum ab- und jemand anderem zuwendet, sei es eine anwesende Drittperson, ein\*e fiktive\*r Zuhörer\*in oder gar Gott (Ueding/Steinbrink 2006: 311-323).

Die dritte und letzte Kategorie der Stilfiguren ist die Wortfügung (*compositio*), bei welcher es sich um die kunstvolle Anordnung der Wörter im Satz handelt. Hier geht es vor allem darum, einen angenehmen, möglichst „natürlichen“ Redefluss herzustellen. Um diesen zu gewährleisten, muss sich der\*die Redner\*in mit dem Satzbau sowie mit der Reihenfolge und Länge der Wörter auseinandersetzen, aber auch mit dem Rhythmus der Sprache, also der Abfolge und der Zahl betonter und unbetonter Silben (*cursus*) (Göttert 2009: 61). Die Ausarbeitung der Wortfügung ist komplex und detailreich; weil sie in dieser Arbeit außerdem keine große Rolle mehr spielt, sei es bei ihrer Erläuterung bei diesem kurzen Absatz belassen. Es werden also zahlreiche rhetorische Stilmittel unterschieden, deren Klassifizierung, Bestimmung und Zuordnung teilweise nicht ganz einfach ist. Zusammenfassend ist ihnen allen gemein, dass sie „einem ästhetischen Bedürfnis“ dienen und „für Stimmigkeit, Deutlichkeit, Veranschaulichung und Abwechslung der Rede“ sorgen sowie „nach den Kriterien der Angemessenheit (*aptum*), Sprachrichtigkeit (*latinitas*), Deutlichkeit (*perspicuitas*), der genera dicendi und der Stilart“ ausgewählt werden (Glück 2010: 568). Abhängig von den Autor\*innen werden sie nach unterschiedlichen Kriterien eingeteilt und zugeordnet.

In Bezug auf die Analyse der Schüler\*innentexte und der der darin verwendeten rhetorischen Stilmittel stellt sich nun die Frage, auf welche Weise die Rhetorik und der Redeschmuck den Jugendlichen nähergebracht werden. Dass diese kaum mit allen rhetorischen Stilmitteln

vertraut gemacht werden können, ist klar; ebenso, dass in den wenigsten Fällen das ganze System der Rhetorik Platz im Unterricht finden wird. Welche Stilmittel jedoch nach den Verfasser\*innen österreichischer Schulbücher besonders relevant sind und wie diese und die Rede im Allgemeinen für die Jugendlichen aufbereitet und dargestellt werden, wird im nächsten Kapitel untersucht und aus einer Schulbuchanalyse hervorgehen.

## 2. Meinungsrede und rhetorische Stilmittel im Kontext des Deutschunterrichts

Auch im Deutschunterricht kann und soll mit Rhetorik und der Rede gearbeitet werden. Natürlich bringt es nicht sehr viel, die Schüler\*innen das ganze System antiker Rhetorik lernen zu lassen, einige dieser Traditionen können jedoch durchaus interessant für sie sein. Vor allem aber können Jugendliche durch die Auseinandersetzung mit Rhetorik und rhetorischen Stilmitteln viele Kompetenzen erwerben, die für eine Teilhabe an der Gesellschaft sehr wichtig sind. Der Erwerb rhetorischer Fertigkeiten geht beispielsweise mit dem argumentativer Fähigkeiten einher. Laut Marita Pabst-Weinschenk (1998: 106f) zählen diese Rede- und Argumentationsfähigkeiten zu den Kompetenzen, die in der heutigen Zeit, die sich durch Schnelllebigkeit und Komplexität auszeichnet, unverzichtbar sind. Redefähigkeit leistet einen wesentlichen Beitrag zur Mündigkeit und befähigt Schüler\*innen dazu, ihre Interessen zu vertreten, Kritik zu üben und an einer demokratischen Gesellschaft teilzuhaben. Auch rhetorische Stilmittel spielen über den schulischen Kontext hinaus eine wichtige Rolle im Alltag; oft ohne es zu bemerken, sind wir ständig mit ihnen konfrontiert. Sie werden in literarischen Texten ebenso eingesetzt wie in politischen Reden und in der Werbung; eine reflektierte Auseinandersetzung mit diesen Formaten und den Medien im Allgemeinen setzt die Bewusstheit und die Kenntnis der Stilmittel voraus. Die Fähigkeit, einige rhetorische Stilfiguren und Tropen selbst wirksam einzusetzen, zeugt von Sprach- und Stilbewusstheit, Wortgewandtheit und Charisma. Wenn sie nicht zum Zweck der Manipulation missbraucht wird, kann sie einen wichtigen Beitrag zu einem souveränen Auftreten leisten. Im Deutschunterricht ist die Vertrautheit mit rhetorischen Stilmitteln vor allem wichtig, um Texte genau analysieren und bestimmte Textsorten ihren Funktionen und Schreibzielen entsprechend gestalten zu können – unter anderem die Meinungsrede.

In Österreich gehört die Meinungsrede seit der Einführung der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SDRP) zu den zuerst neun, seit 2020 allerdings nur mehr sieben Matura-Textsorten, die bei der schriftlichen Deutsch-Matura beherrscht werden müssen.

In diesem Kapitel soll zunächst die Rolle der Rhetorik im Deutschunterricht im Allgemeinen erläutert werden, bevor der Fokus auf die Meinungsrede als österreichische Matura-Textsorte gelegt und das Textformat aus schreibdidaktischer Perspektive untersucht wird. Der letzte Teil des Kapitels konzentriert sich auf den Stellenwert rhetorischer Stilmittel im Deutschunterricht und auf den Erwerb der Fähigkeit, sie gut einzusetzen.

## 2.1. Die Rolle der Rede und der Rhetorik im Deutschunterricht

Die Bedeutung der Rhetorik und der Rede für den Deutschunterricht hat sich in den letzten beiden Jahrhunderten deutlich gewandelt. Bis ins 19. Jahrhundert war der Rhetorikunterricht in den Lateinschulen sowie an den Gymnasien fester Bestandteil des Lehrplans und stellte sogar ein eigenes Schulfach dar. Rhetorik wurde in Verbindung mit antiken Traditionen, aber auch im Zusammenhang mit deutschsprachiger Literatur gelehrt (Polz 2012: 4). Das Halten einer wirkungsvollen, mündlichen Rede bildete lange Zeit ein zentrales Lernziel des Sprachunterrichts. Tatsächlich war bis zur Einführung des Aufsatzunterrichts im 18. Jahrhundert – dieser ging übrigens aus dem Rhetorikunterricht hervor – auch das Schreiben Bestandteil der Rhetorik (Becker-Mrotzek/Böttcher 2014: 69). Seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nahm die Wichtigkeit des Rhetorikunterrichts deutlich ab (Polz 2012: 4). Die „kommunikative Wende“ führte in den 1970er Jahren zu einer Neukonzeption von Sprachverwendung unter pragmatischen Aspekten, wobei rhetorische Traditionen allerdings unberücksichtigt blieben. Erst seit den 1990er Jahren erlangten rhetorische Formate für den Sprachunterricht wieder größere Bedeutung (Struger 2017: 219). Auch wenn die Rhetorik heute kein eigenständiges Schulfach mehr ist, bleibt sie Inhalt des Deutschunterrichts. Allerdings hat die Disziplin in der Schule eine komplett neue Rolle und der Rhetorikunterricht eine neue Form angenommen. Die Schüler\*innen beschäftigen sich im Unterricht kaum noch mit den in Kapitel 1.2. erläuterten Gattungen der Reden, ihren drei Wirkungsformen oder den fünf Handlungsschritten, die bei ihrem Verfassen durchgeführt werden. Generell liegt der Schwerpunkt beim Erwerb rhetorischer Kompetenzen zumeist weniger auf der monologischen Rede, sondern viel mehr auf gelingender (vorwiegend mündlicher) Kommunikation im Allgemeinen, wie im Folgenden näher erläutert wird.

Hinsichtlich der Art und Weise der Beschäftigung mit Rhetorik und mit rhetorischen Textformaten werden zunächst zwei grundlegende Möglichkeiten unterschieden, nämlich die rezeptive Auseinandersetzung mit der Rhetorik, bei welcher rhetorische Texte analysiert und interpretiert werden (Möller 2011: 10) – dabei handelt es sich häufig um Medienrhetorik (Hochstadt u.a. 2013: 31) –, von der produktiven, bei welcher es um die Ausbildung praktischer rhetorischer Fähigkeiten geht (Möller 2011: 10). Die Relevanz der Arbeit mit rhetorischen Textformaten liegt in dem Beitrag, den sie zur Entwicklung der Persönlichkeit und zur Sprachhandlungskompetenz der Schüler\*innen leisten kann (Struger 2017: 220). Der Erwerb rhetorischer Fähigkeiten kann und soll den Lernenden die Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft und Erfolg in der Kommunikationsgesellschaft ermöglichen (Kämper - van den Boogaart 2011: 278). Im Laufe ihrer beruflichen und privaten Entwicklung müssen Jugendliche heutzutage mehr denn je in der Lage sein, wichtige Gespräche verantwortungsbewusst zu führen (Hochstadt u.a. 2013: 28). Die Schüler\*innen sollen daher

lernen, kompetent und effektiv Konversationen zu führen, ihre Argumente wirkungsvoll zu präsentieren und gut auf den\*die Gesprächspartner\*in einzugehen.

Weil sich also rhetorische Fähigkeiten in diesem Fall kaum auf monologische Reden, sondern mehr auf Gespräche beziehen, ist hier die Unterscheidung von Gesprächs- und Rederhetorik wesentlich (Steinig/Huneke 2011: 85). Dass der Erwerb rederhetorischer Kompetenzen im Deutschunterricht eine kleinere Rolle als der gesprächsrhetorischer – also im Prinzip kommunikativer Kompetenzen – spielt, liegt sicher daran, dass die Schüler\*innen deutlich seltener in der Situation sein werden, eine Rede halten zu müssen, als in der, ihre kommunikativen Kompetenzen beim Führen einer gelungenen Konversation unter Beweis stellen zu müssen. Dazu kommt allerdings, dass die Rhetorik, vor allem aufgrund ihrer Rolle im Nationalsozialismus, häufig mit Manipulation in Verbindung gebracht wird, was oftmals zu einem negativen Image der Disziplin und zu einem distanzierten Verhältnis zur rhetorischen Bildung führt (Hochstadt u.a. 2013: 29). Das instrumentelle Verständnis von Rhetorik, in dem sie als strategisches Handeln eines situationsmächtigen Orators und die Zuhörer\*innen als Adressat\*innen betrachtet werden, steht dem kommunikativen Rhetorikverständnis, bei welchem der Dialog zwischen Redner\*in und Publikum betont wird, gegenüber. Die Diskrepanz zwischen den beiden Konzeptionen führt zu einer wesentlichen Herausforderung für die Didaktik der mündlichen Kommunikation (Mönnich 2012: 526).

Da aber die Meinungsrede eine der Textsorten ist, die für die Zentralmatura in Österreich beherrscht werden muss, stellt sich nun die Frage, wo die Rederhetorik im Deutschunterricht ihren Platz findet. Im Schulalltag wird Schüler\*innen oft wenig Möglichkeit gegeben, öffentliche Redekompetenz zu entwickeln, obwohl das Sprechen vor der Klasse selbstverständlich sein sollte (Steinig/Huneke 2011: 86). Der Deutschunterricht muss einerseits die Bereitschaft fördern, vor anderen zu sprechen, und andererseits die dazu notwendigen Kompetenzen fördern. Eine Rede zu halten ist sicher eine der schwierigeren Formen des Vortragens; wichtig ist daher, dass die Jugendlichen dabei entsprechend begleitet und unterstützt werden. Neben den rhetorischen Fähigkeiten, die es ihnen erlauben, gestaltend zu sprechen, müssen die Lernenden auch in der Lage sein, passende Inhalte auszuwählen und entsprechend zu strukturieren (von Brand 2016: 58). Ein schrittweises Arbeiten an verschiedenen Teilaspekten der Rede ist daher sinnvoll. Was den Inhalt und die kommunikative Form des Trainings rhetorischer Fähigkeiten angeht, sollte an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen angesetzt werden (Hochstadt u.a. 2013: 28f). Darüber hinaus sollte der Erwerb der rhetorischen Fertigkeiten mit der Identitätsentwicklung der Schüler\*innen einhergehen. Voraussetzung dafür, dass die Lernenden verstehen, wie sie ihre Argumente in eine passende und wirkungsvolle sprachliche Form bringen können, ist nämlich, dass die Jugendlichen lernen, sich überhaupt erst als Menschen mit eigener Persönlichkeit und Meinung wahrzunehmen (Steinig/Huneke 2011: 88).

Die Rhetorik und damit in engerem Sinne die Rede werden in der Deutschdidaktik also vor allem in den Kontext der Didaktik der mündlichen Kommunikation eingebettet. Rhetorikunterricht als ein solcher findet nur mehr selten statt; wie beschrieben geht es heutzutage weniger um wirkungsvolles monologisches Sprechen als um gelingende dialogische Gespräche und richtiges Argumentieren. Wird monologisches Sprechen in der Fachliteratur thematisiert, ist dabei selten die Rede das Thema. Eher handelt es sich um andere Formen des Sprechens, zu welchen beispielsweise das Vorlesen, Statements oder Referate gehören (Kämper-van den Boogaart 2011: 278). Die Rede als schriftliche Textsorte wird in den Werken der allgemeinen Deutschdidaktik nur in Zusammenhang mit der rezeptiven Auseinandersetzung mit rhetorischen Texten erwähnt. Das Verfassen einer Rede wird gewissermaßen als Voraussetzung für das Halten derselben und kaum getrennt davon betrachtet, wobei der Fokus in der Literatur auf der mündlichen Wiedergabe liegt. Obwohl in der Realität im Kontext des Deutschunterrichts wohl sehr viel öfter eine Meinungsrede geschrieben als gehalten wird, wird sie auch in der schreibdidaktischen Literatur, etwa in den Werken von Martin Fix, Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Böttcher, Afra Sturm oder Mirjam Weder nur selten explizit thematisiert.

Obwohl das antike System der Rhetorik bis heute seine Gültigkeit hat und zumindest teilweise beim Verfassen einer Rede auch im schulischen Kontext (vor allem implizit) noch angewendet wird, wird in der fachdidaktischen Literatur selten eine Verbindung zu den klassischen rhetorischen Traditionen hergestellt. Wohl aus diesem Grund werden auch rhetorische Stilmittel und Techniken im Zusammenhang mit dem monologischen Sprechen in der fachdidaktischen Literatur kaum thematisiert. Dabei bietet sich die Schule zum Erwerb dieser Techniken eigentlich gut an: Im Gegensatz zum nicht-institutionellen privaten Umfeld besteht hier die Möglichkeit, sie in größeren Gruppen zu erproben (Hochstadt u.a. 2013: 30). In dem Zusammenhang soll an dieser Stelle ein Blick auf den Lehrplan für die AHS geworfen und die Verankerung der Rhetorik in diesem untersucht werden.

## 2.2. Verankerung der Rhetorik im österreichischen AHS-Lehrplan für die Sekundarstufe 2

Der neue Lehrplan für die kompetenzorientierte Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) ist mit 1. September 2018 in Kraft getreten. In ihm werden Bildungsziele, didaktische Grundsätze und Erläuterungen zur Unterrichtsplanung sowohl für die AHS-Oberstufe allgemein als auch für die einzelnen Unterrichtsfächer im Besonderen beschrieben (BMBWF Lehrpläne 2020). Im Lehrplan für das Fach Deutsch wird die Rhetorik einerseits im Zusammenhang mit der Textsorte Meinungsrede explizit angeführt, andererseits lassen sich auch einige der Bildungsziele und der zu erwerbenden Kompetenzen durchaus mit ihr in Verbindung bringen.

Zu den Bildungs- und Lehraufgaben des Fachs Deutsch für die 5. bis 8. Klasse zählt beispielsweise unter anderem die Befähigung der Schüler\*innen, mit Sprache Erfahrungen und Gedanken auszutauschen, sowie „schriftlich und mündlich sowie in Form medialer Präsentation Texte zu produzieren, die den sprachlichen Standards und den situativen Anforderungen entsprechen“ (BMBWF Lehrpläne 2020: Oberstufe Deutsch, Bildungs- und Lehraufgabe). Beides erfordert rhetorische Fähigkeiten, gehört zum Verfassen und Halten einer Rede beziehungsweise kann dadurch erlernt und trainiert werden. Auch in den Bildungsbereichen, die für die AHS festgelegt sind und zu welchen jedes Unterrichtsfach beitragen sollte, kann die Rhetorik verortet werden. So soll der Deutschunterricht durch die Förderung der Kommunikationskompetenz die Schüler\*innen dazu befähigen, „zur Friedenserziehung und zu den Grundwerten einer pluralistischen und den Menschenrechten verpflichteten demokratischen Gesellschaft“ beizutragen (BMBWF Lehrpläne 2020: Oberstufe Deutsch, Beiträge zu den Bildungsbereichen). Bedenkt man, dass Rhetorik im deutschdidaktischen Diskurs hauptsächlich in Zusammenhang mit genau dieser Kommunikationskompetenz behandelt wird, scheint die Disziplin durchaus auch hier ihren Platz zu finden. Im Zuge der Beschreibung der didaktischen Grundsätze werden sechs verschiedene Kompetenz- und Bildungsbereiche beschrieben, die im Deutschunterricht miteinander verflochten werden sollen. Dazu gehört zuerst die mündliche Kompetenz: Die Persönlichkeit und die Sprachhandlungskompetenz sowohl im privaten als auch im öffentlichen Raum sollen durch Gesprächserziehung gefördert werden; die Schüler\*innen sollen „in die unterschiedlichen Bedingungen und Prozesse mündlicher Kommunikation Einblick gewinnen und situations-, personen- und sachgerecht agieren sowie die Möglichkeiten verschiedener Gesprächs- und Redeformen ausloten“ (BMBWF Lehrpläne 2020: Oberstufe Deutsch, Didaktische Grundsätze). Verortet werden kann die Rede auch im Bereich der Textkompetenz und der schriftlichen Kompetenz, immerhin muss sie, bevor sie gehalten wird (was ja oftmals gar nicht der Fall ist), erst einmal geschrieben werden.

Nach den Bildungs- und Kompetenzbereichen wird der Lehrstoff für die einzelnen Schulstufen eingeführt. Der Erwerb der Meinungsrede und die Thematisierung der Rederhetorik ist für das erste Semester der 7. Klasse vorgesehen. Hier wird unter dem Punkt „Sprechsituationen und Sprechansätze“ angeführt, dass die Schüler\*innen „in freien und formalisierten Situationen vorbereitet und spontan sprechen“ und dabei „nichtsprachliche Mittel und Techniken des Sprechens erkennen und nützen“ sowie „Mittel der Rhetorik erkennen und einsetzen“ sollen. Außerdem wird die Meinungsrede neben der Textanalyse im Zusammenhang mit „Schreibhaltungen und Textsorten“ explizit als zu erwerbende Textsorte genannt. Hierzu wird auch unter dem Punkt „Schreiben für andere“ Bezug hergestellt: Die Jugendlichen sollen lernen, „Texte entsprechend der jeweiligen Kommunikationssituation, Absicht und Textsorte gestalten und stilistische Mittel gezielt einsetzen“ (BMBWF Lehrpläne 2020: Oberstufe

Deutsch, Lehrstoff 7. Klasse). Auch im weiteren Verlauf wird immer wieder von der Förderung kommunikativer Kompetenzen gesprochen; in der Abschlussklasse sollen die bereits erworbenen Fähigkeiten hauptsächlich weiter verbessert und optimiert werden.

Auch im Lehrplan spielt also zunächst die Gesprächsrhetorik eine wesentliche Rolle; zwar wird sie nicht explizit genannt, doch steht sie in engem Zusammenhang mit dem Erwerb kommunikativer Kompetenzen, welchem im Lehrplan große Bedeutung eingeräumt wird. Die Rederhetorik wird – wenig überraschend – vor allem im Zusammenhang mit der Textsorte Meinungsrede angeführt, die wohl aufgrund ihrer Rolle bei der Zentralmatura einen nicht unwichtigen Platz im Deutschunterricht einnimmt. Inwiefern die Bildungsziele erreicht werden, hängt natürlich von verschiedenen anderen Faktoren ab, nicht zuletzt von der verfügbaren Zeit und der Ausbildung der Lehrpersonen (Fellenberg 2008: 33). Spätestens bei der SDRP sollten die rhetorischen Fähigkeiten erworben worden sein und das Verfassen der Meinungsrede muss beherrscht werden. Auf die Rolle dieser Textsorte bei der österreichischen Matura wird im folgenden Kapitel eingegangen.

### 2.3. Die Meinungsrede bei der Standardisierten Diplom- und Reifeprüfung

In den letzten Jahrzehnten wurde Bildung EU-weit zunehmend als eine wichtige Ressource für wirtschaftliche Entwicklung wahrgenommen, was dazu geführt hat, dass mehr und mehr internationale Vergleichsstudien durchgeführt werden, die die Grundkompetenzen von Schüler\*innen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften überprüfen. Durch diese Tests wird gewissermaßen definiert, worin diese Grundkompetenzen liegen, wodurch sie in der Folge zur internationalen Vergleichbarkeit standardisiert werden. Ein weiterer Effekt der Studien ist, dass die Politik genauere Daten über die Leistungen der Schüler\*innen erhält, was wiederum dazu führt, dass noch mehr Standardisierungen eingeführt werden und ein größerer Einfluss auf das Bildungssystem genommen wird. In Österreich war eines der Resultate dieser EU-weiten Entwicklung die Einführung der Zentralmatura oder Standardisierten Diplom- und Reifeprüfung (SDRP) (Wintersteiner 2012: 12f).

#### 2.3.1. Die kompetenzorientierte, standardisierte Deutsch-Matura

Die Reifeprüfung hat in Österreich im Gegensatz zu anderen Ländern nicht nur den Zweck, ein bestimmtes Niveau an Allgemeinbildung oder beruflicher Vorbildung nachzuweisen, sondern befähigt auch zum Universitätsstudium, für das nur für bestimmte Studiengänge noch zusätzliche Zulassungsprüfungen absolviert werden müssen. Dieser Umstand verlangt umso mehr, dass die Absolvent\*innen der Matura in Schlüsselkompetenzen wie dem Schreiben über ein vergleichbares Niveau verfügen. Die Zentralmatura setzt sich aus drei Säulen zusammen:

einer Facharbeit (Vorwissenschaftliche Arbeit in der AHS und Diplomarbeit in der Berufsbildenden Höheren Schule, BHS), einer nicht-standardisierten mündlichen Prüfung und der zentralisierten schriftlichen Klausur. Im Fach Deutsch muss diese letzte mit Ausnahme der Höheren Technischen Lehranstalt (HTL) in allen Schultypen durchgeführt werden (Wintersteiner 2012: 14f).

Seit dem Schuljahr 2014/15 (AHS) beziehungsweise 2015/16 (BHS) findet die schriftliche Reifeprüfung also österreichweit standardisiert statt, was im Prinzip bedeutet, dass alle Maturant\*innen zur selben Zeit dieselben Klausuren schreiben. Die Koordination und Steuerung der Entwicklung dieser standardisierten und kompetenzorientierten Prüfungsformate und -aufgaben, die für die Unterrichtssprache, Mathematik, die lebenden Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch sowie für die klassischen Sprachen Griechisch und Latein ausgearbeitet werden, obliegt dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Die Beurteilung und Korrektur der Klausuren erfolgt mittels eines standardisierten Korrektur- und Beurteilungsschlüssels (BMBWF: Standardisierte schriftliche Prüfungsgebiete<sup>1</sup>).

Wichtig ist an dieser Stelle die Erläuterung des Kompetenzbegriffs, da dieser nicht nur ein wesentlicher Punkt des Gesamtkonzepts der SDRP ist, sondern sich der gesamte schulische Unterricht am Erwerb von Handlungskompetenzen orientiert. Kompetent zu sein bedeutet, dass man Probleme in unterschiedlichen Situationen lösen und die Fähigkeiten, die man in einem bestimmten Bereich erworben hat, auch auf einen anderen anwenden kann. Im Unterricht sollen drei Arten von Kompetenzen erworben werden: fachliche Kompetenzen, die sich also auf die Inhalte eines konkreten Unterrichtsfachs beziehen, außerdem überfachliche, wie das Problemlösen allgemein, und Handlungskompetenzen, die es erlauben, die erlernten Fähigkeiten in allen möglichen Situationen wirkungsvoll und verantwortungsbewusst einzusetzen (Struger 2012: 25ff). Zu betonen ist demnach, dass erworbene Kompetenzen erst in den Handlungen der Schüler\*innen sichtbar werden, also, um auf die Deutsch-Matura zurückzukommen, beim Schreiben verschiedener Texte oder indirekt beim Lesen (Struger 2012: 25ff). Die standardisierte Klausur in der Unterrichtssprache (Deutsch und in den entsprechenden Bundesländern die Volksgruppensprachen Slowenisch, Ungarisch und Kroatisch) soll unterschiedliche Kompetenzbereiche abdecken. Zu diesen gehören zunächst die Sach- und Fachkompetenzen, welche beispielsweise Fähigkeiten wie Textverstehen und die Textsortenkenntnis sowie die Fähigkeit zur Stellungnahme beinhalten. Zweitens werden sprachreflexive Kompetenzen geprüft, welche sich hauptsächlich auf die Textrezeption beziehen, also benötigt werden, um Texte hinsichtlich ihrer sprachlichen Gestaltung analysieren zu können. Beim dritten Kompetenzbereich handelt es sich um den der Schreib-

---

<sup>1</sup> <https://www.matura.gv.at/srdp/standardisierte-schriftliche-pruefungsgebiete>.

und Textkompetenz, der sämtliche Fähigkeiten zum textsorten- und adressatenadäquaten sowie zum korrekten und strukturierten Schreiben umfasst (BMBWF: Unterrichtssprache<sup>2</sup>). Bei der Deutsch-Prüfung selbst erhalten die Kandidatinnen ein Heft, das drei Themenpakete mit je zwei Aufgabenstellungen zum Verfassen einer bestimmten Textsorte beinhaltet. Diese Aufgabenstellungen nehmen immer Bezug auf einen oder mehrere Ausgangstexte, welche in dem Heft ebenfalls enthalten sind. Im Rahmen der Klausur müssen beide Aufgabenstellungen des gewählten Themenpakets erfüllt werden, die Schüler\*innen verfassen also zwei verschiedene Texte. Die Textsorten, welche geprüft werden können, werden im vom Bildungsministerium herausgegebenen Textsortenkatalog festgelegt und erläutert. Hinsichtlich der Aufgabenstellungen bei der Klausur spielen die sogenannten Operatoren eine wichtige Rolle. Bei diesen handelt es sich um Verben, die die Schüler\*innen zu einer bestimmten Schreibhandlung auffordern und den Prüfungsaufgaben eine transparente Struktur geben (BMBWF 2016: 1). Die Operatoren werden drei bestimmten, unterschiedlich komplexen Anforderungsbereichen zugeordnet: „Reproduktion“ (Operatoren sind hier zum Beispiel benennen, beschreiben, wiedergeben,...), „Reorganisation und Transfer“ (analysieren, erläutern, vergleichen,...) oder „Reflexion und Problemlösung“ (appellieren, beurteilen, interpretieren,...) (BMBWF 2016: 3).

### 2.3.2. Die Meinungsrede im Textsortenkatalog für die SDRP

Der Textsortenkatalog für die SDRP enthält zurzeit die folgenden Textsorten: die Erörterung, den Kommentar, den Leserbrief, die Meinungsrede, die Textanalyse (von nicht-fiktionalen Texten), die Textinterpretation (von fiktionalen Texten) und die Zusammenfassung (BMBWF 2020: 1). Laut dem Lehrplan für die AHS orientiert sich die Auswahl der Textsorten an der außerschulischen Wirklichkeit und an literarischen Vorbildern (BMBWF Lehrpläne 2020: Oberstufe Deutsch, Didaktische Grundsätze). Die Textsorten werden im Textsortenkatalog aus kompetenzorientierter Perspektive definiert und beschrieben; darüber hinaus werden Bewertungskriterien zur Beurteilung und wichtige kontextunabhängige Schreibhandlungen, die beim Verfassen der jeweiligen Textsorte durchgeführt werden, erläutert. Textsorten werden dabei als wiedererkennbare Muster der Texterstellung verstanden, die an bestimmten sprachlichen Mustern, Situationen und gesellschaftlich verankerten Zielen festzumachen sind, also vom jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontext abhängen und auch nur in diesem funktionieren. Schreibhandlungen dienen der Erstellung von Textsorten; es handelt sich bei ihnen um Verfahren, mit welchen Sachverhalte und Informationen in einem Text ausgedrückt werden (BMBWF 2020: 1ff). Als die wichtigsten Schreibhandlungen im schulischen Kontext angenommen und daher auch zur Erläuterung der Matura-Textsorten angeführt werden Deskription, Narration, Explikation, Argumentation, Rekapitulation,

---

<sup>2</sup> <https://www.matura.gv.at/srdp/unterrichtssprache>.

Evaluation und Appell, welche als besondere Ausprägung des Argumentierens gesehen wird (BMBWF 2020: 3-8). Die Schüler\*innen werden in der Schreibsituation durch die in Kapitel 2.3.1. beschriebenen Operatoren, die in den Aufgabenstellungen enthalten sind, indirekt zu einer oder mehreren dieser Schreibhandlungen aufgefordert.

Die Meinungsrede wird im Textsortenkatalog definiert als „die Druckfassung einer Rede, die darauf abzielt, ein bestimmtes Publikum [...] von der eigenen Position zu einem aktuellen Thema / Problem zu überzeugen“ (BMBWF 2020: 15). Damit ist bereits der gesellschaftliche Kontext der Textsorte Meinungsrede beschrieben. Außerdem wird deutlich, dass zum Verfassen einer Meinungsrede die Angabe eines spezifischen situativen Kontexts erforderlich ist, was ebenfalls im Textsortenkatalog angegeben wird; dies bedeutet, dass in der Aufgabenstellung eine bestimmte fiktive Situation oder ein Anlass beschrieben wird, für welchen die Meinungsrede vorbereitet wird. Relevant ist das Wissen über den situativen Kontext, um die Rede adressaten- und situationsgerecht gestalten zu können. Bei einigen anderen Textsorten, wie beispielsweise der Textanalyse, ist die Angabe eines situativen Kontexts nicht notwendig.

Als wichtigste Schreibhandlung beim Verfassen der Meinungsrede wird die Argumentation angeführt. Auch Deskription, Explikation, Narration und Rekapitulation werden genannt, wobei jedoch betont wird, dass bei der Textsorte Meinungsrede nur so weit informiert und erklärt wird, wie es notwendig ist, um die Argumentation zu stützen (BMBWF 2020: 15). Die Schreibhandlung „Appell“ wird dagegen nicht erwähnt, was interessant ist, ist doch die Meinungsrede nicht nur eine argumentative, sondern auch eine appellative Textsorte. Im Textsortenkatalog sehr wohl beschrieben werden dagegen die Wichtigkeit der Miteinbeziehung des Publikums und das entsprechende Aufmerksamkeitsmanagement, dass beim Verfassen einer Meinungsrede angewendet werden sollte. In dem Zusammenhang wird auch auf den Einsatz rhetorischer Stilmittel hingewiesen. Dieser wird darüber hinaus als eines der sprachlichen Bewertungskriterien angeführt, die neben Kriterien zu Gliederung und Struktur des Textes und solchen zu Funktionen und Kontextbezug die drei Gruppen der Bewertungskriterien beim Beurteilen der Meinungsrede bilden. Zu den sprachlichen Kriterien gehört neben dem Einsatz rhetorischer Stilmittel auch der argumentativer sprachlicher Mittel und die Verwendung einfacher Sätze und Redundanzen; die Gruppe der Kriterien zu Funktion und Kontextbezug bezieht sich hauptsächlich auf die Publikumsorientierung, die Klarheit der Position des\*der Verfasser\*in und die Qualität der dargelegten Argumente. Bezüglich der Gliederung und der Struktur der Meinungsrede wird der Aufbau mit Einleitung, Hauptteil und Schluss gefordert; auch einige Beispiele und Kriterien für das Gelingen des jeweiligen Textabschnittes werden angeführt: So wird beispielsweise für den Einstieg das Zitat oder die Anrede genannt, für die Argumentation im Hauptteil wird eine schlüssige Reihenfolge der

Argumente gefordert und ausgeführt. Der Schluss der Meinungsrede sollte aus einer Zusammenfassung, einem Ausblick und einem Appell bestehen (BMBWF 2020: 15).

Aus den Ausführungen im Textsortenkatalog geht also deutlich hervor, wie eine gelungene Meinungsrede aussieht und welche Kriterien sie erfüllen sollte. Es ist anzunehmen, dass sich sowohl die Lehrpersonen beim Unterrichten als auch Schulbuchautor\*innen beim Konzipieren der Lehrwerke an ihnen orientieren. Betrachtet man die Anforderungen, die beim Verfassen einer Meinungsrede an die Schüler\*innen gestellt werden, die Beurteilungskriterien und die vielen Schreibhandlungen, die ausgeführt werden, wird ersichtlich, dass diese Textsorte im Vergleich zu anderen, wie beispielsweise der Zusammenfassung, ein deutlich komplexeres Format darstellt. Warum das Verfassen eines solchen argumentativen und appellativen Textformats anspruchsvoller und schwieriger ist als das anderer Textsorten und welche Fähigkeiten dazu benötigt werden, wird im nächsten Kapitel näher ausgeführt.

## 2.4. Die Meinungsrede aus schreibdidaktischer Perspektive

Wenn auch die Rede darauf ausgelegt ist, gehalten zu werden, und es sich bei ihr daher eigentlich um eine medial mündliche Form der Kommunikation sowie um ein Format handelt, das auch in der fachdidaktischen Literatur eher im Bereich der Mündlichkeit verortet wird, basiert sie normalerweise auf einem schriftlichen Redemanuskript. Auch wird die Meinungsrede speziell im Rahmen der SDRP nicht gehalten, sondern geschrieben. Deshalb soll an dieser Stelle aus schreibdidaktischer Perspektive ein Blick auf die Meinungsrede als schriftliches Textformat – vor allem als argumentative und appellative Textsorte – und auf die Kompetenzen und Fähigkeiten, die für das Verfassen einer solchen Textsorte erforderlich sind, geworfen werden. In der schreibdidaktischen Literatur ist die Terminologie in Bezug auf die Systematisierung der Textsorten sehr uneinheitlich: Es werden unter anderem die Ausdrücke Textmuster, Textarten, Textformen und Texttypen synonym verwendet (Becker-Mrotzek/Böttcher 2014: 16). Auch wenn abhängig von den Autoren verschiedene Begriffe in den didaktischen Werken zu finden sind, wird in dieser Arbeit der Ausdruck „Textsorte“ benutzt.

Das Produzieren eines gelungenen Textes verlangt den Schreibenden viel ab: Es erfordert die gleichzeitige Anwendung von pragmatischem und inhaltlichem Wissen sowie von Sprach- und Textstrukturwissen (Hochstadt u.a. 2013: 46); außerdem muss der Text so gestaltet werden, dass er über die Situation hinaus für bekannte, aber möglicherweise auch potenzielle unbekannte Leser\*innen verständlich ist und bleibt (Steinig/Huneke 2011: 121). Die allgemeine Schreibkompetenz setzt sich somit aus mehreren Teilfähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten zusammen: Zu ihr zählen grammatische und lexikalische Kenntnisse ebenso wie Textsorten- und Schriftkenntnisse. Darüber hinaus ist für das Schreiben eine ausgeprägte soziale Kognition sowie die Fähigkeit zur Abstraktion und Antizipation wichtig, um adressatengerecht schreiben und sprachliche Äußerungen für eine andere Situation

konzipieren zu können (Becker-Mrotzek/Böttcher 2014: 50f). Abhängig vom konkreten Schreibziel, das beim Verfassen eines Textes verfolgt wird (zum Beispiel Überzeugen, Informieren oder Erklären), müssen außerdem unterschiedliche Entscheidungen für Formulierungen und Textaufbau getroffen werden. Laut Martin Fix (2008: 75) wäre die Kategorie „Stil“ an dieser Schnittstelle zwischen der beabsichtigten Funktion des Textes und seiner sprachlichen Gestaltung anzusiedeln. Der Stil (auf dem in einem späteren Kapitel genauer eingegangen wird) muss also an die Rezipient\*innen und an das Schreibziel angepasst werden. Eine Formulierung ist – sehr vereinfacht gesagt – dann erfolgreich, wenn sie bei den Adressat\*innen zur Realisierung der intendierten Textfunktion führt.

Für Sprachhandlungen, die in bestimmten Textsorten immer wieder auftauchen, stehen den Schreibenden mehr oder weniger standardisierte sprachliche Muster zur Verfügung, auf die sie zurückgreifen können (Sturm/Weder 2016: 100f). Das im Zusammenhang mit der Meinungsrede relevanteste Textmuster ist das Argumentieren, das auch im Textsortenkatalog des Bildungsministeriums als wichtigste Schreibhandlung für die Textsorte angeführt wird.

Beim argumentativen Schreiben geht es allgemein darum, etwas faktisch oder potenziell Strittiges durch Bezugnahme auf etwas Unstrittiges unstrittig zu machen. Das Ziel der Argumentation ist es, zu einem Konsens mit der Person, an die sie sich wendet, zu kommen. Daraus, dass dieses eigentlich dialogische Kommunikationsmuster beim Schreiben nun monologisch entfaltet werden muss, ergibt sich die Herausforderung, die Position dieser Person zu antizipieren und im Schreiben miteinzubeziehen, ohne jedoch die Wirksamkeit der Argumentation an ihr überprüfen zu können (Becker-Mrotzek/Böttcher 2014: 218f). Dies ist nicht die einzige Schwierigkeit beim Verfassen argumentativer Textsorten; diese stellen darüber hinaus besonders hohe sprachliche und kognitive Anforderungen an die Schreibenden und gehören daher zu den komplexesten Textformen. Als komplex gelten vor allem diejenigen Textsorten, deren Produktion wesentlich auf der Schaffung und der textsorten- und adressatengerechten Darstellung neuen Wissens aufbaut, denn dieses muss durch Beobachtung sowie durch den Rückgriff auf eigenes und fremdes Wissen erst gewonnen werden (Becker-Mrotzek/Böttcher 2014: 87f). Die reine Orientierung am Textmuster reicht im Fall der Meinungsrede zum Verfassen des Textes nicht aus.

Abhängig von den unterschiedlichen Textsorten und Kontexten werden beim Argumentieren verschiedene Akzente gesetzt. Eine solche Form des Argumentierens ist beispielsweise das persuasive Argumentieren, welches beim Gegenüber zu einer Einstellungsänderung in Richtung des Standpunktes des Argumentierenden führen soll. Sie spielt im Deutschunterricht häufig eine wichtige Rolle (Becker-Mrotzek/Böttcher 2014: 218f) und ist auch für das Verfassen einer Meinungsrede zentral. Diese Textsorte hat darüber hinaus noch eine appellative Funktion, die ebenfalls beim Schreibprozess berücksichtigt werden muss. Der Begriff der Textfunktion geht dabei nicht wie der der Schreibfunktion von den Schreibenden

aus, sondern von den Personen, die den Text rezipieren; es geht also um die Wirkung, die der Text auf die Adressat\*innen hat. Geschriebene Texte werden hinsichtlich ihrer Funktionalität in expressive, informative und appellative Textsorten unterteilt, wobei die Grenzen zwischen ihnen fließend sind (Fix 2008: 72f).

Dadurch, dass es sich bei der Meinungsrede um eine gleichermaßen persuasive wie argumentative und appellative Textsorte handelt, muss sie den Anspruch an argumentative Schlüssigkeit ebenso erfüllen wie den an rhetorische Qualität. Der Sachverhalt, der in der Meinungsrede behandelt wird, muss erstens korrekt erfasst und mental repräsentiert werden; zweitens müssen mögliche Gegenpositionen berücksichtigt, reproduziert und in die eigene Argumentation integriert werden. Darüber hinaus muss der\*die Schüler\*in ihn in eine überzeugende Form neu- und umformulieren (Struger 2017: 220f). Es sind also eine Menge Kompetenzen notwendig, um eine gelungene Meinungsrede verfassen zu können. In Zusammenhang mit der sprachlichen Gestaltung kommen nun auch die speziellen rhetorischen Fähigkeiten der Schüler\*innen ins Spiel, die für die Meinungsrede von großer Relevanz sind; die Jugendlichen sollen appellierend und persuasiv schreiben und rhetorische Stilmittel einsetzen, um ihr imaginäres Auditorium von ihrem Standpunkt zu überzeugen. Rhetorische Stilmittel im richtigen Ausmaß einzusetzen ist nicht einfach, allein schon deshalb nicht, weil das, was unter „richtigem Ausmaß“ verstanden wird, sehr subjektiv ist und daher die eingesetzten rhetorischen Stilmittel von Person zu Person unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt werden. Darauf, welche rhetorischen Stilmittel im Deutschunterricht normalerweise vermittelt werden, für welche Textsorten ihr Erwerb relevant ist und inwiefern dieser mit Sprach- und Stilbewusstheit zusammenhängt, wird im nächsten Kapitel eingegangen.

## 2.5. Rhetorische Stilmittel im Deutschunterricht

Rhetorische Stilmittel werden im Deutschunterricht hauptsächlich im Rahmen des Literaturunterrichts behandelt. Sie müssen einerseits für die rezeptive Auseinandersetzung mit Texten – also für die Analyse derselben – und andererseits für das Verfassen bestimmter Textsorten beherrscht werden.

Grundsätzlich lassen sich rhetorische Stilmittel – vor allem diejenigen, die ohnehin im Alltag gebräuchlich sind – in jeder Textsorte, die nicht gerade eine sehr sachliche, nüchterne Sprache erfordert, einbauen. Explizit gefordert wird der Einsatz rhetorischer Stilmittel im Textsortenkatalog für die Deutsch-Matura neben der Meinungsrede beispielsweise für den Kommentar; es handelt sich bei ihm wie bei der Meinungsrede um eine Textsorte, welche auf die Meinungsbildung der Rezipienten abzielt (BMBWF 2020: 13). Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass der Einsatz rhetorischer Stilmittel vor allem beim Verfassen persuasiv-argumentativer beziehungsweise appellativer Textsorten gefordert ist. Dies ist wenig

überraschend, geht es doch bei der Rhetorik generell darum, andere Personen vom eigenen Standpunkt zu überzeugen.

Das Beherrschen von und das Wissen über rhetorische Stilmittel ist aber nicht nur erforderlich für die Textproduktion, sondern auch wichtig für die rezeptive Auseinandersetzung mit literarischen und rhetorischen Texten zur Analyse ihrer sprachlichen Gestaltung. Sie müssen zum Beispiel beherrscht werden, um ein Gedicht oder eine Kurzgeschichte analysieren zu können. So kann und soll zur Beschreibung der lautlichen Gestaltung eines Textes, aber auch zu der der verwendeten Wörter, des Stils und der Syntax auf rhetorische Stilmittel zurückgegriffen werden. Bei der Vermittlung rhetorischer Stilmittel muss berücksichtigt werden, dass ihre Wirkung und ihre Funktion immer eine andere ist; sie ist textbezogen und muss abhängig vom Kontext des Textes erschlossen werden. Die Schüler\*innen müssen also lernen, die Stilmittel in ihrer Funktion für den Text zu erkennen und deren Wirkung zu beschreiben; ein rein deklaratives Wissen über die Figuren und Tropen reicht nicht (Krammer u.a. 2019: 41ff).

#### 2.5.1. Im Schulkontext wichtige rhetorische Stilmittel

Die Menge der rhetorischen Stilmittel ist so groß und unübersichtlich und viele von ihnen werden so selten gebraucht, dass es kaum Sinn haben würde, Schüler\*innen alle von ihnen zu vermitteln. Aus diesem Grund werden meistens nur die wichtigsten und am häufigsten auftretenden rhetorischen Stilmittel gelehrt. Auf die Frage, welche Stilmittel die wichtigsten sind, lässt sich wohl keine eindeutige Antwort finden; zwar gibt es sicher einen „Kern“ rhetorischer Stilfiguren und Tropen, der vermutlich in jedem Rhetorik- oder Deutschbuch zu finden ist, aber darüber hinaus unterscheiden sich die dargestellten Figuren und Tropen, sobald eine kleinere Auswahl getroffen werden muss, in Abhängigkeit von den Autor\*innen und dem Zweck, dem die Darstellung dienen soll. Da sich vermutlich die meisten Lehrpersonen bei der Auswahl der zu vermittelnden Stilmittel an den Lehrwerken orientieren, werden diese im Zuge einer Schulbuchanalyse in einem späteren Kapitel genauer untersucht. An dieser Stelle sollen jedoch diejenigen rhetorischen Stilmittel genannt werden, die in der vom Bildungsministerium herausgegebenen „Handreichung zu literarischen Grundfragen“ als besonders wichtig erachtet werden. Bei dieser Handreichung handelt es sich um ein von Deutschdidaktiker\*innen verfasstes Dokument, das für Lehrer\*innen konzipiert wurde, um diese bei der Vorbereitung der Schüler\*innen auf die SDRP zu unterstützen (Krammer u.a. 2019: 5).

Die Autor\*innen stellen keinen Anspruch auf die Vollständigkeit der Liste, die 33 rhetorische Stilmittel enthält. Unterschieden werden in der Darstellung dem antiken System entsprechend zunächst Stilfiguren von Tropen. Die Stilfiguren werden in Abhängigkeit von ihrer Funktion beziehungsweise von ihrer Wirkung in verschiedene Untergruppen unterteilt. So werden

zunächst einige Klangfiguren aufgezählt, nämlich Alliteration, Assonanz und Onomatopoesie. Es folgt eine Liste von Wiederholungsfiguren – Anapher, Epipher, Geminatio und Wortspiel – und eine weitere, die Positionsfiguren enthält (Chiasmus, Inversion, Parenthese und Parallelismus). Zwei weitere Untergruppen bilden die Quantitätsfiguren (Antithese, Ellipse, Enumeratio, Klimax, Oxymoron, Paradoxon, Pointe, Tautologie, Pleonasmus, Vergleich und Zeugma) und die Appellfiguren (Apostrophe, Ausruf und rhetorische Frage) (Krammer u.a. 2019: 44-51).

Anschließend werden die verschiedenen Tropen aufgezählt und erläutert. Genannt werden hier Euphemismus, Hyperbel, Ironie, Litotes, Metapher, Metonymie, Personifikation und Synekdoche (Krammer u.a. 2019: 51-54). Verglichen mit den Darstellungen rhetorischer Stilmittel, die in Rhetorik-Lehrbüchern zu finden sind, sind in dieser Liste natürlich bei weitem nicht alle Stilfiguren und Tropen enthalten; allerdings zeigt sie sehr gut, welche Stilmittel von Deutschdidaktiker\*innen für als besonders wichtig und brauchbar im schulischen Kontext erachtet werden. Welche dieser rhetorischen Stilmittel von den Autor\*innen unterschiedlicher Schulbücher ebenso als sehr relevant wahrgenommen werden, wird im Rahmen der Schulbuchanalyse untersucht, deren Ergebnisse mit der Auswahl der Stilmittel, die für die „Handreichung für literarische Grundfragen“ getroffen wurde, verglichen wird. Welche rhetorischen Figuren und Tropen die Schüler\*innen kennenlernen, ist allerdings natürlich auch von den einzelnen Lehrpersonen abhängig, die sich an verschiedensten Quellen orientieren können. Mit der Handreichung des Bildungsministeriums und der Analyse einiger in Österreich sehr gebräuchlicher Schulbuchreihen sind jedoch sicher einige der wichtigsten Referenzpunkte der Lehrer\*innen abgedeckt.

### 2.5.2. Rhetorische Stilmittel wirkungsvoll einsetzen lernen

Rhetorische Stilmittel spielen also im Kontext des Deutschunterrichts keine kleine Rolle. Sie müssen für das Verfassen unterschiedlichster Textsorten beherrscht werden, sowohl für das analytische und interpretative Texte als auch für das argumentative und appellative. Ein deklaratives Wissen über die Stilmittel und die Fähigkeit, sie zu erkennen und benennen zu können, ist wohl vor allem beim Analysieren von Texten wichtig, um deren sprachliche Gestaltung beschreiben zu können; allerdings erfordert auch der Einsatz rhetorischer Stilmittel beim Schreiben appellativer und persuasiver Texte wie der Meinungsrede ein Bewusstsein dessen, welche Stilfiguren und Tropen man wann und wie einsetzen kann, um den gewünschten Effekt zu erzielen. Rhetorische Stilmittel in einem Text zu erkennen, ist das eine; sie in einem eigenen Text wirkungsvoll zu verwenden, erfordert noch weitere Fähigkeiten und Kompetenzen, auf welche nun ein besonderes Augenmerk gelegt wird.

