

Multimodalität im Literaturunterricht

Magdalena Schlintl/Markus Pissarek

1. Der multimodale Text in einem kompetenzorientierten Literaturunterricht

Der kompetenzorientierte Literaturunterricht stellt den Rezeptionsvorgang, im Wesentlichen das Verstehen von literarischen Texten, in den Vordergrund.¹ So nehmen Modelle zur Entwicklung literarischer Kompetenzen, wie beispielsweise die *elf Aspekte literarischen Lernens* von Spinner (2006),² das *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* von Schilcher und Pissarek (2018)³ sowie das *BOLIVE-Modell* von Boelmann, Klossek und König (2021)⁴ nicht mehr den einzelnen literarischen Text in den Fokus, sondern die gezielte Förderung der literarischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Seite der Rezipient*innen. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten kommen wiederum in Übertragung (im Transfer) bei der Begegnung mit neuen multimodalen Texten zur Anwendung. Zudem wandelte sich im Zuge der Umstellung auf Kompetenzorientierung im Literaturunterricht auch der Gegenstandsbereich: Der bis fast zur Jahrtausendwende noch unumstrittene Kanon von Texten im Literaturunterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt und seine Verbindlichkeit wurde in Frage gestellt.⁵ So sieht unter anderem Spinner es nicht als Aufgabe des Literaturunterrichts, diese kanonisierten Werke abzuarbeiten, sondern setzt den Fokus auf kumulatives Lernen, welches mit der Kompetenzorientierung eng verbunden ist. Dadurch sollen sich Schüler*innen Schritt für Schritt durch prozedurales und transferfähiges Wissen einen Werkzeugkasten für Analysen sowie Interpretationen von medial unterschiedlichen Texten aufbauen, damit verhindert wird, dass nur werkorientiert (mit Fokus zum Beispiel auf ein bestimmtes Werk einer einflussreichen oder bekannten Autorin oder eines Autors) unterrichtet wird und die eigentlich zu

¹ Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2018, S. 9.

² Kaspar H. Spinner, „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200, 2006, S. 6-17.

³ Schilcher/Pissarek, *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*.

⁴ Jan Boelmann/Lisa König, *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler 2021.

⁵ Hermann Korte, „Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl“. In: Klaus-Michael Bogdal/Hermann Korte (Hgg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München 2010, S. 61-72, hier S. 61.

vermittelnden Kompetenzen in den Hintergrund treten.⁶ Obwohl traditionelle Werke nach wie vor wesentliche Bestandteile des Kanons sind, finden dennoch auch audiovisuelle Texte, die Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit rezipieren – wie beispielsweise Rap- und Pop-Songs, Slam Poetry, Musikvideos sowie Werben und Spielfilme – Einzug in den Deutschunterricht, um damit die literarische Kompetenz oder auch die „Fähigkeit im Umgang mit Literatur als Kunst“⁷ zu erwerben. Der vermeintliche Zwiespalt der Kompetenzorientierung und der Kanonisierung und Wertung von Literatur ist demnach eine „Chance, alte Gräben zwischen ‚Lesemotivationsdiskurs‘ und ‚Literarisierungsdiskurs‘ zu beseitigen“.⁸ Auch an trivialer bzw. populärer Literatur können Lernende „Fragen stellen, Entdeckungen machen und Metaperspektiven entwickeln“,⁹ denn Kompetenz an sich und die Entwicklung dieser ist nicht an einen spezifischen komplexen Inhalt gebunden. Der Einsatz von nicht kanonisierter Literatur und somit auch die Verwendung eines *erweiterten Textbegriffs*¹⁰ sind mittlerweile auch weitgehend an den bildungsadministrativen Vorgaben erkennbar, denn die Lehrpläne und Bildungsstandards geben heutzutage keine bestimmten Vorgaben in Bezug auf Genres oder konkrete Titelnennungen für die zu bearbeitenden Texte im Literaturunterricht. Beispielsweise ist das Medium Film als Textgrundlage bereits in Lehrplänen verschiedener Bundesländer verankert. Es gibt unter anderem das für die Filmdidaktik entwickelte Papier *Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule*,¹¹ welches Kompetenzen für das Handlungsfeld Film beschreibt, sowie das *Freiburger Filmcurriculum*,¹² das eine arbeitsteilige Zusammenarbeit der Fächer Deutsch, Kunst und Musik in Bezug auf die Vermittlung von Filmkompetenzen anstrebt. In Berlin und Brandenburg gibt es zudem einen eigenen Orientierungs- und Handlungsrahmen für die Filmbildung, der den Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 ergänzt und Lehrkräften unterschiedlicher Fächer diverse Anregungen für den Lerngegenstand Film aufzeigt.¹³ Auch

⁶ Kaspar H. Spinner, „Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert“. In: Irene Pieper/Dorothee Wieser (Hgg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main 2012, S. 53-69, hier S. 53.

⁷ Clemens Kammler, „Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand“. In: Clemens Kammler (Hg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. 1. Aufl. Stuttgart 2006, S. 7-23, hier S. 12.

⁸ Schilcher/Pissarek, *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*, S. 23.

⁹ Vgl. ebd. S. 23.

¹⁰ Vgl. dazu u.a. Klaus Maiwald, *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. München 2005; Petra Anders et al., *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin 2019; Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA), S. 30. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf; Abruf am 28.07.2022.

¹¹ Vgl. *Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept*. <https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html>; Abruf am 29.07.2022).

¹² Vgl. Mechthild Fuchs et al., „Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts ‚Integrative Filmdidaktik‘“. In: *Der Deutschunterricht* 60 (3) 2008, S. 84-90.

¹³ Petra Anders, „Film in der Schule“. In: Petra Anders et al. (Hgg.), *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin 2019, S. 21-34, hier S. 29.

für die universitäre Lehre in der Lehrer*innenbildung fordert Gräf eine Anpassung an die den Lehrplänen festgeschriebenen medien-spezifischen Bedürfnisse. Um den Lehramtsstudierenden einen medienun-spezifischen analytischen Zugang zu ermöglichen, sollte obligatorisch eine ein-führende Veranstaltung zu medien-semiotischen Analysetechniken besucht werden.¹⁴

In den Bildungsstandards von 2004 für den mittleren Schulabschluss werden bereits unter *Texte bzw. Medien verstehen und nutzen* neben Film und Werbe-kommunikation als medien-spezifisches Format auch explizit Fernsehserien und Computerspiele zur Unterscheidung von realer und konstruierter Welt ange-führt.¹⁵ Die jüngste Weiterentwicklung der Bildungsstandards führte dazu, dass sich in den 2022 veröffentlichten Regelstandards die veränderten Bedingungen des Lehrens und Lernens im digitalen Wandel widerspiegeln. Dies zeigt sich unter anderem im Bereich *Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen*: Die Schüler*innen sollen nicht nur über die Medienangebote und deren Nutzung re-flektieren, sondern auch über ein Grundlagenwissen zu Texten und weiteren Medien verfügen, „das es ihnen ermöglicht, sich selbstständig im Medienange-bot zu orientieren, sich kritisch mit Texten unterschiedlicher medialer Form und Komplexität auseinanderzusetzen [...] und eigenen Lese- und Medieninteressen nachzugehen.“¹⁶ Der Deutschunterricht legt in der Primarstufe „das Fundament für einen zunehmend eigenständigen Umgang mit dem vielfältigen Medienange-bot und leitet zur kritischen Reflexion der eigenen Mediennutzung an“¹⁷ Er fun-giert in weiterer Folge als „zentraler Ort des schulischen Nachdenkens über Me-dien“¹⁸ und leistet somit einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb der Medienkompetenz.

Kompetenzen sind per Definition nicht an einen konkreten Inhalt gebunden und somit lässt sich auch literarische Kompetenz in zahlreichen Aspekten an un-terschiedlichen (v.a. audiovisuellen) Medien schulen. An (Kurz-)Filmen, Clips, Pop-Songs, Musikvideos, Kinderbüchern, Werbung, Graphic Novels oder auch Cartoons können literarische Kompetenzen entwickelt sowie gefördert werden und ermöglichen durch das Anknüpfen an die Lebenswelt der Kinder und Jugend-lichen eine kritische Auseinandersetzung mit der Jugendkultur.¹⁹ Diesem Gedan-

¹⁴ Dennis Gräf, „Mediensemiotik in der Lehrer*innenbildung“. In: Amelie Zimmermann et. al (Hgg.), *Spuren – Netze – Horizonte. Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung. Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik*, 7/2019, S. 51-97.

