

Hannken-Illjes, Kati

Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kindern

Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]: Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, S. 195-203



Quellenangabe/ Citation:

Hannken-Illjes, Kati: Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kindern - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]: Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, S. 195-203 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-82044 - DOI: 10.25656/01:8204

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-82044>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:8204>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jens Knigge/
Hendrikje Mautner-Obst (Hg.)

Responses to Diversity

Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld
globaler und lokaler Veränderungen



Impressum

1. Auflage

Copyright © 2013 by Staatliche Hochschule
für Musik und Darstellende Kunst
Urbanstr. 25, 70182 Stuttgart

Umschlaggestaltung BÜRO PETIT, Cathrin Rapp

Inhalt

<i>Jens Knigge & Hendrikje Mautner-Obst</i> Vorwort	5
<i>Bernd Clausen</i> Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen	8
<i>Jens Knigge</i> Interkulturelle Musikpädagogik. Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde	41
<i>Martina Krause-Benz</i> (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive	72
<i>Peter Graf</i> Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden	85
<i>Sointu Scharenberg</i> Das Unbekannte als Maske – mit burmanischen Marionetten gegen teutonische Heiligtümer?	103

<i>Hsin-Yi Li</i>	
„Musik ist meine Sprache“– Eine ethnographische Fallstudie über taiwanesishe Musikstudierende in Deutschland	123
<i>Joachim Kremer</i>	
Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium	133
<i>Jens Knigge</i>	
„Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium“ – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer	147
<i>Hendrikje Mautner-Obst</i>	
Mozart populär. (Intra-)Kulturelle Grenzüberschreitungen in Marge Simpsons Geschichtsstunde	158
<i>Anne Niessen</i>	
Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“	171
<i>Kati Hannken-Illjes</i>	
Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kinder	195
<i>Anhang</i>	
Autorinnen und Autoren	204
Programm Veranstaltungsreihe „Responses to Diversity“	208
Programm Symposium „Integration durch Musik“	209

Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kindern

Was macht ein Aufsatz zum rhetorischen Handeln von Kindern in einem Band, in dem es um die integrative Kraft von Musik und musikalischer Bildung geht? Aus zweierlei Gründen passt das ganz gut. Zum einen verbindet Rhetorik politisches und ästhetisches Handeln. Das heißt, rhetorisches Handeln konzentriert sich nicht nur auf Wirksamkeit, sondern hat im Zentrum immer auch die Frage der „richtigen“, „angemessenen“ Mittel um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und ist in dieser Hinsicht eine Kunstfertigkeit. Zum anderen ist Rhetorik ein Bildungsprogramm, in dessen Zentrum – aus einer redner/innenzentrierten Perspektive heraus – die Bildung der rhetorischen Persönlichkeit steht. Doch auch ausgehend von einem weiten Rhetorikverständnis – Rhetorik verstanden als eine Perspektive auf symbolisches Handeln – ist Ausbildung relevant als Ausbildung der Analysefähigkeit. Hier beinhaltet rhetorisches Handeln die Fähigkeit, symbolisches Handeln analysieren, kontextualisieren und damit „verstehen“ zu können. Daher liegt der Verdacht nahe, dass es lohnenswert sein könnte, sich im Zusammenhang von Diversitätsdiskurs und Fragen der Integration einmal anzuschauen, ob Rhetorik als Feld und Begriff nicht fruchtbar sein kann, was rhetorisches Handeln von Kindern ist und was es für Diversität und Integration bedeutet.

Im Folgenden möchte ich das Rhetorikverständnis erläutern, mit dem ich in diesem Aufsatz umgehe. Darauf aufbauend werde ich erläutern, was unter rhetorischem Handeln von Kindern oder „Protorhetorik“ verstanden werden kann und dies am Beispiel des Argumentierens und der Entwicklung argumentativer Kompetenz im Kindes- und Jugendalter darstellen. Hier greife ich auch auf den Aufsatz zur Protorhetorik zurück, den ich gemeinsam mit Ines Bose für das Historische Wörterbuch der Rhetorik verfasst habe (Bose & Hannken-Illjes 2012). Abschließend möchte ich die Frage erörtern, ob aus diesen Ausführungen Handlungsaufforderungen resultieren und welche das sein können. Grundlage für diesen Aufsatz ist keine eigene empirische Forschung, sondern eine Integration von sprach- und sprechwissenschaftlichen Studien mit rhetorischer Theoriebildung.

