

# Mediensemiotik in der Lehrer\*innenbildung

Dennis Gräf

In den aktuellen Lehrplänen aller deutschen Bundesländer für die Sekundarstufe im Fach Deutsch ist die Kompetenz im Umgang mit Medien ein integrativer Bestandteil.<sup>1</sup> Wenn sich auch die einzelnen Bundesländer hinsichtlich einer konkreten Definition des Feldes der Medienkompetenz unterscheiden, so ist die grundsätzliche Relevanz einer Medienkompetenz im Sinne eines reflektierten Umgangs mit medialen Produkten deutlich herauszulesen. Dabei darf es allerdings nicht, wie es die meisten Lehrpläne auch explizit herausstellen, bei der Kompetenz im Umgang mit mobilen Endgeräten belassen werden, vielmehr wird häufig der Konstruktionscharakter medialer Produkte benannt, den es zu rekonstruieren und zu hinterfragen gilt. Ziel muss dabei sein, Medienkonsument\*innen auf dem Weg zu mündigen Mediennutzer\*innen zu begleiten.<sup>2</sup>

In meinem Beitrag geht es um die prinzipielle Leistung und Funktion der Mediensemiotik als einer medienübergreifenden Herangehensweise in der Lehrer\*innenbildung, weil es der schulische Umgang mit jeglicher Art von Medien ist, der einen dringenden Handlungsbedarf hervorruft. Lehrer\*innen stehen vor dem virulenten Problem, dass die gegenwärtigen Lehrpläne beispielsweise filmanalytische Kompetenzen voraussetzen, die momentan – in der Regel – faktisch weder im Studium<sup>3</sup> noch in der Referendarausbildung vermittelt werden. Lehrkräften stehen zudem nur in unzureichender Weise Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung, die einen filmanalytischen Kompetenzerwerb ermöglichen. Dies führt dazu, dass Filmanalysen ohne methodisch adäquate Anleitung durchgeführt werden, was nicht erstrebenswert sein kann.

Neben Deutsch sind es auch andere Fächer, in denen medienanalytische Kompetenzen notwendig sind: Beispielsweise können in der Geographie Bilder aus

---

<sup>1</sup> Siehe hierzu beispielhaft die im Anhang aufgelisteten Lehrpläne der Bundesländer für das Fach Deutsch der Sekundarstufe. Leider gilt dies nicht für die gesamte Schullaufbahn, wie schon Ulf Abraham, *Filme im Deutschunterricht*, Seelze <sup>3</sup>2016, feststellt (vgl. S. 79).

<sup>2</sup> An dieser Stelle sei auf den Beitrag Guido Pollak et al., „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier.“ In: Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.), *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. PARadigma 2018, Passau, S. 9-129 verwiesen, in dem das Passauer Modell der *Information and Media Literacy* ausführlich vorgestellt wird.

<sup>3</sup> An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass sich beispielsweise die betreffende Lehre an der Universität Passau dadurch auszeichnet, dass sie versucht, textanalytische Kompetenzen mit einem Blick auf das Handlungsfeld Schule erwerbbar zu machen.

sozialen Netzwerken untersucht werden, um die durch den globalen Massentourismus verursachten Wahrnehmungsverschiebungen unserer Welt sichtbar machen zu können.<sup>4</sup> Auch der Geschichtsunterricht profitiert in hohem Maße von der Integration fiktionaler Medienprodukte, etwa wenn es darum geht, wie bestimmte historische Ereignisse filmisch konstruiert werden, was beispielsweise dann interessant wird, wenn in nationalsozialistischen Medien historische Personen für die Präsentation eigener ideologischer Positionen funktionalisiert werden und somit filmische Strategien der Ideologievermittlung erkannt werden können.<sup>5</sup> In diesem Sinne lässt sich die Liste der Schulfächer, die von einem solchen Ansatz profitieren können, beliebig erweitern.<sup>6</sup> Gerade Spielfilme lassen sich in nahezu allen Fächern im Hinblick auf thematische Schwerpunkte analysieren, so beispielsweise in den Fächern Wirtschaft (THE BIG SHORT, USA 2015; WALL STREET, USA 1987 und 2010), Kunst (FRIDA, USA et al. 2002) und Sozialkunde/Ethik/Religion (DISCONNECT, USA 2012).

## 1. Mediensemiotik und Lehrer\*innenbildung

In den Beiträgen Decker/Krah<sup>7</sup> und Decker<sup>8</sup> ist das mediensemiotische Paradigma bereits grundlegend konturiert worden. In meinem Beitrag möchte ich darüber hinaus die Relevanz eines mediensemiotischen Verständnisses für den Erwerb und

---

<sup>4</sup> Beispielsweise äußert sich der bayerische Lehrplan Plus zum Fach Geographie für die Jahrgangsstufe 12 nicht explizit zum Einsatz von Medien, im Lernbereich 1 „Geographische Arbeitstechniken für Jahrgangsstufe 11 und 12“ heißt es aber: „Die Schülerinnen und Schüler [...] entwickeln anhand von Experimenten oder Materialien geographische Hypothesen und überprüfen diese“, bzw. heißt es im Lernbereich 2 „Wirtschaftliche Entwicklungen in einer globalisierten Welt“, dass die Schülerinnen und Schüler „durch den Ferntourismus ausgelöste Veränderungen in Quell- und Zielgebieten [analysieren sollen], um so die Auswirkungen touristischer Erschließung kritisch zu hinterfragen“ (<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/geographie>). Dass in diesem Zusammenhang auch audiovisuelle Medien zum Einsatz kommen können, ergibt sich bereits durch unzählige *YouTube*-Videos, die sich aus einer geographischen Perspektive auswerten lassen; genauso lassen sich aber auch fiktionale Formate in der Geographie beispielsweise auf Raumkonzepte o. ä. befragen.

<sup>5</sup> Florian Sochatzky, „Innovative Filmarbeit im Geschichtsunterricht“. In: Matthias Kepser (Hg.), *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München 2010, S. 109-119 beschäftigt sich im Rahmen des Geschichtsunterrichts leider nur mit dem Lehrfilm, nicht aber mit dem Spielfilm.

<sup>6</sup> Siehe dazu eine ähnliche Sichtweise bei Carola Surkamp, „Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenz aus der Sicht unterschiedlicher Fächer“. In: Matthias Kepser (Hg.), *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München 2010, S. 85-108, die jedoch bei weitem nicht die gesamte Fächerbreite abdeckt, sondern sich nur auf den Deutsch-, den Fremdsprachen- und den Geschichtsunterricht bezieht.

<sup>7</sup> Jan-Oliver Decker/Hans Krah, „Mediensemiotik und Medienwandel“. In: Institut für interdisziplinäre Medienforschung (Hg.), *Medien und Wandel*. Berlin 2011, S. 63-90.

<sup>8</sup> Jan-Oliver Decker, „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.), *Strukturalismus, heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart 2018, S. 79-95.

den Ausbau von Medienkompetenz in der Lehrer\*innenbildung und die Ausbildung in der Referendariatsphase an ausgewählten Beispielen verdeutlichen. Dabei sind es nicht nur die (angehenden) Lehrer\*innen selbst, denen ein entsprechendes Wissen zugänglich sein muss, es sind im Anschluss daran auch die Schüler\*innen, denen eine aus diesem Wissen resultierende Kompetenz in Folge zu Gute kommt. In diesem Sinne verstehe ich den Begriff der Lehrer\*innenbildung derart, dass es in meinen Ausführungen und Beispielen nicht ausschließlich um die universitäre Lehrer\*innenbildung geht, sondern immer auch der schulische Unterricht miteingedacht ist, um so didaktische Anreize zu schaffen. Dabei möchte ich betonen, dass mediensemiotische Methoden keineswegs nur für die Sekundarstufe relevant und einsatzfähig sind, sondern auch und gerade bereits in der Primarstufe Kenntnisse über Aufbau und Funktionsweise medialer Äußerungen zu vermitteln sind. Dies ist schon allein dadurch bedingt, dass die Nutzung von Smartphones im Grundschulalter mittlerweile die Regel darstellt und die Zugriffsmöglichkeit auf mediale Äußerungen auch für Grundschul Kinder potenziell unbeschränkt möglich ist.<sup>9</sup> Konstruktionscharakter und Modellstatus medialer Produkte sind im Sinne einer Differenzbildung zwischen Fiktion und Wirklichkeit bzw. Medium und Nicht-Medium Parameter, für die bereits in der Primarstufe sensibilisiert werden kann.<sup>10</sup>

Das Thema ist von einer nicht zu unterschätzenden gesellschaftlichen Relevanz, die sich aus der in diesem Beitrag herzuleitenden Beschaffenheit medialer Äußerungen ergibt. Mediale Produkte vermitteln stets implizit Weltmodelle mit spezifischen ideologischen Sets, die als solche erkannt, reflektiert und diskutiert werden müssen. Hier ließe sich sogar ein Beispiel heranziehen, das für die Altersstufe vor dem Grundschulalter signifikante Weltmodelle präsentiert: Die *Conni*-Bücher<sup>11</sup> von Liane Schneider aus der *Pixi*-Reihe installieren dargestellte Welten, die als diversitäts- und komplexitätsreduzierend zu bezeichnen sind; hier werden heile, problem- und konfliktlose Welten präsentiert, in denen insgesamt ein ausnahmslos positives Bild von Welt, Gesellschaft und sozialem Raum gezeichnet wird. Wenn es in diesen Texten auch darum gehen mag, den Kindern spezifische Alltagsabläufe zu skizzieren und damit überhaupt erst vorzustellen, so ist auch festzuhalten, dass eine potenzielle Störung solcher Abläufe nicht skizziert wird. In semiotischer Hinsicht ist demnach das Selektionsprinzip medialer Produkte zu fokussieren: Der zur Verfügung stehende Zeichenvorrat wird im Prozess der Bedeutungskonstituierung paradigmatisch gebündelt und ist dementsprechend hinsichtlich seines Verhältnisses zur außermedialen Wirklichkeit zu befragen.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Siehe dazu die KIM-Studie 2016 ([https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM\\_2016\\_Web-PDF.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf)), die für Kinder im Grundschulalter von einer „(annähernd[en]) Vollausrüstung bei Fernseher, Handy/Smartphone, Internetzugang sowie Computer/Laptop“ (S. 8) spricht.

<sup>10</sup> Siehe hierzu beispielsweise Claudia Lampert/Daniel Süß/Christine W. Trültzsch-Wijnen, *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden <sup>3</sup>2018, S. 148-154. Auch Ulf Abraham, *Filme im Deutschunterricht* weist auf die Grundschule als Ort einer *Visual Literacy*-Bildung hin (vgl. S. 33).

<sup>11</sup> Vgl. z.B. Liane Schneider, *Conni kommt in den Kindergarten*. Hamburg 1990 oder dies., *Conni im Schnee*. Hamburg 2019.

<sup>12</sup> Hier lassen sich ein aktueller *Spiegel*-Artikel vom März 2019 (<https://www.spiegel.de/plus/kinderbuecher-befoerdern-geschlechterklischees-ist-das-schlimm-a-00000000-0002-0001-0000->

Die gesellschaftliche Relevanz liegt also auch in der auf die gesamte Lebenszeit bezogenen Ubiquität zu hinterfragender medialer Konstrukte. In diesem Sinne wäre es wünschenswert, dass nicht nur explizit Lehrkräfte, sondern eigentlich *jeder Mensch* eine Medienkompetenz besitzt, die es ihm ermöglicht, konstruiert-decodierte mediale Botschaften mit einem Grundinstrumentarium zu analysieren und zu hinterfragen.<sup>13</sup>

Die Lehrer\*innenbildung steht in engem Zusammenhang mit dem Berufsbild des Lehrers und der Lehrerin, insofern ist die Lehrer\*innenbildung stets als Weg zu diesem Berufsbild hin zu denken und sind die in der Lehrer\*innenbildung vermittelten Kompetenzen als direkt dem Beruf zuträgliche und den Schüler\*innen zugutekommende Fähigkeiten zu verstehen. In diesem Sinne möchte ich betonen, dass sowohl die methodisch-theoretischen Grundlagen als auch die permanenten Weiterentwicklungen einer Fachwissenschaft zwingend Grundlage der Lehrer\*innenbildung sein und auch von den Studierenden als eine solche verstanden werden müssen. Auch ein sich aus Sachzwängen ergebender, auf Notenbildung ausgerichteter Lehralltag darf nicht übersehen, dass die Wissenschaft der Raum ist, der innovativ auf die permanente Entwicklung der Gesellschaft reagiert und somit auch die Anlaufstelle ist, wenn es um die Weiterentwicklung (hier: die Medien betreffender) schulisch-didaktischer Konzepte geht. Gerade die Schule ist der Ort, der Kinder und Jugendliche zu Autonomie und Verantwortlichkeit anleitet und dafür Fähigkeiten zur Verfügung stellen muss, die sich permanent entwickelnde Welt in ihrer Komplexität auch handhaben zu können und nicht heteronom von ihr dominiert zu werden.

In diesem Zusammenhang ist auch ein grundlegender Blick auf Funktionsweisen und Infrastruktur des medialen Angebotes sinnvoll: Der Algorithmus als Grundlage einer nicht nur den Markt, sondern auch die Wahrnehmung organisierenden und systematisierenden Kraft, die den potenziellen Rezipierenden ein auf sie zugeschnittenes Angebot vorschlägt, führt zu einem stetigen Zustand der Heteronomie, aus dem sich die Rezipierenden aktiv selbst befreien müssen. Eine solche Fähigkeit dürfte sich mittlerweile sogar als eine auch überindividuelle gesellschaftliche Kernkompetenz bezeichnen lassen, so dass der Ort der Kompetenzvermittlung bereits die Schule sein muss.

Die Mediensemiotik als grundlegende, auf der Zeichentheorie fußende methodische Herangehensweise zur Rekonstruktion medialer Produkte stellt weitere, spezifizierende Disziplinen bereit, so beispielsweise die Filmsemiotik und die Literatursemiotik. Die Mediensemiotik an sich hat einen medienunabhängigen,

---

000163036974), in dem es um die als problematisch bewerteten Genderkonzepte der *Conni*-Reihe geht, sowie die auf Initiative von Bundesbildungsministerin Giffey im ersten Quartal 2019 veröffentlichte neue *Pixi*-Reihe zu Privatheit, Inklusion und Armut, von der ein Artikel in der *Süddeutschen Zeitung* (<https://www.sueddeutsche.de/politik/kinderbuch-pixi-kinderrechte-1.4407494>) berichtet, anführen.

<sup>13</sup> Worum es in diesem Beitrag nicht geht, ist eine Konturierung der Medienpädagogik, wie sie beispielsweise in Claudia Lampert/Daniel Süß/Christine W. Trültzsch-Wijnen, *Medienpädagogik* vorgestellt wird. Mir geht es um eine anwendbare Methodik, die es Lehrenden ermöglicht, die Ziele einer theoretisch formulierten Medienpädagogik zu erreichen.

zeichentheoretisch fundierten Ansatz, wird aber in ihren Instrumentarien der spezifischen Medialität von Film und Literatur sowie anderen Medien gerecht. Die theoretische Fundierung dieser Disziplinen sowie ihre permanente Weiterentwicklung muss einerseits Aufgabe universitärer Institutionen sein. Andererseits muss die Umsetzbarkeit dieser Disziplinen in der konkreten Analysepraxis – in diesem Fall auf der Ebene der Lehrenden in Schulen – gewährleistet sein, mithin müssen sowohl im universitären Curriculum als auch in der Referendariatsausbildung Gelegenheiten geboten werden, die eine Operationalisierbarkeit und Funktionalisierbarkeit dieser Disziplin für den Schul- und Unterrichtsalltag sicherstellen.

## 2. Skizze einer integrativen Mediensemiotik

### 2.1 Semiotische Grundlagen: Zeichen – Medien – Kommunikation

Die Semiotik im Allgemeinen beschäftigt sich mit den Strukturen und Regularitäten von Zeichen, Zeichensystemen und zeichenhaften Äußerungen.<sup>14</sup> Zunächst gilt es also, den Zeichenbegriff zu konturieren. Primär ist ein Zeichen ein materiell gegebenes Objekt (sei es ein sprachliches oder lautliches Objekt oder ein konkretes physisches Objekt), das nicht für sich selbst steht, sondern etwas anderes bedeutet, was es nicht selbst ist. Dem Zeichen ist somit eine Verweisfunktion inhärent. Die drei Bestandteile eines Zeichens lassen sich als *Signifikant* (bedeutungstragendes Element), *Signifikat* (bedeutetes Element) und *Referent* (Entsprechung des Signifikats in der Realität) fassen.

Dieser Beschaffenheit des Zeichenbegriffs liegt eine historische Genese zugrunde: Während initial Charles Sanders Peirce von einer triadischen Anlage des Zeichens, bestehend aus Repräsentamen, Objekt und Interpretant<sup>15</sup> ausgeht, installiert Ferdinand de Saussure in der Linguistik einen dyadischen Zeichenbegriff, bestehend aus Signifikant und Signifikat<sup>16</sup>. Louis Hjelmslev behält diesen dyadischen Begriff bei, differenziert beide Seiten des Zeichens jedoch aus<sup>17</sup>. In Folge wird Charles W. Morris das triadische Zeichenmodell festschreiben und den Semioseprozess darüber hinaus in ein System von drei Dimensionen der Semiotik integrieren: Syntax, Semantik und Pragmatik<sup>18</sup> als obligatorische Wirkungsbereiche von Zeichen öffnen den Blick für das Bedeutungsumfeld des Zeichens. Die Syntax

---

<sup>14</sup> Siehe hierzu ausführlich Winfried Nöth, *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart/Weimar 2000, aber auch Ernest W. B. Hess-Lüttich, „Semiotik“. In: Ludwig Jäger et al. (Hgg.), *Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft*. Berlin/Boston 2006, S. 191-210, Roland Posner, „Kultursemiotik“. In: Ansgar Nünning (Hg.), *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart 2003, S. 39-72, Winfried Nöth, „Die Semiotik als Medienwissenschaft“. In: Winfried Nöth/Karin Wenz (Hgg.), *Medientheorie und die digitalen Medien*. Kassel 1998, S. 47-60 und Martin Krampen et al, *Die Welt als Zeichen. Klassiker der modernen Semiotik*. Berlin 1981.

<sup>15</sup> Vgl. Nöth, *Handbuch*, S. 62.

<sup>16</sup> Vgl. ebd. S. 74.

<sup>17</sup> Vgl. ebd. S. 80.

<sup>18</sup> Vgl. ebd. S. 90.

beschreibt dabei die Relation von Zeichen und möglichen Verknüpfungsregeln, die Semantik die Relation von Zeichen und Bedeutung, die Pragmatik die Relation von Zeichen und Zeichenbenutzer.