¹⁵ Vgl. u.a. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss, S. 15. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf; Abruf am 15.06.2022.

¹⁶ Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulab-schluss (MSA), S. 30. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf; Abruf am 28.07.2022).

¹⁷ Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich, S. 17f. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf; Abruf am 28.07.2022.

¹⁸ Ebd. S. 9.

¹⁹ Schilcher/Pissarek, *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*, S. 23.

ken folgend untersuchte Scheubeck in ihrer Interventionsstudie²⁰ auf der Basis des *Modells literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* von Schilcher und Pissarek, ob ein Training mit audiovisuellen Formaten – in diesem Fall narrative Werbespots – literarische Kompetenz fördern kann, die sich auf kanonische Literatur übertragen lässt. Schüler*innen der einen Studiengruppe, welche unter anderem die Fähigkeit zur Figurenanalyse mit Hilfe von Werbespots erarbeiteten, erzielten signifikant bessere Leistungen bei der Anwendung dieser Kompetenz an medial schriftlichen Prosatexten als jene Schüler*innen der Kontrollgruppe, die an einem traditionellen Unterricht mit kanonischen Texten teilgenommen hatten. Scheubeck betont in diesem Zusammenhang den Lebensweltbezug von populären Texten, mit denen ein Instrumentarium entwickelt werden kann, welches in weiterer Folge von den Schüler*innen auf komplexere Texte übertragen wird. Die in der Studie vorliegenden Daten lassen vermuten, dass literarische Kompetenz „ein Fähigkeitsspektrum ist, das von einem Medium auf das andere übertragbar ist und dessen Förderung an verschiedenen medialen Texten möglich ist“.²¹ Deutliche Kompetenzzuwächse in den beiden Interventionsgruppen zeigten sich vor allem bei der Ermittlung von *semantischen Ordnungen* und *Handlungsverläufen* sowie bei der *Charakterisierung von Figuren*. Diese Ergebnisse zeigen, dass auch populäre Texte zur Erarbeitung von elementaren Kenntnissen grundsätzlich geeignet sein können.

2. Literarische Kompetenz und Medienkompetenz

Insofern der Literaturunterricht „nicht auf den Umgang mit Printliteratur begrenzt“ ist,²² berücksichtigt er zunehmend bei der Vermittlung von Medienkompetenz multimodal strukturierte Gegenstände. Eine der im Fach etablierten Grundlagen für die Beschreibung der Medienkompetenz ist die Definition von Baacke, der den Begriff in seiner Habilitationsschrift bereits 1973 konzeptuell geprägt und ihn in weiterer Forschung schließlich anschlussfähig für die pädagogische Praxis gemacht hat.²³ Im handlungs- und kommunikationsorientierten Zugang von Baacke steht Medienkompetenz nicht für eine rezeptive und passive Nutzung diverser Medien, sondern für den kreativen und reflexiven sowie auch kritischen Umgang mit ihnen. Nach seiner Auffassung ist Medienkompetenz ein pädagogisches Konzept bestehend aus vier Dimensionen – Medienkritik, -kunde,

²⁰ Teresa Scheubeck, *Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz*. Münster 2022 (im Druck).

²¹ Ebd. S. 270.

²² Matthis Kepser/Ulf Abraham, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 2016, S. 91.

²³ Dieter Baacke, „Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffes, der Konjunktur hat“. In: *medien praktisch* 20 (2) 1996, S. 4-10.; Dieter Baacke, „Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten“. In: Dieter Baacke et al (Hgg.), *Handbuch Medien – Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 1999, S. 31-35.

-nutzung und -gestaltung – die jeweils in weitere Unterdimensionen unterteilt sind. Bezugnehmend auf diese vier vorgestellten Bereiche von Baacke gliedert Groeben die Medienkompetenz in sieben Dimensionen: das Wissen und Bewusstsein über Medien bzw. Medialität, die medienspezifischen Rezeptionsmuster, die Genussfähigkeit der Mediennutzung, die medienbezogene Kritikfähigkeit, die Selektion/Kombination von Medien, die Entwicklung und Ausbildung von Partizipationsmustern sowie die Fähigkeit zur medienspezifischen Anschlusskommunikation. Nach Groebens Modell ist es das grundlegende Ziel, Medienkompetenz zu erwerben, um sich so zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Individuum zu entwickeln. Dabei soll eine Meta-Medienkompetenz entfaltet werden, welche sich unter anderem durch eine Reflexionskompetenz, die Bereitschaft zum Lernen, die Diskursfähigkeit sowie die Fähigkeit zum selbstgesteuerten lebenslangen Lernen auszeichnet.²⁴ Die vier beschriebenen Fähigkeitsmerkmale von Baacke sowie die sieben Dimensionen von Groeben transferieren Frederking, Krommer und Maiwald konkret auf den Deutschunterricht. Sie definieren Medienkompetenz als die „kognitive Fähigkeit und Fertigkeit zum fachspezifischen Umgang mit Medien und zur Lösung aller damit verbundenen theoretischen und praktischen Problemstellungen sowie die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, diese auf medienspezifische Fragen bezogenen Problemlösungen zielführend im Umgang mit Sprache und Literatur und ihren medialen Grundlagen zu verwirklichen“.²⁵

Schilcher und Wild fassen die beiden beschriebenen Modelle von Baacke und Groeben sowie die Erkenntnisse von Frederking, Krommer und Maiwald kombiniert mit den medienpädagogischen Zielen von Tulodziecki in einem Kompetenzstrukturmodell zusammen.²⁶ In diesem Kompetenzmodell ist neben der Beschreibung der Teilkompetenzen zudem die Strategieorientierung verortet, denn zusätzlich zur Aneignung medienbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen auch erfolgreiche Strategien zur Nutzung und zum Umgang mit Medien vermittelt werden, um damit das immer umfassender werdende mediale Angebot rezeptiv und interaktiv bewältigen zu können. Die Schüler*innen sind „auf eben solche [Anm. MS/MP: Strategien] angewiesen, um bestimmte Bedürfnisse zu befriedigen, Zielsetzungen zu realisieren oder Probleme zu lösen“.²⁷

²⁴ Norbert Groeben, „Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte“. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hgg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München 2002, S. 160-197.

²⁵ Volker Frederking/Axel Krommer/Klaus Maiwald, *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin 2006, S. 89.

²⁶ Gerhard Tulodziecki, *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn 1992.

²⁷ Anita Schilcher, „Kompetenzorientiert Unterrichten“. In: Anita Schilcher et al (Hgg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte*. 2. Auflage. Seelze 2020, S. 37-72, hier S. 62.

3. Funktionen von Multimodalität im Literaturunterricht

Der Wandel von einer analogen zu einer multimodalen und digitalen Welt hat in den letzten Jahren auch zunehmenden Einfluss auf das literarische Leben von Kindern und Jugendlichen genommen und prägt es außerhalb von Bildungseinrichtungen. Die Schüler*innen kommunizieren in ihrer Freizeit mit diversen Messenger-Diensten und tauschen sich auf Social Media Plattformen aus, sie spielen digitale Videospiele am Fernseher oder Laptop, lesen eBooks sowie Blogs und setzen sich mit vielen weiteren digitalen Freizeitaktivitäten auseinander. Die JIM-Studie 2021 zeigt, dass nach der Nutzung von Internet und Smartphone das Musikhören zu den beliebtesten regelmäßigen medialen Freizeitbeschäftigungen gehört, gefolgt von der Rezeption von Online-Videos sowie Fernsehen. Hauptsächlich werden digitale Medien konsumiert, gedruckte Bücher werden von rund einem Drittel regelmäßig gelesen, gedruckte Tageszeitungen von rund 13 % der Jugendlichen.²⁸ Ähnlich verhält es sich bei den Kindern zwischen sechs und 13 Jahren: 94 % der Kinder konsumieren täglich audiovisuelle Medien und auch die Verwendung eines Mobiltelefons (65 %) sowie die Internetnutzung (59 %) gehören für viele zum Alltag. Dieser Wandel zur Kultur der Digitalisierung in der Alltagswelt hat noch nicht gleichermaßen in der Schule Einzug gehalten. Ungefähr 70 % der Kinder geben in der KIM-Studie 2020 an, dass audiovisuelle Medien selten oder nie im Unterricht vorkommen.²⁹ Die digitale Literatur spiegelt sich demnach zwar in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wider, der Einsatz im Unterricht und das damit verbundene Potential wird teilweise nicht berücksichtigt.³⁰

Multimodalität geht dabei weit über den reinen Einsatz von digitalen Elementen hinaus – multimodaler Literaturunterricht befasst sich nach Standke mit dem Zusammenspiel von unterschiedlichen Symbolsystemen oder auch Gestaltungsmitteln eines Textes, wie beispielsweise Bild, Schrift und Ton. Dabei werden zeitgleich unterschiedliche Rezeptionsweisen angesprochen³¹ und so kann Multimodalität im Deutschunterricht unterschiedliche Funktionen erfüllen:

²⁸ JIM-Studie 2021 Jugend, Information, Medien. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf; Abruf am 15.07.2022.