(Kinder-) Rhetorik

Integration ist das Kerngeschäft der Rhetorik. Durch rhetorisches Handeln entsteht Integration und integrative Prozesse sind auf rhetorisches Handeln angewiesen. Was aber ist Rhetorik? Es lassen sich eine Reihe von unterschiedlichen Rhetorikauffassungen unterscheiden: solche die von einem starken Redner ausgehen, der auf das Publikum einwirken will, solche die Rhetorik als Perspektive auf symbolisches Handeln verstehen, solche die Rhetorik als pejorativen Begriff sehen, solche die rhetorisches Handeln als grundsätzlich auf Verständigung ausgerichtet betrachten (vgl. Mönnich 2004, S. 105 ff.).

Unabhängig davon, welchem Begriff man aber nun folgt, wird Rhetorik immer durch drei Merkmale bestimmt: symbolisches Handeln, Bezug auf den Anderen, und eine Ziel-Mittel-Relation. Zu sagen, rhetorisches Handeln sei bestimmt durch symbolisches Handeln, klingt fast tautologisch, ist aber in zweierlei Hinsicht produktiv: zum

einen als Begrenzung, zum anderen als Erweiterung. Zum einen bezieht sich rhetorisches Handeln immer auf Formen, die mehrdeutig sein können, mit denen ein Sinnüberschuss produziert werden kann (vgl. Koller 1999, S. 184). Rhetorisches Handeln zeichnet sich genau dadurch aus, dass ein Phänomen durch die symbolische Bearbeitung in einem besonderen Licht erscheint, Aspekte zeigt, die bisher nicht sichtbar waren. Zugleich ist rhetorisches Handeln aber nicht nur sprachliches Handeln. So gibt es eine lange Tradition von Arbeiten zur Verbindung von Musik und Rhetorik, ebenso wie Studien zur Rhetorizität von Mahnmalen, von Architektur, und eine neuere, aber zugleich recht starke Forschungsrichtung zur Bildrhetorik.

Dieses Nutzen von Symbolen geschieht immer in Bezug auf einen Anderen, ein Gegenüber, ein Publikum, bei dem damit eine Veränderung von Bewertungen, Einstellungen, Meinungen und Handlungen erreicht werden soll. Rhetorisches Handeln ist ohne Gegenüber nicht denkbar, ich kann nicht für mich rhetorisch sein. Auch sind die Symbole nicht nur gerichtet, sie sind auch intentional in eine bestimmte Ziel-Mittel-Relation gebracht (vgl. Gutenberg 1994, S. 227). Diese Ziel-Mittel-Relationen sind in der klassischen Rhetorik oft stark formalisiert und liegen als Kataloge angemessenen und effektiven Handelns vor.

Gerade das Merkmal der Ziel-Mittel-Relation mag nun ein stark instrumentales Rhetorikverständnis nahelegen, das von einem starken Redner/-innenbegriff ausgeht, also einer Rednerin, die gezielt Mittel einsetzt um ihr Publikum zu beeinflussen. Das muss aber nicht gegeben sein, ich kann diese Kriterien auch einfach als erfüllt unterstellen und damit eine rhetorische Perspektive einnehmen, also symbolisches Handeln so verstehen, als sei es als rhetorisches intendiert gewesen.