Wie Decker/Krah<sup>19</sup> auf der Grundlage einer linguistisch-semiotischen Tradition bereits dargelegt haben, vollzieht sich Kommunikation stets mittels Zeichen. In einer Kommunikationssituation liegen Zeichen vor, denen im Rahmen eines Zuweisungsaktes eine Bedeutung zugewiesen wurde. Ohne einen solchen Akt der Zuweisung handelt es sich lediglich um ikonische und indexikalische Zeichen, denen keine kommunikative Absicht zugrunde liegt. Die Bedeutungszuweisung ist somit ein konstitutiver Bestandteil semiotischer Äußerungen, was unter dem Begriff des symbolischen Zeichens zusammengefasst wird.

Ein zentrales Merkmal des symbolischen Zeichens ist darüber hinaus seine *Arbitrarität*. Das Verhältnis von Zeichen und Bedeutung ist nicht „motiviert, sondern rein durch Konvention und Übereinkunft bestimmt“<sup>20</sup>. Da ein Signifikant somit Bedeutungsträger einer Vielzahl von Signifikaten sein kann, muss es ein System geben, das die Zuordnungsrelation im kommunikativen Einzelfall klar regelt, so dass die Kommunikation nicht misslingt. Zeichen sind demnach in Zeichensystemen verortet, die nicht nur die Bedeutung des einzelnen Zeichens regeln, sondern darüber hinaus die Grundlage für spezifische Relationen zu anderen Zeichen darstellen: Zeichensysteme sind somit konstitutiv für das Verständnis von Zeichen, indem sie sowohl im positiven Sinn die Bedeutung eines Zeichens bestätigen, oder aber im negativen Sinn *ex negativo* eine Abweichung von der üblichen, denotativen Bedeutung sichtbar machen können.

Zeichensysteme sind, ebenso wie die kommunikativen Akte selbst, i) historischem Wandel unterlegen und ii) in ein System kulturell unterschiedlicher Zeichensysteme integriert. In diesem Sinne setzt die Beschäftigung mit Texten vergangener historischer Epochen die Kenntnis der entsprechenden historischen Zeichensysteme voraus, ohne die die Bedeutungsrekonstruktion eines Textes zwangsläufig lückenhaft wäre. Der konkreten Ausgestaltung der kulturübergreifenden Basisopposition von Natur und Kultur – um nur ein Beispiel anzuführen –, die Texte über Jahrhunderte hinweg immer wieder für ihre epochemachenden Paradigmenbildungen funktionalisiert haben, liegt eine zutiefst semiotische Operation zugrunde. Natur und Kultur werden semiotisiert, indem den beiden Bereichen jeweils konkrete Bedeutungen zugeschrieben werden: Während Natur im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts in der literarischen Romantik noch als Ort gilt, der dem Subjekt potenziell eine Selbstfindung ermöglicht und der damit grundsätzlich als positiver Rückzugsraum gilt, wird er in der Mitte des 19. Jahrhunderts im Realismus entromantisiert und bezeichnet in der Literatur in der Regel das Normabweichende, das getilgt werden muss, weil es die kulturell geprägte Ordnung bedroht.

Konkret hieße das beispielsweise, dass Gedichte der Goethezeit in unserer Gegenwart lediglich im Raum privater Rezeption dann zur esoterischen Lebenshilfe

<sup>19</sup> Jan-Oliver Decker/Hans Krah, „Mediensemiotik und Medienwandel“.

<sup>20</sup> Hans Krah, „Semiotische Grundlagen von Kommunikation“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 14.

herangezogen werden dürfen, wenn etwa die Frage nach dem heutigen Gehalt eines Gedichtes von Goethe gestellt wird. Der Bedeutungsrahmen eines Textes lässt sich aber, streben wir in der Wissenschaft eine nachvollziehbare und objektive Bedeutungsrekonstruktion an, nur vor der Folie seines historischen Kontextes erkennen.

Indem Zeichen abseits des linguistischen Verständnisses stets eine Art Umweg gehen, indem Kommunikation nicht direkt, sondern über den Umweg einer zeichenhaften Äußerung vollzogen wird, ermöglichen Zeichen Aspekte zu kommunizieren, die unter spezifischen kulturellen und gesellschaftlichen Zuständen nicht direkt kommunizierbar sind. Die Semiotik ermöglicht es demnach, tabuisierte Sachverhalte auf eine andere Art zu äußern, die den geltenden (historischen) Regularitäten der Kommunikation nicht widerspricht. Somit lässt sich im Grunde genommen für die gesamte Kulturgeschichte des Menschen eine Geschichte semiotischer Strategien rekonstruieren. Ein zentraler Diskurs, der kontinuierlich von Tabuisierung belegt ist, ist die Sexualität: Eine Geschichte der Sexualität ist zwangsläufig auch eine implizite Geschichte semiotischer Strategien. Dabei sind besonders die historisch spezifischen semiotischen Strategien signifikant: Wann wurden welche Aspekte von Sexualität warum wie dargestellt? Michel Foucaults *Der Wille zum Wissen*<sup>21</sup> beispielsweise ist eine solche Diskursrekonstruktion semiotischer Praktiken, die sich mit hinter den Sprachpraxen zur Sexualität verborgenen gesellschaftlichen Machtstrukturen beschäftigt.

Indem Zeichen Grundlage von Kommunikation sind, werden sie in einem kommunikativen Prozess übertragen, wofür sie ein *Medium* benötigen. Medien sind dabei technische Informationsträger, die der Speicherung und Weitergabe von Informationen dienen. Medien filtern und übersetzen demnach Informationen je nach ihrer Konstitution, die sich als *Medialität* bezeichnen lässt. Unter der Medialität eines Mediums lassen sich Beschaffenheit, Summe und Zusammenspiel ihrer Informationskanäle verstehen. Während die Literatur lediglich die Sprache bzw. die Schrift als Informationskanal aufweisen kann, handelt es sich beim Film um ein komplexes Geflecht aus den Zeichensystemen Bild, Schrift, Sprache, Geräusch/Ton und Musik.<sup>22</sup> Eine Systematisierung ließe sich beim Film also hinsichtlich visueller und auditiver Informationskanäle leisten. Das bedeutet, dass ein Handlungsmodell in einem literarischen Text per se eine andere Bedeutung haben muss als das gleiche Handlungsmodell in einem filmischen Text, da die unterschiedliche Medialität der beiden Medien für eine eigene, jeweils spezifische Informationsvermittlung sorgt, die Auswirkungen auf die Bedeutungskonstituierung hat.

Roman Jakobson hat in seinem Text *Linguistik und Poetik*<sup>23</sup> ein Kommunikationsmodell vorgelegt, das sich zum einen auf die Linie Sender – Empfänger, zum anderen auf die Linie Kode – Mitteilung – Kontext bezieht. Damit werden nicht nur

<sup>21</sup> Michel Foucault, *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt/Main 1977.

<sup>22</sup> Vgl. Jan-Oliver Decker/Hans Krahl, *Zeichensysteme im Film*. *Zeitschrift für Semiotik* 2008, Band 30. Siehe auch ausführlich Hans Krahl, „Semiotische Grundlagen von Kommunikation“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation*. Passau 2017, S. 57-80.

<sup>23</sup> Roman Jakobson, „Linguistik und Poetik“. In: Roman Jakobson, *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Frankfurt/Main 1979, S. 83-121.

die Teilnehmenden einer kommunikativen Situation als relevant erachtet, vielmehr werden auch die Äußerung selbst und ihre Begleitumstände als bedeutungsgenerierend erachtet. Diese Begleitumstände fasst Jacobson mit dem Begriff der *Sprachfunktionen* zusammen, von denen er sechs identifiziert, die in jeder Äußerung alle aktualisiert sein können, aber in einem jeweils spezifischen hierarchischen Verhältnis stehen.<sup>24</sup> Neben der emotiven, der konativen, der referenziellen, der metasprachlichen und der phatischen Sprachfunktion ist die poetische diejenige, die eine für die prinzipielle Beschaffenheit eines medialen Produktes signifikante Beschreibungsebene darstellt.<sup>25</sup> Hinter dieser Sprachfunktion verbirgt sich die Frage nach der Poesie, die Jacobson in seinem Text *Was ist Poesie?*<sup>26</sup> bereits beantwortet hat:

Doch wodurch manifestiert sich die Poetizität? – Dadurch, daß das Wort als Wort, und nicht als bloßer Repräsentant des benannten Objekts oder als Gefühlsausbruch empfunden wird. Dadurch, daß die Wörter und ihre Zusammensetzung, ihre Bedeutung, ihre äußere und innere Form nicht nur indifferenter Hinweis auf die Wirklichkeit sind, sondern eigenes Gewicht und selbständigen Wert erlangen.<sup>27</sup>

Der äußeren Erscheinung der Äußerung wird laut dieser Aussage ein Eigenwert beigemessen: Bedeutung ergibt sich nicht nur durch den Inhalt einer Äußerung, sondern auch durch die Ästhetik, die Erscheinungsform der Äußerung. Die äußere Erscheinung der Äußerung wird dabei zu einem Signifikanten zweiter Ordnung: Die Struktur des Textes wird ihrerseits informationshaltig und verweist auf Bedeutung(en), die im Zusammenhang mit den restlichen Zeichen der Äußerung Kohärenz herstellen. Die Poetizität eines medialen Produktes nicht zu berücksichtigen hieße, eine zentrale Bedeutungsdimension aus dem Blick zu verlieren.

In diesem Zusammenhang lässt sich jede Form von *Kunst als sekundäres Zeichensystem* verstehen: Kunst besteht stets aus primären, also vorbestehenden Zeichen(systemen), die in einem Prozess der Selektion und Kombination zu einem neuen Kunstprodukt geformt werden.<sup>28</sup> Dabei werden die primären Zeichen mit einer neuen Bedeutung aufgeladen und verlieren ihre bisherige, etwa als kulturell bekanntes Denotat existierende Bedeutung. Kunst als sekundäres Zeichensystem kann demnach Bedeutungen generieren, indem sie vorbestehende Bedeutungen auslöscht oder mit diesen spielt, indem sie diese modifiziert oder moduliert. Beispielhaft sei hier nur der Film *BROKEBACK MOUNTAIN* (USA/Kanada 2005) genannt, der einerseits ein Cowboy-Narrativ funktionalisiert und damit spezifische Genremuster abrufft, andererseits eine homosexuelle ‚Cowboy‘-Geschichte erzählt,

<sup>24</sup> Vgl. ebd. S. 88.

<sup>25</sup> Zu den einzelnen Sprachfunktionen siehe übersichtlich Hans Kraß, *Einführung in die Literaturwissenschaft/Textanalyse*. Kiel 2015, S. 17-18 und Hans Kraß, „Semiotische Grundlagen von Kommunikation“.

<sup>26</sup> Roman Jakobson, „Was ist Poesie?“. In: Roman Jakobson, *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Frankfurt/Main 1979, S. 67-82.

<sup>27</sup> Ebd. S. 79.

<sup>28</sup> Siehe hierzu ausführlich Jurij M. Lotman, *Die Struktur literarischer Texte*. München 1972.

damit deutlich mit den Genreerwartungen bricht und dem Cowboy eine andere und neue Bedeutung innerhalb der dargestellten Welt zuweist.

Die Aspekte der Poetizität und des Status als sekundäres Zeichensystem verdeutlichen die Eigenständigkeit und gewissermaßen auch die Einzigartigkeit eines Textes in dem Sinne, dass er ein eigenes Zeichensystem mit einem eigenen zu rekonstruierenden Kode darstellt.<sup>29</sup> Dies macht zugleich noch einmal die Distanz zwischen konstruierter Fiktion und außermedialer Wirklichkeit deutlich.

## 2.2 Textuelle Strategien

Die etymologische Grundbedeutung des Wortes *Text* ist das Gewebe, der Zusammenhang. Dies verdeutlicht, welchen Status ein Text aufweist: Es handelt sich um etwas Gemachtes,<sup>30</sup> das darüber hinaus einen kommunikativen Zweck verfolgt und damit um eine Größe, die es im hermeneutischen Sinn zu interpretieren gilt. Das Bild des Gewebes verdeutlicht die Relevanz der Systematisierung und der Klassenbildung im Rahmen der analytischen Praxis: Textanalyse bedeutet in diesem Sinne, die strategischen Operationen eines Textes zu rekonstruieren, um so seine implizite Argumentation nachvollziehen zu können. Dabei ist es gerade der Zusammenhang der einzelnen Zeichen, der innerhalb des Textes zu einer spezifischen Argumentation führt.

Die einzelnen Zeichen eines Textes sind organisiert, wobei gerade die spezifische Organisation jeden Text zu einem einzigartigen Text macht. Die Organisation verantwortet der Text selbst, so dass er auch der einzige Parameter der Überprüfung analytisch-interpretatorischer Aussagen ist. Keine andere Instanz, die als zuverlässig gelten kann, als der Text selbst regelt den internen Zeichengebrauch. Der/die Autor\*in eines Textes oder der/die Regisseur\*in eines Films kann in selbstinterpretatorischen Aussagen entweder bewusst oder unbewusst lügen oder Aspekte verschweigen, nachprüfbar sind diese Aussagen in keinem Fall. Der Anteil unbewusster Elemente in einem medialen Produkt lässt sich nicht quantifizieren, und so kann nur der Text selbst Maßstab der Überprüfung sein.

Die Organisation der Zeichen erfolgt zum einen durch *syntagmatische* und *paradigmatische* Operationen: In einem Akt der Selektion werden Zeichen ausgewählt und kombiniert; die Kombination einzelner Zeichen entspricht dabei der syntagmatischen Bedeutungsebene, die sich als Filmrolle verbildlichen lässt. Eine Filmrolle besteht aus vielen einzelnen Aufnahmen, die in unterschiedlichster Reihenfolge aneinandergeschnitten werden können. Der fertige Film ist demnach das Ergebnis vieler Entscheidungen. Die Syntagmatik ist ein wesentlicher Bestandteil der Bedeutung, weil Informationen auch in einer anderen Reihenfolge hätten präsentiert werden können, was zu einer anderen Bedeutung geführt hätte.

Die Selektion von Zeichen entspricht insofern der paradigmatischen Bedeutungskomponente, als die Zeichenmengen, aus denen ein Text auswählt, ihrerseits

<sup>29</sup> Vgl. Krahl „Semiotische Grundlagen von Kommunikation“, S. 32.

<sup>30</sup> Vgl. ebd. S. 35.

nicht ungeordnet sind, sondern aus Teilordnungen, den Paradigmen bestehen<sup>31</sup> die sich bezüglich „des die Klasse konstituierenden Merkmals“<sup>32</sup> als Mengen äquivalenter Signifikate verstehen lassen. Die paradigmatische Bedeutung hält den Aspekt bereit, der in einem Text zentral und auf ranghöchster Ebene verhandelt wird. So unterschiedlich die deutschen Heimatfilme der 1950er Jahre auch hinsichtlich der in ihnen erzählten Geschichten sein mögen, so ist doch in all diesen Filmen das zentrale Paradigma der Bewahrung und Tradierung installiert, das einem abzulehnenden Paradigma der Moderne als positive und wünschenswerte Ordnung gegenübergestellt wird. Die Gewebestruktur von Texten ist es, die eng mit der paradigmatischen Bedeutungskomponente zusammenhängt: Indem alle Zeichen miteinander zusammenhängen, verweisen sie in ihren spezifischen Relationen zueinander auf einen ihnen gemeinsamen Signifikatehorizont, der sich als ranghöchstes Paradigma äußert.

Die Organisation der Zeichen erfolgt also im Rahmen sekundär semantischer Verfahren zum anderen erstens durch *semantische Relationen*: Äquivalenz-, Oppositions-, Implikations- und homologe Beziehungen zwischen einzelnen Zeichen eines medialen Produktes regeln die Struktur der dargestellten Welt, indem sie die grundlegende Ordnung einer konstruierten Wirklichkeit darstellen.<sup>33</sup> Zweitens sind es die Verfahren der Rhetorik, die über Tropen und rhetorische Figuren argumentative Bedeutungszusammenhänge etablieren.<sup>34</sup> Die Organisation der konstruierten Welt ist nicht notwendig so, wie sie jeweils vorliegt, sie ist das Ergebnis von Selektion und Kombination. Kausalbeziehungen der außermedialen Wirklichkeit *können* in einem medialen Produkt installiert sein, sie *müssen* es aber nicht. Dabei ist die Korrelation die grundlegendste Relation, indem sie Zeichen überhaupt miteinander in Beziehung setzt und damit einen Großteil der Konstruktionsarbeit der dargestellten Wirklichkeit übernimmt und für die Einzigartigkeit der dargestellten Welt sorgt.

Wie Jurij M. Lotman für literarische Texte konstatiert hat, konstruieren mediale Produkte eigene Welten, die als Weltentwürfe und Wirklichkeitskonstruktionen zu verstehen sind. Das bedeutet, dass sie jenseits empirischer Wirklichkeit eigene Welten darstellen, in denen entsprechend eigene Gesetzmäßigkeiten gelten. Das beginnt bereits bei der Frage nach dem spezifischen Realitätsverständnis einer medialen Welt: Was als real konzipiert, mithin in einem Film als möglich gesetzt wird, ist nicht zwangsläufig in der außermedialen Realität möglich. Implizite, zu rekonstruierende Realitätskonzeptionen können Welten entwerfen, die sich von unserer außermedialen Realität nur minimal unterscheiden, und doch können gerade diese minimalen Unterschiede eine vollständig andere, eben textuell geschaffene Welt konstruieren, in der anthropologische und/oder ideologische Konzepte verhandelt werden, die auf jeden Fall zu hinterfragen sind.

---

<sup>31</sup> Vgl. ebd. S. 41.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Siehe dazu ausführlich Hans Kraß, *Einführung in die Literaturwissenschaft/Textanalyse*. sowie Dennis Gräf et al., *Filmsemiotik. Einführung in die Analyse audiovisueller Formate*. Marburg 2015.

<sup>34</sup> Zur Rhetorik siehe einleitend Karl-Heinz Göttert, *Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe – Geschichte – Rezeption*. München 1991. Weiterführend und vertiefend siehe den Sammelband von Wolfgang Brassat, *Handbuch Rhetorik der bildenden Künste*. Berlin/Boston 2017.

Wie bei Decker<sup>35</sup> nachzulesen ist, liegen die Ursprünge der Mediensemiotik in einem linguistisch grundierten Strukturalismus, was sich auf das Verständnis einer medial konstruierten Welt insofern niederschlägt, als Texte als geschlossene Systeme eine spezifische Ordnung aufweisen. Die Struktur als Summe aller Relationen einzelner Elemente eines Systems zeigt an, dass mediale Produkte nicht willkürlich gedeutet werden können, sondern es ein heuristisches Bestreben sein muss, die Ordnungsprinzipien eines Textes zu rekonstruieren. Analytisch ist hier von einer *Kohärenzannahme* auszugehen, die danach strebt, die kohärente Ordnung eines Textes zu erkennen. Damit geht auch eine heuristische *Erleichterung* der analytischen Praxis einher: Indem ein Text als Zeichengeflecht eine innere argumentative Ordnung aufweist, ist die Reihenfolge bei der Textanalyse prinzipiell nachrangig, da alle Daten im Dienste dieser Ordnung die Paradigmenbildung des Textes markieren.