²⁹ KIM-Studie 2020 Kindheit, Internet, Medien. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf; Abruf am 15.07.2022.

³⁰ Vgl. dazu u.a. Kaspar H. Spinner, „Semiotik in der Literaturdidaktik“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2018, S. 55-62; Jan Boelmann, *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München 2015.

³¹ Vgl. Jan Standke, „Multimodale Literatur: Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter“. In: *Der Deutschunterricht*, LXXII (4) 2020, S. 38-48.

1. Multimodalität als Unterrichts*gegenstand*: Diese Funktion verfolgt eine systematische und reflektierte Auseinandersetzung mit Multimodalität. (Beispiel: Analyse von Text-Bild-Relationen in Poetry Clips und Rekonstruktion der Gesamtbedeutung des Textes.)
2. Multimodalität als Unterstützungsinstrument: Multimodalität kann im Unterricht Lernprozesse initiieren und anregen (Multimodalität als sogenannte "katalysatorische Funktion"). (Beispiel: Lernprozesse werden durch Modalitätswechsel unterstützt, wenn Handlungsabläufe nicht im Unterrichtsgespräch, sondern durch das Sortieren von bildlichen Darstellungen rekonstruiert werden.)
3. Multimodalität als Unterrichts*medium*: Hier steht die instrumentelle Funktion von Multimodalität im Vordergrund. (Beispiel: Die Integration multimodaler Medien dient eher dem Transport von Informationen, z.B. Sichten eines Sachbeitrags zum Thema Umweltschutz, um Argumente zu sammeln.)

In vielen Unterrichtsentwürfen und in Studien der Deutschdidaktik steht die dritte Funktion – die instrumentelle Funktion – von Medien im Mittelpunkt und die eingesetzten digitalen Medien und somit die Multimodalität werden als reines Unterrichtsmedium zur Präsentation von Inhalten verwendet.³² Nach Anders fehlen bislang Studien zum Lernen über Medien und Untersuchungen zu informativen Kenntnissen im Unterrichtsgegenstand Deutsch.³³ Dieser vorab beschriebene digitale und mediale Wandel der gesellschaftlichen Kommunikation findet demnach nach Boelmann und Kepser in der Schule nur einen geringen Widerhall, „sodass die hiermit einhergehenden vielfältigen Potenziale ungenutzt bleiben“.³⁴ So wird als Medium weiterhin hauptsächlich der Printtext im aktuellen Literaturunterricht eingesetzt und um literarische Kompetenzen zu erwerben und zu fördern, wird zumeist ein Buch herangezogen. Die Gründe dafür seien einerseits die fehlende Spezifik für das literarische Lernen,³⁵ aber auch der Mangel an Studien, die das Lernen über an Stelle des Lernens mit Medien fokussieren.³⁶ Daher wäre im Deutschunterricht eine systematisierte und reflektierte Vertiefung mit Multimodalität im Sinne von Funktion 1 und 2 – Multimodalität betrachtet als Unterrichtsgegenstand sowie die Nutzung der Multimodalität als Unterstützungsinstrument – zur Initiation von Lerngelegenheiten wünschenswert.

Die Frage, welche spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten – also welche Kompetenzen – sich mit und durch den Einsatz von digitalen Medien erwerben und fördern lassen, wird bereits zum Teil in aktuellen Forschungsdiskursen zu beantworten versucht. Dabei soll das Printmedium Buch nicht abgelehnt, sondern mit weiteren Realisationsformen von Literatur verschränkt werden. Die Kombination

³² Vgl. ebd., S. 241.

³³ Vgl. ebd.

³⁴ Jan Boelmann/Matthis Kepser, „Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld“. In: *MiDU* 1 2019, S. I-II, hier S. I.

³⁵ Vgl. Standke, „Multimodale Literatur“, S. 40.

³⁶ Petra Anders, „Visuelle und digitale Medien“. In: Jan Boelmann (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen*. Baltmannsweiler 2018, S. 231-252, hier S. 241.

von Literatur in unterschiedlichen medialen Realisationsformen ist insbesondere für das literarische Lernen vielversprechend. Heutzutage liegen Narrationen selten exklusiv in nur einem Medium vor, visuelle und akustische Medien sowie Bild und Ton kommen oft in Verbindung vor³⁷ – wie Jenkins dies mit dem Begriff *transmedia storytelling*³⁸ zusammenfasst. Durch transmediale Narrative sind die Informationen über zahlreiche Kanäle – wie Filme, Videospiele für jede Art von Konsole, Hörbücher, Brettspiele und viele weitere Medien – zugänglich. Die gleiche Geschichte kann somit durch unterschiedliche mediale Formate komplementär erzählt werden.³⁹ Diese Medienverbünde regen nach Kruse in der Grund- und Sekundarstufe „Prozesse fundamentalen literarischen Lernens“ an.⁴⁰ Neben der Transmedialität spielt auch die Intermedialität – die Existenz von mindestens zwei verschiedenen Medienformaten, die miteinander in Verbindung gebracht werden – eine wesentliche Rolle, die vor allem durch den Einbezug von Kunst, Musik und Malerei einen wesentlichen Beitrag zur ästhetischen Bildung leistet.⁴¹ In diesem Zusammenhang ist das Konzept des symmedialen Literaturunterrichts nach Frederking bedeutend,⁴² welches ein Zusammenspiel unterschiedlicher Medien fokussiert und damit neue Bedeutungsebenen erscheinen lässt. Nach Frederking sollten demnach nicht nur die altbewährten Medien wie die Stimme und das Buch im Unterricht vorkommen, sondern alle neuen – digitalen – Medien Einzug in die Deutsch- bzw. Literaturstunde finden. Folgt man diesem Prinzip, ergibt sich (idealerweise) ein Zusammenspiel aus einem medienintegrativen, multidimensionalen und intermedialen Literaturunterricht. Durch die Integration und den abwechslungsreichen Einsatz von Medien sollen demnach auch ästhetische Unterschiede zwischen den Medien wahrgenommen und verarbeitet werden. Symmedialer Unterricht im Sinne von Frederking stellt eine Verbindung der einzelnen Medien dar, die produktiv von Lernenden gestaltet, analysiert sowie reflektiert werden und somit zum Erwerb der Medienkompetenz beitragen.⁴³

³⁷ Vgl. Werner Wolf, „Formen intermedialer Bezüge zwischen Musik und Literatur – und welche Erkenntnisse sie für Literatur und Literaturunterricht ermöglichen“. In: Johannes Odendahl (Hg.), *Musik und literarisches Lernen*. Innsbruck 2019, S. 35-56, hier S. 37.

³⁸ Henry Jenkins, *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. NewYork/London 2006.

³⁹ Vgl. Jan-Oliver Decker, „Transmediales Erzählen. Phänomen – Struktur – Funktion“. In: Martin Hennig/Hans Krah (Hgg.), *Spielzeichen. Theorien, Analysen und Kontexte des zeitgenössischen Computerspiels*. Glücksstadt 2016, S. 135-171.

⁴⁰ Iris Kruse, „Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe“. In: *Leseräume* 2014, S. 1-30, hier S. 3.

⁴¹ Vgl. Frederking/Krommer/Maiwald, *Mediendidaktik Deutsch*, S. 96.

⁴² Vgl. Volker Frederking, „Symmedialer Literaturunterricht“. In: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hgg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik. [Neuausg.]*. Baltmannsweiler 2013, S. 525-567.

⁴³ Vgl. ebd.

