

RHETORIK UND DIGITALE MEDIEN – IMPLIKATIONEN FÜR DIE DEUTSCHDIDAKTIK

Philippe Wampfler
Universität Zürich | phwampfler@gmail.com

ABSTRACT

Rhetorik hat im Deutschunterricht zwei Funktionen: Schülerinnen und Schüler sollten lernen, überzeugend zu sprechen – und sie sollen in der Lage sein, Reden zu analysieren. Der Leitmedienwechsel führt dazu, dass überzeugendes Sprechen wie auch die Analyse von Reden häufig in digitalen Formaten stattfindet. Der Beitrag prüft deutschdidaktische Konzepte der Rhetorik daraufhin, ob sie auch für einen kompetenten Umgang mit digital vorliegender Rede taugen. Daraus leitet er Anpassungen und Erweiterungen für einen zeitgemäßen Rhetorik-Unterricht ab, der auf digitale Medien als Lernumgebung in den Blick nimmt. Der Fokus liegt dabei auf informellen Redekompetenzen, welche Jugendliche heute in ihrer privaten Mediennutzung aufbauen und die in der Schule nur marginal thematisiert werden. Zudem wird das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit diskutiert, welches vom technologisch moderierten Medienwandel stark betroffen ist.

SCHLAGWÖRTER

— RHETORIK — SOCIAL MEDIA — SCHRIFTLICHKEIT — MÜNDLICHKEIT —
CHATS — DEUTSCHDIDAKTIK

„Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“ (Luhmann 1995, 5)

Der bekannte Satz aus Luhmanns Analyse *Die Realität der Massenmedien* bedarf im 21. Jahrhundert einer Aktualisierung. Geht der Soziologe in der Definition von Massenmedien davon aus, es bedürfe dafür der „maschinelle[n] Herstellung eines Produktes als Träger der Kommunikation“ (ebd., 6), wird die Transformation deutlich, die sich in den letzten 20 Jahren kommunikativ ergeben hat. Die flächendeckende Verbreitung des mobilen, digitalen und partizipativen Kommunikationsnetzwerks Internet hat zu einem Leitmedienwechsel geführt (vgl. [Wampfler 2018](#)). Zumindest für Jugendliche und junge Erwachsene – die sogenannten „Millennials“ – wirft er die Frage auf, ob die Einsicht Luhmanns heute noch gültig sei. Was Millennials wissen, wissen sie aus dem Netz. 97% der Jugendlichen nutzen das Internet täglich oder mehrmals pro Woche, 86% schauen sich in dieser Frequenz Online-Videos an, hingegen nur 75% klassisches Fernsehen. Knapp zwei Drittel aller Jugendlichen erachten YouTube-Videos als probates Mittel, sich regelmäßig über Themen zu informieren (alle Angaben vgl. [JIM-Studie 2017](#), 13 und 63). Das Netz hat traditionelle Massenmedien integriert, mit denen öffentlich ein potentiell großes, anonymes Publikum erreicht werden kann.

Die Dynamik und Entwicklung der Tools und Normen in sozialen Netzwerken hat sich in den letzten Jahren enorm beschleunigt – getrieben von Startups nach dem Vorbild des Silicon Valley, die vielen Nutzerinnen und Nutzern eine Leistung anzubieten versuchen, um Werbung anzeigen oder Daten verwerten zu können. Dieser hohe Rhythmus der Verhaltensänderungen stellt wissenschaftliche Untersuchungen vor eine große Herausforderung. Das Dilemma für große Studien wie JIM besteht darin, entweder genaue Aussagen zur aktuellen Mediennutzung machen zu können, indem Items angepasst werden – oder aber langfristige Veränderungen dokumentieren zu können. Beide Perspektiven gleichzeitig einzunehmen schließt sich jedoch aus, weil die vor vier oder acht Jahren gestellten Fragen für die aktuell untersuchten medialen Gewohnheiten nur noch teilweise Gültigkeit haben. Merkte das Autorenteam der [JIM-Studie](#) etwa 2014 kritisch an, bei für Jugendliche wichtigen Angeboten könnten „Quellen oder journalistische Qualität nicht differenziert betrachtet werden“, während diese dennoch „professionelle[n] Angebot[en] mit hohem journalistischen Standard“ vorgezogen würden (vgl. [JIM-Studie 2014](#), 59), ist die Frage nach der Vertrauenswürdigkeit von Internet-Quellen später aus der Studie rausgefallen, weil fast alle Medienformen für Jugendliche über ihr Smartphone zugänglich sind.

Im Folgenden nimmt sich dieser Beitrag eines Teilaspekts der Frage an, wie Jugendliche auf den souveränen Umgang mit Neuen Medien vorbereitet werden können. Die Relevanz dieser Frage ergibt sich aus den einleitenden Bemerkungen: Einerseits sind digitale Medien das Fenster zur Welt – nichts zeigt das deutlicher als tagesaktuelle Ereignisse, deren journalistische Aufarbeitung zu einem großen Teil über soziale Netzwerke erfolgt. In Notfällen informiert selbst die Polizei via Twitter und Facebook. Andererseits können relevante Kompetenzen für den Umgang mit digitalen Medien nicht Verfahren einschließen, die lediglich auf einzelnen Plattformen eine Bedeutung haben. Für Kompetenzen in Bezug auf Privatsphäre, Kommunikation, mediales Handeln in sozialen Kontexten, Selbstdarstellung und andere wichtige Kompetenzen

brauchen Jugendliche robuste und insbesondere adaptive Strategien, die bei einer Änderung der technischen oder sozialen Gepflogenheiten nicht obsolet werden. Sie sollen leicht auf unterschiedliche Kontexte zu übertragen sein, lebensweltliche Bedeutung haben aber auch den Raum für Reflexion und kritische Distanz eröffnen.

Ein Fokus auf das Lerngebiet der Rhetorik bietet sich für die Entwicklung solcher Verfahren und Einsichten in einem herausragenden Maße an. Neue Medien – so die These dieses Aufsatzes – führen zur Entwicklung neuer rhetorischer Verfahren, deren Reflexion und Analyse Aufgabe der Schule ist. Versteht man unter Rhetorik vereinfacht als sprachliche Mittel der Überzeugung, dann gehört diese Aufgabe in den Aufgabenbereich des Deutschunterrichts. Im Folgenden wird Rhetorik produktiv wie rezeptiv verstanden: Also auch als Fähigkeit, sprachliche Formen der Überzeugung zu identifizieren und entschlüsseln.

Das Verhältnis von Lehrpersonen und Lernenden zum Thema Rhetorik bezeichnen Hochstadt, Krafft und Olsen (vgl. 2015, 28) als „ambivalent“. Als Teil der Auftrittskompetenz sind rhetorische Einsichten mit zentralen Fertigkeiten und Reflexionsprozessen verbunden – stehen aber gleichzeitig im Verdacht, Manipulationen und verzerrenden Darstellungen den Weg zu ebnen. Diese Ambivalenz führt dazu, dass der gesellschaftliche und berufliche Wert von Rhetorik in den Lehrplänen keine Entsprechung findet. In den *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* findet Rhetorik als Begriff bei der Beschreibung von Kompetenzen keine Verwendung. An seiner Stelle ist die Rede davon, die Schülerinnen und Schüler müssten in „in verschiedenen Gesprächsformen und in unterschiedlichen Rollen kommunikativ handeln“, „in ihren Gesprächen auf Verständigung zielen und respektvolles Gesprächsverhalten zeigen“, „sich in eigenen Gesprächsbeiträgen explizit und zielführend auf andere beziehen“, „in Kontroversen Strittiges identifizieren und eigene Positionen vertreten“, „auf konstruktive Weise eigenes und fremdes Gesprächsverhalten beobachten, reflektieren und besprechen“, „nach Geboten der Fairness kommunizieren und Strategien unfairer Kommunikation erkennen“ können (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, 15f.). Nur in der Besprechung der exemplarischen Prüfungsaufgaben ist explizit die Rede von Rhetorik. Fast durchgängig ist die Konnotation aber negativ: Bei Kommentaren zu Dramenauszügen ist die Rede von „rhetorische[r] Überlegenheit“ oder von einer Sprache, die von „Rhetorik und Pathos“ geprägt sei (vgl. ebd., 40 bzw. 65). Hier klingt ein Rhetorik-Begriff an, der lediglich sprachliche Verfahren meint, welche eine argumentativ nicht gestützte Art der Überzeugung befördern.