Jenseits intratextueller Semioseprozesse muss auch der gesamte Text als ein Zeichen aufgefasst werden, der Text wird mithin als Ganzes zu einem Signifikanten, indem er selbst durch seine spezifische Erscheinungsform und Paradigmenbildung Ausdruck seiner Produktionskultur wird. Im übergeordneten Zeichensystem einer Kultur ist der einzelne Text ein Zeichen, das auf implizite, der Kultur inhärente Aspekte verweist. In diesem Sinne nehmen Texte die Funktion eines Mediums für Mentalitäts-, Kultur- und Sozialgeschichte ein.

### 2.3 Narration

Eine integrative Methode zur Medienanalyse muss über die bislang angesprochenen Beschreibungsverfahren hinaus die Narratologie zu einem zentralen Analyseparameter machen, ist das Erzählen doch nicht nur per se eine anthropologische Universalie,<sup>36</sup> sondern faktisch ein Bedeutung konstituierender Bestandteil sehr vieler medialer Produkte. Das Erzählen als kulturelle Technik ist seinerseits eng an eine spezifische Kultur im Sinne des Jacobsonschen Kommunikationsmodells geknüpft: Jede Kultur als Raum-Zeit-Segment selektiert bestimmte Inhalte, die sie für erzählenswert hält, und transportiert diese Inhalte erzählerisch – auf einer ästhetischen Ebene sowie auf einer semantischen Ebene – auf eine spezifische Art und Weise. In diesem Sinne erlangt das Erzählen nach seiner primären Funktion als ästhetisch-semantische Bedeutungsvermittlung einer spezifischen Geschichte eine sekundäre Funktion als Signifikant seiner Kultur: Erzählen ist somit auch

---

<sup>35</sup> Jan-Oliver Decker, „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.), *Strukturalismus, heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart 2018, S. 79-95.

<sup>36</sup> Vgl. Roland Barthes, „Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen“. In: Roland Barthes, *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt/Main 1988, S. 102-143; Tom Kindt/Tilman Köppe, *Einführung in die Erzähltheorie*. Stuttgart 2014; Albrecht Koschorke, *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt/Main 2017; Michael Titzmann, „Narrative Strukturen“. In: Hans Kraus/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 109-131.

insofern ein semiotischer Akt, als Erzählen auf kulturspezifische Werteordnungen und die Möglichkeit, diese zu erlangen, verweist.

Schon in der antiken Rhetorik wird deutlich, dass ein Redebeitrag insofern eine geschlossene Form aufzuweisen hat, als am Ende des Beitrags eine Bezugnahme auf den Beginn stattfindet, um im Sinne der Argumentation einen inhaltlichen Bogen schließen (und somit den Zuhörer überzeugen) zu können: In der *conclusio* werden die in *exordium* und *propositio* eingeführten Aspekte wieder aufgegriffen. Der dritte und auf das *propositio* folgende Teil eines Redeaufbaus heißt bereits *narratio*, was die Verzahnung von Rhetorik und Erzählen bzw. die Relevanz einer die Argumentation verdeutlichenden und exemplifizierenden Geschichte erkennbar werden lässt.

Der Vorgang des Erzählens ist nicht nur als Weiterführung einer Handlung, als zeitlich organisiertes Fortschreiten von einem Zustand der dargestellten Welt zu einem weiteren zu verstehen, er ist immer auch Vermittler von durch die Geschichte vermittelten Werten. Die Wertevermittlung ist dabei direkt an die spezifische Narration gekoppelt: Indem Narration als Weg von einem Ausgangszustand über eine Transformation hin zu einem Endzustand verstanden wird, etablieren Texte und Filme über die Narration den Prozess einer Werteherausbildung. Was zu Beginn der Narration als Wert (beispielsweise einer zentralen Figur) installiert wird, kann an ihrem Ende zu einem gegenteiligen Wert transformiert worden sein. Dabei sind es gerade die konkreten Stationen einer Figur, die sie im narrativen Sinne durchläuft, die Auskunft über die Art und Weise bzw. die Prämisse(n) der Veränderung geben. Der Vorgang des Erzählens ist demnach als argumentative Strategie des Textes/Filmes zu verstehen, die die Werteherausbildung und -vermittlung plausibilisiert.

Die narrative Ebene eines medialen Produktes, so denn eine solche existiert – gerade bei Werbespots ist die grundsätzliche Frage nach der Existenz einer Narration obligatorisch und im Hinblick auf die unterschiedlichen Produktgruppen signifikant –, ist als integrativer Bestandteil jeder Analyse zu verstehen. Die Modellierung narrativer Strukturen nach Jurij M. Lotman, die auf der Grundlage eines metaphorischen Raumbegriffs das Modell sogenannter semantischer Räume etabliert, die Ausdruck semantisch-ideologischer Teilsysteme der dargestellten Welt sind, bietet einen adäquaten Zugang zur narrativen Ebene eines Textes. Die sujetlose Grundordnung, also die Weltordnung, wie sie noch ohne ein Ereignis bzw. eine Inkonsistenz im narrativen Sinn konstruiert ist, führt in die spezifischen Regularitäten der dargestellten Welt ein. Lotman (und in Folge Karl Nikolaus Renner)<sup>37</sup> geht es dabei vor allem um die Sichtbarmachung ideologischer Entscheidungs-

---

<sup>37</sup> Siehe dazu ausführlich die Rennerschen Erweiterungen der Lotmanschen Modellierungen: Karl Nikolaus Renner. *Der Findling. Eine Erzählung von Heinrich von Kleist und ein Film von George Moore. Prinzipien einer adäquaten Wiedergabe narrativer Strukturen*. München 1983; Karl Nikolaus Renner, „Zu den Brennpunkten des Geschehens. Erweiterung der Grenzüberschreitungstheorie: die Extrempunktregel“. In: Ludwig Bauer/Elfriede Ledig/Michael Schaudig (Hgg.), *Strategien der Filmanalyse*. München 1987, S. 115-130; Karl Nikolaus Renner, „Grenze und Ereignis. Weiterführende Überlegungen zum Ereigniskonzept von J. M. Lotman“. In: Gustav Frank/Wolfgang Lukas (Hgg.), *Norm – Grenze – Abweichung. Kultursemiotische Studien zu Literatur, Medien und Wirtschaft*. Passau 2004, S. 357-381.

findungsprozesse: Indem i) die semantischen Räume von einer *Grenze* getrennt sind und ii) die Figuren in diesem System prinzipiell raumbunden sind, stellt die sujethafte Ebene des Textes, die Überschreitung der Grenze iii) eine ideologisch aufgeladene Handlung dar, die Konsequenzen für Figur und/oder Weltordnung hat. Hinter diesem Modell steht sicherlich die Beobachtung einer Reduzierung von Komplexität zum Zweck vereinfachter kognitiver Informationsverarbeitung durch die Verräumlichung abstrakter Sachverhalte, die Texte betreiben. Texte können die Semantiken an topografische Räume des Textes anlagern (beispielsweise München vs. Venedig in Thomas Manns *Der Tod in Venedig*, 1913), sie können ihre Semantiken aber auch abstrakt, losgelöst von jeglicher Topografie transportieren.

Renners Erweiterung des Lotmanschen Modells, die er *Konsistenzprinzip* nennt, weil narrative Texte stets versuchen, konsistente Zustände im Sinne von Zuständen der Ordnung herzustellen, operiert mit drei Möglichkeiten der Grenzüberschreitung, die Lotman selbst als *Ereignis* bezeichnet. Die Figuren haben i) die Möglichkeit, eine Grenzüberschreitung im eigentlichen Sinn zu leisten; das bedeutet, dass sie die Grenze überschreiten, sich dabei aber in ihrem Merkmalset keine Veränderung ergibt. Figuren können ii) die Grenze überschreiten, dabei ihr konstitutives Merkmal verlieren und die Merkmale des Gegenraumes annehmen, was dann den weiteren Handlungsverlauf generiert. Schließlich gibt es die Möglichkeit eines iii) Metaereignisses: Nach der Überschreitung der Grenze verliert diese ihren Stellenwert und löst sich auf, das System der Räume ordnet sich neu. Analog dazu existieren drei Möglichkeiten der Ereignistilgung. Die Figur kann i) in ihren Ausgangsraum zurückkehren, sie kann ii) im Gegenraum aufgehen und es kann zu einer iii) Metatilgung kommen.

Diese abstrakte Modellbildung eröffnet die Möglichkeit, alle einem Text eigenen Handlungselemente interpretierbar zu machen, ohne dabei den konkreten und spezifischen Anteil an der Bedeutungskonstituierung und dadurch die Verbindung zu weiteren Ebenen eines Textes zu vernachlässigen.<sup>38</sup> Das Prinzip von Ereignis und Tilgung auf der Grundlage des Modells semantischer Räume eröffnet einen unbeschränkten Zugang zu den Strukturen des vermittelten Weltmodells: Die Abfolge von Grenzüberschreitungen und Tilgungen transportiert kulturell spezifische Vorstellungen von Normen- und Wertesets und der Art und Weise, diese zu erlangen. Welche Ordnungen werden verletzt und auf welche Weise wiederhergestellt oder durch neue Ordnungen ersetzt?

Das Erzählen wird dabei nicht nur zum Analyseparameter, vielmehr wird es in allen Lehrplänen bereits im Primarbereich und anschließend in der Sekundarstufe als grundlegende praktische Fähigkeit der Schüler\*innen gefördert. Geschichten erzählen ist dann einerseits ein selbst praktizierter Vorgang, der andererseits reziprok auf die Analyse angewendet werden kann.<sup>39</sup> Es muss schlussendlich darum

<sup>38</sup> Vgl. Hans Krahl, „Performativität und Literaturverfilmung. Aspekte des Medienwechsels am Beispiel von Franz Kafkas *Der Prozeß* (1925), Orson Welles' *Der Prozeß* (1962) und Steven Soderberghs *Kafka* (1991)“. In: Erika Hammer/Edina Sándorfi (Hgg.), „*Der Rest ist – Staunen*“. *Literatur und Performativität*. Wien 2006, S. 165.

<sup>39</sup> Siehe dazu auch Martin Leubner/Anja Saupe, „Filme, Narrationen und Schule. Filmdidaktik als Teil einer integrativen Erzähldidaktik“. In: Volker Frederking (Hg.), *Filmdidaktik und Filmästhetik*, München 2006, S. 46-61.

gehen, ein *Muster von Erzählen* hervorzurufen, das als ein universales – sowohl bewusst einsetzbares im sozialen Alltag als auch allgegenwärtiges in den rezipierten Medien – Handeln verstanden wird. Dies ist schon deswegen nötig, weil *Storytelling*-Verfahren in den letzten Jahren sukzessive den viralen Werbemarkt dominieren: Große Lebensmittelketten produzieren neben den bisher üblichen kurzen Fernsehspots aufwändige Kurzfilme, die auf den ersten Blick gar nicht mehr als Werbung zu erkennen sind und in denen keine Produkte mehr beworben werden, sondern über die erzählte Geschichte ein ideologischer Mehrwert transportiert wird, den sich das Unternehmen anheftet.<sup>40</sup> Erwähnt sei in diesem Zusammenhang beispielsweise der Werbespot EATKARUS der Firma Edeka, in dem eine hyperbolisch übergewichtige und sich ausschließlich von industriell gefertigtem Essen ernährende Gesellschaft dargestellt wird, in der sich ein Junge durch die Ernährung mit frischem Obst von seiner Umwelt emanzipiert und schließlich zu einem positiven Helden wird.

#### 2.4 Kulturelles Wissen, Diskurs, Denksystem

Während im vorangegangenen Kapitel vor allem das textinterne Beziehungsgeflecht der einzelnen Zeichen bzw. dessen Rekonstruktionsmöglichkeiten im Mittelpunkt standen, muss nun auch die Ebene derjenigen Zeichen einbezogen werden, die nur virtuell in dem Sinne gegeben sind, dass sie zwar im Text angedeutet werden, ihre Bedeutung aber außerhalb des Textes zu suchen ist. Erst in einem zweiten Schritt kann die Bedeutung solch virtuell gegebener Wissensmengen für den konkreten Text in die Kohärenzbildung integriert werden.

Das auf Michael Titzmann zurückgehende Konzept des *kulturellen Wissens* versucht, diese Ebene methodisch zu händeln, indem es sich auf alle „aus dem Text ableitbaren Propositionen und all[e] Propositionen, die aus diesen gefolgert werden können“<sup>41</sup> bezieht. Das heißt, dass alle aus dem Text ableitbaren Aussagen als Wissens Elemente innerhalb eines Wissenssystems verstanden werden.<sup>42</sup> Für die konkrete Textanalyse lässt sich dies insofern fruchtbar anwenden, als derlei Wissensmengen sich beispielsweise auf der Ebene der *Referenzialität*, mithin der *Intertextualität* bewegen können. Textbedeutung „wird durch diese Bedeutungskomponente, die Tatsache, dass sich Texte auf gegebene, vor- und außertextuelle Bedeutungszusammenhänge beziehen (können), mitkonstituiert“<sup>43</sup>. Um der Beliebigkeit nicht Tür und Tor zu öffnen, müssen hier Prämissen gelten, die die Integration textexterner Wissensmengen im Interpretationsakt regeln. Zum einen kann nur dasjenige kulturelle Wissen, das zum Zeitpunkt der Textproduktion bekannt ist, herangezogen werden; zum anderen müssen die Wissensmengen auch als

<sup>40</sup> Siehe dazu beispielsweise Amelie Zimmermann/Marko Schwertfeger, „Wie wichtig ist eine Geschichte? – Analyse der narrativen Strukturen ausgewählter Werbespots auf YouTube“. In: *transfer. Werbeforschung & Praxis*, 02/2017, S. 28-35.

<sup>41</sup> Michael Titzmann, „Kulturelles Wissen – Diskurs – Denksystem“. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 99 (1989), S. 48.

<sup>42</sup> Vgl. ebd.

<sup>43</sup> Hans Kraß, *Einführung in die Literaturwissenschaft/Textanalyse*. Kiel 2015, S. 291, Herv. i. O.

solche im Text auf irgendeine Weise markiert sein.<sup>44</sup> Wenn Tschick und Maik in Herrndorfs *Tschick* (342014) bzw. Akins TSCHICK (D 2016) mit einem geklauten Lada durch die Gegend fahren und dabei allerlei Abenteuer erleben, dann wird hier beispielsweise zwar auch auf konkrete Texte referiert,<sup>45</sup> aber auch auf das Genre der *road novel* für den literarischen Text<sup>46</sup> bzw. des *road movies* für den Film. Daraus ergeben sich dann im Einzelfall konkrete Fragestellungen, etwa inwiefern das Genremuster in diesem Fall beibehalten oder etwa konterkariert wird, was dann seinerseits interpretatorische Konsequenzen mit sich bringt.

Kulturelles Wissen ist nicht ungeordnet, sondern in diskursiven Zusammenhängen rekonstruierbar, die ihrerseits in historischen und relationalen Ordnungssystemen zu verorten sind. Diskurse definiert Titzmann in Anlehnung an Foucault als „System[e] des Denkens und Argumentierens“<sup>47</sup>, die sich i) durch einen gemeinsamen Redegegenstand, ii) durch gemeinsame Regularitäten der Rede sowie iii) durch spezifische Abgrenzungen zu anderen Diskursen<sup>48</sup> auszeichnen.

Diskurse sind ihrerseits in *Denksystemen* organisiert, die als ein System aller für wahr gehaltenen kulturellen Vorstellungen über die Welt zu verstehen sind. Denksysteme sind demgemäß zu rekonstruieren, und zwar wiederum aus Texten jeglicher Provenienz. Sowohl kulturelles Wissen als auch Diskurse sowie Denksysteme sind historische Konstrukte<sup>49</sup>, die einem epochalen Wandel unterliegen. Diese Wandlungsprozesse können sich dabei sowohl auf die paradigmatisch-semantische Ebene als auch auf die ästhetisch-mediale Ebene beziehen. Beispielsweise ändern sich um 1750 nicht nur die Themen im deutschen Drama, indem von historischen Stoffen zu gegenwartsbezogenen gewechselt wird, auch die Transformation von der metrisch regulierten Tragödie im Gottschedschen Sinn hin zum Bürgerlichen Trauerspiel nach Lessings Konzeption führt zu einer gänzlich neuen Funktionsbestimmung von Theater und Drama, nämlich zu einer stärkeren Orientierung an der Lebenswelt des Bürgertums, dessen Interessen bislang im Fokus dramatischer Konzeptionen standen.

Während die in den Medien dargestellte und (narrativ) verhandelte Welt als eine *dargestellte Welt* bezeichnet werden kann, ist die Welt der an der Bedeutungskonstituierung beteiligten außertextuellen Wissensmengen als eine *gedachte Welt* zu benennen. Davon abzugrenzen ist die *gelebte Welt*, die sich auf den sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Alltag der (historischen) Menschen bezieht; diese kann für eine nachvollziehbare und sich auf Textdaten

<sup>44</sup> Vgl. dazu Hans Krah, *Einführung in die Literaturwissenschaft/Textanalyse*. Zu den unterschiedlichen Möglichkeiten der referenziellen Bezugnahme siehe Dennis Gräf et al., *Filmsemiotik*.

<sup>45</sup> Ausführlich nachzulesen bei Stefan Hermes, „Die exotische Provinz. Zur Reisemotivik in Wolfgang Herrndorfs *Tschick*“. In: Michaela Holdenried/Alexander Honold/Stefan Hermes (Hgg.), *Reiseliteratur der Moderne und Postmoderne*. Berlin 2017, S. 329-347. Siehe auch Lena Hoffmann, *Crossover. Mehrfachadressierung in Text, Markt und Diskurs*. Zürich 2018.

<sup>46</sup> Siehe dazu Michaela Holdenried, „Praktisch Wüste. Exotismus – Anti-Exotismus – Pseudo-Exotismus als narrative Momente im Werk von Wolfgang Herrndorf“. In: Matthias N. Lorenz (Hg.), *Germanistenscheiß. Beiträge zur Werkpolitik Wolfgang Herrndorfs*. Berlin 2018, S. 323-339.

<sup>47</sup> Michael Titzmann, „Kulturelles Wissen“, S. 51.

<sup>48</sup> Vgl. ebd.

<sup>49</sup> Vgl. Krah, *Literaturwissenschaft/Textanalyse*, S. 289.

beziehende Textanalyse zunächst nicht relevant sein. Sie kann aber auf einer zweiten Ebene sehr wohl interessant werden, etwa wenn es darum geht, fiktionale Welten in einen Abgleich mit der sozialen Realität zu bringen; etwa um herauszufinden, welchen Status ein Text zur außermedialen Realität einnimmt.