4. Strategieorientierter Umgang mit multimodalen Texten im Literaturunterricht

Für den Umgang mit Multimodalität im Deutsch-, speziell im Literaturunterricht, kann – wie bereits bei den theoretischen Erläuterungen zu den Modellen der Medienkompetenz erwähnt – als methodische Variante die Strategieorientierung unterstützend eingesetzt werden. Scheubeck, Knott und Schilcher verdeutlichen die Notwendigkeit von Strategien für das schulische Lernen neben bereits bekannten und etablierten Lese- und Rechtschreibstrategien auch konkret für einen kompetenzorientierten Literaturunterricht. Grundlegend für die Qualität von Literaturunterricht und für das Erstellen sowie Bearbeiten von Aufgaben im Allgemeinen ist das Potential an kognitiver Aktivierung einer Aufgabe sowie das passende Maß an konstruktiver Unterstützung.⁴⁴ Besonders bei literarischen Texten kann die Komplexität sehr hoch sein und daher sind oft Unterstützungsmaßnahmen – beispielsweise in Form von flexibel einsetzbaren Strategien – notwendig.

Für die folgenden Beispiele beziehen wir uns auf das *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* von Schilcher und Pissarek, in dem literarische Kompetenz in neun Dimensionen und in jeweils vier aufeinander aufbauenden Niveaustufen transferfähig modelliert werden. Gerade die semiotisch-strukturalistischen Verfahren sind für einen multimodalen Literaturunterricht geeignet und können literarisches Lernen initiieren und Medienkompetenz fördern. Auf Grundlage dieses Modells werden in den nachfolgenden Unterkapiteln an zwei Sequenzen mit unterschiedlichen Schwerpunkten Strategien zur Erschließung multimodaler Texte vorgestellt, die transferfähig auf Texte unterschiedlicher medialer Art übertragen werden können.

Nachstehend sind die neun Dimensionen des Modells im Überblick genannt, wobei sich die in den beiden Sequenzen in weiterer Folge vorgestellten Strategien hauptsächlich auf die *kursiv* hervorgehobenen Dimensionen beziehen:

1. Explizite und implizite Textbedeutung verstehen
2. *Grundlegende semantische Ordnungen erkennen*
3. Überstrukturierung interpretieren: Metrik, Rhetorik, Mythologie
4. Merkmale der Figuren erkennen und interpretieren
5. Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben
6. *Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren*
7. *Die Vermittlungsebene von Texten analysieren*
8. Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen
9. Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung

⁴⁴ Teresa Scheubeck/Christina Knott/Anita Schilcher, „Zu jeder Aufgabe die richtige Strategie? Zum Stellenwert literarischer Strategien für Aufgaben im kompetenzorientierten Literaturunterricht.“ In: Amelie Zimmermann et. al (Hgg.), *Spuren – Netze – Horizonte. Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung. Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik*, 7/2019, S. 179-199, hier S. 182.

Neben den für jede der neun Dimensionen modellierten Niveaustufen,⁴⁵ die aufsteigend an Komplexität zunehmen und eine grobe Orientierung für die erwarteten Fähigkeiten von Schüler*innen je nach Jahrgangsstufe abbilden, findet sich im Anhang des Modells ein Fragenkatalog, der eine unterstützende Komponente in der Erschließung literarischer Texte bietet. Um beispielsweise semantische Ordnungen zu erarbeiten, können Fragen wie *Werden (Teil-)Räume semantisiert?* oder *Gibt es feste Zuordnungen von Figuren zu semantischen Räumen?* gestellt werden. Die Fragen basieren auf der Idee, Schüler*innen den Einstieg in die Interpretation eines Textes zu erleichtern, indem sie durch die Bandbreite an unterschiedlichen Fragen zu den neun beschriebenen Dimensionen literarischer Kompetenz jene identifizieren, die sich als gewinnbringend für die Untersuchung des jeweiligen Textes herausstellen. Die Fragen sollen dabei nicht „stur“ (sequentiell) und deduktiv abgearbeitet, sondern vielmehr selektiv und adaptiv zur Anwendung kommen. Hinsichtlich der Ausbildung literarischer Fähigkeiten im Sinne der Selbstregulation ist es umso wichtiger, dass die Schüler*innen selbst erkennen, welche zu untersuchenden Aspekte bei einem bestimmten Text relevant sind und sie in der Analyse und Interpretation voranbringen.⁴⁶ Die meisten dieser Fragen können als unterstützende Strategien formuliert werden, die bei der Erschließung von literarischen Texten unterschiedlicher medialer Form den Schüler*innen als transferfähiges Werkzeug zur Verfügung stehen. Anknüpfende Forschungen zur Strategieorientierung im multimedialen Literaturunterricht finden an der Universität Passau im Zuge eines Projekts in Kooperation mit der Universität Regensburg und dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) sowie verschiedenen Realschulen in Bayern statt. Ziel des Projekts ist die Erstellung von Strategiefächern⁴⁷ für Dimensionen literarischen Lernens sowie deren Implementierung in die Praxis. Die entwickelten Strategiefächer ermöglichen Schüler*innen den Aufbau von prozeduralem Handlungswissen im Umgang mit literarischen Texten unterschiedlicher medialer Formen, welches ihnen in weiterer Folge einen reflektierten Zugang zu den jeweiligen Texten und deren Interpretation verschafft. In diesem Beitrag werden ausgewählte Strategien verkürzt vorgestellt und deren Handhabung an multimodalen Texten beschrieben. In den folgenden zwei Sequenzen werden exemplarische Strategien zur Ebene der Vermittlung (Sequenz 1: Ironie) sowie zur Erarbeitung von Handlungsverläufen in Form von semantischen Räumen und Ereignissen (Sequenz 2: Musikvideos + Werbespots) vorgestellt.

⁴⁵ Siehe dazu die Überblickstabelle in Schilcher/Pissarek, *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*, S. 324f.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Für ausgewählte Dimensionen literarischen Lernens werden Strategiefächer für die Jahrgangsstufe 5-7 sowie mit erhöhter Komplexität für 8-11 entwickelt, durch die die Schüler*innen zu einer eigenständigen Interpretation und Analyse literarischer Texte angeregt werden.

4.1. Sequenz 1: Erkennen von Ironie in multimodalen Texten

Für die Illustration von einsetzbaren Strategien auf der Vermittlungsebene sei hier als erstes Beispiel das Phänomen der Ironie erwähnt, welches mit Hilfe von multimodalen Repräsentationsformen – in diesem Fall Liedtexten, die den Schüler*innen als Hördatei mit dazugehörigen Musikvideos sowie als gedruckter Text zur Verfügung stehen – identifiziert und ausdifferenziert werden kann. Das Stilmittel der Ironie ist für Schüler*innen generell nicht leicht zu erfassen. Groeben beschreibt sie im Kern als eine Form der indirekten Kommunikation, wonach ironische Aussagen zumeist dadurch gekennzeichnet seien, dass man sie nicht wörtlich verstehe – es werde das Gegenteil gemeint von dem, was eigentlich zum Ausdruck gebracht wird.⁴⁸ In der Regel ist zum Erkennen und Verstehen von Ironie nötig, dass Sprecher und Empfänger von Nachrichten über geteilte Wissensbestände verfügen, und so ironische Äußerungen/Texte als Verstoß gegen diese aufgefasst werden können, wobei der Grad an Markierung (Ironiesignale) variiert.

Wie bei jeder sprachlichen Kommunikation überträgt auch eine ironische Äußerung eine Information, die nur dann verstanden werden kann, wenn sich die beiden an der Kommunikation teilhabenden Personen im selben Zeichensystem befinden und ihnen der gleiche Code zugänglich ist.⁴⁹ Nach Krahs sind an einem Kommunikationsakt nicht nur der Sender, der Empfänger sowie die Nachricht beteiligt, sondern eben auch der Redegegenstand oder Referent, auf den sich die Nachricht bezieht, ein Zeichensystem wie eine Sprache, mit der diese Nachricht kodiert und dekodiert wird, sowie ein Medium zur Übertragung – sie stellen die wesentlichen an der Kommunikation beteiligten Komponenten dar.⁵⁰ Diese Faktoren sind aus semiotischer Sicht als Ausgangspunkt für das Verständnis von semiotischen Grundpositionen bedeutend. In ästhetischer Kommunikation ist das Zeichensystem, das einem Text zugrunde liegt, „dem Text nicht vorgelagert, sondern dieses, und damit der Schlüssel zum Text, ist aus dem Text selbst heraus zu bestimmen“.⁵¹ Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass die Texte auf einem bereits bestehenden Zeichensystem – zum Beispiel auf der deutschen Sprache – aufbauen und davon ausgehend Umdeutungen vornehmen.