In einer Rede sollen rhetorische Stilmittel verschiedene Zwecke erfüllen; sie dienen dazu, Kontakt zum Publikum aufzunehmen und die Rede kurzweiliger, verständlicher und

eindringlicher zu gestalten, dazu, bei den Zuhörer\*innen Emotionen und Gefühle auszulösen und sie zum Nachdenken anzuregen. Sicher ist es bei einigen Stilmitteln schwieriger, sie zu verwenden, als bei anderen; bestimmte Stilfiguren und Tropen, wie rhetorische Fragen, Ellipsen und die Litotes werden im alltäglichen Sprachgebrauch so oft verwendet, dass ihr Einsatz im schulischen Kontext vermutlich gar nicht explizit erlernt werden muss. Die Schwierigkeit liegt allerdings darin, es mit den rhetorischen Stilmitteln weder zu übertreiben noch zu vorsichtig bei ihrem Einsatz zu sein und sie auf eine Weise zu verwenden, die zum Stil, zum Ziel, zu dem Publikum und zum Kontext der Rede passt. Die Fähigkeit, passende Stilmittel an der richtigen Stelle und im richtigen Ausmaß einzusetzen, beruht nicht nur auf dem Wissen darüber, welche Stilmittel es gibt, sondern verlangt auch ein gutes Sprachgefühl beziehungsweise Sprach- und Stilbewusstheit. Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke (2011: 138) verstehen unter dem Begriff Sprachbewusstheit „eine prozessorientierte Fähigkeit, die es ermöglicht, das Sprechen und Schreiben anderer differenziert und kritisch wahrzunehmen und die Wirkungen und Folgen eigenen Sprachhandelns abschätzen zu können“. Aus diesem Zitat kann man ableiten, dass auch für den wirkungsvollen und angemessenen Einsatz von rhetorischen Stilmitteln eine Art Sprachbewusstheit notwendig ist. An einem Muster oder einer Art objektiver Norm kann man sich nämlich in diesem Fall nicht orientieren: Ein uneingeschränktes Urteil darüber, ob ein Stilmittel „richtig“ oder „falsch“ eingesetzt wird, kann kaum getroffen werden. Bei der Bestimmung über den angemessenen Gebrauch der Stilfiguren und Tropen spielen mindestens drei Komponenten eine wichtige Rolle: der Zusammenhang der Figuren mit dem Rede- oder Schreibziel, die Rede- und Textgattung, um welche es sich handelt und die Beziehung einzelner sprachlicher Erscheinungen zum Textganzen. Hinzu kommen persönliche Vorlieben und Abneigungen der Schreibenden; auch die Sprachentwicklung, also zeitliche Vorlieben, beeinflussen die Sichtweise auf rhetorische Stilmittel (Ottmers 2007: 161f). Das erschwert auch die Bewertung der von Schüler\*innen eingesetzten Stilmittel durch die Lehrperson, die natürlich ebenfalls subjektiv bewertet; hinzukommt, dass einige der rhetorischen Stilmittel streng genommen gegen sprachliche Normen verstoßen, da sie grammatisch gesehen, beispielsweise im Fall der Ellipse, keinen vollständigen Satz darstellen. Dieses normative Dilemma der Deutschlehrer\*innen wird in einem späteren Kapitel genauer erläutert.

In der fachdidaktischen Literatur wird kaum explizit auf den Erwerb der Fähigkeit, rhetorische Mittel gezielt und gut einzusetzen, eingegangen. Nachdem es jedoch der Stil als bedeutungsvolle Form des Textes ist, der Informationen über die Person, die ihn verfasst hat und ihre Beziehung zu den Adressat\*innen, zum Gegenstand der Mitteilung sowie zu ihrer Sprachverwendung liefert, lohnt es sich an dieser Stelle, einen Blick auf die Entwicklung sprachstilistischer Fähigkeiten von Schüler\*innen zu werfen. Nicht zuletzt fassen traditionelle Stilistiken den Stil explizit als Schmuck der Rede auf. Die Textualität eines Textes und seine

Textsortenzugehörigkeit sind ohne das Vorhandensein eines einheitlichen Stils nicht erkennbar; der Stil muss also in einem Deutschunterricht, der Textkompetenz herausbilden soll, unbedingt zum Gegenstand werden (Rothstein u.a. 2013: 451ff). Stilbewusster Schreibunterricht wird vor allem in der Phase der Textrevision betrieben und zeigt stilistische Optionen in ihrer Abhängigkeit von Situation, Adressat und Intention des Textes auf. Für die Stilbildung werden Textsorten relevant, wenn man sie nicht produktorientiert als zu erfüllende Konventionen, sondern prozessorientiert als Schreibmuster betrachtet (Abraham 2006: 243). Die Textsorten werden somit als Referenzgröße für stilistische Entscheidungen herangezogen und stellen als anzunehmende Erwartungsnorm den kommunikativen Rahmen für die Schreibhandlung dar. Neben dem Wissen über Textsortennormen setzt stilistische Kompetenz – worunter heutzutage die Wahrnehmung und Beherrschung verschiedener Schreibstile verstanden wird – voraus, dass die Schüler\*innen über verschiedene Ausdrucksalternativen verfügen und in der Lage sind, frühere Kommunikationserfahrungen zu reflektieren. Genau wie das Empfinden darüber, welche rhetorischen Stilmittel an bestimmten Stellen einer Rede angemessen sind, sehr subjektiv ist, herrscht kein Konsens darüber, welcher „gut“ oder „schlecht“ ist; Stile sind sehr differenziert wahrzunehmen und das Kriterium der Angemessenheit reicht als Anforderung an die Schüler\*innen nicht aus, weil sie sich darunter nicht viel vorstellen können; sie haben dafür zumeist noch keinen Maßstab entwickelt. Daran kann jedoch im Deutschunterricht gearbeitet werden: Abraham empfiehlt beispielsweise den Textvergleich – also die vergleichende Analyse unterschiedlicher Texte – als Methode der Stilarbeit, betont aber auch die Wichtigkeit des eigenen Schreibens (Abraham 2017: 89f). Da Stil sowohl eine individuelle als auch eine soziale Komponente enthält, müssen sich die Schüler\*innen mit eigenen Formulierungen ebenso auseinandersetzen wie mit denen anderer Schreiber\*innen (Steinig/Huneke 2011: 138). Die Entwicklung von Sprach- und Stilbewusstheit führt mit Sicherheit auch zu einem reflektierten und differenzierten und somit (soweit das bestimmbar ist) zu einer angemessenen Verwendung von Stilfiguren und Tropen. Das Erlernen des gezielten Einsatzes rhetorischer Stilmittel kann auch und besonders gut durch die Analyse von Audio- und Videoaufnahmen sowie die dazugehörigen Manuskripte wirkungsmächtiger Rhetoriker\*innen unterstützt werden (von Brand 2017: 20).

Zusammenfassend können rhetorische Stilmittel also listenweise auswendig gelernt werden, um sie beispielsweise in Gedichten und Kurzgeschichten zu erkennen; um sie angemessen und wirkungsvoll verwenden zu können, sind allerdings auch eine ausgeprägte Sprachbewusstheit und stilistische Kompetenzen erforderlich. Schüler\*innen können durch die Auseinandersetzung mit Textmustern und Formulierungsvorschlägen sowie durch die Analyse von Videos, Tonaufnahmen und Redemanuskripten dabei unterstützt werden, zu lernen, wie rhetorische Stilmittel in einer Rede eingesetzt werden können. Wie sie die Stilfiguren und Tropen dann beim Verfassen einer Meinungsrede tatsächlich einsetzen, hängt

neben externen Faktoren wie der Redegattung und dem Publikum von ihrer subjektiven Einschätzung, ihren Vorlieben und ihrem Stil ab; es handelt sich dabei um Aspekte, die auch die Leser\*innen bei der Bewertung und Wahrnehmung der Stilmittel beeinflussen und die dadurch häufig zu einer sehr uneinheitlichen Bewertung derselben führen.

# Empirische Untersuchung

### 3. Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen

In den ersten beiden Kapiteln wurden das System der Rhetorik, das in seinen wesentlichen Zügen bis heute angewendet wird, sowie die Rolle der Meinungsrede im Deutschunterricht im Allgemeinen und bei der SDRP im Besonderen erläutert. Darüber hinaus wurde beschrieben, warum die Meinungsrede als argumentative, persuasive und appellative Textsorte sehr anspruchsvoll ist. Aufbauend auf dieser theoretischen Fundierung soll nun der Fokus auf die tatsächlich verwendeten rhetorischen Stilmittel in von Schüler\*innen bei der Deutsch-Matura 2016 verfassten Meinungsreden gelegt werden. In diesem Kapitel werden zunächst die zugrunde liegenden Forschungsfragen und Hypothesen ausgeführt und das Untersuchungsdesign, das auf dem Prinzip der Methodentriangulation beruht, erläutert. Anschließend werden die drei verschiedenen Forschungsmethoden und die dafür grundlegenden Datensätze ausführlich beschrieben und erklärt.

#### 3.1. Forschungsfragen und Hypothesen

Im Zuge dieser Arbeit sollen die folgenden Forschungsfragen bearbeitet und beantwortet werden:

Welche rhetorischen Stilmittel werden von österreichischen Maturant\*innen beim Verfassen einer Meinungsrede besonders häufig verwendet?

Wie, wie oft und in welchem Zusammenhang werden rhetorische Stilmittel verwendet?

Wie werden die von den Schüler\*innen verwendeten rhetorischen Stilmitteln von den Lehrpersonen wahrgenommen und beurteilt? Inwiefern und unter welchen Umständen werden sie korrigiert? Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen der Zahl der eingesetzten Stilmittel und der Notengebung beobachten?

Inwiefern lassen sich Zusammenhänge zwischen den verwendeten Stilmitteln und ihrer Aufbereitung in den Lehrwerken für die Sekundarstufe 2 beobachten?

Es sollen folgende Hypothesen verifiziert oder widerlegt werden:

Die Maturant\*innen setzen gezielt verschiedene rhetorische Stilmittel ein.

Bestimmte rhetorische Stilmittel (zum Beispiel Ellipsen oder rhetorische Fragen) sind den Schüler\*innen geläufiger und werden dementsprechend häufiger eingesetzt als andere.

Diejenigen Schüler\*innen, die die Matura mit einer guten oder sehr guten Note abgeschlossen haben, haben in ihrer Meinungsrede tendenziell mehr rhetorische Stilmittel eingesetzt als andere.

Stilfiguren werden von den Lehrpersonen unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt. So werden sie manchmal sogar als grammatikalisch falsch markiert und negativ bewertet, obwohl sie stilistischen Wert haben.

Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen den in Lehrwerken für die Sekundarstufe 2 angeführten und den von den Maturant\*innen verwendeten rhetorischen Stilmitteln beobachten.

### 3.2. Wahl der Methoden

Es wird also versucht, das Thema aus verschiedenen Perspektiven, nämlich sowohl aus der der Schüler\*innen als auch aus der der Lehrpersonen, zu beleuchten. Die Arbeit ist in ihrem Vorgehen daher größtenteils qualitativ angelegt.

Antworten auf die Forschungsfragen und die Verifizierung oder Widerlegung der Hypothesen sollen mithilfe dreier verschiedener Untersuchungsmethoden im Sinne der Methoden- und Datentriangulation ermittelt werden: Durch eine Analyse einiger ausgewählter österreichischer Schulbuchreihen soll erforscht werden, wie die Rhetorik, die Meinungsrede und rhetorische Stilmittel in verschiedenen Lehrwerken vermittelt und dargestellt werden. Wie die Jugendlichen rhetorische Stilmittel einsetzen, wird aus der Analyse der Maturaarbeiten hervorgehen: Durch die Analyse eines Textkorpus, das sich aus im Jahr 2016 im Rahmen der SDRP verfassten Meinungsreden zusammensetzt, sollen die von den Maturant\*innen verwendeten rhetorischen Stilmittel ermittelt und untersucht sowie das Korrekturverhalten der Lehrpersonen analysiert werden. Wie von den Jugendlichen in der Meinungsrede eingesetzte Stilmittel lehrerseitig wahrgenommen und beurteilt werden und welche Rolle die rhetorischen Stilmittel der Ansicht der Lehrpersonen nach in der Meinungsrede und im Deutschunterricht generell spielen und spielen sollten, wird zusätzlich durch Leitfrageninterviews mit fünf Deutschlehrer\*innen erfragt. Auf die einzelnen Datensätze und Methoden wird in den folgenden Teilkapiteln genauer eingegangen.

### 3.3. Korpusanalyse

Die erste Säule der empirischen Untersuchung bildet also eine Korpusanalyse, in deren Rahmen von Schüler\*innen verfasste Meinungsreden im Hinblick auf die darin eingesetzten rhetorischen Stilmittel sowie deren Wahrnehmung und Bewertung durch die beurteilenden Lehrpersonen untersucht werden sollen.

Die Korpuslinguistik ist eine wissenschaftliche Disziplin, die darin besteht, in Korpora zusammengefasste authentische Texte zu analysieren, darin enthaltene Sprachbestände zu beschreiben und darauf aufbauend Theorien zu bilden. Im Allgemeinen wird versucht, Korpora so zusammenzustellen, dass sie ausgewogen hinsichtlich derjenigen Kriterien sind, von welchen angenommen wird, dass sie die Sprache beeinflussen (Andresen/Zinsmeister 2019:

17). Auch die im Rahmen dieser Arbeit analysierten Meinungsreden bilden ein Textkorpus. Es ist besonders ausgewogen und einheitlich, da alle Texte zur gleichen Zeit im selben Kontext und mit demselben Ziel verfasst worden sind; auch sind die Verfasser\*innen im gleichen Alter und – zumindest theoretisch – am selben Bildungsstand. Das Korpus setzt sich aus einem Sample aus rund 200 Schülertexten zusammen, die 2016 im Rahmen der Deutsch-Matura geschrieben wurden. Auf diese Datenbasis, das Vorgehen bei der Analyse und den Kontext, in welchem die Texte entstanden sind, wird in den folgenden Kapiteln eingegangen.

### 3.3.1. Beschreibung der Datenbasis

Eine große Zahl von im Jahr 2016 verfassten Deutsch-Maturaarbeiten wurde Dr. Jutta Ransmayr, die an der Universität Wien forscht und lehrt, für die Durchführung eines fachdidaktischen und korpuslinguistischen Projekts zur Verfügung gestellt. Im Rahmen dieses Projekts wurden Maturatexte aus ganz Österreich hinsichtlich der Rechtschreib- und Grammatikleistungen der Schüler\*innen sowie der Korrekturen durch die Lehrpersonen analysiert, mit dem Ziel, die Zusammenhänge zwischen ihnen auf einer breiten Korpusdatenbasis untersuchen zu können (Ransmayr 2020: 62f). Die fast 550 Maturaarbeiten, die dafür herangezogen wurden, stammen aus allen österreichischen Bundesländern außer Vorarlberg und weisen auch sonst eine große Vielfalt auf: Sie wurden teilweise am Computer und oft mit der Hand geschrieben, sowohl an der AHS als auch am ORG verfasst. Etwa 380 von ihnen wurden zum Themenpaket 3 verfasst und beinhalten somit eine Meinungsrede. Von diesen Maturaarbeiten wird wiederum etwa die Hälfte im Zuge dieser Arbeit hinsichtlich der von den Schüler\*innen eingesetzten rhetorischen Stilmittel analysiert.

### 3.3.2. Methodisches Vorgehen bei der Korpusanalyse

Aufgrund ihrer Authentizität erlauben Textkorpora eine besonders genaue Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Sprache und ihrer Verwendung. Notwendig für ihre Interpretation sind allerdings sogenannte Metadaten, Informationen über die Texte, ihre Verfasser\*innen und die Umstände, unter welchen sie geschrieben wurden. Ein solches Metadatum ist beispielsweise die Textsorte (Andresen/Zinsmeister 2019: 12f). In Bezug auf die im Jahr 2016 verfassten Meinungsreden sind mehrere Metadaten verfügbar. Zum einen natürlich die Textsorte – sie stellt die Voraussetzung dafür dar, dass die Maturaarbeit in die Analyse miteinbezogen wird. Zum anderen ist bei den meisten Arbeiten der Beurteilungsraster vorhanden und das Geschlecht des\*r Verfassers\*in bekannt, ebenso die Schulform, das Bundesland und die Note, mit welcher die Arbeit beurteilt wurde. Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass sich die Note nicht nur auf die Meinungsrede, sondern auf die gesamte schriftliche Deutsch-Prüfung bezieht, die in diesem Fall im Verfassen einer Meinungsrede und eines Leserbriefs bestand. Zusätzlich ist bei einzelnen Maturaarbeiten ein

Kommentar der Lehrperson vorhanden, in welchem genauer auf die Leistung der Schüler\*in eingegangen wird. All diese Metadaten werden in die Analyse miteinbezogen.

Textkorpora sind typischerweise digitalisiert (Andresen/Zinsmeister 2019: 15), was es dem\*der Benutzer\*in erlaubt, gezielt nach bestimmten Ausdrücken zu suchen. Auch, wenn ein Wort in unterschiedlichen Formen im Text auftritt, können seine Belege mithilfe einer bestimmten Suchfunktion gefunden werden (Andresen/Zinsmeister 2019: 10). Normalerweise werden also die zu interpretierenden Daten bei einer Korpusanalyse maschinell herausgefiltert. Bei dieser Arbeit ist das nicht der Fall, weil nicht nach bestimmten Ausdrücken, sondern nach rhetorischen Stilmitteln, also nach ganzen Phrasen und Formulierungen, deren Wortlaut nicht im Vorhinein bekannt ist, gesucht wurde. Daher wurde hier manuell vorgegangen, was bedeutet, dass die einzelnen Arbeiten genau durchgelesen und auf rhetorische Stilmittel hin untersucht wurden. Wurden rhetorische Stilmittel entdeckt – egal, ob sie offensichtlich gezielt als solche eingesetzt worden sind oder nicht (dies lässt sich schließlich nicht feststellen) – wurden sie aus dem Text herauskopiert und in einer Tabelle gesammelt, um später ihre genaue Analyse zu ermöglichen. Einschränkend muss angemerkt werden, dass durch die manuelle Analyse nicht immer tatsächlich alle Stilmittel gefunden werden konnten. Zudem fällt die Differenzierung, welche Formulierungen als Stilmittel wahrgenommen werden und welche nicht – wie es auch die Korrekturen der Lehrpersonen zeigen – von Person zu Person unterschiedlich aus. Die Ergebnisse dieser Korpusanalyse stellen daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit; sie sind jedoch sehr wohl geeignet, zu zeigen, inwiefern Schüler\*innen bei der Matura in der Lage sind, rhetorische Stilmittel einzusetzen, welche Stilfiguren und Tropen sie besonders häufig benutzen und in welcher Form diese auftreten.

Im folgenden Teilkapitel wird auf die Deutsch-Matura eingegangen, in deren Kontext die für diese Arbeit untersuchten Texte verfasst worden sind. Dabei werden zunächst die verschiedenen Prüfungsaufgaben beschrieben, bevor die Aufgabenstellung für die Meinungsrede besonders genau erläutert wird.

### 3.3.3. Die standardisierte Deutsch-Matura 2016

Im Jahr 2016 haben laut Angaben der Statistik Austria österreichweit 40.947 Schüler\*innen die Zentralmatura erfolgreich absolviert, davon 17.922 – also weniger als die Hälfte – an der AHS (Statistik Austria 2020). Die schriftliche Klausur im Fach Deutsch fand am 9. Mai 2016 statt. Bei der Deutsch-Klausur wird den Kandidat\*innen ein Heft vorgelegt, das zu drei Themenpaketen Aufgabenstellungen und Inputtexte beinhaltet. Die Schüler\*innen wählen eines der Themenpakete aus und müssen abhängig davon zwei verschiedene Textsorten verfassen, wofür sie insgesamt 300 Minuten Zeit haben. Im Jahr 2016 hatten die Maturant\*innen die Wahl zwischen den Themen „Stadtleben“, „Tourismus und Reisen“ und „Bewusst leben“, welche im Folgenden kurz näher erläutert werden sollen.

Das erste Themenpaket, „Stadtleben“, verlangte von den Prüflingen das Verfassen einer Textinterpretation von etwa 600 Wörtern und einer Zusammenfassung von ungefähr 300 Wörtern. Interpretiert werden sollten zwei Gedichte: „Städter“ von Alfred Wolfenstein aus dem Jahr 1920 und „Die Stadt“ von Georg Heym, verfasst 1912. Bei dem Text, der zusammenzufassen war, handelt es sich um ein Interview mit einem Ökologen, das den Titel „Urban Gardening in Wien: „Großer Imageeffekt, aber geringe Kosten““ trägt (BIFIE Aufgabenheft: 3-8). Laut Angaben des Bildungsministeriums wurde dieses Themenpaket von 10 Prozent der Schüler\*innen, die eine AHS besuchen, ausgewählt, dagegen aber nur von 4 Prozent der Maturant\*innen einer BHS.

Diejenigen Schüler\*innen, die das Themenpaket 2, „Tourismus und Reisen“, wählten, mussten zwei gleich lange Texte zu je etwa 450 Wörtern schreiben. Der eine der beiden Texte war eine Textanalyse von einem Essay mit dem Titel „Setzt euch der Fremde aus“, der von Ilija Trojanow verfasst wurde. Als zweite Aufgabe sollten die Maturant\*innen einen Kommentar zu einem Zeitschriftenartikel von Nora Holzmann, „Dark Tourism: Urlaub in der Wirklichkeit“, schreiben (BIFIE Aufgabenheft: 9-15). Auch dieses Themenpaket war in der AHS beliebter als in der BHS: Während 14 Prozent der AHS-Schüler\*innen sich für das Thema „Tourismus und Reisen“ entschieden, handelt es sich bei den Maturant\*innen an der BHS um 9 Prozent.

Das dritte Themenpaket, „Bewusst leben“, das von den Jugendlichen das Verfassen einer Meinungsrede und eines Leserbriefs verlangte und daher für diese Arbeit am relevantesten ist, wird in einem eigenen Kapitel näher ausgeführt. Es wurde von drei Vierteln der Maturant\*innen der AHS und von 85 Prozent der Schüler\*innen der BHS ausgewählt. Auch hier lassen sich also Unterschiede beobachten; in jedem Fall aber war dieses Themenpaket schultypübergreifend am beliebtesten.

Die Textsorten, die bei der schriftlichen Deutsch-Matura 2016 geprüft wurden, waren also die Textinterpretation, die Zusammenfassung, die Textanalyse, der Kommentar, die Meinungsrede und der Leserbrief. Während bei der Wahl des ersten Themenpakets keine argumentative Textsorte zu verfassen war, verlangte das zweite das Schreiben einer analytischen und einer argumentativen und das dritte Themenpaket das Verfassen zweier argumentativer Texte.

Das Wissen über rhetorische Stilmittel ist bei der Wahl jedes Themenpakets relevant, in der Angabe explizit gefordert wird es allerdings nur in den Aufgabenstellungen für die interpretatorischen und analytischen Textsorten. In der Aufgabenstellung für die Textanalyse werden die Stilmittel explizit erwähnt: „Untersuchen Sie Wortwahl, Satzbau und rhetorische Mittel im Hinblick auf mögliche Wirkungsabsichten des Textes“ (BIFIE Aufgabenheft: 9), während sie in der für die Textinterpretation indirekt in der Aufforderung, die beiden Gedichte hinsichtlich ihrer formalen, sprachlichen und thematischen Gestaltung zu analysieren, inkludiert werden (BIFIE Aufgabenheft: 3). Um eine gelungene Interpretation oder Analyse

schreiben zu können, ist also vor allem das Erkennen der rhetorischen Stilmittel relevant, die Schüler\*innen müssen in der Lage sein, die Stilmittel wahrzunehmen und zu benennen. Eine andere Art des Wissens über rhetorische Stilmittel ist für den Kommentar und die Meinungsrede notwendig: Zum Verfassen dieser beiden Textsorten müssen die Stilmittel an den passenden Stellen und in einem angemessenen Ausmaß eingesetzt werden können. Gefordert wird dies zwar nicht in den Aufgabenstellungen der SDRP 2016, allerdings wird die Verwendung der Stilmittel als sprachliches Kriterium eines gelungenen Kommentars beziehungsweise einer gelungenen Meinungsrede im Textsortenkatalog des BIFIE festgelegt (BIFIE 2016: 12; 14).

#### 3.3.4. Themenpaket 3 „Bewusst leben“

Das dritte Themenpaket, „Bewusst leben“, beinhaltet also Aufgabenstellungen und Inputtexte zu einer Meinungsrede und einem Leserbrief.

Der Titel des Themenpakets, „Bewusst leben“, sagt schon viel über die Inhalte, mit welchen sich die Jugendlichen auseinandersetzen sollten, aus. Der Leserbrief war als Reaktion auf eine Reportage zu verfassen, die den Alltag und den Lebensstil eines jungen Paares beschreibt, das sich mit dem Ziel, sich komplett selbst zu versorgen, in einen Wald im südlichen Burgenland zurückgezogen hat und dort fast ausschließlich von selbst hergestellten Produkten lebt. Schwerpunkt der Meinungsrede war die Gesundheitspolitik in Bezug auf den Umgang mit Suchtmitteln. Als situativer Kontext wurde eine schulische Veranstaltung angegeben:

*Situation: An Ihrer Schule findet eine Veranstaltung zum Thema Gesundheitspolitik statt. Sie leiten die Veranstaltung mit einer Rede zum Thema Macht sich der Staat um uns zu große Sorgen? ein. Ihr Publikum sind Politiker/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen. Als Grundlage für Ihre Meinungsrede wählen Sie den Zeitungsartikel Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder. (BIFIE Aufgabenheft: 16)*

Aus dieser Angabe geht deutlich hervor, für welche Situation die Meinungsrede verfasst wird und an welche Adressat\*innen sie sich wendet. Der besagte Artikel, „Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder“, wurde von Martin Tauss verfasst und am 22. Jänner 2014 in der Online-Ausgabe der Wochenzeitung „Die Furche“ veröffentlicht. Bei ihm handelt es sich um die Textbeilage der Aufgabe. Inhalt des Artikels sind die verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit Genussmitteln, vor allem mit Nikotin und Alkohol. Hierzu werden zwei verschiedene gesundheitspolitische Zugänge beschrieben und ausführlich erläutert: ein paternalistischer, der mit Restriktionen, Verboten und der allgemeinen Problematisierung von Suchtmitteln arbeitet, sowie ein emanzipatorischer, der auf die Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Bevölkerung setzen will und den Schwerpunkt der Prävention in der Förderung von Lebens- und Risikokompetenz sieht.

Die Aufgabenstellungen, welche die Schüler\*innen unter Bezugnahme auf den Artikel erfüllen sollen, sind die folgenden:

- *Erschließen Sie die im Text genannten unterschiedlichen Zugänge im Umgang mit Gesundheitsrisiken.*
- *Setzen Sie sich mit den beiden Zugängen auseinander.*
- *Schlagen Sie Maßnahmen vor, mit denen politische und andere Institutionen (z.B. Schule) zur Gesundheitsvorsorge beitragen können. (BIFIE Aufgabenheft: 16)*

Die Operatoren gehören zu den beiden anspruchsvolleren Anforderungsbereichen. „Erschließen“ erfordert Leistungen, die überwiegend zum Bereich Reorganisation und Transfer gehören, während „auseinandersetzen“ und „vorschlagen“ Reflexion und Problemlösen verlangen (BMBWF Operatorenkatalog: 3).

Der Großteil der Maturant\*innen – insgesamt 80 Prozent von ihnen – wählte dieses Themenpaket. Gründe dafür könnten sein, dass das Thema ihnen am zugänglichsten erschien oder sie argumentative Textsorten den analytischen und interpretativen vorzogen. Dies ist interessant, zählen doch argumentative, appellative Textsorten aus deutschdidaktischer Perspektive zu den anspruchsvollsten. Andererseits erfordern analytische und interpretative Texte eine genauere Auseinandersetzung mit den Ausgangstexten und die Fähigkeit, Besonderheiten der sprachlichen Gestaltung derselben erkennen und benennen zu können. Vor allem die Interpretation und die Einordnung literarischer Texte in einen bestimmten Kontext ist nicht einfach. Vermutlich erscheinen vielen Schüler\*innen die Textsorten leichter, bei deren Verfassen sie „nur“ ihre Meinung unter Bezugnahme auf die Ausgangstexte beschreiben mussten.

Hinsichtlich der Notenverteilung wurde eine Stichprobe von 468 Maturaarbeiten aus verschiedensten Bundesländern untersucht. Die Analyse zeigt, dass Schüler\*innen, die das Themenpaket 3 gewählt haben, im Schnitt weniger gut beurteilt wurden als die übrigen Prüflinge. So erhielten 25 Prozent der Maturant\*innen ein „Sehr gut“, während 30 Prozent derjenigen Jugendlichen, die das Themenpaket 1, und 35 Prozent derer, die das Themenpaket 2 gewählt hatten, mit derselben Note beurteilt wurden. Umgekehrt erhielten 2 Prozent der Schüler\*innen, die das Themenpaket 1 gewählt haben, und 3 Prozent derjenigen, die sich mit dem Themenpaket 2 auseinandergesetzt hatten, ein „Nicht genügend“; der Anteil der negativ beurteilten Arbeiten des Themenpakets 3 beträgt 4 Prozent. Es sind also Unterschiede erkennbar, allerdings sind sie nicht allzu groß; hinzukommt, dass die Werte aufgrund der sehr ungleichen Verteilung der Themenpakete nicht allzu aussagekräftig sind. Dennoch lässt sich eine leichte Tendenz zu weniger guten Noten bei Arbeiten des Themenpakets 3 beobachten.

### 3.4. Lehrwerkanalyse

Laut dem österreichischen Lehrplan für die AHS-Oberstufe sollen sich Schüler\*innen in der 7. Klasse mit der Matura-Textsorte Meinungsrede auseinandersetzen. Welche Kriterien eine solche Meinungsrede erfüllen sollte und wie sie in etwa auszusehen hat, wird im Textsortenkatalog des Bildungsministeriums festgelegt. In der konkreten Unterrichtssituation

wird das Wissen über die Meinungsrede und das über rhetorische Stilmittel normalerweise mithilfe der für den Deutschunterricht konzipierten Lehrwerke vermittelt. Diese stellen ein für den schulischen Unterricht bedeutsames Artefakt dar; sie unterstützen die Lehrpersonen bei ihrer Arbeit und die Lernenden beim Erwerb neuer Inhalte (Schmitt 2014: 50). Aus dem Grund soll in dieser Arbeit untersucht werden, wie die Textsorte Meinungsrede in verschiedenen österreichischen Schulbuchreihen erläutert wird und vor allem, in welcher Form rhetorische Stilmittel kategorisiert, erklärt und den Lernenden nähergebracht werden. In dieser Hinsicht ist es wichtig, festzustellen, welche rhetorischen Stilmittel überhaupt für die Darstellung in den Schulbüchern ausgewählt werden. Es ist anzunehmen, dass diese von den Autor\*innen als die am häufigsten auftretenden und wichtigsten Stilmittel betrachtet werden und schließlich auch diejenigen sind, die von den meisten Schüler\*innen erkannt und beherrscht werden.

### 3.4.1. Analysemethoden

Abhängig von den zu untersuchenden Fragestellungen werden bei Schulbuchanalysen unterschiedliche Methoden der Zusammenstellung, Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials angewendet. Im Rahmen dieser Arbeit wird eine Partialanalyse durchgeführt, was bedeutet, dass nicht komplette Schulbücher, sondern nur einzelne Seiten beziehungsweise Kapitel – nämlich diejenigen, die die Meinungsrede, Rhetorik oder rhetorische Stilmittel zum Inhalt haben – die Analyseeinheiten darstellen (Schmitt 2014: 52). Darüber hinaus handelt es sich bei dieser Schulbuchanalyse um eine horizontale Analyse, da die ausgewählten Analyseeinheiten aus verschiedenen Schulbüchern, die allerdings alle in der gleichen „Epoche“ produziert wurden, stammen (Schmitt 2014: 52). Die ausgewählten Schulbuchkapitel beziehungsweise die für die Untersuchung relevanten Teile davon werden einer kriteriengestützten Analyse unterzogen, in deren Rahmen die Lehrwerkreihen hinsichtlich dreier Themengebiete untersucht und verglichen werden. Zunächst geht es um die Rhetorik generell. Interessant ist dabei, zu erforschen, ob die Disziplin als solche überhaupt explizit thematisiert wird; auch, ob der Fokus dabei auf der Entwicklung gesprächs- oder auf der rederhetorischer Kompetenzen liegt, soll festgestellt werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern ein instrumentelles oder ein kommunikatives Rhetorikverständnis vermittelt wird.

Zweitens soll untersucht werden, wie die Textsorte Meinungsrede in den Lehrwerken dargestellt wird: Hier stellt sich die Frage, ob diese dem Lehrplan entsprechend in der 7. Klasse eingeführt wird oder ob sie schon davor thematisiert wird. Auch, in welcher Form die Textsorte erläutert und behandelt wird, wird untersucht – beispielsweise, inwiefern der Schwerpunkt dabei auf der rezeptiven oder auf der produktiven Auseinandersetzung mit ihr liegt, welche Aufgaben den Schüler\*innen zum Üben angeboten werden und welche Kriterien für das Verfassen einer gelungenen Meinungsrede angeführt werden.

Der dritte wesentliche und in Hinblick auf das eigentliche Ziel der Arbeit wichtigste Schwerpunkt liegt auf der Darstellung und Aufarbeitung der rhetorischen Stilmittel in den Schulbüchern. Hier ist zunächst interessant, welche Stilmittel in den einzelnen Lehrwerken ausgewählt und also als besonders relevant erachtet werden und welche Unterschiede hierbei beim Vergleich der verschiedenen Schulbuchreihen festgestellt werden können. Auch, wann die Stilmittel erstmals behandelt und in welcher Form und in welchem Kontext sie eingeführt werden – also ob dies in Zusammenhang mit einer bestimmten Textsorte oder in einem textsortenunabhängigen Kapitel geschieht –, wird untersucht.

Um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen, werden die ausgewählten Schulbuchreihen einzeln beschrieben und partial analysiert. Zum Schluss werden die Ergebnisse der verschiedenen Analysen zusammengefasst und verglichen.

### 3.4.2. Auswahl der untersuchten Lehrwerke

Für die Lehrwerkanalyse werden drei verschiedene österreichische Schulbuchreihen herangezogen: „sprachreif“, „Sprachräume“ und „klar\_Deutsch“. Sie wurden nach den folgenden Kriterien ausgewählt:

- alle Lehrwerkreihen sind österreichisch, entsprechen also dem österreichischen Lehrplan
- alle Lehrwerkreihen sind für die AHS-Oberstufe konzipiert
- alle Lehrwerkreihen sind auf die SDRP ausgerichtet, die untersuchten Auflagen wurden also frühestens 2015 veröffentlicht und orientieren sich am neuen Lehrplan für die AHS-Oberstufe; somit entsprechen auch die in den Lehrwerken behandelten Textsorten denen, die im Textsortenkatalog als Matura-Textsorten festgelegt sind.

Auf die einzelnen analysierten Schulbuchreihen wird in den jeweiligen Kapiteln genauer eingegangen.

### 3.5. Leitfadeninterviews mit Deutschlehrenden

Im Rahmen dieser Masterarbeit werden überdies Leitfadeninterviews mit fünf Deutschlehrenden durchgeführt. Sie werden einerseits hinsichtlich ihrer Einstellung und zu ihrem Vorgehen in Bezug auf Rhetorik, die Meinungsrede sowie rhetorische Stilmittel im Deutschunterricht befragt. Andererseits erhalten sie eine Liste mit sieben Textausschnitten aus von Maturant\*innen im Jahr 2016 verfassten Meinungsreden. Diese Passagen enthalten Formulierungen, die als fehlerhaft annotiert und korrigiert wurden, obwohl man sie auch als gezielt eingesetztes rhetorisches Stilmittel wahrnehmen könnte. Mithilfe der Interviews soll untersucht werden, aus welchen Gründen die jeweils befragten Lehrpersonen diese Formulierungen in irgendeiner Form anstreichen, korrigieren oder als rhetorisches Stilmittel stehenlassen beziehungsweise gar positiv beurteilen würden.

### 3.5.1. Methodisches Vorgehen bei den Leitfadeninterviews

Mithilfe von Interviews soll ein vorrangig deutender und verstehender Zugang zu subjektiven Sichtweisen bestimmter Personen erlangt werden. Es gibt viele verschiedene Interviewverfahren, welche je nach Forschungsinteresse ausgewählt und angewendet werden. Zentral ist hierbei die Gegenstandsangemessenheit der Methode, wobei häufig auch mehrere Interviewverfahren miteinander kombiniert werden (Schmidt 2018: 23-26). Zur Erhebung von Wissensbeständen und Erfahrungen hinsichtlich eines bestimmten Themas eignet sich das Leitfadeninterview am besten (Schmidt 2018: 25).

Die Bezeichnung „Leitfadeninterview“ beschreibt eigentlich eine bestimmte Vorgehensweise bei der Durchführung verschiedener Interviewarten. Hierbei wird das Interview durch einen vorbereiteten Leitfaden vorstrukturiert; dieser bietet also gewissermaßen ein Gerüst, welches dabei hilft, fokussiert die Sichtweisen der befragten Personen zu erheben. Die Leitfäden können dabei unterschiedlich stark strukturierend wirken (Schmidt 2018 2: 51). Da der Leitfaden die Qualität der generierten Daten wesentlich beeinflusst, muss bei seiner Erstellung sehr genau und sorgfältig gearbeitet werden. Hierfür wird das sogenannte SPSS-Prinzip empfohlen: Erst sollen alle Fragen, die interessant sein könnten, gesammelt und aufgelistet (*Sammeln*); anschließend wird die Liste gekürzt, geordnet und geprüft, wobei weniger geeignete Fragen – zum Beispiel reine Fakten- oder zu detaillierte Fragen – entfernt werden (*Prüfen*). In einem dritten Schritt werden die übrigen Fragen nach Bereichen sortiert, sodass Fragebündel entstehen (*Sortieren*), bevor zuletzt für die entstandenen Themenkomplexe eine offene Erzähl-Aufforderung gesucht wird, unter der Einzelaspekte untergeordnet werden können. Darüber hinaus werden konkrete Nachfragen formuliert, mithilfe derer weitere Aspekte erfragt werden können (*Subsummieren*). Der Aufbau des Leitfragens folgt einem Aufbau „vom Allgemeinen zum Spezifischen“ und kann um Gesprächsstimuli wie Aufgabenstellungen, Texte und Grafiken oder Bildimpulse etc. erweitert werden (Schmidt 2018 2: 52f). Ein qualitativ hochwertiger Leitfaden zeichnet sich durch eine übersichtliche Gestaltung und eine logische Struktur aus. Außerdem ist bei der Arbeit mit ihm eine gewisse Offenheit notwendig; eine zu starke Orientierung an den Leitfragen führt dazu, dass diese einfach nur abgearbeitet werden, was dazu führt, dass die Ergebnisse des Interviews oberflächlich bleiben und keine tiefgehenden Erkenntnisse zulassen. Auf sprachlicher Ebene ist wichtig, dass die Leitfragen widerspruchsfrei, anschaulich und explizit formuliert werden. Darüber hinaus gilt „Qualität vor Quantität“; es wird betont, dass der Interviewleitfaden nicht überfüllt sein darf, da die Aussagen der befragten Personen sonst oberflächlich werden könnten (Schmidt 2018 2: 53ff). Die Interviews werden aufgezeichnet und transkribiert; das Transkript ist Gegenstand der eigentlichen Analyse und der erste interpretative Zugang zum Datenmaterial. Für die Auswertung der Daten werden verschiedene Methoden vorgeschlagen, zum Beispiel die Grounded Theory oder die dokumentarische Methode (Schmidt 2018 2: 56). Die qualitative

Inhaltsanalyse, die im Rahmen dieser Arbeit angewendet wird, wird später ausführlich erläutert.

Die Vorgehensweise bei der Planung und Durchführung eines Leitfadeninterviews hat den Vorteil, dass die Interviews dadurch, dass eine Orientierung an denselben Fragen stattfindet, gut miteinander vergleichbar sind. Die Wissensbestände zu bestimmten Themen werden dabei einerseits ziemlich offen erhoben, andererseits ist es möglich, den Fokus auf bestimmte Aspekte und Fragerichtungen, die im Forschungsinteresse zu liegen, zu richten (Schmidt 2018 2: 56).

Alle der für diese Arbeit durchgeführten Interviews fanden im September 2020 statt und wurden anschließend transkribiert. Für die Transkription der Interviews wurde ein Transkriptionssystem zur Orientierung herangezogen, das vor allem im Rahmen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse verwendet wird. Es handelt sich um „HIAT“, „Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen“ (Hamburger Zentrum für Sprachkorpora). Dieses System ermöglicht, wenn es vollständig angewendet wird, eine sehr genaue und detailreiche Transkription auf Basis einer Partiturnotation, mithilfe welcher die Multidimensionalität natürlicher Interaktion graphisch dargestellt werden soll. Daher erfordert es einerseits die Arbeit mit einer bestimmten Software, um die Konversation mithilfe mehrerer Spuren genau zu transkribieren, und andererseits eine genaue literarische Umschreibung von Abweichungen von der Standardsprache (Rehbein u.a. 2004: 6-12). Für die Analyse der Interviews mit den Deutschlehrenden ist eine Partiturnotation nicht unbedingt notwendig; auch wurden sprachliche Phänomene, die für diese Arbeit irrelevant sind – wie beispielsweise Kürzungen im Auslaut – nicht genau transkribiert. Übernommen wurde jedoch die Doppelklammer zur Kennzeichnung paralinguistischer Phänomene und längerer Pausen, die Verwendung von einem, zwei oder drei sogenannten „Bullets“ zur Darstellung von Pausen bis zu einer Sekunde sowie der Schrägstrich zur Kennzeichnung von äußerungsinternen Reparaturen und drei Punkte zu der von Satzabbrüchen. Ausdrücke, die von den befragten Personen besonders betont wurden, werden unterstrichen.

Die Interviews werden anschließend im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2017) untersucht. Dazu werden aus den einzelnen Fragen und Antworten zu bestimmten Themenbereichen Kategorien gebildet, innerhalb welcher die Inhalte analysiert und miteinander verglichen werden. So soll dargestellt werden, inwiefern die Lehrpersonen die gleiche oder aber unterschiedliche Meinungen und Einstellungen zu Rhetorik im Deutschunterricht, zur Meinungsrede und zu den Stilmitteln haben. Auch, wie sie die den Meinungsreden entnommenen Formulierungen beurteilen würden, soll auf diese Weise erforscht werden. Auf die konkreten Kategorien wird in einem späteren Kapitel, in welchem auch die Ergebnisse der Leitfadeninterviews beschrieben werden, eingegangen.

### 3.5.2. Auswahl der befragten Lehrpersonen

Für die Durchführung der Leitfrageninterviews wurden fünf Lehrpersonen ausgewählt, die in der AHS-Sekundarstufe 2 Deutsch unterrichten. Zwei von ihnen unterrichten in Wien, drei weitere in Niederösterreich (Wien Umgebung). Bei einer Zahl von fünf befragten Personen ist natürlich keine allzu große Diversität gewährleistet und es können weder sämtliche Altersgruppen noch viele verschiedene Zweifächer und Schultypen miteinbezogen werden. Dennoch wurde bei der Auswahl der Interviewpartner\*innen ein Augenmerk daraufgelegt, zumindest hinsichtlich des Alters und des Geschlechts möglichst unterschiedliche Personen zu befragen, um verschiedenste Sichtweisen und Erfahrungen in die Untersuchung miteinbeziehen zu können. Interviewt wurden also sowohl Männer als auch Frauen verschiedenen Alters, wobei die interviewten Männer deutlich jünger sind als die Frauen. Hinsichtlich der Zweifächer wird deutlich, dass die Fächerkombination Deutsch-Geschichte eine sehr beliebte zu sein scheint, die drei der fünf befragten Lehrpersonen gewählt haben. Die beiden übrigen unterrichten neben Deutsch noch Geografie und Englisch.

	LP1	LP2	LP3	LP4	LP5
<b>Geschlecht</b>	w	m	w	m	w
<b>Sprache</b>	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
<b>Alter</b>	50-55	25-30	55-60	30-35	60-65
<b>Arbeitsplatz</b>	AHS in Wien	AHS in Wien-Umgebung	AHS in Wien-Umgebung	AHS in Wien-Umgebung	AHS in Wien
<b>Fächer</b>	Deutsch / Geografie	Deutsch / Englisch	Deutsch / Geschichte	Deutsch / Geschichte	Deutsch / Geschichte

*Tabelle 1: Befragte Lehrpersonen*

## 4. Ergebnisse der Korpusanalyse

Den Kernpunkt dieser Arbeit bilden die Ergebnisse der Korpusanalyse, in deren Rahmen 179 Meinungsreden, die bei der SDRP 2016 verfasst wurden, auf die darin von den Schüler\*innen eingesetzten rhetorischen Stilmittel untersucht wurden. Die Ergebnisse dieser Analyse sowie deren Interpretation sind Inhalt dieses Kapitels. Begonnen wird dabei mit einigen allgemeinen Statistiken und Informationen, bevor auf den konkreten Einsatz der am häufigsten eingesetzten Stilfiguren und Tropen eingegangen wird. Auch Schwierigkeiten, die sich bei der Analyse der Meinungsreden ergeben haben, werden erläutert. In einem weiteren Teil des Kapitels werden die Bewertungen der eingesetzten rhetorischen Stilmittel durch die beurteilenden Lehrpersonen beschrieben, die aus deren Korrekturen und Kommentaren hervorgehen.

Um eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen zu ermöglichen, sind zunächst einige detailliertere Informationen über das Vorgehen bei der Korpusanalyse notwendig. Diese werden im folgenden Kapitel angeführt.

### 4.1. Einführende Erläuterungen

Wie in Kapitel 3.3.2. beschrieben, wurde bei der Aufarbeitung der Daten manuell vorgegangen. Die 179 Meinungsreden, die für diese Arbeit analysiert wurden, wurden nacheinander genau gelesen und auf rhetorische Stilmittel hin untersucht. Wurden welche gefunden, wurde die Textstelle in eine Exceltabelle kopiert und die in ihr enthaltenen Stilfiguren und Tropen wurden bestimmt. Falls vorhanden, wurden auch Kommentare und Korrekturen der Lehrpersonen eingefügt.

Bevor mit der Untersuchung begonnen wurde, wurden einige Richtlinien festgelegt und im Laufe der Zeit immer wieder überarbeitet und angepasst, um eine einheitliche Analyse der eingesetzten rhetorischen Stilmittel zu gewährleisten. Dies gestaltete sich nicht einfach. Es ist nur im Fall weniger Stilfiguren und Tropen eindeutig festzustellen, ob sie vom\*von der Verfasser\*in bewusst und gezielt eingesetzt wurden oder sich mehr oder weniger „zufällig“ ergeben haben. Vor allem die Grenze zwischen einer bildlichen Sprache und dem tatsächlichen Einsatz sprachlicher Bilder zu ziehen, führte zu manchen Schwierigkeiten bei der Analyse. Das ist auch der Fall für bestimmte Formulierungen, die zwar streng genommen rhetorische Stilmittel darstellen, aber weit verbreitete feste Wortverbindungen sind und also von den Schüler\*innen nicht selbst „kreiert“ wurden. Sie wurden schließlich als Redewendungen betrachtet und auch als solche annotiert. „Jemandem ein Dorn im Auge sein“, „jemandem einen Strich durch die Rechnung machen“ und „auf der Strecke bleiben“ wurden also nicht als sprachliche Bilder annotiert, sondern als Idiome; das gleiche gilt für

Alliterationen wie „Gang und Gebe“, die Ellipse „leichter gesagt als getan“ oder die Tautologie „schlicht und einfach“. Idiome, die ganze Sätze bilden, wurden als Sprichwörter vermerkt.

Außerdem wurden einige Formulierungen, die man abhängig von ihrem Kontext als rhetorische Stilmittel betrachten könnte, aus der Angabe oder dem Zeitungsartikel „Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder“, der als Input-Text diente, von den Maturant\*innen in ihren Meinungsreden wörtlich übernommen. Ein Beispiel dafür ist die Frage „Macht sich der Staat um uns zu große Sorgen?“, welche im Aufgabenheft als das Thema der Rede angegeben und von vielen der Schüler\*innen in ihren Texten genauso abgeschrieben wurde. Auch rhetorische Stilmittel aus dem Zeitungsbericht, wie die Antithese „Aus medizinischer Sicht richten die beliebtesten Genussmittel den größten Schaden an“, die Metapher „Feldzug gegen den Tabak“ oder der Neologismus „Kindermädchen-Staat“ (Tauss 2015), wurden häufig in den Maturaarbeiten verwendet. Für die Analyse der rhetorischen Stilmittel wurden diese allerdings nicht berücksichtigt. Auch andere wörtliche Zitate aus dem Zeitungsartikel wurden nicht als rhetorische Stilmittel annotiert; dagegen wurden Aussagen von Persönlichkeiten, die nicht im Artikel erwähnt wurden und die also die Schüler\*innen aus dem Gedächtnis zitiert hatten, sehr wohl als Zitate vermerkt.

Außer Acht gelassen wurden darüber hinaus Ellipsen, die als Antworten auf rhetorische Fragen gegeben wurden („Wie viele von den Rauchern lesen sich die Warnung durch und hören deshalb auf? Niemand!“).

Nachdem die eingesetzten Stilmittel aus den Maturaarbeiten herausgefiltert und bestimmt worden waren, wurden sie für jeden Text gezählt und gesammelt in eine andere Tabelle eingetragen, um einen Überblick darüber zu bekommen, in welcher Meinungsrede welche Stilmittel wie oft eingesetzt wurden. Dieser zweiten Tabelle wurden überdies Informationen zum Geschlecht der Maturant\*innen und zur Note, mit welcher die Arbeit beurteilt wurde, hinzugefügt. Auch, wie oft ein Stilmittel als Fehler beurteilt wurde, wurde in dieser Tabelle festgehalten. Sie erlaubte es schließlich, alle Informationen zusammenzufassen, die jeweilige Anzahl der eingesetzten Stilfiguren und Tropen sowie Maximal- und Durchschnittswerte auszurechnen und die erfassten Daten somit vergleichbar zu machen.

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Korpusanalyse präsentiert und interpretiert.