Um zu zeigen, wie bedeutsam Rhetorik für den Umgang mit digitalen Medien ist, soll zunächst ein weiterer Blick auf die Mitte der 90er-Jahre geworfen werden – diesmal auf die Rhetorik-Diskussion in der Deutschdidaktik. Anhand von zwei Beiträgen wird aufgezeigt, welche Perspektiven für die Rhetorik an Schulen vor 20 Jahren absehbar waren und welche Veränderungen die Transformation des medialen Umfelds in der Lebenswelt Jugendlicher bewirkt hat. Anschließend werden rhetorische Probleme aus zwei Bereichen der Neuen Medien vorgestellt und analysiert: YouTube-Videos und Chat-Verfahren werden exemplarisch herangezogen, um die Relevanz rhetorischer Analyseverfahren nachzuweisen. Die Verlagerung persönlicher, beruflicher und

massenmedialer Kommunikation auf digitale Kanäle hat dazu geführt, dass rhetorische Fragestellungen und Methoden in der Lebenswelt von Jugendlichen an Bedeutung gewonnen haben. Es wird dabei zu zeigen sein, dass es spezifisch digitale Formen sprachlicher Überzeugungsverfahren gibt, deren Verständnis und Reflexion neuartige Formen von Kompetenzen benötigen.

1 — PERSPEKTIVEN DER SCHULISCHEN RHETORIK IN DER MITTE DER 1990ER-JAHRE

Vor 20 Jahren konstatierte Stephan Gora in einem Aufsatz, der Stellenwert der Rhetorik an der Schule wachse. Er verweist als Beleg auf „Rhetorik-AGs“, Debattierclubs oder das Verzeichnis von rhetorischen Techniken in Lehrplänen (vgl. Gora 1998, 73). Gleichzeitig sei Rhetorik aber weder als Disziplin fester Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften, noch in Stunden- und Lehrplänen als Fach verankert. Gora leitet daraus die Frage ab, „inwieweit sich unter den schulischen Rahmenbedingungen fächerverbindendes Unterrichtsprinzip und Rhetorik gegenseitig durchdringen können, welche Rolle also Rhetorik im fächerverbindenden Unterricht spielen kann.“ (ebd., 74) Goras Überlegungen sollen im Folgenden als Hintergrund für eine Diskussion der Bedeutung der Rhetorik im schulischen Unterricht verwendet werden. Betrachtet er theoretische Fundamente in Rhetorik als Grundbedingung für Interdisziplinarität (und damit für „vernetztes Denken“ und „Schlüsselqualifikationen“), so ist im heutigen didaktischen Diskurs von überfachlichen Kompetenzen wie „reflexive Fähigkeiten“, „Sozialkompetenz“, „Sprachkompetenz“, „Arbeits- und Lernverhalten“ die Rede, für welche rhetorische Kenntnisse eine Grundlage darstellen.

Gora konzipiert eine Lerneinheit rund um Referate, die auf einer didaktisch reduzierten Vermittlung von rhetorischen Einsichten beruhen. Sie besteht aus dem sogenannten „Dreieck der Rhetorik“, das sich von Aristoteles' Rhetorik-Definition ableitet, die besagt, die „Rede“ beruhe auf „dreierlei: dem Redner, dem Gegenstand, über den er redet, sowie jemanden, zu dem er redet, und seine Absicht zielt auf diesen – ich meine den Zuhörer.“ (Aristoteles 1998, 1358af.)

Gora fügt fünf daraus abgeleitete, normative Regeln hinzu (Gora 1998, 76):

- 1** Sprich nur so sachorientiert wie nötig.
- 2** Sprich verständlich.
- 3** Sprich strukturiert.
- 4** Sprich möglichst frei.
- 5** Sprich möglichst du-orientiert.

Dieses theoretische Fundament, das Gora nur minimal auf einschlägige rhetorische Texte bezieht, dient einerseits als Kriterienkatalog für die Bewertung von Referaten, andererseits aber auch als Hilfestellung für ihre Erarbeitung. Weil es im fächerübergreifenden Unterricht zum Einsatz kommt, könne es von Lehrpersonen mit unterschiedlicher Fachausbildung als Instrument eingesetzt werden, so Gora (vgl. ebd., 79f.).

Der Aufsatz von Gora erschien im Rhetorik-Jahrbuch des Jahres 1998, in dem sich auch die Beschreibung eines Unterrichtsprojekts von Andrea Merger findet. Sie geht von der Forderung aus, Rhetorik müsse Geschichte, Theorie und Praxis verbinden: „Von der Theorie zur Praxis und innerhalb derselben von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, so läßt sich kurz gefaßt der Weg dieser Unterrichtseinheit beschreiben.“ (Merger 1998, 135)

Was Goras Rhetorik-Dreieck leistet, leitet Merger differenziert aus dem Organon-Modell von Bühler ab und entwickelt aus Aristoteles' Topik, der rhetorischen Begriffsbildung sowie dem Fünfsatz-Konzept Hellmut Geißners eine differenzierte Konzeption für eine meinungsbildende Argumentation.

Das Ziel der von Merger für den Deutschunterricht konzipierten Einheit ist ein Problembewusstsein für rhetorische Praxis – während Goras Anleitung darauf abzielt, einen reflektierten Umgang mit fachsprachlich artikulierten Sachverhalten in einem fächerübergreifenden Setting zu ermöglichen. Letztlich regen beide Ansätze dazu an, mit beschränkten Unterrichtsressourcen Schülerinnen und Schülern einfache Werkzeuge zu vermitteln, mit denen sie in Ausbildung und Studium überzeugend kommunizieren können.

Vergleicht man die Konzepte mit aktuellen didaktischen Vorstellungen, so werden vier Differenzen deutlich:

Erstens gehen Gora und Merger selbstverständlich davon aus, theoretische Konzepte müssten in einem ersten Schritt vermittelt werden, damit sie in einem zweiten ein- und umgesetzt werden können. Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler oder die Möglichkeit eines selbstorientierten Lernens spielen in den fachdidaktischen Überlegungen keine Rolle.

Merger geht zwar auf die Möglichkeit ein, rhetorische Kompetenzen auch für die Analyse von Redebeiträgen einzusetzen – aber lediglich im Rahmen einer „kognitiv geprägten Modellanalyse“ von zwei literarischen Texten (Erich Kästner und Gerhart Hauptmann) (vgl. ebd., 142). Die Vorstellung, aktuelle Entwicklungen in den Massenmedien seien stets rhetorisch vermittelt und ihr Verständnis deshalb von dieser Formgebung abhängig, fehlt in beiden Texten. Das dürfte auch damit zusammenhängen, dass die Medienwelt der 1990er-Jahre recht starken Gesetzmäßigkeiten folgte, die im Deutschunterricht in eigenständigen Unterrichtseinheiten abgehandelt wurden.

Als dritter Aspekt – und das wurde aus den ersten beiden bereits erkennbar – fehlen Bezüge zur Lebenswelt der Jugendlichen völlig. So erfolgt eine radikale Trennung von schulischen Unterrichtsgegenständen, die aus kanonisierten und didaktisch strukturierten Fachinhalten bestehen, und der Alltagskommunikation, den medialen Gewohnheiten und Unterhaltungsmöglichkeiten der Lernenden. In beiden Aufsätzen fehlt eine Reflexion dieser Abgrenzung.

Viertens spielt das Verhältnis von Bild und Text in beiden Konzepten eine untergeordnete Rolle. Rhetorik wird als eine nicht-visuelle Praxis oder Wissenschaft verstanden. Visualisierungen können allenfalls ein Argument illustrieren – andere Funktionen

sind nicht denkbar. Wie etwa Abraham und Sowa gezeigt haben, wirkt sich die kulturgeschichtliche Tradition einer Trennung der beiden Medien so noch heute auf den Unterricht aus, obwohl biologische, ästhetische und anthropologische Argumente vorliegen, die belegen, dass es eine Verschränkung der Tätigkeiten bei der Lektüre von Bildern und Texten gibt (vgl. Abraham / Sowa 2012).