In diesem Zusammenhang ist der auf Foucault zurückgehende Begriff des *Dispositivs* zu erwähnen, der die Verknüpfung von textuellen und institutionellen Systemen verdeutlichen kann. Foucault sieht das Dispositiv als „heterogene[s] Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen“<sup>50</sup> regelt. Auf der Ebene des Dispositivs stehen dargestellte Welt und gelebte Welt durchaus in einem jeweils spezifischen und signifikanten Verhältnis, weil institutionelle Rahmenbedingungen – z. B. die politische Besetzung von Gremien des öffentlich-rechtlichen Rundfunks – letztlich über semantische Ausrichtungen von beispielsweise fiktionalen Formaten entscheiden können.<sup>51</sup> Auch die unterschiedlichen Strukturen von Fernsehen und Kino sind Faktoren, die mediensemiotisch von Interesse sind, unterscheiden sich doch nicht nur die Rezeptionsräume (privat vs. öffentlich) deutlich voneinander, sondern beispielsweise auch die Reichweite: Fernsehen und mobiles Internet als Dispositive sind permanent auf Knopfdruck verfügbar und erreichen ein weitaus größeres Publikum als das Kino, was dazu führt, dass zum Beispiel das Fernsehen prinzipiell einen größeren Konsens hinsichtlich vermittelter Weltbilder herstellen muss als das explizit gewählte Kinoprogramm, für das sich Rezipienten entscheiden.

## 2.5 Schnittstellen der Mediensemiotik

Die Mediensemiotik, wie ich sie hier bislang zusammenfassend konturiert habe, wird flankiert von einer Reihe von Schnittstellen, die einen entscheidenden Anteil an einer *integrativen* Mediensemiotik haben, die in der Lage ist, als eine angewandte Kulturwissenschaft umfassend Medien und ihre Semantik in Verbindung mit ihrer Beschaffenheit zu erforschen und danach zu fragen, welche Leistung und Funktion Medien im Allgemeinen und konkrete mediale Produkte im Besonderen für ihre jeweilige Kultur haben. Indem in medialen Wirklichkeitskonstruktionen implizit das Selbstverständnis einer Kultur eingeschrieben ist, prägen diese „nicht nur das Bild der Gesellschaft von sich selbst und der Welt sowie das für wahr gehaltene Wissen hierüber [...], sondern regeln darüber hinaus die semiotisch-ästhetischen [...] und technischen [...] Mittel der Speicherung und Verbreitung solchen ‘Wissens’“<sup>52</sup>.

<sup>50</sup> Foucault 1978, zitiert nach Harald Neumeyer, „Dispositiv“. In: Nünning, Ansgar (Hg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart/Weimar 2001, S. 117.

<sup>51</sup> Siehe dazu das Beispiel des bayerischen TATORT bei Dennis Gräf, „Wertevermittlung im TATORT. Die Heilige (2010) und der bayerische Tatort“. In: Christian Hißnauer/Stefan Scherer/Claudia Stockinger, Claudia (Hgg.), *Zwischen Serie und Werk. Fernseh- und Gesellschaftsgeschichte im <Tatort>*. Bielefeld 2014, S. 361-384.

<sup>52</sup> Hans Krahl/Claus-Michael Ort, „Vorwort“. In: Hans Krahl/Claus-Michael Ort (Hgg.), *Weltentwürfe in Literatur und Medien. Phantastische Wirklichkeiten – realistische Imaginationen*. Kiel 2002, S. 5.

Aus dieser Überlegung ergeben sich einige Anknüpfungspunkte, die das mediensemiotische Feld jeweils schärfer konturieren und einzelne Aspekte spezifizieren können. Erstens sind hier die *Bildwissenschaften*, die *Visual Culture Studies* sowie die *Visual History* zu nennen, die sich epistemisch mit der Integration des Bildes in die Wissenschaften beschäftigen, was als Phänomen des ausgehenden 20. Jahrhunderts mit den Begriffen des *pictorial turns* bzw. des *iconic turns* gefasst wird.<sup>53</sup> Bilder sind dabei nicht nur Quelle kulturhistorischer Mentalitätsgeschichtsschreibung, sie können auch und gerade in Verbindung mit sprachlichen Texten mediale und ästhetische Bedeutungswelten öffnen.<sup>54</sup> Bestimmte gegenwärtige Phänomene der Digitalmoderne wie beispielsweise *Instagram* lassen sich adäquat nur mit Inventarien beschreiben, die als methodische Hybride erscheinen. Die Mediensemiotik kann hier bereits einen Großteil methodischer Arbeit übernehmen, etwa indem sie proxemische Bildraumverhältnisse erkennt. Die Bildwissenschaften sehen aber in einer sprach- und textanalogen analytischen Zugangsweise methodische Probleme<sup>55</sup> und etablieren eigene, spezifische interpretatorische Zugänge zum Bild, die von der Mediensemiotik aufgegriffen werden können.<sup>56</sup>

Die Integration des Bildes ist im Zusammenhang mit einer grundlegenden Öffnung der Philologien in Richtung integrativer Kulturwissenschaften zu verstehen. Mediensemiotische Ansätze zeigen eine breite Öffnung gegenüber kultur- und sozialwissenschaftlichen Zugängen. Die historische Fixierung medialer Produkte kann aus einer historiografischen Perspektive betrachtet werden, was bislang hauptsächlich in Bezug auf die Teilnehmer\*innen der Kommunikationssituation betrieben wurde, nicht aber auf der Grundlage von Textsemantiken. Eine fruchtbare Integration einer sozialgeschichtlichen Perspektive in die an Semantiken und ihren ästhetischen Vermittlungsstrategien interessierte Mediensemiotik kann zu

---

<sup>53</sup> Zum *pictorial turn* siehe W.J.T. Mitchell, „Der Pictorial Turn“. In: Marius Rimmele/Klaus Sachs-Hombach/Bernd Stiegler (Hgg.), *Bildwissenschaft und Visual Culture*. Bielefeld 2014, S. 41-66, zur Differenz der beiden Begriffe siehe Gottfried Boehm/W.J.T. Mitchell, „Ein Briefwechsel“. In: Marius Rimmele/Klaus Sachs-Hombach/Bernd Stiegler (Hgg.), *Bildwissenschaft und Visual Culture*. Bielefeld 2014, S. 19-40.

<sup>54</sup> Siehe einleitend Claudia Benthien/Brigitte Weingart, „Einleitung“. In: Claudia Benthien/Brigitte Weingart (Hgg.), *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin/Boston 2014, S. 1-28 und Michael Titzmann, „Text-Bild-Beziehungen“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, S. 177-200. Siehe darüber hinaus Gabriele Rippl, „Intermedialität: Text/Bild-Verhältnisse“. In: Claudia Benthien/Brigitte Weingart (Hgg.), *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin/Boston 2014, S. 139-158, die vor der Folie der Intermedialität u. a. eine Systematisierung der unterschiedlichen Erscheinungsformen des Verhältnisses von Literatur und Bild vorschlägt.

<sup>55</sup> Vgl. Gustav Frank/Klaus Sachs-Hombach, „Bildwissenschaft und Visual Culture Studies“. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.), *Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft*. Köln 2006, S. 184-196.

<sup>56</sup> Siehe dazu zum Beispiel Klaus Sachs-Hombach, *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Köln 2013; aber auch Gerhard Paul, „Von der historischen Bildkunde zur Visual History“. In: Gerhard Paul (Hg.), *Visual History. Ein Studienbuch*. Göttingen 2006, S. 7-36. Siehe auch Petra Löffler, „Semiologie und Rhetorik des Bildes“. In: Claudia Benthien/Brigitte Weingart (Hgg.), *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin/Boston 2014, S. 121-138., die Barthes' Ergographie als Grundlage für eine neue, durch die Digitalisierung notwendig gewordene Heuristik emergenter Bildwelten vorstellt.

einer *Mediengeschichtsschreibung* beitragen, wie sie Decker/Krah verstehen.<sup>57</sup> Mediensemiotik in diesem Sinne ist somit auch eine Rekonstruktion von Mentalitäts-, Kultur- und Sozialgeschichte: Die in (historischen) medialen Produkten installierten Anthropologien und Ideologien, die Entwürfe von Welten mit ihren impliziten Werten und Normen werden – ohne darauf reduziert zu werden – in ihrem semiotischen Potenzial als Zeichen kultureller und mentalitätsgeschichtlicher Wandlungsprozesse begriffen, die auf der Ebene des Wandels von Textsemantiken beschreibbar sind.

Die *Kultursemiotik* als Disziplin, die „die Voraussetzungen für die empirische Erfassung und vergleichende Beschreibung aller Kulturen der Welt“<sup>58</sup> schafft, erweitert das mediensemiotische Interessensgebiet um den gesamten Raum der Kultur, der sich medial (also auch sprachlich) äußert. Das Verständnis von Kultur als eines (interpretierbaren) Textes geht von einem Kulturbegriff aus, „der Kultur [...] in semiotisch vermittelten Darstellungsformen, die soziales Handeln in enger Verknüpfung mit kulturellen Selbstausslegungen zum Ausdruck“<sup>59</sup> bringt. Auf der Grundlage der Überlegungen von Ernst Cassirer von Zeichensystemen als symbolischen Formen untersucht die Kultursemiotik i) Zeichensysteme in einer Kultur sowie ii) Kulturen als Zeichensysteme.<sup>60</sup> Ein Modell zur Beschreibung von Kulturen liefert Jurij M. Lotman mit seinem Modell der *Semiosphäre*, das er in seinem Text *Die Innenwelt des Denkens* beschreibt<sup>61</sup>: Lotman versteht ein kulturelles System als eine Sphäre, die sich aus einem hegemonialen Deutungszentrum und einer Peripherie, die subkulturelle Angriffe auf das Zentrum tätigt, zusammensetzt, wobei beide Bereiche in einem „beweglichen dynamischen Verhältnis zueinander stehen“<sup>62</sup>; die Semiosphäre einer Kultur steht in spezifischen Verhältnissen zu Semiosphären anderer Kulturen. Das Modell der Semiosphäre ist damit in der Lage „kulturelle Systeme in ihren Entwicklungen und interkulturellen Vernetzungen [zu] beschreiben“<sup>63</sup>.

<sup>57</sup> Jan-Oliver Decker/Hans Krah, „Mediensemiotik und Medienwandel“, S. 78-80. Siehe dazu auch Jörg Schönert, „Mentalitäten, Wissensformationen, Diskurse und Medien als dritte Ebene einer Sozialgeschichte der Literatur. Zur Vermittlung zwischen Handlungen und symbolischen Formen“. In: Martin Huber/Gerhard Lauer (Hgg.), *Nach der Sozialgeschichte. Konzepte für eine Literaturwissenschaft zwischen Historischer Anthropologie, Kulturgeschichte und Medientheorie*. Tübingen 2000, S. 95-103.

<sup>58</sup> Roland Posner, „Kultursemiotik“. In: Ansgar Nünning (Hg.), *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart 2003, S. 40.

<sup>59</sup> Doris Bachmann-Medick, „Einleitung“. In: Doris Bachmann-Medick (Hg.), *Kultur als Text*. Tübingen/Basel 2004, S. 22, in Anlehnung an Clifford Geertz.

<sup>60</sup> Vgl. Posner, „Kultursemiotik“, S. 39.

<sup>61</sup> Lotman führt das Modell aber auch kondensiert in Jurij M. Lotman, „Über die Semiosphäre“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 12 (1990), Heft 4, S. 287-305 aus.

<sup>62</sup> Jurij M. Lotman. *Die Innenwelt des Denkens. Eine semiotische Theorie der Kultur*. Berlin 2010, S. 168.

<sup>63</sup> Martin Nies, „Kultursemiotik“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 394. Siehe dazu auch Susi K. Frank/Cornelia Ruhe/Alexander Schmitz, „Explosion und Ereignis. Kontexte des Lotmanschen Geschichtskonzepts“. In: Jurij M Lotman (Hg.), *Kultur und Explosion*. Berlin 2010, S. 227-259, die zwar nicht konkret auf die Semiosphäre, aber auf Lotmans kultursemiotische Studien im Allgemeinen bzw. Lotmans Konzept der Explosion als Metapher für sein Geschichtsmodell bezogen ausführen:

In diesem Zusammenhang ist auch die auf Foucault zurückgehende *Diskursanalyse* insofern integraler Bestandteil mediensemiotischen Erkenntnisinteresses, als medienunabhängig nach Diskursen bzw. diskursiven Praktiken gefragt wird, die in den Medien verhandelt werden.<sup>64</sup> Darüber hinaus wird in poststrukturalistischer Tradition dem Autor zunächst keine Funktion auf der Ebene der Textbedeutung beigemessen, dieser wird vielmehr als in einer „vorgängigen symbolischen Ordnung“<sup>65</sup> integriert verstanden.<sup>66</sup> Vermittelnd muss die Mediensemiotik sicherlich hinsichtlich des Textverständnisses tätig werden, da aus einer diskursanalytischen Perspektive der Text selbst nicht als bedeutungstragende Einheit, sondern eher als „Knotenpunkt im Netz verschiedener Diskurse“<sup>67</sup> verstanden wird. Diese Sichtweise ist hinsichtlich eines integrativen mediensemiotischen Verständnisses durchaus einschränkend, entzieht sie dem Text doch seine ästhetische und poetische Einzigartigkeit, die Teil der Bedeutung ist, nimmt man einen Text in seiner Vollständigkeit ernst.

Eine integrative Mediensemiotik ist eine prinzipiell interdisziplinär angelegte Disziplin, weil sie erstens „den anderen Disziplinen durch die von ihr entwickelten Verfahren der Analyse medialer Kommunikate jeder Provenienz Instrumentarien an die Hand“<sup>68</sup> gibt. Zweitens kommt sie nur dann zu voller Geltung, wenn sie ihre Anknüpfungspunkte mit den oben aufgeführten Disziplinen fruchtbar macht: Die Mediensemiotik untersucht die symbolischen und sich in den Medien äußernden Formen einer Kultur bzw. unterschiedlicher oder sich berührender Kulturen, um das Verhältnis von Medium und Wirklichkeit auszuloten. In diesem Sinne kann eine umfassende Analyse von Kultur-, Sozial- und Denksystemen nur geleistet werden, wenn auch alle verfügbaren Wissensmengen und methodisch-theoretischen Zugänge dazu zu einer umfassenden und integrativen Methode kombiniert werden. Diese Methode kann dann darüber hinaus als von Gegenständen zunächst unabhängige Methode existieren, deren Vorteil es dann ist, eventuell noch gar nicht im Blickfeld sich befindliche Gegenstände auf der Grundlage der Methode zu erkennen und zu lokalisieren, ohne dabei selbst im Vordergrund zu stehen.

---

„Ihre Unvorhersagbarkeit und Kontingenz, die typologische Vergleichbarkeit von Kulturen in ihrer historischen Entwicklung sowie die Akteure kultureller Innovation stehen im Fokus von Lotmans Interesse“ (S. 228). Siehe auch einführend Cornelia Ruhe, „Semiosphäre und Sujet“. In: Jörg Dünne/Andreas Mahler (Hgg.), *Handbuch Literatur und Raum*. Berlin/Boston 2015, S. 170-177.

<sup>64</sup> Siehe dazu Decker/Krah, „Mediensemiotik und Medienwandel“; weniger ausführlich Jens Schröter/Gregor Schwering, „Modelle des Medienwandels und der Mediengeschichtsschreibung“. In: Jens Schröter (Hg.), *Handbuch Medienwissenschaft*. Stuttgart 2014, S. 179-190 zur Rekonstruktion von Medienwandelprozessen auf der Grundlage von Foucaults Diskursanalyse.

<sup>65</sup> Tillmann Köppe/Simone Winko, *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar 2013, S. 102.

<sup>66</sup> Siehe dazu ausführlich Clemens Kammler, „Historische Diskursanalyse“. In: Klaus Michael Bogdal (Hg.), *Neue Literaturtheorien. Eine Einführung*. Göttingen 2005, S. 32-56.

<sup>67</sup> Köppe/Winko, *Literaturtheorien*, ebd.

<sup>68</sup> Decker/Krah, *Medienwandel*, S. 85.

### 3. Fallbeispiele: Angewandte Mediensemiotik in der Schule und der universitären Lehrer\*innenbildung

Die in Kap. 2 vorgestellte Skizze der Mediensemiotik muss nun in ihrer konkreten Anwendbarkeit gezeigt werden. Im Folgenden soll an drei Fallbeispielen für die Fächer Geschichte, Deutsch und Geografie aufgezeigt werden, wie das mediensemiotische Instrumentarium eine Herangehensweise an mediale Produkte ermöglicht.

#### 3.1 Geschichte: *Geschichte* im Film: Strategien filmischer Ideologievermittlung im Geschichtsunterricht

Veit Harlans Film *DAS UNSTERBLICHE HERZ* fällt mit dem Jahr 1939 in das Jahr des Beginns des Zweiten Weltkrieges. Dies ist, wie in der folgenden Analyse zu zeigen sein wird, kein Zufall, ist doch der Film hinsichtlich seiner Paradigmenbildung an die gängige Ideologiebildung der Nationalsozialisten und vor allem eine sich auf den Krieg beziehende Paradigmenbildung rückgekoppelt.

Der Film erzählt die Geschichte des historischen Schlossermeisters Peter Henlein, der vom Film als Erfinder der Taschenuhr gesetzt wird.<sup>69</sup> Der Weltumsegler und Kartograf Martin Behaim benötigt eine sturmsichere Uhr, um unabhängig vom Seegang den Kurs seines Schiffes korrekt berechnen zu können. Henlein möchte eine solche Uhr erfinden, wird aber zu Beginn der Narration von seinem Gesellen Konrad Windhalm wegen eines Streites um Henleins Ehefrau Ev aus Versehen angeschossen, worauf sich ein Kugelsplitter, wie es der Arzt Hartmann Schedel diagnostiziert, kontinuierlich in Richtung Henleins Herz bewegt und ihn schließlich umbringen wird, lässt er sich nicht von seinem Freund, dem Arzt Hartmann Schedel, operieren. Diese Tatsache wird zum narrativen Katalysator: Indem Henlein sich entscheiden muss, ob er einerseits lieber die Uhr erfinden und damit der Reichsstadt Nürnberg zu Ruhm verhelfen oder andererseits sterben wird, wird seine Entscheidung signifikant zu einer bewussten und rationalen Entscheidung: Der Arzt Dr. Schedel ist zwar ein Meister seines Faches, allerdings ist ihm bislang auch schon ein schwerer Kunstfehler unterlaufen, in dessen Zuge ein Mann sein Leben lassen musste. Das heißt, dass er sich nicht operieren lassen darf, will er die Uhr erfinden, weil die Operation schief gehen und so die Fertigstellung der Uhr verhindert werden könnte. Erfindet er die Uhr, opfert er sein eigenes Leben für die Uhr, weil nach der Fertigstellung der Uhr, so der Film, eine Operation nicht mehr möglich ist.