## 4.2. Allgemeine Informationen zu den durch die Maturant\*innen eingesetzten Stilmitteln

Zum Herausfiltern und Erkennen der Stilfiguren und Tropen wurden die Formulierungen der Schüler\*innen mit einer langen Liste von Stilmitteln abgeglichen und so bestimmt. Jedes Stilmittel, das in einem Schülertext gefunden wurde, wurde, wie bereits beschrieben, in eine Excel-Tabelle eingetragen, die schließlich alle verwendeten Stilmittel (selbst, wenn sie nur in

einem Text und nur einmal verwendet wurden) enthielt. Auf diese Weise konnte festgestellt werden, dass folgende 51 Stilfiguren und Tropen jeweils zumindest einmal in einer Meinungsrede eingesetzt wurden: das Wortspiel, die Metapher, die Metonymie, der Anthropomorphismus, die Personifikation, der Vergleich, der Euphemismus, die Hyperbel, die Litotes, der Neologismus, der Pleonasmus, die Tautologie, der Chiasmus, die Apokope, die Ellipse, die Inversion, der Parallelismus, das Zeugma, das Polyphton, die etymologische Figur, die Epiphraze, die Parenthese, die Praesumptio, die Synekdoche, die Praeteritio, die Correctio, die Antithese, die Klimax, das Paradoxon, das Oxymoron, das Sprichwort, das Idiom (auch wenn es sich dabei streng genommen nicht um eine bestimmte rhetorische Stilfigur beziehungsweise einen Tropus handelt), die rhetorische Frage, die Subiectio, die Exclamatio, die Alliteration, die Epipher, die Anapher, die Onomatopoesie, das Homoioteleuton, die Geminatio, die Epanalepse, die Anadiplose, die Paronomasie, das Asyndeton, die Paraphrase, die Periphrase, die Parataxe, der Pluralis auctoris, die Ironie und das Zitat.

Diese verschiedenen Stilmittel wurden insgesamt 1621-mal ausfindig gemacht, wobei sich die Verteilung auf die einzelnen Stilfiguren und Tropen natürlich sehr unterschiedlich gestaltet. Während beispielsweise in allen Texten nur ein Oxymoron bestimmt werden konnte, wurden 296 rhetorische Fragen annotiert. Zu den beliebtesten Stilmitteln zählen auch die Ellipse (230) und das Idiom (241), wobei letzteres unterschiedlichste Formen annimmt und seine Wahrnehmung als einzelnes, einheitliches Stilmittel daher ein wenig trügerisch ist. Diese drei sind zusammen mit der Subiectio (165) die einzigen Stilmittel, die in mehr als der Hälfte der Arbeiten gefunden, also von einem Großteil der Maturant\*innen verwendet wurden. Danach folgen die Geminatio (120) und, mit noch größerem Abstand, die Anapher (61) und der Parallelismus (48) sowie die Metapher, der Vergleich und die Antithese (je 34). Auf die Art und Weise, in welcher diese Stilmittel konkret verwendet wurden, wird in einem späteren Kapitel eingegangen.

In zwei der 179 Maturaarbeiten konnten gar keine rhetorischen Stilmittel gefunden werden, die restlichen 177 enthalten zumindest eines, teilweise auch deutlich mehr; der Höchstwert der in einem einzelnen Text eingesetzten Stilmittel beträgt 47. Im Durchschnitt enthält jede Arbeit jedoch insgesamt „nur“ etwa neun Stilfiguren und Tropen. Hinsichtlich der Vielfalt der rhetorischen Stilmittel in den einzelnen Texten konnte festgestellt werden, dass durchschnittlich ungefähr fünf verschiedene Stilmittel pro Text eingesetzt wurden. Natürlich gibt es auch hier Werte, die diesen Rahmen sprengen: So beinhaltet etwa die Maturaarbeit, die auch insgesamt am meisten Stilmittel enthält, 18 unterschiedliche.

Zusammenhänge hinsichtlich der Zahl und der Varianz der eingesetzten Stilmittel und der Note, mit der die Arbeit beurteilt wurde, lassen sich beobachten; allerdings muss dabei bedacht werden, dass nicht gleich viele Arbeiten jeder Note untersucht wurden und die Ergebnisse in dieser Hinsicht daher nicht als wirklich repräsentativ betrachtet werden können. Es konnte

jedoch festgestellt werden, dass die Arbeiten, die mit der Note „Sehr gut“ beurteilt wurden, im Schnitt mehr Stilmittel enthalten und auch eine größere Vielfalt an Stilmitteln aufweisen als solche, die mit einer schlechteren Note beurteilt wurden. So wurden in ihnen durchschnittlich zwölf Stilmittel (sechs verschiedene) gefunden, während sich die Zahl der eingesetzten Stilfiguren und Tropen in Arbeiten, die mit „Gut“, „Befriedigend“ oder „Genügend“ benotet wurden, im Schnitt bei neun bis zehn (vier bis fünf verschiedene) einpendelt. Negativ beurteilte Texte enthalten durchschnittlich nur sieben Stilmittel, dafür aber fünf verschiedene. Da allerdings eben nur sieben negative Maturaarbeiten in die Analyse miteinbezogen wurden, sind diese Werte nicht unbedingt aussagekräftig.

Die folgende Tabelle enthält die gefundenen Stilmittel und Informationen darüber, wie oft sie insgesamt und in wie vielen Arbeiten sie eingesetzt wurden. Außerdem gibt sie Auskunft darüber, wie oft jedes Stilmittel höchstens in einer Arbeit verwendet wurde. Rot unterlegt sind diejenigen Stilfiguren und Tropen, die insgesamt öfter als zehnmal annotiert wurden.

	<b>Stilmittel</b>	<b>eingesetzt in x Arbeiten</b>	<b>Höchstwert in Arbeit</b>	<b>insgesamt eingesetzt</b>
1	rhetorische Frage	113	10	296
2	Idiom	122	7	241
3	Ellipse	91	11	230
4	Subiectio	91	8	165
5	Geminatio	76	5	120
6	Anapher	46	5	61
7	Parallelismus	39	4	48
8	Metapher	27	4	34
9	Vergleich / Gleichnis	27	3	34
10	Antithese	29	4	34
11	Alliteration	25	2	29
12	Litotes	22	2	25
13	Sprichwort	20	3	24
14	Synekdoche	13	3	20
15	Klimax	17	2	20
16	Metonymie	15	3	19
17	Personifikation	12	3	19
18	Asyndeton	17	2	19
19	Zitat	16	1	16
20	Anadiplose	15	1	15
21	Ironie	9	2	14
22	Hyperbel	9	3	13
23	Praesumptio	12	1	12
24	Pluralis auctoris	10	2	12
25	Paraphrase	8	2	9

26	Wortspiel	5	3	8
27	Epiphrase	7	2	8
28	Parenthese	8	1	8
29	Correctio	7	2	8
30	Tautologie	6	2	7
31	Epipher	7	1	7
32	Neologismus	5	2	6
33	etymologische Figur	6	1	6
34	Periphrase	5	1	5
35	Parataxe	5	1	5
36	Anthropomorphismus	4	1	4
37	Euphemismus	3	2	4
38	Paronomasie	4	1	4
39	Inversion	2	1	2
40	Zeugma	2	1	2
41	Praeteritio	2	1	2
42	Paradoxon	2	1	2
43	Epanalepse	1	1	1
44	Pleonasmus	1	1	1
45	Chiasmus	1	1	1
46	Apokope	1	1	1
47	Polyptoton	1	1	1
48	Oxymoron	1	1	1
49	Exclamatio	1	1	1
50	Onomatopoesie	1	1	1
51	Homoioteleuton	1	1	1

Tabelle 2: Bei der Analyse der Stichprobe annotierte rhetorische Stilmittel

### 4.3. Einsatz der von den Maturant\*innen am häufigsten verwendeten Stilmittel

Nun soll genauer auf den Einsatz konkreter Stilmittel eingegangen werden, und zwar vor allem auf den derjenigen, die von besonders vielen Schüler\*innen in ihren Maturatexten verwendet worden sind. Darunter werden hier jene 24 Stilmittel verstanden, die mindestens zehnmal und gleichzeitig in zumindest neun unterschiedlichen Meinungsreden gefunden werden konnten. Zwar stellen neun von 179 Texten nicht gerade einen Großteil des Korpus dar, da jedoch nur drei Stilmittel in mehr als der Hälfte der Arbeiten verwendet wurde, würde eine Orientierung am tatsächlichen Großteil der Stichprobe zu einer recht kurzen Präsentation der Ergebnisse führen.

Der Übersichtlichkeit halber soll bei der Beschreibung der Ergebnisse der Einteilung in Tropen und Stilfiguren gefolgt werden. Um die Präsentation der eingesetzten Stilmittel interessant und

anschaulich zu gestalten, werden jeweils einige Beispiele angeführt. Bei diesen handelt es sich um wörtliche Zitate aus den Meinungsreden, die in keiner Weise bearbeitet wurden. Aus diesem Grund sind in einigen von ihnen Rechtschreib-, Grammatik- oder Beispielfehler enthalten.

#### 4.3.1. Einsatz von Tropen

Zu den in den Meinungsreden am häufigsten eingesetzten Tropen zählen, wie in der Tabelle zu sehen ist, die Metapher, die Litotes, die Synekdoche, die Metonymie, die Personifikation, die Hyperbel und die Ironie. Zur Erinnerung: Unter Tropen versteht man Ausdrücke, die im übertragenen Sinn gebraucht werden und deren Bedeutung daher von ihrer wörtlichen, also von der Standardbedeutung abweicht (Kolmer/Rob-Santer 2002: 125).

##### Metapher

Metaphern gelten als der prominenteste Tropus. Eine Metapher ist ein sprachliches Bild, ein Stilmittel, bei welchem ein anschaulicher Ausdruck auf etwas Abstraktes übertragen wird (Kolmer/Rob-Santer 2002: 135f).

Viele Metaphern sind in unseren Sprachgebrauch schon so gut integriert, dass sie kaum mehr als solche auffallen; in diesem Fall spricht man von „verblassten Metaphern“. Diese sind offensichtlich auch bei den Schüler\*innen sehr beliebt und somit in den Maturaarbeiten häufig zu finden: Begriffe wie „glasklar“, „informationsüberflutet“ und „hautnah“ sowie Formulierungen wie „einen Text verschlingen“ oder „ein abgekautes Thema“ würden in einer alltäglichen Gesprächssituation vermutlich kaum als rhetorisches Stilmittel hervorstechen. Gerade weil diese Ausdrücke so sehr in den Sprachgebrauch integriert sind und daher gar nicht mehr bewusst wahrgenommen werden, war ihre Identifikation als Metapher teilweise nicht einfach. Auch eine Metapher von „einfach nur“ bildlicher Sprache zu differenzieren war oftmals schwieriger, als man annehmen sollte. Dennoch konnten einige Metaphern annotiert werden, darunter neben den oben angeführten Ausdrücken beispielweise auch „Aber auch diese Generationen werden in einigen Jahren den Kokon verlassen“ („Kokon“ steht hier für das Elternhaus).

##### Litotes

Unter einer Litotes versteht man eine Untertreibung; genauer gesagt die „vorsichtige Bejahung/absichtsvolle Untertreibung durch doppelte Verneinung oder Verneinung des Gegenteils des Gemeinten“ (Kolmer/Rob-Santer 2002: 133).

Ein klassisches Beispiel für eine Litotes wäre „nicht schlecht“, im Korpus ließen sich jedoch eine große Zahl weiterer solcher Konstruktionen finden. „Er gilt als nicht unumstritten“, „Dass viele Menschen rauchen, ist uns ja nicht ganz unbekannt“ oder „Psychologen in jeder Schule einzustellen ist nicht unmöglich“ sind nur einige von ihnen.

## Synekdoche

Beliebt war bei den Maturant\*innen auch die Synekdoche. Bei der Synekdoche wird eine Vorstellung durch einen Begriff engerer oder weiterer Bedeutung ersetzt, wobei zwischen den beiden Begriffen eine Teil-Ganzes-Beziehung besteht (Kolmer/Rob-Santer 2002: 130). Unterschieden werden drei Formen dieses Tropus: „Pars pro toto“ bezeichnet eine Synekdoche, bei der ein Ganzes durch eines seiner Teile ersetzt wird (zum Beispiel „Kopf“ für „Mensch“ oder „Dach“ für „Haus“). Im Gegensatz dazu wird beim „Totum pro parte“ ein weitergefasster Begriff verwendet; im Satz „Österreich hat gewählt“ etwa stellt Österreich ein Totum pro parte dar, da ja nicht tatsächlich jede einzelne Person in Österreich gewählt hat. Die dritte Form der Synekdoche entsteht, wenn ein Begriff durch denselben Begriff im Plural oder im Singular ersetzt wird („das Haar“ statt „die Haare“) (Kolmer/Rob-Santer 2002: 131). Bei der Analyse der in den Maturaarbeiten verwendeten Stilmitteln war es oftmals schwer zu bestimmen, ab wann ein Totum pro parte tatsächlich als solches gezählt wird. „Die Regierung hat beschlossen“ oder „Der Staat möchte, dass...“ stellt zwar genau genommen dieses Stilmittel dar, wurde aber wohl kaum zum Zweck der rhetorischen Wirksamkeit auf diese Weise formuliert. Obwohl die dritte Form der Synekdoche eigentlich nicht zu den Hauptformen des Tropus gehört (Kolmer/Rob-Santer 2002: 131) ist sie es, die in den Maturaarbeiten am häufigsten gefunden wurde. Das liegt daran, dass einige Schüler\*innen in ihren Meinungsreden „der Mensch“, „der Bürger“ oder „der Konsument“ anstelle der üblicheren Pluralform schrieben. Beispiele hierfür sind „Es wird von einer Bevormundung des Bürgers gesprochen“ oder, etwas länger: „Jetzt stellt sich natürlich die Frage, wie soll der Mensch über die Risiken von Genussmitteln reflektieren können, wenn er keine Warnhinweise auf Zigarettenpäckchen oder mediale Kampagnen gegen den Nikotinkonsum sieht?“ Aber auch andere Formen der Synekdoche wurden von den Maturant\*innen eingesetzt. Ein Totum pro parte wurde beispielsweise von einem\*er oberösterreichischen Schüler\*in verwendet: „Der Staat Österreich, bzw. das Land Oberösterreich, ist sehr ambitioniert, diesen Weg zu finden.“ Auch ein Pars pro toto konnte in einer Arbeit annotiert werden: „Kann er mir, unter dem Vorwand meine Gesundheit bewahren zu wollen, den Genuss meines Schokoriegels verbieten?“ Hier wurde der Schokoriegel stellvertretend für alle ungesunden Nahrungsmittel verwendet. Nimmt man also an, dass beispielsweise alle Süßigkeiten ein Ganzes darstellen, ist der Schokoriegel ein Teil davon.

## Metonymie

Eine Metonymie entsteht dadurch, dass ein Begriff durch einen anderen ersetzt wird, der mit dem ursprünglichen faktisch oder logisch zusammenhängt. Abhängig von der Beziehung, in welcher die vertauschten Begriffe zueinanderstehen, kann die Metonymie in unterschiedlichen Erscheinungsformen auftreten. So kann beispielsweise eine Ursache durch ihre Wirkung ersetzt werden („Schmerzen zufügen“ statt „Verletzungen zufügen“), ein Ort beziehungsweise

eine Zeit durch seine Akteure oder Bewohner („Österreich“ statt „Österreicher“) oder etwas Abstraktes durch etwas Konkretes („Waffen“ statt „Krieg“) (Kolmer/Rob-Santer 2002: 134f). Es gibt noch mehrere weitere Möglichkeiten, Metonymien zu bilden; teilweise sind ihre Formen von denen der Synekdoche nur schwer abzugrenzen. Im Kontext der Meinungsrede zur Gesundheitspolitik ist vor allem noch eine andere Erscheinungsform dieses Tropus erwähnenswert, die gerne verwendet wurde und bei der der Inhalt eines Gefäßes durch den Namen des Gefäßes ausgetauscht wird. So wurde in einigen Maturaarbeiten der Wein durch ein „Gläschen“ oder schlicht durch ein „Glas“ ersetzt. Vor allem für das Rauchen beziehungsweise die Zigaretten wurden außerdem in vielen Fällen Ausdrücke verwendet, die ihre Inhalte, ihre Wirkung und ihre Effekte beschreiben, zum Beispiel „das Qualmen“, „die Nikotinbombe“ oder „der Glimmstängel“.

### Personifikation

Bei der Personifikation werden menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten auf etwas nicht-Personales übertragen, wodurch dieses als Person eingeführt wird; sie ist also ein Mittel der Verlebendigung (Kolmer/Rob-Santer 2002: 138).

In den Meinungsreden der Maturant\*innen aus dem Jahr 2016 waren vor allem Personifikationen des Staates zu finden. Unter Umständen ist es, wie bereits beschrieben wurde, nicht ganz leicht, eine Personifikation von anderen Stilmitteln wie Metaphern und Synekdochen oder von bildlichen Formulierungen wie „der Staat versucht, die Bevölkerung in eine gesunde Zukunft zu führen“, in welcher dem Staat ja streng genommen auch menschliche Fähigkeiten zugesprochen werden, zu differenzieren. Bei Formulierungen wie dieser handelt es sich dagegen eher um ein Totum pro parte, da ja nicht der Staat als Organisationsform, sondern die Staatsmänner gemeint sind. Anders sieht es hingegen bei Sätzen aus, in welchen der Staat durch einen Beinamen oder die Hinzufügung von Attributen „vermenschlicht“ wird und die Personifikation dadurch eindeutiger zu bestimmen ist. Dies ist der Fall in Sätzen wie „Genau über solches Verhalten macht sich unser Staat Gedanken und versucht uns vor unserem selbstschädigenden Handeln zu beschützen.“ oder, noch deutlicher, durch die Bezeichnung „Vater Staat“ beziehungsweise „Gevatter Staat“, welche einen Großteil der entdeckten Personifikationen ausmachen.

### Hyperbel

Die Hyperbel ist gewissermaßen das Gegenteil der Litotes, nämlich eine Übertreibung. Dabei kann sowohl übertrieben vergrößert als auch übertrieben verkleinert werden. Hyperbeln findet man vor allem in der Alltagssprache. Sie entstehen durch die Hinzufügung steigernder Zusatzwörter oder Suffixe wie „ur-“ oder „mega-“ oder durch die Bildung von Superlativen. Sehr gebräuchlich sind auch „Zahlenhyperbeln“ („ich habe dir tausendmal gesagt...“) und so genannte erstarrte Hyperbeln, die, ähnlich wie verblasste Metapher, im alltäglichen Sprachgebrauch ständig verwendet und kaum mehr bewusst als Stilmittel wahrgenommen

werden. Dazu zählen Ausdrücke wie „blitzschnell“, „todmüde“ oder „Schneckentempo“ (Kolmer/Rob-Santer 2002: 128f).

„Blitzschnell“ etwa wurde auch im Zuge der Korpusanalyse annotiert; häufig eingesetzt wurden auch Hyperbeln, die sich durch unübliche Komparativ- oder Superlativbildung ergeben, wie etwa „aus diversesten Gründen“ und „in keinster Weise“. Die verwendeten Hyperbeln trugen teilweise zu einer größeren Bildhaftigkeit der Sprache bei, zum Beispiel in Passagen wie „Die Zahl krimineller Strukturen ist in Folge dessen geradezu explodiert“ oder „Ihre «Abschreck-Kampagne» wird mit einem bombastischen Knall untergehen.“

### Ironie

Ein weiterer gern verwendeter Tropus ist die Ironie. Dieses Stilmittel ist wohl auch außerhalb des rhetorischen Kontexts den meisten Menschen ein Begriff, da es in vielen Gesprächssituationen gerne verwendet wird und auch die Begriffe „Ironie“ oder „ironisch“ häufig in die Alltagssprache integriert werden. Konkret versteht man darunter die „Bezeichnung eines Sachverhalts durch sein Gegenteil“ (Kolmer/Rob-Santer 2002: 143); Ironie ist somit eine Form des uneigentlichen Sprechens, da durch sie etwas anderes ausgedrückt wird, als tatsächlich gesagt wird. Um die Ironie einer Aussage zu erkennen, braucht der\*die Rezipient\*in daher Hinweise oder Signale, die paraverbal sein oder sich aus dem Kontext der Aussage ergeben können. Auch die Ironie kann in unterschiedlichsten Formen auftreten (Kolmer/Rob-Santer 2002: 143f).

In den Meinungsreden lässt sich vor allem die „bittere“ Form des Tropus finden, die als Sarkasmus bezeichnet wird: Vor allem Kritik an den Maßnahmen des Staates wird gerne sarkastisch „verpackt“. Beispiele hierfür sind „Unser ach so demokratisches Österreich negiert eigentlich die Grundidee der Demokratie“ oder „Wenn schon unser überaus toller Staat nicht bereit ist, die psychisch Schwächeren zu unterstützen und sie so vor Süchten zu bewahren, dann sollten dies wenigstens die einzelnen Schulen versuchen.“ Teilweise gehen diese Formulierungen schon fast ins Polemische, was auch von den entsprechenden Lehrpersonen angemerkt wurde. Darauf wird jedoch in einem anderen Kapitel eingegangen.

### 4.3.2. Einsatz von Stilfiguren

Nach den verschiedenen eingesetzten Tropen soll nun auf die am häufigsten verwendeten rhetorischen Stilfiguren genauer eingegangen werden. Dazu zählen die rhetorische Frage und die Subiectio, die Ellipse, Wiederholungsfiguren (also die Geminatio, die Anapher, die Epipher, die Anadiplose und die Epanalepse – wenn auch die letzten beiden nicht allzu oft annotiert worden sind), der Parallelismus, der Vergleich, die Antithese, die Alliteration, die Klimax, das Asyndeton, das Zitat, die Praesumptio und der Pluralis auctoris.

Auch Idiome wurden sehr häufig in die Meinungsreden eingebaut; obwohl diese zwar sehr oft rhetorische Stilfiguren und Tropen wie Metaphern, Hyperbeln oder klangliche Figuren (zum

Beispiel Alliterationen) enthalten, zählen sie an sich streng genommen nicht als rhetorisches Stilmittel. Daher werden sie bei dieser Analyse außer Acht gelassen, wenn auch eine genauere Beschäftigung mit ihnen interessant wäre; sie würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

#### Rhetorische Frage und Subiectio

Insgesamt wurden bei der Analyse der Meinungsreden 684 Fragesätze annotiert. Tatsächlich sind jedoch nicht alle Fragen, die in einem rhetorischen Text verwendet werden, rhetorische Fragen, weshalb innerhalb dieser vielen Fragen noch differenziert werden musste. Unterschieden wurden also rhetorische Fragen von Subiectios, die gemeinsam 461 dieser 684 Fragesätze ausmachen. Während es sich bei der rhetorischen Frage um eine Frage handelt, auf die keine Antwort erwartet wird, weil ihre Formulierung bereits die Richtung der Antwort impliziert, ist die Subiectio eine „Frage mit fingierter Antwort“. Die formulierte Frage wird in diesem Fall also unmittelbar von\*m Redner\*in selbst beantwortet. Beide dieser Satzfiguren, die zur Kontaktaufnahme mit dem Publikum dienen, besitzen daher eine stark suggestive Wirkung (Kolmer/Rob-Santer 2002: 86ff). Teilweise wurden sie daher von den Lehrpersonen als zu polemisch beurteilt, wie in einem späteren Teil des Kapitels näher erläutert wird.

Als Subiectio wurden also Fragen annotiert, die in weiterer Folge von den Maturant\*innen selbst beantwortet wurden. Fragen, die in der Einleitung gestellt wurden und im Laufe der gesamten Rede erörtert wurden (zum Beispiel die häufig übernommene Frage aus der Angabe „Macht sich der Staat um uns zu große Sorgen?“), wurden jedoch nicht dazugezählt, da die Antwort auf sie nicht unmittelbar gegeben wurde. Subiectios wurden oft verwendet, um Informationen einzuführen („Doch was wird gegen das Rauchen getan? Es wurden von der EU ausgehend verschärfte Tabakrichtlinien eingeführt und seit dem heurigen Jahr sollen auch vermehrt Schockbilder typischer Raucherkrankheiten den Tabakkonsum verringern“), um Vorschläge und Ideen (zum Beispiel für Maßnahmen gegen den Alkohol- und Nikotinkonsum) einzuleiten oder erwähnte Begriffe und Sachverhalte näher zu erläutern. Auch zur Erzeugung von Emotionalität wurde diese Stilfigur eingesetzt, zum Beispiel in den folgenden Beispielen: „Wie viele von den Rauchern lesen sich die Warnung durch und hören deshalb auf? Niemand!“ oder „Da frage ich mich natürlich was ich überhaupt noch selbst entscheiden darf? Vermutlich bald gar nicht.“

Die rhetorischen Fragen stellen, wie bereits beschrieben, das am häufigsten eingesetzte rhetorische Stilmittel dar. Vermutlich liegt das daran, dass ihre Verwendung rein formal betrachtet im Vergleich zu anderen Stilfiguren und Tropen recht einfach ist; dadurch ist die rhetorische Frage mit Sicherheit auch eines der Stilmittel, das den Schüler\*innen im Gedächtnis bleibt und das sie gerne einsetzen, weil es nicht unbedingt eine ausgeprägte Beherrschung der rhetorischen Stilmittel verlangt. Dass für den gelungenen Einsatz

rhetorischer Fragen ein gewisses Sprachgefühl jedoch dennoch notwendig ist (wenn diese Einschätzung natürlich auch subjektiv ist), zeigt die Analyse der Maturaarbeiten.

Rhetorische Fragen lassen sich inhaltlich und auch hinsichtlich ihrer Funktionen nur schwer kategorisieren oder zusammenfassen, weil sie auf unterschiedlichste Weise und in verschiedensten Formen eingesetzt wurden. Interessant ist jedoch, dass einige Schüler\*innen ihre rhetorischen Fragen sehr offensichtlich suggestiv ausdrückten, etwa durch Formulierungen wie „finden Sie nicht auch?“, „oder sehen Sie das nicht so?“ oder gar „Ich denke da können Sie mir zustimmen oder?“ Darüber, ob ein solcher Einsatz der Stilfigur rhetorisch sehr geschickt oder „schön“ ist, lässt sich streiten; allerdings ist es gewiss eine einfache Möglichkeit, ein rhetorisches Stilmittel in der Meinungsrede einzubauen. Andere rhetorische Fragen wurden ein wenig subtiler formuliert und das Publikum wurde durch sie nicht so direkt angesprochen. Diese sind häufig affektiver und bringen eher die Gefühlslage und die Emotionen des\*r Redners\*in zum Ausdruck: „Denn wie kommt der Rest dazu, sich Bilder von kaputten Raucherlungen im Fernsehen anzuschauen?“, „Sind mündige, aufgeklärte Bürger denn nicht in der Lage, in ihrem eigenen Interesse zu handeln?“ oder „Was ist nur los mit dieser Generation?“ sind hierfür einige Beispiele. Diese rhetorischen Fragen drücken mehr Pathos aus und sind provokativer; man könnte wohl sagen, sie wurden ihrem Zweck somit ein wenig angemessener verwendet als diejenigen, bei welchem die Zustimmung des Publikums explizit eingefordert wird.

Übrig bleiben schließlich 223 Fragen, die sich keiner der beiden Stilfiguren zuordnen lassen. Es handelt sich dabei um Fragen, die vor allem dem Informationsgewinn dienen und auf die nicht unmittelbar eine Antwort durch den\*die Redner\*in erfolgt. Sie wurden beispielsweise häufig in der Einleitung verwendet, etwa um die Rede zu eröffnen oder die Spannung zu steigern. Viele der Maturant\*innen fragten darüber hinaus immer wieder nach der Meinung oder nach Erfahrungen des Publikums. Es ist logisch, dass auch auf diese Fragen in den wenigsten Fällen eine Antwort erwartet wird, allerdings nicht aus dem Grund, dass die Antwort bereits klar ist oder suggeriert wird, sondern daher, dass eine Antwort den Fluss einer monologischen Rede stören würde. Die Fragen sollen somit wohl eher einen Gedankenanstoß darstellen als tatsächlich die Meinung der Zuhörer\*innen einzuholen, sie als rhetorische Fragen zu bestimmen wäre aber dennoch nicht korrekt.

### Ellipse

Die Ellipse ist eine der beliebtesten rhetorischen Stilfiguren, vermutlich auch daher, dass sie sich oft „wie von selbst“ bildet: Es handelt sich bei ihr um eine Sinnfigur, die dadurch entsteht, dass ein Wort oder ein Satz- beziehungsweise Redeteil einfach ausgelassen wird. Durch ihre Kürze kann sie Mündlichkeit nachahmen und Prägnanz erzeugen (Kolmer/Rob-Santer 2002: 75f).

Betrachtet man die Ergebnisse der Korpusanalyse, so bemerkt man, dass diese Stilfigur sehr häufig (230-mal), im Verhältnis zu dieser absoluten Zahl jedoch „nur“ in etwa der Hälfte der Arbeiten verwendet wurde. Die Diskrepanz zwischen diesen beiden Zahlen zeigt, dass ein Großteil der Schüler\*innen, die Ellipsen einsetzen (genau genommen 191 von 230) sie öfter als einmal, also gerne und bewusst verwenden. Eine genauere Analyse der verwendeten Ellipsen zeigt, dass sie vor allem eingesetzt werden, um Beispiele aneinanderzureihen, und zwar meistens Beispiele für Maßnahmen gegen den Zigaretten- und Alkoholkonsum. So liest man häufig Sätze wie „Verteuerung von Alkohol und Zigaretten, Schockbilder auf diversen Verpackungen, verstärkte Kontrollen von Sucht- und Rauschmitteln, vor Folgen warnende Werbeeinschaltungen.“ oder „Verschärfte Richtlinien, Kampagnen gegen den Konsum in der Öffentlichkeit und stetig steigende Preise.“. Auch zur Erzeugung eines Bildes in den Köpfen der Leser\*innen wird die Ellipse gerne verwendet („Cool am Auto lehrend, in einer Hand das Bier und an der Lippe hängend die glühende Zigarette.“), ebenso zur stichwortartigen Einführung des Themas, eines neuen Arguments oder eines Sachverhalts („Ein weiterer Kritikpunkt: Demokratie.“, „Sucht, ein Thema, welches bestimmt nicht nur mich beschäftigt.“). Viele der eingesetzten Ellipsen bestehen nur aus einem einzigen Wort. Sie erzeugen vor allem Emotionalität und Spannung oder dienen dazu, vorher beschriebene Sachverhalte und Argumente zu verstärken beziehungsweise zu betonen oder nachfolgende einzuleiten („Immer.“, „Alkoholkonsum.“, „Nein!“). Dabei kommt es auch teilweise zu einer Aneinanderreihung mehrerer sehr kurzer Ellipsen: „Komatrinken. Alkopops. Anti-Nikotin-Bewegung. Nichtraucherenschutz.“ Oftmals wird die Stilfigur auch aus Nebensätzen gebildet und mit einer Konjunktion eingeleitet („Während die Suchtprävention auf Lebens- und Risikokompetenzen setzen, meint Martin Tauss.“ oder „Da die meisten Käufer dieser Produkte vermutlich anfangs aufgrund der neuen Regelungen ihr Kaufverhalten ändern, doch nach einiger Zeit in das alte Verhalten zurückfallen.“). Diese Ellipsen laufen jedoch besonders häufig in Gefahr, als Satzgrammatik-Fehler annotiert zu werden, wie in dem Kapitel zur Einschätzung der rhetorischen Stilmittel durch die Lehrpersonen hervorgehen wird.

Auffallend ist auch, dass die Ellipse häufig verbunden mit anderen rhetorischen Stilfiguren eingesetzt wurde; besonders beliebt sind Kombinationen der Ellipse mit einer Anapher und / oder einem Parallelismus („Um sich zu konzentrieren. Um sich gesund zu ernähren.“), einer Klimax („Zuerst Rauchverbot in politischen Institutionen, dann eigener Raucherraum in Lokalen, jetzt komplettes Rauchverbot.“) oder einer Antithese („Rauchen - früher ein Ausdruck der Lebenslust und „Coolness“, heute verpönt, verspottet oder sogar verboten.“). In so einer Kombination wurden gerne mehrere Ellipsen aneinandergereiht. Auch Fragen wurden häufig aus Ellipsen gebildet.

## Wiederholungsfiguren: Geminatio, Anapher, Anadiplose, Epipher, Epanalepse

Es gibt verschiedene Wiederholungsfiguren, die von der Position der sich wiederholenden Begriffe abhängen. Die bekanntesten rhetorischen Wiederholungsfiguren sind wohl die Anapher und die Epipher. Bei der Anapher wird das Wort an mindestens zwei aufeinanderfolgenden Satzanfängen oder Satzteilanfängen gesetzt, bei der Epipher dagegen ans Satzende. Unter der Geminatio versteht man eine Figur, bei welcher ein Wort oder eine Wortgruppe innerhalb einer Periode mit oder ohne Abstand verdoppelt wird. Bei der Anadiplose wird das satzverschließende Wort zu Beginn des nächsten Satzes wiederholt. Im Gegensatz dazu entsteht eine Epanalepse, wenn dasselbe Wort am Beginn und am Ende desselben Satzes verwendet wird (Kolmer/Rob-Santer 2002: 65ff).

In den Meinungsreden, die im Rahmen der SDRP 2016 verfasst wurden, wurde am häufigsten die Geminatio gefunden. Dies verwundert wenig, handelt es sich bei ihr doch um die Wiederholungsfigur, die hinsichtlich der Position der wiederholten Wörter im Satz am „offensten“ ist. In zehn der 120 Fälle, in welchen die Geminatio eingesetzt wurde, wurde das Wort oder die Wortgruppe zweimal direkt nacheinander oder nur mit einem „und“ dazwischen wiederholt. Beispiele dafür sind „Ja, ja“, „wieder und wieder“, „Ich weiß, ich weiß“ oder „Informieren, informieren, informieren!“ Diese Wiederholungsfiguren wurden eindeutig bewusst eingesetzt, um das Gesagte zu unterstreichen oder seine Wirkung zu verstärken. Etwas anders sieht es aus, wenn der Abstand zwischen den wiederholten Wörtern größer ist. Zwar ist auch hier in vielen Fällen klar ersichtlich, dass die Geminatio absichtlich eingesetzt wurde, um auf etwas noch einmal zurückzukommen oder es zu betonen. „Jeder von uns kennt doch Situationen, bei denen man einfach wegschauen will, aber es einfach aus Ärger nicht geht. Situationen, bei denen Jugendliche, die meist noch unter 16 Jahren sind in einer Hand das Bier in der anderen eine Zigarette halten“ oder „Schutz vor dem Passiv-Rauchen, Schutz vor Ausländern, Schutz vor Flüchtlingen, Schutz vor Abgasen, Schutz vor der Klimaerwärmung und noch vieles mehr“ sind nur zwei Beispiele für solche wohl bewusst eingesetzten Wiederholungsfiguren. Allerdings gibt es auch einige Passagen, in welchen die Wiederholung ein wenig unbeholfen wirkt. Dies ist unter anderen in Textstellen wie „Auch Schulen könnten einen wesentlichen Teil dazu beitragen indem sie ein generelles Rauchverbot an Schulen einführen“ oder „[...] da sie den Alkohol unterschätzen. Insbesondere werden die süßen Alkopops unterschätzt“ der Fall. Manche von ihnen wurden von den Lehrpersonen als Wiederholungsfehler annotiert, wobei natürlich nie mit Sicherheit gesagt werden kann, ob die Geminatio mit der Absicht, eine bestimmte Wirkung zu erzielen, eingesetzt wurde und aus rein sprachästhetischer Perspektive nur nicht ganz gelungen ist oder ob tatsächlich ein wenig differenzierter Wortschatz, zu wenig Stilbewusstheit oder einfach Unaufmerksamkeit dahintersteckt. Eben deshalb wurden alle Wiederholungen und nicht nur sehr treffsicher eingesetzte annotiert.

Als zweithäufigste Wiederholungsfigur, wenn auch deutlich seltener als die Geminatio (59-mal), wurde die Anapher annotiert. Bei dieser kann meistens davon ausgegangen werden, dass sie bewusst eingesetzt wurde, da wohl nur in seltenen Fällen eine\*e Maturant\*in zwei aufeinanderfolgende Sätze oder Satzteile unabsichtlich mit demselben Wort oder derselben Wortgruppe beginnt. Auch mit der Anapher wird das Gesagte unterstrichen und seine Wirkung verstärkt: „Wir können besser einschätzen was uns fehlt! Wir kennen den Unterschied zwischen gut und schlecht! Wir haben schon eine Mutter und einen Vater, die auf uns achtgeben! Wir brauchen niemanden mehr, der uns bevormundet“ oder „Durch ein Gefühl der Sicherheit? Durch ein Gefühl der Freiheit?“ sind nur zwei Beispiele für eingesetzte Anaphern. Häufig wurde sie in Verbindung mit anderen rhetorischen Stilmitteln verwendet, etwa wie in dem zweiten Beispiel mit einer rhetorischen Frage und einem Parallelismus. Auch eine Kombination zwischen Anapher und Ellipse ist sehr beliebt, wie in dem folgenden Textausschnitt: „Ein Recht darauf ein ungesundes Leben zu führen, ein Recht darauf an diverse Folgen zu leiden und dies ohne von Verboten eingeschränkt zu werden.“

Die Anadiplose wurde 15mal eingesetzt. Auch bei dieser Wiederholungsfigur ist anzunehmen, dass zumindest in den meisten Fällen eine stilistische Absicht hinter ihrer Verwendung steckt. Teilweise scheint sie eher „zufällig“ zu entstehen, wenn die Maturant\*innen einen neuen Begriff oder einen Sachverhalt, den sie in einem ersten Satz einführen, im zweiten Satz erklären: „Beim Paternalismus erfolgt eine Bevormundung durch den Staat. Der Staat möchte durch Gesetze und Verbote den Konsum von Genussmitteln, wie beispielsweise von Tabak oder Alkohol, reglementieren und kontrollieren.“ In anderen Fällen wirkt es dagegen, als wäre die Anadiplose sehr wohl aus stilistischen Gründen gewählt worden – eben, um einen stärkeren Eindruck zu hinterlassen, wie dieses Beispiel zeigt: „Die Antwort darauf lautet «Ja». Ja, es gibt einen solchen Widerstand.“

Kaum verwendet wurden die beiden übrigen Wiederholungsfiguren, die Epipher und die Epanalepse. Vermutlich liegt dies daran, dass diese beiden – zumindest in einer epischen Textsorte – am wenigsten „von selbst“ entstehen, weil die sich wiederholenden Wörter bei diesen Figuren sehr willkürlich und gezielt an bestimmten Stellen des Satzes, nämlich am Anfang und am Ende beziehungsweise nur am Ende platziert werden. Während man eine Anapher, eine Anadiplose und vor allem eine Geminatio leichter aus einem gewissen Sprachgefühl heraus einsetzen kann (wenngleich das natürlich nicht bedeutet, dass die Figur auch sehr gut eingesetzt worden ist), ist das bei einer Epipher und einer Epanalepse deutlich schwieriger. Epiphern wurden sieben gefunden, Epanalepse wurde überhaupt nur eine annotiert, nämlich „Für unsere Gesundheit, für uns!“. Beispiele für eine Epipher wären „Es ist wahr, der Staat macht sich Sorgen. Wenn es um das Thema Gesundheitsvorsorge oder Risikoprävention geht, macht der Staat sich Sorgen“ oder „Sind diese Hinweise wirklich notwendig? Sinnvoll ja, aber nicht notwendig.“

## Parallelismus

Eine weitere beliebte und häufig eingesetzte Stilfigur stellt der Parallelismus dar. Unter einem Parallelismus versteht man den „syntaktisch parallelen Bau von mindestens zwei Satzeinheiten“, der vor allem eine rhythmisierende und ästhetische Funktion hat. Oft wird er in Kombination mit einer Antithese verwendet, um einen Gegensatz darzustellen. Aufgrund der Symmetrie, die durch diese rhetorische Stilfigur entsteht, wird sie darüber hinaus gerne mit Wiederholungsfiguren verbunden (Kolmer/Rob-Santer 2002: 69). Dies wurde in Zusammenhang mit der Anapher bereits erwähnt.

Tatsächlich wurde auch in den Maturaarbeiten kaum ein Parallelismus als isoliertes Stilmittel entdeckt; in fast allen Fällen wurde er in Kombination mit anderen Stilmitteln, vor allem mit der Anapher, verwendet. Ein Beispiel hierfür ist der folgende Textausschnitt: „Das Rauchen am Schulgebäude sollte strikt verboten sein. Das Unterrichtsfach Sport sollte einen höheren Stellenwert bekommen. Das Verkaufen von süßen Getränken sollte gestoppt werden.“ Einige Parallelismen sind komplett symmetrisch aufgebaut („Rauchen ist schlecht, Schokolade ist schlecht“), bei anderen ist der parallele Satzaufbau nur grob oder zu einem Teil vorhanden: „Es ist an der Zeit, dass die größte Maßnahme im Bereich der Gesundheitsvorsorge gesetzt wird, nämlich Zusammenarbeit. Es ist an der Zeit, dass sich die beiden Vertreter an einen gemeinsamen Tisch setzen und in fairem Diskurs eine Lösung herbeiführen, mit der beide Seiten leben können. Es ist an der Zeit, dass wir endlich wieder mehr zusammenhalten, denn nur gemeinsam sind wir stark.“ Eine weitere Kombination rhetorischer Stilfiguren, die einige Male annotiert wurde, ist die von Parallelismus und Klimax.

## Klimax

Die Klimax wird bei Kolmer und Rob-Santer den „Figuren der Gedankenzuspitzung“ zugeordnet. Es handelt sich bei ihr um eine steigende Aufzählung, die besonders eindringlich und einprägsam sein kann und daher sehr gerne in der Werbung verwendet wird – „gut, besser, Gösser“, um nur eines der bekanntesten Beispiele hierfür zu nennen. Für die Stilfigur können einzelne Wörter aufgezählt werden, aber auch ganze Sätze (Kolmer/Rob-Santer 2002: 82f).

Auch die Schüler\*innen verliehen ihren Texten mithilfe der Klimax teilweise sehr gekonnt größere Eindringlichkeit. Gerne wurde die Stilfigur eingesetzt, um die Folgen des Alkohol- und Nikotinkonsums zu betonen. Mithilfe der Klimax ist eine sehr dramatische Darstellung derselben möglich – „Ein Glas. Ein Rausch. Ein verlorenes Leben“ ist hierfür ein besonders gutes Beispiel. Auch Reaktionen der Gesellschaft und der Regierung auf den Nikotin- und Alkoholkonsum und die Wahrnehmung derselben wurden in einigen Fällen als Klimax verpackt, so etwa in den folgenden Beispielen: „Genussmittel werden verpönt, verboten und sogar bestraft“ oder „Aber unsere Gesellschaft, unsere Gesetze, unser Staat gehen noch nicht gegen alle schädlichen Genussmittel in diesem Maße vor.“ Wie bereits erwähnt wurde, wurde

mehrmals die Kombination von einer Klimax und einem Parallelismus annotiert. Ein sehr anschauliches Beispiel hierfür ist „Wir lieben es, zu genießen. Wir hassen es, zu verzichten. Und wir verachten es, auf unsere Gesundheit zu schauen.“

#### Vergleich / Gleichnis

Eine weitere klassische Stilfigur, die auch in den im Jahr 2016 verfassten Meinungsreden einige Male eingesetzt wurde, ist der Vergleich. Hierbei werden zur Veranschaulichung verschiedene Begriffe zueinander in Bezug gesetzt. Dieses Stilmittel ähnelt somit einer Metapher, mit dem Unterschied, dass bei dieser ein Begriff und ein Bild miteinander verknüpft werden. Der Vergleich kann sowohl ästhetischen Zwecken als auch der Belehrung, der Argumentation und der Förderung des Verständnisses dienen. Innerhalb dieser rhetorischen Figur muss streng genommen noch einmal differenziert werden, nämlich zwischen dem Vergleich und dem Gleichnis. Während durch einen Vergleich nur eine einzelne Ähnlichkeit zwischen zwei Dingen veranschaulicht wird, werden bei einem Gleichnis gleich mehrere von ihnen aufgezählt (Kolmer/Rob-Santer 2002: 105f).

Der Großteil der in den Maturaarbeiten eingesetzten Vergleichen und Gleichnisse bezieht sich auf die Maßnahmen, die der Staat zur Verminderung des Alkohol- und Nikotinkonsums trifft und auf die Reaktion der Bürger\*innen auf diese. Sehr gerne werden als Bevormundung wahrgenommene Restriktionen durch die Regierung mit Bestrafungen von Kindern durch ihre Eltern verglichen: „[...] der Staat kann manchmal wie ein lästiges Elternteil Wirken. Wie eine Mutter, die ihr Kind mit Erbsen füttert, versucht er der gesamten Gesellschaft ein gesundes Leben aufzuzwingen“ oder „Er oder sie sollen nicht wie ein Teenager behandelt werden, der von seinen oder ihren Eltern auf sein oder ihr Zimmer geschickt wird und verboten wird sich mit den von ihm oder ihr bezeichneten Freunden, namens Alkohol und Nikotin, zu treffen, da diese einen schlechten Einfluss auf ihm oder ihr haben.“ In diesen Beispielen sind der Vergleich und das Gleichnis durch das verwendete Vergleichspartikel „wie“ leicht zu erkennen. Ein weiteres Beispiel für einen solchen sehr expliziten Vergleich ist „Der Trend zum Tabakkonsum breitet sich, wie ein Virus, immer weiter aus.“ In den Maturatexten wurden aber auch einige Vergleiche und Gleichnisse ohne Vergleichspartikel eingesetzt, wie etwa in folgender Textstelle: „Wenn man Unkraut jähtet, packt man es ja ebenfalls an der Wurzel und rupft nicht nur die Blätter aus.“ Hier wurden diejenigen Maßnahmen des Staates gegen den Alkohol- und Nikotinkonsum, die rein auf Verboten und Einschränkungen beruhen, mit dem Ausrupfen der Blätter des Unkrauts verglichen.

#### Antithese

Ähnlich wie die Klimax ist auch die Antithese eine Sinnfigur, die der Gedankenzuspitzung dient. Es handelt sich bei ihr um eine Gegenüberstellung von Gegensätzen, durch die es zu einer Polarisierung derselben kommt. Auch sie kann in Form von Einzelwörtern, Wortgruppen oder ganzen Sätzen auftreten (Kolmer/Rob-Santer 2002: 84).

In den Maturaarbeiten wurden Antithesen häufig eingesetzt, um den Wandel der Einstellung der Menschen zu Alkohol und Nikotin über die Jahre hinweg überspitzt darzustellen, wie die folgenden Beispiele zeigen: „Was einst als cool angesehen wurde, wird heute verpönt“ oder „Ende des 20. Jahrhunderts noch durch Ikonen wie Marilyn Monroe propagiert erlebt der Tabakkonsum heutzutage einen Tiefpunkt in Sachen Beliebtheit.“ Auch die Beliebtheit der Genussmittel wurde den schädlichen Auswirkungen, die sie haben können, gerne in Form einer Antithese gegenübergestellt. Die Antithese „Aus medizinischer Sicht richten die beliebtesten Genussmittel den größten Schaden an“ (Tauss 2015), die im Inputtext verwendet wurde, wurde also von den Maturant\*innen oftmals übernommen. Wie zu Beginn des Kapitels beschrieben wurde sie allerdings nur als eingesetztes Stilmittel gerechnet, wenn sie umformuliert wurde. Auch die Antithese wurde einige Male in Kombination mit anderen Stilmitteln verwendet, etwa hier in sehr klassischer Form verbunden mit einer Ellipse und einem Parallelismus: „Denn ganz egal ob groß oder klein, ob Europäer oder Asiate, ob Mozart-Verehrer oder Beatles-Liebhaber“.

#### Alliteration

Die Alliteration ist eine Klangfigur. Sie liegt vor, wenn zumindest zwei aufeinanderfolgende Wörter oder syntaktische Einheiten mit dem gleichen Buchstaben beginnen. Häufig tritt sie in Form von Sprichwörtern oder feststehenden Wendungen auf (Kolmer/Rob-Santer 2002: 54). Auch in den Maturaarbeiten wurde die Alliteration zum Teil in Redewendungen beziehungsweise festen Wortverbindungen gefunden (etwa „Gang und Gebe“) und somit nicht als Alliteration, sondern als Idiom vermerkt. Allerdings entstanden bei der SDRP auch viele „neue“ Alliterationen, die also aus der Feder der Maturant\*innen stammen. Ob es sich bei ihnen um eine bewusst kreierte Klangfigur oder mehr um durch Zufall aufeinanderfolgende Wörter mit demselben Anfangsbuchstaben handelt, kann dabei natürlich häufig nicht sicher gesagt werden, auch wenn Formulierungen wie „[...] betrifft dies den Umgang mit Substanzmissbrauch und Sucht“ weniger wie eine gezielt eingesetzte Alliteration wirkt als „Unterstützung statt Unterdrückung“ oder „Scharf gesagt, Diktatur oder doch Demokratie?“

#### Asyndeton

Unter einem Asyndeton versteht man die unverbundene Aneinanderreihung gleichwertiger sprachlicher Einheiten. Sie erzeugt Kürze und Prägnanz und drückt Schnelligkeit, Unmittelbarkeit und Fülle aus (Kolmer/Rob-Santer 2002: 72).