Angemessenheit und Metapragmatik

Aber noch eine Frage ergibt sich, vor allem in Bezug auf die Ziel-Mittel-Relation: Kann ich denn nur dann von rhetorischem Handeln sprechen, wenn die Mittel bewusst eingesetzt werden? Und kann man dann bei Kindern, insbesondere bei Kindern im Kindergartenalter, von „rhetorischem Handeln“ sprechen? Wenn Rhetorik also dadurch bestimmt ist, mit Hilfe symbolischen Handelns auf andere Einfluss zu nehmen – und nicht etwa durch andere Mittel wie körperliche Einwirkung, auch wenn die sicherer in ihrer Wirkung sind – dann erfordert dies die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Um „gut“ rhetorisch Handeln zu können, muss ich in der Lage sein zu antizipieren, was für mein Gegenüber Geltung hat. Hier kommt ein Aspekt zum Tragen, der zwar nicht konstitutiv für Rhetorik, aber doch ein Schlüsselbegriff rhetorischer Theorie und Praxis ist: Angemessenheit. Angemessenheit bzw. das Schwesterkonzept „decorum“ ist nach Beale (1996) „the most rhetorical of rhetorical concepts“ (S. 168). Gleichzeitig handelt es sich hier um einen Begriff, der kaum einzugrenzen ist. Nach Asmuth (1992) steht Angemessenheit in der Rhetorik im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik und lässt sich folgendermaßen bestimmen: „Zur Handlungsstruktur (un)angemessenen Verhaltens gehören 1) ein handelnder, vor allem ein redend handelnder Mensch, 2) die Situation (einschließlich der Mitmenschen), die er vorfindet, 3) sein Verhalten selbst, 4) das Urteil, dies sei angemessen oder nicht, und die damit eventuell einhergehenden Sanktionen, 5) die dem Urteil als Maßstab zugrunde liegende Konvention, ein flexibles Regelsystem, in dem die Elemente 1 und 2 als veränderliche Faktoren mitwirken“ (Asmuth 1992, S. 580). Das heißt, das, was Angemessenheit bestimmt, ist

flexibel – wenn auch nicht völlig offen und willkürlich – und wird bestimmt durch die soziale Situation, d. h. die Teilnehmerinnen und den Kontext. Dies bedeutet zweierlei für rhetorisches Handeln: Ich muss zur Perspektivenübernahme fähig sein. Mindestens genau so wichtig scheint mir in Bezug auf rhetorisches Handeln von Kindern aber der Aspekt, dass ich als Rhetor/-in Einfluss habe auf das, was als angemessenes symbolisches Handeln gilt. Ich selbst bin einer der veränderlichen Faktoren, der Regeln und Konventionen mitbestimmt. Hier kann Selbstwirksamkeit erlebt werden.

Alles sprachliche Handeln ist kontextuell. Eine rhetorische Kernfähigkeit besteht darin, das Richtige zum richtigen Zeitpunkt in der richtigen Situation zu sagen. In diesem Zusammenhang instruktiv ist eine Studie zu metapragmatischen Äußerungen bei Kindern von Stude (2007). Sie bestimmt metapragmatische Kommunikation nach Aukrust als Kommentieren des eigenen und fremden Kommunikationsverhaltens. Zentral sind hier die Kommentierung von (Un-)Angemessenheit und (Un-)Höflichkeit. Diese Formen der Kommentierung sind auch im Alltag von Kindergartenkindern allgegenwärtig (z. B.: „Blöd' sagt man nicht.“ „Arschbombe' ist ein bissiges Wort.“ „Ich möchte, dass du dich entschuldigst.“ „Wir haben noch nicht guten Appetit gesagt.“ Etc.). Die Fähigkeit zur metapragmatischen Kommunikation wird recht früh erworben, im Laufe des dritten Lebensjahres, und damit etwa im selben Zeitraum, in dem Kinder die „Theory of Mind“ entwickeln, das heißt die Fähigkeit, „sich selbst und anderen mentale Zustände (Glauben, Wollen, Fühlen usw.) zuzuschreiben“ (Röska-Hardy 2011, S. 96). Die Fähigkeit zur metapragmatischen Kommunikation beinhaltet, dass Diskursregeln ebenso erworben werden wie die Fähigkeit zwischen den Anforderungen verschiedener Kontexte zu unterscheiden. Interessant ist, dass die Kommentierung pragmatischer Aspekte durch Eltern sehr viel häufiger und direkter auftritt als die Kommentierung des sprachlichen Handelns in Bezug auf andere linguistische Bereiche, wie Phonologie, Syntax, Erzählen (vgl. Becker 1988). Dies erscheint aber durchaus plausibel. Regeln in Bezug auf Angemessenheit und Höflichkeit unterscheiden sich stärker zwischen Kontexten, teilweise zwischen Kommunikationspartnern in derselben Situation und sind somit stärker verhandelbar. Unklar ist allerdings, ob metapragmatische Äußerungen wirklich als Zeichen dafür gewertet werden können, dass Kinder kommunikatives Handeln reflektieren oder ob hier nicht doch eher Muster imitiert werden („Mit vollem Mund spricht man nicht!“ „Danke' sagt man!“). Allerdings liegt nahe, dass metapragmatisches Sprechen Kinder für stärkere Reflexion ihrer Kommunikation zumindest sensibel macht (vgl. Bose & Hannken-Illjes 2012, S. 968).