⁴⁸ Norbert Groeben, „Ironie als spielerische Kommunikationstyp? Situationsbedingungen und Wirkungen ironischer Sprechakte“. In: Werner Kallmeyer (Hg), *Kommunikationstypologie: Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen*. Düsseldorf 1986, S. 172-192. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2195/file/Groeben_Ironie_als_spielerischer_Kommunikationstyp_1976.pdf; Abruf am 24.07.2022.

⁴⁹ Hans Krahs, „Kommunikationssituation und Sprechsituation“. In: Hans Krahs/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung. Dritte, stark erweiterte Auflage*. Passau 2015, S. 57-85.

⁵⁰ Vgl. ebd. S. 57.

⁵¹ Hans Krahs, „Literatursemiotik“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., ergänzte Auflage*. Baltmannsweiler 2018, S. 35-54, hier S. 48.

Identifizierung von Ironie anhand eines Liedtextes

Als erstes konkretes Textbeispiel zur Identifizierung von Ironie auf multimedialer Ebene wird der Song „Meine Deutschlehrerin“ von der Gruppe Wise Guys⁵² herangezogen. In dem Lied überhöht und romantisiert das lyrische Ich rückblickend unter Rückgriff auf klassische Topoi sein Verhältnis zur Deutschlehrerin, jedoch zeigt der Sprecher in seinen Formulierungen große Mängel in der Beherrschung der deutschen Sprache, da der Text zahlreiche grammatikalische, lexikalische, semantische, artikulatorische usf. Fehler aufweist („Denk ich an damals zurück, bin ich noch immer völlig hin,/ dann merke ich, dass ich auch heute noch verliebt in sie bin.“). Die Verstöße sind zunächst unauffälliger und steigern sich im Liedverlauf bis zur Groteske. Der Bruch (und damit sekundär auch die Ironie) ist in diesem Fall durch die (multimodale) Rekurrenz auch für Schüler*innen deutlich erkennbar, da als Referenzsystem die deutsche Sprache herangezogen wird und die Verstöße fundamentaler Art sind. Das bestehende und somit grundlegende Zeichensystem – die deutsche Sprache – auf dem das sekundäre Zeichensystem des Textes aufbaut – die fehlerhafte Verwendung der deutschen Sprache – ist dadurch auch den Rezipient*innen zugänglich. Diese können also die sekundär auftretende Diskrepanz erkennen: die Idealisierung/Überhöhung der Sprachvermittlerin durch das lyrische Ich steht in Opposition zu seiner eigenen Sprachkompetenz („Sie war 'ne wunderbare Frau mit schulterlangem, blondem Haar./ Sie war die Frau, die wo für mich die allereinigste war.“).

Die Ironie wird erzeugt, indem die spezifische Art der Übermittlung von Informationen – der fehlerhafte Gebrauch der deutschen Sprache – im Widerspruch zu den inhaltlichen Informationen steht. Hinzu kommt, dass die Angebetete für die Vermittlung der Sprachkompetenz zuständig wäre, welche hier offensichtlich nicht nachhaltig oder befriedigend erfolgte. Hier wird also eine implizite Ironie zweiter Ordnung sichtbar: es ist davon auszugehen, dass Sprecher und Besungene eine divergente Wahrnehmung und Interpretation der Situation aufweisen. Multimodal sind die Verstöße insofern, als sie verschiedene Aspekte des Sprachsystems betreffen. Manche sind rein semantisch („Ich mache nie Prognosen und werd's auch künftig niemals tun“), andere können nur im Zusammenspiel mit der gesanglichen Performanz erkannt werden, z.B. bei den Zeilen: „Sie war so gebildet, sie war so unglaublich schlau / weil sie wusste wirklich alles von Betonung und Satzbau.“ Hier wird auf Ebene der Prosodie (spezifisch Wortakzent) abweichend realisiert: Satz'bau (vs. 'Satzbau) und somit eine Ironie zur Vermittlung von „Betonung“ durch die Lehrkraft aufgebaut. Weitere Stellen auf Ebene der Suprasegmentalia sind zu entdecken.

Anhand dieses Beispiels bietet es sich an, die Vermittlungsebene und somit die Sprechsituation und den Sprechgegenstand genauer zu untersuchen.⁵³ Die

⁵² Wise Guys, „Meine Deutschlehrerin“. 2008. <https://www.youtube.com/watch?v=HsxH-za0maA>; Abruf am 11.08.2022.

⁵³ Vgl. Susanne Dürr, „Die Vermittlungsebene von Texten analysieren“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., ergänzte Auflage*. Baltmannsweiler 2018, S. 229-259.

Analyse der ironischen Textebene und die damit einhergehende Gestaltung des Sprechens kann mit Hilfe von Strategien geschehen. Aus dem Fragenkatalog von Schilcher/Pissarek können die Fragen – *Wer spricht? Was erfährt man über den Sprecher/die Sprecherin?* – in Strategien formuliert werden, um so die Sprechinstanz zu untersuchen:⁵⁴

Strategien zur Sprechinstanz

Strategie I: Ich überlege, wer in dem Text spricht.

Strategie II: Ich achte darauf, was man über den Sprecher/die Sprecherin erfährt.

In Hinblick auf den Song „Meine Deutschlehrerin“ erkennen die Schüler*innen auf der *expliziten* Ebene, dass ein ehemaliger, zum Zeitpunkt des Sprechens vermutlich schon erwachsener Schüler spricht. Man erfährt von seinen (überhöhten) Gefühlen zu seiner früheren Deutschlehrerin, jedoch erkennt man auf der *impliziten* Ebene zugleich anhand der sprachlichen Merkmale des Textes, dass seine Sprachkompetenz defizitär ist. Durch die Diskrepanz des Gesagten und der Art und Weise, wie es gesagt wird, kommt somit die implizit gegebene Ironie des Textes deutlich hervor. Somit kann in einem nächsten Schritt der Redegegenstand analysiert werden. Weichenstellende Fragen – wie beispielsweise *Über wen bzw. was wird gesprochen? Was erfährt man über ihn/sie/es?* – (Strategie III+IV, siehe Abbildung 1) können ähnlich zu denen der Sprechinstanz an den Text gestellt werden. Das lyrische Ich spricht zunächst über eine „sie“ – sie stellt sich im weiteren Verlauf des Textes als seine ehemalige Deutschlehrerin heraus. Der Sprecher nimmt eine äußere Charakterisierung sowie eine Beschreibung ihrer Kompetenz als Deutschlehrerin vor: Er beschreibt sie als attraktiv („wunderbare Frau mit schulterlangem, blondem Haar“) und gebildet („gebildet“), denn sie „war´ne Frau, die wo so unbeschreiblich kluge Dinge wusste“ und er spricht darüber, was er „sie verdanke“ und warum er „den Liebeslied hier singe“. Die explizit genannten Eigenschaften stehen für eine gut ausgeprägte Fachkompetenz der Deutschlehrerin.

Strategie III: Ich überlege, wer bzw. was der Redegegenstand ist.

Strategie IV: Ich suche nach Merkmalen, die den Redegegenstand beschreiben.

Im Gegensatz dazu stehen die durch die fehlerhafte Art des Sprechens („gebildet“; „die wo“) implizit transportierten Informationen. Diese können von den Schüler*innen durch eine genaue Untersuchung der Sprechweise ermittelt werden. Durch die Fragen *Wie wird gesprochen? (Strategie V)* und *Welche Auffälligkeiten können festgestellt werden? (Strategie VI)* können Kinder und Jugendliche den uneigentlichen Sprachgebrauch der Ironie erschließen und das Lied dadurch beispielsweise als lustig identifizieren. Bedeutsam ist dabei, dass die Kinder und

⁵⁴ Die angeführten Fragen wurden – teilweise modifiziert – aus dem Fragenkatalog im Anhang von Schilcher/Pissarek, *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*, entnommen.

Jugendlichen jene Elemente benennen können, mit denen sie die Ernsthaftigkeit in Frage stellen.

Strategie V: Ich untersuche, wie der Sprecher/die Sprecherin spricht.

Strategie VI: Ich suche nach Auffälligkeiten in der Sprechweise.

Sprechinstanz	Redegegenstand	Art des Sprechens
I. Ich überlege, wer in dem Text spricht.	III. Ich überlege, wer bzw. was der Redegegenstand ist.	V. Ich untersuche, wie der Sprecher/die Sprecherin spricht.
II. Ich achte darauf, was man über den Sprecher/die Sprecherin erfährt.	IV. Ich suche nach Merkmalen, die den Redegegenstand beschreiben.	VI. Ich suche nach Auffälligkeiten in der Sprechweise.