Im Zentrum des Films steht die Figur Peter Henlein, deren fokussierte Merkmale die seiner Genialität, seines Erfindungs- und Forscherdrangs sowie seiner Durchsetzungsstärke sind. Dies wird gleich zu Beginn der Handlung vorgeführt, indem Henlein in nur einer Filmminute die Gewehr- und Kugelladung durch präzises Überlegen und Verbessern revolutioniert. Dabei sind *discours*- und *histoire*-Ebene funktional

<sup>69</sup> Zum historischen Beitrag Peter Henleins zur Erfindung der Taschenuhr siehe Thomas Eser/Dietrich Matthes/G. Ulrich Großmann (Hgg.), *Die älteste Taschenuhr der Welt? Der Henlein-Uhrenstreit*. (<http://books.ub.uni-heidelberg.de/arthistoricum/catalog/book/401>).

und aufeinander bezogen: Die Kürze der Erzählzeit demonstriert Henleins Fähigkeit, in kurzer Zeit Geniales hervorzubringen; die Tatsache, dass es sich um die Gewehrkegel handelt, ist ihrerseits signifikant, weil damit ein Instrument militärischer Kriegsführung als relevant gesetzt wird, so dass der Krieg – bedingt durch die syntagmatisch signifikante Platzierung der Sequenz in der expositorischen Phase des Films – als implizites Thema des Films gesetzt wird.

Das Figureninventar des Films ist prinzipiell zweigeteilt: Zum einen existiert eine Klasse von Figuren, die sich durch die Semantiken der Männlichkeit und des Wagemuts, der Entdeckungsfreude sowie allgemein der Kreativität und des Forscherdrangs auszeichnet. Demgegenüber steht das restliche Figureninventar, dessen zentrale Position die der Abwehr der neuen Positionen Henleins und Behaims (und latent auch Schedels als moderner Arzt) ist, weil deren Pläne als nicht nachvollziehbar bezeichnet werden.

<b>Behaim, Henlein, Schedel</b>	<b>restliches Figureninventar</b>
männlich	(metaphorisch) weiblich
Neugier	Desinteresse
nicht religiös bzw. protestantisch	katholisch
unabhängig, individuell	konformistisch
exzeptionell	normalistisch
ideelle Werte	materielle Werte
<b>Erneuerung/Moderne</b>	<b>Bewahrung/Tradition</b>

Signifikant ist die Aufteilung der männlichen Figuren in einen explizit-männlichen und einen implizit-weiblichen Teil: Alle männlichen Figuren, die eine oppositionelle und, so setzt es der Film, ideologisch abwehrende Haltung Henleins Unterfangen gegenüber einnehmen, werden als weibliche Männer inszeniert. Der mit einem Federbusch versehene Graf Pankratz und der eine Schürze tragende Bader Bratvogel werden, wie die Abb. 1 und 2 verdeutlichen, mithilfe des *vestmentären Zeichensystems* mit weiblichen Attributen ausgestattet, latent geschieht dies auch mit Evs Vater Gùldenbeck.



**Abb. 1** zeigt den Grafen Pankratz, **Abb. 2** den Baader Bratvogel und **Abb. 3** Evs Vater Gùldenbeck

Diesen Figuren ist darüber hinaus gemein, dass sie vor allem ökonomische Aspekte fokussieren, die sie zudem nur im Hinblick auf ihr eigenes finanzielles Interesse verstehen. Der Bader Bratvogel versagt seine Dienste einer jungen Frau, die seine

kräuterkundlichen Leistungen nicht sofort bar bezahlen kann. In Bezug auf Evs Vater Güldenbeck werden Ökonomie und Weiblichkeit direkt miteinander korreliert, wenn er sagt, dass die Uhr „begackert“ werden müsse und „Gackern ist mein Metier“<sup>70</sup>. Gackern ist nun explizit mit Hühnern verbunden, nicht aber mit Hähnen, so dass Güldenbeck endgültig als weiblich semantisiert wird. Auf dem Sterbebett verbietet Henlein, dass Güldenbeck die Uhr vermarkten kann:

Ich will nicht, dass die Uhr mit einem großen Nutzen verkauft wird. Ich verfüge, dass auf meine Erfindung keinerlei Schutzbrief genommen wird. Ich verbiete, dass mein Schwieger..., dass der Vater meiner Frau in irgendeine Geschäftsverbindung damit gebracht wird, denn den kenne ich.<sup>71</sup>

Insgesamt stehen einer von ökonomischen Interessen geleiteten Weltordnung mit Henlein, Behaim und Schedel drei Figuren gegenüber, die auf der Grundlage ihrer intrinsischen Motivation Erkenntnis und Erneuerung anstreben und in diesem Sinne der Materialität keinen Wert beimessen. Diese Argumentation ist wesentlich an einen narrativen Katalysator gekoppelt: Indem Martin Behaim eine Kartografierung der Welt im Auge hat, installiert der Film durch ihn eine Raumanweisung im quasi-wissenschaftlichen Sinn. Diese Semantisierung ist relevant, weil mit ihr keine Gewaltausübung im raumtopologischen Sinn einhergeht, sondern eine positive Erkenntnissuche. Behaim als Kartograf, Schedel als Arzt und Henlein als Erfinder kommt in der dargestellten Welt der Status einer exzeptionellen Gruppe von Männern zu, die mehr oder weniger die Geschicke des gesamten Weltmodells lenkt. So verfährt der Film in dieser Hinsicht auf der Ebene der *mise-en-scène* stringent, wenn die Kamera Bratvogel stets aus einer latenten Aufsicht und Behaim und Schedel aus einer die Figuren imposant wirkenden Untersicht zeigt. Damit äußert sich der *point of view* explizit bezüglich seiner Favorisierung der männlichen Männer als den normsetzenden und somit übergeordneten Figuren.

Hinsichtlich des Parameters der Religiosität, den sich die meisten Figuren teilen, differenziert der Film in Katholizismus und Protestantismus, wobei dem Katholizismus eine Semantik der Scheinheiligkeit zukommt, während der persönliche Auftritt Luthers und die Korrelation Luthers mit Henlein zur zentralen Paradigmenbildung des Films beitragen. Luther wird in diesem Kontext als Erneuerer und Modernisierer inszeniert, während diejenigen Figuren, die als Masse dem Katholizismus anhängen, als Verhinderer von Henleins Innovationsschub präsentiert werden. Katholizismus geht in diesem Sinne mit einer grundlegenden Konformität einher, wovon die exzeptionellen Männer deutlich abgegrenzt werden. Auch auf der Ebene der Nebenfiguren bestätigt sich dieser Befund: Der katholische Bader Bratvogel zeigt zwar vestimentär ikonisch jederzeit sein Kreuz auf seinem Wams, ohne Bezahlung behandelt er allerdings nicht und verstößt damit – zumal er als Heiler fungiert – doch gegen das Gebot der Nächstenliebe. Der Katholizismus wird

<sup>70</sup> DAS UNSTERBLICHE HERZ, 00:24:10; im Folgenden zitiert unter UH.

<sup>71</sup> UH, 01:32:10.

insgesamt als leere Folie semantisiert, die lediglich oberflächlich ein ideologisches Programm suggeriert, das sie in der Tiefe nicht besitzt.

Im Kräftefeld eines bewahrenden und eines erneuernden Raumes befindet sich eine vom Film fokussierte Figur, die eher als Nebenrolle angelegt ist: Henleins Geselle Konrad Windhalm, dessen Nachname bereits eine Konnotation des Beweglichen, wenn nicht gar des Opportunistischen nahelegt, wird zur entscheidenden Figur hinsichtlich der über die Narration vermittelten Ideologie des Films. Eingeführt wird er als Henleins Nebenbuhler, der in Ev verliebt ist, sich dann aber im Laufe des Films bewusst dazu entscheidet, Henlein bei seiner genialen Erfindung zu unterstützen. Es ist hier die Aufgabe der Narration, den Erkenntnisprozess Konrads darzustellen und seine Entscheidung für Henlein und gegen Ev ideologisch zu plausibilisieren: Indem er sich für Henlein und gegen Ev entscheidet, opfert er sich auf und präsentiert damit den zentralen, filmumspannenden Wert: die Opferbereitschaft.

Im Laufe der Narration opfern sich nahezu alle Figuren auf, besonders hervorzuheben sind hier allerdings Behaim und Henlein: Behaim geht zumindest potenziell ein Selbstopfer ein, indem er wagemutig und risikoreich an der Küste Afrikas ohne Karte entlangsegelt. Peter Henleins Selbstopfer ist dabei sicherlich die existenziellste Form des Opfers in diesem Film, weil er sein eigenes Leben bewusst und reflektiert für die Erfindung der Taschenuhr opfert; in der dargestellten Welt, so setzt es der Film, ist einzig Henlein in der Lage, eine solche Uhr zu erfinden, stürbe er, bliebe die Uhr *unerfunden* und Behaims Plan der Rauman eignung wäre nicht umsetzbar.

Der Film konkretisiert die Opferhaltung explizit, indem er Schedel sagen lässt: „Opfern muss man auch mit Verstand“.<sup>72</sup> Dies macht deutlich, dass unreflektierte Opfer in der dargestellten Welt nicht erstrebenswert sind. Nur die bewusste Entscheidung für ein Opfer, die dem Anlass des Opfers einen signifikanten Wert zuschreibt, wird als sinnstiftend etabliert. Bildlich kondensiert wird Henleins Opfer in einer Einstellung, die ihn vor dem Anstieg des Turms der Nürnberger Kaiserburg zeigt: Hier zeigt die Kamera aus der Froschperspektive die Wendeltreppe zum Turm, während die symphonische Musik ein Crescendo vollzieht. Der Anstieg ist für den bereits extrem geschwächten Henlein, so die Argumentation auf dieser Mikroebene, ein enormes Opfer, kostet er ihn doch die höchste Anstrengung. Dafür wird er umgehend belohnt, wenn die Kamera auf dem Turm in einem *over-the-shoulder-shot* Nürnberg zu Füßen Henleins inszeniert.

Henleins Opfer wird umso mehr in den Vordergrund gerückt, als er innerhalb der Gruppe der drei normsetzenden Männer der einzige ist, der sich nicht nur explizit für den eigenen Tod entscheidet, sondern der darüber hinaus der einzige Mann ist, dessen Arbeit innerhalb der Narration auch tatsächlich von Erfolg gekrönt ist: Schedel hat bereits einen Kunstfehler begangen, Behaim ist mit seinem Schiff „Stadt Nürnberg“ bereits einmal gesunken. Damit wird argumentiert, dass selbst auf der Ebene der Normsetzung nur eine einzige, exzeptionelle Figur existiert, die auf der Grundlage der Selbstaufopferung ein global relevantes Vorhaben vorantreiben kann.

---

<sup>72</sup> UH, 00:51:20.

Die Tatsache, dass Henlein am Ende der Narration die Taschenuhr fertiggestellt hat, reicht aus, um ihm seine „bürgerlichen Ehrenrechte“<sup>73</sup> wieder zurückzugeben, die ihm temporär entzogen wurden, weil er sich dem Gericht entzogen hatte. Signifikant ist dabei die Inszenierung des Trauerzuges: Nahezu die gesamte Bevölkerung Nürnbergs begleitet Henleins Sarg, was aus einer Vogelperspektive gezeigt wird und dadurch einen Eindruck totaler Akzeptanz und Bewunderung Henleins bekommt; individuelle Figuren werden jetzt nicht mehr gezeigt. Damit werden auch die *widerspenstigsten* Figuren (Güldenbeck und Bratvogel) in die Gruppe der *Folgenden* integriert. In narrativer Hinsicht liegt hier eine Metatilgung, also ein Verschwinden der die Räume trennenden zentralen Grenze von Tradition und Moderne, vor. Dies ist funktional an die implizite Ideologievermittlung rückgebunden: Wenn die Masse an Menschen erst einmal eingesehen hat, dass die exzeptionelle Figur tatsächlich eine solche ist und als einzige in der Lage ist, zukunftsweisende Wege zu beschreiten, die für alle von Vorteil sind, dann gilt es auch, dieser Figur zu folgen und die eigenen Überzeugungen über Bord zu werfen.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass dieses Melodram lediglich an der Oberfläche eine Erfindergeschichte mit einer Liebesgeschichte kombiniert. In der Tiefenstruktur handelt es sich bei *DAS UNSTERBLICHE HERZ* zum einen um eine Einübung eines zentralen NS-Wertes der Opferbereitschaft, zum anderen um die Legitimierung einer Führerfigur, deren Plan vielleicht nicht von Beginn an für alle Menschen nachvollziehbar ist, die aber schlussendlich eine global relevante Idee hat und diese auch umsetzen kann.

---

<sup>73</sup> UH, 01:38:40.

In diesem Zusammenhang ist der Bogen zur Kriegsthematik zu schließen: Vor der Handlung um Peter Henlein und die Erfindung der Taschenuhr setzt der Film eine siebenminütige Exposition, die den Untergang des Schiffes „Stadt Nürnberg“ zeigt (vgl. Abb. 4-7), der in Folge für die Erfindung der Uhr zentral sein wird. Der Untergang liegt vor allen Dingen an der Meuterei der Besatzung: Da es Martin Behaim um die Kartografierung Westafrikas geht und das Schiff somit in gewissem Sinne Neuland befährt, ist mit dieser Fahrt ein nicht unerhebliches Risiko für die Mannschaft verbunden, schließlich weigern sich der Steuermann und einige andere Besatzungsmitglieder, die Fahrt weiter im gefährlichen Gewässer fortzusetzen. Behaim zwingt sie allerdings mit einer geladenen Waffe in der Hand und droht, sie nach der Fahrt wegen Meuterei vor Gericht zu stellen. In der Folge schneidet allerdings ein Besatzungsmitglied das Seil des Hauptsegels durch, so dass das Schiff vollständig unkontrolliert und unsteuerbar auf ein Riff fährt, zerschellt und schließlich untergeht. Zeitgleich kommt es innerhalb des Schiffes zu einem Feuer, das von einem Bootsmann statt gelöscht zu werden, versehentlich noch schneller verbreitet wird (Abb. 6).



**Abb. 4-7** zeigen den Untergang des Schiffes „Stadt Nürnberg“, **Abb. 5** zeigt im Vordergrund den meuternden Steuermann, **Abb. 6** den Assistenten des Kapitäns, der aus Versehen Feuer legt.

Die spezifische Inszenierung des Untergangs und seiner Ursachen ist als maßgeblicher Bestandteil der impliziten Argumentation des Films zu verstehen: Die

Meuterei als unreflektiertes Aufbegehren gegen einen Kapitän, das schließlich zum Untergang des Schiffes und damit zum Tod des Großteils der eigenen Besatzung führt, bildet aus einer historischen Perspektive das Narrativ der *Dolchstoßlegende* ab. Wenn die Besatzung aus Nürnberger Männern besteht und das Schiff selbst den Namen „Stadt Nürnberg“ trägt, dann geschieht die Torpedierung des Unternehmens aus den eigenen Reihen. Damit erstens dies nicht wieder geschieht und zweitens die Raum- und Landaneignung Westafrikas fortschreiten kann, so die Argumentation des Films, wird die neue Uhr benötigt. Indem der Kapitän seine Mannschaft mit einer Waffe bedroht, während neben ihm ein Pulverfass zu sehen ist, wird der Fahrt zumindest latent eine militärische Komponente eingeschrieben, so dass es nicht ausschließlich um Erkundung, sondern darüber hinaus latent um Eroberung geht. Auch Peter Henlein führt gegenüber Konrad aus: „Jeder Soldat darf für sein Vaterland sterben. Bin ich weniger als ein Soldat? Bin ich feiger als ein Soldat?“<sup>74</sup> und verortet sich damit selbst in einem militärischen Kontext. In diesem Zusammenhang sei an den Thesenanschlag Martin Luthers erinnert, den Luther selbst mit folgenden Worten begleitet:

Da war es mir, als sei ich völlig neugeboren und mit mir die ganze deutsche Christenheit. Und als seien wir durch die geöffneten Pforten in das Paradies eingetreten. Denn von Stund an hatte die ganze Heilige Schrift für mich ein anderes Gesicht und ich fand hinter den lateinischen Worten einen deutschen Sinn, und der Sinn hieß: Die Werke Gottes bedeuten nun, was Gott in uns wirkt. [...] Und somit erkannte ich, dass der Christ kein Sklave seines Gottes ist, sondern ein Bruder von Gottes Sohn. Ich stehe auf, weil einer kommen muss mit starken Armen es aufzuhalten, dass die verzweifelte Menschheit ihren Gott ganz verliert. Ich will euch den Gott zeigen, der euer Freund ist, dessen Sprache Deutsch und die eure ist.<sup>75</sup>

Die gesamte Narration hat letztendlich die Aufgabe, einen Eroberungskrieg zu legitimieren. Das Zitat Luthers korreliert seine Aufgabe der Erneuerung mit einem Paradigma des Deutschen, das sich explizit von Fremdem abgrenzt und zudem deutlich macht, dass es genau seiner bedarf, um das Volk wachzurütteln. Signifikanterweise kommt es in dieser Sequenz zu einer Überblendung Luthers und Henleins, so dass beide Figuren über die *mise-en-scène* explizit miteinander korreliert werden und ein gemeinsames Paradigma der (deutschen) Erneuerung generieren.

Vor dieser Folie ist die grundlegende Entscheidung des Films, seine Diegese im beginnenden 16. Jahrhundert zu verorten, signifikant: Die *Frühe Neuzeit* gilt als eine Zeit massiver Innovationsschübe auf unterschiedlichen Gebieten. 1492 entdeckt Kolumbus Amerika, Nürnberg selbst ist ein kulturelles Zentrum im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation, das mit Hans Sachs, Albrecht Dürer, Peter Henlein, Martin Behaim, Veit Stoß, Adam Kraft und Peter Vischer einflussreiche Künstler, Handwerker und Forscher versammelt. Darüber hinaus ist der am Ende

---

<sup>74</sup> UH, 00:37:30.

<sup>75</sup> UH, 00:48:05.

des Films auftretende Kaiser Maximilian I., der Henlein posthum begnadigt und den Titel eines Ehrenbürgers Nürnbergs verleiht, funktional: Maximilian I. hat durch seine Heirat mit Maria von Burgund das Reich der Habsburger zu einem Weltreich gemacht. Die territoriale Raummächtigkeit des Kaisers entspricht ganz der Expansionspolitik Adolf Hitlers. Es wird aber nicht nur über die Innovations- und Erneuerungsphase das Paradigma konturiert, auch zu Nürnberg selbst haben die Nationalsozialisten eine emphatische Beziehung, indem sie bereits vor der Machtergreifung hier ihre Reichsparteitage abhalten, wie dann auch während des gesamten *Dritten Reiches*.

Darüber hinaus wird die von Henlein hergestellte Taschenuhr als „Nürnbergisch Ei“ bezeichnet. Gewiss ist diese Bezeichnung der historischen Realität entnommen, im Film allerdings darf dieser Bezeichnung, weil es sich um eine Wirklichkeitskonstruktion mit sekundär semantischen Verfahren handelt, eine Funktion unterstellt werden: Das Ei als Ursprung des Lebens bekommt hier die Funktion eines umfassend gültigen Konstruktes, welches das Weltmodell in seinen Grundlagen auf eine vollständig neue Ebene hebt; die Uhr erneuert die Seefahrt und verhilft Nürnberg und damit dem gesamten Reich zu neuen Möglichkeiten der Eroberung und großem Ruhm. In Anlehnung an den Nationalsozialismus wird damit gleichermaßen die Idee eines Eroberungskrieges als umfassende Erneuerung globaler Strukturen *geboren* und als umfassender Ursprung allen weiteren Lebens gesetzt.