Gefordertes kommunikatives Verhalten zu kennen und darüber auch zu verfügen ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe als kommunikative Teilhabe. Damit ist das rhetorische Konzept der Angemessenheit eine gute Schablone. Allerdings ist Angemessenheit gleichzeitig ein konservatives Kriterium (Spitzberg & Duran 1999; Hannken-Illjes 2004). Angemessen verhält sich, wer Konventionen, Regeln, Maximen kennt und sein Verhalten an ihnen orientiert. Zentral ist aber auch das Spielen mit Regeln und deren Bruch: Wenn ein herzhaftes „Arschfutzkackbombe“ dem Erwachsenen unter brüllendem Gelächter in Gesicht gerufen wird, werden klar kommunikative Konventionen missachtet, Regeln der Angemessenheit gebrochen. Aber nicht etwa aus Versehen, sondern strategisch und meist aus einem spielerischen Impuls heraus. Dadurch erleben Kinder neben der Teilhabe durch das Kennen und Verstehen von kommunikativen Regeln auch Selbstwirksamkeit durch den klaren Bruch von Regeln

und deren Neuschöpfung. Sie erleben: Kontexte sind nicht vorgegeben, sondern werden durch die Teilnehmenden selbst interaktiv geschöpft.

„Protorhetorik“

Nachdem der Begriff der Rhetorik nun umrissen ist und mit dem Konzept der Angemessenheit und des metapragmatischen Handelns auch schon ein Einstieg in kindliches rhetorisches Handeln gemacht wurde, möchte ich mich nun auf das konzentrieren, was bei Antos (1985) unter „Protorhetorik“ firmiert. An sich ist der Begriff der Protorhetorik wenig gebräuchlich und meint etwas wie einen Rohzustand vor einer zu erwartenden Differenzierung (vgl. Bose & Hannken-Illjes 2012, S. 966).

Wenn auch der Begriff an sich kaum aufgenommen wurde, so ist doch das Phänomen, auf das er hinweist, interessant und wichtig. Antos (1985) versteht unter „Protorhetorik“ eine Vorform rhetorischer Kommunikation und macht diese Vorformen beispielsweise daran fest, dass Kinder rhetorische Figuren wie Ellipsen, Paraphrasen, Anakoluthe ohne Rhetorikausbildung mühelos, wenn auch unreflektiert, nutzen. Am Interessantesten scheint mir hierbei, dass es darum geht, dass Kinder früh sprachliche Strategien nutzen um Einfluss zu nehmen auf ihre Umgebung. Dies lässt sich recht gut am Beispiel der Argumentation bei Kindern zeigen. Argumentation, das Geben und Nehmen von Gründen in Bezug auf einen strittigen Punkt, kann als eines der zentralen rhetorischen Verfahren in der westlichen Welt gewertet werden. Zugleich ist es ein Verfahren, das eine hohe gesellschaftliche Reputation besitzt, gilt es doch als Modell, auf einen – faktisch meist nicht erreichbaren – Konsens hinzuarbeiten.

Exkurs – Argumentation und Integration?

Nun hatte ich gesagt, dass Integration das Kerngeschäft der Rhetorik sei. Dem könnte man auch widersprechen. Wenn Argumentieren ein Kernverfahren in rhetorischem Handeln ist – zumindest in der westlichen Rhetoriktradition –, dann scheinen doch eher der Widerstreit und die Agonalität das Wesen der Rhetorik zu bestimmen: jemand überzeugt die Andere mit dem Ergebnis, dass die eine Meinung über die andere obsiegt. Darunter liegt dann oft eine Kampfmetaphorik; es geht um den Widerstreit zweier Meinungen, von denen eine unterliegen wird, unterliegen muss. Eine solche Entscheidungslogik findet sich z. B. in vielen Debattenformaten.