2 — YOUTUBE-RHETORIK

Rund 60% der Teenager in Deutschland schauen täglich YouTube (vgl. JIM-Studie 2017, 32). YouTube bzw. mobile Videos haben Fernsehen als Leitmedium bei Jugendlichen verdrängt, was auch die JIM-Studie ausweist (nur 45% der Jugendlichen schauen täglich fern, ebd.). Spätestens seit der YouTuber LeFloid (bürgerlich Florian Mundt) im Juli 2015 die Bundeskanzlerin Angela Merkel interviewt hat, ist einem breiten Publikum deutlich geworden, wie wichtig die Nachrichtenvermittlung für Jugendliche und junge Erwachsene über diese Kanäle geworden ist. LeFloid hatte damals rund 3 Millionen Abonnentinnen und Abonnenten, seine Videos werden von rund 1 Million Zuschauerinnen und Zuschauern angeschaut.

Um seine Bedeutung zu verstehen, ist die Sicht der Massenmedien auf den YouTuber aufschlussreich. Für die FAZ kommentierte Frank Lübberding das Video mit der Kanzlerin etwa so:

Mundt prägt mit seiner Reichweite das Verständnis vieler junger Leute von der „großen Politik“. Sie halten sie wie er für eine fremde Welt, der sie nur noch mit Unverständnis gegenüberstehen. Unsere Gesellschaft verliert damit einen Teil ihres früheren Selbstverständnisses über deren Rolle - und die Funktion des politischen Journalismus in diesem politischen Betrieb. (Lübberding 2015)

Mundt schafft also zusammen mit anderen YouTubern einen alternativen Zugang zu politischen Fragen – immer in Distanz zu dem der Massenmedien. Dieses diskursive Verfahren findet sich auch bei Verschwörungstheorien (vgl. Butter 2018, 118f.) und bei der Alt-Right-Bewegung.

Die Frage nach einer YouTube-Rhetorik muss auch diese Strategie umfassen, die für das Selbstverständnis solcher Kanäle prägend ist. Rhetorik wird dabei in einem etwas weiteren Sinne verwendet: Welche verbalen und non-verbalen Verfahren werden angewendet, um zu überzeugen, Absichten mitzuteilen oder zu verschleiern, eine Reaktion auszulösen – und welche Absichten oder Reaktionen stehen dabei im Vordergrund?

In der Vorstellung des YouTube-Kanals von *Onision* im Deutschunterricht argumentierten zwei 16-jährige Schülerinnen wie folgt:

Wenn wir durch die Kommentare scrollen, fällt auf, wie wenige Hater Onision hat. Wir haben drei Vermutungen, warum das so sein könnte: Erstens tritt er selbst schon sehr beleidigend und oft auch fast aggressiv auf, so dass es für Hater vielleicht gar nicht mehr lustig ist, zu haten. Zweitens nimmt er sich selber auch nicht so ernst, er macht Faxen und tanzt so blöd rum. Und drittens spielt er eine Rolle, wir merken, dass er nicht wirklich im Internet mit seinen Kollegen lustige Bilder sucht, sondern das nur macht, um uns zu unterhalten. (Mitschrift im Unterricht von Ph.W., 2015)

Hier wird das deutlich, was mit rhetorischen Kompetenzen in einem digitalen Kontext gemeint ist: Die Verfahren, mit denen Eigentliches und Uneigentliches, Inszenierung und Realität, Meinungen und Beschreibungen sowie Absichten und Handlungen oder

Reaktionen auf digitalen Plattformen voneinander getrennt werden. „Hater“ bzw. „hater“ ist ein Begriff, der mit rhetorischen Einsichten zu tun hat: Er bezeichnet eine Polemik, in der Ad-Hominem- und Strohmann-Argumente, Hyperbeln und Ironie eine große Bedeutung spielen, aber letztlich nur Aufschluss über bestimmte Absichten geben. Abzugrenzen ist der Typus des „Haters“ beispielsweise vom positiv besetzten Begriff des „Fanboys“ oder „Fangirls“, die unkritisches Lob äußern und sich bedingungslos solidarisch zeigen. Eine weitere, weniger scharfe Grenze verläuft zwischen dem „Hater“ und dem „Troll“: Die Figur des Trolls verwendet scheinbar interessierte Fragen oder scheinbar neutrale Hinweise und Behauptungen, um vom Thema abzulenken und Unruhe zu stiften. Er ist ein Meister der Rhetorik des Derailings, beherrscht also eine Reihe von Strategien, um thematische Verlagerungen oder Verschiebungen von Werten vorzunehmen.

Betrachten wir im Folgenden zwei Videos genauer, gilt der Fokus dem Verhältnis der Absichten der Sprecherin bzw. des Sprechers zu den Reaktionen der Zuschauerinnen und Zuschauer. Problematisch dürften dabei rhetorische Mittel sein, die im Deutschlehrbuch *Texte, Themen und Strukturen* „Strategien der Beeinflussung“ genannt werden (vgl. Schurf / Wagener 2014, 296). In der dort vorgeschlagenen Unterrichtseinheit analysieren die Schülerinnen und Schüler Auszüge aus der Sportpalast-Rede Goebbels'. Im Lehrbuch werden Überzeugungsstrategien positiv von Strategien der Beeinflussung abgegrenzt:

Wo ein Redner/eine Rednerin die eigenen Ziele und Beurteilungsmaßstäbe offenlegt und auf dieser Basis zu Kritik und Selbstkritik ermuntert, wo mit rationaler Argumentation Denkanstöße geliefert werden und auch ein Bemühen um Konsens deutlich wird, werden Überzeugungsstrategien eingesetzt. (ebd.)

Die beiden zur Analyse herangezogenen Videos stammen aus den populärsten Kanälen: Das erste ist ein Auszug aus einem Video von Dagi Bee (bürgerlich: Dagmar Nicole Ochmanczyk), das zweite ein Beitrag des schon erwähnten LeFLoid. Sie stehen exemplarisch für den YouTube-Mainstream von 2015, der ein breites Publikum anspricht.

Die Kunstfigur Dagi Bee stellt in [ihrem Video](#) ein Tagebuch vor, das sie gefunden habe. Sie liest daraus vor und kommentiert die Auszüge. Dabei stellt sie ihr früheres Ich als peinlich und niedlich zugleich dar. Am Schluss des Beitrags äußert sie explizit und implizit mehrere Absichten, die sie damit verfolgt: „Ich hoffe, euch hat das Video gefallen und ich hoffe, ihr konntet auch etwas darüber lachen und vielleicht so ein bisschen so ‚throwback‘ von früher haben. Das sind auf jeden Fall sehr sehr witzige und private Dinge gewesen.“ (Dagi Bee 2015, 11.58-12.07)

Ist der Unterhaltungsaspekt des Videos formal und inhaltlich ebenso augenfällig wie das inhaltliche Ziel Dagis, sich mit einer früheren Version des eigenen Ichs zu vergleichen und davon abzugrenzen, dürften damit verbundene Strategien weniger offensichtlich sein: Dazu gehört eine Rhetorik der Intimität, welche die parasoziale Beziehung des Publikums zur Figur Dagi Bee stützt. Damit sind Formen von einseitigen Beziehungen zu medial vermittelten, realen oder fiktionalen Persönlichkeiten gemeint, die mit der Illusion verbunden sind, die Verbindung würde auch außerhalb des Medienkonsums bestehen, und zu einer Reihe von Nachahmungseffekten führen.

Untersuchungen zu parasozialen Beziehungen gibt es schon seit den 1950er-Jahren. Sie können – stark vereinfacht – nachweisen, dass diese einerseits den Genuss am Medienkonsum steigern und damit auch seine Intensität, andererseits aus einer Vielzahl von Faktoren genährt werden: Emotionale, kognitive und verhaltensbezogene Anreize sind alles Ursachen für parasoziale Beziehungen (vgl. dazu Vorderer 1996, darin besonders Krotz 1996).