Abb. 1: Strategien *Vermittlungsebene, eigene Darstellung*

Vergleich des Sprachgebrauchs anhand von Text und Video

Eine weitere Möglichkeit zur Erarbeitung des Phänomens der Ironie bietet ein Vergleich zwischen zwei thematisch ähnlichen Liedtexten, von denen sich nur einer dem Stilmittel der Ironie bedient. Das Lied *Geboren um zu leben* von Unheilig konstruiert das Leben als einen Möglichkeitsraum, Träume zu verfolgen und zu realisieren.⁵⁵ Einerseits steht der Umgang mit Trauer und Verlust (als katalysatorischem Ereignis) im Fokus („Ich sehe einen Sinn / Seitdem du nicht mehr bist“), andererseits bemüht der Text in gewisser Weise ein Carpe-Diem-Topos („Es ist mein Wunsch / Wieder Träume zu erlauben“). Entscheidend ist, dass Sinnstiftung mit Pathos affirmiert wird, wobei erstere semantisch unspezifiziert und leer bleibt. Im Gegensatz dazu konzipiert das Lied *Geboren* von den Fantastischen Vier Lebensentwürfe aus einer nüchternen, fast zynischen Perspektive und verweigert explizit jedes Sinnstiftungsangebot durch das Genre Popmusik („Wo gehen wir hin?/ Wo kommen wir her? / Was ist der Sinn? / Ist da noch mehr? / Gibt’s da’n Tunnel? Ist da ein Licht? Ey Mann, was fragst mich? Ich weiß es nicht.“).⁵⁶ Bereits zu Beginn spricht das lyrische Ich die Aussichtslosigkeit des Lebens an – man weiß zwar, dass man das Leben nicht „versauen“ sollte, jedoch „versaut“ es ohnehin jede Person und das sei von Geburt an klar. Die Sinnlosigkeit des Lebens zeigt sich resigniert-trivialisierend in der Beschreibung alltäglicher Situationen, die nur dazu genutzt werden, um scheinbar nutzlosen, überflüssigen oder bedeutungslosen Aktivitäten nachzukommen – wie beispielsweise

⁵⁵ Unheilig, „Geboren um zu leben“. 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=1YOovPkiMrkM>; Abruf am 11.08.2022.

⁵⁶ Die Fantastischen Vier, „Geboren“. 2004. <https://www.youtube.com/watch?v=0XGqXhMqitg>; Abruf am 11.08.2022.

in ein Haus einzuziehen und von dort rauszuschauen, ein- und auszuatmen oder auch „schick zu leben“ und dabei jedoch nichts zu bewegen. Die Ironie ist im direkten Vergleich der beiden Texte bereits intratextuell zu erkennen. Auch hier sind die oben genannten Strategien einsetzbar und unterstützen die Analyse der Vermittlungsebene. Zusätzlich bietet es sich bei den beiden Songs an, aus multimodaler Perspektive mit Screenshots aus den zugehörigen Musikvideos zu arbeiten. Aus dem Video der Fantastischen Vier können Standbilder zur Operationalisierung der Lernprozesse herangezogen werden. Sie zeigen verschiedene Lebensalter, beginnend mit den Babys mit Mikrofonen (siehe Abbildung 2), die sich zu Teenagern und schließlich zu Erwachsenen entwickeln (Kontinuität durch Kleidung etc. erkennbar), von dem übers Mischpult fließenden Orangensaft und den daraus resultierenden Folgen (Todesursache). In Opposition dazu zeigen die Screenshots aus dem Video von Unheilig, wie manieriert und klischeehaft Kindheit konzeptualisiert wird, wenn zwei Jungen mit ihrem despotischen Vater im Sepia-Stil (siehe Abbildung 3) in einem völlig kontextfreien und merkwürdig unmotivierten Setting situiert werden, welches der semantischen Unspezifität des Textes entspricht. Durch das Sichten der Screenshots (vor dem Betrachten von Ausschnitten der Videos) bilden die Schüler*innen Hypothesen zur ironischen Darbietung und ordnen die Szenenbilder dem jeweiligen Text zu. Dies verdeutlichen die gegensätzlichen Merkmale der beiden Lieder auf visueller Ebene.



Abb. 2: Still aus Die Fantastischen Vier (0:08) **Abb. 3:** Still aus Unheilig (1:56)

Um die Ironie auf der Bildebene zu erfassen, kann hier auch kontrastierend die Affirmation und Negation des Sinnstiftungsangebotes angeführt werden: Auf textueller Ebene im Video von Unheilig „sieht er einen Sinn“, was auf visueller Ebene parallel durch das Zugehen auf einem langen Steg über einen See hinzu auf ein Licht – die tiefstehende Sonne – dargestellt wird (siehe Abbildung 4). Dabei wird durch die perspektivische Inszenierung (Gegenlicht und Kontrastbildung, die schemenhafte Körpersilhouette verschwindet nahezu vor dem blendenden Licht) eine implizite Referenz zu einer Symbolik der Transzendenz aufgebaut.⁵⁷ Im Video von den Fantastischen Vier wird ebenfalls die Sinnfrage zitiert („Ist da

⁵⁷ Vgl. dazu Dörte Linke, „Am Ende sei es natürlich ein Gottesproblem.‘ Metaphysik in Marion Poschmanns Roman *Die Sonnenposition*“. In: Dörte Linke et al (Hgg.), *Sprachen des Unsagbaren. Verhältnis von Theologie und Gegenwartsliteratur*. Wiesbaden 2017, S. 199-240, hier S. 203.

ein Tunnel, Ist da ein Licht?“), jedoch bereits textuell die Antwort explizit verweigert: „Ey Mann, was fragste mich? / Ich weiß es nicht“ und somit auch implizit jene Texte der Musikindustrie ironisiert, die vereinfachte (flache) Sinnstiftungsangebote bedienen. Visuell wird diese Lesart im Video dadurch unterstützt, dass sich – parallel zur zitierten Textstelle – der Lichtschein hinter der Tür als technische Folge eines Unfalls auffassen lässt, als die Band aus Unachtsamkeit ein Glas Orangensaft über das Mischpult kippt und dadurch zu einem Kurzschluss führt (siehe dazu Abbildung 5). Letztlich wird hierdurch auch noch der Übergang zwischen Leben und Tod im Nachgang gezeigt, wenn sich aus den umgekippten Bandmitgliedern transparente Schemen lösen, welche im gleichen Bandraum die Performance fortsetzen. Der Pathos wie in Unheiligs Version fehlt hier völlig, vielmehr werden Lebensentwürfe trivialisiert und ironisiert („Und du wirst geboren, was machst du draus? / Pflanz 'n Baum, baust 'n Haus / Ziehst da rein, schaut da raus / Atmest ein und atmest aus“).



Abb. 4: Darstellung von Licht bei Unheilig (0:06)



Abb. 5: Darstellung von Licht bei den Fantastischen Vier (01:09)

Zusätzlich zur Erfassung der Ironie werden durch die Zuordnung der Screenshots auch die den Musikvideos zugrunde liegenden semantischen Ordnungen charakterisiert, die durch das Hinzufügen von weiteren Merkmalen durch eigene Zuschreibungen oder von der Lehrkraft vorgefertigten Kärtchen erfasst werden. So kann beispielsweise das Aufsuchen von Gegensätzen ein erster Schritt sein, um semantische Ordnungen zu erkennen.⁵⁸ Als ergänzende Möglichkeit zur Vertiefung bietet sich die Bearbeitung der Parodie *Geschoren um zu erleben* auf *Unheiligs Geboren um zu leben* an.⁵⁹ Die Auseinandersetzung mit den eingesetzten Tropen und rhetorischen Figuren sowie der Frage, mit welchen produktiven Mitteln man ein Lied mit ‚ernstem‘ oder per se nicht-ironisierendem Inhalt parodieren kann (textuelle und/oder bildliche Eingriffe), können zur Anschlusskommunikation anregen.

Für die Oberstufe eignen sich Parodien wie *Ich hab Polizei* (es werden Elemente und Künstler der Gangsta-Rap-Subkultur nachgeahmt) oder *Be Deutsch* (angelehnt an Rammstein) von Jan Böhmermann. Beispielsweise beschäftigt sich der

⁵⁸ Anleitende Strategien zur Identifikation der semantischen Ordnungen werden in Sequenz 2 näher erläutert.