Hier bietet sich jedoch ein alternativer Begriff aus der modernen Rhetoriktheorie an: der Begriff der Identifikation. Kenneth Burke (1969) entwickelt dieses Konzept als Grundlage bzw. Grundmotivation symbolischen Handelns und entwickelt ihn damit bewusst als Gegenbegriff zum „Überzeugen/Überreden“ bei Aristoteles. Burkes Rhetorikverständnis, beruht darauf, dass der Mensch vom anderen zwar getrennt ist, durch symbolisches Handeln aber eine Einigung anstrebt. Das Moment dieses Anstrebens benennt Burke mit Identifikation. Durch symbolisches Handeln versuchen Menschen Identifikation, d. h. einen Moment von „Gleich-Verstehen“, zu erreichen. „You persuade a man only insofar as you can talk his language by speech, gesture, tonality, order, image, attitude, idea, identifying your ways with his“ (Burke 1969, S. 55). Burkes Konzept von Identifikation impliziert zweierlei: Zum einen, dass rhetorisches Handeln nicht notwendigerweise durch rationales Überzeugen geprägt ist, sondern

durch die Nutzung von Symbolen, um Gemeinsamkeit zu erzeugen. Dies scheint natürlich Manipulation Tür und Tor zu öffnen, ist aber als Deskription, nicht als Norm zu verstehen. Zum anderen ist symbolisches Handeln so die Möglichkeit für Menschen, den Versuch zu unternehmen Trennung zu überwinden, ohne dass es jemals komplett gelingen wird. Um so zum Ausgangspunkt dieses kleinen Exkurses zurück zu kommen: Argumentation muss also nicht zwingend eine Kampfmetaphorik bedienen, sondern kann ebenso in ein Konzept von Identifikation integriert werden. Hier bekommt das Erleben von Selbstwirksamkeit dann wieder einen besonderen Status, da die Annäherung an den Anderen dadurch (und nur dadurch) gelingen kann, dass ich rhetorisch handele.

Argumentation bei Kindern

Argumentation ist ein zentraler Gegenstand von rhetorischem Handeln und auch von rhetorischer Ausbildung. Neben der Narratio – der Erzählung des Sachverhaltes – ist die Argumentatio (die Beweisführung) auch der zentrale Bestandteil des klassischen Redeaufbaus. Argumentieren bestimmt sich durch das Geben und Nehmen von Gründen. Dieses Geben und Nehmen geschieht in Bezug auf einen strittigen Punkt. Wie schon oben kurz bemerkt gilt Argumentation als zentrales Problem- und Konfliktlöseverfahren. Argumentation bestimmt sich also durch Strittigkeit. Klein (1980) fasst Argumentation als den Versuch, „mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen“ (1980, S. 19). Liegt keine Strittigkeit vor, und damit keine soziale Notwendigkeit zur Auflösung der Streitfrage, handelt es sich vielleicht um „Schließen“ von Prämissen auf Konklusionen, aber nicht um Argumentieren.

Argumentation bei Kindern und argumentative Kompetenz von Kindern sind empirisch untersucht worden, allerdings nur in wenigen Studien. Dabei gibt es drei kommunikative Formen, die für das Ausbilden argumentativer Kompetenz unter anderen von Interesse sind: Widersprechen, Streiten und erstes Argumentieren als Begründungshandeln. Dazu im Folgenden schlaglichtartig:

Widersprechen gilt als Vorform kindlicher Argumentation. Brumark (2007, 2008) benennt in seinen Studien zu familiären Gesprächen beim gemeinsamen Abendessen mit dem Begriff „Protoargumentation“ Sequenzen von Widersprechen und wiederholter Markierung des Widersprechens wie beispielsweise „Bitte setz dich hin beim Essen. Nein. Doch bitte... Nein! Will ich nicht“. Hier werden im eigentlichen Sinne keine Gründe vorgebracht. Aber es entsteht eine Situation, in der die Beteiligten einen Streitpunkt markieren und diesen Streitpunkt durch Wiederholung, Elaboration, Lautheit etc. schärfen. Zumindest entsteht hier Raum für Argumentation.