Dieser Aspekt der Beeinflussung bleibt den Zuschauerinnen und Zuschauern beim Video von Dagi Bee möglicherweise verborgen: Der einleitende Kommentar, bei der die YouTuberin die Stimme einer Zuschauerin parodiert, welche die Frisur Dagi Bees beurteilt, zeigt beispielsweise die Erwartung, dass das Erscheinungsbild der Figur zum Thema wird. Daraus resultiert die Vorgabe einer Möglichkeit, das Video online zu kommentieren und im Freundeskreis zu diskutieren. Gleichzeitig geht die Sprecherin explizit auf das Setting und die intime Situation ein: Auf ihrem Bett liest sie aus ihrem geheimen Tagebuch vor. Sie unterhält das Publikum offen mit Geschichten aus ihrer Vergangenheit, für die sie sich vorgeblich schämt, wie schon der Titel deutlich macht.

Auch der Schluss des Videos beinhaltet eine Form von Manipulation: Auf der Oberfläche bittet Dagi Bee um Feedback – die Bewertungsfunktion von YouTube sei eine Möglichkeit, ihr mitzuteilen, wie sie ihr Programm gestalten solle. Tatsächlich geht es aber darum, die Sichtbarkeit des Kanals zu erhöhen. Dadurch steigen Zuschauerzahlen und letztlich auch die Einnahmen des Produktionsteams, das regelmäßig dafür kritisiert wird, versteckte Werbung als Einnahmequelle zu nutzen (vgl. Reinbold 2015).

Fassen wir diese knappe Analyse zusammen, so stellen sich folgende Punkte als relevant heraus: Erstens verwendet Dagi Bee eine verbale und non-verbale Rhetorik der Intimität, mit der sie unterhält, aber auch die einseitige Beziehung verstärkt, welche das Publikum zu ihr aufgebaut hat. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass das Video eine doppelte Adressatenstruktur aufweist: Es spricht in der Beschreibung explizit die sogenannten „Bee’s“ an, also die jüngeren, meist weiblichen Teenager, die sich darüber definieren, Fan von Dagi zu sein. Implizit richtet sich aber das Video auch an ein an Dagi erotisch interessiertes Publikum, was damit belegt werden kann, dass es pornografische Videos gibt, in denen eine weibliche Darstellerin die Rolle von Dagi spielt (vgl. Ludwig 2015).

Die vorgespilte Intimität erlaubt der Schauspielerin zweitens, den Zuschauerinnen und Zuschauern Interaktionsmöglichkeiten vorzuschlagen, deren Nutzen ein anderer als der angegebene ist: Die Vorteile für Dagi Bee und ihr Team werden versteckt und verschleiert. Drittens funktioniert das Video im Sinne Frederkings symmedial: Es erzielt seine Wirkung durch seine Einbettung in einen YouTube-Kontext.

Dieser Aspekt kann am [Beispiel von LeFloid](#) vertieft werden, von dessen kurzem Beitrag wir den Schluss sehen: Auch er setzt rhetorische Strategien der Intimität ein, indem er darauf hinweist, „ganz persönliche“ Ansichten zu präsentieren, bei denen er „etwas ehrlicher“ und nur mit dem Publikum spreche. Zu einem großen Teil platziert er diese auf der sogenannten „Endcard“, wo bereits Ausschnitte aus anderen Kanälen

und Videos zu sehen sind. Diese parallelen Einspielungen sorgen für paradoxe Effekte, wenn auf dem Gaming-Kanal beispielsweise brutale Kriegsspiele zu sehen sind, die LeFloid dann als Ablenkung von einem Thema anpreist, bei dem es um die ungelöste Frage geht, warum Menschen ihre Menschlichkeit verlieren. Die Gestaltung der Endcard führt zur Symmedialität: Sie erlaubt den Zuschauerinnen und Zuschauern, abzuspringen bzw. an einem Second Screen aktiv zu werden. LeFloid verweist nicht nur auf andere Videos, sondern blendet auch Social-Media-Kanäle prominent ein und fordert die Zuschauerinnen und Zuschauer auf, in der Videobeschreibung auf Links zu klicken. Zwar finden sich dort je zwei Links zu journalistischen Angeboten der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* und von *Vice News*, die Mehrheit der weiterführenden Angebote sind aber entweder Produkte, an denen das LeFloid-Team mitverdient, oder dann hinweisen auf weitere Angebote, bei denen die erhaltene Aufmerksamkeit ebenfalls monetarisiert werden kann.

Zwei weitere rhetorische Aspekte sollen am LeFloid-Beispiel kurz aufgezeigt werden: Zunächst fällt die Schnitttechnik ins Auge. Sie führt zu einer starken Beschleunigung, indem Sprechpausen verkürzt und rausgeschnittene Sequenzen zu enorm abrupten Übergängen führen. Die hochfrequentierten Schnitte erlauben es auch, Standbilder zwischenzuschalten, welche Aussagen illustrieren, teilweise aber auch einen Kontrast darstellen – insbesondere auch deshalb, weil LeFloid intensiv non-verbale Kommunikationsmittel einsetzt, wenn er direkt zu sehen ist. Er schafft so auch eine Distanz zum Gesagten, indem er beispielsweise mit den Fingern „Air Quotes“ einfügt, um bestimmte Begriffe oder Formulierungen als uneigentlich zu markieren. LeFloids Aussagen werden dadurch in einem hohen Maße unspezifisch: „Ich hab’ nicht mal den Funken einer Idee“ ist die inhaltliche Konsequenz aus der Art und Weise, wie er seine Gedanken präsentiert. Das ist aber eine bewusste Strategie, die sich am zweiten rhetorischen Element zeigt: Dem verwendeten Register. Es schwankt zwischen bewusst bildungssprachlichen Ausdrücken „Todesspirale“, „Intellekt“, „Allmachtsphantasien“, „fremdgesteuerte Emotionalität“, „Summe“, die mit mehreren Anspielungen verbunden werden, und übertriebener Vulgarität, die eine hohe Emotionalität erzeugt. LeFloid arbeitet auch sprachlich mit Beschleunigungen, aber auch mit einer hohen Redundanz. So steht dem Eindruck, er werde durch seine Gedankengänge stark bewegt, eine inhaltliche Leere gegenüber. Die Welt der Mainstream-Medien und ihre Darstellungen weist er klar zurück – ohne aber präzise zu benennen, was er kritisiert oder welche alternativen Interpretationen des Zeitgeschehens er vorschlägt. Damit öffnet er den Raum für Diskussionen: „Ich hab’ euch, was denkt ihr denn?“ ist eine rhetorische Frage, die vom parasozial mit LeFloid verbundenen Publikum aber nicht als solche wahrgenommen wird, sondern als echte Frage. Dadurch verstärkt er den Effekt, den er durch eine Kritik der Berichterstattung anderer Medien erzielt: Ein Raum für eine Diskussion wird eröffnet, die in jede Richtung gehen kann. Und das tut sie dann auch: Unter dem Video finden sich über 15.000 Kommentare. Diese bestehen, so zeigt der Ausschnitt in Abbildung 1, zu einem großen Anteil aus sorgfältig geschriebenen Beiträgen, die ähnlich wie LeFloid eine Fachsprache verwenden („all deine Sätze sind leere Phrasen“, „Man sollte zwischen Multikulturalismus und Assimilation unterscheiden“), aber letztlich keine inhaltliche Ergänzung zum Video-Beitrag LeFloids darstellen.