Analyse und Interpretation des Films *DAS UNSTERBLICHE HERZ* bieten einen für Schüler der Sekundarstufe II signifikanten Erkenntnisprozess: Auf der *discours*-Ebene des Films und damit auf seiner Oberflächenebene bemüht der Film vordergründig eine Melodramstruktur, indem er erstens eine Liebesgeschichte und zweitens eine Heldengeschichte erzählt. Beide Handlungsstränge sind miteinander verwoben, was in diesem Fall zu einer emphatischen Dramaturgie führt, die sich bis zum Ende der Narration – bis zu Henleins Tod – in einer permanenten Steigerung präsentiert. In der Tiefenstruktur des Films aber wird eine Wertevermittlung betrieben, die von der erzählten Geschichte und der Handlung nahezu entkoppelt ist: Über die Analyse der das textuelle Gewebe bestimmenden Relationen der einzelnen systemischen Elemente wird ein ideologisches Konzept erkennbar, das sich als NS-Wertemuster und somit als mediale Repräsentation der NS-Ideologie bezeichnen lässt. An dieser Stelle ist noch einmal die eigene Symbolik des Films anzuführen: Figuren, Räume, Parameter der Darstellungsweise und die spezifische narrative Struktur lassen die dem Film inhärenten Daten als Zeichen lesen, aus denen eine implizite Argumentation hervorgeht. Peter Henlein erteilt über den Grafen Pankratz dem Feudalismus, über seinen Schwiegervater dem Kapitalismus und über den Rat der Stadt Nürnberg der Demokratie eine Absage, was vom Film schlussendlich als positiv gesetzt wird, weil er nur auf diese Weise seine Idee umsetzen kann.

Was die Schüler\*innen in der Regel erwarten (würden), wenn ihnen die Rezeption eines NS-Films in Aussicht gestellt wird, sind im kulturellen Wissen verankerte bzw. in den Schulbüchern vorhandene Ikonographien des *Dritten Reiches*, wozu beispielsweise Bilder von Hakenkreuzfahnen und Reichsparteitagen gehören.

Dieser Film aber verweigert solche Darstellungen, weil er eben eine implizite Werte- und Ideologievermittlung betreibt, die die Denk- und Handlungslogik des *Dritten Reiches* auf einer anthropologischen Ebene plausibilisieren soll. Das zeigt auch, dass politisch-ideologische Propaganda nicht auf der textuellen Oberfläche unmittelbar erkennbar sein muss, sondern in einer Tiefenstruktur angesiedelt ist, die zu erkennen es eines erlernbaren Instrumentariums bedarf.

Auf der Grundlage der vorangehenden Analyse lassen sich einige Schlussfolgerungen für den Unterricht in einem Seminar zum Thema *Geschichtsfilme/Geschichte im Film* ziehen. Es kann bewusstgemacht werden, dass historische Spielfilme nicht als Quelle historischen Wissens fungieren können, sondern historisches Wissen selbst nur verarbeiten und im Rahmen einer Wirklichkeitskonstruktion auf eine spezifische Weise darstellen, wobei dieser Darstellung immer bereits eine Deutung und Interpretation historischer Wissensmengen inhärent ist. Im historischen Film werden historische Wissensmengen demnach für die Produktion einer eigenen Ideologie funktionalisiert, so dass die Interpretation eines solchen Films nicht Wissen über den historischen Kontext, sondern über die Ideologie der Produktionskultur des Films liefert. In den Medien ist Geschichte somit medialen und argumentativen Strategien unterworfen, so dass die Differenz zwischen Wirklichkeit und Medium zur Kenntnis genommen werden muss, um eventuell geschichtsfälschende Darstellungen zu erkennen; Medien produzieren, so ließe sich zuge-spitzt formulieren, eine eigene mediale Geschichte.

### 3.2 Deutsch: Literatur und Film als unterschiedliche Zeichensysteme im Deutschunterricht

Im Folgenden soll anhand des Films *Tschick*<sup>76</sup> sowie des literarischen Referenztextes *Tschick*<sup>77</sup> die unterschiedliche Medialität von Literatur und Film als Beispiel für einen semiotischen Umgang mit unterschiedlichen Zeichensystemen bzw. Intermedialitätsphänomenen vorgestellt werden. Die unterschiedliche Medialität der beiden medialen Produkte bedingt bereits eine grundlegende Nicht-Identität von literarischem Text und Film, der heuristisch zwangsläufig eine Nicht-Identität der Bedeutungen äquivalent und inhärent sein muss.<sup>78</sup> Insofern ist bereits der Begriff der Literaturverfilmung durchaus problematisch.<sup>79</sup> Die Verwendung des Begriffes suggeriert die Möglichkeit einer Bündelung komplexer Strukturen, die sich holistisch aber nicht in einem einzigen Begriff ausdrücken lassen. Eine semiotisch perspektivierte Intermedialitätsforschung<sup>80</sup> bietet hier Möglichkeiten, intermediale textuelle Verfahrensweisen terminologisch zu differenzieren. Problematisch wird

<sup>76</sup> Fatih Akin, *Tschick*. Studiocanal 2016.

<sup>77</sup> Wolfgang Herrndorf, *Tschick*. Berlin <sup>34</sup>2014.

<sup>78</sup> Vgl. dazu Hans Krah, „Performativität und Literaturverfilmung“ sowie Martin Nies, „Intermedialität“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 227-248.

<sup>79</sup> Vgl. Klaus Maiwald, *Vom Film zur Literatur. Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich*. Stuttgart 2015.

<sup>80</sup> Vgl. Nies, „Intermedialität“.

der Begriff der Literaturverfilmung spätestens dann, wenn die Tatsache, dass sich ein Film auf einen literarischen Referenztext bezieht, nicht erkannt wird, weil sie nicht explizit angezeigt wird. Beispielsweise macht der NS-Film *SERENADE* (D 1937) an keiner Stelle deutlich, dass er sich auf Theodor Storms Text *Viola tricolor* (1874) bezieht. Hier wäre mit Nies<sup>81</sup> eher von Intertextualität zu sprechen.

Da in diesem Kapitel primär der Fokus auf dem Medienwechsel liegt, wird es nicht darum gehen, beide Texte in ihrer Gesamtheit vollständig zu analysieren, sondern beispielhaft an einem Parameter, dem adoleszenten Transformationsprozess, vorzustellen, an dem sich die Auswirkungen eines Medienwechsels demonstrieren lassen. Dennoch liegt meinen Ausführungen eine vollständige Analyse beider Texte zugrunde, ohne die – siehe die Ausführungen in Kap. 2 – die Bedeutungsverlagerungen gar nicht sichtbar werden bzw. sich nachvollziehbar konturieren lassen.

Das beiden Texten gemeinsame Handlungsmodell stellt die beiden 14-jährigen Jugendlichen Maik und Tschick in den Vordergrund, die nach der Zeugnisüberreichung vor den Sommerferien eine Reise mit einem gestohlenen Lada unternehmen, dabei mit einer Reihe von Figuren konfrontiert werden und einen Unfall auf der Autobahn erleben, in dessen Folge Tschick in ein Heim eingewiesen wird. Es handelt sich in beiden Fällen um *road*-Narrative, die einen funktionalen Status zugewiesen bekommen: Die gemeinsame Reise und damit die Narration beider Texte steht im Dienst des Identitäts-, Selbstfindungs- und Reifeprozesses Maiks (marginal auch Tschicks), in dessen Zuge Maik (durch Isa und Tschick) die Differenz von Selbst- und Fremdbild erfährt. Damit handelt es sich insofern in beiden Fällen um eine Art *Bildungsnarrativ* im Sinne der goethezeitlichen Initiationsgeschichte, als am Ende beider Narrationen Maik als eine gereifte Person erscheint, die einen Statuswandel vom Kind zum Jugendlichen vollzogen hat (der Jugendliche ersetzt hier den goethezeitlichen Mann).

Dieser Statuswechsel ist es, der sich als Parameter eines Vergleichs des grundlegenden Bedeutungsgehaltes von literarischem Text einerseits und filmischem Text andererseits eignet. Maiks Selbstfindungsprozess ist auch einem Ablösungsprozess von seinem Vater äquivalent: Josef Klingenberg unterhält ein Verhältnis mit seiner jungen Assistentin Mona, die am Ende beider Texte neue Partnerin von Maiks Vater wird. Der literarische Text verfährt auf zwei unterschiedliche Arten, um die Ablösung vom Vater zu verdeutlichen. Grundlegend für beide Arten ist die Tatsache, dass Maik selbst die Erzählinstanz des Textes ist, so dass die Informationsvermittlung bezüglich seines Vaters von Maik gesteuert wird. In diesem Sinne wird Josef Klingenberg gerade gegen Ende des Textes bezüglich seiner Merkmalsmenge als cholerischer und gewalttätiger Vater installiert; Maik bezeichnet seinen Vater explizit als „Idiot“<sup>82</sup>. Während diese Merkmalszuweisung durch die Sprache erfolgt, ist die zweite Art der Charakterisierung die Leerstelle bzw. Nullposition: Maik erwähnt seinen Vater am Ende des Textes schlicht nicht mehr, er tilgt ihn durch eine sprachliche Absenz, was den Loslösungsprozess zu einem eher unbewussten Akt macht, da Maik eben nicht bewusst und explizit über eine Loslösung

<sup>81</sup> Vgl. ebd. S. 245.

<sup>82</sup> Herrndorf, *Tschick*, S. 235.

spricht, sondern seinen Vater sprachlich und textlich aus der dargestellten Welt eliminiert.

Die Informationsvermittlung im Film baut in diesem Zusammenhang über die Darstellungsweise einen größeren argumentativen Bogen. Auch im Film ist zwar Maik die *off*-Erzählinstanz, allerdings existiert daneben mit dem *point of view* eine weitere von Maik unabhängige Erzählperspektive, die Maik und seinen Vaterameratechnisch auf unterschiedliche Weise behandelt und somit den Reifeprozess auf einer eher objektiven Ebene installiert.



**Abb. 8** zeigt Maiks Vater mit seiner Freundin Mona aus einer Untersicht, die **Abb. 9** (Aufsicht) und **10** (Untersicht) zeigen Maik, **Abb. 11** zeigt wiederum Maiks Vater (Aufsicht)

Während in den ersten zwei Dritteln des Films bei Begegnungen zwischen Maik und Josef Maik häufig aus der Aufsicht, Josef hingegen aus der Untersicht gezeigt wird (siehe Abb. 9 und 8), ändert sich dies gegen Ende des Films (siehe Abb. 10 und 11): Der Auszug von Maiks Vater aus dem gemeinsamen Haus dreht Auf- und Untersicht und damit die Machtverhältnisse um; Maik schaut nun auf seinen Vater herab, was einer Emanzipation äquivalent ist. Die Darstellungsweise etabliert zusätzlich eine semantische Entwicklung Maiks von klein zu groß und damit, orientiert am gesamten Handlungsmodell, vom Status des Kindes zum Status des Jugendlichen.

Maiks Reifeprozess wird im Film zudem von einer metonymischen Verwendung von Wasseroberflächen begleitet. Zweimal zeigt der Film eine glatte und ebene Wasseroberfläche, die im Falle der Abb. 14 und 15 direkt danach, im Falle der Abb. 12 und 13 zu Beginn und am Ende des Films gezeigt werden, so dass gerade über die Abb. 12 und 13 wiederum ein argumentativer Bogen gespannt wird.<sup>83</sup>

<sup>83</sup> Der Wechsel von Aufsicht zu Untersicht sowie die Funktionalisierung der Wasseroberflächen können als Beispiele dafür gelten, dass es im Rahmen eines Abgleichs von literarischem und filmischem Text nicht lediglich darauf ankommen sollte, Veränderungen zu diagnostizieren und zu



Die **Abb. 12** und **14** zeigen metaphorisch den Zustand der Ruhe zu Beginn des Films, die **Abb. 13** und **15** den Zustand der Bewegung gegen Ende des Films

Nachdem Maik auf dem gemeinsamen *road trip* mit Tschick gelernt hat, dass Zustände veränderbar sind und dass (scheinbare, extrinsische und vorgegebene) Ordnungen nicht unumstößlich für das Selbst gelten müssen, wird die plane Wasseroberfläche des Pools, wie sie sich zu Beginn des Films im Zustand der persönlichen und familiären Defizienz zeigt, am Ende der Narration zu einer aufgewühlten Oberfläche; gleiches geschieht in der Sequenz am Stausee, in der für Maik deutlich wird, dass neben Tatjana auch andere Mädchen für ihn attraktiv sein können, und er somit seinen Horizont nicht nur durch den *road trip* im räumlichen, sondern auch im mentalen Sinn erweitert.

Diese positive Unordnung als Endzustand in Maiks Selbstfindungsprozess wird in beiden Texten mit nahezu identischem Text transportiert. Im literarischen Text heißt es: „Ich dachte nämlich, dass sie mich jetzt wahrscheinlich wieder Psycho nennen würden. Und dass es mir egal war. Ich dachte, *dass es Schlimmeres gab als eine Alkoholikerin als Mutter*“<sup>84</sup>; im Film heißt es: „Ich weiß noch genau, was ich dachte, als ich da unten die Luft anhielt; *dass es Schlimmeres gab als eine Alkoholikerin als Mutter*, oder dass der Vater weg ist“<sup>85</sup>. Die lexikalische und syntaktische Identität des Satzes über die Mutter als Alkoholikerin zeigt im transmedialen Gefüge die Relevanz des Satzes für die Entwicklung Maiks an: Von einem Zustand der äußeren (architektonischen) Ordnung bei gleichzeitiger innerer

---

benennen, wie dies im Fall von *Tschick* und Tschick in Peter Langemeyer, „Von der Roadnovel zum Roadmovie. Tschick und der Film: Medienreflexion und Medienwandel“. In: Matthias N. Lorenz (Hg.), *Germanistenscheiß. Beiträge zur Werkpolitik Wolfgang Herrndorfs*, Berlin 2018, S. 203-235 betrieben wird, sondern um die Frage nach den aus diesen Veränderungen der Syntagmatik bzw. der wahrnehmbaren Oberfläche hervorgehenden semantischen Verschiebungen.

<sup>84</sup> Herrndorf, *Tschick*, S. 253, Herv. DG.

<sup>85</sup> Tschick, 01.22:25, Herv. DG.

(familiärer) Unordnung verändert sich die dargestellte Welt in beiden Texten nicht dahingehend, dass die familiäre Unordnung getilgt wird, sondern dass Maik lernt, diese im Sinne einer Konsolidierung der Nicht-Ordnung zu akzeptieren.

Was also im literarischen Text über Sprache transportiert wird, kann im Zeichensystem Film auf unterschiedliche Weise diffundiert werden: Die unterschiedlichen und vertikal sowie horizontal interagierenden Informationskanäle des Films bieten die Möglichkeit, Informationen auf allen Ebenen des Films anzulagern. Die Differenz der Zeichensysteme ist dabei nicht als konfligierend zu betrachten, sondern als Möglichkeit der Modulation von Botschaften. Der Weg von einem literarischen zu einem filmischen Text setzt somit einen kreativen Prozess in Gang, in dessen Zuge neue Wege der Informationsübermittlung neue Bedeutungen herstellen können. In diesem Sinne ist beispielsweise gerade die mehrmalige Verfilmung eines literarischen Textes über epochale Grenzen hinweg signifikant, weil diese dann als jeweils zeitspezifische Interpretation des literarischen Textes gelten können und entsprechend mentalitätsgeschichtliche Spuren aufweisen.

### 3.3 Geographie: Slumtourismus auf *YouTube* und *Instagram*

In den letzten zehn Jahren<sup>86</sup> hat sich in der Geographie ein Forschungsfeld herausgebildet, das sich mit dem globalen Armutstourismus beschäftigt, wobei die Armenviertel Südafrikas und Brasiliens bei den touristischen Zielen weit vorn liegen.<sup>87</sup> Townships und Favelas sind zwar historisch aus unterschiedlichen Gründen und anderen genetischen Strukturen gewachsen, lassen sich aber für ein touristisches Paradigma als *Slum* zusammenfassen.

Ein Beispiel, das in den thematischen Komplex einführen mag, ist ein auf *YouTube* hochgeladenes Video aus dem Jahr 2006, das einen Rundgang durch die Township Masiphumelele in Kapstadt zeigt. Besonders die ersten 25 Sekunden des dreiminütigen Videos sind signifikant:

---

<sup>86</sup> Vgl. Fabian Frenzel/Malte Steinbrink. „Globaler Armutstourismus. Neue Entwicklungen. Neue Perspektiven“. In: *Zeitschrift für Tourismuswissenschaft* Bd. 6, Heft 2, 2014, S. 219-222.

<sup>87</sup> Vgl. ebd.



**Abb. 16-23:** Bildfolge des Beginns des Videos MASIPHUMELELE TOWNSHIP TOUR

Die weibliche *voice over*-Stimme führt simultan zur Sukzession der Bilder (Abb. 16-23) Folgendes aus:

There's a vibe in the air, music spills from every shack, shebeen and shop, people washing, cycling, children skating, tire rolling, it's alive, it's electrifying, it's Masiphumelele Township on a Saturday morning. Helen is going on a tour with a difference.<sup>88</sup>

Townships als primär (wenn auch nicht nur) von den Ärmsten bewohnte Siedlungsgebiete werden hier mit Attributen wie „alive“ und „electrifying“ versehen und somit wird das Bild einer lebendigen, freundlichen und quirligen Großstadt präsentiert, in der eine absolute Handlungsautonomie des Individuums herrscht. Äquivalent wird der Betrachter in eine Position gebracht, die Atmosphäre der Township als lebendig und mitreißend zu empfinden. Dies mag legitim sein, in der Ausschließlichkeit des Weltmodells allerdings wird die Township hier zu einem Ort sorgloser Existenz, was durchaus im Widerspruch zur Alltagsrealität stehen mag.

Die Bilder werden auf der auditiven Ebene von Bob Marleys Song *Stir it up* begleitet, einem Lied, das zunächst als erotisch konnotiertes Liebeslied gelten kann, dem aber vor dem Hintergrund der Bilder des visuellen Kanals Implikationen eingeschrieben werden. Im Liedtext heißt es „Oh, will you quench me when I'm thirsty?, come and cool me down, baby, when I'm hot?“, was aus der Perspektive der Township-Bewohner durchaus als zynisch gelten darf, ist deren Versorgung mit Nahrungsmitteln und Trinkwasser doch unter Umständen nicht immer garantiert bzw. ebenso problemlos wie in einer Großstadt, als die die Township hier gesetzt wird. Dahinter mag ein ehrenwertes Ansinnen stehen, nämlich Townships nicht als Räume der Verwahrlosung und Armut zu stigmatisieren, sondern sie als lebenswerte Räume zu inszenieren. Dennoch bleibt diese mediale Darstellung eine strategisch inszenierte Darstellung der Township, die nur Teile der (Alltags-)Wirklichkeit aussucht und diese als vollständige Welt setzt.