Eine weitere Vorform des rhetorischen Handelns und Argumentierens bei Kindern findet sich in der Interaktionsform des Streitens und in seinen verschiedenen Ausformungen. Valtin (1991) hat in ihrer Studie 5- bis 12-Jährige zu ihren Auffassungen zu „Streit“ und wie sie miteinander streiten und Streit beilegen befragt. Dabei findet sie sowohl bei den 5- bis 8-Jährigen, als auch bei den 10- bis 12-Jährigen Strategien dazu, wie ein Streit gelöst werden kann oder soll. Bei den kleineren Kindern dominieren dabei einseitige Verfahren (vgl. S. 13), wie das einseitige Sich-Wieder-Vertragen, die Streitbeendigung durch Erwachsene, körperliche Gewalt oder die Entfernung von der Konfliktquelle. Aber auch sprachliche Formen der Streitbeilegung

nennen die Kinder. Hier handelt es sich dann in erster Linie um ritualisierte sprachliche Formeln wie „Entschuldigung sagen“ (vgl. S. 4ff.). Bei den größeren Kindern spielt dann die kommunikative Lösung eines Streites eine deutlich größere Rolle. Dies scheint nahezulegen, dass Argumentation für kleinere Kinder im Elementarbereich noch keine Rolle spielt um Strittiges zu bearbeiten. Nun hat Valtin allerdings Kinder für ihre Studie nach ihrem Verständnis von Streit und Streitbeilegung befragt, nicht das tatsächlich stattfindende kommunikative Verhalten im Streitfall untersucht.

Ebenso wie für rhetorisches Handeln im Allgemeinen ist für Argumentation die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Entwicklung einer „Theory of Mind“ notwendig. Ähnlich wie bei der Angemessenheit kommunikativen Handelns muss das Kind in der Lage sein, zu erkennen und zu reflektieren, was an Regeln gilt. Es muss aber noch viel mehr: erkennen, welche Gründe (in einem bestimmten Kontext) Geltung haben können. Gronbeck (1982) fasst es folgendermaßen, wenn er über Angemessenheit in Argumentation spricht: „Appropriateness, then, is determined partially by context, partially by mutually agreed-upon standards for judgement, and partially by the problem area“ (S. 98). Denn was als guter Grund gilt, differiert von Feld zu Feld, von Person zu Person.

Gute Gründe geben zu können, heißt also, zu wissen, was gilt. Argumentieren können heißt: wissen was in einem Kontext gilt (und in anderen nicht), wissen, was für den anderen gilt (und für manche nicht), Eigenes zu vertreten (und selbst Einfluss zu nehmen).

Nun ist Streit, also die offene Markierung von Strittigkeit, nicht per se rhetorisch und eben auch nur eine Vorform zur Argumentation. Zum Argumentieren von Kindern gibt es einige wenige Studien, die in den zeitlichen Rahmen der Hoch-Zeit der deutschen Argumentationsforschung Ende der siebziger/Anfang der achtziger Jahre gehören, wie die von Miller (1980) zur Entwicklung von moralischer Argumentation bei Kindern. Eine der wohl wichtigsten hat Völzing (1982) vorgelegt. Er beschreibt Argumentation bei Kindern ab dem dritten Lebensjahr, die Daten stammen aus seinem eigenen persönlichen Umfeld. Einer der zentralen Befunde ist hier, dass sich Äußerungen mit klar argumentativer Funktion schon bei Kleinkindern finden lassen, auch wenn sie ohne kausale Marker an der Textoberfläche auftauchen. So das Beispiel 48: „Kind 2,2 P will J streicheln (J: lass juja ruh, juja hat nicht gerne)“. Das heißt, Kinder nutzen schon sehr früh Gründe, um auf andere einzuwirken und einen strittigen Punkt zu bearbeiten: sie argumentieren.

Und nun?

Warum nun ist rhetorisches Handeln von Kindern gerade unter dem Aspekt der Integration interessant? Ich denke aus zweierlei Gründen. Sprachliches Handeln von Kindern aus rhetorischer Perspektive zu betrachten sensibilisiert für das kommunikative Handeln von Kindern jenseits von sprachlicher Richtigkeit. Aus rhetorischer Perspektive ist kommunikatives Handeln eine Möglichkeit, Selbstwirksamkeit zu erfahren: durch das Aushandeln von Angemessenheit, durch das Einwirken auf die Anderen mit Hilfe von Gründen, durch den Versuch der Identifikation mit Hilfe symbolischen Handelns. Insbesondere der Begriff der Integration ist dann auch immer ein Prozess, der nicht von einer Seite geleistet wird, sondern an dem alle Teilnehmerinnen beteiligt sind.