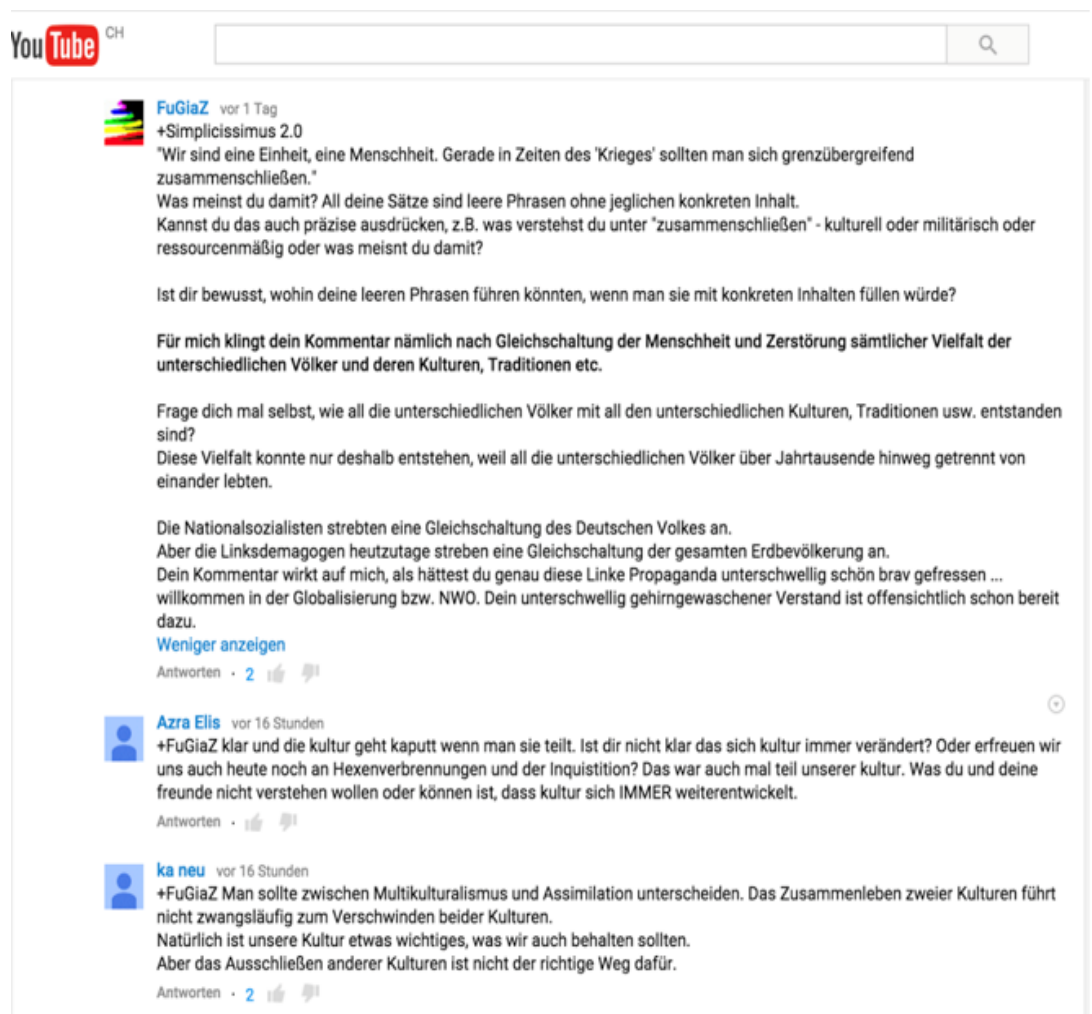


Abb.1: Screenshot LeFloйд 2015

Diese beiden kurzen Betrachtungen von YouTube-Videos legen nahe, dass es spezifische Techniken gibt, mit denen erfolgreiche Akteure ihr Publikum beeinflussen. Sie erzeugen bewusst und symmedial parasoziale Interaktion, indem sie vorgeben, einen ungefilterten Einblick in das Leben und oder Denken von YouTube-Stars zu geben.

In einem [Zeit-Interview](#) kritisierte ein weniger erfolgreicher Deutscher YouTuber, Lars Paulsen, kürzlich gerade diesen Aspekt: „Diese unironische Weise, mit dem Zuschauer zu reden, damit komme ich nicht klar.“ (Agarwala / Otto 2015) Das Verfahren erzeugt die Illusion, es bestehe ein Interesse an Dialog oder Feedback, die aber größtenteils lediglich Einnahmequellen darstellen und als Datengrundlage für eine Optimierung des Angebots genutzt werden. Das sind die spezifischen Eigenschaften dieser Videos, die mit rhetorischen Techniken und Effekten erzielt werden. Aufgrund ihrer medialen Einbettung gehen sie über traditionelle Aspekte der Redeanalyse hinaus: Nicht deshalb, weil Bild und Ton einander ergänzen – das wäre bei jeder Rede der Fall. Sondern weil die Videos mit schriftsprachlichen Texten (Kommentaren, Einblendungen, Links auf Verkaufsseiten oder Quellen) und weiteren Videos auf der Plattform YouTube verbunden sind.

Damit dürfte gezeigt sein, dass es tragfähig ist, von einer YouTube-Rhetorik zu sprechen. Das Medium hält spezifische Phänomene bereit, die mit herkömmlichen didaktischen Ansätzen nicht zu bewältigen waren. Was in *Texte, Themen und Strukturen* am Beispiel der Goebbels-Rede als „Strategien der Beeinflussung“ bezeichnet wird (vgl. Schurf / Wagener 2014, 296), wird durch filmische Mittel (Schnitte) und mediale und wirtschaftliche Verfahren (z.B. Interaktion als Form der Monetarisierung, Affiliate-Links) erweitert. Wer die hier erwähnten Beispiele einschätzen kann, muss spezifisch digitale Zusammenhänge verstehen, die sich nicht durch die Besprechung einer schriftlich vorliegenden Rede erschließen lassen. Mit Stalder gesprochen, müssen die Elemente einer Kultur der Digitalität berücksichtigt werden: Referenzialität (also Verweise auf Prä- und Intertexte), Algorithmizität (Hervorhebungen und Empfehlungen des personalisierten YouTube-Algorithmus) sowie die Gemeinschaftlichkeit, welche dazu führt, dass sich um YouTube-Kanäle Communities bilden, die sich über Kommentare und Parasozialität verbinden (vgl. Stalder 2016).

3 — CHAT-RHETORIK

Die Bedeutung von Chats für die persönliche Kommunikation dürfte naheliegend sein, sie kann auch mit den Mediennutzungsstudien belegt werden. So zeigt etwa die JIM-Studie 2017, dass Jugendliche rund 40% ihrer Zeit im Netz mit digitaler Kommunikation verbringen, Chat-Tools wie WhatsApp oder Snapchat gehören zu den beliebtesten Webdiensten (vgl. JIM-Studie 2017, 31ff.). Eine Trennung von Instant-Messenger, SMS-Kommunikation und persönlichen Nachrichten in sozialen Netzwerken wird für die mobile Kommunikation zunehmend obsolet: Smartphones bieten für unterschiedliche technische Lösungen fast identische Aus- und Eingabeformate an, so dass hier zusammenfassend von Chats gesprochen wird, aber eine ganze Breite von Plattformen und Interaktionsmöglichkeiten mit zwei oder mehr Teilnehmerinnen und Teilnehmern gemeint sind. Chat-Dienste begleiten symmedial fast jede heute verbreitete App – von Office-Umgebungen bis zu Spielen.

Chats schaffen Affordanzen (vgl. Boyd 2014, 18f.) für spezifische rhetorische Phänomene und Normen. Entsprechend setzen diese wie Online-Videos Kompetenzen voraus, um sprachliche Handlungen angemessen vornehmen oder einschätzen zu können. Im Folgenden werden mit konzeptioneller Mündlichkeit und Emojis zwei Aspekte dieser Rhetorik in den Blick genommen, die das exemplarisch verdeutlichen.