In den Meinungsreden wurden mithilfe eines Asyndetons oftmals Schlagwörter oder Beispiele angeführt, zum Beispiel für Maßnahmen gegen den Genussmittelkonsum („Sei es durch Workshops, Exkursionen, Vorträge, jede Aktion hilft!“). Inhaltlich lässt sich bei ihnen ansonsten kaum ein Muster erkennen, jedoch konnte festgestellt werden, dass das Asyndeton häufig in Verbindung mit der Ellipse verwendet wurde – in mehreren Fällen wurden nämlich Sätze nur aus einem Asyndeton gebildet, wie zum Beispiel hier: „Ein Gläschen Rotwein, eine

Feierabend-Zigarre, eine Zigarette nach dem Frühstück, ein Vodka-Orange.“ oder hier: „Workshops, Ausflüge, Themenwochen!“

### Zitat

In den Maturaarbeiten wurden auch einige Zitate entdeckt. Hierbei sind, wie bereits erwähnt, nicht wortwörtlich übernommene Textstellen aus dem Zeitungsartikel „Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder“ gemeint, sondern Zitate anderer Quellen oder berühmter Persönlichkeiten.

In der Hälfte der Fälle wurden von den Maturant\*innen die Warnsprüche, die auf Zigarettenpackungen gedruckt sind, zitiert – teilweise auch mehrere hintereinander: „«Rauchen schadet Ihrer Gesundheit», «Raucher erkranken häufiger an Lungenkrebs», «Rauchen kann tödlich sein»“. Die Zitate wurden in diesen Fällen als Beispiel für die Maßnahmen der Regierung gegen den Missbrauch von Genussmitteln angeführt. Andere Quellen beziehungsweise Persönlichkeiten, die zitiert wurden, sind unter anderem die Bibel („«Liebe deinen Nächsten», so sollten Sie auch handeln!“), Paracelsus („«Die Dosis macht das Gift», prognostizierte schon der Urvater der Medizin Paracelsus.“), Goethe („«Der Irrtum wiederholt sich immerfort in der Tat. Daher muss man das Wahre unermüdlich in Worten wiederholen.»“) und interessanterweise Winston Churchill („Als man den über 90 Jahre alten britischen Nationalhelden William Churchill fragte, wie er sein hohes Alter erreicht habe, entgegnete er schlicht: «absolutely no sports.»“) sowie der Rapper Sido („«Ich würd so gern erwachsen werden und nicht schon mit 18 sterben.»“), wenn auch der Text in diesem Fall nicht ganz korrekt zitiert wurde.

### Praesumptio

Die Praesumptio ist eine Figur der Gedankenführung. Es handelt sich bei ihr um eine Vorwegnahme entweder eines eigenen Gedankens oder auch gegnerischer Gedanken und Argumente. Sie dient der „Absicherung gegen mögliche, schon vorauszusehende Einwände oder Argumente der Gegenpartei“ (Kolmer/Rob-Santer 2002: 94).

In den Maturaarbeiten wurde durch die Praesumptio vor allem auf die Gedanken des Publikums vorgegriffen, wie es im folgenden Beispiel der Fall ist: „«Warum ab 14 und nicht ab 16?», werden Sie sich fragen. Schließlich ist der Konsum von leichtalkoholischen Getränken, wie Bier und Wein in Österreich erst ab 16 erlaubt“. Auch Argumente gegen die gesundheitspolitischen Trends, für die sich der\*die Maturant\*in in der Meinungsrede ausspricht, wurden vorweggenommen – wie in diesem Beispiel: „«Wir haben das Recht unsere Sucht zu genießen», sagen jetzt sicherlich Gegner dieses Gesundheitstrends.“

### Pluralis auctoris

Die letzte rhetorische Stilfigur, auf deren Verwendung hier genauer eingegangen werden soll, ist der Pluralis auctoris. Unter einem Pluralis auctoris versteht man eine Satzkonstruktion mit

der Pluralform eines Pronomens in der ersten Person, mithilfe welcher der\*die Redner\*in das Publikum in seine Argumentation miteinbeziehen will, obwohl er\*sie eigentlich über sich selbst spricht. Ein Beispiel hierfür wäre „Wir haben nun verstanden, dass ...“ oder „Sehen wir uns als nächstes .... an.“

Hier zu differenzieren, wann die Verfasser\*innen des Textes nur von sich sprechen, mit dem Plural jedoch das Publikum einbeziehen wollten, und wann sie tatsächlich sich und das gesamte Publikum mit „wir“ meinten, war oftmals nicht ganz klar. Eindeutig ist es in einer Forderung wie „Wir müssen zusammenhalten und gemeinsam für unsere Zukunft vorsorgen“ oder, im Gegensatz dazu, in einem Satz wie „Um dies zu erläutern, schauen wir uns einmal die Ursache für Alkohol- und Tabakkonsum bei Jugendlichen an.“ Schwieriger wird es dagegen bei Formulierungen wie „Wir hassen es, zu verzichten“ – zwar sollte mit dem Pronomen „wir“ wohl Einverständnis mit der Zuhörerschaft ausgedrückt und dieses in die Rede miteinbezogen werden, ein klassischer Pluralis auctoris ist es jedoch nicht, weil der\*die Verfasser\*in mit dem „wir“ wohl tatsächlich alle Leute im Raum meint, nicht nur sich selbst. Solche wenig eindeutigen Fälle wurden schließlich nicht als Pluralis auctoris annotiert. Dennoch wurde vermerkt, in wie vielen Arbeiten Pronomen der ersten Person Plural verwendet wurden – dies ist in einem Großteil der Texte, nämlich in 147 von 179, der Fall. Weitere eindeutige Beispiele für einen Pluralis auctoris sind die folgenden: „Wir wollen uns heute mit dem Thema Gesundheitspolitik aus einander setzen“ oder „Gehen wir etwas weiter in die Tiefe.“

#### 4.3.3. Unklarheiten

Wie in Bezug auf einzelne Stilfiguren und Tropen bereits erläutert wurde, ergaben sich bei der Untersuchung der rhetorischen Stilmittel manchmal Schwierigkeiten, die sich vor allem darauf zurückführen lassen, dass ihre Bestimmung beziehungsweise schon allein ihr Erkennen teilweise eine etwas subjektive Angelegenheit ist. Was eine Person eindeutig und womöglich sogar als gut oder unpassend eingesetztes rhetorisches Stilmittel identifiziert, fällt einer anderen vielleicht nicht einmal als besondere Formulierung auf. Die Grenze zwischen bewusst eingesetzten rhetorischen Stilmitteln und bildlicher Sprache beziehungsweise Ausdrücken, die im übertragenen Sinn verwendet werden und zwar in gewisser Weise Metaphern oder Synekdochen darstellen, jedoch kaum mehr als solche wahrgenommen werden, ist schwer zu definieren. Ob also Formulierungen wie „der Staat versucht, die Menschen in eine Richtung zu lenken“ als rhetorisches Stilmittel bewertet werden oder nicht, obliegt dem\*der Leser\*in. Auch wenn selbstverständlich versucht wurde, so objektiv wie möglich vorzugehen, ist es gut möglich, dass mit anderen Richtlinien bestimmte Stilmittel nicht als solche erkannt oder dass noch einige mehr annotiert worden wären. Auch die manuelle Untersuchung der Maturaarbeiten führt dazu, dass trotz größter Sorgfalt und der Bemühung nach Objektivität

und Genauigkeit nicht dafür garantiert werden kann, dass tatsächlich alle Stilmittel, die in den Texten eingesetzt wurden, ausfindig gemacht und untersucht wurden.

Manchmal war es etwa schwierig, bestimmte Tropen, die streng genommen alle Arten und Formen der Metapher sind, voneinander zu unterscheiden. Beispielsweise war es in einigen Fällen nicht einfach, Personifikationen zu identifizieren und von Synekdochen abzugrenzen. Allzu oft wurden Formulierungen wie „der Staat versucht ...“ oder „die Regierung will...“ benutzt, die in der Alltagssprache ständig verwendet werden und über die kaum nachgedacht wird, die jedoch streng genommen einerseits eine Personifikation und gleichzeitig auch ein Totum pro parte darstellen. Sie wurden aber schließlich nicht als solche annotiert, da davon ausgegangen wurde, dass die Maturant\*innen beim Verwenden solcher Formulierungen kaum an den rhetorischen Aspekt des Textes gedacht haben und bewusst eine Synekdoche oder eine Personifikation einsetzen wollten. Auch die Auseinandersetzung mit den eingesetzten Fragesätzen erwies sich als komplexer als anfangs gedacht. Nachdem zunächst alle Fragen, die in den Texten gefunden wurden (was durch ihre eindeutige Markierung durch den Satzbau und das Fragezeichen natürlich sehr einfach war) als rhetorische Fragen annotiert worden waren, stellte sich schnell heraus, dass diese sehr vereinfachte Klassifizierung streng genommen nicht ganz korrekt ist und innerhalb der Fragen noch differenziert werden muss. Aber auch diese Unterscheidung von tatsächlichen rhetorischen Fragen, Subiectios und denjenigen Fragen, die keine der beiden Stilfiguren darstellen, war teilweise nicht einfach. Probleme ergaben sich darüber hinaus bei der Analyse von in den Schülertexten eingesetzten Pronomen. Die Pronomen der ersten Person Plural können in gewissen Formulierungen einen Pluralis auctoris darstellen, jedoch nicht in allen. Wann der\*die Verfasser\*in der Rede tatsächlich von sich und dem Publikum in der ersten Person Plural sprechen wollte und wann er\*sie eigentlich nur sich meinte, die Zuhörerschaft jedoch einbeziehen wollte (in dem Fall würde es sich um einen Pluralis auctoris handeln), war in manchen Passagen nicht eindeutig festzustellen. Eine weitere Stilfigur, die vor allem zu Beginn der Analyse häufiger zu Schwierigkeiten bei der Bestimmung geführt hat, ist die Antithese. Als gedanklichen Gegensatz könnte man im Prinzip jede Textpassage interpretieren, bei welcher zwei gegensätzliche Sachverhalte einander gegenübergestellt werden, wozu infolgedessen eine Menge Satzkonstruktionen, die Ausdrücke wie „sondern“, „statt“ oder „einerseits, andererseits“ enthalten, gehören können. Oft war es nicht einfach, hier zu differenzieren, welche Gegenüberstellungen tatsächlich als Stilmittel betrachtet und als Antithese bestimmt werden können.

Wie aus den angeführten Beispielen hervorgeht, war das Bestimmen der rhetorischen Stilfiguren und Tropen also teilweise eine komplizierte Angelegenheit und es kann kein Anspruch auf Vollständigkeit und absolute Objektivität gestellt werden. Da jedoch sehr genau und sorgfältig gearbeitet wurde, bietet die Analyse dennoch einen aussagekräftigen Eindruck

davon, welche Stilmittel auf welche Art und Weise eingesetzt wurden. Dass es nicht leicht ist, rhetorische Stilmittel als solche zu identifizieren und dass ihre Wahrnehmung subjektiv sein kann, zeigen auch die höchst unterschiedlichen Korrekturen der Stilfiguren und Tropen durch die beurteilenden Lehrpersonen. Auf diese wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

#### 4.4. Einschätzung der rhetorischen Stilmittel durch die korrigierenden Lehrpersonen

Die Beschäftigung mit den von den Maturant\*innen eingesetzten rhetorischen Stilmitteln hat noch einmal gezeigt, was auch in der Fachliteratur bereits beschrieben wurde: Die Wahrnehmung und Bewertung von sprachlichem Stil sind höchst subjektiv. Dies gilt auch und besonders in diesem Kontext für die Einschätzung der verwendeten rhetorischen Stilfiguren und Tropen, die im Zuge der Korrektur der Maturaarbeiten teilweise als sprachliche Mängel oder gar Fehler bewertet wurden. Von einem Schulstandort standen keine Originalarbeiten zur Verfügung, was bedeutet, dass bei den Meinungsreden, welche in dieser Schule verfasst worden sind, ein Einblick in die Korrekturen der Lehrperson nicht möglich war. Dies betrifft jedoch nur vier Texte. Ansonsten wurden alle Anmerkungen zu und Korrekturen von rhetorischen Stilmitteln durch die Lehrer\*innen annotiert. Auf diese Weise wurden 81 Fälle vermerkt, in welchen Stilfiguren und Tropen korrigiert, kommentiert oder in irgendeiner anderen Form angestrichen wurden.

Am häufigsten wurden rhetorische Stilmittel als Ausdrucksfehler bewertet; genauer gesagt ist dies in 28 der 81 Annotationen der Fall. Es folgen Grammatikfehler (allerdings ausschließlich Satzgrammatikfehler) mit 16 Annotationen. Bei sechs eingesetzten Stilfiguren wurde ein Satzzeichenfehler vermerkt und fünf weitere wurden als Wiederholungsfehler bewertet. Als rhetorische Stilmittel wahrgenommene Formulierungen, die bei der Korrektur im Text unterwühlt, unter Anführungszeichen gesetzt, ausgebessert oder durchgestrichen wurden, wurden zusammengefasst. Es wurden elf solche Fälle gezählt. Neunmal wurde der mangelnde oder fehlende Einsatz rhetorischer Stilmittel unter der Maturaarbeit oder auf dem beiliegenden Informationsblatt, das auch die Note, das Geschlecht und die Schule der Maturant\*innen enthält, kommentiert. Unter sechs stilistisch besonders guten Texten beziehungsweise auf den dazugehörigen Informationsblättern wurde allerdings auch ein positiver Kommentar hinterlassen. Dazu muss gesagt werden, dass ausführliche Kommentare der Lehrperson zur sprachlichen und stilistischen Leistung der Schüler\*innen zumeist nicht wie die Fehlerkürzel „A“, „G“ oder „Wh“ neben den Korrekturrand geschrieben, sondern unter der Rede, auf dem Informationsblatt oder überhaupt in einem eigenen Dokument vermerkt wurden. Teilweise war ein Zugriff auf diese Kommentare möglich, in vielen Fällen jedoch nicht. Wenn die Zahl der ausführlicheren Rückmeldungen, bei denen explizit auf rhetorische Stilmittel Bezug

genommen wird, also sehr klein ist, liegt das auch daran, dass diese zum Großteil nicht zugänglich waren.

Auf den folgenden Seiten soll genauer auf die Fälle eingegangen werden, in welchen von den Maturant\*innen eingesetzte rhetorische Stilmittel in irgendeiner Form explizit positiv oder negativ beurteilt wurden. Davor muss jedoch gesagt werden, dass die verschiedenen Lehrpersonen natürlich auch auf unterschiedliche Weise beurteilen und beispielsweise Fehler nicht einheitlich markieren und kategorisieren. Während also einige Lehrer\*innen eine Wortwiederholung nur mit „Wiederholung“ kommentieren, wird sie von anderen als Ausdrucksfehler bewertet. Gerade diese Differenzen sind aber auch interessant, da sie zeigen, wie unterschiedlich die rhetorischen Stilmittel durch die Lehrpersonen wahrgenommen und beurteilt werden und wie verschieden die Wichtigkeit ihres Einsatzes in der Meinungsrede bewertet wird. Um einen noch besseren Einblick hierin zu gewinnen, wurden auch Interviews mit Lehrenden geführt; deren Ergebnisse werden jedoch in einem späteren Kapitel präsentiert. Hier sollen nur die schriftlichen Korrekturen und Rückmeldungen der Lehrpersonen untersucht werden, die 2016 die in dieser Arbeit analysierten Meinungsreden verbesserten und benoteten.

#### 4.4.1. Kennzeichnung rhetorischer Stilmittel als Ausdrucksfehler

Wie bereits kurz erwähnt wurde, wurde in 28 Fällen eine Formulierung eines\*r Schülers\*in, die man als rhetorisches Stilmittel betrachten könnte, als Ausdrucksfehler angestrichen. Vor allem handelt es sich dabei um Ellipsen, die als unvollständige Sätze von einigen Lehrpersonen nicht akzeptiert wurden. Zugegebenermaßen sind sie teilweise nicht sehr geschickt formuliert, wie im folgenden Beispiel: „Was wir alle schon einmal in Psychologie und Biologie gehört haben“. Mehrere Ausdrucksfehler entstanden auch dadurch, dass die Schüler\*innen Idiome nicht richtig beziehungsweise unpassend verwendeten. Tatsächlich geht es hierbei teilweise um Formulierungen wie im Satz „Mediale Kommunikation ist der Schlüssel, der die Suchtprävention erfolgreich umsetzen muss“, bei welchen man zwar versteht, was der\*die Schüler\*in sagen möchte, die aber bei genauer Betrachtung nicht wirklich Sinn ergeben. Allerdings wurden in manchen Fällen die Redewendungen auch so abgewandelt, dass sie zwar nicht ihren Originalwortlaut behalten, aber dennoch inhaltlich nicht unpassend sind und daher eigentlich als rhetorisches Stilmittel beziehungsweise die Verwendung einer bildlichen Sprache betrachtet werden hätten können. Ein Beispiel hierfür ist der Satz „So hat sich Amerika also selbst ins Bein geschossen“, der ebenfalls als Ausdrucksfehler beurteilt wurde. Eine weitere Ausdrucksfehlerquelle stellt in zwei Fällen die Übersteigerung von Adjektiven dar, die man jedoch auch als Hyperbel oder als bildliche Sprache interpretieren könnte. Dies betrifft einen Komparativ („[...] und hoffe, dass sie nun mit offeneren Augen in unsere Zukunft blicken!“) und einen Superlativ („Dies ist allerdings bei gewissen Familien oft aus diversesten

Gründen nicht realisierbar“). In einigen Fällen wurde das neben den Korrekturrand notierte Kürzel „A“ auch durch einen kurzen Kommentar ergänzt, der entweder verdeutlicht, auf welches Wort sich die Korrektur genau bezieht, oder beschreibt, weshalb die Formulierung des\*der Schüler\*in der Lehrperson nicht passend erschien. Der Satz „Wie wärs mit mehr sportlichen Ereignissen im Land?“ wurde beispielsweise mit „A (umgangssprachlich)“ kommentiert (vermutlich bezieht sich diese Anmerkung auf die Apokope „wär’s“), und neben „Ich glaube nicht, dass Österreich kompetent genug ist, diese Probleme über den Mittelweg zu lösen“ wurde „A (Stil)“ vermerkt.

#### 4.4.2. Kennzeichnung rhetorischer Stilmittel als Grammatikfehler

Als Grammatikfehler wurden 16 Stilfiguren bewertet. Es handelt sich dabei ausschließlich um Ellipsen – der Einsatz dieser Stilfigur erweist sich also als riskant. Besonders häufig korrigiert wurden solche, die aus einem Nebensatz bestehen, vor allem aus einem Konjunktionalsatz. Teilweise klingen diese tatsächlich ein wenig holprig, wie in der Formulierung „Während die Suchtprävention auf Lebens- und Risikokompetenzen setzen, meint Martin Tausch.“ oder in Sätzen, die mit der Konjunktion „da“ beginnen („Da in beinahe jedem österreichischen Lokal, sowie in jeder öffentlichen Institution, ein striktes Rauchverbot gilt.“). Viele dieser als grammatikalisch falsch beurteilten Ellipsen könnte man aber – auch wenn diese Einschätzung natürlich wieder subjektiv ist – vor allem in einer eigentlich mündlichen Textsorte sehr wohl als angemessen eingesetzte Stilmittel betrachten, etwa in den folgenden Fällen: „Um sich zu konzentrieren. Um sich gesund zu ernähren.“ oder „Entschlossenheit ist der Grundstein für Erfolg. Aber keine Garantie.“ Auch bei einigen als Grammatikfehler bewerteten Ellipsen wurden zusätzlich zu den Kürzeln „G“ (Grammatik) oder „SG“ (Satzgrammatik) Anmerkungen hinterlassen, um zu verdeutlichen, warum der Satz als grammatikalisch inkorrekt beurteilt wurde. Dies ist zum Beispiel bei einer Aneinanderreihung von zwei Konjunktionalsätzen der Fall, die mit „G (fehlt Hauptsatz)“ kommentiert wurden: „Da in beinahe jedem österreichischen Lokal, sowie in jeder öffentlichen Institution, ein striktes Rauchverbot gilt. Obwohl dies vor zehn bis 15 Jahren noch undenkbar gewesen wäre.“ Eine Lehrperson rechtfertigte die Korrektur einer Ellipse („Typisch: der Konsum von Alkohol und das Rauchen.“) sogar explizit dadurch, dass es sich bei dieser nicht um eine Stilfigur handle, und schrieb „SG (≠ Stilmittel)“ neben den Korrekturrand.

An dieser Stelle muss hinzugefügt werden, dass von den 16 als satzgrammatikalisch falsch beurteilten Ellipsen neun in Maturaarbeiten desselben Schulstandorts gefunden wurden, während die übrigen sieben in Texten aus sechs verschiedenen Schulen annotiert wurden. Die hohe Zahl der Grammatikfehler ist also vor allem auf eine einzelne Lehrperson zurückzuführen, die Ellipsen nicht zu akzeptieren scheint. Dieser Umstand verfälscht zwar das

Ergebnis ein wenig, verdeutlicht jedoch, wie unterschiedlich die Lehrenden bei der Korrektur vorgehen und wie verschieden die rhetorischen Stilmittel wahrgenommen werden.

#### 4.4.3. Kennzeichnung rhetorischer Stilmittel als Wiederholungsfehler

Als Wiederholungsfehler beurteilt wurden ausschließlich Formulierungen, die man als Geminatio bestimmen könnte – von den übrigen Wiederholungsfiguren wurde keine korrigiert. Wie bereits beschrieben wurde, ist es bei der Geminatio besonders schwer, eine gezielt eingesetzte von einer zufällig entstandenen zu unterscheiden (vor allem, wenn die Wörter nicht direkt verdoppelt, sondern mit einem größeren Abstand zwischen ihnen wiederholt werden), da sie sehr schnell durch Unaufmerksamkeit, ein wenig ausgeprägtes Sprachgefühl oder mangelnden Wortschatz entstehen können. Ob eine Wortwiederholung beziehungsweise -verdoppelung als Wiederholungsfehler beurteilt werden sollte oder nicht, war also in den meisten Fällen wahrscheinlich keine leichte Entscheidung.

Ähnlich wie bei der Korrektur von Ellipsen wurden daher auch im Fall der Geminatio einige Formulierungen als unpassend bewertet, die von anderen Lehrpersonen möglicherweise als gar nicht schlecht eingesetztes Stilmittel betrachtet worden wären – auch hier handelt es sich natürlich um eine subjektive Einschätzung. Als Fehler wurden beispielsweise die folgenden Wiederholungen gerechnet: „Ich kann mir gut vorstellen, dass Jugendliche diese Workshops veranstalten, da Jugendliche dieses Wissen besser von Gleichaltrigen annehmen“, „Das Thema Gesundheitsvorsorge ist seit Jahren ein heiß diskutiertes Thema, nicht nur in der Politik. Es ist auch ein Thema, das uns alle, ganz egal ob jung oder alt, betrifft“ oder „Auch meines Erachtens nach sind strukturelle Einschränkungen und verängstigen Taktiken keine Lösung. Sie stellen nur eine kurzfristige Lösung dar“. Zu den letzten beiden Beispielen wurden im Rahmen der für diese Arbeit durchgeführten Leitfadeninterviews auch fünf Lehrpersonen nach ihrer Einschätzung und Bewertung der Wiederholungen gefragt. Ihre Antworten werden in einem späteren Kapitel präsentiert, nur so viel schon vorab: Auch hier gehen die Meinungen auseinander.

#### 4.4.4. Korrekturen von Satzzeichen

In sechs Fällen wurde bei einem rhetorischen Stilmittel ein Satzzeichen korrigiert. Es handelt sich hierbei nicht um offensichtlich falsch gesetzte Satzzeichen – also beispielsweise einen Punkt statt eines Fragezeichens am Ende einer rhetorischen Frage – sondern um solche, die man unter Umständen nicht ausbessern oder hinzufügen hätte müssen.

Auch hier ist die Ellipse die primäre Fehlerquelle. In vier Fällen wurde der Punkt vor einer Ellipse angestrichen und durch ein anderes Satzzeichen ausgebessert, sodass die Ellipse also nicht mehr einen eigenen Satz bildete, sondern mit einem Hauptsatz verbunden wurde. Teilweise wurde das von den Lehrpersonen als richtiger betrachtete Satzzeichen angegeben; Im Fall der Formulierung „Sogar professionelle Suchtpräventionen gehen in Richtung

Gesundheitsförderung. Gesundheitsförderung, die die Menschen primär unterstützt, sich andere Lebenskompetenzen anzueignen und sich aus eigenen Stücken gegen Suchtmittel zu wehren“ wurde etwa der Punkt vor der Ellipse durch einen Bindestrich ersetzt. Im folgenden Beispiel wurden dagegen einfach zwei Satzzeichenfehler vermerkt: „Andere Experten behaupten wiederum, es wäre zielführend, auf «Gesundheitsförderung» zurückzugreifen. Eine Art, mit konsumschädlichen Substanzen umzugehen, bei der – laut Zeitungsartikel – Menschen «unterstützt werden, sich Lebenskompetenzen anzueignen, die Substanzmissbrauch (...) verhindern können.» Eine Art, mit Risikosituationen umgehen zu lernen also.“

Bei einem anderen Stilmittel, einer Metonymie („ein Achterl Rotwein“) wurden Satzzeichen ergänzt: Das „Achterl“ wurde von der Lehrperson unter Anführungszeichen gesetzt.

#### 4.4.5. Sonstige Korrekturen und Anmerkungen in den Matura-Texten

Unter „sonstige Korrekturen und Anmerkungen“ werden hier diejenigen Fälle zusammengefasst, in welchen sich die Korrekturen ebenfalls auf konkrete Stilmittel beziehen, die betroffenen Stilmittel allerdings nicht als einer der in den letzten Unterkapiteln beschriebenen Fehler bewertet worden sind. Solche Verbesserungen und Kommentare wurden elf vermerkt; sie wurden teilweise direkt am Fließtext vorgenommen oder, im Fall der Anmerkungen, neben dem Korrekturrand hinterlassen.

In drei Fällen wurden Synekdochen vom Singular in den Plural ausgebessert; auch diese drei Korrekturen wurden in den Arbeiten eines einzigen Schulstandortes gefunden. In den Sätzen „Denn wie soll der Mensch reflektieren können, ohne vorher informiert worden zu sein?“, „Jedoch sollte man es mit den Abschreckungen und den Verboten nicht zu sehr übertreiben, da der Mensch sonst nie die Möglichkeit bekommt etwas zu lernen“ und „Änderungen am Konsumverhalten sollten stets vom Bürger ausgehen, weniger, vom Gesetz“ wurde jeweils „der Mensch“ beziehungsweise „vom Bürger“ von der Lehrperson in den Plural gesetzt.

Eine andere Korrektur im Text bezieht sich beispielsweise ein weiteres Mal auf eine Ellipse: In dem Satz „Handle es sich auch um eine noch so gesundheitsschädigende Tat“ wurde das „H“ von „Handle“ in einen Kleinbuchstaben ausgebessert. Außerdem wurde die Paraphrase „Man vermittelt uns, den Menschen“ mit der Anmerkung „überflüssig“ versehen und die „Gesundheitspolizei WHO“ unter Anführungszeichen gesetzt und mit der Frage „beabsichtigter Zynismus?“ kommentiert. Darüber hinaus wurden von einer Lehrperson viermal Textpassagen, die rhetorische Stilmittel enthalten, mit „polemisch“ oder „überzogen“ kommentiert. Bei den Passagen handelt es sich vor allem um besonders sarkastische Formulierungen, um Übertreibungen wie „Deswegen wird hier härter durchgegriffen und die neuen Richtlinien, Verbote und angedrohten Strafen fliegen einem nur so um die Ohren“ oder

um rhetorische Fragen wie „Ist die Menschheit tatsächlich nicht in der Lage selbst auf sich aufzupassen? Bedarf es einer höheren Macht?“.

#### 4.4.6. Verbale Bewertungen der sprachlich-stilistischen Leistung

15 Maturaarbeiten beziehungsweise ihre beiliegenden Informationsblättern enthalten Kommentare, die sich konkret auf die im Text eingesetzten rhetorischen Stilfiguren und Tropen beziehen. Mit diesen Anmerkungen wurde also die gesamte Schülerleistung im Bereich der Stilistik beziehungsweise des Einsatzes rhetorischer Mittel beurteilt. Im Fall der meisten Maturaarbeiten ist der Zugriff auf diese Kommentare nicht möglich, da die Dokumente, auf welchen sie sich befinden, den analysierten Texten nicht beilagen. In einigen anderen Fällen, in welchen die Kommentare direkt unter die Meinungsrede oder auf das Informationsblatt geschrieben wurden, werden vor allem inhaltliche Aspekte des Textes, sein Aufbau oder die Sprachrichtigkeit thematisiert und die eingesetzten rhetorischen Stilmittel also außer Acht gelassen.

Von den 15 vorhandenen Kommentaren zum Einsatz rhetorischer Stilfiguren und Tropen beziehungsweise der stilistischen Leistung des\*r Schülers\*in sind neun negativ und sechs positiv. Acht von ihnen haben – wenn auch unterschiedlich ausformuliert – zum Inhalt, dass rhetorische Stilmittel zu wenig oder gar nicht eingesetzt wurden und die Rede also nicht textsortenadäquat verfasst wurde. Die Kommentare lauten etwa: „Mängel zeigen sich in der sprachlich-stilistischen Gestaltung aufgrund fehlender rhetorischer Stilmittel“ oder, etwas knapper: „fehlender Einsatz sprachlicher Stilmittel“. Interessanterweise wurden im Rahmen der Korpusanalyse in diesen acht Maturaarbeiten nicht auffallend wenig Stilmittel entdeckt: Die betroffenen Texte enthalten vier (zweimal), sechs, sieben, zehn, dreizehn, vierzehn und in einem Fall sogar achtzehn rhetorische Stilmittel. Es ist allerdings gut möglich, dass sie oft auf eine Weise verwendet wurden, in welcher sie von den korrigierenden Lehrpersonen nicht als adäquat eingesetzt wahrgenommen wurden. Allerdings wurde in keinem dieser Fälle die Arbeit negativ beurteilt. Von zwei von ihnen ist die Note nicht bekannt, die übrigen wurden mit „Gut“ (zweimal), „Befriedigend“ (dreimal) und „Genügend“ (einmal) beurteilt. Dies zeigt sehr deutlich, dass ein offensichtlich wahrgenommener Mangel eingesetzter rhetorischer Stilmittel nicht zwingend zu einer schlechten Note führt. Allerdings muss dabei bedacht werden, dass alle diese Kommentare aus nur drei verschiedenen Schulen stammen, sie also nicht repräsentativ für alle Beurteilungen sind. Der letzte negative Kommentar bezieht sich konkret auf den Einsatz von Ellipsen, von welchen der betroffene Text elf enthält und lautet „[...] die unvollständigen Sätze wirken allerdings etwas flapsig.“

Die sechs positiven Kommentare zum Einsatz rhetorischer Stilmittel beziehen sich in zwei Fällen auf konkrete Stilfiguren und Tropen („gelungene Vergleiche“ beziehungsweise „starke, bildhafte sprachliche Mittel“). Die vier übrigen Anmerkungen loben die stilistische und

sprachliche Qualität der Texte im Allgemeinen und lauten zum Beispiel so: „Stilistisch handelt es sich um eine hervorragende Arbeit“. Fast alle Maturaarbeiten, die mit einem solchen Lob kommentiert wurden, wurden auch mit „Sehr gut“ beurteilt, eine einzelne dagegen mit „Befriedigend“. Sie beinhalten normalerweise zwischen acht und sechzehn Stilmittel, wobei eine von ihnen mit 47 Stilfiguren und Tropen einen „Ausreißer“ darstellt. Die Note, mit der diese Meinungsrede beurteilt wurde, ist leider nicht bekannt. Aus dem Zusammenhang zwischen den positiven Kommentaren und den in den meisten Fällen sehr guten Benotungen kann geschlossen werden, dass Schüler\*innen, welche einen hervorragenden Schreibstil haben, auch mit der Sprachrichtigkeit wenig Probleme haben und in der Lage sind, Inhalte gut zu verstehen, zu vermitteln und zu „verpacken“.

Es wäre natürlich interessant gewesen, noch weitere Kommentare anderer Lehrpersonen zum Einsatz rhetorischer Stilmittel in die Untersuchung miteinzubeziehen, um Einblick in eine größere Vielfalt an unterschiedlichen Wahrnehmungen und Beurteilungen gewinnen zu können. Auch zu erforschen, in wie vielen Fällen die stilistische Leistung der Schüler\*innen in der Begründung der Benotung überhaupt thematisiert wird, wäre spannend. Für eine derartig ausführliche Analyse stand leider nicht genug Datenmaterial zur Verfügung; dennoch ermöglichen die hier beschriebenen Kommentare und ihre Zusammenhänge mit der Benotung zumindest einen kleinen, interessanten Einblick in das Beurteilungsverhalten der Lehrenden.

#### 4.5. Zusammenfassung der Ergebnisse der Korpusanalyse

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse der Korpusanalyse, dass fast alle Schüler\*innen, deren Meinungsreden im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurden, in ihren Texten rhetorische Stilmittel eingesetzt haben. Die Zahl der verwendeten Stilfiguren und Tropen variiert stark von Arbeit zu Arbeit, ebenso wie ihre Vielfalt und ihre Qualität. Während in einigen Texten kein einziges Stilmittel gefunden werden konnte, beinhalten andere bis zu 47 und maximal 18 verschiedene. Trotz der teilweise nicht einfachen Bestimmung der rhetorischen Stilmittel sowie Unsicherheiten in Bezug auf die Absicht der Schüler\*innen hinter ihrem Einsatz konnte festgestellt werden, dass rhetorische Fragen und Subiectios sowie Ellipsen und die Geminatio am häufigsten gebraucht wurden. Hinsichtlich der Einschätzung und Bewertung der verwendeten Stilmittel wurde beobachtet, dass die Ellipse am häufigsten zu Korrekturen führt und die größte Fehlerquelle unter den rhetorischen Stilfiguren und Tropen darstellt. Sie wurde oft als Grammatik-, aber auch als Ausdrucks- und Satzzeichenfehler beurteilt. Die Geminatio wurde einige Male als Wiederholungsfehler bewertet, was aber wenig überrascht, da häufig nicht aus den Formulierungen der Schüler\*innen hervorgeht, ob sie gezielt eingesetzt wurde oder nicht.

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erläutert wurde, lassen sich zwischen der Zahl und der Vielfalt der eingesetzten rhetorischen Stilmitteln und den gegebenen Noten zwar

Zusammenhänge beobachten, sie können aber nicht als repräsentativ betrachtet werden. Beurteilt man die Qualität der Stilfiguren und Tropen, erkennt man jedoch, dass besonders gut beziehungsweise angemessen eingesetzte Stilmittel vor allem in Arbeiten zu finden sind, die mit einer sehr guten oder guten Note bewertet wurden. Dies liegt mit Sicherheit daran, dass sie von Schüler\*innen verfasst wurden, die allgemein sprachlich und stilistisch begabt sind. Diese Einschätzung stimmt mit der Analyse der zur Verfügung stehenden Kommentaren der Lehrpersonen zum Einsatz rhetorischer Stilmittel überein, aus der hervorgeht, dass zwar wenige oder schlecht eingesetzte Stilfiguren und Tropen nicht unbedingt zu einer negativen Beurteilung führen, hervorragend eingesetzte jedoch sehr wohl mit einer besonders guten Benotung in Zusammenhang stehen. Hierbei muss aber bedacht werden, dass bei der Beurteilung der Arbeiten noch viele andere sprachliche und inhaltliche Faktoren eine Rolle spielen und sich die Note überdies nicht nur auf die Meinungsrede bezieht, sondern auch auf den zweiten Text des Themenpakets, einen Leserbrief.

## 5. Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

Wie in Kapitel 3.3. erläutert, werden im Zuge dieser Arbeit drei verschiedene Lehrwerkreihen für die Sekundarstufe 2 hinsichtlich der Art und Weise, wie die Rhetorik, rhetorische Stilmittel und die Meinungsrede in ihnen aufbereitet werden, untersucht. Die Schulbücher stellen gewissermaßen eine „Brücke“ zwischen den Vorgaben des Bildungsministeriums und dem tatsächlichen Unterricht in den Gymnasien dar, da ihre Verfasser\*innen sich am Lehrplan für die AHS-Oberstufe orientieren. Sie zeigen sehr genau, welche Materialien den Lehrpersonen zur Verfügung stehen und somit auch, welche Inhalte den Schüler\*innen vermittelt werden. In diesem Teil der Arbeit werden die einzelnen Teilbände der Lehrwerkreihen „sprachreif“, „Sprachräume“ und „klar\_Deutsch“ beschrieben und analysiert. Zumeist handelt es sich bei ihnen um Bücher, die für eine bestimmte Schulstufe konzipiert wurden; allerdings sind zu allen Lehrwerkreihen auch Zusatzbände erhältlich, in welchen eine genauere Auseinandersetzung mit einzelnen Teilgebieten des Gegenstands Deutsch, zum Beispiel auf die Grammatik oder das Texteschreiben, stattfindet oder gezielt auf die Matura vorbereitet wird. Auch diese Teilbände werden in die Analyse miteinbezogen, sofern ihre Inhalte für das Thema der Arbeit relevant sind.

### 5.1. Rhetorik, Meinungsrede und rhetorische Stilmittel in „sprachreif“

Die Schulbuchreihe „sprachreif“ wird für die AHS-Oberstufe von Florian Moser, Kathrin Schragl-Fouchal und Birgit Walthall konzipiert und vom öbv, dem Österreichischen Bundesverlag, herausgegeben. Zu ihr zählen vier reguläre Schulbücher sowie vier zusätzliche Bände zum Üben und Nachschlagen, welche teilweise von anderen Autor\*innen verfasst werden. Eines davon beinhaltet Erklärungen und Aufgaben zu Grammatik, Rechtschreibung und Stil, ein weiteres gibt einen Überblick über Literatur und zwei widmen sich dem Schreibkompetenztraining, davon eines dem argumentativer und appellativer Textsorten und das zweite dem analytischer und interpretatorischer. Für diese Analyse werden die vier regulären Schulbücher sowie das Übungsbuch „Schreibkompetenztraining 1“, dessen Schwerpunkt auf den argumentativen und appellativen Textsorten liegt, herangezogen.

Die vier regulären Schulbücher zielen darauf ab, die Schüler\*innen hinsichtlich sechs verschiedener Kompetenzbereiche beziehungsweise Themengebiete, nämlich derer des Lehrplans für die AHS-Oberstufe, zu bilden: mündlicher Kompetenz, Textkompetenz, schriftlicher Kompetenz, literarischer Bildung, medialer Bildung und Sprachreflexion. Auf jeder Seite wird in einer Art Kopfzeile angegeben, welchen Kompetenzbereichen die Inhalte der jeweiligen Seite zugeordnet werden. Die Bücher setzen sich aus sechs (sprachreif 1-3) oder vier (sprachreif 4) Kapiteln zusammen, die je ein bestimmtes Überthema behandeln und in denen fast immer alle Kompetenzbereiche in irgendeiner Form gefördert werden sollen. Jedes

Kapitel beginnt mit einem kurzen Überblick über seine Inhalte und schließt mit einer Zusammenfassung und einem Kompetenzcheck ab. Dazwischen befinden sich immer wieder sogenannte „Sonderseiten“, die zumeist sehr spezifische Inhalte oder bestimmte Arbeitsmethoden (beispielsweise zur Portfolioarbeit) zum Thema haben. Jede Maturatextsorte wird konsequent gleich erarbeitet und trainiert, nämlich in drei Schritten: Der Fokus liegt zunächst auf der Planung, dann auf dem Verfassen des Textes und zuletzt auf der Überarbeitung. Ab der sechsten Klasse (sprachreif 2) werden außerdem Semesterchecks angeboten, in deren Rahmen die Schüler\*innen verschiedene Aufgaben erfüllen und Textsorten verfassen sollen.

#### 5.1.1. sprachreif 1

Im Buch für die fünfte Klasse werden in Hinblick auf die mündliche Kompetenz zwar sehr wohl Kommunikationsformen, Gesprächsregeln und Diskussionen behandelt, von Rhetorik ist allerdings noch nicht die Rede. Die Meinungsrede wird im ersten Kapitel auf einer Seite, die einen Überblick über die Matura-Textsorten beinhaltet, erwähnt. Als letzte der damals noch neun Textsorten wird sie in einem Satz erläutert: „Ein mündlich vorzutragender Text zu einem aktuellen Thema wird schriftlich vorbereitet. Wichtig sind dabei rhetorische Stilmittel, der appellative Charakter und eine nachvollziehbare Gliederung.“ (Moser u.a. 2015: 11). Die Relevanz rhetorischer Stilmittel geht aus dieser Erklärung also hervor, genauer wird auf sie allerdings nicht eingegangen. Dies überrascht jedoch wenig, weil die Textsorten, für deren Verfassen das Wissen über Stilmittel wichtig ist (offener Brief, Kommentar und Meinungsrede) noch nicht erarbeitet werden.

#### 5.1.2. sprachreif 2

Etwas anders sieht es in sprachreif 2 aus. Hier werden auf zwei Sonderseiten die rhetorischen Stilmittel erläutert. Die Sonderseiten befinden sich zwischen den ersten beiden Kapiteln des Buches, werden also mit deren Inhalten nicht in Zusammenhang gebracht (Moser u.a. 2016: 38f). Da im zweiten Kapitel allerdings ein Schwerpunkt auf öffentlichem, vorbereitetem Sprechen und dem Erkennen appellativer Strategien liegt, ist anzunehmen, dass die Sonderseiten als Vorbereitung auf diese Inhalte dienen sollen.

Die rhetorischen Stilmittel werden auf den Sonderseiten in Wortfiguren, Argumentationsfiguren und Tropen eingeteilt. Diese werden kurz und stichwortartig erklärt; auch ein Beispiel wird für jedes Stilmittel gegeben. Die Unterteilung der Stilfiguren in Wortfiguren und Argumentationsfiguren entspricht der in Wortfiguren und Sinn- oder Gedankenfiguren, die im ersten Kapitel der Arbeit erläutert wurde. Im Folgenden werden die genannten Wortfiguren in der im Buch eingehaltenen Reihenfolge angeführt: Akkumulation, Anapher, Epipher, Paraphrase, Palindrom, Geminatio, Figura etymologica, Paronomasie, Parataxe, Asyndeton, Polysyndeton, Hypotaxe, Klimax, Antiklimax, Ellipse, Zeugma, Parallelismus, Chiasmus und

Antithese. Einige der Stilmittel werden in Klammer auf Deutsch übersetzt; es handelt sich wohl um diejenigen, bei welchen die Übersetzung eine Hilfestellung zum Auswendiglernen oder Verstehen bieten kann (zum Beispiel Klimax – griech. Leiter). Hinsichtlich der Reihenfolge, in der die Stilmittel angeführt werden, lässt sich nicht wirklich ein zugrundeliegendes System feststellen; allerdings kann beobachtet werden, dass anscheinend zunächst diejenigen erläutert werden, die sich auf einzelne Wörter beziehungsweise kurze Satzteile anwenden lassen, während die Stilmittel, die eher auf der Satzebene eine Rolle spielen, eher am Schluss erklärt werden. Argumentationsfiguren werden fünf angeführt: die Interrogatio, Apostrophe, Ironie, Simulatio und Personificatio. Auch hier ist der Grund für die gewählte Reihenfolge nicht unbedingt ersichtlich. Übersetzt werden die Interrogatio und die Personificatio.

Worauf die Unterscheidung zwischen Wort- und Argumentationsfiguren beruht, wird im Buch nicht wirklich erklärt. Die Tropen werden mit einem kurzen, erklärenden Kommentar versehen: „Tropen (griech. trepo = wenden. Die Wortbildung bleibt bildhaft enthalten)“. Darunter werden die folgenden Tropen aufgelistet: Synonym, Tautologie, Hendiadyoin, Pleonasmus, Onomatopoesie, Periphrase, Archaismus, Neologismus, Epitheton ornans, Euphemismus, Litotes, Paradoxon, Emphase, Synekdoche, Metonymie, Synästhesie, Metapher, Hyperbel, Katachrese, Allegorie, Oxymoron, Vergleich, Gleichnis und Symbol. Auch hier werden einige der griechischen Namen übersetzt und auch hier scheint die Reihenfolge der genannten Tropen fast zufällig (Moser u.a. 2016: 39).

Am Anfang der Seite wird auf das Arbeitsheft „sprachreif – Grammatik, Rechtschreibung, Stil“ verwiesen. Auf dieses wird später genauer eingegangen.

Im zweiten Kapitel des Schulbuchs wird im Rahmen der Förderung mündlicher Kompetenzen der Schwerpunkt auf vorbereitetes Sprechen gelegt. Hier wird explizit auf die Rhetorik eingegangen. So werden beispielsweise in einem kurzen, einleitenden Absatz wichtige Rhetoriker genannt und die fünf Schritte bei der Erarbeitung einer Rede werden in einer kleinen Blase aufgelistet. Das System wird dabei mit einem Akronym der fünf Schritte (Inventio, Dispositio, Elocutio, Memoria, Actio – IDEMA) benannt, das als „merkwürdig“ für die Schüler\*innen betont wird. Auch die unterschiedlichen Aspekte, die beim Vortrag selbst berücksichtigt werden müssen, wie die Körpersprache, die Publikumsorientierung etc., werden erwähnt. Interessanterweise wird gleich im ersten Absatz betont (wortwörtlich, die Passage ist nämlich fettgedruckt), dass rhetorische Kompetenzen in erster Linie wichtig sind, um nicht auf rhetorische Strategien hereinzufallen: „Selbst wenn Sie davon überzeugt sind, im Erwachsenenleben wenig vor Publikum sprechen zu wollen: Praktische und theoretische Kompetenzen in diesem Bereich sind äußerst wertvoll, weil sie Sie befähigen, **kommunikative und rhetorische Strategie zu erkennen** (und zu entlarven)“ (Moser u.a. 2016: 42). Auch wenn das natürlich stimmt und das Erkennen rhetorischer „Tricks“ wichtig ist, fördert dieser

Satz ein wenig das instrumentelle Verständnis von Rhetorik, das dem kommunikativen entgegensteht.

Auf der folgenden Seite wird zunächst auf das Formulieren einer Rede eingegangen. Zunächst werden verschiedene Taktiken (Umarmungstaktik, Autoritätstaktik etc.) als „Sprachwerkzeug“ genannt und erklärt. Es folgen einige Arbeitsaufträge zur Übung und Festigung des Gelernten. Einer davon verlangt von den Schüler\*innen das Verfassen eines Redebeitrags unter Verwendung der IDEMA-Struktur. Dazu wird ihnen im Buch zu jedem Arbeitsschritt Hilfe angeboten, etwa in Form von Tabellen, Leitfragen und Tipps. Auch auf die Sonderseiten mit der Liste rhetorischer Stilmittel wird verwiesen (Moser u.a. 2016: 43f). In einem kleinen Kästchen werden verschiedene Arten der Rede angeführt, wobei die antiken Redegattungen abgewandelt werden. So werden die Predigt, die politische Rede, die Gelegenheitsrede und der Vortrag genannt. Weiter unten auf der Seite werden einige Leitfragen zum Verstehen und Analysieren politischer Texte aufgelistet (Moser u.a. 2016: 45).

Auf den darauffolgenden vier Seiten liegt der Fokus auf der Textkompetenz; die Schüler\*innen sollen üben, öffentlichen Sprachgebrauch zu analysieren. Dazu sollen ein Flugblatt der „Weißen Rose“ und der „Appell zur Besonnenheit und zur Bewahrung des religiösen Friedens“ des Schweizer Kantons Zürich gelesen, besprochen und mithilfe der Leitfragen zum Verstehen politischer Texte analysiert werden. Neben den einzelnen Absätzen der beiden Texte werden den Jugendlichen Hinweise und Erklärungen gegeben, um diese Aufgaben zu erleichtern (Moser u.a. 2015: 45-48). Am Ende des Kapitels werden die beiden Themen „vorbereitete Rede“ und „Analyse politischer Texte“ noch einmal zusammengefasst (Moser u.a. 2016: 64). Viel später, in Kapitel 5, wird noch einmal auf öffentliche Reden zurückgekommen, allerdings liegt der Fokus nun darauf, Schlüsselwörter herauszuschreiben. Auf rhetorische Aspekte wird dabei kaum mehr eingegangen (Moser u.a. 2016: 134). Das sechste Kapitel dagegen beinhaltet einige Seiten zum Thema „Eine Spontanrede halten“. Hier werden einige rhetorische Tipps gegeben, die darüber informieren, wie man eine solche Rede für das Publikum ansprechend und interessant gestalten könnte. Genannt werden dabei beispielsweise der Einsatz rhetorischer Fragen und Periphrasen sowie der rhetorischer Pausen; auch die Wichtigkeit des Blickkontakts und eines freundlichen Gesichtsausdrucks wird betont. Die rhetorischen Mittel werden im Rahmen der Erläuterung appellativer Strategien als sprachliche und stilistische Mittel noch einmal betont (Moser u.a. 2016: 161-164).

### 5.1.3. sprachreif 3

In sprachreif 3, dem Schulbuch für die 7. Klasse, widmet sich gleich das erste Kapitel der Meinungsrede. Dazu wird unter einem kurzen Absatz zur Einführung, in dem die Textsorte definiert wird, ein Schema abgebildet, das acht Leitfragen, die sich Schüler\*innen beim Verfassen einer Meinungsrede stellen sollten, darstellt. Bei diesen handelt es sich

beispielsweise um Fragen nach dem Publikum, dem Anlass und den Argumenten; auch die Frage „Welche rhetorischen Mittel?“ wird genannt. Als „Dreifaltigkeit der Meinungsrede“ werden die drei Wirkungsfunktionen der Rede, Logos, Pathos und Ethos bezeichnet und in einer kleinen Blase kurz erklärt. Der Rest der Seite beinhaltet Hinweise zum Aufbau einer Rede, wobei betont wird, dass bis auf die Anrede und das deutlich erkennbare Ende der Rede die Schüler\*innen in der Gestaltung ziemlich frei sind (Moser u.a. 2017: 17).