Hieran schließt auch direkt die Antwort auf die Frage nach der Förderung von rhetorischem Handeln an. Teilhabe entsteht durch die Fähigkeit, rhetorisch zu handeln, nicht durch die Fähigkeit, grammatikalisch richtige Aussagen zu konstruieren. Was gegeben sein sollte, ist, dass Kinder erleben können, dass sie durch ihr kommunikatives Handeln Einfluss auf ihre Umgebung nehmen können. Sie sollten Selbstwirksamkeit erfahren können.

Literatur

- Antos, Gerd (1985). Proto-Rhetorik. Zur Ontogenese rhetorischer Fähigkeiten. *Rhetorik*, 4 (4), 7-28.
- Asmuth, Bernhard (1992). Angemessenheit. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (1, S. 579–604). Tübingen: Niemeyer.
- Beale, Walter H. (1996). Decorum. In T. Enos (Hrsg.), *Encyclopedia of rhetoric and composition* (S. 168–170). New York: Routledge.
- Becker, Judith A. (1988). „I can't talk, I'm dead“: Preschoolers' spontaneous meta-pragmatic comments. *Discourse Processes*, 11, 457-467.
- Bose, Ines & Hannken-Illjes, Kati (2012). Protorhetorik. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (10, S. 966–975). Tübingen: De Gruyter.
- Brumark, Åsa (2007). Argumentation at the Swedish family dinner table. In F. H. van Eemeren, J. A. Blair, C. A. Willard & B. Garrsen (Hrsg.), *Proceedings of the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (S. 169–178). Amsterdam: Sic Sat, International Center for the Study of Argumentation.
- Brumark, Åsa (2008). „Eat your Hamburger!“ – „No, I don't Want to!“ Argumentation and Argumentative Development in the Context of Dinner Conversation in Twenty Swedish Families. *Argumentation*, 22 (2), 251-271.
- Burke, Kenneth (1969). *A rhetoric of motives*. Berkeley: University of California Press.
- Gronbeck, Bruce E. (1982). On classes of inference and force. In R. E. McKerrow (Hrsg.), *Explorations in rhetoric. Studies in honor of Douglas Ehninger* (S. 85–106). Glenview: Scott.
- Gutenberg, Norbert (1994). *Grundlagenstudien zu Sprechwissenschaft und Sprech-erziehung*. Göppingen: Kümmerle.
- Hannken-Illjes, Kati (2004). *Gute Gründe geben*. Frankfurt: Peter Lang.
- Klein, Wolfgang (1980). Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 10 (38/39), 9-57.
- Koller, Hans-Christoph (1999). Ungewissheit zur Sprache bringen: Zur Bedeutung der Rhetorik für eine 'postmoderne' Theorie der Argumentation. In A. Dörpinghaus & K. Helmer (Hrsg.), *Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik* (S. 170–185). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Miller, Max (1980). Zur Ontogenese moralischer Argumentationen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 10 (38/39), 58-108.
- Mönnich, Annette (2004). Von der antiken Rhetorik zur Rhetorik der Gegenwart. In M. Pabst-Weinschenk (Hrsg.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung* (S. 104–113). München: Reinhardt.

- Röska-Hardy, Louise (2011). Der Erwerb der Theory of Mind-Fähigkeit – Entwicklung, Interaktion und Sprache. In L. Hoffmann, K. Leimbrink & U. M. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (Linguistik, Impulse & Tendenzen 43, S. 96–142). Berlin: Walter de Gruyter.
- Spitzberg, Brian & Duran, Robert L. (1999). *Toward an ideological deconstruction of competence*. San Diego: San Diego State University.
- Stude, Juliane (2007). The aquisition of metapragmatic abilities in preschool children. In W. Bublitz & A. Hübler (Hrsg.), *Metapragmatics in use* (Pragmatics & beyond new series 165, S. 199–220). Amsterdam: Benjamins.
- Valtin, Renate (1991). *Mit den Augen der Kinder: Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*. Reinbek: Rowohlt.
- Völzing, Paul-Ludwig (1982). *Kinder argumentieren: Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten*. Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik: Bd. 36. Paderborn: Schöningh.