Wie Christa Dürscheid nachgewiesen hat, ist Mündlichkeit als Thema sowohl in der Fachdidaktik wie auch in der Linguistik in den letzten Jahrzehnten in Bewegung geraten. Gleichwohl ist gerade im Bereich der Rhetorik in der Fachdidaktik eine zu starke Konzentration auf schriftlich vorliegende Texte zu beobachten. Die Forschung von Dürscheid zu großen Korpora von SMS- und Chat-Nachrichten dreht sich um den Unterschied zwischen konzeptioneller und medialer Mündlichkeit. Die These, dass es sich bei digitalen Texten oft um medial schriftliche, konzeptionell aber mündliche Äußerungen handle, ist naheliegend. Dürscheid bietet Kriterien an, um diese These zu präzisieren:

Die gesprochene Sprache ist flüchtig, sie ist situationseingebunden, sie unterliegt den Bedingungen von Zeit und Raum und ist phylo- und ontogenetisch primär. Kommunikation in gesprochener Sprache verläuft synchron, Mimik, Gestik und Intonation treten zu den verbalen Ausdrucksmitteln hinzu. Weiter ist die gesprochene Sprache körpergebunden und stellt ein Lautkontinuum dar, besteht also nicht, wie die Schrift, aus einer Summe diskreter Einheiten. Nur die beiden letztgenannten Eigenschaften sind konstitutiv für gesprochene Sprache, in allen anderen Fällen handelt es sich um Merkmale, die durchaus auch wegfallen können. [...] Die [Chat-]Kommunikation ist also weder synchron noch flüchtig. Letzteres wäre nur dann der Fall, wenn über das Internet tatsächlich miteinander gesprochen würde, wenn also z.B. ein Gespräch via Skype geführt wird oder man sich in einem Online-Spiel in einem Voice-Chat austauscht. Nur dann kann man auch streng genommen von Mündlichkeit in den neuen Medien sprechen, in allen anderen Fällen sollte (nur) von konzeptioneller Mündlichkeit die Rede sein. (Dürscheid 2011, 180)

Konzeptionelle Mündlichkeit weise, so Dürscheid, zwar „Dialogizität, Vertrautheit mit dem Partner, freie Themenentwicklung [und] Affektivität“ auf, aufgrund der fehlenden Synchronizität und Flüchtigkeit handle es sich dabei aber nicht um Gespräche (vgl. ebd., 181).

Betrachten wir die Möglichkeit, Lexeme unterschiedlich zu schreiben, weil Normen der formalen Schriftsprache aufgrund der Verwendung von Dialekt durch Normen der sozialen Interaktion ersetzt werden. Es wird also möglich, alle Grapheme zu verwenden, die eine phonetische Interpretation erlauben, die lautlich nahe an das gemeinte, gesprochene Wort herankommt.

a) okay	1)	
b) oke	2) .	
c) okee(ee...)	3) ..	
d) ok	4) ...	
e) okai	5) !	
f) okej	6) !(!!...)	
g) okaii(ii...)	7) !?	
h) k	8) ;)	

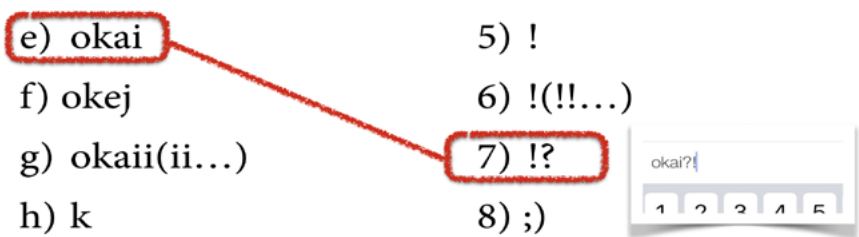


Abb. 2: Varianten für die Schreibung von „okay“ in Chats, Region Zürich, 2015.

Für die folgenden Ausführungen wurden die Nachrichten in 10 Klassenchats an Gymnasien im Raum Zürich ausgewertet. Die Schreibenden waren zwischen 14 und 18 Jahren alt. Untersucht wurde ein Zeitraum vom Januar bis Mai 2015, insgesamt umfasst das ad hoc-Korpus rund 7300 Nachrichten.

Konzentriert man sich auf das Lexem „okay“ und einige seiner Schreib- und Interpunktionsmöglichkeiten in diesen Chats, so wird deutlich, dass aus der Kombination zwischen 50 und 100 Möglichkeiten entstehen, unter denen sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einem Chat entscheiden können. Diese Varianten werden, einem

sprachökonomischen Prinzip zufolge, sofort mit Bedeutungsunterschieden belegt. Es fällt schwer, diese außerhalb sozialer Gruppen zu bewerten. Gespräche mit Schülerinnen und Schülern zeigen, dass ganz allgemein die ganz kurzen und die den Normen der Standardsprache entsprechenden Varianten als eher kühl und aggressiv beurteilt werden. Das gilt ebenso für Punkte und Auslassungszeichen. Die freundlicheren Möglichkeiten können mit unterschiedlichen Intentionen verbunden werden. So ist die Verwendung des Zwinker-Smileys äußerst ambivalent zu beurteilen. Es signalisiert häufig, dass eine Äußerung nicht ernst gemeint ist. Dabei kann aber auch eine Verachtung gegenüber dem Empfänger oder der Empfängerin zum Ausdruck kommen: Werden verletzende Aussagen als halb-ernst markiert, kann das Gegenüber pragmatisch kaum angemessen auf die übergriffige Äußerung reagieren.

Reflexionsphasen in Fokusgesprächen unter Jugendlichen machen deutlich, dass die Möglichkeit, sich dieser Varianten zu bedienen oft zu einer Entscheidung für oder gegen eine Norm führt. Nicht nur das Verfahren des Opt-In, wie das in der digitalen Begrifflichkeit heißen müsste, sondern auch das des Opt-Out scheinen denkbar: Jugendliche sind so aufgebracht über entstandene Missverständnisse und Diskussionen, die aus diesem Phänomen resultieren, dass sie sich ihm teilweise verweigern und das wichtigen Kontakten auch mitteilen. Jugendliche vereinbaren in den Chats in dem hier vorliegenden Korpus teilweise explizit, dass sie durch unterschiedliche Schreibweisen keine Bedeutungsunterschiede generieren wollen.

Gleichwohl erfordert die konzeptionelle Mündlichkeit ein Kontinuum an Ausdrucksformen sowie paraverbale Kommunikationsmittel. Die Stimme ist im ursprünglichen Sinn des Wortes analog, die Schrift digital (vgl. [Passig / Scholz 2015](#)). Die unterschiedlichen Verschriftlichungen sind so rhetorischer Ausdruck der konzeptionellen Mündlichkeit: Weil ein Gespräch geführt wird, reicht es nicht aus, normierte und einheitliche Schreibungen zu verwenden. Nimmt man aber die Erfahrungen der Jugendlichen ernst, dann scheinen diese Schreibweisen zu stark codiert zu sein, um sinnvoll verwendet zu werden. Die doppelte Kontingenz der Kommunikation macht den Vorgang zu komplex: Sprecher und Sprecherinnen und Zuhörer und Zuhörerinnen müssten jeweils wissen, wie die Schreibweisen gemeint respektive verstanden werden, damit Kommunikation gelingen kann.

Eine Lösung für das Problem stellen visuelle Elemente dar. Memes, gifs und Emojis sind Bestandteile der digitalen Kommunikation, die nicht mit den Mitteln der traditionellen Rhetorik zu erfassen sind. Wie die zuvor erwähnten Schreibvarianten sind sie direkt mit der Schaffung neuer sozialer Normen verbunden: Wer unter Jugendlichen nicht emotionslos wirken will, muss Chatnachrichten mit Emojis versehen. Das Verhältnis von verwendetem Symbol und ausgedrückter Bedeutung ist zunächst nur vage vorgegeben und wird dann Gegenstand einer sozialen Bestimmung. Gleichwohl ist das zur Verfügung stehende ‚Vokabular‘ beschränkt: Es gibt eine festgelegte Anzahl von Emojis; bei Memes und gifs wird auf einen einfach zugänglichen Katalog zurückgegriffen, der überschaubar bleibt.