Anschließend wird genau auf die drei Schritte, die in der Schulbuchreihe für das Erlernen jeder Textsorte beschrieben werden – Planen, Verfassen und Überarbeiten – eingegangen. Bereits nach einigen Tipps zum ersten Schritt, der Planung des Textes, wird eine Aufgabenstellung für eine Meinungsrede zum Thema „Meinungsfreiheit und Überwachung“ gegeben. Formal orientiert sich diese an den Angaben, die auch bei der SDRP gegeben werden: So bekommen die Schüler\*innen einen Inputtext und in der Aufgabenstellung wird der situative Kontext beschrieben sowie vier Aufgabenstellungen mit je unterschiedlichen Operatoren gegeben (Moser u.a. 2017: 18-21). Als Nächstes wird Schritt 2, das Verfassen der Meinungsrede, behandelt. Zu Einleitung, Hauptteil und Schluss werden je Hinweise, Anregungen und Sprachwerkzeug (beispielhafte Formulierungen) angegeben. Vor allem in Bezug auf den Hauptteil wird auch auf den notwendigen Einsatz rhetorischer Stilmittel hingewiesen, wobei auch betont wird, dass diese keinesfalls wichtige Inhalte ersetzen können (Moser u.a. 2017: 21ff). Hinsichtlich der Überarbeitung der Meinungsrede werden vier Kriterien definiert, welche die Schüler\*innen berücksichtigen sollten, nämlich die Sachorientierung, die Publikumswirksamkeit, formale Kriterien und die Sprachrichtigkeit. Der Einsatz rhetorischer Stilmittel wird dabei dem Kriterium der Publikumswirksamkeit zugeordnet (Moser u.a. 2017: 23). Schließlich wird noch kurz darauf eingegangen, was beim Halten der Meinungsrede beachtet werden sollte. In Bezug auf die rhetorischen Stilmittel wird den Lernenden empfohlen, diese in einer Farbe zu markieren und durch Lautstärke, Tempo und „Gefühl“ zu betonen (Moser u.a. 2017: 24). Etwas später werden in Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich „Sprachreflexion“ elliptische Satzkonstruktionen erläutert und Beispiele für diese angeführt. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf rhetorischen Stilmitteln, sondern auf Auslassungen: Auch Ergänzungsstriche und Auslassungspunkte werden hier thematisiert (Moser u.a. 2017: 32). Am Ende des Kapitels werden die Erläuterungen zu Meinungsrede und Ellipsen noch einmal kurz zusammengefasst; im Rahmen des abschließenden Kompetenzchecks wird außerdem eine weitere Aufgabenstellung zum Verfassen einer Meinungsrede angeboten (Moser u.a. 2017: 33ff).

Auch in weiterer Folge spielen Reden und Rhetorik eine Rolle in sprachreif 3: So soll im Rahmen der Förderung mündlicher Kompetenzen im zweiten Kapitel erneut eine Spontanrede vorbereitet und gehalten werden (Moser 2016: 40-43). Rhetorische Stilmittel werden hier in Zusammenhang mit der Sprachreflexion noch einmal thematisiert. Hierbei werden dieselben

beiden Seiten, die auch in sprachreif 2 die Liste rhetorischer Stilmittel beinhalten, noch einmal in der gleichen Form angeführt. Die Jugendlichen bekommen den Tipp, eine eigene Liste mit den Figuren zu erstellen. Anschließend werden vier verschiedene Gedichte angegeben, die hinsichtlich der darin enthaltenen rhetorischen Stilmittel analysiert werden sollen (Moser u.a. 2017: 61-64). Das gleiche wird im Rahmen des Kompetenzchecks noch einmal gefordert (Moser u.a. 2017: 67). Auf einer Sonderseite werden die damaligen neun Matura-Textsorten noch einmal kurz erläutert (Moser u.a. 2017: 69).

#### 5.1.4. sprachreif 4

sprachreif 4 ist der letzte Teil der Schulbuchreihe. Hier werden in nur mehr vier Kapiteln wichtige Inhalte und die meisten Textsorten noch einmal für die Matura wiederholt. Die Meinungsrede wird im zweiten Kapitel erneut thematisiert. Zunächst werden in einem Merkkästchen die wichtigsten Merkmale der Textsorte zusammengefasst und wiederholt. In dem Zusammenhang werden rhetorische Stilmittel als Instrument zur Überzeugung des Publikums genannt. Anschließend sollen die Schüler\*innen eine Meinungsrede zum Thema „Umgang mit alternativen Fakten“ verfassen. Auch hier wird die Aufgabenstellung wie bei der SDRP formuliert und ein situativer Kontext beschrieben (Moser u.a. 2018: 40). Anschließend wird die Textsorte in der Zusammenfassung des Kapitels noch einmal erwähnt (Moser u.a. 2018: 52).

Im vierten und letzten Kapitel desselben Buches wird in Zusammenhang mit dem Erwerb mündlicher Kompetenz der Fokus auf Rhetorik und den rhetorischen Stil gelegt. Die Betonung wird zunächst auf die drei Wirkungsfunktionen der Rede, die im Schulbuch als „Säulen“ bezeichnet werden, gelegt. Ethos, Logos und Pathos werden erklärt und eine politische Rede, die auf YouTube zu finden ist, soll hinsichtlich der drei Funktionen analysiert werden, indem diese in einer Tabelle im Buch beschrieben werden. Das Kapitel beinhaltet auch einen Zeitungsartikel zur Rhetorik, den die Schüler\*innen lesen sollten, um zu lernen, bestimmte Kennzeichen politischer Reden zu erkennen und zu beschreiben. Das Gelernte soll schließlich in einer eigenen Rede angewendet werden; dazu sollen die Jugendlichen einen Schreibplan ausfüllen, der nicht nur Argumente und emotionale Rhetorik, sondern auch Überlegungen zur passenden Kleidung beinhaltet (Moser u.a. 2018: 104-107).

#### 5.1.5. sprachreif – Schreibkompetenztraining 1

Das zusätzliche Übungsbuch wurde von Maria Helten-Pacher, Herbert Staud und Wolfgang Taubinger konzipiert und soll die Schüler\*innen beim Erwerb der Schreibkompetenz argumentativer Textsorten unterstützen. Es ist in fünf Kapitel gegliedert, wobei im ersten auf grundlegende Aspekte des Schreibens argumentativer und appellativer Textsorten, auf sinnerfassendes Lesen, das Erstellen von Schreibplänen und Stoffsammlungen etc. eingegangen wird. Das zweite Kapitel widmet sich intensiv dem Argumentieren; im dritten

werden die einzelnen argumentativen und appellativen Textsorten genau definiert und erläutert. Im darauffolgenden Teil des Heftes werden den Schüler\*innen dazu Übungen und Schreibaufgaben mitsamt Hinweisen zu ihren Lösungen angeboten und den Abschluss des Lehrwerks bilden Überlegungen zum Beurteilungsmodell der SDRP (Helten-Pacher u.a. 2014: 2f).

Der Meinungsrede werden im dritten Kapitel des Übungsbuches acht Seiten gewidmet. Drei davon setzen sich explizit mit dem Einsatz rhetorischer Stilmittel auseinander. Zunächst wird die Textsorte definiert und erläutert. Es folgt eine Beschreibung der Anforderungen an eine Meinungsrede, die durch die SDRP-Beurteilungsgrundlagen bestimmt werden; hier wird auf Aspekte wie den situativen Kontext, den Adressat\*innenbezug, die Gliederung und die Sprache der Meinungsrede genauer eingegangen. Hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung wird der Einsatz rhetorischer Stilmittel in einem sinnvollen Ausmaß empfohlen (Helten-Pacher u.a. 2014: 80). Dann wird ein Beispieltext für eine Meinungsrede präsentiert. Es handelt sich um eine Rede des Globalisierungskritikers Jean Zieglers, in der große Konzerne in die Mängel genommen werden. Die einzelnen Abschnitte und Absätze werden am Rand der Seite in sprechblasenförmigen Textfeldern kommentiert und ihre Funktion innerhalb der Rede erklärt. Anschließend werden Hinweise zur konkreten Redesituation, zu den Adressat\*innen, zum Inhalt, zur Absicht und zur Gliederung von Zieglers Rede angeführt. Auch die Sprache mitsamt den eingesetzten rhetorischen Stilmitteln wird in einem Absatz beispielhaft analysiert (Helten-Pacher u.a. 2014: 81-84). Es folgen einige Erklärungen und aufbauende Übungen zur Meinungsrede, zur Erstellung einer Stoffsammlung und zur sprachlichen Gestaltung, bevor der Fokus auf rhetorische Stilmittel gelegt wird.

Dabei wird zunächst noch einmal betont, dass die rhetorischen Stilmittel nicht in einem zu großen Ausmaß eingesetzt werden sollten, weil dies häufig auf Kosten der inhaltlichen Anliegen der Rede geht und diese sonst gekünstelt wirkt. Danach werden einige der rhetorischen Stilmittel aufgelistet. Die Einteilung unterscheidet sich dabei wesentlich von der, die in den regulären Schulbüchern vorgenommen wird: Es handelt sich nicht mehr um die Gliederung in Wort- und Argumentationsfiguren und Tropen, sondern in eine, die die mögliche Wirkung der rhetorischen Stilmittel veranschaulichen soll. So werden zuerst diejenigen Figuren aufgezählt, die zur Anschaulichkeit des Gesagten beitragen: Dazu gehören das Beispiel, der Vergleich, die Metapher und die Personifikation. Als Stilmittel, die dagegen die Eindringlichkeit verstärken, werden Ausruf, Ellipse, Chiasmus, Wiederholung, Anapher und Hendiadyoin genannt. Zum Erzeugen von Spannung werden Antithese, Klimax und Antiklimax sowie Parallelismus angeführt und zum Kontaktaufbau zu den Adressat\*innen Anrede und rhetorische Fragen. Im Vergleich zu den vielen Stilmitteln, die in den regulären Schulbüchern sprachreif 2 und 3 angeführt werden, ist die Liste mit 15 Stilmitteln, die im Übungsbuch präsentiert wird, ziemlich kurz. Das liegt vermutlich daran, dass hier diejenigen angeführt

werden, die in einer Meinungsrede für die Schüler\*innen leicht einzusetzen sind beziehungsweise in Reden generell häufiger vorkommen. Viele der rhetorischen Stilfiguren und Tropen, die Teil der langen Liste sind, werden hauptsächlich für die Analyse von Gedichten oder anderen kunstvollen Textformen benötigt (Helten-Pacher u.a. 2014: 85f).

Nach der Erläuterung der Stilfiguren sollen die Lernenden im Rahmen einer kurzen Übung rhetorische Stilmittel in einzelnen Sätzen bestimmen. Anschließend werden weitere Tipps zum Verfassen einer Rede gegeben und die wichtigsten Aspekte, Kriterien und Qualitäten der Textsorte noch einmal zusammengefasst. Außerdem wird zur Übung eine Schreibaufgabe formuliert (Helten-Pacher u.a. 2014: 86ff).

Im Rahmen des vierten Kapitels sollen die einzelnen argumentativen und appellativen Textsorten, darunter auch die Meinungsrede, noch einmal geübt werden – und zwar alle aufbauend auf einen einzigen Inputtext zum Themenschwerpunkt „Gender und Berufswahl“ (Helten-Pacher u.a. 2014: 99-104). In einer abschließenden Übung sollen Aussagen wie „Bei dieser Textsorte sind Stilmittel und rhetorische Figuren besonders wichtig“ der jeweiligen Textsorte zugeordnet werden (Helten-Pacher u.a. 2014: 105).

#### 5.1.6. sprachreif – Grammatik, Rechtschreibung, Stil

Im Übungsheft „sprachreif – Grammatik, Rechtschreibung, Stil“, das von Eleonora Gruber und Birgit Walthall konzipiert wurde, um Schüler\*innen der Sekundarstufe das gezielte Training von Sprachrichtigkeit, Schreibrichtigkeit und Ausdruck beziehungsweise Stil zu ermöglichen, konzentriert sich ein Kapitel auf die sprachliche Gestaltung von Texten. Neben einigen Übungen dazu, wie mithilfe von Attributen Sätze verdichtet oder wie Nominal- und Verbalstil im Text gemischt werden können, wird hier auch der Einsatz von Ellipsen und anderen Stilmitteln thematisiert.

Der Fokus liegt darauf, den Schüler\*innen zu vermitteln, wie sie rhetorische Stilmittel in einem passenden Ausmaß und auf gute Weise einsetzen können. Es wird erklärt, dass beispielsweise Ellipsen, wenn sie zu oft und an den falschen Stellen eingesetzt werden, eher als grammatikalisch mangelhaft eingestuft werden, als dass sie den Text wirkungsvoller machen. Anschließend werden einige rhetorische Stilmittel, die laut der Autorinnen besonders häufig verwendet werden, angeführt und ihre Funktionsweise und Wirkung werden erklärt. Bei diesen Stilmitteln handelt es sich um die Ellipse, den Vergleich, die Metapher, die Hyperbel, die rhetorische Frage und die Wiederholung. Hinsichtlich der Wirkung, die diese Stilmittel auf den\*die Rezipienten\*in haben, werden teilweise auch mögliche Effekte beschrieben, die auftreten, wenn sie „falsch“ eingesetzt werden: So kann eine Hyperbel eine Aussage leicht unglaubwürdig machen, rhetorische Fragen können manipulativ und zu viele Wiederholungen den Text langatmig wirken lassen. In einer Übung sollen die Schüler\*innen anschließend Beispiele für Metaphern erklären und gegebenenfalls recherchieren. Verwiesen wird zudem

auf die Liste rhetorischer Stilmittel, die das reguläre Schulbuch sprachreif 2 beinhaltet (Gruber u.a. 2015: 88f).

In den Lehrwerken der Schulbuchreihe „sprachreif“ werden rhetorische Stilmittel also ab dem zweiten Band in jedem regulären Schulbuch und auch in zwei der zusätzlichen Übungshefte thematisiert und behandelt. Eine ausführliche Liste der wichtigsten Stilfiguren und Tropen ist in zwei Büchern zu finden, Hinweise zu ihrem Einsatz – wenn auch nur bezogen auf einzelne Stilmittel – in einem der Übungshefte. Die Textsorte Meinungsrede wird den Angaben im Lehrplan entsprechend im Schulbuch für die 7. Klasse eingeführt, die Rhetorik und Reden im Allgemeinen werden jedoch zur Förderung der mündlichen Kompetenz schon früher thematisiert.

## 5.2. Rhetorik, Meinungsrede, und rhetorische Stilmittel in „Sprachräume“

Die Schulbuchreihe „Sprachräume“ wird ebenfalls vom oebv herausgegeben und von Johann Stangel und Stefan Schäfer konzipiert. Die Reihe beinhaltet drei reguläre Schulbücher, „Sprachräume 1“ bis „Sprachräume 3“, sowie einen Band „Maturatraining“, der für die 7. und 8. Klasse vorgesehen ist. Außerdem gibt es von der Reihe einen Übungsband, der sich der Rechtschreibung, der Zeichensetzung und der Grammatik zuwendet. Bis auf diesen Übungsband werden hier alle Werke der Reihe analysiert.

Ähnlich wie bei den Büchern der Reihe „sprachreif“ werden auch hier sechs verschiedene Kompetenzbereiche unterschieden und gezielt gefördert. Bei ihnen handelt es sich um Sprachbewusstsein, mündliche Kompetenz, Lesekompetenz, literarische Bildung, schriftliche Kompetenz und Medienkompetenz. Die Schulbücher werden in Kapitel gegliedert, die sich „Sprachräume“ nennen. In diesen sollen komplexe Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden (Stangel u.a. 2016: 2). In jedem Sprachraum wird dabei der Schwerpunkt auf 1-3 Kompetenzbereiche gelegt. Wie in den „sprachreif“-Büchern werden auch hier in der Kopfleiste auf jeder Seite die Kompetenzbereiche genannt, die in dem jeweiligen Kapitel gefördert werden. Jeder Sprachraum schließt zudem mit einem Kompetenztest. Nach je zwei oder drei Sprachräumen sind Zwischenkapitel, die „Zwischenräume“, zu finden, die Impulse geben und neue Sichtweisen eröffnen sollen (Stangel u.a. 2016: 2).

### 5.2.1. Sprachräume 1

Im ersten regulären Schulbuch der „Sprachräume“-Reihe werden weder die Rhetorik noch die Meinungsrede thematisiert. In Zusammenhang mit dem Erwerb mündlicher Kompetenz wenden sich zwar einige Seiten den verschiedenen Kommunikationsformen, Gesprächssituationen und auch den Referaten zu, die Rede selbst spielt allerdings dabei keine Rolle.

Rhetorische Stilmittel dagegen werden in Sprachraum 7, das sich dem Thema „Stil“ widmet, sehr wohl behandelt. Die Schüler\*innen sollen lernen, die Stellung von Sätzen, Satzteilen und Wörtern als bewusstes Stilmittel zu verwenden. Es werden also bei Weitem nicht alle Stilmittel erläutert, sondern nur sechs: die Parenthese, die Ellipse, die akzentuierte Wortstellung (Inversion), Wiederholungen, rhetorische Fragen und die Häufung, unter welcher die Autoren das Asyndeton verstehen. Jedes dieser Stilmittel wird erläutert und soll anschließend in einer Übung angewendet werden (Stangel u.a. 2016: 78ff). Die Inhalte sind in den größeren Kontext der „Stilelemente“ eingebettet; in dem Zusammenhang werden auch Wortschatz und Formen der Redewiedergabe thematisiert. Am Ende des Kapitels sollen kurze Textauszüge stilistisch analysiert werden, wobei auch auf die zuvor erwähnten rhetorischen Stilmittel eingegangen werden soll (Stangel u.a. 2016: 85). Die Verbindung zur Rhetorik wird in diesem Kapitel nicht hergestellt und auch, dass sich rhetorische Stilmittel nicht nur auf die sechs genannten beschränken, sondern eine viel größere Vielfalt aufweisen, wird nicht erwähnt.

### 5.2.2. Sprachräume 2

In „Sprachräume 2“ widmet sich der Sprachraum 4 ganz dem Thema „Werbung, Sprache, Stil“. Hier wird betont, dass die Werbung auf sprachliche „Tricks“ setzt und in dem Zusammenhang wird auch eine Liste rhetorischer Stilmittel präsentiert. Sie soll zeigen, wie die Sprache in der Werbung als Transportmittel für die Botschaft genutzt wird.

Unterteilt werden die rhetorischen Stilmittel in der Tabelle in „Klassische Stilmittel“ und „Spezifische Stilmittel der Werbesprache“. Als klassische Stilmittel werden Metapher, Vergleich, Antithese, Alliteration, Endreim, Rhetorische Frage, Parallelismus und Hyperbel angeführt - die Reihenfolge scheint dabei keine bestimmte zu sein. Erklärt werden die Stilmittel nicht, allerdings werden konkrete Beispiele aus der Werbung genannt, zum Beispiel der Möbelix-Slogan „...kost fast nix“ für die Hyperbel oder „Geiz ist geil!“ für die Alliteration. Zu den Stilmitteln, die speziell in der Werbesprache verwendet werden, gehören laut den Autoren die willkürliche Verletzung von Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung etc. Auch Paradoxon und Ellipse werden als „spezifische Stilmittel der Werbesprache“ angeführt (Stangel u.a. 2017: 43f). In einer anschließenden Übung sollen die Schüler\*innen verschiedene Slogans den in der Tabelle angeführten rhetorischen Stilmitteln zuordnen. Danach wird auf einen anderen Aspekt der Werbung eingegangen, nämlich auf ihre psychologische Wirkung. Auch Sexismus in der Werbung wird thematisiert (Stangel u.a. 2017: 44-50). Im abschließenden Kompetenztest des Kapitels soll noch einmal ein kurzer Werbetext hinsichtlich seiner Stilmittel und Schlüsselwörter analysiert werden (Stangel u.a. 2017: 51). Auch wenn in diesem Kapitel von rhetorischen Stilmitteln und eigentlich indirekt von der Rhetorik die Rede ist – der Rhetorik als Strategie der Werbung – wird der Ausdruck selbst nicht verwendet. Geübt wird das Erkennen rhetorischer Stilmittel noch einmal im Rahmen

eines Semesterchecks, bei dem einige Beispielsätze in Bezug auf ihre stilistischen Auffälligkeiten beschrieben werden sollen (Stangel u.a. 2017: 89). In einem späteren Kapitel, in welchem es um die Beschreibung lyrischer Texte geht, werden „charakteristische Stilmittel des Gedichts“ angeführt, nämlich die Metonymie, die Personifikation und das Symbol. Die genannten Stilmittel werden erklärt, allerdings wird kaum weiter mit ihnen gearbeitet: Die Maturatextsorte, die in diesem Kapitel behandelt wird, ist die Empfehlung (Stangel u.a. 2017: 110 – 113). Zuletzt werden rhetorische Stilmittel in Sprachraum 10 erwähnt, wo der offene Brief eingeführt wird. In Bezug auf den Stil, der beim Verfassen eines solchen angewendet werden sollte, wird der Einsatz rhetorischer Stilmittel empfohlen (Stangel u.a. 2017: 129f).

In „Sprachräume 2“ werden also in verschiedenen Kapiteln unterschiedliche Stilmittel eingeführt und erläutert. Es stellt sich die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, abhängig vom Thema des Kapitels nur einzelne rhetorische Figuren einzuführen und diese als charakteristisch für die jeweilige bestimmte Textform zu bezeichnen. Für die Schüler\*innen ist es zwar vielleicht einfacher, sich auf einzelne Stilmittel zu konzentrieren und nicht direkt mit einer seitenlangen Liste von Tropen und Stilfiguren konfrontiert zu werden. Dennoch scheint diese Darstellung der Vielfalt und der Relevanz rhetorischer Stilmittel nicht wirklich Rechnung zu tragen; immerhin spielt die Ellipse nicht nur in der Sprache der Werbung eine Rolle, die Metonymie ist nicht ausschließlich in Gedichten zu finden und viele andere wichtige Stilmittel werden gar nicht erwähnt. Auch, dass die Rhetorik im Allgemeinen mit keinem Wort in Zusammenhang mit den Stilmitteln gebracht wird, verwundert, genauso wie die Aufforderung, beim Schreiben eines offenen Briefs rhetorische Stilmittel zu verwenden, obwohl dies zuvor nie geübt wurde. Zwar haben die Jugendlichen gelernt, rhetorische Stilmittel zu erkennen, aber ob dieses Wissen und Können reicht, um diese beim Verfassen eines Textes gezielt und kompetent einzusetzen, ist fraglich.

### 5.2.3. Sprachräume 3

In „Sprachräume 3“ wird der Rhetorik, rhetorischen Stilmitteln und der Rede von allen untersuchten Lehrwerken dieser Reihe am meisten Platz eingeräumt. Im ersten Zwischenraum werden die neun Maturatextsorten aufgelistet und ausführlich erklärt. Die Meinungsrede wird dabei als begründete Stellungnahme mit meist appellativem Charakter beschrieben, die sich am Mündlichen orientiert und sich daher durch leichte Verständlichkeit und den Einsatz rhetorischer Stilmittel auszeichnet (Stangel u.a. 2017 2: 29).

Das Kapitel „Sprachraum“ 3 trägt den Titel „Rhetorik“. Auf den ersten beiden Seiten des Kapitels wird der Begriff erläutert; außerdem sollen zwei Auszüge einer Rede über die Geschichte der Rhetorik („Der Wert der Rhetorik“ von Roman Herzog) gelesen und Fragen dazu beantwortet werden. Anschließend werden die Schüler\*innen aufgefordert, in einem offenen Brief zu den gelesenen Textausschnitten Stellung zu nehmen (Stangel u.a. 2017 2:

40ff). Dann wird der Fokus auf das Planen und Verfassen von Reden gelegt. Hier werden die fünf klassischen Arbeitsschritte *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* und *actio* als Stufen der Produktion der Rede aufgelistet. Ein weiterer Unterpunkt auf der Seite beinhaltet eine Übersicht über verschiedene Typen von Argumenten (Stangel u.a. 2017 2: 43f). Danach folgt ein Unterpunkt zur Verwendung rhetorischer und stilistischer Mittel. In diesem Zusammenhang wird den Jugendlichen die Aufgabe gegeben, rhetorische Mittel zur Gestaltung einer Rede zu sammeln und zu benennen. Anschließend soll Obamas „Yes, we can“-Rede auf rhetorische Stilmittel hin analysiert werden (Stangel u.a. 2017 2: 44). Dazu soll offenbar die von den Schüler\*innen zuvor erstellte Liste verwendet werden, wobei im Zusatzband „Maturatraining“ auch eine solche Tabelle enthalten ist, welche im nächsten Kapitel genauer beschrieben wird. Auf der folgenden Seite werden Hilfestellungen und Tipps zum Halten der Rede gegeben. Diese beziehen sich sowohl auf das Verfassen schriftlicher Rede-Hilfen wie Karteikärtchen oder Stichwortzetteln und auf das Einprägen der Rede als auch auf das Sprechen selbst (Stangel u.a. 2017 2: 45). Nach einigen Ausführungen zum Thema Lampenfieber sollen die Schüler\*innen nun selbst Reden verfassen und halten. Dazu werden ihnen einige Themen vorgeschlagen, von welchen sie eines auswählen sollen. Als situativer Kontext wird ein Redewettbewerb genannt. Die Aufgabenstellungen orientieren sich formal weniger an denen der SDRP; so bleibt der situative Kontext vage und die Angabe enthält keine der klassischen Operatoren. Zum Schluss werden in einem kleinen Kästchen die wichtigsten Aspekte der Rhetorik noch einmal zusammengefasst. Hier werden die fünf Schritte beim Verfassen der Rede genannt und auch rhetorische Mittel aufgezählt: Anschaulichkeit, Eindringlichkeit und Spannung, wobei als Mittel der Eindringlichkeit neben Anrede und Identifikationsformeln auch Ausrufe, rhetorische Fragen, Wiederholungen, Periphrasen, Ironie und Übertreibungen genannt werden (Stangel u.a. 2017 2: 46f). Im Rahmen des abschließenden Kompetenztests sollen die Schüler\*innen einen Text lesen, der faschistische Rhetorik thematisiert, und sich mit seinen Inhalten sowie mit der Inszenierung von Reden des Nationalsozialismus sowie mit der aktueller politischer Reden auseinandersetzen (Stangel u.a. 2017 2: 48f). Noch einmal werden die rhetorischen Stilmittel in einem Kapitel zum Thema Lyrik erwähnt, wo das Erschließen derselben als ein Schritt der Interpretation lyrischer Texte genannt wird und einige Stilmittel als Beispiel angeführt werden (Stangel u.a. 2017 2: 98). Im Kapitel „Sprachraum 14“ soll noch einmal eine Meinungsrede verfasst werden. Als situativer Kontext wird wieder ein Redewettbewerb genannt, thematisch soll es um österreichisches Deutsch gehen. Nähere Erläuterungen zum Verfassen der Textsorte werden nicht gegeben (Stangel u.a. 2017 2: 178).

#### 5.2.4. Sprachräume – Maturatraining

Der Matura-Trainingsband soll gezielt auf die schriftliche Klausur vorbereiten. In ihm werden die Matura-Textsorten ausführlich erläutert, es werden Muster-Maturaarbeiten mitsamt

Lösungen angeboten und die wichtigsten Teilkompetenzen sollen geübt werden (Stangel u.a. 2017 3: 2). So widmet sich jeder Sprachraum einer bestimmten Textsorte, die erworben werden soll, und beinhaltet Matura-Aufgaben für je zwei Textsorten.

Im Kapitel „Sprachraum 3“ wird die Textsorte „Textanalyse“ behandelt und im Zusammenhang mit der sprachlichen Analyse eines Textes auf unterschiedliche Stilebenen eingegangen; hier werden auch rhetorische Stilmittel thematisiert. Den Schüler\*innen wird die Aufgabe gegeben, Textauszüge und ein Gedicht hinsichtlich der Stilmittel zu analysieren (Stangel u.a. 2017 3: 27). Dabei sollen sie sich an einer Liste rhetorischer Figuren orientieren, die auf den beiden darauffolgenden Seiten abgebildet ist. Bei dieser Tabelle wird erstmals eine größere Zahl wichtiger Stilmittel auf einmal aufgelistet und erklärt. Auch die Ausdrücke „rhetorische Stilfigur“ und „rhetorisch“ werden hier erklärt: „Mit dem Begriff „rhetorische Figur“ (rhetorisch kommt vom griech. Wort für „Redner“) bezeichnet man besondere Sprachverwendungsweisen, die schon in der Antike bekannt waren und seither immer wieder verwendet wurden.“ (Stangel u.a. 2017 3: 28). Unterschieden wird also nicht zwischen Figuren und Tropen – alle angeführten rhetorischen Stilmittel werden den Stilfiguren zugeordnet – sondern es wird eine andere Einteilung vorgenommen: Sie werden in sprachliche Bilder, Wort-, Satz- und Gedankenfiguren und in noch eine Gruppe sprachlicher Bilder eingeteilt. Die erste Gruppe sprachlicher Bilder beinhaltet Allegorie, Metapher, Metonymie, Personifikation und Vergleich, die zweite Alliteration, Anapher und Onomatopoesie – man könnte sie also im Gegensatz zur ersten Gruppe als Klangfiguren bezeichnen, auch wenn sie im Buch nicht so genannt werden. Zu den Wortfiguren zählen die Autoren Euphemismus, Hyperbel, Litotes, Neologismus, Pleonasmus und Tautologie, zu den Satzfiguren Chiasmus, Ellipse, Inversion, Parallelismus und Zeugma und zu den Gedankenfiguren Antithese, Klimax, Oxymoron und rhetorische Frage.

Die Tabelle stellt in einer Spalte den Namen des Stilmittels dar, die nächste Spalte beinhaltet eine stichwortartige Erklärung, zu der teilweise eine Übersetzung des griechischen Wortes zählt. In der dritten Spalte werden Beispiele für das jeweilige Stilmittel angeführt (Stangel u.a. 2017 3: 28f).

Die Meinungsrede ist Inhalt des Kapitels „Sprachraum 7“. Mithilfe einiger Bildimpulse sollen die Schüler\*innen zunächst Anlässe für Reden und deren Merkmale nennen und diese in eine Tabelle eintragen. Es folgt ein großflächiges, gelbes Textfeld, in welchem die Textsorte genau erläutert wird. Hier werden auch die drei antiken Redegattungen erwähnt. Anschließend werden sechs Schritte vorgeschlagen, die beim Entwerfen und Gestalten einer Rede befolgt werden können. Zunächst handelt es sich dabei um das Erschließen des Ausgangstextes (Schritt 1) und der Aufgabenstellung (Schritt 2); danach wird empfohlen, eine Stoffsammlung zu erstellen (Schritt 3), was im Wesentlichen der *inventio* entspricht, und die Rede zu planen (Schritt 4), was man also im Prinzip mit der *dispositio* gleichsetzen könnte. Hier wird auch der Einsatz rhetorischer Stilmittel thematisiert und betont, dass es nicht darum geht, möglichst

viele davon einzusetzen, sondern dass sie zur Pointierung zentraler Textstellen verwendet werden. Der fünfte Schritt ist das Verfassen der Rede, also die *elocutio* und der sechste das Überarbeiten (Stangel u.a. 2017 3: 61ff). Nach diesen Ausführungen sollen die Schüler\*innen eine Rede von Joesi Prokopetz lesen und analysieren. Dabei soll ein besonderes Augenmerk auf Redenaufbau und -ablauf, Redestrategien und den Einsatz rhetorischer Stilmittel gelegt werden. Danach sollen eine Aufgabenstellung zum Verfassen einer Meinungsrede analysiert werden. Dazu werden einige Leitfragen zur Orientierung und Unterstützung gestellt. Auch zwei darauffolgende Aufgaben erfordern zunächst die genaue Auseinandersetzung mit der Angabe, das Erstellen einer Stoffsammlung und eines Schreibplans sowie Überlegungen zur sprachlichen Gestaltung der Meinungsrede, bevor diese tatsächlich verfasst werden soll (Stangel u.a. 2017 3: 64). Zum Abschluss des Kapitels wird eine weitere Aufgabenstellung für eine Meinungsrede angeboten. Diese entspricht eher dem Format der Angaben bei der SDRP in Deutsch als diejenigen des regulären Schulbuchs: So wird auch hier als situativer Kontext ein Redewettbewerb genannt, allerdings werden wie bei der schriftlichen Klausur drei Arbeitsaufträge gegeben. Diese orientieren sich dagegen nicht an den typischen Operatoren; zum Beispiel beginnt der zweite Auftrag mit „Berücksichtigen Sie...“ und der dritte mit „Beenden Sie Ihre Rede mit...“ (Stangel u.a. 2017 3: 65). Eine weitere Aufgabenstellung ist am Ende des nächsten Kapitels zu finden. Hier handelt es sich beim situativen Kontext um eine Buchvorstellung. Diesmal werden nur zwei Arbeitsaufträge genannt, welche aber geläufigere Operatoren, nämlich „Zusammenfassen“ und „Stellungnehmen“, enthalten (Stangel u.a. 2017 3: 73).

In der „Sprachräume“-Reihe wird die Meinungsrede also auch im Buch für die 7. Klasse eingeführt und in direktem Zusammenhang mit der Rhetorik betrachtet; im Zusatzband „Maturatraining“ wird sie ein weiteres Mal ausführlich dargestellt und erläutert. Rhetorische Stilmittel werden in allen Bänden der Schulbuchreihe thematisiert, allerdings ist nur im Zusatzband eine ausführliche und übersichtliche Darstellung der wichtigsten Stilmittel zu finden. In den übrigen Schulbüchern werden immer nur einzelne rhetorische Stilfiguren oder Tropen erläutert, die den Autoren zufolge für die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Kapitel-Thema am relevantesten sind.

### 5.3. Rhetorik, Meinungsrede und rhetorische Stilmittel in „klar\_Deutsch“

Die letzte Schulbuchreihe, die analysiert wird, ist „klar\_Deutsch“. Konzipiert wird sie von Gertraud Hilger, abhängig vom Band in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen anderen Autor\*innen. Herausgegeben wird sie vom Verlag Westermann. Sie setzt sich aus drei regulären Schulbüchern zusammen – das letzte wird für sowohl für die 7. als auch für die 8. Klasse verwendet – sowie aus einem Zusatzband, der auf die Entwicklung und Förderung der

Schreibkompetenz fokussiert („klar\_Deutsch. Schritt für Schritt zur Schreibkompetenz“, verfasst von Susanne Reif-Breitwieser und Bernadette Rieder) und einem Rechtschreib- und Grammatikheft. Letzteres wird bei dieser Analyse außer Acht gelassen, da keine Aspekte der Rede oder der Rhetorik darin thematisiert werden. Im Gegensatz zu den beiden anderen untersuchten Lehrwerken „sprachreif“ und „Sprachräume“ werden die Kapitel in „klar\_Deutsch“ nach den Kompetenzbereichen des Lehrplans geordnet. Es widmet sich also jedes Kapitel voll und ganz je einem Kompetenzbereich und in dem Zusammenhang mehreren Themenbereichen oder Maturatextsorten. Natürlich sind die Kapitel dementsprechend groß und umfassend – sie werden daher in drei bis sieben Unterkapitel unterteilt. Am Ende jeden Kapitels befindet sich ein Kompetenzcheck (Hilger u.a. 2017: 2ff). Im Gegensatz zu den Bänden der beiden anderen Lehrwerkreihen werden die Schüler\*innen in den Büchern der „klar\_Deutsch“-Reihe geduzt.

### 5.3.1. klar\_Deutsch 5

In „klar\_Deutsch 5“ wird im Teil zum Kompetenzbereich „Mündliche Kompetenz“ ein Kapitel mit fast 15 Seiten dem Thema „Rhetorik“ gewidmet. Zunächst werden einige allgemeine Informationen zur Rhetorik erläutert. So werden ihre Aufgabe, ihre Rolle in der Antike und die fünf Schritte bei der Entwicklung einer Rede beschrieben, bevor zwischen monologischer und dialogischer Rhetorik unterschieden wird (Hilger u.a. 2017: 32f). Während sich ein Unterkapitel mit der monologischen Rhetorik befasst, wendet sich das zweite der dialogischen, also Formen des Gesprächs, zu.

Das Unterkapitel zur monologischen Rhetorik eröffnet mit dem satirischen Text „Ratschläge für einen schlechten Redner“ von Kurt Tucholsky, mit dem die Schüler\*innen sich befassen sollen. Auch mit einem weiteren Text Tucholskys, „Ratschläge für einen guten Redner“, sollen sie sich beschäftigen. Anschließend wird kurz zusammengefasst, worauf ein\*e gute\*r Redner\*in achten sollte, und verschiedene Aspekte der Rhetorik (Zielgruppe, Motiv etc.) werden kurz und einfach erklärt (Hilger u.a. 2017: 33ff). Auf den darauffolgenden Seiten ist Astrid Lindgrens berühmte Dankesrede, die sie anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels gehalten hatte, abgedruckt. Sie soll von den Jugendlichen gelesen und zusammengefasst werden. Als Beispiel einer appellativen Rede wird die Dankesrede Malala Yousafzais angeführt. Die beiden Reden sollen mithilfe einiger Leitfragen charakterisiert und miteinander verglichen werden (Hilger u.a. 2017: 36-40). Im restlichen Kapitel geht es um Referate und Präsentationsformen. Besondere sprachliche Mittel spielen dabei noch keine Rolle, weder bei der rezeptiven noch bei der produktiven Auseinandersetzung mit Rede und Rhetorik. In einem weiteren Kapitel, das „Die Macht der Sprache“ heißt, wird die Sprache als Manipulationsmittel thematisiert, allerdings nicht in Zusammenhang mit der Rhetorik (Hilger u.a. 2017: 54f).

Die rhetorischen Stilmittel werden dafür in einem späteren Kapitel behandelt, im Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich „Textkompetenz“. Ein Teil des Kapitels wendet sich der Untersuchung von epischen, dramatischen und lyrischen Texten zu. Hier wird bei der Erläuterung der Aspekte, die beim Untersuchen derselben berücksichtigt und analysiert werden sollen, auf rhetorische Stilmittel verwiesen (Hilger u.a. 2017: 70, 75, 80). Schließlich beinhaltet ein Teilkapitel eine Liste der wichtigsten Stilfiguren. Auch hier wird nicht zwischen Figuren und Tropen unterschieden und der Ausdruck „Stilfigur“ mit „Stilmittel“ gleichgesetzt. Sie werden in keiner bestimmten Reihenfolge genannt und in ganzen Sätzen erklärt; unter jedem Stilmittel wird in einem violetten Kästchen mindestens ein Beispiel genannt und gegebenenfalls erklärt. So werden die Wiederholung, die Anapher, die rhetorische Frage, die Antithese, die Alliteration, die Klimax, die Ellipse, die Parenthese und das sprachliche Bild anführt, wobei unter Letzterem der Vergleich, die Metapher, die verblasste Metapher, das Symbol, die Personifikation und die Allegorie zusammengefasst werden. Es folgen vier Übungen, bei welchen die Lernenden ihr neu erworbenes Wissen über die rhetorischen Stilmittel anwenden sollen (Hilger u.a. 2017: 89f). Noch einmal kommen die rhetorischen Stilmittel sehr viel später im Zusammenhang mit der medialen Bildung vor. Im Rahmen der Beschreibung von Sprache in journalistischen Texten werden diejenigen Stilmittel aufgelistet, die von Journalist\*innen und Werbetexter\*innen gerne verwendet werden (Hilger u.a. 2017: 220). Im Kapitel zur schriftlichen Kompetenz wird die Meinungsrede als Maturatextsorte kurz erwähnt, aber nicht näher ausgeführt, weil ihr Erwerb für die 5. Klasse noch nicht vorgesehen ist (Hilger u.a. 2017: 130).

### 5.3.2. klar\_Deutsch 6

In „klar\_Deutsch 6“ wird im Kontext der Untersuchung verschiedener Texte immer wieder auf rhetorische Stilmittel hingewiesen, indem diejenigen, die für die jeweilige Textart (zum Beispiel ironische Texte, Satire,...) oder für Schlagzeilen typisch sind, aufgezählt werden (Hilger u.a. 2018: 29, 33, 51, 53, 169). In dem Teil des Schulbuches, der sich der Textkompetenz widmet, konzentriert sich ein Unterkapitel auf die Sprache der appellativen Rede. Hier wird zunächst erklärt, was der Ausdruck „appellativ“ überhaupt bedeutet, dann werden unterschiedliche Formen der Rede genannt. Unter dem Überbegriff „Meinungsrede“ werden die politische Rede, die Wahlrede, das Plädoyer und die Werberede angeführt. Auch die Aspekte, die eine\*n gute\*n Redner\*in ausmachen, werden aufgezählt und teilweise erklärt. Danach wendet sich das Kapitel konkret der Sprache der Rede zu. Dazu werden zunächst einige Redestrategien zusammengefasst, die ein\*e gute\*r Redner\*in verfolgt. Sie werden in der dritten Person Singular formuliert. Ein kleines Infokästchen darunter beinhaltet Informationen und Erklärungen zum Ausdruck „Polemik“, der „Negativstrategie“ der appellativen Rede (Hilger u.a. 2018: 54f). Auf den folgenden Seiten ist die Antrittsrede Barack Obamas aus dem Jahr 2009

abgedruckt. In Partnerarbeit sollen die Lernenden die Rede hinsichtlich der darin eingesetzten sprachlichen Mittel und Strategien analysieren und diejenigen herausarbeiten, die die Zielgruppenorientierung sichtbar machen und die Emotionalität erzeugen sollen (Hilger u.a. 2018: 56ff). Anschließend geht es konkret um rhetorische Stilmittel. Hierbei werden zunächst vor allem die Stilmittel angeführt, die besonders häufig in einer appellativen Rede eingesetzt werden, bevor auf zwei Seiten viele weitere allgemeingebrauchliche aufgelistet werden. Bezüglich der für die Rede typischen Stilmittel werden die Stilmittel in Abhängigkeit von ihrer Funktion und ihrer Wirkung in vier Gruppen eingeteilt. Dabei wird zunächst die Wichtigkeit der „wiederholenden Stilfiguren“ betont, zu welchen die Wiederholung, Leit- und Schlüsselwörter, die Anapher, die Alliteration, der Parallelismus und die Aufzählung gezählt werden. Auch der Rolle der Bildhaftigkeit in der Sprache der Rede wird eine große Bedeutung beigemessen. Für diese zweite Gruppe werden die Metapher, der Vergleich, die Assoziation und das Symbol genannt. Als dritte Gruppe werden diejenigen sprachlichen Mittel und Stilmittel angeführt, durch welche die Zuhörer\*innen emotional berührt werden sollen. Neben der Klimax und dem Ausruf werden hier auch bestimmte Konstruktionen aufgelistet, die nicht unbedingt zu den klassischen rhetorischen Stilmitteln gezählt werden, wie Komparative und Superlative, die Verwendung positiv oder negativ konnotierter Wörter oder eine bestimmte Kombination aus den beiden. Schließlich werden Stilmittel aufgezählt, die das Publikum direkt ansprechen, also zur Kontaktaufnahme dienen sollen, beispielsweise rhetorische Fragen, die Prämunitio und die Präteritio. Die beiden Letzteren werden im Gegensatz zu den anderen aufgezählten Stilmitteln erklärt. Zum Schluss werden noch die Antithese, die Hyperbel, die Parenthese und die Periphrase als häufig in der appellativen Rede genannt (Hilger u.a. 2018: 59).

Auf den beiden folgenden Seiten werden alle bisher erworbenen Stilmittel wiederholt. Es handelt sich dabei um die gleiche Liste wie in „klar\_Deutsch 5“, auch wenn sie formal etwas anders gestaltet ist (die Beispiele werden direkt in die Erklärung eingefügt und nicht in einem farbigen Kästchen darunter). Außerdem wurde die Liste in „klar\_Deutsch 6“ um ein paar Stilmittel erweitert: Chiasmus, Parenthese, Hyperbel, Paradoxon, Euphemismus und Katachrese werden hier erstmals erläutert (Hilger u.a. 2018: 60f).

Zur Übung sollen die Schüler\*innen eine Textanalyse der Rede Barack Obamas verfassen, in der ein Schwerpunkt auf der Untersuchung ihrer sprachlichen Gestaltung liegt. Anschließend geht es an das Schreiben einer Meinungsrede. Die Angabe ist ähnlich aufgebaut wie bei der SDRP: Aufbauend auf einem kurzen Inputtext soll eine Rede zum Thema „Handyverbot in der Schule“ verfasst werden. Als situativer Kontext wird eine Versammlung, in der die Schülervvertretung gewählt wird, angegeben. Die Operatoren entsprechen denen des Operatorenkatalogs, aber die Aufgabenstellungen werden genauer ausgeführt und den Schüler\*innen werden somit mehr Hilfestellungen geboten (Hilger u.a. 2018: 62f). Am Ende

des Kapitels werden die Informationen zur Rede und den Stilmitteln noch einmal kurz zusammengefasst (Hilger u.a. 2018: 65).

### 5.3.3. klar\_Deutsch 7/8

Der letzte reguläre Band der Schulbuchreihe wurde sowohl für die 7. als auch für die 8. Klasse konzipiert. Rhetorische Stilmittel werden hier oftmals in Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit verschiedenen Textsorten erwähnt, wenn die Schüler\*innen dazu aufgefordert werden, bestimmte Texte hinsichtlich ihrer sprachlichen Gestaltung zu untersuchen oder überhaupt erst auf die dabei zu berücksichtigenden Aspekte aufmerksam gemacht werden. Auch im Zusammenhang mit der mündlichen Kompetenz wird auf Stilmittel, die das Verstehen der Inhalte gesprochener Texte erleichtern und für die freie Rede besonders wichtig sind, hingewiesen (Hilger u.a. 2019: 20, 22, 34, 44, 45, 132, 129f, 144, 227, 326-328). Ein Kapitel in dem Teil des Schulbuches, in dem es um den Erwerb schriftlicher Kompetenz geht, beschäftigt sich mit der Textsorte Meinungsrede. Nach einigen Ausführungen und Erklärungen zur Textsorte und zu den Kriterien, die eine gute Meinungsrede erfüllt (unter anderem verlangt sie „angemessene rhetorische Redemittel“), wird als Beispiel eine von einem Wiener Schüler verfasste Rede präsentiert, mit welcher sich die Schüler\*innen auseinandersetzen sollen. Dabei werden sie unter anderem dazu angehalten, auch die rhetorischen Stilmittel, die der Verfasser der Rede eingesetzt hat, zu untersuchen (Hilger u.a. 2019: 48ff). Auf den folgenden Seiten geht es um den genauen Aufbau der Meinungsrede. Hier sollen die Jugendlichen sich der Handlungsschemata bewusstwerden, die beim Verfassen einer Meinungsrede wichtig sind, und Formulierungen kennenlernen, die ihnen beim Schreiben und Analysieren der Textsorte helfen. Auf der folgenden Seite befindet sich ein Artikel zum Thema „Coolness“, den die Jugendlichen zunächst zusammenfassen, schrittweise analysieren und in Partnerarbeit diskutieren sollen. Aufbauend auf diese genaue Auseinandersetzung mit dem Text soll schließlich zu seinem Inhalt eine Meinungsrede verfasst werden. Die wichtigsten Aspekte der Textsorte werden in einem Textfeld noch einmal zusammengefasst und das Kapitel wird mit einem Mustertext – einer Meinungsrede, die sich auf den Impulstext zum Thema Coolness bezieht – geschlossen (Hilger u.a. 2019: 51-55).

In einem späteren Kapitel, das auf die Förderung der Textkompetenz abzielt, ist noch einmal eine Liste der wichtigsten rhetorischen Stilmittel abgebildet. Es handelt sich dabei um dieselbe wie in „klar\_Deutsch 6“, außer dass die Ausführungen zur Metapher kürzer und die zur Katachrese dafür länger sind (Hilger u.a. 2019: 134f).

In einem der späteren Kapitel werden die Maturatextsorten noch einmal zusammengefasst. Hier merkt man, dass „klar\_Deutsch 7/8“ ein sehr neues Lehrwerk ist: Aufgelistet sind, dem überarbeiteten Textsortenkatalog entsprechend, nur mehr sieben Maturatextsorten (Hilger u.a. 2019: 334). Zur Übung werden, dem Format der SDRP entsprechend, mehrere Themenpakete

mit Aufgabenstellungen zu unterschiedlichen Textsorten angegeben. Das Themenpaket 3, „Methoden der Werbung“, beinhaltet Arbeitsaufträge zum Verfassen einer Meinungsrede zum Thema Konsumverhalten (Hilger u.a. 2019: 342). Ganz am Ende des Lehrwerks wird noch einmal jeder Matura-Textsorte eine Seite gewidmet, auf der die wichtigsten Aspekte, Operatoren und Formulierungshilfen, die jeweils relevant sind, dargestellt werden (Hilger u.a. 2019: 390).