⁵⁹ Dennis und Jesko, Die Sketchköpfe, „Scheinheilig - Geschoren um zu erleben“. 2011. <https://www.youtube.com/watch?v=e7bKHvyGB9Y>; Abruf am 11.08.2022.

zweite Text unter anderem mit der Flüchtlingsthematik und benötigt aufgrund der Komplexität der involvierten Wissensmenge nicht nur Strategien auf der Vermittlungsebene, sondern setzt neben der Abgrenzung von zwei semantischen Räumen (Deutsch vs. Nicht-Deutsch) auch kulturelles Kontextwissen (historische Vergangenheit Deutschlands, rechtsradikale Politiker*innen anderer Staaten, Wahlprognose der USA) voraus. Die Rolle der Ironie eines solchen Liedes auf textueller sowie audiovisueller Ebene, die durch das Zuschreiben von Merkmalen herausgearbeitet werden kann, bewährt sich dabei für einen literarischen Diskurs mit Schüler*innen der Sekundarstufe II.

Elaboriertere Formen von Ironie sind nicht immer für alle Kinder und Jugendlichen leicht zu identifizieren. Kinder und Jugendliche müssen das dem Text zugrundeliegende Zeichensystem verstehen, um Ironie zu erkennen. Dabei ist zu bedenken, dass es nur in künstlichen Zeichensystemen wie der Mathematik oder dem Morsealphabet eine vollständige Überlappung der Zeichensysteme gibt, bei denen die Bedeutungen der Zeichen für alle Personen gleichermaßen gültig und verständlich sind. In den meisten Fällen ist die Überlappung jedoch immer partieller Art und Zeichen können fehlgedeutet werden. Der Schlüssel zum Verstehen von Äußerungen ist dennoch der Zugang zum jeweiligen Zeichensystem, den sich jede Person aneignen oder rekonstruieren kann.⁶⁰ Die vorgestellten Strategien können Schüler*innen helfen, sich diesen notwendigen Zugang selbst zu verschaffen, indem sie je nach Text ihr Strategiewissen adaptiv einzusetzen lernen.

4.2. Sequenz 2: Darstellung der Ereignisstruktur mit multimodalen Texten

Um semantische Räume, Handlungsverläufe und Ereignisse zu identifizieren, müssen gegensätzliche Merkmale wie Normen, Werte, Regularitäten und weitere Charakteristika bestimmt und erkannt werden. Semantische Räume oder auch semantische Ordnungen sind in literarischen Texten jeglicher medialen Art enthalten und identifizierbar. Es gibt sie bereits in Kinderbüchern – wie die Semantisierung des Tages und der dazugehörigen in Opposition stehenden Nacht in Otfried Preußlers *Das kleine Gespenst* (1966)⁶¹ beispielhaft darstellt, aber auch in Jugendbüchern, Filmen, Werbespots oder Musikvideos.⁶²

Für eine Analyse der in einem (multimodalen) Text zugrundeliegenden Handlung ist die semantische Strukturierung des Textes entscheidend. Als einen ersten Arbeitsschritt können topographische Gegensätze, oppositionelle Figuren oder ein kontrastierendes Normen- und Werteverständnis entdeckt werden. Auf Grundlage von diesen festgestellten Gegensätzen können so kontinuierlich die semantischen Ordnungen innerhalb eines Textes identifiziert werden. Mögliche

⁶⁰ Vgl. Hans Krahl, „Kommunikationssituation und Sprechsituation“, S. 61.

⁶¹ Otfried Preußler, *Das kleine Gespenst*. Stuttgart 1966.

⁶² Karla Müller, „Grundlegende semantische Ordnungen erkennen“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., ergänzte Auflage*. Baltmannsweiler, S. 87-104.

Strategien für diese Erarbeitung beginnen bei der Bestimmung von Gegensätzen, die für den Text bedeutsam sind. Diese können zum Beispiel auf räumlicher sowie figuraler Ebene lokalisiert werden (Strategie I). In einem nächsten Schritt werden diesen Gegensätzen Bedeutungen zugeschrieben und so in weiterer Folge die semantischen Ordnungen mit ihren jeweiligen Merkmalen charakterisiert (Strategie II).

Strategie I: Ich suche nach Gegensätzen im Text und finde die semantischen Ordnungen.

- Räumliche Gegensätze
- Gegensätzliche Figuren
- Unterschiedliche Normen, Werte oder Regeln

Strategie II: Ich teile den semantischen Ordnungen bedeutsame Merkmale zu.

Im Anschluss an die Bestimmung der semantischen Räume und durch die auf diese Weise erkennbare semantische Strukturierung des Textes kann die eigentliche Handlung genauer untersucht werden. Wird in einem literarischen Text die Grenze zwischen zwei semantischen Ordnungen von einer Figur überschritten, liegt ein Ereignis vor.⁶³ Nach Lotman ist ein Ereignis in einem literarischen Text „die Versetzung einer Figur über die Grenze des semantischen Feldes“.⁶⁴ Demnach tritt ein Ereignis ein, wenn eine Grenze zwischen den identifizierten semantischen Ordnungen überschritten wird. Dies ist die zentrale Voraussetzung für Handlung in einem Text.⁶⁵ Um den Handlungsverlauf zu analysieren, hilft unter anderem die Überlegung, ob und wann eine Figur die Grenze zwischen zwei Räumen überschreitet (Strategie III) und wie sich das auf die semantischen Ordnungen auswirkt, also was nach der Grenzüberschreitung geschieht (Strategie IV). Folglich ist auch die Auflösung des Handlungsverlaufes interessant und für die Handlung eines Textes bedeutend. Die Figur kann unter anderem in dem neuen Raum bleiben oder in die ursprüngliche Ordnung zurückkehren. Es gibt außerdem weitere Erzählmuster: Es können sich semantische Ordnungen auch auflösen oder beispielsweise können Figuren aus einer Ordnung auch weitere Merkmale (zum Beispiel andere Figuren) mit zurück in die ursprüngliche Ordnung bringen (Strategie V).

⁶³ Ebd. S. 87-104.

⁶⁴ Jurij Lotman, *Die Struktur literarischer Texte*. 4. Auflage. Stuttgart 1993, S. 332.

⁶⁵ Anita Schilcher, „Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren“. In: Anita Schilcher /Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2018, S. 199-228. Diese Dimension wird hier aus Platzgründen sehr verkürzt dargestellt, für eine detaillierte Ausführung siehe ebd.

Strategie III: Ich achte darauf, ob eine Figur die Grenze zwischen zwei semantischen Ordnungen überschreitet.

Strategie IV: Ich untersuche, was nach der Grenzüberschreitung passiert.

Strategie V: Ich analysiere, wie sich die semantische Ordnung verändert.

- Figur kehrt zurück in die ursprüngliche Ordnung.
- Figur übernimmt in der neuen semantischen Ordnung eine Rolle.
- Eine semantische Ordnung verschwindet.

Charakterisierung des Raumes	Ereignis	Handlung	Auflösung
<p>I. Ich suche nach Gegensätzen im Text. (z.B. Raum, Figur, Normen und Werte)</p> <p>II. Ich teile den semantischen Ordnungen jeweils bedeutende Merkmale zu.</p>	<p>III. Ich achte darauf, ob eine Figur die Grenze zwischen zwei semantischen Ordnungen überschreitet.</p>	<p>IV. Ich untersuche, was nach der Grenzüberschreitung passiert.</p>	<p>V. Ich analysiere, wie sich die semantische Ordnung verändert.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figur kehrt zurück in die ursprüngliche Ordnung. • Figur übernimmt in der neuen semantischen Ordnung eine Rolle. • Eine semantische Ordnung verschwindet.

Abb. 6: Strategien *Semantische Ordnungen*, eigene Darstellung

Die Analyse komplexer semantischer Ordnungen und deren Entwicklung bzw. Veränderung durch Ereignisse verlangt Abstraktionsfähigkeit seitens der Schüler*innen. Um die Entwicklung dieser Kompetenz von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen und visuell abzubilden, können nach Einführung des Ereignisbegriffs und grundlegenden Übungen später in der Sequenz Tableaus wie in Abbildung 7 eingesetzt werden.

Die Abbildung zeigt eine begrenzte Auswahl an optionalen Handlungsverläufen in Form semantischer Ordnungen, Ereignissen/Grenzüberschreitungen von Figuren bzw. Meta-Ereignissen, die in einen literarischen Text eintreten können. Nach der Rezeption von multimodalen Texten kann hiermit die Abstraktion operationalisiert werden und die Erkenntnisse, die sich durch die strategieorientierten Fragen ergeben, visuell dargestellt werden.