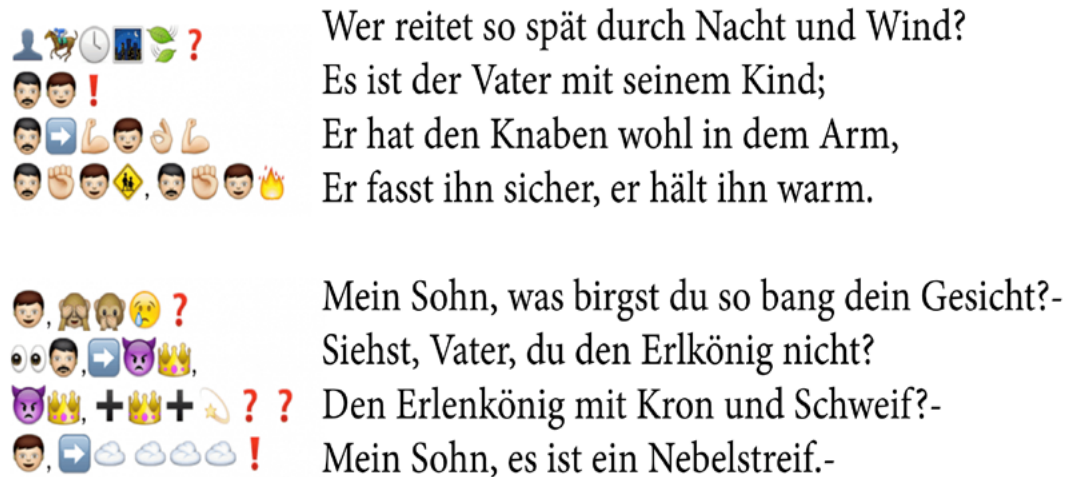


Abb. 3: Erlkönig in Emojis nach Döring (2015)

Über die Bedeutung von Emojis für den Deutschunterricht gibt es eine Reihe von scherzhaften Annäherungen. Gerade das Erlkönig-Beispiel in Abbildung 3 lässt jedoch erahnen, dass hier ein literaturdidaktisches Potential schlummert. Am Beispiel von Projekten zur medialen Umformung Werthers, wie sie beispielsweise Stephan Porombka (vgl. 2012, 67ff.) für digitale Schreibprozesse vorgeschlagen hat, wird erkennbar, dass sie eine doppelte Analyse sowohl der fremden wie auch der eigenen Kommunikationspraxis und rhetorischen Verfahren ermöglichen. Indem aus *Werther* wahlweise ein E-Mail-, ein SMS- oder ein Chatroman wird, werden rhetorische Eigenheiten *Werthers* erkennbar. Im Übertragungsprozess in Alltagssprachlich vertraute mediale Praktiken müssen diese auf ihre Tragfähigkeit für literarische und tiefgründige Botschaften geprüft werden. Welche Emojis würde Goethe heute einsetzen, wenn er *Werther* schriebe? Die Frage klingt trivialer, als sie ist – sie bedingt beispielsweise eine Einschätzung des Verhältnisses des Romans zu zeitgenössischen Kommunikationsnormen und eine Reflexion der Kommunikationserwartungen der Leserinnen und Leser (vgl. Wampfler 2020).

Chat-Kommunikation erschwert eine klare Abgrenzung zwischen konzeptionell mündlichen digitaler Kommunikation und echten Gesprächen. Dürscheid bezeichnet die Körpergebundenheit und das Lautkontinuum als konstitutive Merkmale medialer Mündlichkeit. In den letzten drei Jahren hat Snapchat als Kommunikationsplattform unter Jugendlichen starke Verbreitung gefunden. Die App erlaubt es, Smartphone-Bilder zu verschicken oder in einer „Geschichte“ zu veröffentlichen. (Instagram hat diese Funktion übernommen) Texte nehmen in diesen Chats eine untergeordnete Funktion ein. Botschaften werden meist rein visuell vermittelt, oft auch durch Selfies, die mit einer einfachen Zeichnungsfunktion verziert werden. Ist das eigene Gesicht Grundlage für die Kommunikation von emotionalen Inhalten und anderen Botschaften, ist die Körpergebundenheit gegeben.

In die andere Richtung geht die mündliche Verwendung von Hashtags. Diese Form von Schlagwörtern ist ein konzeptionell schriftliches Phänomen, wird aber zunehmend auch mündlich eingesetzt. Der beliebte Instagram-Hashtag #foodporn etwa, mit dem besonders attraktiv arrangierte Speisen versehen werden, kann als mündlicher Kommentar beim Essen jugendsprachlich als Kompliment oder Ausdruck der Begeisterung dienen. Das hat Auswirkungen bis hin zur Syntax: „RIP Geld“ wird in der Jugendsprache wie zwei Hashtags verwendet und drückt aus, dass jemand viel Geld ausgegeben hat.

Es wird hier deutlich, dass die informelle Kommunikation Jugendlicher zu Herausforderungen bei der Verwendung konzeptuell mündlicher Schriftsprache führt, insbesondere wenn es darum geht, sie zu reflektieren. Zu fragen ist, ob sie zum Gegenstand des Deutschunterrichts gehören. Dürscheid beispielsweise diskutiert intensiv, ob Chat-Sprache zu einer qualitativen Beeinträchtigung von Schultexten führe. Damit nimmt sie eine deutschdidaktische Normierung vor: Textsorten der Schule werden den Textsorten des Alltags vorgezogen – sie werden nicht als Hilfsmittel dazu verstanden, um sich in der Lebenswelt sprachlich adäquat zu verhalten, sondern vielmehr wird die Bewältigung alltagssprachlicher Probleme als Gefahr für die schulische Leistungsfähigkeit angesehen.

Geht es in diesem Beitrag um deutschdidaktische Implikationen der Rhetorik digitaler Medien, dann wäre eine Umkehrung dieser Priorisierung eine wesentliche Einsicht: Wie kann ein Deutschunterricht aussehen, in dem neue sprachliche Normen beschrieben, beurteilt und entwickelt werden können?

4 — FAZIT: EIN PROGRAMM FÜR DIE DEUTSCHDIDAKTIK

Mit Foucault (vgl. 1986, 12) kann davon gesprochen werden, Rhetorik stelle eine Selbsttechnologie dar: Individuen werden durch Selbsttechnologien zu Subjekten, d.h. sie verhalten sich in ihrer Umgebung auf eine spezifische Weise, indem sie bestimmte Verhaltensweisen als eigene ansehen. Diese Verhaltensweisen werden wiederum von anderen wahrgenommen werden, die rhetorische Identitätsbildung erfolgt, indem sprachliche Mittel, die auf andere wirken, als Teil einer eigenen Verhaltensweise angesehen werden.

In den rhetorischen Verfahren im Netz treten Jugendliche und junge Erwachsene also in ein Verhältnis zu sich selbst. Sie sehen auf YouTube, TikTok und Instagram ‚Influencern‘ dabei zu, wie sie rhetorische Verfahren einsetzen und dadurch in eine Rolle schlüpfen. Diese Einsicht findet sich auch in einem Aufsatz Kaspar Spinners aus den 90er-Jahren: „Jedes Reden ist ein Stück Selbstdarstellung im Sinne der Identitätsbildung. Die Redeerziehung soll deshalb immer darauf angelegt sein, die Lernenden so zu fördern, dass sie sich in ihrem Reden selbst finden.“ (Spinner 1997, 17)

Die verschiedenen Praktiken der Inszenierung von Identität in sozialen Netzwerken hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Verbindet man davon ausgehend die im ersten Teil skizzierten Unterrichtsprojekte zu rhetorischen Themen mit der im zweiten Teil entwickelten Einsicht, dass es eine spezifisch digitale Rhetorik gibt, so ergeben sich drei bedeutsame Fragestellungen für die Deutschdidaktik im Bereich der Rhetorik und der Vermittlung produktiver wie rezeptiver rhetorischer Kompetenzen:

1 Wie ist das Verhältnis von informellen und schulischen Kompetenzen zu denken?

Verfahren der digitalen Rhetorik sind heute vorwiegend im außerschulischen Bereich angesiedelt. Kommunikation im Freundeskreis sowie Auseinandersetzung mit Populärkultur gehören zur Freizeit, die vom Unterricht entweder ausgeblendet oder nicht vereinnahmt wird. Gehört Rhetorik als Teil einer Identitätsfindung wirklich in den Unterricht – oder gibt es psycho-soziale Gründe, sie im Bereich des informellen Lernens zu belassen?