#### 5.3.4. klar\_Deutsch – Schritt für Schritt zur Schreibkompetenz

Das zusätzliche Übungsbuch „klar\_Deutsch – Schritt für Schritt zur Schreibkompetenz“ wurde von Susanne Reif-Breitwieser und Bernadette Rieder konzipiert. Es enthält Informationen und Übungsaufgaben zu den ehemaligen neun Matura-Textsorten sowie Vorübungen zu den verschiedenen Schreibhandlungen. Hier wird eine Liste rhetorischer Stilmittel explizit in Zusammenhang mit der Textsorte Meinungsrede präsentiert. Unter einer kurzen Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte der Meinungsrede befindet sich eine Tabelle, die in der ersten Spalte einige häufig verwendete rhetorische Stilmittel enthält. In alphabetischer Reihenfolge werden hier Anapher, Epipher, Klimax, Litotes, Metapher, Metonymie, pars pro toto, rhetorische Frage, Übertreibung (Hyperbel), Vergleich, Zeugma und Zitat aufgelistet. In der zweiten Spalte werden die Merkmale des jeweiligen Stilmittels in je einem oder zwei ganzen Sätzen beschreiben und die dritte Spalte beinhaltet Beispiele. Diese Tabelle ist also interessanterweise sowohl formal als auch inhaltlich anders aufgebaut als die Listen in den regulären Schulbüchern; einige der hier angeführten Stilmittel (Litotes, Metonymie, pars pro toto, Zeugma und Zitat) werden in den regulären Schulbüchern nicht erwähnt, während Ellipse, Alliteration, Allegorie, Chiasmus, verblasste Metapher, Symbol, Personifikation, Antithese, Parallelismus, Parenthese, Paradoxon, Euphemismus und Katachrese nur dort erläutert werden (Reif-Breitwieser u.a. 2018: 88f vs. Hilger u.a. 2018: 60f). Zwar wird im Zusatzband erwähnt, dass es noch weitere rhetorische Stilmittel gibt, dass sich die Auswahl der Stilmittel aber so stark von der im regulären Schulbuch unterscheidet, ist dennoch interessant, vor allem, da die rhetorischen Stilmittel sowohl im Übungsband als auch im regulären Schulbuch in Zusammenhang mit der Textsorte Meinungsrede präsentiert wird, es sich also nicht um Stilmittel handeln kann, die tendenziell eher für analysierende beziehungsweise interpretative oder eben appellative Textsorten gebraucht werden.

In dem Kapitel über die Meinungsrede wird unter der Liste der rhetorischen Stilmittel noch der Aufbau der Meinungsrede erläutert, bevor eine Aufgabenstellung zum Verfassen einer Meinungsrede gegeben wird (Reif-Breitwieser u.a. 2018: 90).

In den Bänden der „klar\_Deutsch“-Reihe wird der Rhetorik und der Rede sehr früh sehr viel Platz eingeräumt. Vor allem der rezeptiven und der analytischen Auseinandersetzung damit wird anscheinend große Bedeutung zugemessen. Die Anforderungen, die im Rahmen diverser

Übungen an die Schüler\*innen gestellt werden, sind anfangs niedrig, werden aber schrittweise anspruchsvoller; so setzen sich die Lernenden bereits in der fünften Klasse mit der Rede auseinander und sollen in der sechsten versuchen, eine zu verfassen, bevor die Textsorte im Buch der siebten Klasse erst ausführlich erläutert wird. Eine Liste rhetorischer Stilmittel ist in jedem Band zu finden, wobei die genannten Figuren und Tropen teilweise variieren.

#### 5.4. Zusammenfassung der Ergebnisse der Schulbuchanalyse

Die Analyse der Lehrwerke zeigt, dass die Rederhetorik trotz der im Vergleich zur Gesprächsrhetorik geringeren Relevanz, die ihr beigemessen wird, in jeder Schulbuchreihe zumindest in einem der Bücher ausführlich behandelt wird. Dies geschieht hauptsächlich im Zusammenhang mit der Förderung mündlicher Kompetenz. In „Sprachräume 3“ wird ihr ein ganzes Kapitel eingeräumt, in „klar\_Deutsch 5“ ebenso. Die Gesprächsrhetorik wird als solche explizit nur in „klar\_Deutsch 5“ als „Dialogische Rhetorik“ thematisiert. Auch in den anderen Lehrwerkreihen spielt sie eine Rolle, allerdings wird sie dort selten unter dem Begriff „Rhetorik“ erläutert, sondern eher unter „Kommunikationsformen“ oder „Gesprächsführung“ verstanden. In jedem Fall wird bei der Auseinandersetzung mit Rhetorik zumindest auf einzelne Aspekte des klassischen Rhetoriksystems eingegangen, zumeist auf die Arbeitsschritte beim Verfassen der Rede. Auch die Wirkungsfunktionen der Rede – *logos*, *ethos* und *pathos* – werden beispielsweise in „sprachreif 4“ erklärt. Die Relevanz der Disziplin in der Geschichte und in der heutigen Gesellschaft geht aus den Inhalten der Schulbücher hervor. Häufig wird sie mit Manipulation in Verbindung gebracht, beispielsweise, wenn sie im Zusammenhang mit der Werbung oder politischen Reden thematisiert wird; den Schüler\*innen wird klargemacht, dass ihnen eine reflektierte Auseinandersetzung mit der sprachlichen Gestaltung eines appellativen Textes bei der Entlarvung rhetorischer Strategien hilft. Hinsichtlich der Thematisierung der Rede – nicht als Matura-Textsorte, sondern allgemein – lässt sich beobachten, dass in allen Lehrwerkreihen, vor allem aber in „klar\_Deutsch“, die rezeptive Auseinandersetzung mit rhetorischen Texten eine wichtige Rolle spielt. Mehrere Reden von unterschiedlichsten Verfasser\*innen sollen hier gelesen und analysiert werden, bevor es an das Schreiben eigener Reden geht. Auch im Maturaband der Reihe „Sprachräume“ soll eine Rede untersucht werden; in „sprachreif 4“ findet man sogar eine Aufgabenstellung zur Analyse eines Videos einer Rede. Produktive Arbeit mit der Rede erfolgt spätestens beim Verfassen der Matura-Textsorte Meinungsrede, allerdings werden die Schüler\*innen teilweise schon früher aufgefordert, eine kurze Rede beziehungsweise eine Spontanrede vorzubereiten und zu halten, wobei die Kriterien, die beim Schreiben einer Meinungsrede erfüllt werden müssen, dabei noch nicht wirklich berücksichtigt zu werden brauchen.

Die Meinungsrede als Matura-Textsorte wird in jeder der Lehrwerkreihen dem Lehrplan entsprechend in der 7. Klasse ausführlich behandelt und auch erstmals verfasst. In jedem

Schulbuch für die 7. Klasse werden dazu zwei Aufgabenstellungen gegeben, welche sich im Großen und Ganzen an dem Aufgabenformat der SDRP orientieren, auch wenn in „Sprachräume“ untypische Operatoren verwendet werden. Weitere Übungsmöglichkeiten erhalten die Lernenden in den zusätzlichen Übungsbänden der Lehrwerkreihen. In „sprachreif“ und „klar\_Deutsch“ wird die Textsorte bereits in der 5. Klasse kurz eingeführt und im Rahmen eines Überblicks über die verschiedenen Matura-Textsorten erläutert.

Die rhetorischen Stilmittel werden in den jeweiligen Schulbuchreihen auf verschiedene Arten und in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen erarbeitet. In „sprachreif“ erstmals zur Förderung mündlicher Kompetenzen, dann im Rahmen der Sprachreflexion und schließlich tatsächlich bei der Auseinandersetzung mit Rhetorik; in „Sprachräume“ dagegen bei der Beschäftigung mit sprachlichem Stil, mit Werbestrategien, in Zusammenhang mit Rhetorik und im Zuge der Analyse lyrischer Texte. In den Büchern der „klar\_Deutsch“-Reihe werden rhetorische Stilmittel zunächst in einem Kapitel zur Untersuchung verschiedener Textarten erläutert, später auch in einem zur Förderung medialer Kompetenz. Auch in den übrigen Bänden dieser Reihe wird je eine Liste der Stilmittel angeführt, sei es in Zusammenhang mit Rhetorik oder der Entwicklung von Textkompetenz. Längere Listen der rhetorischen Stilmittel sind darüber hinaus in den Zusatzbänden aller Lehrwerkreihen zu finden. Auch in den meisten regulären Schulbüchern sind sie abgedruckt. Vor allem die Liste rhetorischer Stilmittel in den „sprachreif“-Büchern ist sehr ausführlich. Während auch in den „klar\_Deutsch“-Bänden bereits ab der 5. Klasse je eine Liste präsentiert wird, ist dies in den „Sprachräume“-Büchern nicht der Fall. Hier werden abhängig vom thematischen Zusammenhang immer nur einzelne rhetorische Stilmittel erläutert, eine Übersicht gibt es erst im Maturaband. Hinweise dazu, wie man konkret rhetorische Stilmittel in einem „richtigen“ Ausmaß einsetzt, werden nicht allzu häufig gegeben. Ausführlich wird auf diese Problematik nur im Zusatzband „Grammatik, Rechtschreibung, Stil“ der Reihe „sprachreif“ eingegangen.

Hinsichtlich der Art und Weise, auf welche die rhetorischen Stilmittel ausgewählt und erläutert werden, kann vor allem gesagt werden, dass die unterschiedlichen Listen und Präsentationsformen der Stilmittel die Vielfalt ihrer möglichen Darstellungen und Systematisierungen widerspiegeln. In den verschiedenen Lehrwerkreihen werden nicht nur unterschiedliche Figuren und Tropen erläutert, sondern diese werden auch in keiner der Lehrwerkreihen gleich kategorisiert. Während in „sprachreif“ die traditionelle Einteilung in Tropen und Stilfiguren beibehalten wird, werden die Stilmittel in „Sprachräume“ in zwei Arten sprachlicher Bilder, Wort-, Satz- und Gedankenfiguren eingeteilt. In „klar\_Deutsch“ ist ebenfalls nicht von Tropen die Rede; hier werden überhaupt nur die sprachlichen Bilder zu einer Kategorie zusammengefasst, während alle anderen Stilmittel gar nicht in Gruppen eingeteilt werden.

Die folgende Tabelle soll veranschaulichen, welche Stilmittel in den verschiedenen Lehrwerkreihen erläutert werden und welche im Vergleich dazu auch in der „Handreichung zu literarischen Grundfragen“ angeführt werden. Um einen besseren Überblick zu ermöglichen, wird zwischen den einzelnen Teilbänden der Schulbuchreihen nicht differenziert, obwohl teilweise in den Büchern für unterschiedliche Klassen sowie in den Zusatzbänden verschiedene Stilmittel präsentiert werden. Diese werden in diesem Fall alle in einer Spalte zusammengefasst.

<b>Stilmittel</b>	<b>Handreichung zu literarischen Grundfragen</b>	<b>"sprachreif"</b>	<b>"Sprachräume"</b>	<b>"klar_Deutsch"</b>
Alliteration	x		x	x
Assonanz	x			
Onomatopoesie	x	x	x	
Anapher	x	x	x	x
Epipher	x	x		x
Geminatio	x	x		
Wortspiel	x			
Chiasmus	x	x	x	x
Inversion	x		x	
Parenthese	x		x	x
Parallelismus	x	x	x	x
Antithese	x	x	x	x
Ellipse	x	x	x	x
Enumeratio / Aufzählung	x			x
Klimax	x	x	x	x
Oxymoron	x	x	x	x
Paradoxon	x	x	x	x
Pointe	x			
Tautologie	x	x	x	
Pleonasmus	x	x	x	
Vergleich	x	x	x	x
Zeugma	x	x	x	x
Apostrophe	x	x		
Ausruf	x	x	x	x
Rhetorische Frage	x	x	x	x
Euphemismus	x	x	x	x
Hyperbel	x	x	x	x
Ironie	x	x		
Litotes	x	x	x	x
Metapher	x	x	x	x
Metonymie	x	x	x	x
Personifikation	x	x	x	x
Synekdoche	x	x		
Akkumulation		x		
Paraphrase		x		

Palindrom		x		
Etymologische Figur		x		
Paronomasie		x		
Parataxe		x		
Asyndeton		x	x	
Polysyndeton		x		
Hypotaxe		x		
Antiklimax		x		
Simulatio		x		
Synonym		x		
Hendiadyion		x		
Periphrase		x		x
Archaismus		x		
Neologismus		x	x	
Epithethon ornans		x		
Emphase		x		
Synästhesie		x		
Katachrese		x		x
Allegorie		x	x	x
Gleichnis		x		
Symbol		x	x	x
Beispiel		x		
Wiederholung		x	x	x
Endreim			x	
Verblasste Metapher				x
pars pro toto				x
Zitat				x
Prämunitio				x
Präteritio				x
Assoziation				x
Verwendung positiv und negativ besetzter Begriffe				x
Komparative und Superlative				x
Leitwörter / Schlüsselwörter				
Anzahl	33	51	30	35

Tabelle 3: Rhetorische Stilmittel in verschiedenen Lehrwerkreihen

Die Tabelle zeigt zunächst, dass sich vor allem die Zahl der erläuterten Stilmittel abhängig von der Lehrwerkreihe stark unterscheidet: Während in den Büchern der „Sprachräume“- und „klar\_Deutsch“-Reihe jeweils insgesamt etwa 30-35 Stilmittel erläutert werden, was im Wesentlichen der Zahl der in der Handreichung angeführten Stilmittel entspricht (auch, wenn es sich nicht um dieselben handelt), enthält die Liste der Stilfiguren und Tropen in „sprachreif“ über 50. Die große Vielfalt der Stilmittel ist sicher praktisch und hilft bei der Analyse der sprachlichen Gestaltung diverser Textformate, ob sich die Schüler\*innen so viele rhetorische

Stilmittel merken und den Überblick darüber behalten können, ist jedoch fraglich. Interessant ist auch die Auswahl der präsentierten rhetorischen Stilmittel. 21 Stilmittel werden in allen drei Lehrwerkreihen erläutert, 18 davon auch in der „Handreichung zu literarischen Grundfragen“; sie sind in der Tabelle blau beziehungsweise grün unterlegt. Es ist also anzunehmen, dass es sich bei diesen 21 Stilmitteln um diejenigen handelt, die im schulischen Kontext am häufigsten verwendet werden und auch zur Analyse verschiedener Textformate am wichtigsten sind. Dazu muss allerdings gesagt werden, dass sich die in den unterschiedlichen Lehrwerkreihen und die in der Handreichung genannten rhetorischen Stilmittel mehr überschneiden, als es zunächst den Anschein macht, und zwar insofern, da zum Beispiel manchmal für dasselbe Stilmittel unterschiedliche Namen verwendet werden oder teilweise in einer Liste ein Sonderfall eines Stilmittels angeführt wird, während in einer anderen der Überbegriff genannt wird. Beispielsweise ist das *pars pro toto*, welches nur in „klar\_Deutsch“ angeführt wird, ein Sonderfall der *Synekdoche*, die wiederum nur in der Handreichung des Bildungsministeriums und in „sprachreif“ erwähnt wird. So betrachtet verwundert es auch weniger, dass zum Beispiel die Wiederholung, ein eigentlich sehr wichtiges Stilmittel, in der Handreichung nicht genannt wird; zur Wiederholung zählen diverse Stilfiguren, und einzelne Wiederholungsfiguren (*Anapher*, *Epipher*, *Parallelismus*...) werden hier sehr wohl aufgelistet. Dazu kommt, dass in manchen Listen Stilmittel angeführt werden, die unter Umständen gar nicht als solche wahrgenommen würden, zum Beispiel das *Zitat* und *Komparative* beziehungsweise *Superlative* in „klar\_Deutsch“ oder das *Synonym* in „sprachreif“. Sie werden der Vollständigkeit halber dennoch in die Tabelle miteinbezogen.

Es zeigt sich also deutlich, dass hinsichtlich rhetorischer Stilmittel auch in den Lehrwerken eine große Vielfalt an Auswahlen und Darstellungsformen vertreten ist. Während einzelne Stilfiguren und Tropen scheinbar als besonders relevant erachtet und überall aufgelistet werden – sie bilden damit eine Art „Kern“ rhetorischer Stilmittel – variieren die Listen hinsichtlich anderer Stilmittel stark. Welche von ihnen von den Schüler\*innen wirklich beherrscht werden, hängt sicher auch von den Lehrpersonen ab, die unterschiedliche Stilmittel als besonders wichtig oder einfach betrachten und daher beim Unterrichten den Fokus auf diese legen. Um welche es sich dabei handelt, welche Stilmittel von den Jugendlichen bei der Matura beherrscht werden und inwiefern sich dabei ein Zusammenhang zu den in den Lehrwerkreihen dargelegten Stilmitteln beobachten lässt, wird im Zuge dieser Arbeit näher untersucht.

## 6. Ergebnisse der Leitfadeninterviews

Wie bereits erläutert wurde, wurden im Zuge dieser Arbeit Leitfadeninterviews mit Deutschlehrenden durchgeführt, um einen Einblick in verschiedene Sichtweisen in Bezug auf Rhetorik im Deutschunterricht, auf die Meinungsrede als Matura-Textsorte und auf rhetorische Stilmittel zu gewinnen. Bei den fünf befragten Personen handelt es sich um zwei männliche Lehrer im Alter von 25 bis 35 Jahren und drei weibliche Lehrerinnen, die zwischen 50 und 65 Jahre alt sind. Sie alle unterrichten Deutsch in verschiedenen AHS in Wien und Wien Umgebung. Ihre Zweitfächer sind Geografie, Englisch und Geschichte. Die Lehrpersonen werden im Folgenden mit den Kürzeln LP 1 bis LP 5 bezeichnet.

	LP1	LP2	LP3	LP4	LP5
<b>Geschlecht</b>	w	m	w	m	w
<b>Sprache</b>	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
<b>Alter</b>	50-55	25-30	55-60	30-35	60-65
<b>Arbeitsplatz</b>	AHS in Wien	AHS in Wien-Umgebung	AHS in Wien-Umgebung	AHS in Wien-Umgebung	AHS in Wien
<b>Fächer</b>	Deutsch / Geografie	Deutsch / Englisch	Deutsch / Geschichte	Deutsch / Geschichte	Deutsch / Geschichte

*Tabelle 4: Befragte Lehrpersonen*

Die Interviews wurden alle im September 2020 und größtenteils in den Schulen, an welchen die befragten Lehrpersonen unterrichten, durchgeführt. Sie wurden aufgenommen, um anschließend transkribiert werden zu können. Die Fragen orientierten sich an einem Leitfaden und lassen sich im Wesentlichen drei Themenschwerpunkten zuordnen: Nach einigen Einstiegsfragen zur Einstimmung, die für die Ergebnisse dieser Arbeit weniger relevant sind, dienten die ersten wirklich themenbezogenen Fragen dazu, Informationen über die Rolle, welche die Rhetorik im Unterricht der jeweiligen Lehrperson spielt, sowie über die Relevanz, die sie der Disziplin für den Deutschunterricht beimessen, einzuholen. Im zweiten Fragenblock ging es konkreter um die Matura-Textsorte Meinungsrede: Hier wurde erfragt, wie die Lehrer\*innen der Textsorte gegenüberstehen und was sie bei ihrer Beurteilung besonders beachten. Darüber hinaus sollten sie erzählen, auf welche Weise sie die Meinungsrede im Unterricht thematisieren und behandeln und davon berichten, wie ihre Schüler\*innen mit ihr zurechtkommen. In einem dritten Themenblock wurde der Schwerpunkt auf die rhetorischen Stilmittel gelegt. Dabei ging es zunächst darum, die Lehrpersonen hinsichtlich ihres methodischen Vorgehens und der Stilmittel, die sie als besonders wichtig und „lehrenswert“ erachten, zu befragen. Auch, wie vertraut die Schüler\*innen mit den Stilfiguren und Tropen sind, war Gegenstand des Gesprächs. Schließlich wurde den Lehrenden eine Seite mit sieben kurzen Textausschnitten aus bei der SDRP 2016 verfassten Meinungsreden vorgelegt, in

welchen Satzkonstruktionen und Ausdrücke enthalten sind, die man zwar als rhetorische Stilmittel betrachten könnte, welche allerdings von den damals korrigierenden Lehrpersonen ausgebessert und als fehlerhaft gewertet wurden. Die befragten Lehrer\*innen sollten die Ausschnitte durchlesen und erklären, inwiefern die Formulierungen ihrer Meinung nach Fehler enthalten, ob sie in Ordnung sind oder gar gut eingesetzte rhetorische Stilfiguren oder Tropen darstellen. Auf die einzelnen Textausschnitte sowie die Ergebnisse der Interviews wird auf den folgenden Seiten eingegangen. Bei der Zusammenfassung der Antworten und der Interpretation derselben werden die Themenblöcke und die Reihenfolge der Fragen, die auch für den Interviewleitfaden gewählt wurde, beibehalten. Die Präsentation der Ergebnisse der Leitfadenterviews beinhaltet einige Zitate der Lehrpersonen. Diese enthalten, in Anlehnung an die Richtlinien für computergestütztes Transkribieren nach HIAT, Kürzel und Symbole, die bei der Transkription zur genauen Darstellung des Gesagten dienen und eine fundiertere Interpretation der Antworten ermöglichen. An dieser Stelle sollen sie noch einmal kurz erklärt werden: Mit einer Doppelklammer werden paralinguistische Phänomene und längere Pausen gekennzeichnet, mit einem, zwei oder drei sogenannten „Bullets“ Pausen bis zu einer Sekunde. Ein Schrägstrich zeigt äußerungsinterne Reparaturen an, drei Punkte dagegen Satzabbrüche (Rehbein u.a. 2004: 76ff). Unterstrichen werden diejenigen Ausdrücke dargestellt, die von den Lehrpersonen besonders betont wurden. Auch Füllwörter und umgangssprachliche beziehungsweise dialektale Ausdrücke und Formulierungen wurden übernommen.

Die erste Frage diente vor allem dem Einstieg ins Thema; die Lehrpersonen sollten davon berichten, inwiefern sich der Deutschunterricht seit der Einführung der SDRP ihrer Meinung nach verändert hätte. Bis auf eine Lehrerin sind sich alle einig, dass die Zentralmatura neue Bedingungen für ihren Unterricht geschaffen habe. Der Fokus liege in der Sekundarstufe 2 verstärkt auf dem Erwerb und dem Training der sieben Maturatextsorten. Dies bedeute, dass deutlich weniger Zeit und Raum für andere Inhalte, die im Deutschunterricht ebenfalls thematisiert werden können, vorhanden seien. Die Lehrpersonen beklagten, dass weniger Literatur behandelt werden könne und dass sie generell eingengter in der Auswahl der Inhalte seien; ein Lehrer meinte auch, er stehe aufgrund der genauen Vorgaben unter Zeitdruck. Nur eine Lehrerin gab an, dass sich ihr Unterricht kaum verändert habe; zwar lege sie natürlich Augenmerk auf die neuen Richtlinien, versuche jedoch, im Grunde so zu arbeiten wie bisher.

## 6.1. Rhetorik im Deutschunterricht aus Sicht der Lehrpersonen

In der Einführung wurde bereits erwähnt, dass es im ersten Fragenblock zunächst allgemein darum ging, herauszufinden, inwiefern die Rhetorik im Deutschunterricht der befragten Lehrpersonen behandelt wird und welchen Platz sie dort hat. Die Lehrenden wurden gebeten, davon zu berichten, wie sie bei ihrer Vermittlung vorgehen – wann und wie sie in die Disziplin

einführen, in welchem Zusammenhang die Schüler\*innen sich mit ihr auseinandersetzen und mit welchen Medien und Materialien gearbeitet wird. Darüber hinaus sollte erfragt werden, welche Relevanz die Deutschlehrenden der Rhetorik beimessen und ob beziehungsweise warum sie finden, dass sie im Unterricht thematisiert werden sollte.

#### 6.1.1. Methodisches Vorgehen bei der Vermittlung rhetorischer Kompetenzen

Die Antworten der befragten Deutschlehrenden auf die Frage, in welcher Form sie Rhetorik im Deutschunterricht thematisieren, zeigen, dass sie die Vermittlung rhetorischer Kompetenzen sehr unterschiedlich angehen. Eine erste Auseinandersetzung mit der Disziplin findet zwar bei allen Lehrpersonen gleichermaßen bereits in der Unterstufe statt, ihr Vorgehen ist dabei jedoch sehr unterschiedlich.

LP 1 behandelt die Rhetorik in ihrem Deutschunterricht nicht als eigenes Thema, da an ihrer Schule das Fach „Präsentation und Kommunikation“ unterrichtet wird, in dessen Lehrplan auch die Rhetorik enthalten ist. Mit der Meinungsrede und rhetorischen Stilmitteln beschäftigen sich ihre Schüler\*innen natürlich trotzdem. Im Deutschunterricht aller anderen Lehrpersonen spielt zumindest die rezeptive Auseinandersetzung mit der Rhetorik eine große Rolle. Gearbeitet wird hierbei mit unterschiedlichen Materialien, Medien und Beispielen: LP 5 nannte explizit Erich Kästners „Ansprache zum Schulbeginn“, die sie mit ihren Schüler\*innen lese; auch Videos politischer Reden würden in ihrem Unterricht analysiert, um den Jugendlichen die Funktionsweise und die Wirkung von Rhetorik zu zeigen. Sie gab außerdem an, Rhetorik verstärkt in der vierten Klasse zu thematisieren, wenn im Geschichtsunterricht der Nationalsozialismus behandelt werde, um sich fächerübergreifend mit der Disziplin beschäftigen zu können. LP 1 und LP 4 beginnen die Auseinandersetzung mit Rhetorik mit den rhetorischen Stilmitteln, die in Zusammenhang mit Gedichten oder auch mit der Werbung thematisiert und untersucht würden. LP 4, behandelt sie außerdem gerne in Verbindung mit der Klassenlektüre: Der Lehrer gab an, in der fünften Klasse mit seinen Schüler\*innen den dystopischen Roman „Die Verratenen“ von Ursula Poznanski zu lesen, in welchem es um Jugendliche geht, die alle außerordentliche Talente haben. Die Gabe einer der Hauptfiguren sind ihre rhetorischen Fähigkeiten, mithilfe welcher sie sich und ihre Freunde oft aus aussichtslosen Situationen retten kann. In Zusammenhang mit der Beschäftigung mit diesen Fähigkeiten werde im Deutschunterricht die Rhetorik genauer unter die Lupe genommen; teilweise werde der Inhalt des Romans auch für Aufgabenstellungen herangezogen, indem sich die Schüler\*innen beim Verfassen einer Rede in die Figur mit dem Rede-Talent hineinversetzen sollen. Außerdem würden in seinem Unterricht politische Reden, aktuelle wie die von Greta Thunberg, aber auch Klassiker wie Martin Luther Kings „I have a dream“ untersucht. LP 2 erzählte darüber hinaus, er lasse die Jugendlichen die Reden, die sie

analysieren, selbst aussuchen, nicht nur aus Zeitungen, sondern zum Beispiel auch aus Serien.

Vor allem zwei Lehrpersonen, LP 3 und LP 4, betonten des Weiteren, dass ihre Schüler\*innen die Möglichkeit bekommen sollten, im Deutschunterricht Reden zu halten, und zwar so früh wie möglich: LP 3 erzählte, dass sie die Kinder und Jugendlichen, die als Klassensprecher\*in kandidieren, dazu veranlasse, kurze Reden zu halten, in welchen sie ihr „Programm“ präsentieren sollen. LP 4 berichtete davon, dass seine Schüler\*innen in der vierten Klasse Reden zu irgendeinem Thema, das sie besonders interessiert, schreiben und auch halten sollen – und dass dies erstaunlich gut funktioniere:

*Hätt' ich nie geglaubt, da waren einige, die haben – also ich hab' gesagt, sie dürfen den Zettel mithaben, man soll natürlich versuchen, nicht nur abzulesen – da waren einige, die haben komplett die Rede auswendig können. Die sind vorne gestanden, die sind voll abgegangen!*

Dass die Lehrpersonen von so unterschiedlichen Herangehensweisen sprachen, zeigt einerseits die Vielfalt der Möglichkeiten, das Thema Rhetorik im Unterricht zu behandeln. Andererseits ist die Frage sehr offen und allgemein formuliert und lässt daher eine Bandbreite von Antworten zu. Vermutlich legen nicht nur zwei der Lehrpersonen Wert darauf, dass in ihrem Unterricht Reden gehalten werden, sondern deutlich mehr von ihnen; und auch, wenn nur dieselben beiden betonten, dass die Rhetorik den Deutschunterricht durchgehend in irgendeiner Form begleite und sehr oft thematisiert werde, geht aus den Antworten der übrigen Lehrenden hervor, dass auch bei ihnen die Disziplin nicht nur punktuell, sondern immer wieder und in unterschiedlichen Formen und Zusammenhängen im Deutschunterricht ihren Platz findet.

### 6.1.2. Einschätzung der Relevanz der Rhetorik

Aus den Antworten der Lehrpersonen auf die Frage, inwiefern sie die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Deutschunterricht als wichtig erachten, geht hervor, dass sie der Beschäftigung mit Rhetorik eine große Bedeutung beimessen und den Erwerb rhetorischer Fähigkeiten als sehr relevant für die Schüler\*innen einstufen. Dafür wurden drei wesentliche Gründe genannt: der Erwerb weiterer sprachlicher Kompetenzen, die Förderung der öffentlichen Redefähigkeit und die Sensibilisierung für Manipulation.

Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen bezieht sich in Zusammenhang mit der Rhetorik natürlich hauptsächlich auf die Ausdrucksfähigkeit der Schüler\*innen. Durch die Beschäftigung mit Rhetorik und rhetorischen Stilmitteln lernen sie, Sprache gezielt einzusetzen, ihre Argumente nachvollziehbar und überzeugend darzustellen und adressatenorientierte Formulierungen zu verwenden; eine Fähigkeit, die immer nützlich ist und die laut LP 4 dabei helfen könne, über etwas anderes hinwegzutäuschen, das man vielleicht nicht gut kann. LP 5 zitierte aus dem Musical „My fair Lady“: „Die Sprache macht den Menschen, die Herkunft macht es nicht.“ Ihr ist besonders wichtig, dass die Lernenden durch die Auseinandersetzung

mit Rhetorik ihren Wortschatz erweitern und sich nicht aufgrund mangelnder Ausdrucksfähigkeit gehemmt oder anderen unterlegen fühlen: „[...] einfach Rhetorik im Sinne von «Ich kann es, ich kann vor mehreren Menschen sprechen, ich bin so tüchtig, ich hab' eine gute Wortwahl, ich kann laut sprechen, ich spreche fehlerfrei» – muss nicht immer sein – aber das ist mir so wichtig.“ Sie möchte also durch die Beschäftigung mit Rhetorik im Unterricht das Selbstbewusstsein der Jugendlichen stärken, sodass sie in weiterer Folge in der Lage sind und sich trauen, vor anderen Personen zu sprechen.

Die Förderung der öffentlichen Redefähigkeit wurde auch von weiteren Lehrpersonen als wichtiger Grund für die Auseinandersetzung mit Rhetorik im Deutschunterricht genannt. Die Schüler\*innen sollen fähig sein, spontan das Wort zu ergreifen und ein paar rhetorische Tricks kennen, die im Alltag für sie nützlich und wichtig sein können. Dafür, dass die Beschäftigung mit Rhetorik Früchte trägt, wurden auch Beispiele genannt: LP 3 berichtete, die Mutter eines Schülers habe ihr begeistert erzählt, dass ihr Sohn bei der Geburtstagsfeier seiner Oma eine kleine Rede gehalten habe. LP 2 betonte die Relevanz der Rhetorik im (außerschulischen) Alltag der Jugendlichen; es sei wichtig, die eigene Meinung vertreten zu können, beginnend bei einfachen Abstimmungen in Vereinen, in welchen manche Schüler\*innen Mitglied seien, bis hin zu größeren politischen Veranstaltungen, an welchen vielleicht einmal teilgenommen werde.

Der dritte Grund für die Relevanz der Rhetorik für Jugendliche, der von drei der fünf Lehrpersonen genannt wurde, sieht von der Performanz der Schüler\*innen sowie vom schulischen Kontext ab. Er bezieht sich auf die Wahrnehmung und das Erkennen von rhetorischen „Tricks“, mit welchen die Lernenden in ihrem Alltag häufig konfrontiert würden. Durch die Auseinandersetzung mit Rhetorik sollen sie dazu befähigt werden, zu erkennen, wann sie durch Sprache manipuliert werden und so ihr Gegenüber und seine Absichten zu durchschauen lernen. LP 2 fasst dies folgendermaßen zusammen:

*[...] sie sollen einfach wissen, was das mit uns Menschen macht, wenn wir/ ja, wenn jemand versucht, uns zu überreden, uns für irgendwas zu begeistern, inwieweit das jetzt • einfach nur, ja, eine Rede mit Elan ist oder ob das jetzt schon manipulativ ist, das sollen sie einfach schnell • • schnell begreifen können.*

Die Antworten der Lehrenden machen deutlich, welche große Relevanz sie der Beschäftigung mit Rhetorik im Deutschunterricht zumessen. Die Gründe dafür decken sich im Wesentlichen mit denjenigen, die auch in der deutschdidaktischen Fachliteratur für die Beschäftigung mit Rhetorik im Deutschunterricht angeführt werden. Dort wurde der Erwerb rhetorischer Fähigkeiten als notwendige Voraussetzung für die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft und als wichtige Grundlage für die private und berufliche Laufbahn der Jugendlichen genannt.

Außerdem geht aus den Antworten der Lehrpersonen hervor, dass ein Großteil von ihnen die Disziplin sowohl in ihrer kommunikativen als auch in ihrer instrumentellen Funktion wahrnimmt

und im Unterricht behandelt. Die Schüler\*innen sollen einerseits in der Lage sein, rhetorische Kniffe einzusetzen, um ihre Meinung und Argumente überzeugend formulieren zu können; auf der anderen Seite sollen sie aber auch lernen, zu erkennen, wenn sie selber von etwas überzeugt oder von jemandem manipuliert werden und so dazu befähigt werden, die Diskurse ihres Gegenübers zu dekonstruieren.

## 6.2. Die Matura-Textsorte Meinungsrede aus Sicht der Deutschlehrenden

Nachdem die Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Einstellung zur Rhetorik im Deutschunterricht befragt worden waren, ging es in den Interviews konkreter um ihre Erfahrungen und ihren Umgang mit der Meinungsrede als Matura-Textsorte. In diesem Zusammenhang lag der Fokus zunächst darauf, zu erfahren, inwiefern den Lehrer\*innen der hohe Stellenwert der Textsorte durch ihre Verankerung im Textsortenkatalog gerechtfertigt scheint. Außerdem sollte erfragt werden, wie diese erfahrungsgemäß von den Schüler\*innen wahrgenommen wird und welche Herausforderungen sie für sie birgt. Der dritte wesentliche Punkt, der in diesem Fragenblock thematisiert wurde, bezieht sich auf die Kriterien, nach welchen die Lehrpersonen von Schüler\*innen verfasste Meinungsreden beurteilen: Sie sollten berichten, was ihnen bei der Textsorte besonders wichtig ist und worauf sie großen Wert legen.

### 6.2.1. Einschätzung der Relevanz der Textsorte Meinungsrede

Tatsächlich sind sich alle befragten Lehrpersonen darin einig, dass der hohe Stellenwert der Meinungsrede im Deutschunterricht gerechtfertigt sei. Vor allem LP 4 ist von ihrer Bedeutsamkeit für die Schüler\*innen überzeugt: „Also das ist für mich eine der • • sinnvollsten, besten Textsorten, die im Textsortenkatalog drinnen ist, auf alle Fälle.“ Die Gründe, aus welchen sie als so wichtig erachtet wird, ähneln denjenigen, die auch für die Relevanz der Beschäftigung mit Rhetorik im Allgemeinen genannt wurden. Sie werden im Folgenden angeführt.

Zunächst dient die Auseinandersetzung mit der Meinungsrede, wie die mit jeder anderen Textsorte auch, unter anderem dem Erwerb beziehungsweise der Förderung sprachlicher Kompetenzen. Im Unterschied zu den meisten anderen Textsorten seien die Schüler\*innen laut der befragten Lehrpersonen bei der Meinungsrede jedoch sprachlich wenig eingeschränkt und sogar dazu angehalten, ihren Text auszuschnücken; sie könnten daher wirklich kreativ werden und mit der Sprache spielen. Darüber hinaus würden sie lernen, ihre Argumente ansprechend, verständlich und nachvollziehbar zu formulieren und adressatenorientiert zu schreiben. Aus diesem Grund sieht LP 5 auch einen Zusammenhang zwischen der Förderung der Meinungsbildung und dem Training der Textsorte Meinungsrede: Die Jugendlichen würden

durch sie üben, ihre Meinung mit den passenden sprachlichen Mitteln ausdrücken und vertreten zu können. Dies ist ihr sehr wichtig:

*[...] mich macht's oft so traurig, wenn Leute eigentlich unglaublich gescheit sind, gute Gedanken haben, und dann eben zum Beispiel ihre Meinung eigentlich nicht – sag' ich jetzt brutal – verkaufen können. Und dann gibt's andere Leute, die haben eigentlich etwas zu sagen, was nicht sehr schön ist inhaltlich, aber die schaffen's, weil sie's können.*

Auch über den sprachlichen Aspekt und über den schulischen Kontext hinaus wird der Auseinandersetzung mit der Meinungsrede von allen interviewten Lehrpersonen eine große Relevanz zugeschrieben. Sie sei im Alltag anwendbar und brauchbar; sicher würden die Jugendlichen später hin und wieder in eine Situation kommen, in der sie eine Rede halten oder in irgendeiner anderen Form vor Publikum ihre Meinung präsentieren müssten. LP 3 fasste die Wichtigkeit des Erwerbs rhetorischer Kompetenzen durch die Arbeit an der Textsorte Meinungsrede folgendermaßen zusammen: „Jeder, der sich irgendwo engagiert, mitreden will, ist dankbar dafür.“ Sie erzählte, dass auch Schüler\*innen diese Ansicht teilen:

*Da hat mir in meiner letzten, jetzt achten Klasse, das war eben wieder meine Klasse, ein Schüler, der Klass.../ nein, der war nicht Klassensprecher, aber ein Schüler, der in der • • Landesschülervertretung war, dann • bei der letzten Maturafeier, wo wir uns noch einmal gesehen haben, gemeint: „Na, das Einzige, was ich wirklich gebraucht hab' oder brauchen hab' können, ist eben die Meinungsrede.“*

Die Begründungen dafür, dass es sich bei der Meinungsrede um eine für die Schüler\*innen relevante Textsorte handelt, decken sich also im Wesentlichen mit den Gründen, aus denen auch die Rhetorik als wichtiger Inhalt des Deutschunterrichts beurteilt wird; auch hier wurden besonders die Befähigung zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft sowie die Förderung sprachlicher Kompetenzen genannt.

### 6.2.2. Einschätzung der Vertrautheit der Schüler\*innen mit der Meinungsrede

Aus den Antworten der Lehrpersonen auf die Frage, wie die Schüler\*innen der Meinungsrede gegenüberstehen, geht hervor, dass die Textsorte bei den Jugendlichen nicht unbeliebt ist. Laut den Lehrenden macht es den meisten von ihnen Spaß, sie zu verfassen, weil sie dabei sprachlich mehr Freiheiten hätten als bei anderen Textsorten. LP 4 spricht von einem richtigen Enthusiasmus der Lernenden:

*Mein Eindruck ist, dass sie die Meinungsrede • • richtig, richtig gerne haben. Ich hab' kaum noch Schüler gehabt, die von der Meinungsrede nicht begeistert sind, weil nämlich, verglichen mit vielen anderen Textsorten, ist die viel weniger trocken. Sie können, ah – also ich hab' das Gefühl, sie haben richtig Spaß, eben mit der Sprache zu spielen und sich das zu überlegen beim Schreiben, wie kann ich da jetzt noch eine rhetorische Figur reinhauen oder noch, noch genialer das irgendwie machen, dass • • – also ich find', die kommt super an, die Meinungsrede, also mach' ich immer gern und kommt bei den Schülern immer gut an.*

Betont wurde außerdem, dass den Schüler\*innen die Relevanz der Textsorte für ihren Alltag und ihre Zukunft durchaus bewusst sei.

Ob den Jugendlichen das Schreiben einer Meinungsrede leicht oder schwer fällt, hänge laut der Lehrpersonen von mehreren Faktoren ab. Als erster Faktor wurden die Begabung beziehungsweise die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden genannt. Für Schüler\*innen, die

sprachlich keine Probleme haben, sei das Verfassen einer Meinungsrede nicht schwieriger als das jeder anderen Textsorte. Eine sprachlich wirklich gelungene Rede zu schreiben, gelinge laut einem Großteil der befragten Lehrpersonen allerdings nicht vielen Schüler\*innen. So gab LP 2 an, die Meinungsrede wirke oft zu gekünstelt, weil die Jugendlichen krampfhaft versuchen würden, so viele Stilmittel wie möglich einzubauen.

Ausschlaggebend dafür, ob den Schüler\*innen das Verfassen einer Meinungsrede leicht- oder schwerfällt, sei darüber hinaus das Thema, mit welchem sie sich Jugendlichen im Zuge der Textproduktion befassen müssen – dies betonte vor allem LP 3. Handelt es sich um eines, mit welchem sich die Lernenden schon beschäftigt haben, das sie persönlich in ihrem Alltag betrifft und zu welchem sie sich bereits eine Meinung gebildet haben, entstehe eher eine gute Meinungsrede, als wenn es für sie uninteressant ist. In dem Zusammenhang erzählte LP 5, dass sich die Schüler\*innen teilweise ihrer eigenen Meinung gar nicht sicher seien, was das Schreiben einer argumentativen und appellativen Textsorte selbstverständlich nicht gerade erleichtert:

*Weil sie noch nicht so viel drüber nachgedacht haben, weil's ihnen wurscht ist – also • • • eine Schülerin hat einmal gesagt: „Ich glaube, dass ich der Meinung bin...“, und dann hab' ich gesagt: „Du, das ist ur süß, aber das kannst so nicht sagen, weil entweder bist du der Meinung oder • eben nicht.“*

Natürlich würde man laut LP 3 kaum ein Thema finden, das alle Schüler\*innen gleichermaßen begeistert und zu dem jede\*r etwas zu sagen hat; dies sei vor allem in Prüfungssituationen ein Problem, wenn die Jugendlichen hinsichtlich des Inhalts des Textes wenig Auswahlmöglichkeiten haben. Bei Hausübungen beispielsweise sei es möglich, sie freier entscheiden zu lassen, worüber sie ihre Meinungsrede schreiben.

Auch Schwierigkeiten beim Halten einer Rede wurden genannt. Dieses Thema fällt zwar streng genommen nicht in den Fragenblock zur Meinungsrede, da es vorrangig um die geschriebene Textsorte ging; dennoch soll es an dieser Stelle angeführt werden, da LP 2 mehrere Male die Diskrepanz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Rede betonte und LP 3 Schwierigkeiten beim Präsentieren einer solchen vor der Klasse explizit ansprach. In diesem Zusammenhang wurde die Klassenstruktur als ausschlaggebend für die Motivation der Jugendlichen, vor ihren Mitschüler\*innen zu sprechen, genannt, was nachvollziehbar ist: Vermutlich steht kein\*e Schüler\*in gerne vor der Klasse, wenn die Atmosphäre und die Gruppendynamik im Raum keine gute sind. LP 3 meinte, dies sei vor allem in neu zusammengewürfelten Klassen ein Problem: „Und da ist dann halt, ahm, gerade am Anfang in der Fünften, wenn sich die Klassenzusammensetzung halt – wo die noch nicht so eingespielt ist, das ist dann manchmal ein bisschen hinderlich, darum ist es dann eher freiwillig.“ Die Lehrpersonen gehen damit unterschiedlich um – während LP 3 also niemanden dazu zwingt, eine Rede zu halten, erzählte beispielsweise LP 4, er würde es von seinen Schüler\*innen sehr wohl verlangen.

Interessant ist hier, dass die befragten Lehrer\*innen sehr unterschiedliche Ansichten in Bezug auf die Fähigkeiten der Schüler\*innen, eine gelungene Meinungsrede zu verfassen, haben. Während die beiden männlichen Lehrer angaben, ihre Schüler hätten kaum Schwierigkeiten beim Schreiben einer Meinungsrede – LP 4 erzählte, er hätte auf eine Schularbeit, in deren Rahmen eine solche zu schreiben war, nur Einser, Zweier und Dreier gegeben („Mir war das fast ein bisschen peinlich dann ((lacht)), die Noten, so kein Fünfer, und nichts“) – meinten zwei weitere Lehrerinnen, dass vor allem sprachlich schwache Jugendliche dabei sehr wohl Probleme hätten. LP 1 fasste dies folgendermaßen zusammen: „Natürlich, schlechte Schüler sind auch bei der Meinungsrede jetzt nicht so gut, ja. Und eine gute Meinungsrede zu schreiben, da muss man halt sprachlich schon sehr gut sein. Ist halt die Frage, was da wirklich dann rauskommt...“ Bis auf LP 5 sind sich jedoch alle befragten Lehrpersonen einig, dass die Meinungsrede den Lernenden entgegenkomme, die ihre Nützlichkeit und die Freiheit, die sie bei ihrem Verfassen haben, schätzten.

### 6.2.3. Kriterien bei der Beurteilung einer Meinungsrede

Schließlich wurden die Lehrpersonen hinsichtlich der Kriterien, welche sie bei der Beurteilung einer Meinungsrede berücksichtigen, befragt. Auch hier fielen die Antworten teilweise recht unterschiedlich aus.

Am meisten achten die Lehrer\*innen auf die sprachliche Gestaltung der Rede. Alle fünf führten diese als wichtiges Kriterium bei der Beurteilung der Rede an. In Hinblick darauf wurde jedes Mal der passende Einsatz rhetorischer Stilmittel genannt; auch, dass das Publikum direkt angesprochen wird, zähle zu einer guten sprachlichen Gestaltung der Meinungsrede. LP 3 meinte, es sei ihr besonders wichtig, dass der appellative Charakter der Rede deutlich erkennbar ist. In dem Zusammenhang merkte sie an, dass die Ergiebigkeit des Themas hierfür ausschlaggebend sei. Als zweites wichtiges Kriterium wurde von vier der fünf befragten Lehrpersonen die Argumentation der Schüler\*innen genannt. In Bezug darauf sagte LP 2, für ihn sei eine Meinungsrede richtig gut, die zum Nachdenken anregt: „Also, • wenn ich [Anm.: der\*die Schreibende] jetzt für etwas bin, dann muss ich als Leser oder als Zuhörer wirklich das Gefühl haben oder zumindest ein Nachdenken bei mir • in Gang kommen, wo ich mir denk, okay, eigentlich... eigentlich.“ Auch LP 5 betonte die Nachvollziehbarkeit der Argumentation, die für sie am wichtigsten sei. Selbst, wenn sie ganz anderer Meinung sei als ihr\*e Schüler\*in, müsse sie verstehen, warum er\*sie die Ansicht vertritt, die er\*sie in der Meinungsrede ausdrückt.

Darüber hinaus wurden von zwei Lehrpersonen, LP 2 und LP 3, der klare Aufbau und eine gute Struktur der Meinungsrede als Kriterium angeführt. LP 1 und LP 2 gaben außerdem an, dass sie besonderen Wert auf einen guten Einstieg beziehungsweise einen gelungenen Schluss legten. LP 2, der auch die Diskrepanz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei

der Meinungsrede als problematisch erachtet, erklärte, er würde genau aus diesem Grund vor allem das Layout der Schülertexte großzügiger beurteilen, wenn es sich bei der Textsorte um eine Meinungsrede handelt. Die Schüler\*innen dürften sowohl Pausen schriftlich festlegen als auch Textausschnitte oder Wörter, die sie besonders betonen wollen, in irgendeiner Form markieren:

*Ich find', man muss dann halt nur ein bisschen großzügiger sein ((2s)) ähm, beim Schriftlichen, was da jetzt erlaubt ist. Ähm, weil – keine Ahnung, ich erlaub' dann, dass sie, wenn sie irgendetwas wirklich betonen wollen, dass sie halt zwei Rufzeichen hinten machen, oder wenn's eine lange Pause ist, sollen sie halt irgendwie in eckigen Klammern „Pause“ hinschreiben oder drei Punkte machen. Also da bin ich großzügiger.*

Die von den befragten Lehrpersonen angeführten Beurteilungskriterien decken sich also im Wesentlichen mit denjenigen, die im Textsortenkatalog des Bildungsministeriums festgelegt werden. Zwar wurden natürlich nicht alle von ihnen genannt, doch jede der drei Kriterien-Gruppen, „Funktionen und Kontextbezug“, „Gliederung und Struktur“ sowie „sprachliche Kriterien“ wurde in irgendeiner Form zumindest von je zwei Lehrpersonen angesprochen.

### 6.3. Rhetorische Stilmittel im Deutschunterricht aus Sicht der Deutschlehrenden

Nach den Fragen zur Rhetorik und zur Meinungsrede im Deutschunterricht wurde das Kernthema dieser Arbeit und des Interviews angesprochen: die rhetorischen Stilmittel. Wie auch zuvor in Bezug auf die Rhetorik ging es zunächst allgemein darum, zu erfragen, wann, in welcher Form und in welchem Zusammenhang die rhetorischen Stilmittel im Unterricht behandelt werden und inwiefern die Lehrpersonen die Auseinandersetzung mit ihnen als wichtig erachten. Darüber hinaus wurde thematisiert, welche Unterlagen und Materialien sie zu ihrer Vermittlung verwenden und ob ihnen die vom Bildungsministerium herausgegebene „Handreichung für literarische Grundfragen“ ein Begriff ist. Anschließend wurde der Fokus auf die Perspektive der Schüler\*innen gelegt; hier sollten die Lehrer\*innen zuerst erläutern, inwiefern sie von den Jugendlichen das Beherrschen bestimmter Stilmittel verlangen; andererseits wurden sie auch darum gebeten, einzuschätzen, wie vertraut die Schüler\*innen mit diesen sind und wie ihnen ihr Einsatz gelingt.