Neben den auf *YouTube* veröffentlichten Videos, semantisch durchaus äquivalent dazu, bietet der Onlinedienst *Instagram* eine reiche Quelle in Bezug auf Slumtourismus, weil hier User Fotos von ihren Slumtours teilen. Diese Bilder sind zunächst hinsichtlich ihrer *mise-en-scène* und auf dieser Grundlage hinsichtlich ihrer Semantik zu analysieren. Grundsätzlich lässt sich auf diesen Bildern das Prinzip von Selektion und Kombination als Strategie der Bedeutungskonstituierung erkennen:

---

<sup>88</sup> MASIPHUMELELE TOWNSHIP TOUR, 00:01.



**Abb. 24-27:** Instagram-Bilder (Quellen siehe Verzeichnis)

Allen vier (repräsentativen) Bildern ist paradigmatisch gemeinsam, dass sie einen Gegensatz von Schmutz/Unordnung (der Architektur) und Sauberkeit (der Wäsche) aufbauen. Die installierte Dreck-Sauberkeitsopposition stellt den Dreck implizit als dominierend dar und präsentiert einen quasi verwunderten Blick auf *Inseln* der Sauberkeit. Dahinter steht ein implizites Verständnis von Slums als dominant dreckigen Orten, was zu großen Teilen durchaus der Fall sein mag, hier allerdings zu reinen Welten der Unordnung und des Drecks wird.

Diese spezifischen Konstruktionen eines Bildes von Armut lassen sich insofern mit imagologischen Kategorien untersuchen, als aus eurozentrischen oder allgemein westlichen Perspektiven eine Welt erfahren und medial präsentiert wird, von der bereits im Vorfeld ein mentales Bild existiert, das dann fotografisch reproduziert wird<sup>89</sup> bzw. seine Manifestation im eurozentrisch gedachten Gegensatz von Schmutz und Sauberkeit findet. Diese Opposition mag in der Lebenswirklichkeit eines Slums gar nicht existieren – schließlich dürfte es auch im Slum als normal gelten, seine Wäsche zu waschen und zum Trocknen aufzuhängen –, wichtig ist hier aber die Tatsache, dass der westliche Blick auf die Slums eine solche Opposition sieht, weil der (vermeintliche) Dreck des Slums – als eines Raumes des Fremden – in Opposition zur Sauberkeit des eigenen Raumes/Zuhauses gesetzt wird. Die Oppositionsbildung findet also nicht nur quasi-diegetisch innerhalb des

<sup>89</sup> Dies deckt sich mit einer anthropogeografischen Perspektive auf den Slumtourismus; siehe hierzu Malte Steinbrink, „We did the slum! Urban Poverty Tourism in Historical Perspective“. In: *Tourism Geographies* 14 (2), 2012, S. 1-21: „It appears plausible to assume that the attractiveness of slums as tourist destinations is directly connected with the images, conceptions and associations the tourists have of the places they intend to visit“ (S. 5).

Bildraumes statt, sondern auf dieser Grundlage auch in der Interpretation bzw. Deutung des fotografischen Blicks.



Abb. 28-31: Instagram-Bilder (Quellen siehe Verzeichnis)

Auf immerhin drei Bildern liegt eine Kombination aus einer Ansammlung von Müll und genau einer einzigen Person vor. Damit wird das Individuum mit dem Müll quasi allein gelassen bzw. damit konfrontiert, was angesichts der Müllmassen als existenziell gefährdend erscheint. Die Platzierung der Menschen *auf* einem Müllberg (Abb. 28 und 29, aber auch latent 31) wiederum indiziert proxemisch eine gewisse Raummächtigkeit, die auch das Mädchen auf Abb. 30 anzeigt, weil es im Bildvordergrund steht, dadurch fokussiert wird und der Müll, der sich räumlich hinter dem Mädchen befindet, somit auch semantisch in den Hintergrund gerät. Das Thronen *auf* dem Müll bietet den Individuen auch die Möglichkeit, sich einen Überblick über die Lebensregion zu verschaffen.

Jenseits des semantischen Gehaltes der *Instagram*-Bilder ist es ihr Publikationssort, der sie zu einem Untersuchungsgegenstand der Mediensemiotik macht. Zunächst werden sowohl die Motive als auch die spezifische Art und Weise der Gestaltung der Bilder als archivierungs-, musealisierungs- und verbreitungsbedürftig gehalten. Schon dieser Sachverhalt schreibt den Bildern eine (wenn auch subjektiv

gesetzte und begrenzte) Relevanz ein, die von anderen *Instagram*-Usern zur Kenntnis genommen und insofern bestätigt oder abgelehnt wird, als die geposteten Bilder positiv oder negativ kommentiert werden.

Das Posten von Bildern auf Plattformen wie *Instagram* bietet demnach immer mindestens zwei interpretative Ebenen: Zum einen das Bild selbst, zum anderen den medialen Kontext des Bildes: Hier ist es signifikant, mit welchen Hashtags das Bild vom Urheber versehen wird, weil durch eine solche Setzung eine Lesart des Bildes vorgegeben wird, die dann aus einer analytischen Perspektive mit dem semantischen Gehalt des Bildes abzugleichen ist. Das Setzen von Hashtags geht somit über die Konkretisierung eines klassischen Bildtitels (im Sinne eines Gemäldetitels) hinaus, indem die Hashtags Vernetzungsoperationen darstellen. Die Fotos werden „mit anderen vorgefertigten, primären medialen Formaten [verlinkt], um eine Anschlusskommunikation an fremdreferenziell primär vorhandene Diskurse anzulagern“, wie Decker<sup>90</sup> allgemein zu Internetpraktiken ausführt. Die Beschaffenheit von *Instagram* als einer sozialen Plattform ist es, welche die Bilder und die an sie geknüpften Hashtags in einen jeweils spezifischen Verwendungs- und Diskurszusammenhang integriert.<sup>91</sup>

Was das konkret bedeuten kann, lässt sich anhand der weiter oben gezeigten Beispielbilder ausführen: Die zu Abb. 29 gesetzten Hashtags lauten #impactinvesting (ca. 18.000 Beiträge), #socialimpact (ca. 273.000 Beiträge), #africa (ca. 21.000.000 Beiträge), #kenya (ca. 4.000.000 Beiträge), #nairobi (ca. 1.200.000 Beiträge), #kibera (ca. 33.000 Beiträge) und #slum (ca. 121.000 Beiträge).<sup>92</sup> Schon die Gesamtanzahl von weiteren ca. 27 Millionen Bildern zeigt an, dass eine sinnvolle Integration des Einzelbildes in den über die Hashtags erzeugten (und damit quasi künstlichen) Gesamtdiskurs nicht möglich ist. Hier kann es, wenn überhaupt, lediglich um die den Hashtaglexemen inhärente Semantik gehen, was in diesem Fall bedeuten würde, dass der Urheber („wulfmeister“) dem Bild eine Lesart zuschreibt, die sich erstens im Rahmen von sozialer Verantwortung, zweitens im Rahmen finanzieller Investition und drittens in einem touristischen Rahmen bewegt. Die Heterogenität der Hashtags zeigt an, dass multiple Lesarten des Bildes generiert werden sollen. Das wiederum heißt nicht zwangsläufig, dass solche Lesarten dem Bild auch zwangsläufig inhärent sein müssen.

Bilder werden, so lässt sich allgemein hinsichtlich der Verfahrensweise auf *Instagram* schlussfolgern, einerseits wichtiger in ihrer Funktion als Zeugnis für die Präsenz der fotografierenden Person in der fotografisch festgehaltenen Situation, was einem Verlust der Relevanz des Bildes an sich äquivalent ist. Andererseits wird die Relevanz der Semantik des Bildes dennoch durch die Hashtag-Setzung markiert, wobei hier allerdings eine indirekte Semantisierung i) über andere mediale Produkte sowie ii) über Paradigmenbildung vorliegt, die dem Bild nicht

<sup>90</sup> Decker, Jan-Oliver, „Das Internet“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 367.

<sup>91</sup> Zu *Instagram* siehe ausführlich die den Visual Culture Studies verpflichtete Studie von Katja Gunkel, *Der Instagram-Effekt. Wie ikonische Kommunikation in den Social Media unsere visuelle Kultur prägt*. Bielefeld 2018.

<sup>92</sup> Stand vom 21.02.2019.

zwangsläufig inhärent sein müssen, sondern ihm als Stempel aufgedrückt werden. Dies ist dann eine Semantik, die sich nicht aus den Zeichen des medialen Produkts ergibt, sondern aus interpretierenden Zuschreibungen. Räume – als eine für die Geografie relevante Kategorie – werden dann zu spezifischen, touristischen Wahrnehmungen von Räumen, die in Folge durch das Posten der Bilder auf *Instagram* ästhetisiert, sozialisiert und diskursiviert werden.

#### 4. Schlussfolgerungen und konkrete Maßnahmen

Die skizzierte Relevanz einer integrativen mediensemiotischen Methode für die bzw. in der Lehrer\*innenbildung, soll sie nicht nur einen theoretischen Stellenwert haben, bringt Konsequenzen mit sich. Erstens heißt das, dass Texte nicht mehr hauptsächlich, wie es bislang immer wieder gehandhabt wird, nur in einzelnen Passagen gelesen, betrachtet und behandelt werden. Aus den Analysen zeigt sich, dass mediale Produkte Argumentationen aufbauen. Solche Argumentationen lassen sich nicht erkennen, wenn Filme nur in Ausschnitten gezeigt werden. Um Parameter der Darstellungsweise zu vermitteln, mag das legitim sein, aber schon bei der Frage, welche Funktion ein filmsprachliches Mittel in einem konkreten Film argumentativ haben kann, kommt es auf die gesamte Argumentation des Films an, in die dann das filmsprachliche Mittel kohärent und argumentativ zu integrieren ist. Es muss aber in jedem Fall darum gehen, Schüler\*innen zu vermitteln, dass die Bedeutung eines medialen Produkts nicht auf den ersten Blick zu erkennen ist, sondern dass es auf die Zusammenhänge und Verweise innerhalb des textuellen Gewebes ankommt.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf die Masse an didaktischer Literatur zur Filmanalyse im Deutschunterricht eingehen – Publikationen zur Filmanalyse im Geschichtsunterricht oder in anderen Fächern existieren kaum. Die Mehrzahl der Publikationen ist unsystematisch, selektiv und synkretistisch; die zusammenhanglose Vorstellung einzelner Aspekte der Filmanalyse erweckt den Eindruck, als ginge es nicht darum, Zusammenhänge und argumentative Linien zu entdecken.<sup>93</sup> Es reicht nicht, filmsprachliche Mittel isoliert erkennen zu können, sondern es muss ein Wissen um die komplexe Funktionsweise medialer Zeichensysteme gesichert sein, um diese auch verstehen zu können.

Zweitens, und dies möchte ich mit Nachdruck äußern, macht dies curriculare Erfordernisse (und höchstwahrscheinlich: Änderungen) in der universitären Lehre erforderlich: Die Modulkataloge der Lehramtsstudiengänge müssen an die erläuterten und in den Lehrplänen festgeschriebenen Bedürfnisse angepasst werden, das heißt, dass Lehramtsstudierende betroffener Fächer obligatorisch eine Ein-

---

<sup>93</sup> Jens Hildebrand, *film: ratgeber für lehrer*. Köln <sup>2</sup>2006 beispielsweise legt großen Wert auf die Erläuterung der Dramaturgie, stellt aber an keiner Stelle die Parameter der Darstellungsweise vor. Darüber hinaus liefert er ein Sequenzprotokoll des Films *SHINING* (USA 1980), das erstens nicht für sich spricht und einer Erläuterung bedürfte und zweitens *SHINING* als Psychothriller wohl nie in der Schule gezeigt wird. Martin Garguly, *Filmanalyse*, Stuttgart 2011 stellt unbegründet zunächst Filmgenres, dann Parameter der Darstellungsweise und die Narration vor, um anschließend berühmte Filmemacher zu präsentieren.

führung in mediensemiotische Analysetechniken absolvieren sollten, die einen medienunspezifischen analytischen Zugang ermöglicht.

Daneben müssen die bereits bestehenden medienspezifischen Zugänge fortbestehen bzw. müssen beide Zugänge miteinander kombiniert werden. Beispielsweise ist hier an eine Kombination aus zwei einführenden Lehrveranstaltungen zu denken, die in einem ersten Teil eine grundlegende mediensemiotische Herangehensweise präsentiert, während der zweite, konsekutive Teil zum Beispiel für das Fach Deutsch medienspezifische Zugänge (zum Beispiel zu lyrischen, dramatischen und erzählerischen Texten) erläutert.<sup>94</sup> Eine curriculare Verankerung mediensemiotischer Methoden im Lehramtsstudium verdeutlicht auch den Studierenden von Beginn an die Relevanz eines medienunspezifischen Zugangs, der über die klassischen Inhalte beispielsweise des Faches Deutsch im Lehramt hinausgeht.

Drittens muss damit ein Mentalitätswandel im Schulfach Deutsch einhergehen: Deutsch ist nicht mehr nur das Fach für deutsche Sprache und Literatur, es ist ein Fach, das zu einem reflektierten Umgang mit *allen* medialen Texten befähigt, egal welcher Provenienz sie sein mögen.<sup>95</sup> Schon die Auslagerung des Spielfilms an das Ende des Schuljahres kurz vor den Ferien, wenn alle Noten bereits eingetragen sind, sorgten bislang dafür, dass Schüler\*innen den Film nicht als Unterrichtsgegenstand wahrnehmen und ernstnehmen, sondern als Beschäftigungstherapie. Dies ist ein fatales Signal, das absurderweise allen Beteiligten bewusst ist, jedoch munter beibehalten wird. Medien müssen als ein zu reflektierender Teil unserer Kultur und unserer Gesellschaft begriffen werden und dürfen nicht als ständige, nicht zu reflektierende Begleiter des Alltags verstanden werden. Eine solche Herangehensweise an Texte öffnet auch einen spannenden Blick auf die Kulturgeschichte, weil literarische Texte und Filme nicht als Einzelphänomene gesehen werden, sondern als Bausteine zu einem umfassenden Kultursystem verstanden werden können. Die historische Fixierung kommunikativer Akte kann auch in der Schule als integrativer Bestandteil didaktischer Überlegungen eine Rolle spielen: Im Geschichts- und Geographieunterricht werden auch historische Karten oder historische Fotografien von Räumen als Quellen zur Entwicklung eines politischen/geografischen Raums herangezogen; so kann dies auch mit Spielfilmen und Werbespots geschehen, indem beispielsweise eine Entwicklung der Kulturgeschichte der BRD anhand von Werbespots verfolgt wird. Dazu ist gewiss auch eine Weiterbildung von bereits im Beruf stehenden Lehrer\*innen dringend notwendig.

---

<sup>94</sup> Beispielsweise haben wir am Lehrstuhl für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft der Universität Passau die im ersten Semester von Lehramtsstudierenden zu besuchende Einführungsvorlesung „Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft“ abgeschafft und durch die medienunabhängige Vorlesung „Einführung in die Mediensemiotik“ ersetzt. Im sich daran anschließenden Semester besuchen die Studierenden einen Grundkurs „Neuere deutsche Literaturwissenschaft“, in dem sie die literaturspezifischen Instrumentarien kennenlernen.

<sup>95</sup> Ingo Kammerer, *Filmwerkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch*, Baltmannsweiler 2009. Kammerer hat schon im Jahr 2009 einen solchen Mentalitätswandel eingefordert. Hier ist aber nüchtern zu diagnostizieren, dass sich an der Einstellung, Film und digitale Medien seien nicht zentrale Gegenstände schulischer Bildung, noch nicht wirklich viel geändert hat.

Viertens muss ein Mentalitätswandel auch auf der Ebene der Politik und der Behörden und Ministerien stattfinden: Das Notengebungsverfahren muss sich dahingehend ändern, dass Analysen von audiovisuellen Medien Bestandteil von Notengebungsverfahren werden und nicht nur theoretisch in Lehrplänen erwähnt werden. Es muss Aufgabe der Schule und auch des Lehrplans sein, von Beginn der Sekundarstufe an für filmsprachliche Mittel über die Jahrgangsstufen hinweg immer weiter aufbauend zu sensibilisieren, bis dann am Ende der Schullaufbahn erkannt wird, dass Filme in der Tiefenstruktur rhetorisch Argumentationen aufbauen, die gelesen werden müssen können; das sollte Ziel einer Filmdidaktik sein, die also auf Dauer und Kontinuität angelegt sein muss. Da Fähigkeit zur Abstraktion gefragt ist, kann das Ziel erst am Ende der Schulkarriere erreicht werden.

## Literatur- und Medienverzeichnis

### Primärliteratur

#### Printliteratur

- Herrndorf, Wolfgang. *Tschick*. Berlin <sup>34</sup>2014.  
 Mann, Thomas. *Der Tod in Venedig*. 1913.  
 Schneider, Liane. *Conni kommt in den Kindergarten*. Hamburg 1990.  
 - . *Conni im Schnee*. Hamburg 2019.  
 Storm, Theodor. *Viola tricolor*. 1874.

#### Film

- BROKEBACK MOUNTAIN. Ang Lee (USA/KANADA 2005).  
 DAS UNSTERBLICHE HERZ. Veit Harlan (D 1939).  
 DISCONNECT. Henry Alex Rubin (USA 2012).  
 FRIDA. Julie Taymor (USA, KAN, MEX 2002).  
 MASIPHUMELELE TOWNSHIP TOUR. [www.youtube.com/watch?v=gzTlAs3Cpm4](http://www.youtube.com/watch?v=gzTlAs3Cpm4). (Abruf am 13.11.2019)  
 SERENADE. Willi Forst (D 1937).  
 SHINING. Stanley Kubrick (UK 1980).  
 THE BIG SHORT. Adam McKay (USA, 2015).  
 TSCHICK. Fatih Akin (D 2016).  
 WALL STREET. Oliver Stone (USA 1987).  
 WALL STREET - MONEY NEVER SLEEPS. Oliver Stone (USA 2010).

## Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf. *Filme im Deutschunterricht*. Seelze <sup>3</sup>2016.
- Bachmann-Medick, Doris. „Einleitung“. In: Doris Bachmann-Medick (Hg.). *Kultur als Text*. Tübingen/Basel <sup>2</sup>2004, 7-64.
- Barthes, Roland. „Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen“. In: Roland Barthes (Hg.). *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt/Main 1988, 102-143
- Beicken, Peter. *Wie interpretiert man einen Film? Für die Sekundarstufe II*. Stuttgart 2004.
- Benthien, Claudia/Weingart, Brigitte. „Einleitung“. In: Claudia Benthien/Brigitte Weingart (Hgg.). *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin/Boston 2014, 1-28.
- Boehm, Gottfried/Mitchell, William James Thomas. „Ein Briefwechsel“. In: Marius Rimmele/Klaus Sachs-Hombach/Bernd Stiegler (Hgg.). *Bildwissenschaft und Visual Culture*, Bielefeld 2014, 19-40.
- Brassat, Wolfgang. *Handbuch Rhetorik der bildenden Künste*. Berlin/Boston 2017.
- Decker, Jan-Oliver/Krah, Hans. *Zeichensysteme im Film. Zeitschrift für Semiotik* 2008, Band 30.
- Decker, Jan-Oliver/Krah, Hans. „Mediensemiotik und Medienwandel“. In: Institut für Interdisziplinäre Medienforschung (Hg.). *Medien und Wandel*. Berlin 2011, 63-90.
- Decker, Jan-Oliver. „Das Internet“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 351-376.
- Decker, Jan-Oliver. „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.). *Strukturalismus, heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart 2018, 79-95.
- Decker, Jan-Oliver et al. „Interdisziplinäre Grundlagen der *Information and Media Literacy (IML)*. Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier“. In: *Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 9/2018, 9-132.
- Foucault, Michel. *Der Wille zum Wissen*, Frankfurt/Main 1977.
- Frank, Gustav/Sachs-Hombach, Klaus. „Bildwissenschaft und Visual Culture Studies“. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.). *Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft*. Köln 2006, 184-196.
- Frank, Susi K./Ruhe, Cornelia/Schmitz, Alexander. „Explosion und Ereignis. Kontexte des Lotmanschen Geschichtskonzepts“. In: Jurij M Lotman (Hg.). *Kultur und Explosion*. Berlin 2010, 227-259.
- Frenzel, Fabian/Steinbrink, Malte. *Globaler Armutstourismus. Neue Entwicklungen. Neue Perspektiven*. In: *Zeitschrift für Tourismuswissenschaft* Bd. 6, Heft 2, 2014, 219-222.
- Ganguly, Martin. *Filmanalyse*. Stuttgart 2011.

- Götttert, Karl-Heinz. *Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe – Geschichte – Rezeption*. München 1991.
- Gräf, Dennis. *TATORT. Ein populäres Medium als kultureller Speicher*. Marburg 2010.
- Gräf, Dennis. „Werte Vermittlung im TATORT. Die Heilige (2010) und der bayerische Tatort“. In: Christian Hißnauer/Stefan Scherer/Claudia Stockinger (Hgg.). *Zwischen Serie und Werk. Fernseh- und Gesellschaftsgeschichte im <Tatort>*. Bielefeld 2014, 361-384.
- Gräf, Dennis et al. *Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate*. Marburg 2016.
- Gunkel, Katja. *Der Instagram-Effekt. Wie ikonische Kommunikation in den Social Media unsere visuelle Kultur prägt*. Bielefeld 2018.
- Hermes, Stefan. „Die exotische Provinz. Zur Reisetheorie in Wolfgang Herrndorfs Tschick“. In: Michaela Holdenried/Alexander Honold/Stefan Hermes (Hgg.). *Reiseliteratur der Moderne und Postmoderne*. Berlin 2017, 329-347.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. „Semiotik“. In: Ludwig Jäger et al. (Hgg.). *Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft*. Berlin/Boston 2016, 191-210.
- Hildebrand, Jens. *film: ratgeber für lehrer*. Köln 2006.
- Hoffmann, Lena. *Crossover. Mehrfachadressierung in Text, Markt und Diskurs*. Zürich 2018.
- Holdenried, Michaela. „Praktisch Wüste. Exotismus – Anti-Exotismus – Pseudo-Exotismus als narrative Momente im Werk von Wolfgang Herrndorf“. In: Matthias N. Lorenz (Hg.). *Germanistenscheiß. Beiträge zur Werkpolitik Wolfgang Herrndorfs*. Berlin 2018, 323-339.
- Jacobson, Roman. „Was ist Poesie?“ In: Roman Jakobson. *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Frankfurt/Main 1979, 67-82.
- Jacobson, Roman. „Linguistik und Poetik“. In: Roman Jakobson. *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Frankfurt/Main 1979, 83-121.
- Jost, Roland/Kammerer, Ingo. *Filmanalyse im Deutschunterricht: Spielfilmklassiker*. München 2012.
- Kammerer, Ingo. *Filmwerkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch*. Baltmannsweiler 2009.
- Kammler, Clemens. „Historische Diskursanalyse“. In: Klaus Michael Bogdal (Hg.). *Neue Literaturtheorien. Eine Einführung*. Göttingen 2005, 32-56.
- Kindt, Tom/Köppe, Tilmann. *Einführung in die Erzähltheorie*. Stuttgart 2014.
- Albrecht Koschorke. *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt/Main 2017.
- Köppe, Tilmann/Winko, Simone. *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar 2013.
- Krah, Hans/Ort, Claus-Michael. „Vorwort“. In: Hans Krah/Claus-Michael Ort (Hgg.). *Weltentwürfe in Literatur und Medien. Phantastische Wirklichkeiten – realistische Imaginationen*. Kiel 2002, 5-10.
- Krah, Hans. „Performativität und Literaturverfilmung. Aspekte des Medienwechsels am Beispiel von Franz Kafkas Der Prozeß (1925), Orson Welles' Der Prozeß

- (1962) und Steven Soderberghs Kafka (1991)“. In: Erika Hammer/Edina Sándorfi (Hgg.). «Der Rest ist – Staunen». *Literatur und Performativität*. Wien 2006, 144-187.
- Krah, Hans. *Einführung in die Literaturwissenschaft/Textanalyse*. Kiel <sup>2</sup>2015.
- Krah, Hans. „Mediale Grundlagen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 57-80.
- Krah, Hans. „Semiotische Grundlagen von Kommunikation“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 11-34.
- Martin Krampen/Klaus Oehler/Roland Posner/Thure von Uexküll (Hgg.). *Die Welt als Zeichen. Klassiker der modernen Semiotik*. Berlin 1981.
- Lampert, Claudia/Süss, Daniel/Trültzsch-Wijnen, Christine W. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden <sup>3</sup>2018.
- Langemeyer, Peter. „Von der Roadnovel zum Roadmovie. Tschick und der Film: Medienreflexion und Medienwandel“. In: Matthias N. Lorenz (Hg.). *Germanistenscheiß. Beiträge zur Werkpolitik Wolfgang Herrndorfs*. Berlin 2018, 203-235.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja. „Filme, Narrationen und Schule. Filmdidaktik als Teil einer integrativen Erzähldidaktik“. In: Volker Frederking (Hg.). *Filmdidaktik und Filmästhetik*. München 2006, 46-61.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja. *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler 2012.
- Lotman, Jurij M. *Die Struktur literarischer Texte*. München 1972.
- Lotman, Jurij M. „Über die Semiosphäre“. In: *Zeitschrift für Semiotik*, 4/1990, 287-305.
- Lotman, Jurij M. *Die Innenwelt des Denkens. Eine semiotische Theorie der Kultur*. Berlin 2010.
- Löffler, Petra. Semiotik und Rhetorik des Bildes. In: Claudia Benthien/Brigitte Weingart (Hgg.). *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin/Boston 2014, 121-138.
- Maiwald, Klaus. *Vom Film zur Literatur. Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich*. Stuttgart 2015.
- Martinez, Scheffel/Scheffel, Michael. *Einführung in die Erzähltheorie*. München <sup>3</sup>2002.
- Mitchell, William John Thomas. „Der Pictorial Turn“. In: Marius Rimmele/Klaus Sachs-Hombach/Bernd Stiegler (Hgg.). *Bildwissenschaft und Visual Culture*, Bielefeld 2014, 41-66.
- Müller-Hansen, Ines. *Arbeitsbuch Film. Kopiervorlagen zur Geschichte, Analyse und Produktion von Filmen in der Sekundarstufe*. Mülheim an der Ruhr 2014.
- Neumeyer, Harald. „Dispositiv“. In: Ansgar Nünning (Hg.). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart/Weimar <sup>2</sup>2001, 117-118.
- Nies, Martin. „Kultursemiotik“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017a, 377-398.

- Nies, Martin „Intermedialität“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, 227-248.
- Nöth, Winfried. „Die Semiotik als Medienwissenschaft“. In: Winfried Nöth/Karin Wenz (Hgg.). *Medientheorie und die digitalen Medien*. Kassel 1998, 47-60.
- Nöth, Winfried. *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart/Weimar 2000.
- Paul, Gerhard. „Von der historischen Bildkunde zur Visual History“. In: Gerhard Paul (Hg.). *Visual History. Ein Studienbuch*. Göttingen 2006, 7-36.
- Pollak, Guido/Decker, Jan-Oliver/Dengel, Andreas/Fitz, Karsten/Glas, Alexander/Heuer, Ute/Huang, Viola/Knapp, Dorothe/Knauer, Jessica/Makeschin, Sarah/Michler, Andreas/Zimmermann, Amelie. „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier“. In: Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.). *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. PAradigma 2018. Passau, 9-129.
- Posner, Roland. „Kultursemiotik“. In: Ansgar Nünning (Hg.). *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart 2003, 39-72.
- Renner, Karl Nikolaus. *Der Findling. Eine Erzählung von Heinrich von Kleist und ein Film von George Moore. Prinzipien einer adäquaten Wiedergabe narrativer Strukturen*. München 1983.
- Renner, Karl Nikolaus. „Zu den Brennpunkten des Geschehens. Erweiterung der Grenzüberschreitungstheorie: die Extrempunktregel“. In: Ludwig Bauer/Elfriede Ledig/Michael Schaudig (Hgg.). *Strategien der Filmanalyse*. München 1987, 115-130.
- Renner, Karl Nikolaus. „Grenze und Ereignis. Weiterführende Überlegungen zum Ereigniskonzept von J. M. Lotman“. In: Gustav Frank/Wolfgang Lukas (Hgg.). *Norm – Grenze – Abweichung. Kultursemiotische Studien zu Literatur, Medien und Wirtschaft*. Passau 2004, 357-381.
- Rippl, Gabriele. „Intermedialität: Text/Bild-Verhältnisse“. In: Claudia Benthien/Britte Weingart (Hgg.). *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin/Boston 2014, 139-158.
- Ruhe, Cornelia. „Semiosphäre und Sujet“. In: Jörg Dünne/Andreas Mahler (Hgg.). *Handbuch Literatur und Raum*. Berlin/Boston 2015, 170-177.
- Sachs-Hombach, Klaus. *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Köln 2013.
- Schönert, Jörg. „Mentalitäten, Wissensformationen, Diskurse und Medien als dritte Ebene einer Sozialgeschichte der Literatur. Zur Vermittlung zwischen Handlungen und symbolischen Formen“. In: Martin Huber/Gerhard Lauer (Hgg.). *Nach der Sozialgeschichte. Konzepte für eine Literaturwissenschaft zwischen Historischer Anthropologie, Kulturgeschichte und Medientheorie*. Tübingen 2000, 95-103.

- Schröter, Jens/Schwering, Gregor. „Modelle des Medienwandels und der Mediengeschichtsschreibung“. In: Jens Schröter (Hg.). *Handbuch Medienwissenschaft*. Stuttgart 2014, 179-190.
- Schwertfeger, Marko/Zimmermann, Amelie, „Wie wichtig ist eine Geschichte? – Analyse der narrativen Strukturen ausgewählter Werbespots auf YouTube“. In: *transfer. Werbeforschung&Praxis*, 2/2017, 28-35.
- Sochatzky, Florian. „Innovative Filmarbeit im Geschichtsunterricht“. In: Matthias Kepser (Hg.). *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München 2010, 109-119.
- Spinner, Kaspar H. „Semiotik in der Literaturdidaktik“. In: Markus Pissarek/Anita Schilcher (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2013, 55-62.
- Staiger, Michael. *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht*. München 2010.
- Surkamp, Carola. „Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenz aus der Sicht unterschiedlicher Fächer“. In: Matthias Kepser (Hg.). *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München 2010, 85-108.
- Titzmann, Michael. „Kulturelles Wissen – Diskurs – Denksystem“. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 99/1989, 47-61.
- Titzmann, Michael. „Semiotische Aspekte der Literaturwissenschaft: Literatursemiotik“. In: Roland Posner/Klaus Robering/Thomas A. Sebeok (Hgg.). *Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur*. Berlin/New York 2003, 3028-3103.
- Titzmann, Michael. „Narrative Strukturen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017a, 109-131.
- Titzmann, Michael. „Text-Bild-Beziehungen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, 177-200.
- Wacker, Kristina. *Filmwelten verstehen und vermitteln. Das Praxisbuch für Unterricht und Lehre*. Konstanz/München 2017.
- Wünsch, Marianne. „Strukturalismus: Literaturwissenschaft – Medienwissenschaft – Kulturwissenschaft“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.). *Strukturalismus, heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart 2018, 97-105.
- Amelie Zimmermann/Marko Schwertfeger, „Wie wichtig ist eine Geschichte? – Analyse der narrativen Strukturen ausgewählter Werbespots auf YouTube“. In: *transfer. Werbeforschung & Praxis*, 02/2017, S. 28-35.

### Internetquellen

- Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern. Rahmenpläne für das Fach Deutsch. <https://www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/faecher-und->

rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/deutsch/; Abruf am 21.03.2019.

Bildungsserver Sachsenanhalt. Fachlehrplan Gymnasium Deutsch. [https://www.bildung-lsa.de/lehrplaene\\_\\_\\_rahmenrichtlinien/gymnasium\\_/lehrplan\\_deutsch.html?historyback=1](https://www.bildung-lsa.de/lehrplaene___rahmenrichtlinien/gymnasium_/lehrplan_deutsch.html?historyback=1); Abruf am 21.03.2019.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Freie Hansestadt Bremen. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe. Deutsch. [https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich\\_ii\\_\\_\\_allgemeinbildend-16698](https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich_ii___allgemeinbildend-16698); Abruf am 21.03.2019.

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport. Bildungsplan gymnasiale Oberstufe. Deutsch. <https://www.hamburg.de/contentblob/1475198/d73a49e4655e8ee00827b1bb0b6f9e70/data/deutsch-gyo.pdf>; Abruf am 21.03.2019.

Thomas Eser/Dietrich Matthes/G. Ulrich Großmann (Hgg.). *Die älteste Taschenuhr der Welt? Der Henlein-Uhrenstreit.* (=http://books.ub.uni-heidelberg.de/arhistoricum/catalog/book/401; Abruf am 21.03.2019)

Hessisches Kultusministerium. Gymnasialer Bildungsgang. Lehrplan Deutsch. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjhmLZ\\_ZLhAhVEI1AKHT-zAiEQFjABegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fkultusministerium.hessen.de%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fmedia%2Fg9-deutsch.pdf&usq=AOvVaw3RQJIU5DkfMSmy3Qarkbsv](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjhmLZ_ZLhAhVEI1AKHT-zAiEQFjABegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fkultusministerium.hessen.de%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fmedia%2Fg9-deutsch.pdf&usq=AOvVaw3RQJIU5DkfMSmy3Qarkbsv); Abruf am 21.03.2019.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.* [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM\\_2016\\_Web-PDF.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf); Abruf am 13.11.2019.

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. Lehrplan Deutsch. Gymnasiale Oberstufe. [https://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/LP\\_De\\_EP\\_GOS\\_2014.pdf](https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_De_EP_GOS_2014.pdf); Abruf am 21.03.2019.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein. Fachanforderungen Deutsch. <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=219>; Abruf am 21.03.2019.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung. Rheinland-Pfalz. Lehrplan Deutsch. <https://lehrplaene.bildung-rp.de/>; Abruf am 21.03.2019. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Bildungsplan des Gymnasiums. Deutsch. <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016/BW/ALLG/GYM/D/IK/11-12/01/03>; Abruf am 21.03.2019.

Niedersächsische Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. [https://www.kmk.org%2Ffileadmin%2Fveroeffentlichungen\\_beschluesse%2F2012%2F2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf&usq=AOvVaw2KHRyvZDb3b32BBk8N6anT](https://www.kmk.org%2Ffileadmin%2Fveroeffentlichungen_beschluesse%2F2012%2F2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf&usq=AOvVaw2KHRyvZDb3b32BBk8N6anT); Abruf am 21.03.2019.

Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen. Kernlehrplan Deutsch für die gymnasiale Oberstufe.

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/deutsch/index.html>; Abruf am 21.03.2019.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (auch Brandenburg). Rahmenlehrplan für den gymnasialen Unterricht. Deutsch. [https://www.berlin.de/%2Fsen%2Fbildung%2Funterricht%2Ffaecher-rahmenlehrplaene%2Frahmenlehrplaene%2Fmdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2\\_deutsch\\_neu2014.pdf&usg=AOvVaw0qkRjlxDAMQGVeg7kQdFKh](https://www.berlin.de/%2Fsen%2Fbildung%2Funterricht%2Ffaecher-rahmenlehrplaene%2Frahmenlehrplaene%2Fmdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_deutsch_neu2014.pdf&usg=AOvVaw0qkRjlxDAMQGVeg7kQdFKh); Abruf am 21.03.2019.

Sächsisches Landesamt für Schule und Schulbildung. Lehrplan Gymnasium Deutsch. [https://www.schule.sachsen.de/%2Fldapdb%2Fweb%2Fdownloads%2F1529\\_lp\\_gy\\_deutsch\\_2013.pdf&usg=AOvVaw3\\_MnOn2h72NXRcV1iBLCZX](https://www.schule.sachsen.de/%2Fldapdb%2Fweb%2Fdownloads%2F1529_lp_gy_deutsch_2013.pdf&usg=AOvVaw3_MnOn2h72NXRcV1iBLCZX); Abruf am 21.03.2019.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Lehrplan PLUS. <https://www.lehrplanplus.bayern.de>; Abruf am 21.03.2019.

Steinbrink, Malte. «We did the slum!». Urban Poverty Tourism in Historical Perspective. In: *Tourism Geographies* 14/2012, 1-21. (= <https://dx.doi.org/10.1080/14616688.2012.633216>; Abruf am 13.11.2019)

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Lehrplan für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife. Deutsch. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1394>; Abruf am 21.03.2019.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1-7: DAS UNSTERBLICHE HERZ, Veit Harlan. D 1939.

Abb. 8-15: TSCHICK, Fatih Akin. D 2016.

Abb. 16-23: MASIPHUMELELE TOWNSHIP TOUR: <https://www.youtube.com/watch?v=gzTlAs3Cpm4>; Abruf am 13.11.2019

Abb. 24: [https://www.instagram.com/p/Bk2OLC\\_gldv/](https://www.instagram.com/p/Bk2OLC_gldv/); Abruf am 13.11.2019

Abb. 25: <https://www.instagram.com/p/BN6vEr5gHIH/>; Abruf am 13.11.2019

Abb. 26: <https://www.instagram.com/p/BuAvPk9g3Ib/>; Abruf am 13.11.2019

Abb. 27: [https://www.instagram.com/p/Bt\\_2zishLbV/](https://www.instagram.com/p/Bt_2zishLbV/); Abruf am 13.11.2019

Abb. 28: <https://www.instagram.com/p/Bt6HOYcgJNj/>; Abruf am 13.11.2019

Abb. 29: <https://www.instagram.com/p/BuBhXASgBdG/>; Abruf am 13.11.2019

Abb. 30: <https://www.instagram.com/p/Bt6FchsFmt2/>; Abruf am 13.11.2019

Abb. 31: <https://www.instagram.com/p/Bt4AAfklGa4/>; Abruf am 13.11.2019

Sämtliche Abbildungen sind vom Autor selbst angefertigte Screenshots.