2 Produktiver Rhetorikunterricht

Die Vorstellung, Rhetorik sei ein Hilfsmittel, um sich angemessen und überzeugend ausdrücken zu können, liegt vielen deutschdidaktischen Settings zugrunde. Bezieht man digitale Kulturräume in diese Diskussion ein, so stellt sich die Frage, ob ein wirksamer Ausdruck im Netz ein Ziel des Deutschunterrichts sein müsste – und wie entsprechende Kriterien aussehen müsste. Konkreter: Sollen Kinder und Jugendliche heute lernen, einen YouTube-Kanal zu führen oder eine passende Bildlegende auf Instagram zu schreiben? Oder braucht es schulinterne Formen des digitalen Ausdrucks, die wie etwa Referate eine Situation im Schonraum der Schule simulieren?

3 Schriftlichkeit und Mündlichkeit neu denken

In Chats wird eine konzeptionelle Mündlichkeit in einem schriftlichen Medium gepflegt. Rhetorik bearbeitet im Deutschunterricht schriftliche Texte, um mündliche Fertigkeiten auszubilden. Diese Verschränkungen und Überschneidungen könnten zu neuen Formen und Ideen für die Deutschdidaktik führen und Anlass geben, auch inhaltlich das Verhältnis von Sprechen und Schreiben, von Zuhören und Lesen neu zu bestimmen, weil es sich im Rahmen der Digitalisierung vor unseren Augen verändert.

Die im ersten Teil dargelegten Rhetorik-Einheiten im Deutschunterricht gehen davon aus, eine theoretische Einsicht (etwa aristotelische Vorstellungen zur Rhetorik) müssten im Unterricht eingeführt und dann in entsprechenden Settings umgesetzt werden. Für das Erfassen von und den Umgang mit Inszenierungen und rhetorischen Formen auf digitalen Plattformen ist diese didaktische Sequenzierung jedoch nicht geeignet: Erfahrung mit aktuellen digitalen Publikationsformen muss einer theoretischen Betrachtung vorausgehen. Diese Konzeption habe ich andernorts „experimentelle Medienkompetenz“ genannt: Sie berücksichtigt, dass die medialen Erfahrungen mit einer persönlichen Perspektive und der eigenen Identitätsfindung verknüpft sind. Zeitgemäßer Deutschunterricht sollte davon nicht abstrahieren, sondern Lernräume eröffnen, in denen der rhetorische Einsatz sprachlicher Mittel praktisch erprobt und professionell reflektiert werden kann.

QUELLENVERZEICHNIS SEKUNDÄRQUELLEN

Abraham, Ulf / Sowa, Hubert (2012): Bilder lesen und Texte sehen. In: Praxis Deutsch, H. 232, 4-11. — **Agarwala, Anant / Otto, Jeanne (2015):** Was Zombies so mögen. Die Macht der Youtube-Stars. <https://www.zeit.de/2015/44/youtube-stars-beruf-dagi-bee-srsly-ruhm-kommerz> [25.6.2018]. — **Aristoteles (1999):** Rhetorik. Hg. und übers. von Gernot Krappinger. Stuttgart: Reclam. — **Boyd, Danah (2014):** Es ist kompliziert. Übers. von Almut Braun. München: Redline. — **Butter, Michael (2018):** Nichts ist, wie es scheint. Über Verschwörungstheorien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Döring, Mareike (2015):** Ein Emoji sagt mehr als 1000 Worte: Sturm und Drang. <https://www.zebrabutter.net/ein-emoji-sagt-mehr-als-1000-worte-sturm-und-drang.html> [24.6.2018]. — **Dürscheid, Christa (2011):** Parlando, Mündlichkeit und neue Medien. Anmerkungen aus linguistischer Sicht. In: Revue suisse des sciences de l'éducation, H. 33, 175-190. — **Foucault, Michel (1986):** Der Gebrauch der Lüste (Sexualität und Wahrheit 2). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. — **Gora, Stephan (1998):** Rhetorik – Hilfswissenschaft oder Konvergenzpunkt im fächerverbindenden Unterricht? In: Jahrbuch Rhetorik, H. 17, 72-88. — **Hochstadt, Christiane / Krafft, Andreas / Olsen, Ralph (2015):** Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Tübingen: Francke. — **JIM-Studie (2017):** Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (Hg.). Stuttgart. — **JIM-Studie (2014):** Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (Hg.). Stuttgart. — **Krotz, Friedrich (1996):** Parasoziale Interaktion und Identität im elektronisch mediatisierten Kommunikationsraum. In: Vorderer, Peter (Hg.): Fernsehen als „Beziehungskiste“. Opladen: Westdeutscher Verlag, 73-90. — **Kultusministerkonferenz (2012):** Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. — **Lübberding, Frank (2015):** Ein Pennäler im Kanzleramt. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/tv-kritik/youtuber-le-flويد-interview-merkel-13701378.html> [23.5.2018]. — **Ludwig, Lisa (2015):** Deutschland hat seine erste YouTuber-Pornoparodie: Doggy Bi. <https://www.vice.com/de/article/qbmqqp/endlich-deutschland-hat-seine-erste-youtuber-pornoparodie-dagi-bee-doggy-bi-609> [18.5.2015]. — **Luhmann, Niklas (1995):** Die Realität der Massenmedien. In: Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften (Hg.): Vorträge G 333. Wiesbaden: Springer Fachmedien. — **Merger, Andrea (1998):** Die Rhetorik der freien Meinungsrede. Ein Unterrichtsprojekt im Deutschunterricht der Sekundarstufe II. In: Jahrbuch Rhetorik, H. 17, 134-147. — **Passig, Kathrin / Scholz, Aleks (2015):** Schlamm und Brei und Bits. Warum es die Digitalisierung nicht gibt. In: Merkur, H. 798, 75-81. — **Porombka, Stephan (2012):** Schreiben unter Strom. Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co. Mannheim und Zürich: Duden Verlag. — **Pritsch, Sylvia (2009): Rhetorik als Selbsttechnologie:** Postmoderne Figuren des Subjekts zwischen ›Sagen‹ und ›Tun‹. In: Jahrbuch Rhetorik, H. 30, 97-107. — **Reinbold, Fabian (2015):** Das Bibi-Business. Werbung auf Youtube. <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/youtube-star-bibi-wirbt-junge-menschen-das-neue-werbe-business-a-1066678.html> [20.5.2015]. — **Schurf, Bernd / Wagener, Andrea (2014):** Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Version NRW. Berlin: Cornelsen. — **Spinner, Kaspar H. (1997):** Reden lernen. In: Praxis Deutsch, H. 144, 16-22. — **Stalder, Felix (2016):** Kultur der Digitalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Vorderer, Peter (Hg.) (1996):** Fernsehen als „Beziehungskiste“. Opladen: Westdeutscher Verlag. — **Wampfler, Philippe (2018):** Leitmedienwechsel – was ist das eigentlich? <https://schulesocialmedia.com/2018/09/17/leitmedienwechsel-was-ist-das-eigentlich/> [18.01.2019]. — **Wampfler, Philippe (2019):** Experimentelle Medienkompetenz situiert lernen. <https://schulesocialmedia.com/2019/06/30/experimentelle-medienkompetenz-situiert-lernen-das-problem-der-nischen/> [15.12.2019]. — **Wampfler, Philippe (2020):** Aus meinem Unterricht: Werther-Snarks. schulesocialmedia.com/2020/01/18/aus-meinem-unterricht-werther-snarks/ [20.01.2020].

ANDERE MEDIENFORMEN:

Onision (2018): Youtube-Kanal. https://www.youtube.com/channel/UCdoLeDxfcGwj_PRI7TLTzQ [29.05.2018]. — **Dagi Bee (2015):** Fast in die Hose gepinkelt & erste „große“ Liebe - MEIN TAGEBUCH. https://www.youtube.com/watch?v=F_egdhUZqk4 [13.05.2018]. — **LeFlويد (2015):** Hassen, oder trauern? Gedanken über Pariser Anschlag. <https://www.youtube.com/watch?v=tJzMR9LQVg> [13.05.2018].

ÜBER DEN AUTOR

[Philippe Wampfler](#) unterrichtet Deutsch an der Kantonsschule Enge in Zürich (Schweiz) und lehrt als Dozent für Deutschdidaktik an der Universität Zürich. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit den Auswirkungen und den Möglichkeiten digitaler Medien im Deutschunterricht.