#### 6.3.1. Methodisches Vorgehen bei der Vermittlung rhetorischer Stilmittel

Hinsichtlich des Zeitpunkts, zu dem die rhetorischen Stilmittel im Deutschunterricht erstmals eingeführt werden und der Art und Weise ihrer Thematisierung gehen die befragten Deutschlehrer\*innen sehr unterschiedlich vor. Aus diesem Grund werden ihre Antworten diesmal nicht parallel beschrieben und in Bezug auf einzelne Aspekte verglichen, sondern nacheinander zusammengefasst und erst am Ende einem Vergleich unterzogen.

LP 1 berichtete, rhetorische Stilmittel erstmals in der vierten Klasse zu thematisieren, und zwar in Zusammenhang mit der Sprache der Werbung oder bei der Lektüre von Kurzgeschichten.

Auch im Rahmen der Beschäftigung mit Lyrik wären die rhetorischen Stilmittel bereits in der Unterstufe Thema. Mit den jüngeren Schüler\*innen würde sie allerdings nur sehr einfache Stilmittel besprechen, zum Beispiel die Wiederholung, die Alliteration und die Metapher. In der Oberstufe würden die rhetorischen Stilmittel ausführlicher behandelt, zunächst im Rahmen der Analyse und Interpretation diverser Textsorten und später bei der Auseinandersetzung mit der Meinungsrede. Die Lehrerin berichtete auch, die Einführung und den Erwerb rhetorischer Stilmittel oftmals mit der Klassenlektüre zu verbinden; beispielsweise lese sie mit der fünften Klasse häufig den Roman „Nichts“, in dem immer wieder die Klimax vorkomme, beziehungsweise „Das Parfum“, dessen Text ebenfalls viele Stilmittel enthalte:

*Das Buch „Nichts“, ja. Da arbeitet die Autorin damit [Anm.: mit der Klimax]. In der sechsten Klasse les' ich jetzt wieder „Das Parfum“, im „Parfum“ kommen wieder ganz viele Hyperbeln und Wiederholungen vor und viele • • • viele lange Sätze, ja, also die [Anm.: die Schüler\*innen] kennen zum Beispiel dann Parataxen und Hypotaxen kennen sie dann, ja, diese Ausdrücke.*

So würde sie bei vielen Gelegenheiten auf die Stilfiguren aufmerksam machen und sie erklären – die Stilmittel würden damit über die gesamte Oberstufe hinweg immer wieder wiederholt.

Im Deutschunterricht von LP 2 sollen die rhetorischen Stilmittel immer ein bisschen mitschwingen, ohne dabei das Hauptthema zu werden – sie sollen also quasi nebenbei mitgelernt werden. Sie würden dann das erste Mal thematisiert, wenn sie auch im Deutschbuch erstmals erwähnt werden, was laut dem Lehrer oft schon in der ersten oder zweiten Klasse der Fall sei. Die gängigen Stilmittel würden damit schon in der Unterstufe gelehrt, häufig in Verbindung mit der Lektüre von Kurzgeschichten. In der Oberstufe würden sie mit der Einführung der Meinungsrede ausführlicher behandelt; der Lehrer erzählte, er würde sie mit den Schüler\*innen gemeinsam sortieren und besprechen:

*[...] manche sortieren wir halt auch schon ein bisschen aus, so quasi die gibt's, aber brauchen wir die jetzt oft oder brauchen wir die nicht so oft, dass sie halt • dass sie halt nicht immer das Gefühl haben, „ich muss da jetzt eine Liste mit zwanzig Figuren auswendig lernen“, sondern „die bringen mir wirklich was“.*

LP 3 gab an, erst in der Oberstufe richtig mit der Auseinandersetzung mit rhetorischen Stilmitteln zu beginnen. Zwar sollten die Schüler\*innen schon davor üben, sich gut auszudrücken, etwa im Rahmen von Diskussionen, bei kurzen Wortmeldungen oder durch die Beschäftigung mit einfachen Reden – die rhetorischen Stilmittel spielen somit implizit schon früher eine Rolle in ihrem Deutschunterricht. Explizit und ausführlich würden sie jedoch auch bei dieser Lehrerin erst im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Meinungsrede thematisiert. Damit beginne sie in der fünften Klasse, wenn auch recht langsam, weil in dieser Schulstufe oft Jugendliche aus unterschiedlichen Schulen und Klassen zusammenkommen, die nicht über denselben Wissenstand verfügen. Die Lehrerin berichtete, die Schüler\*innen müssten die in ihren Meinungsreden eingesetzten Stilmittel unterstreichen, um erkenntlich zu machen, welche absichtlich eingesetzt worden sind. Höhere Anforderungen bezüglich des Wissens über rhetorische Stilmittel habe sie ab der sechsten Klasse. Außerdem erzählte sie, sie würde abhängig vom Schulzweig, dem die jeweilige Klasse angehört, auf unterschiedliche

Art und Weise vorgehen: Während sie im Deutschunterricht der Realklassen den rhetorischen Stilmitteln nicht so viel Aufmerksamkeit widme, würde sie sich in den Lateinklassen viel mehr Zeit nehmen, um die Liste der Stilmittel durchzugehen und gemeinsam mit den Schüler\*innen zu überlegen, welche Stilmittel in welcher Textsorte gut eingesetzt werden können.

LP 4 erzählte, er würde rhetorische Stilmittel erstmals in der vierten Klasse thematisieren. Bei der Beschäftigung mit Gedichten würden einfache Stilmittel und das Spiel mit der Sprache besprochen; außerdem müssten seine Schüler\*innen bereits kurze Reden schreiben und halten. Viel Aufmerksamkeit würde den Stilmitteln in der Oberstufe zugewendet, wo sie in ihrer Vollständigkeit besprochen und immer wieder thematisiert würden. So berichtete der Lehrer beispielsweise, er ließe die Jugendlichen auch in Zeitungsartikeln nach Stilmitteln suchen. Generell legt er viel Wert darauf, immer anhand konkreter und aktueller Beispiele zu arbeiten. LP 5 schließlich gab an, ihren Schüler\*innen bereits in der zweiten Klasse im Rahmen der Beschäftigung mit Balladen einfache rhetorische Stilmittel wie die Alliteration oder die Wiederholung zu vermitteln. In der Oberstufe würden sie dann dezidiert behandelt, was vor allem gut gehe, wenn die Schüler\*innen auch Latein lernen. Auch wenn nun schwierigere Stilmittel gelernt werden, hebe sich die Lehrerin die ganz ausgeklügelten bis unmittelbar vor der Matura auf, wo sie nur der Vollständigkeit halber thematisiert werden:

*Und die ganz ausgeklügelten sozusagen, muss ich zugeben, mach ich dann meistens relativ spät, manchmal sogar erst in der achten Klasse, unmittelbar – sag' ich jetzt ganz ehrlich – unmittelbar vor der Matura, so nach dem Motto, das und das und das gibt's noch, und da geb' ich ihnen dann noch schnell ein paar Beispiele.*

Generell scheint sie weniger großen Wert darauf zu legen, dass ihre Schüler\*innen über ein großes deklaratives Wissen über rhetorische Stilmittel verfügen – wie sie später erklärte, sei ihr der Inhalt um einiges wichtiger.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die rhetorischen Stilmittel im Deutschunterricht aller fünf befragten Lehrenden über die Jahre hinweg immer wieder thematisiert werden und die Schüler\*innen fast durchgehend begleiten. Einfache von ihnen, wie die Wiederholung oder die Alliteration, werden zumindest implizit bei jeder Lehrperson bereits in der Unterstufe in den Unterricht integriert, am Anfang zumeist in Zusammenhang mit Lyrik oder bei der Beschäftigung mit der Sprache der Werbung oder mit Kurzgeschichten. Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit ihnen findet in der Oberstufe, oft in Verbindung mit der Einführung der Meinungsrede, statt. Hier werden die rhetorischen Stilmittel genau besprochen und erarbeitet, damit sie nicht nur erkannt, sondern auch eingesetzt werden können. Zwei Lehrerinnen, LP 3 und LP 5, berichteten, in Klassen, die Lateinunterricht haben, anders vorzugehen als in Realklassen.

### 6.3.2. Einschätzung der Relevanz des Erwerbs rhetorischer Stilmittel

Als nächstes wurden die Lehrpersonen gefragt, warum sie es wichtig fänden, den Schüler\*innen rhetorische Stilmittel näherzubringen. Hier wurden ähnliche Antworten gegeben

wie auf die Fragen, warum sie die Beschäftigung mit der Rhetorik und der Meinungsrede in ihrem Deutschunterricht als relevant erachteten. Die Lehrpersonen finden die Auseinandersetzung mit rhetorischen Stilmitteln in erster Linie wichtig, weil die Schüler\*innen dadurch einerseits lernen, sie zu ihrem Nutzen einzusetzen, andererseits aber auch erkennen können, wenn sie eine andere Person verwendet, um sie zu überzeugen oder zu manipulieren. Beide Gründe wurden von je vier der fünf befragten Lehrer\*innen genannt. Darüber hinaus betonte LP 1, dass durch den Erwerb rhetorischer Stilmittel der Sprachschatz der Jugendlichen erweitert würde.

Das Wissen darüber, wie sie rhetorische Stilmittel einsetzen können, ist laut der Lehrer\*innen für Schüler\*innen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext bedeutsam und hilfreich. In der Schule wird es für verschiedenste Textsorten benötigt, nicht nur für die Meinungsrede – hier wurden generell argumentative Texte genannt, auch Kurzformen wie schriftliche Diskussionsbeiträge. Auch beim kreativen Schreiben und beim Verfassen lyrischer Texte sei die Kenntnis rhetorischer Stilmittel wichtig, auch wenn, wie LP 3 bedauert, das kreative Schreiben im Unterricht oft zu kurz kommt:

*Und dann auch ganz stark • ah, natürlich, wenn man selbst in der Textproduktion – Gedichte, Lyrik, egal in welcher Form halt – wenn man selbst kreativ sein kann. Das ist aber in den letzten Jahren leider Gottes immer weniger geworden, weil es nicht wirklich irgendwo abgebildet ist, weder bei den Schularbeiten noch bei der Matura. Da kannst' nichts Kreatives schreiben.*

LP 5 bezeichnete rhetorische Stilmittel als „schönes Handwerkszeug“ und meinte, sie würden positiv zur Entwicklung des Sprachrhythmusgefühls beitragen. Generell würden die erworbenen Stilmittel zu einer besseren Ausdrucksfähigkeit führen, die in jeder Situation nützlich sei.

Auch die Fähigkeit, rhetorische Stilmittel zu erkennen, sei nicht nur für den schulischen Erfolg bedeutsam, was besonders drei der befragten Lehrpersonen, LP 1, LP 2 und LP 4, betonten. Während sie im Deutschunterricht zum Verfassen analytischer Textsorten wichtig sei, was LP 3 ansprach, scheint für die übrigen Lehrenden ihr Nutzen im außerschulischen Kontext relevanter zu sein: Ihnen ist wichtig, dass die Schüler\*innen erkennen, wie sie durch Sprache manipuliert werden können, sei es die Sprache der Werbung oder der Diskurs eines Politikers. Die Lernenden sollen in der Lage sein, rhetorische Stilmittel zu verstehen und aufzudecken, um Manipulation zu durchschauen, gute von schlechten Argumenten unterscheiden zu können und zu merken, wann ein negativer Inhalt durch den Einsatz rhetorischer Stilmittel beschönigt oder versteckt wird. LP 2 erachtet diesen Aspekt bei der Auseinandersetzung mit den Stilfiguren und Tropen sogar als den relevantesten:

*Mir ist es im Prinzip ja wirklich egal, ob ein Schüler mir nach der Matura draußen erklären kann, was eine Metapher ist. Mir ist aber wichtig, dass sie verstehen, wann... wann sie's hören. ((2s)) Ähm, ich finde, wenn man sich mit rhetorischen Figuren gut auskennt und auch weiß, wie sie zu funktionieren haben, dann sind diese Äpfel-mit-Birnen-Vergleiche, die gerade in unserer Zeit immer häufiger werden und die auch in der Politik immer häufiger werden, relativ schnell aufzudecken. Und das ist mir eigentlich wichtig, dass sie das verstehen. Und sagen können, okay, das ist jetzt*

*schlecht, das ist ein schlechtes Argument, das ist eine schlechte Metapher, wenn sie das einfach „g’spüren“, dann reicht mir das schon.*

Generell ist den Lehrpersonen die Vermittlung rhetorischer Stilmittel also durchaus wichtig. Bis auf LP 5, die der Meinung ist, dass vor allem Schüler\*innen, welche später Sprach- oder Literaturwissenschaft studieren wollen, davon profitieren, empfinden die übrigen Lehrpersonen die Auseinandersetzung mit ihnen als sinnvoll und nützlich für alle Jugendlichen.

### 6.3.3. Zur Vermittlung rhetorischer Stilmittel verwendete Unterlagen und Materialien

Um nachvollziehen zu können, wie die Lehrer\*innen bei der Vermittlung von rhetorischen Stilmitteln vorgehen, wurden sie auch hinsichtlich der Unterlagen, die sie dazu verwenden, befragt. Die meisten von ihnen haben sich im Laufe der Jahre eine Liste von Stilmitteln zusammengestellt oder eine gefunden, die sich in ihrem Unterricht etabliert hat. LP 2 erzählte, er würde immer eine ursprünglich dreispaltige Liste aus einem alten Schulbuch verwenden, die die Stilmittel und je eine Erklärung sowie ein Beispiel enthalte; außerdem habe er eine vierte Spalte hinzugefügt, in die die Schüler\*innen eigene Beispiele eintragen sollen. Auch drei weitere Lehrpersonen, LP 1, LP 4 und LP 5 arbeiten hauptsächlich mit Listen aus diversen Deutschbüchern; unter anderem wurde das Schulbuch „klar\_Deutsch“ genannt, das auch im Zuge dieser Arbeit analysiert worden ist. LP 5 erzählte, sie habe ihre Liste auch mithilfe vertrauenswürdiger Internetquellen erweitert. LP 3, die schon zuvor berichtet hatte, bei der Vermittlung rhetorischer Stilmittel in Klassen, in denen die Schüler\*innen Latein lernen, anders vorzugehen als in den Realklassen, erklärte, sie habe zwei Listen: „Ich hab‘ mir eine einfache Form irgendwann einmal zusammengestellt für Realgymnasium-Klasse und dann für eben die Gymnasium-Klasse, für meine Klasse, die ich ja die ganze Oberstufe gehabt hab‘, hab‘ ich dann natürlich eine erweiterte Form gehabt.“ Darüber hinaus betonten LP 3 und LP 4, sie würden viel mit konkreten Beispielen arbeiten, zum Beispiel mit aktuellen Reden oder mit Kommentaren und Leitartikeln aus diversen Zeitschriften.

Mit der „Handreichung für literarische Grundfragen“, die eine lange und ausführliche Liste rhetorischer Stilmittel enthält, welche ebenfalls in diese Arbeit miteinbezogen wird, hat sich keine der Lehrpersonen intensiv beschäftigt. Drei der befragten Lehrer\*innen ist das Glossar völlig fremd. Nur LP 2 gab an, schon einmal davon gehört zu haben: „Gehört schon, ob ich – ob ich darin schon einmal umerdum geschmökert hab‘, ist eine andere Frage ((lacht)).“

### 6.3.4. Durch Lehrpersonen geforderte Kompetenzen im Umgang mit rhetorischen Stilmitteln

Als nächstes sollten durch die Interviews Informationen darüber eingeholt werden, inwiefern die Lehrpersonen von ihren Schüler\*innen tatsächlich verlangen, rhetorische Stilmittel zu

kennen und einzusetzen. Zwar geht aus den Antworten auf die vorhergegangenen Fragen schon hervor, dass die Lehrer\*innen erwarten, dass die Jugendlichen sich mit den Stilfiguren und Tropen auseinandersetzen; nun soll aber expliziter darauf eingegangen werden, bis zu welchem Grad sie sie beherrschen sollen. Auch, welche Stilmittel von den Lehrpersonen als sehr wichtig erachtet werden, wurde erfragt.

Die Antworten der Lehrer\*innen zeigen, dass sie hinsichtlich der Kenntnis und der Beherrschung rhetorischer Stilmittel sehr unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen an die Jugendlichen haben. LP 1 gab an, ihre Schüler\*innen müssten die wichtigsten Stilmittel erkennen und einsetzen können – Letzteres sei vor allem bei der Meinungsrede und beim Kommentar wichtig. Bei diesen handelt es sich für sie um die Alliteration, die Metapher, die Wiederholung, die Ellipse, die Anapher und die Epipher, die Hyperbel und die Klimax. Diese Stilmittel seien laut ihr für die Jugendlichen leicht zu merken und zu erkennen.

LP 2 ist in erster Linie wichtig, dass die Schüler\*innen in der Lage sind, zu erkennen, wenn sie manipuliert werden sollen. Dementsprechend erachtet er auch diejenigen rhetorischen Stilmittel als besonders relevant, die zur Überzeugung dienen und mit welchen manipuliert werden kann. Zu diesen zählen laut ihm beispielsweise der Vergleich, die Metapher, die Hyperbel und die rhetorische Frage. Wenn es die Angabe verlangt, müssten die Jugendlichen die Stilmittel natürlich auch einsetzen, wobei ihm klangliche Stilmittel wie die Alliteration aber weniger wichtig sind – zwar sei es super, wenn die Schüler\*innen sie einsetzen können, aber nicht unbedingt notwendig. Wichtig ist ihm dagegen, dass die Jugendlichen non- und paraverbale Signale in ihren Reden kenntlich machen, zum Beispiel Pausen.

LP 3 differenziert wiederum zwischen den Schüler\*innen, die den neusprachlichen Zweig gewählt haben, und denjenigen, die sich für den Realzweig entschieden haben. Die Lateinschüler\*innen würden sich deutlich mehr mit den Stilmitteln auseinandersetzen und sie beherrschen, auch schwierige und ausgefallene seien für sie leicht zu erwerben. Von den Realschüler\*innen erwarte sie in der Hinsicht dagegen nicht so viel; sie sollten vor allem einfache Stilmittel beherrschen, wie Wiederholungsformen und die rhetorische Frage. Vor allem ab der sechsten Klasse müssten die Schüler\*innen in Textsorten, die es verlangen, Stilmittel einsetzen. Konkrete einzelne Stilmittel, die die Jugendlichen kennen müssen, führte diese Lehrerin jedoch nicht an.

LP 4 ist es sehr wichtig, dass die Schüler\*innen rhetorische Stilmittel beherrschen und auch angemessen einsetzen können. Bei der Beurteilung der Meinungsrede spielen sie eine besonders große Rolle. Als Stilmittel, die er als sehr wichtig erachtet, führte er die rhetorische Frage, die Anapher, die Antithese, die Hyperbel, die Litotes, den Chiasmus und die Ellipse an; bei diesen handelt es sich laut ihm um diejenigen Stilmittel, die die größte Wirkung erzeugen.

LP 5 legt einen weniger großen Wert darauf, dass die Jugendlichen sich in ihrem Deutschunterricht viel Wissen über rhetorische Stilmittel aneignen und diese einsetzen. Ihr sei

es vor allem wichtig, dass sie die Stilmittel erkennen können, damit sie keine Probleme bei interpretativen und analytischen Textsorten haben. Auch sie nannte keine speziellen Stilmittel, die sie als besonders relevant erachtet.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es zwei Lehrpersonen besonders wichtig ist, dass ihre Schüler\*innen Stilmittel beherrschen, einsetzen und erkennen können. Einem weiteren Lehrer geht es vor allem darum, dass die Jugendlichen außerhalb des schulischen Kontexts nicht auf sie „hineinfallen“, also nicht durch sie manipuliert werden können. Die beiden übrigen Lehrerinnen erwarten von ihren Schüler\*innen hauptsächlich, dass sie in der Lage sind, in diversen Texten eingesetzte Stilmittel zu erkennen, um interpretative und analytische Textsorten verfassen zu können. Bis auf LP 5 sind sich aber alle Lehrpersonen einig, dass die Schüler\*innen in Textsorten, die rhetorische Stilmittel erfordern, diese auch gezielt einsetzen müssen.

Auch hinsichtlich der konkreten Stilmittel, die die Lehrer\*innen als am wichtigsten erachten, lassen sich Unterschiede feststellen. LP 1, LP 2 und LP 4, die einzelne Stilmittel aufzählten, sind sich nur in Bezug auf eines, nämlich die Hyperbel, einig. Die Metapher, die Anapher und die rhetorische Frage wurden je zweimal genannt, die Alliteration, die Wiederholung, die Epipher, die Klimax, der Vergleich, die Antithese, der Chiasmus, die Ellipse und die Litotes einmal.

<b>Stilmittel</b>	<b>LP 1</b>	<b>LP 2</b>	<b>LP 4</b>
Alliteration	X		
Metapher	X	X	
Wiederholung	X		
Anapher	X		X
Epipher	X		
Hyperbel	X	X	X
Klimax	X		
Vergleich		X	
Rhetorische Frage		X	X
Antithese			X
Chiasmus			X
Ellipse			X
Litotes			X

*Tabelle 5: Von den Lehrpersonen als wichtig empfundene rhetorische Stilmittel*

Vergleicht man diese Tabelle mit den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse, lässt sich feststellen, dass diejenigen rhetorischen Stilmittel, die von zumindest zwei der Lehrpersonen genannt worden sind, auch in allen drei Lehrwerkreihen und der Handreichung zu literarischen Grundfragen angeführt werden; dies ist auch der Fall für die Klimax, den Chiasmus, die Ellipse,

die Litotes und den Vergleich. Die Alliteration und die Epipher werden in je drei der vier analysierten Dokumente thematisiert. Dies zeigt, dass die Ansichten der drei Lehrpersonen hinsichtlich der relevantesten Stilmittel mit den Inhalten der Lehrwerke und der Handreichung zu literarischen Grundfragen im Wesentlichen übereinstimmen.

#### 6.3.5. Einschätzung der Vertrautheit der Schüler\*innen mit den rhetorischen Stilmitteln

Anschließend wurden die Lehrpersonen gefragt, wie vertraut die Schüler\*innen ihrer Ansicht nach mit rhetorischen Stilmitteln wären, ob sie diese einzusetzen wüssten und welche sie besonders gerne beziehungsweise gut verwendeten.

Aus den Antworten der Lehrer\*innen geht hervor, dass – ähnlich wie auch beim Verfassen der Textsorte Meinungsrede – die Fähigkeit der Schüler\*innen, Stilmittel wirkungsvoll einzusetzen, stark variiert. Dies lässt sich vor allem dadurch erklären, dass sie von den allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten abhängt – in den Worten von LP 1: „Na ja, ich würd' einmal sagen, wer sprachlich gut ist, macht's besser als die, die sprachlich • nicht so gut sind oder nicht so begabt. Da ist es dann eher so, wie mit der Holzkeule oder wie man sagt ((lacht)).“ Generell scheinen sich die Jugendlichen jedoch nicht schlecht zu schlagen; drei der fünf befragten Lehrpersonen meinten, dass die Schüler\*innen grundsätzlich ganz gut mit den Stilmitteln umgehen könnten. LP 3 betonte, dass vor allem diejenigen unter ihnen, die auch Latein lernten, sie sehr gut einzusetzen wüssten, was LP 1 bestätigte. Realschüler\*innen dagegen hätten häufig mehr Schwierigkeiten; oft liege das daran, dass viele von ihnen eine andere Erstsprache als Deutsch haben.

Zwei Lehrpersonen, LP 1 und LP 4, gaben an, ihre Schüler\*innen seien vor allem gegen Ende ihrer schulischen Laufbahn hin sehr vertraut mit den rhetorischen Stilmitteln, was daran läge, dass diese über die Jahre hinweg immer wieder thematisiert, wiederholt und geübt würden. Während die meisten befragten Lehrer\*innen vor allem einen Zusammenhang zwischen allgemeinen sprachlichen Kenntnissen und der Fähigkeit zum wirkungsvollen Einsatz der Stilmittel sehen, hat LP 2 den Eindruck, dass häufig vor allem diejenigen Jugendlichen, die geschichtlich und politisch sehr interessiert sind, rhetorische Stilmittel gut verwenden können, vermutlich, weil sie sich mehr mit Reden beschäftigen als andere.

Hinsichtlich der rhetorischen Stilmittel, die die Lernenden besonders häufig einsetzen, wurden von den verschiedenen Lehrpersonen sehr unterschiedliche genannt. LP 1 meinte, ihre Schüler\*innen würden vor allem Ellipsen, Wiederholungen, rhetorische Fragen, Anaphern und Chiasmen einsetzen, wobei aber Metaphern und Chiasmen vor allem für sprachlich schwächere Jugendliche oft eine große Herausforderung darstellen würden. Auch Wiederholungen gekonnt zu verwenden, sei laut der Lehrerin für viele Schüler\*innen nicht einfach. LP 2 gab an, dass der Vergleich, die Metapher und die Hyperbel besonders beliebt seien; seiner Meinung nach würden diese Stilmittel grundsätzlich auch angemessen

eingesetzt, selbst wenn bei hin und wieder ein „hinkender Vergleich“ entstünde. LP 3 differenziert auch diesmal zwischen Real- und Lateinschüler\*innen: Realschüler\*innen bedienen sich ihrer Erfahrung nach vor allem einfacher Stilmittel wie aller möglichen Wiederholungsformen und rhetorischer Fragen. Diejenigen Jugendlichen, die Latein lernen, würden anspruchsvollere Stilmittel verwenden: „Für die Lateinschüler [...] da war das ein Klacks. Die haben mir im Gegenteil dann auch noch, ahm, zusätzlich die Stilfiguren, die wir in der deutsch.../ also wir in der deutschen Sprache nicht so haben, die’s aus dem Lateinischen gut gekannt haben, dauernd noch serviert.“ Schwierigkeiten mit den Stilmitteln hätten laut dieser Lehrerin auch übereifrige Schüler\*innen, die zu viele Stilmittel einsetzten; aus diesem Grund gebe sie oft eine Maximalzahl als Richtlinie an, an der sich die Lernenden beim Schreiben einer Rede orientieren sollen. LP 4 berichtete wie LP 1, seine Schüler\*innen würden hauptsächlich Anaphern, rhetorische Fragen und Chiasmen verwenden. Zusätzlich nannte der Lehrer die Klimax und die Antithese. Bei diesen Stilmitteln handelt es sich auch um diejenigen, die er als besonders wichtig erachtet. Laut ihm könnten die Jugendlichen Anaphern, rhetorische Fragen, die Klimax und die Antithese meistens ganz gut einsetzen, während einige andere Stilmittel eine größere Herausforderung darstellen:

*Aber, aber die... • • also Chiasmus, Parallelismus, gerade wenn’s so in den Grammatikbereich, in die Satzkonstruktionsbereich reingeht, da tun sich viele schon natürlich schwerer, was Gutes zu machen. Ah, und die Hyperbel – wie gesagt, ich find’ die Hyperbel wahnsinnig wichtig – aber die können viele nicht, meiner Meinung nach, im Sinn von richtig. Weil sie sagen dann...ah, sie nehmen irgendeine Übertreibung, die überhaupt nicht passt, so was weiß ich, keine Ahnung, da sagen sie so/ dann so „Ja, das...ich kann Ihnen das nur, sehr verehrte Zuhörer, einhundertmillionenmal sagen“ oder so irgendwie [...]*

LP 5 erzählte von großen Diskrepanzen hinsichtlich der Vertrautheit mit rhetorischen Stilmitteln und der Fähigkeit, diese einzusetzen. Einige ihrer Schüler\*innen würden sich gut mit ihnen auskennen und könnten sie sehr gut verwenden, während andere, die sich weniger dafür interessieren, überhaupt keine Stilmittel beherrschen und den Textsorten, für deren Verfassen sie das Wissen bräuchten, ausweichen würden, wenn sie die Wahl hätten. Der Erfahrung der Lehrerin nach gäbe es nur sehr wenige Schüler\*innen, die die rhetorischen Stilmittel wirklich gut einzusetzen wüssten; daher wären auch ihre Anforderungen diesbezüglich nicht allzu hoch.

Die folgende Tabelle gibt noch einmal einen Überblick darüber, welche Stilmittel laut der befragten Lehrpersonen von den Schüler\*innen am häufigsten eingesetzt werden beziehungsweise mit welchen von ihnen sie erfahrungsgemäß besonders vertraut sind. Hier wurde kein einziges rhetorisches Mittel dreimal genannt, drei jedoch doppelt: die Anapher, die rhetorische Frage und der Chiasmus. Letzterer stellt die Schüler\*innen jedoch häufig vor eine Herausforderung, da sind sich LP 1 und LP 4 einig – LP 1: „Ah ja, und Chiasmus haben’s auch gern. Aber das können’s nicht selbst anwenden. ((lacht))“; (LP 4): „Chiasmus können... einen richtig guten Chiasmus • • können ganz wenige.“

Stilmittel	LP 1	LP 2	LP 4
Metapher		X	
Wiederholung	X		
Anapher	X		X
Hyperbel		X	
Klimax			X
Vergleich		X	
Rhetorische Frage	X		X
Antithese			X
Chiasmus	X		X
Ellipse	X		

*Tabelle 6: Den Schüler\*innen nach Einschätzung der Lehrpersonen besonders vertraute beziehungsweise häufig eingesetzte Stilmittel*

#### 6.4. Wahrnehmung und Einschätzung in der Meinungsrede eingesetzter rhetorischer Stilmittel durch die Lehrpersonen

Der Schwerpunkt des vierten und letzten großen Themenblocks lag darin, zu untersuchen, wie die Lehrpersonen die von den Jugendlichen eingesetzten Stilmittel wahrnehmen und bewerten. Dazu wurden ihnen zunächst zwei konkrete Fragen zum Einfluss der von den Schüler\*innen verwendeten rhetorischen Stilmittel auf die Beurteilung eines Textes gestellt. Anschließend wurden ihnen sieben Textausschnitte aus Meinungsreden des Maturatextkorpus 2016 vorgelegt, in denen rhetorische Stilmittel von den korrigierenden Lehrpersonen in irgendeiner Form negativ bewertet wurden. Die befragten Lehrer\*innen sollten zu denselben Stilmitteln Stellung nehmen.

##### 6.4.1. Einfluss der rhetorischen Stilmittel auf die Beurteilung der Meinungsrede

Bevor sich die Lehrpersonen mit konkreten Beispielen aus Schülerarbeiten befassen sollten, wurden sie dazu befragt, inwiefern gut, schlecht oder nicht eingesetzte rhetorische Stilmittel ihre Beurteilung eines Textes beeinflussen.

Als Textsorten, bei welchen der Einsatz rhetorischer Stilmittel wichtig und notwendig für eine gute Beurteilung ist, wurden von den interviewten Lehrpersonen neben der Meinungsrede der Kommentar und der Leserbrief genannt. Darüber hinaus sei es laut LP 2 und LP 3 beim Verfassen von Lyrik wichtig, Stilfiguren und Tropen zu beherrschen und zu verwenden. LP 1 gab in diesem Zusammenhang an, dass die eingesetzten Stilmittel auf jeden Fall bei der Bewertung einer Meinungsrede und eines Kommentars eine große Rolle spielten; immerhin sei ihr Einsatz bei diesen Textsorten auch im Textsortenkatalog als Kriterium angeführt und stelle ein sprachliches Merkmal der Textsorte dar. Mit einem „Sehr gut“ beurteile die Lehrerin

nur Arbeiten, welche mehrere gut eingesetzte Stilmittel enthalten. Wesentlich sei für sie jedoch, dass die Schüler\*innen sich bemühen; auch wenn die Stilmittel nicht perfekt verwendet werden, werde der Versuch anerkannt. Für eine besonders gute Bewertung müssen die Stilmittel jedoch auch angemessen eingesetzt werden – nicht zuletzt, da sie sonst möglicherweise Ausdrucksfehler darstellen. Als Beispiel erklärte die Lehrerin, wenn ein Text viele rhetorische Stilmittel enthalte und diese aber nicht gut eingesetzt wären, würde sie den Text hinsichtlich der Kategorie „Sprache und Ausdruck“ vermutlich mit einem „Befriedigend“ bewerten. Auch LP 2 erwartet von seinen Schüler\*innen, dass sie in Textsorten, bei welchen es die Angabe verlangt, rhetorische Stilmittel einsetzen – eine Erwartung, welcher die Jugendlichen laut ihm zu einem großen Teil nachkämen, weil sie die Anforderungen sehr genau kennen würden. Dabei hätten sowohl schlecht als auch besonders gut eingesetzte Stilmittel einen Einfluss auf die Beurteilung einer Meinungsrede – für nicht angemessen eingebaute Stilfiguren und Tropen gäbe es einen Abzug, auf der anderen Seite könnten aber sehr gut verwendete mögliche andere Fehler kompensieren:

*[...] wenn irgendjemand eine wirklich gute rhetorische Figur einbaut, eine extrem gute rhetorische Frage und dafür – keine Ahnung – textstrukturell irgendeinen anderen Fehler macht, dann bin ich schon derjenige, der dann sagt, okay, das ist eine Meinungsrede, da zählt das eigentlich viel mehr als wie so ein kleiner textstruktureller Fehler.*

LP 3 gab ebenfalls an, dass der Einsatz rhetorischer Stilmittel einen großen Einfluss auf die Beurteilung derjenigen Textsorten habe, bei welchen er textsortenimmanent ist; sie betonte allerdings, dass ein Text niemals nur aufgrund schlecht eingesetzter oder fehlender rhetorischer Stilmittel negativ bewertet würde. Derselben Ansicht ist der vierte befragte Lehrer; seiner Erfahrung nach erfordert der gute Einsatz rhetorischer Stilmittel ein sehr ausgeprägtes Sprachgefühl, über das nun einmal nicht jede\*r Jugendliche verfüge. Er erwarte aber schon, dass die Schüler\*innen versuchen, die Stilmittel zu verwenden – besonders bei der Meinungsrede sei ihm das sehr wichtig. Die Qualität der eingesetzten Stilfiguren und Tropen sei aber vor allem ausschlaggebend, wenn ein\*e Lernende\*r zwischen den Noten „Sehr gut“ und „Gut“ steht.

Im Gegensatz zu allen anderen befragten Lehrpersonen ist es der letzten Lehrerin nicht sehr wichtig, ob ihre Schüler\*innen (gute) rhetorische Stilmittel einsetzen oder nicht:

*Also ich find's cool, ganz ehrlich, wenn sie da so gewandt sind, um das zu verwenden, ich find' das sehr geschickt, gefällt mir sehr gut. Aber sagen wir so, ich muss halt auch ehrlich sagen, dadurch, dass ich's noch nicht so oft erlebt hab oder gelesen hab', dass sie damit so gut umgehen können, forder' ich da wahrscheinlich auch noch relativ wenig, auf dem Sektor.*

Selbst bei Textsorten wie der Meinungsrede würden die rhetorischen Stilmittel darum insgesamt wenig in die Beurteilung einfließen – sowohl ihre Anzahl als auch ihre Qualität.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei einem Großteil der befragten Lehrpersonen der Einsatz rhetorischer Stilmittel einen wichtigen Einfluss auf die Beurteilung von Textsorten hat, bei welchen sie ein sprachliches Kriterium für einen gelungenen Text darstellen. Die Qualität der Stilmittel spielt vor allem bei guten Arbeiten eine Rolle; es scheint, als hätten gut

verwendete Stilmittel einen größeren Einfluss auf die Beurteilung als schlecht eingesetzte. Demgegenüber stehen einige Fälle von Bewertungen eingesetzter Stilmittel als Ausdrucks-, Satzzeichen- oder gar Grammatikfehler, die im Rahmen der Analyse der 2016 verfassten Meinungsreden ausfindig gemacht wurden. Wie die fünf befragten Lehrpersonen solche Beispiele wahrnehmen und beurteilen, wird im Folgenden beschrieben.

#### 6.4.2. Einschätzung rhetorischer Stilmittel in Textausschnitten aus bei der SDRP 2016 verfassten Meinungsreden

Zum Abschluss des Interviews wurden den Lehrpersonen also sieben kurze Ausschnitte aus Meinungsreden gezeigt, die im Rahmen der SDRP 2016 verfasst worden sind. Diese enthalten Formulierungen, die man als rhetorische Stilmittel interpretieren und bewerten könnte, welche aber von den damals beurteilenden Lehrpersonen korrigiert und als etwaige Fehler annotiert worden sind. Auch die Lehrer\*innen, die für diese Arbeit interviewt wurden, sollten diese Beispiele kommentieren, einerseits, um eventuell Erklärungen für die ursprünglichen Korrekturen zu finden und diese nachvollziehen zu können, andererseits, um einen Einblick in möglichst verschiedene Sichtweisen zu erlangen.

Die Textausschnitte waren vor den Interviews hinsichtlich der Rechtschreib- und Grammatikfehler bereinigt worden, um den Fokus der befragten Lehrpersonen auf den Ausdruck und den Stil zu lenken und damit die Frage – „Würden Sie bei diesen Beispielen irgendetwas korrigieren?“ – möglichst offen formuliert werden konnte. Die rhetorischen Stilmittel, die 2016 in den Original-Schülertexten von den Lehrer\*innen korrigiert worden waren, waren nicht kenntlich gemacht worden; natürlich war den interviewten Lehrpersonen jedoch klar, dass es um rhetorische Stilmittel gehen würde. Interessanterweise ergaben sich Unterschiede in ihrer Wahrnehmung und Einschätzung schon allein dadurch, dass sie oftmals auf andere Formulierungen als die Stilmittel, auf welche sich die Frage implizit bezogen hatte, aufmerksam wurden und somit Stilfiguren und Tropen ansprachen, die anderen Lehrer\*innen wiederum gar nicht aufgefallen waren – ein Indiz dafür, dass Stilmittel teilweise komplett unterschiedlich aufgefasst und wahrgenommen werden. Im Folgenden wird auf die einzelnen Textausschnitte, die darin enthaltenen Stilmittel und die Kommentare der Lehrpersonen dazu eingegangen.

1. *Man versucht Verhaltensweisen, die zu Missbrauch schädlicher Substanzen führen könnten, durch Unterstützung zu verhindern. Unterstützung dabei, sich Kompetenzen anzueignen, die einem dabei helfen sollten, selbst bedachte und geeignete Entscheidungen zu treffen.*

Dieser erste Textausschnitt entstammt einer Meinungsrede, die an einer AHS in Niederösterreich verfasst worden ist. Er enthält zwei wichtige rhetorische Stilmittel: zunächst die Wiederholung des Wortes „Unterstützung“; außerdem stellt der zweite Satz eine Ellipse dar. Im Original wurde diese Ellipse korrigiert und als Satzgrammatikfehler bewertet.

Die Antworten der Lehrpersonen auf die Frage, ob sie diese Formulierungen als fehlerhaft wahrnehmen würden, waren sehr unterschiedlich. Insgesamt waren sich die befragten Lehrpersonen bei diesem Beispiel bis auf LP 5 allerdings einig, dass es sich sowohl bei der Wiederholung als auch bei der Ellipse um gut eingesetzte rhetorische Stilmittel und nicht um Fehler handle. LP 5 hatte ein Problem mit der Ellipse; sie empfand den Satz als „zu verschachtelt“ („[...] die Wiederholung, find' ich, passt. Aber eben die Ellipse drinnen, die find' ich ein bisschen «zzzsmm»“). Allerdings würde sie ihn keinesfalls als fehlerhaft bewerten.

Im Gegensatz dazu meinte LP 2, er fände diese Formulierung sehr gelungen; er war der Einzige, der bereits nach dem ersten Durchlesen mit keinem der Stilmittel ein Problem hatte und sehr schnell eine Antwort gab: „Ist vom ersten Buchstaben bis zum letzten Buchstaben ein roter Faden drin, das würd' ich sogar als Plus anstreichen.“

Die drei übrigen Lehrpersonen waren zögerlicher; LP 1 und LP 4 meinten zunächst, die Formulierung „holrig“ und „unklar“ zu finden – oder, um es mit den Worten von LP 1 auszudrücken – „Ich finde, das klingt nicht gut.“ Auf den zweiten Blick und mit dem Gedanken daran, dass es sich bei dem Schülertext um eine Meinungsrede handelt, änderten jedoch beide ihre Meinung:

*LP 1: Na ich würd's einfach unterwellen, glaub ich. Ja, es kommt auch drauf an. Ich sag' dir, wenn das jetzt eine rhetor-/ eine Rede ist...*

*AS: Es ist alles aus einer Rede.*

*LP 1: Alles aus einer Rede, okay. ((2s)) Nein, • • dann • glaub ich nicht.*

*AS: Dann würd's gut passen?*

*LP 1: Ja, weil • dann hört man zu, und • da wird's noch einmal betont vielleicht, ja, beim Zuhören ist es ja was Anderes, ja.*

*AS: Und das wär' zum Beispiel für dich auch kein Grammatikfehler, die Ellipse dann.*

*LP 1: Nein, eigentlich nicht. Nein, wenn ich es bedenk'. Weil wenn ich jetzt red': „durch Unterstützung zu verhindern. Unterstützung dabei, ...“ – klingt eigentlich gar nicht schlecht. Oder, was sagst denn du?*

LP 1 betonte auch, sie würde die Sätze allerdings nur in der Meinungsrede und im Kommentar so stehen lassen. LP 4 änderte auf ähnliche Weise seine Meinung:

*Ich find' den ersten Satz [...] irgendwie holrig formuliert. Auch im Sinn' von – also es ist mir nicht ganz klar, ah, • • also den find' ich ein bisschen unklar formuliert. Was ich dann allerdings gut find' ist die Erläuterung, die dann dazu kommt: „Unterstützung dabei, sich Kompetenzen anzueignen...“ – also eigentlich, dadurch, dass das dann wieder so ist – nein, würd' ich doch nicht.*

Die Antworten der Lehrpersonen zeigen, dass es für sie selbst bei Beispielen wie diesem, zu welchem sie im Endeffekt eigentlich fast alle dieselbe Meinung hatten, nicht einfach ist, ihre Einschätzungen der rhetorischen Stilmittel abzugeben. Hier muss allerdings eingewendet werden, dass es sich bei dem Interview ganz klar nicht um eine „natürliche“ Korrektur-Situation handelte und die Lehrer\*innen nichts Falsches sagen wollten; gerade beim ersten Beispiel waren sie mit ihren Formulierungen besonders vorsichtig. Dazu kommt, dass sie mit Beispielen konfrontiert waren, von denen sie bereits wussten, dass sie nicht zufällig ausgewählt worden

waren und eine andere Lehrperson sie negativ bewertet hatte. Dieses Wissen führte mit Sicherheit dazu, dass sie die Formulierungen, die ihnen unter anderen Umständen vielleicht kaum als besonders gut oder schlecht aufgefallen wären, mit einer gewissen Voreingenommenheit und mit einem besonders kritischen Blick betrachteten.

2. *Das Thema Gesundheitsvorsorge ist seit Jahren ein heiß diskutiertes Thema, nicht nur in der Politik. Es ist auch ein Thema, das uns alle, ganz egal, ob Jung oder Alt, betrifft.*

Auch die Meinungsrede, der dieser Textausschnitt entnommen wurde, stammt aus Niederösterreich. Der Fokus liegt hier auf der Geminatio, also der Wiederholung des Wortes „Thema“, welche von der korrigierenden Lehrperson als Wiederholungsfehler bewertet wurde. Hier gingen die Meinungen der interviewten Lehrenden auseinander. Während LP 1 meinte, die Wiederholung würde „schon passen“, fand sie LP 5 sogar sehr gut eingesetzt („Das ist sehr pointiert.“) Dem stehen die Ansichten der übrigen Lehrpersonen gegenüber: LP 3 meinte, die Wiederholung müsse nicht sein; außerdem kritisierte sie die Formulierung „Jung und Alt“ als Floskel. LP 4 griff dagegen den Ausdruck „heiß diskutiert“ auf, der ihn sehr störte, weil er zu allgemein sei; er würde seinen Schüler\*innen verbieten, diese Formulierung zu verwenden. Mit der Wiederholung habe er dagegen kein Problem, im Gegenteil: „Dir geht’s aber wahrscheinlich [...] um dieses Stilmittel da: «Es ist auch ein Thema, dass uns alle, ganz egal ob Jung oder Alt, betrifft». Ah, das find’ ich wieder sehr gut mit dem «Thema». Also mich stört überhaupt nicht die Wortwiederholung.“ LP 2 empfand die Formulierung sowohl als Wortwiederholung als auch als inhaltliche Wiederholung: „Erstens ist da natürlich die Wortwiederholung, und zweitens ist es auch so ein – • • ein bisschen wischi-waschi ist’s. Weil • «ein heiß diskutiertes Thema» sagt das alles. Das sagt für mich schon aus, okay passt, das betrifft uns alle, wenn’s heiß diskutiert wird.“

3. *[...] und hoffe, dass Sie nun mit offeneren Augen in unsere Zukunft blicken!*

Mit diesem Satz wurde eine burgenländische Maturaarbeit beendet. Die beurteilende Lehrperson strich den Komparativ „offener“ als Ausdrucksfehler an, den man jedoch auch als ein rhetorisches Stilmittel, zum Beispiel als Hyperbel oder sprachliches Bild, betrachten könnte.

Die im Rahmen der Leitfadeninterviews befragten Lehrpersonen waren auch hinsichtlich dieses Beispiels verschiedener Meinung. LP 5 fand die Steigerung gut und meinte, sie würde sie nicht ausbessern. Der Rest der Lehrenden stand der Formulierung „mit offeneren Augen“ nicht so positiv gegenüber. So meinte LP 2, er würde sie akzeptieren, aber gefallen würde sie ihm nicht. LP 3 war sich nicht sicher, was sie von ihr halten sollte; „«Mit offeneren Augen», ja – • • • ist das jetzt eine rhetorisch • gelungene Sache oder nicht, würd’ ich mir jetzt überlegen.“ LP 1 und LP 4 würden die Steigerungsform auf jeden Fall korrigieren. LP 4 würde sie als Ausdrucksfehler werten. Zwar sei ihm bewusst, welche rhetorische Absicht dahinterstecken

könne, er würde die Formulierung aber dennoch nicht akzeptieren – Augen könnten offen oder geschlossen sein, aber nicht offener als offen. LP 1 war sich dagegen nicht sicher, welcher Fehlerkategorie sie die Steigerung zuordnen würde.

#### *4. Entschlossenheit ist der Grundstein für Erfolg. Aber keine Garantie.*

Diese Sätze stammen wie die beiden ersten Beispiele aus einer Meinungsrede, die in Niederösterreich verfasst wurde. Auch in diesem Fall wurde die Ellipse, die der zweite Satz darstellt, als fehlerhafte Satzgrammatik bewertet.

Dieser Einschätzung stimmte keine der befragten Lehrpersonen zu. Nur LP 2 überlegte, ob er eventuell ein Satzzeichen ausbessern würde: „Ich würd‘ einen Strichpunkt setzen, und... oder einen Doppelpunkt oder so irgendwas. Oder einen Bindestrich. Ähm. • • Aber da sind wir wieder bei dem Thema. Das muss man glaub‘ ich aussprechen oder reden, dass das funktioniert.“ Alle anderen Lehrpersonen empfanden die Formulierung als zumindest „okay“, wenn nicht sogar als gut eingesetztes rhetorisches Stilmittel; zwar gab LP 4 an, er würde „Grundstein“ als Ausdrucksfehler bewerten, mit der Ellipse hatte jedoch auch er kein Problem.

#### *5. Dies ist allerdings bei gewissen Familien oft aus diversesten Gründen nicht realisierbar [...]*

Dieser Satz wurde wiederum von einer\*m Schüler\*in im Burgenland verfasst. Die korrigierende Lehrperson war mit der Formulierung „diversest“ nicht einverstanden und annotierte sie als Ausdrucksfehler, obwohl laut dem Duden die Steigerung des Wortes „divers“ sehr wohl möglich ist.

Im Gegensatz zum vorherigen Beispiel findet diese Formulierung auch unter den befragten Lehrpersonen deutlich weniger Anklang – um ihre Meinungen zusammenzufassen, sei hier LP 1 zitiert: „Na, das ist schirch.“ Was genau mit der Formulierung nicht stimmt, war ihr auf den ersten Blick selbst nicht ganz klar; sie meinte, sie würde im Duden nachsehen, ob „divers“ steigerbar sei und es abhängig davon als Grammatik- oder Ausdrucksfehler korrigieren. Auch LP 2 war mit der Formulierung nicht einverstanden: „Würd‘ ich auch ein bisschen – glaub‘, der Deutschlehrer sagt so schön, unterwellen ((lacht)).“ Unterwellen würden die Steigerung auch LP 1 und LP 5, allerdings erklärte LP 5, dass sie die Formulierung nicht als Fehler rechnen würde. LP 2 erklärte, dass ihm „diverseste Gründe“ auch inhaltlich nicht gefalle, weil es eine Verallgemeinerung sei, die das eigene Argument abkürze. In diesem Hinblick hat auch eine weitere Lehrerin ein Problem mit der Formulierung: Für LP 3 stellen „gewisse“ und „diverseste“ Ausdrücke dar, die in dem Zusammenhang nichts aussagen und zu oberflächlich sind. Ob sie die Übersteigerung selbst negativ bewerten würde, geht aus ihrer Antwort nicht hervor. LP 4 meinte dagegen ganz klar, für ihn wäre „diversest“ ein Ausdrucksfehler.

6. *Auch meines Erachtens nach sind strukturelle Einschränkungen und verängstigende Taktiken keine Lösung. Sie stellen nur eine kurzfristige Lösung dar.*

Diese Formulierung aus der Feder eines\*r oberösterreichischen Maturanten\*in enthält eine Wiederholung, die je nach Auslegung als Geminatio oder als Wiederholungsfehler betrachtet werden könnte. Zweiteres vermerkte die die Originalarbeit korrigierende Lehrperson, und die meisten der interviewten Lehrer\*innen stimmen dieser Einschätzung zu. Einzig LP 5 meinte, sie würde den Satz so stehen lassen, er gefiele ihr sogar. Alle anderen würden die Formulierung ebenfalls als Wiederholungsfehler bewerten. Die beiden männlichen Lehrpersonen bemängelten hier auch einen inhaltlichen Widerspruch – eine Lösung, aber doch keine Lösung, da beiße sich die Katze in den Schweif. LP 4 wurde gebeten zu erklären, warum er in diesem Satz die Wiederholung als Fehler beurteilen würde, die in Beispiel 1 („[...] durch Unterstützung zu verhindern. Unterstützung dabei, [...]“) jedoch nicht. Er erklärte dies folgendermaßen:

*Es ist hier [Anm.: in Bsp. 1], das „Unterstützung“ hier, also „...durch Unterstützung zu verhindern. Unterstützung dabei,“ hier ist für mich im ersten Satz noch nicht hinreichend erklärt, was mit „Unterstützung“ gemeint ist. Und es wird hier erklärt. Und einfach dieser Bezug wieder, „Unterstützung dabei“, ich erklär‘ jetzt das, was ich hier nicht erklärt hab‘. Darum finde ich, passt das voll gut. Hier [Anm.: in Bsp. 6] ist es „Auch meines Erachtens sind strukturelle Einschränkungen und verängstigende Taktiken keine Lösung. Sie stellen nur eine kurzfristige Lösung dar“. Erstens, das ist ja auch ein... fast ein Widerspruch. Es ist keine Lösung, aber eine kurzfristige Lösung – hier ist es einfach total ungeschickt formuliert, dieses „Lösung“, weil es wird nicht erklärt, sondern „sie stellen nur“ – ich weiß nicht, wie ich es anders machen würd‘ – „sie stellen nur...eine“ – also ich würd‘ das komplett anders formulieren, das Ganze, aber hier ist das für mich ganz klar eine Wortwiederholung.*

Auch LP 1 und LP 3 gaben sofort an, dass die Wiederholung in diesem Fall störend sei und sie sie nicht als Stilmittel anerkennen würden. LP 3 griff dieses Beispiel sogar als erstes auf, weil es ihr direkt ins Auge gesprungen war:

*LP 3: [...] Na also, sofort/... was ich gleich ausbessern würde, ist bei der Nummer Sechs das zweimal „Lösung“ [...] Ja, das wär‘ ein Wiederholungsfehler und nicht/ kein/ nicht als Stilfigur.*

7. *In Europa werden auch starke Kampagnen gegen den Alkoholkonsum geführt. Aber nur in den Ländern, wo die Alkoholpolitik nicht streng vorgeht.*

Das siebte und letzte Beispiel stammt wiederum aus einer Meinungsrede, die in Niederösterreich verfasst wurde. Auch hier wurde der zweite Satz, die Ellipse, als Satzgrammatik-Fehler korrigiert.

Im Gegensatz zu jenen Ellipsen, die bisher in den Beispielen vorgekommen waren, wurde diese letzte von den befragten Lehrpersonen weniger positiv aufgenommen. Während die Ellipsen in Beispiel 1 und 4 von je vier der fünf interviewten Lehrer\*innen positiv bewertet wurde, wurde die in diesem letzten Beispiel nur von zwei der Lehrpersonen, LP 1 und LP 3, als passend beurteilt; die beiden hatten mehr Probleme damit, sich mit dem Ausdruck „Alkoholpolitik“ anzufreunden. LP 1 bemerkte, dass sie eine derartige Satzkonstruktion nur in der Meinungsrede und im Kommentar akzeptierte. Die beiden männlichen Lehrer gaben an, sie würden die Formulierung vermutlich als Satzzeichen- oder Ausdrucksfehler rechnen. LP 4

etwa würde ein Beistrich zwischen den beiden Sätzen besser gefallen. LP 5 schließlich fand den Satz „nicht schön“, würde ihn jedoch nicht als fehlerhaft beurteilen.

## 6.5. Zusammenfassung der Ergebnisse der Leitfadeninterviews

Betrachtet man insgesamt die Ergebnisse der Interviews, lässt sich sagen, dass alle befragten Lehrpersonen der Rhetorik, der Meinungsrede und den rhetorischen Stilmitteln nicht wenig Relevanz beimessen und diese in ihrem Unterricht ausgiebig thematisieren. Wichtig ist ihnen vor allem, den Schüler\*innen Kompetenzen zu vermitteln, die sie brauchen, um sich einerseits gut ausdrücken und ihre Meinung angemessen „verpacken“ zu können, aber auch, dass die Jugendlichen dazu befähigt werden, zu erkennen, wenn sie durch Sprache manipuliert werden sollen. Bezüglich der Methodik beim Vermitteln rhetorischer Kompetenzen und rhetorischer Stilmittel gehen die Lehrpersonen sehr unterschiedlich vor. Die meisten von ihnen beginnen damit bereits in der Unterstufe; anhand verschiedenster Formate – Lyrik, Kurzgeschichten, Werbung, schriftlicher und mündlicher Reden, Zeitungsartikel oder ganzer Romane – wird auf die rhetorischen Stilmittel aufmerksam gemacht und werden diese erläutert, ihr Einsatz sowie rhetorische Fähigkeiten generell werden über die Jahre hinweg immer wieder geübt.

Hinsichtlich der Fähigkeit der Schüler\*innen, mit Rhetorik und rhetorischen Stilmitteln zu arbeiten, gehen die Einschätzungen auseinander; zwar sei das Verfassen einer Meinungsrede für die Jugendlichen grundsätzlich nicht schwerer als das jeder anderen Textsorte (wenn nicht laut Einschätzung mancher Lehrpersonen sogar leichter), das Erkennen und vor allem der angemessene Einsatz rhetorischer Stilmittel stelle jedoch für einige Schüler\*innen sehr wohl ein Problem dar.

Für eine gute Beurteilung einer Meinungsrede ist der richtige Einsatz rhetorischer Stilmittel für die befragten Lehrpersonen ein wichtiges Kriterium. Wie dieser konkret aussieht, hängt jedoch stark von der subjektiven Wahrnehmung der einzelnen Lehrer\*innen ab, wie ihre Antworten ebenfalls zeigen. Diese Ergebnisse stimmen also mit den Erläuterungen in den deutschdidaktischen Werken, die sich auf die Schwierigkeit der Korrektur des sprachlichen Stils beziehen, überein.

Die Wahrnehmung und Einschätzung der rhetorischen Stilmittel in den Korrektur-Beispielen fallen von Lehrer\*in zu Lehrer\*in sehr unterschiedlich aus. Wo eine Lehrperson eine gut eingesetzte Ellipse sieht, bemängelt eine andere die unkorrekte Satzgrammatik. Zu den endgültigen Einschätzungen kamen sie oft erst nach einigen Überlegungen; auch hatten sie teilweise Schwierigkeiten damit, zu erklären, warum sie ein Beispiel als fehlerhaft empfanden, was sich durch diverse Formulierungsschwierigkeiten bemerkbar machte. All dies zeigt, wie subjektiv die Wahrnehmung solcher stilistischen Aspekte ist und wie schwierig ihre Bewertung; noch einmal wird deutlich, dass es hier kein normatives Kriterium gibt, das festlegt, ob ein Stilmittel nun angemessen und gut eingesetzt worden ist oder nicht.

## 7. Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse der empirischen Untersuchung

In den letzten Kapiteln 4, 5 und 6 wurden die Ergebnisse dreier Untersuchungen präsentiert, in deren Rahmen mithilfe verschiedener Methoden erforscht werden sollte, wie vertraut österreichische Schüler\*innen bei der Matura mit Rhetorik und rhetorischen Stilmitteln sind. Dazu wurde auch aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven ihre Rolle im Deutschunterricht untersucht.

Zunächst wurde durch eine Analyse von 179 im Zuge der SDRP 2016 verfassten Meinungsreden untersucht, welche rhetorischen Stilmittel von den Schüler\*innen (besonders oft) verwendet und wie sie eingesetzt wurden. Aus den Ergebnissen kann einerseits geschlossen werden, inwiefern die Jugendlichen bei ihrem Schulabschluss über ein ausreichendes Textsortenbewusstsein verfügen und die Anforderungen der Textsorte Meinungsrede kennen und – in diesem Kontext wesentlicher – mit welchen Stilfiguren und Tropen sie besonders vertraut sind. Die Korpusanalyse erlaubte es außerdem, einen Einblick in das Korrekturverhalten der damals beurteilenden Lehrpersonen zu gewinnen.

Durch eine Lehrwerkanalyse von drei verschiedenen Schulbuchreihen wurde außerdem erforscht, wie und in welchem Rahmen eine Auseinandersetzung mit der Rhetorik, der Meinungsrede und rhetorischen Stilmitteln in Anlehnung an den Lehrplan für die Sekundarstufe 2 erfolgen soll und welche Möglichkeiten der Beschäftigung mit diesen Themen den Lehrer\*innen und Schüler\*innen mit den Schulbüchern gegeben wird. Durch die Lehrwerkanalyse konnte außerdem untersucht werden, mit welchen rhetorischen Stilmitteln die Jugendlichen der Ansicht der Autor\*innen nach vertraut sein sollten.

In der konkreten Unterrichtssituation sind es jedoch die Lehrpersonen, die bestimmen, welche rhetorischen Stilmittel die Schüler\*innen beherrschen sollen; sie wählen die Inhalte aus, mit denen die Lernenden sich beschäftigen sollen, erklären und stellen Arbeitsmaterialien zur Verfügung. Sie sind es auch, die die von den Jugendlichen verfassten Texte korrigieren und beurteilen. Das gestaltet sich oft – und gerade in Hinblick auf den Schreibstil und die eingesetzten Stilmittel der Schüler\*innen – gar nicht so einfach, denn ein guter und angemessener Stil ist, wie in Kapitel 2.5.2. beschrieben, Ansichtssache und ziemlich subjektiv. Aus diesem Grund wurden im Rahmen dieser Arbeit als dritte Untersuchung Leitfadenterviews mit fünf Deutschlehrenden durchgeführt – einerseits, um sie hinsichtlich ihrer Meinung zu und ihrer Erfahrung mit Rhetorik, rhetorischen Stilmitteln und der Textsorte Meinungsrede im Deutschunterricht zu befragen, und andererseits, um zu untersuchen, wie sehr die Wahrnehmung und die Bewertung von in Schülertexten eingesetzten Stilfiguren und Tropen tatsächlich von der einzelnen Lehrperson abhängt. In diesem abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen zusammengeführt.

Die Resultate der Korpus- und der Lehrwerkanalyse sowie Leitfadeninterviews zeigen zunächst, dass der Rhetorik, den rhetorischen Stilmitteln und der Meinungsrede im Deutschunterricht Raum gegeben wird und dass ihrer Vermittlung somit eine gewisse Relevanz beigemessen wird. In allen Schulbuchreihen werden die Themen zumindest in einem Band ausführlich behandelt; auch Listen rhetorischer Stilmittel sind in jeder Lehrwerkreihe abgedruckt, wenn sie auch hinsichtlich ihres Inhaltes und ihrer Länge variieren. Sie werden nicht zwingend in Zusammenhang mit der Meinungsrede, sondern vor allem als Hilfestellung zum Interpretieren von literarischen Texten angeführt. In Bezug auf die Rede beinhalten die Schulbücher zumeist Beispiele berühmter politischer Reden oder Dankesreden, die analysiert werden sollen, sowie, vor allem ab der siebten Klasse, Aufgabenstellungen zum Verfassen eigener Meinungsreden.

Auch alle befragten Lehrpersonen sind sich darin einig, dass die Beschäftigung mit Rhetorik, der Meinungsrede und rhetorischen Stilmitteln für die Schüler\*innen sehr relevant ist. Einige von ihnen sehen ihre Wichtigkeit vor allem darin, dass die Jugendlichen dadurch lernen, sich besser auszudrücken und ihre Meinung sowie ihre Argumente adressatengerecht und überzeugend zu formulieren – Kompetenzen, die nicht nur für den schulischen Erfolg bedeutsam sind. Anderen Lehrpersonen ist es darüber hinaus sehr wichtig, die Schüler\*innen für mögliche Manipulation durch Sprache, zum Beispiel durch Werbung oder vor allem im Rahmen politischer Diskurse, zu sensibilisieren. So werden einfache rhetorische Stilmittel bei den meisten von ihnen bereits in der Unterstufe in den Unterricht integriert.

Dass dem Großteil der Lehrpersonen die Auseinandersetzung mit Rhetorik und rhetorischen Stilmitteln am Herzen liegt und diese auch in den Lehrwerken erläutert werden, spiegelt sich in den Maturaarbeiten aus dem Jahr 2016 wider. Die Analyse der Meinungsreden, die im Rahmen der SDRP verfasst wurden, zeigt zunächst, dass den Schüler\*innen durchaus bewusst ist, dass diese Textsorte den Einsatz rhetorischer Stilmittel verlangt. Auch wenn die Zahl der verwendeten Stilfiguren und Tropen teilweise stark variiert, kommen fast alle Jugendlichen dieser Anforderung mit durchschnittlich neun eingesetzten Stilmitteln nach; kaum eine Arbeit enthält keine rhetorischen Stilmittel. Allerdings sind es nur drei verschiedene Stilfiguren, die von mehr als der Hälfte der Schüler\*innen eingesetzt wurden (das Idiom, das ebenfalls über 90-mal annotiert wurde, wird in diesem Fall nicht als eigenes Stilmittel gezählt). Am häufigsten werden rhetorische Fragen, Ellipsen und Subiectios eingebaut, gefolgt von den Wiederholungsfiguren Geminatio und Anapher. Alle diese fünf Stilfiguren sind rein formal und grammatikalisch betrachtet nicht sehr komplex und können daher recht leicht memorisiert, erkannt und selbst gebildet werden, was vermutlich ihre Beliebtheit erklärt. Außerdem gehören sie gewissermaßen zu den „klassischen“ Stilfiguren, die auch in fast allen der untersuchten Schulbuchreihen erläutert werden. Differenzen ergeben sich dadurch, dass die Subiectio im

schulischen Kontext wohl nicht als eigene Stilfigur betrachtet, sondern in die Figur „rhetorische Frage“ miteinbezogen wird. Diese wird dafür in allen Lehrwerkreihen und in der „Handreichung zu literarischen Grundfragen“ angeführt, ebenso wie die Ellipse und die Anapher. Die Geminatio wird dagegen unter diesem Namen nur in der Handreichung und in den Büchern der „sprachreif“-Reihe thematisiert; unter der transparenteren Bezeichnung „Wiederholung“ ist sie jedoch auch in den anderen Lehrwerken zu finden. Mit den Antworten der interviewten Lehrenden auf die Frage, welche Stilmittel ihnen besonders wichtig und welche den Schüler\*innen ihrer Einschätzung nach am vertrautesten seien, überschneiden sich diese Ergebnisse jedoch nicht so eindeutig: Die Ellipse und die Wiederholung wurden nur von je einer Lehrperson genannt, die rhetorische Frage und die Anapher von je zweien. Die Subiectio wurde als eigene Stilfigur auch in diesem Kontext nicht thematisiert.

Hinsichtlich der Einschätzung und der Bewertung rhetorischer Stilmittel konnte die Hypothese bestätigt werden, dass einige Stilmittel als Verstöße gegen das gute und richtige Schreiben wahrgenommen werden können. So stellt beispielsweise die Ellipse keinen grammatikalisch vollständigen Satz dar und wird so von einigen Lehrpersonen als Fehler angestrichen. Andere Lehrer\*innen dagegen beurteilen sie unter Umständen sogar sehr positiv. Diese unterschiedliche Wahrnehmung beziehungsweise größere Toleranz – teilweise wird die Ellipse beispielsweise auch in Textsorten akzeptiert, in denen rhetorische Stilmittel eigentlich nicht verwendet werden sollten – hängt unter anderem damit zusammen, dass das kreative Schreiben im Unterricht ebenso zunimmt wie die konzeptionelle Mündlichkeit als Stilmittel in moderner Kinderliteratur (Steinig/Huneke 2011: 141). Außerdem ist die Betrachtung und Einschätzung dessen, was „schön“, „angemessen“ und „unangemessen“ ist, höchst subjektiv. Ein auf ähnliche Weise wie die Ellipse von verschiedenen Personen unterschiedlich wahrgenommenes Stilmittel ist die Geminatio, die Wiederholung. Ob sie als Stilmittel eingesetzt wurde oder auf einen geringen abrufbaren Wortschatz, auf ein mangelndes Stilgefühl oder einfach nur auf die Unachtsamkeit des\*r Schreibenden beim Überarbeiten des Textes zurückzuführen ist, geht aus den konkreten Formulierungen oftmals nicht hervor.

Tatsächlich ließ sich bei der Korpusanalyse feststellen, dass vor allem diese beiden Stilfiguren von den Lehrpersonen häufig korrigiert wurden. Besonders die Ellipse wurde oft als Grammatik- oder Ausdrucksfehler beurteilt. Diese Ergebnisse decken sich zum Teil mit denen der Leitfadeninterviews, in deren Rahmen die Lehrenden um ihre Meinung zu einigen Textausschnitten, die im Original als fehlerhaft beurteilt worden waren, gebeten wurden. Allerdings war es seltener die Ellipse, die von den Interviewten kritisiert wurden, sondern vor allem die Geminatio. Zu Unsicherheiten und Kritik führten auch Formulierungen in sprachlichen Bildern oder Hyperbeln, die durch grammatikalisch oder sinngemäß übersteigerte Adjektive entstehen, wie „offenere Augen“ oder „diverseste Gründe“. Vor allem zeigen die Kommentare der befragten Lehrpersonen zu den von den Schüler\*innen

eingesetzten Stilmitteln jedoch, wie subjektiv die Wahrnehmung und die Bewertung von Stil tatsächlich sind und wie sehr die ihre Meinungen in dieser Hinsicht auseinandergehen können. Kein einziges der Beispiele, die ihnen gezeigt wurden, wurde von allen Lehrenden geschlossen durchwegs positiv oder negativ kommentiert, die Meinungen waren stets gespalten. Sie alle waren sich jedoch dahingehend einig, dass eine Meinungsrede allein aufgrund kaum oder unpassend eingesetzter Stilmittel keinesfalls negativ beurteilt werden würde; der Großteil von ihnen gab allerdings an, dass dieser Aspekt sehr wohl zwischen zwei Noten entscheiden könne. Davon ist auch aus dem Grund auszugehen, dass er im Textsortenkatalog für die Meinungsrede als Beurteilungskriterium angeführt wird und daher in jedem Fall zumindest berücksichtigt werden sollte. Inwiefern die eingesetzten rhetorischen Stilfiguren und Tropen in der Praxis tatsächlich ausschlaggebend für die Notengebung sind, geht aus der Korpusanalyse nicht eindeutig hervor. Zwar lässt sich aus einigen Kommentaren von Lehrenden, die den Maturatexten beilagen, schließen, dass zumindest einige von ihnen sehr wohl Wert auf angemessen eingesetzte Stilmittel legen und auch bei der Benotung sind Tendenzen erkennbar: In mit einem „Sehr gut“ beurteilten Arbeiten sind durchschnittlich mehr und vielfältigere Stilmittel enthalten als in anderen. Die Zusammensetzung der Stichprobe, die ungleich viele Arbeiten derselben Noten enthält sowie die Tatsache, dass die Beurteilung sich nicht nur auf die Meinungsrede, sondern noch auf einen zweiten Text bezieht, verzerren diese Ergebnisse jedoch ein wenig.

## Abschluss und Fazit

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Rolle, die die Rhetorik und insbesondere die rhetorischen Stilmittel heutzutage im Deutschunterricht an österreichischen Gymnasien spielen. Der Schwerpunkt lag darin zu untersuchen, wie vertraut Maturant\*innen bei ihrem Schulabschluss mit den rhetorischen Stilmitteln sind. Die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung fand auf mehreren Ebenen statt und es wurde von unterschiedlichen Perspektiven ausgegangen; basierend auf dem Prinzip der Methodentriangulation wurden verschiedene Untersuchungen zu dem Thema durchgeführt.

Konkret sollte anhand von im Rahmen der SDRP 2016 verfassten Meinungsreden erforscht werden, inwiefern Schüler\*innen beim Schreiben eines rhetorischen Textes mit den entsprechenden sprachlichen Mitteln arbeiten. Untersucht wurde also, welche rhetorischen Stilmittel (besonders häufig) verwendet und wie, wie oft und in welchem Zusammenhang diese eingesetzt werden. Dabei wurde davon ausgegangen, dass ein großer Teil der Maturant\*innen jedenfalls in der Lage ist, Stilfiguren und Tropen gezielt zu verwenden, dass aber bestimmte Stilmittel öfter eingesetzt werden als andere. Angenommen wurde außerdem, dass es einen Bezug zwischen der Zahl dieser eingesetzten Stilmittel und der Benotung des Textes gibt. In diesem Hinblick sollten auch die Wahrnehmung und die Einschätzung der von den Jugendlichen verwendeten Stilfiguren und Tropen durch die Lehrpersonen in Erfahrung gebracht werden. Hier wurde zunächst – ebenfalls im Rahmen der Analyse der Maturaarbeiten – untersucht, inwiefern und unter welchen Umständen die Stilmittel von den Lehrenden korrigiert werden und welche Zusammenhänge sich zwischen der Zahl der eingesetzten Stilmittel und der Notengebung beobachten lassen.

Zudem wurden fünf Lehrpersonen, die in Wien beziehungsweise Wien Umgebung Deutsch unterrichten, zu ihrem Vorgehen bei der Vermittlung rhetorischer Kompetenzen, ihren Erfahrungen und ihren Einschätzungen der Fähigkeiten der Schüler\*innen, rhetorische Texte zu verfassen und sich dabei der entsprechenden sprachlichen Mittel zu bedienen, befragt. Sie wurden außerdem darum gebeten, ihre Meinungen zu Textausschnitten abzugeben, die 2016 verfassten Maturaarbeiten entnommen wurden und die von Maturant\*innen eingesetzte Stilmittel enthalten, welche von den damals korrigierenden Lehrpersonen ausgebessert oder als Fehler gewertet wurden. Hierbei wurde davon ausgegangen, dass die Wahrnehmung der Qualität von Ausdruck und Stil sowie insbesondere von rhetorischen Stilmitteln sehr subjektiv ist und die in den Beispielen enthaltenen Stilfiguren und Tropen daher abhängig von der Lehrperson unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden.

Um die beiden Perspektiven miteinander in Verbindung zu bringen und überdies eine weitere Ebene, die des Bildungsministeriums, miteinzubeziehen, sollte auch untersucht werden, wie einerseits die Disziplin Rhetorik und die Textsorte Meinungsrede, aber natürlich vor allem die rhetorischen Stilmittel in am österreichischen Lehrplan orientierten Lehrwerken für das Fach

Deutsch in der Sekundarstufe 2 aufbereitet sind. Durch die Lehrwerkanalyse sollte einerseits erforscht werden, welche Relevanz diesen Inhalten zugemessen wird und welchen Platz sie laut dem Lehrplan im Deutschunterricht bekommen sollten. Darüber hinaus sollte untersucht werden, inwiefern sich Zusammenhänge zwischen den in den Schulbüchern repräsentierten und den von den Schüler\*innen in der Meinungsrede eingesetzten Stilfiguren und Tropen beobachten lassen.

Grundlegend für die empirische Forschung war zunächst eine Auseinandersetzung mit der Theorie der Rhetorik und mit für die Thematik relevanten Aspekten der Sprach- und Schreibdidaktik. Die Rhetorik ist eine sehr alte Disziplin und die Beschäftigung mit ihr reicht viele Jahrhunderte zurück; bereits in der Antike etablierte sich eine Lehre, ein ganzes System aus Regeln und Handlungsschritten, das dabei helfen sollte, überzeugende und wirkungsvolle Reden zu verfassen und zu halten. Diesem System widmete sich das gesamte erste Kapitel dieser Arbeit. Darin wurden natürlich auch die rhetorischen Stilmittel genau erläutert, die als Redeschmuck fungieren. Je nach Art und Einsatz können sie die Zuhörenden mitreißen und überzeugen, ihre Emotionen beeinflussen und dabei helfen, ihre Aufmerksamkeit zu behalten. Die Rhetorik und rhetorische Elemente sind in unserem Alltag ständig präsent, oftmals ohne, dass wir sie bewusst wahrnehmen. Für eine aktive und selbstbestimmte Teilhabe an der Kommunikations- und an der demokratischen Gesellschaft sind rhetorische Kompetenzen unabdingbar. Aus diesem Grund findet eine Auseinandersetzung mit der Disziplin bereits im Kontext der Schule und natürlich vor allem im Deutschunterricht statt, obwohl sich ihre Rolle darin im Laufe der Jahrhunderte natürlich stark gewandelt hat. Welche das ist, wie rhetorische Kompetenzen vermittelt werden können und vor welche Herausforderungen das Verfassen und das Halten einer Rede sowie der Einsatz rhetorischer Stilmittel Schüler\*innen stellt, wurde unter dem Rückgriff auf deutschdidaktische Literatur im zweiten Kapitel dieser Arbeit erläutert. Hier wurde beschrieben, dass der Schwerpunkt bei der Beschäftigung mit Rhetorik im schulischen Kontext heutzutage mehr auf gelingender Kommunikation im Dialog als auf der monologischen Rede liegt. Obwohl hier der Fokus also vor allem auf die Förderung mündlicher Kompetenzen gelegt wird, geht es im Deutschunterricht aber natürlich auch darum, eine Rede schreiben zu lernen. Spätestens beim Abschluss der zwölften Schulstufe muss die Meinungsrede als eine von sieben Matura-Textsorten den Schüler\*innen vertraut sein. Diese stellt ein sehr komplexes Textformat dar, dessen Verfassen die Schreibenden vor eine große Herausforderung stellt: Es handelt sich um eine argumentative, persuasive und appellative Textsorte, was bedeutet, dass es nicht nur wichtig ist, schlüssig und logisch zu argumentieren, sondern dass auch die Position der Adressat\*innen antizipiert sowie besonders überzeugend und ansprechend formuliert werden muss. Der angemessene Einsatz rhetorischer Stilmittel stellt ein Merkmal und ein Beurteilungskriterium der Meinungsrede dar, ist aber nicht einfach; er erfordert viel Sprachgefühl und Stilbewusstheit.

Auf der Basis dieser theoretischen Grundlage wurden im zweiten großen Teil der Arbeit nach einer Erläuterung der verschiedenen Untersuchungsmethoden die Ergebnisse der empirischen Forschung präsentiert.

Aus der Korpusanalyse, in deren Rahmen 179 Maturaarbeiten hinsichtlich der darin eingesetzten rhetorischen Stilmittel untersucht wurden, geht zunächst hervor, dass sich die Schüler\*innen grundsätzlich durchaus dessen bewusst sind, dass das Verfassen einer Meinungsrede den Einsatz rhetorischer Stilfiguren und Tropen verlangt. In kaum einer Arbeit wurden keine rhetorischen Stilmittel entdeckt, durchschnittlich verwendeten die Jugendlichen etwa neun von ihnen. Die Ergebnisse der Korpusanalyse zeigen außerdem, dass sich die meisten Schüler\*innen beim Verfassen einer Meinungsrede vor allem auf diejenigen Stilfiguren und Tropen beschränken, die leicht zu merken sind und deren Verwendung ihnen nicht schwerfällt; zu diesen zählen unter anderem Formen der Frage und der Wiederholung sowie die Ellipse. Diese gehören auch zu den „prominentesten“ Stilmitteln beziehungsweise zu denjenigen, die in allen Listen rhetorischer Stilmittel, die in den Lehrwerken für die Sekundarstufe 2 abgedruckt sind, in irgendeiner Form enthalten sind. Die Ergebnisse der Schulbuch- und die der Korpusanalyse decken sich in diesem Punkt auch mit den Einschätzungen der interviewten Lehrpersonen, laut welchen die Schüler\*innen vor allem mit der rhetorischen Frage und der Anapher besonders vertraut sind.

Ob die Stilmittel deshalb gut eingesetzt werden, ist eine andere Sache – aber allein, wie ein angemessener Einsatz rhetorischer Stilmittel überhaupt aussehen soll, ist eine Frage, die sich nur schwer beantworten lässt, da diese Einschätzung einer sehr subjektiven Wahrnehmung unterliegt. Das bestätigen die Korrekturen von Lehrpersonen, die 2016 von den Schüler\*innen verwendete Stilmittel in den Maturaarbeiten anstrichen und teilweise gar als Ausdrucks- oder Grammatikfehler bewerten. Einige solcher Beispiele wurden im Rahmen der Leitfadeninterviews von weiteren Lehrpersonen eingeschätzt und kommentiert. Deren sehr unterschiedliche und teilweise zögerlichen Antworten zeigten noch einmal, wie schwierig es ist, mit bestimmten Formulierungen umzugehen, zwischen gut und schlecht eingesetzten rhetorischen Stilmitteln zu unterscheiden und schreibstilistische Leistungen im Allgemeinen objektiv zu bewerten. Diese Differenzen hinsichtlich der Wahrnehmung und Beurteilung des Schreibstils und rhetorischer Stilmittel sind nicht zuletzt gerade im Kontext der Matura deshalb problematisch, da anzunehmen ist, dass die eingesetzten rhetorischen Stilmittel zumindest bis zu einem gewissen Grad Einfluss auf die Notengebung haben. Im Rahmen der Korpusanalyse konnten diesbezüglich zwar nur wenig aussagekräftigen Zusammenhänge festgestellt werden, jedoch gaben die meisten der interviewten Lehrpersonen sehr wohl an, dass sie in einer Meinungsrede zumindest Bemühungen beim Einsatz rhetorischer Stilmittel sehen wollten und diese etwa bei einer Entscheidung zwischen zwei Noten ausschlaggebend sein können.

Aus den Interviews ging außerdem – um auf die Ebene der Rolle der Rhetorik im schulischen Kontext allgemein zurückzukommen – hervor, dass die Lehrenden die Beschäftigung mit Rhetorik und rhetorischen Stilmitteln als sehr wichtig erachten. Einerseits, weil die Schüler\*innen durch sie an ihrem eigenen sprachlichen Stil arbeiten und lernen, anschaulich und überzeugend zu argumentieren, ihre Meinung angemessen und ansprechend zu formulieren und so letztendlich gute Reden zu schreiben – Fähigkeiten, die nicht nur für die Matura nützlich sind – und andererseits, weil sie die Auseinandersetzung mit der Disziplin für mögliche Manipulation sensibilisieren kann. Aus diesen Gründen räumen die Lehrenden ihr in ihrem Unterricht nicht wenig Platz ein. Rhetorik selbst wird zumeist in Zusammenhang mit Reden behandelt, wobei sowohl rezeptiv als auch produktiv gearbeitet wird. Die rhetorischen Stilmittel werden in verschiedenen Kontexten und anhand unterschiedlichster Medien und Formate thematisiert und so über die Jahre hinweg immer wieder geübt und wiederholt. Die Beschäftigung mit ihnen findet häufig bereits ab der Unterstufe im Rahmen der Auseinandersetzung mit Literatur oder Werbung immer wieder statt. Diese Ergebnisse decken sich mit denen der Lehrwerkanalyse: In den Schulbüchern für die Sekundarstufe 2 werden immer wieder Listen rhetorischer Stilmittel abgebildet, da deren Beherrschung nicht nur für das Verfassen einer Meinungsrede, sondern auch für das Interpretieren von Textsorten von Belang ist. Während sich diese Listen hinsichtlich ihrer Länge und der darin enthaltenen Stilfiguren und Tropen unterscheiden, werden etwa 20 von ihnen in allen untersuchten Lehrwerkreihen erläutert.

Abschließend kann also gesagt werden, dass die Rhetorik im Deutschunterricht nach wie vor eine wichtige Rolle spielt und in verschiedenen Kontexten thematisiert wird; ihre Relevanz ist vor allem den Lehrpersonen sehr bewusst. Die Rhetorik als Disziplin, also ihr System selbst wird dabei nicht allzu ausführlich (beziehungsweise in Abhängigkeit von den Lehrenden und den Lehrwerken in sehr unterschiedlichem Ausmaß) behandelt – es sind vor allem einzelne ihrer Elemente und Teilgebiete, mit denen sich die Schüler\*innen in Zusammenhang mit unterschiedlichen Inhalten beschäftigen. Zu diesen gehören etwa das logische Argumentieren, das Sprechen vor anderen und natürlich das Erkennen und Einsetzen rhetorischer Stilmittel, auf welchen in dieser Arbeit der Fokus lag. Bei der Matura schließlich sind die meisten Schüler\*innen in der Lage, zumindest die einfachsten und bekanntesten Stilfiguren und Tropen einzusetzen und tun dies auch. Einige von ihnen schaffen es, auch schwierigere Stilmittel sehr gezielt einzusetzen, während andere dabei eher unbeholfen vorgehen, sodass ihre Formulierungen teilweise sogar als sprachliche Mängel wahrgenommen und korrigiert werden. Korrekturen rhetorischer Stilmittel lassen sich aber nicht zwingend auf ein fehlendes Sprachbewusstsein des\*r Jugendlichen zurückführen, sondern können auch in der sehr subjektiven Einschätzung der Lehrpersonen begründet liegen. Es bleibt in dieser Arbeit offen, wie Deutschlehrende ihre Schüler\*innen bei der Entwicklung eines besseren Sprachgefühls

unterstützen können; außerdem stellt sich die Frage, inwiefern die Schüler\*innen durch die Arbeit an ihrem Schreibstil auch ihre Fähigkeiten, rhetorische Stilmittel gezielt einzusetzen, verbessern können. Auf jeden Fall ist sicher, dass die Qualität der verwendeten Stilfiguren und Tropen stark mit der allgemeinen sprachlichen Begabung der Jugendlichen zusammenhängt. Auch wenn durch die drei verschiedenen Untersuchungen die gestellten Forschungsfragen beantwortet werden konnten, bleiben natürlich noch viele andere Fragen offen und würden sich für weitere Forschungen anbieten. Während die durch die Schüler\*innen eingesetzten rhetorischen Stilmittel im Zuge Korpusanalyse genau untersucht wurden, sind einige andere Aspekte der Rhetorik dabei außer Acht gelassen worden. Interessant wäre es beispielsweise, die Arten der Kontaktaufnahme mit dem Publikum genauer zu untersuchen, das in vielen Meinungsreden direkt angesprochen und mit dem auf unterschiedlichste Weise kommuniziert wurde. In diesem Zusammenhang könnte man etwa diejenigen Satzkonstruktionen, die Pronomen in der ersten und zweiten Person Plural enthalten, jedoch keinen Pluralis auctoris darstellen, unter die Lupe zu nehmen. Auch die Redewendungen und Sprichwörter, die von den Schüler\*innen in ihren Texten verwendet wurden, wären ausführlicherer Kategorisierung und Analyse wert. Sie wurden teilweise auf interessante Weise eingebaut oder miteinander verbunden; auch mit den Zusammenhängen, in welchen sie benutzt werden, könnte man sich genauer befassen. Darüber hinaus wäre es spannend, die Ergebnisse der Korpusanalyse in genauerem Zusammenhang mit den jeweiligen Schulstandorten und – falls möglich – den dort verwendeten Lehrwerken zu untersuchen. Dabei würde sich vermutlich die Abhängigkeit der eingesetzten Stilmittel sowie ihrer Bewertung von der korrigierenden Lehrperson und dem Schulbuch sehr deutlich zeigen. Um einen genaueren Zusammenhang zwischen der Zahl und der Vielfalt der verwendeten Stilfiguren und Tropen und der Notengebung erforschen zu können, wäre es sinnvoll, eine größere Stichprobe zu analysieren, in welcher gleich viel Arbeiten jeder Note enthalten sind. Und um deutlich weiter auszuholen und auch die Qualität der verwendeten rhetorischen Stilmittel beziehungsweise die allgemeine stilistische und sprachliche Leistung der Schüler\*innen miteinzubeziehen, könnte man den Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Stilmitteln und dem bildungssprachlichen Niveau beziehungsweise dem Stilbewusstsein der Jugendlichen untersuchen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Aspekten würde möglicherweise zu interessanten Ergebnissen für die Deutschdidaktik, vor allem in Hinblick auf die Stilarbeit, führen.

## Quellenverzeichnis

- Abraham, Ulf: Stil und Stilistik. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2. Aufl. Hrsg. von Ursula Bredel, Hartmut Günther u.a. Paderborn: Schöningh 2006. S. 237-248.
- Abraham, Ulf: Schreiben: Stilarbeit. In: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Hrsg. von Jürgen Baumann, Clemens Kammler u.a. Seelze: Klett / Kallmeyer 2017. S. 88-91.
- Allhoff, Dieter-W.; Allhoff, Waltraud: Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch. 17. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag 2016.
- Andresen, Melanie; Zinsmeister, Heike: Korpuslinguistik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2019.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen 2014.
- Böhme, Katie: Didaktik der Rhetorik. Grundriss einer Didaktik der persuasiven Kommunikation. Berlin: Weidler Buchverlag 2015 (= neue rhetorik 21).
- Duden: Rhetorik. Mannheim: Duden 2011.
- Fellenberg, Monika: Praktische Rhetorik in der Schule. Eine empirische Untersuchung verschiedener Unterrichtsmethoden zur Vorbereitung von Schülervorträgen. Augsburg: Wißner Verlag 2008 (= Augsburgs Studien zur Deutschdidaktik 6).
- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh 2008.
- Genzmer, Herbert: Rhetorik. Die Kunst der Rede. Köln: DuMont 2003.
- Grießbach, Thomas; Lepschy, Annette: Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Hrsg. von Hellmut Geißner. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2015 (= Sprechen und Verstehen. Schriften zur Kommunikationstheorie und Kommunikationspädagogik 30).
- Göttert, Karl-Heinz: Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe – Geschichte – Rezeption. 4. Aufl. Paderborn: Fink 2009.
- Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas u.a.: Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2013.
- Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe 1 und 2. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen 2011.
- Kolmer, Lothar; Rob-Santer, Carmen: Studienbuch Rhetorik. Paderborn: UTB Schöningh 2002.
- Luppold, Stefanie: Textrhetorik und rhetorische Textanalyse. Hrsg. von Joachim Knappe. Berlin: Weidler Buchverlag 2015 (= neue rhetorik 18).
- Mayer, Heike: Rhetorische Kompetenz. Grundlagen und Anwendung. Paderborn: Schöningh 2007.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hrsg. von Uwe Flick, Ernst von Kardorff u.a. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2017.
- Metzler Lexikon Sprache. Hrsg. von Helmut Glück. 4. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler 2010.

- Möller, Jürgen: Rhetorik. Hrsg. von Johannes Diekhans. Paderborn: Schöningh 2011 (= Ein Fach Deutsch. Unterrichtsmodelle.).
- Mönnich, Annette: Die Freie Rede im Unterricht. In: Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Hrsg. von Michael Becker-Mrotzek. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3). S. 525-544.
- Ottmers, Clemens: Rhetorik. 2. Aufl. Weimar: J.B. Metzler 2007 (= Sammlung Metzler 283).
- Pabst-Weinschenk, Marita: Mündlich argumentieren. Praktische Rhetorik für die Schule. In: Rhetorik in der Schule. Hrsg. von Andrea Merger. Tübingen: Niemeyer 1998 (= Rhetorik 17). S. 106-133.
- Polz, Marianne: Die Entwicklung des Lernbereichs: Von der Rhetorik zur Didaktik mündlicher Kommunikation. In: Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Hrsg. von Michael Becker-Mrotzek. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3). S. 3-25.
- Ransmayr, Jutta: Eine Frage des Schreibmediums. Deutschmatura mit dem Stift oder am Computer schreiben? In: ide 1 (2020). S. 61-71.
- Rothstein, Björn; Müller, Claudia u.a. (Hrsg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013 (= Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache 1).
- Schmidt, Frederike: Interviewverfahren. Ein Überblick. In: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 23-34.
- Schmidt, Frederike: Leitfadeninterviews. Ein Verfahren zur Erhebung subjektiver Sichtweisen. In: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. S. 51-65.
- Schmitt, Stefan: Heuristischer Entwurf eines basalen Untersuchungsdesigns für die Analyse von Schulbüchern und Anwendung bei der Untersuchung der Eignung von Physikschulbüchern als Lernmaterialien. In: Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Hrsg. von Petr Knecht, Eva Matthes u.a. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2014. S. 50-63.
- Steinig Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2011 (= Grundlagen der Germanistik 38).
- Struger, Jürgen: Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung. In: ide 1 (2012). S. 25-26.
- Struger, Jürgen: Wissen sichtbar machen. Elemente und Rahmenbedingungen einer epistemisch orientierten Schreibdidaktik. Innsbruck: Studien Verlag 2017.
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam: Schreibkompetenz. Schreibmotivation. Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett/Kallmeyer 2016.
- Ueding, Gert: Klassische Rhetorik. 4. Aufl. München: C.H.Beck 2005.
- Ueding, Gert: Moderne Rhetorik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. 2. Aufl. München: C.H.Beck 2009.
- Ueding, Gert: Was ist Rhetorik? In: Rhetorik. Eine interdisziplinäre Einführung in die rhetorische Praxis. Hrsg. von Rouven Soudry. 2. Aufl. Heidelberg: C.F. Müller 2006.
- Ueding, Gert; Steinbrink, Bernd: Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. 4. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler 2005.

Von Brand, Tilman: Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. 5. Aufl. Seelze: Klett / Kallmeyer 2016.

Von Brand, Tilman: Sprechen zu oder vor anderen. In: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Hrsg. von Jürgen Baumann, Clemens Kammler u.a. Seelze: Klett / Kallmeyer 2017. S. 18-22.

Wintersteiner, Werner: Reif wofür? Das Konzept der neuen schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch. In: ide 1 (2012). S. 12-25.

## Internetquellen:

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Bundesministerium für Bildung und Frauen: Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung. Deutsch. Aufgabenheft. Online unter: <https://www.matura.gv.at/downloads/download/haupttermin-2015-16-deutsch-ahs-bhs>.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Bundesministerium für Bildung und Frauen: Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung. Deutsch. Kommentierung der Aufgaben. Online unter: <https://www.matura.gv.at/downloads/download/haupttermin-2015-16-deutsch-ahs-bhs>.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Lehrpläne der AHS. Online unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_ahs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. Fassung vom 09.07.2020. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): SDRP. Online unter: <https://www.matura.gv.at/>.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Standardisierte schriftliche Prüfungsgebiete. Online unter: <https://www.matura.gv.at/srdp/standardisierte-schriftliche-pruefungsgebiete>.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch). Stand September 2020. Online unter: <https://www.matura.gv.at/downloads/download/textsortenkatalog-srdp-unterrichtssprache>.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch. Stand Oktober 2016. Online unter: <https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1277&token=7f3972321ed2fa574078c8ea63f379a6d0dc12d6>.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Unterrichtssprache. Online unter: <https://www.matura.gv.at/srdp/unterrichtssprache>.

Hamburger Zentrum für Sprachkorpora: HIAT. Online unter: <https://exmaralda.org/de/hiat/>.

Krammer, Stefan; Müller, Stephan u.a.: Handreichung zu literarischen Grundfragen mit Glossar. Hrsg. von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Wien: 2019. Online unter: <https://www.matura.gv.at/downloads/download/handreichung-zu-literarischen-grundfragen-mit-glossar>.

Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas u.a.: Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Hamburg: 2004. Online unter: [https://www.exmaralda.org/hiat/files/azm\\_56.pdf](https://www.exmaralda.org/hiat/files/azm_56.pdf).

Statistik Austria: Reife- und Diplomprüfungen. 2020. Online unter: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/reife-\\_und\\_diplompruefungen/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/reife-_und_diplompruefungen/index.html).

Alle Internetquellen wurden am 11.04.2021 überprüft.

## **Lehrwerke für die Sekundarstufe 2 der österreichischen AHS:**

sprachreif:

Gruber, Eleonora; Walthall, Birgit: sprachreif. Deutsch Oberstufe. Grammatik, Rechtschreibung, Stil. Wien: oebv 2015.

Helten-Pacher, Maria-Rita; Staud, Herbert u.a.: sprachreif. Deutsch Oberstufe. Schreibkompetenztraining 1. Argumentative und appellative Textsorten. Wien: oebv 2014.

Moser, Florian; Schragl-Fouchal, Kathrin u.a.: sprachreif 1. Deutsch Oberstufe. Wien: oebv 2015.

Moser, Florian; Schrag-Fouchal, Kathrin u.a.: sprachreif 2. Deutsch Oberstufe. Wien: oebv 2016.

Moser, Florian; Schragl-Fouchal, Kathrin u.a.: sprachreif 3. Deutsch Oberstufe. Wien: oebv 2017.

Moser, Florian; Schragl-Fouchal, Kathrin u.a.: sprachreif 4. Deutsch Oberstufe. Wien: oebv 2018.

Sprachräume:

Stangel, Johann; Schäfer, Stefan: Sprachräume 1. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: oebv 2016.

Stangel, Johann; Schäfer, Stefan: Sprachräume 2. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: oebv 2017.

Stangel, Johann; Schäfer, Stefan: Sprachräume 3. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: oebv 2017.

Stangel, Johann; Schäfer, Stefan: Sprachräume Maturatraining. Wien: oebv 2017.

Klar\_Deutsch:

Hilger, Gertraud; Rethi, Sabine u.a.: klar\_Deutsch 5. Wien: Verlag Jugend & Volk GmbH 2017.

Hilger, Gertraud; Ehrenmüller, Jürgen u.a.: klar\_Deutsch 6. Wien: Verlag Jugend & Volk GmbH 2018.

Hilger, Gertraud; Kiener, Maria: klar\_Deutsch 7/8. Verlag Jugend & Volk GmbH 2019.

Reif-Breitwieser, Susanne; Rieder, Bernadette: klar\_Deutsch. Schritt für Schritt zur Schreibkompetenz. Verlag Jugend & Volk GmbH 2018.

## Abstract

The present Master's thesis examines the role of rhetoric and rhetorical stylistic devices in German language classrooms at Austrian secondary schools. The questions of the extent that the stylistic figures and tropes are used by the students when writing rhetorical texts and the perception of these formulations by the teachers that correct them are of particular interest. To be able to answer them, three investigations based on the principle of method triangulation were carried out: First, there was a corpus analysis, in which around 180 opinion speeches written as part of the 2016 SDRP (Standardisierte Diplom- und Reifeprüfung) were analyzed, followed by a textbook analysis of three different textbook series and further guideline-based interviews with five different German teachers. The results of these investigations show that rhetoric and rhetorical stylistic devices do not play an insignificant role in the context of German classrooms. Students are mostly aware of the relevance of rhetorical stylistic devices and use them intentionally, however, rather simple stylistic devices (especially rhetorical questions, ellipses and repetition figures) are used the most. With regard to the assessment of the stylistic devices used by the teachers, it becomes apparent that the perception of a "good" and "not so good" stylistic device can be very subjective, which sometimes even leads to the fact that specific formulations of students are regarded as a mistake and therefore corrected. The results provide not only information about the text type knowledge and its language, but also students' stylistic awareness. You can clearly detect the difficulties of objectively assessing students' stylistic achievements. The results can serve as a starting point in German didactics as well as in teacher training and further education.

In der vorliegenden Masterarbeit wird untersucht, welche Rolle die Rhetorik und vor allem rhetorische Stilmittel im Deutschunterricht der Sekundarstufe spielen. Besonderes Interesse gilt der Frage, inwiefern die Stilfiguren und Tropen beim Verfassen rhetorischer Texte durch die Schüler\*innen eingesetzt und wie diese Formulierungen von den korrigierenden Lehrpersonen wahrgenommen werden. Um sie zu beantworten, wurden basierend auf dem Prinzip der Methodentriangulation drei Untersuchungen durchgeführt: Zunächst eine Korpusanalyse, bei der rund 180 im Rahmen der SDRP (Standardisierte Diplom- und Reifeprüfung) 2016 verfasste Meinungsreden analysiert wurden, außerdem eine Lehrwerkanalyse dreier verschiedener Schulbuchreihen sowie Leitfadenterviews mit fünf Deutschlehrenden. Aus den Ergebnissen der Untersuchungen geht hervor, dass die Rhetorik und rhetorische Stilmittel im Kontext des Deutschunterrichts keine unbedeutende Rolle spielen. Die Schüler\*innen sind sich im Allgemeinen der Relevanz rhetorischer Stilmittel für das Verfassen eines gelungenen rhetorischen Textes bewusst und setzen diese gezielt ein; bestimmte, eher einfache Stilmittel (vor allem rhetorische Fragen, Ellipsen und Wiederholungsfiguren) werden hierbei deutlich häufiger verwendet als andere. Hinsichtlich der Einschätzung der eingesetzten Stilmittel durch die Lehrpersonen zeigt sich, dass die Wahrnehmung dessen, was ein gut und was ein weniger gut eingesetztes Stilmittel ist, sehr subjektiv ist, was in manchen Fällen sogar dazu führt, dass die Formulierungen der Schüler\*innen als Fehler betrachtet und korrigiert werden. Diese Ergebnisse geben Aufschluss über das Textsortenwissen und die Sprach- und Stilbewusstheit der Schüler\*innen und zeigen deutlich, wie schwierig es für Lehrpersonen ist, stilistische Leistungen objektiv zu beurteilen. Sie können als Ansatzpunkt in der Deutschdidaktik und in der Lehrer\*innenaus- und -fortbildung dienen.