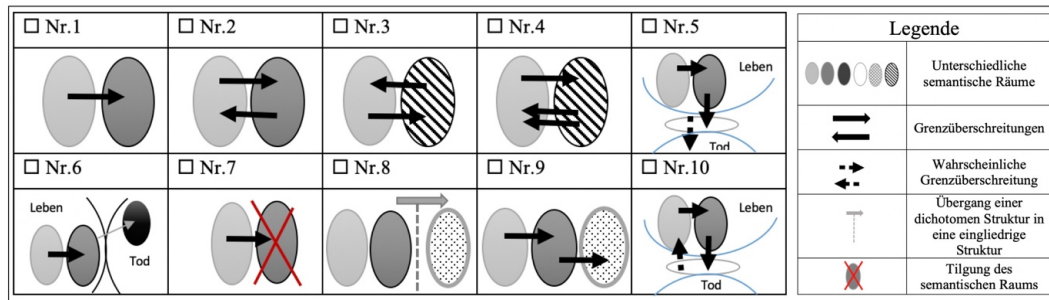


Abb. 7: Visuelle Darstellung von Handlungsverläufen, *eigene Darstellung*

Die zehn Varianten bei Abbildung 7 zeigen mögliche Handlungsverläufe, wie sich semantische Ordnungen durch das Eintreten von Ereignissen entwickeln. Möglichkeit 1 beschreibt den einfachen Fall, dass eine Figur den ursprünglichen semantischen Raum (= sR) verlässt, in eine neue semantische Ordnung kommt und in dieser verbleibt. Möglichkeit 2 zeigt die Rückkehr nach sR1 (z.B. Herkunftsraum), Möglichkeit 3 wiederum die Rückkehr in sR2 (z.B. Gegenraum). Es werden aber nicht nur Ereignisse abgebildet, in denen die Ordnung der beiden semantischen Räume intakt bleibt, sondern auch sogenannte Meta-Ereignisse, in denen sich auch das System der jeweiligen semantischen Ordnungen transformiert. Ein solches Meta-Ereignis wird zum Beispiel in Variante 8 visualisiert, bei der eine dichotome Raumstruktur (ein Gegensatz) in eine eingliedrige Ordnung transformiert wird oder in Variante 7, wenn eine Figur einen semantischen Raum betritt und dies zur Tilgung des Raums führt. Ein Text beinhaltet selten nur ein Ereignis und daher gibt es unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten. Das Tableau hat hier Beispielcharakter und könnte durch weitere bzw. andere Varianten ergänzt/modifiziert werden. In der folgenden Tabelle werden die zehn Handlungsverläufe aus Abbildung 7 näher erläutert.

Modell Nr.1	Eine Figur wechselt von einem Raum in einen anderen Raum und übertritt dabei die Grenze nur in einer Richtung. Die Figur verbleibt im anderen Raum. (z.B. Eine Figur wird kriminell; Raum 1: Normeinhaltung, Raum 2: Normverletzung.)
Modell Nr.2	Eine Figur wechselt von einem Raum in einen anderen Raum. Dann wechselt sie von dem anderen Raum zurück in den Ausgangsraum. Sie überschreitet die Grenze in beide Richtungen.
Modell Nr.3	Eine Figur kommt aus einem Gegenraum in die dargestellte Welt. Dann kehrt sie wieder zurück. Sie überschreitet die Grenze in beide Richtungen (z.B. das Sams).
Modell Nr.4	Eine Figur wechselt von einem Raum in einen anderen Raum und kehrt dann wieder in den Ausgangsraum zurück. Dabei überschreitet sie die Grenze in beide Richtungen und bringt eine Figur mit in den Ausgangsraum.
Modell Nr.5	Eine Ereignisfolge: Der Übertritt von Raum 1 zu Raum 2 führt zu einem weiteren Übertritt vom Raum des Lebens in die Enklave

	„Schein-Tod“ oder „Jahrhunderteschlaf“ o.ä.; es ist nicht entscheidbar, ob dies auch zum Übertritt in den Raum „Tod“ führt. Der Übergang zum Tod erscheint allerdings wahrscheinlicher.
Modell Nr.6	Eine Ereignisfolge: Der Übertritt von Raum 1 zu Raum 2 führt zu einem weiteren Übertritt, nämlich vom Raum des Lebens in den Raum des Todes.
Modell Nr.7	Eine Figur begibt sich in den Gegenraum und tilgt den Gegenraum. (z.B. Western).
Modell Nr.8	Eine zweigliedrige Raumordnung wird in eine eingliedrige Raumordnung überführt (z.B.: Die Ständedifferenzen werden aufgehoben).
Modell Nr.9	Transitions-Modell: Der Übertritt von Raum 1 zu Raum 2 führt zu einem weiteren Übertritt in einen dritten Raum (z.B. Wilhelm Meister).
Modell Nr.10	Eine Ereignisfolge: Der Übertritt von Raum 1 zu Raum 2 führt zu einem weiteren Übertritt vom Raum des Lebens in die Enklave „Schein-Tod“ oder „Jahrhunderteschlaf“ o.ä.; es ist nicht entscheidbar, ob dies auch zum Übertritt in den Raum „Tod“ führt. Die Rückkehr in den Raum des Lebens erscheint allerdings wahrscheinlicher.

Tabelle: Erläuterung der Handlungsverläufe, *eigene Darstellung*

Besonders hohen Anregungscharakter weist in diesem Kontext die strategieorientierte Auseinandersetzung mit multimodalen Texten wie Werbespots oder narrativen Musikvideos auf. Zu den folgenden beiden Beispielen liegen Pilotierungen aus einer Lehrveranstaltung mit Studierenden (n=33) vor. Um für jeden Text ein Erzählmuster mit Hilfe des Tableaus zu identifizieren (bzw. bei erstmaliger Sichtung zu antizipieren), wurden an verschiedenen Stellen der jeweiligen Texte zugrunde liegende Erzählmuster von den Studierenden eingeschätzt. Beispielsweise erfolgte die erste Schätzung unmittelbar nach einer ersten Grenzüberschreitung. Dazu wurde der jeweilige audiovisuelle Text pausiert und die Studierenden antizipierten den weiteren vermuteten Handlungsverlauf, indem sie das jeweilige Erzählmuster (1-10) auswählten, dessen Realisierung sie im Gesamttext für wahrscheinlich hielten. Die letzte Einschätzung erfolgte nach der Rezeption des gesamten Textes.

Musikvideo TAKE ON ME

Als erstes Beispiel sei im Zuge der Erprobung des Arbeitsblattes/Schaubildes das Musikvideo TAKE ON ME von a-ha zu nennen.⁶⁶ Das Video zum englischsprachigen Song aus den 1980er Jahren zeigt den Übergang zwischen zwei Diegesen, indem Sequenzen aus Realfilm und Rotoskopie miteinander kombiniert werden (siehe Abbildung 8).

⁶⁶ a-ha, „Take on Me“. 1985. <https://www.youtube.com/watch?v=djV11Xbc914>; Abruf am 11.08.2022.



Abb. 8: Ausschnitt aus dem Musikvideo TAKE ON ME (01:36)

Eine Frau sitzt in einem Café und liest einen Comic, als sich ihr aus dem Heft die schwarzweiße Hand der Hauptfigur entgegenstreckt, die sie ergreift und so in die gezeichnete Welt des Comics gezogen wird. Nach einer abenteuerlichen Zeit in der Comicwelt, die aus der Abfolge von gezeichneten Einzelbildern realisiert wird, gelangt die Frau schließlich zurück in ihre ursprüngliche Welt. Die Hauptfigur im Comic folgt ihr wenig später nach Bewältigung einer Gefahr, woraufhin die farblose Comicwelt verschwindet und beide Akteure in der realen farbigen Welt der Frau weiterleben.

Die semantischen Ordnungen lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Darstellungsart leicht identifizieren: Die Charakterisierung der beiden unterschiedlichen Räume (Strategie I + II) kann bereits aufgrund der visuellen Gegensätzlichkeit erfolgen. Die eine semantische Ordnung stellt einen Realfilm mit Schauspieler*innen, wie beispielsweise die Figur der Frau im Café und deren weiteren Besucher*innen sowie der Kellnerin dar. Dieser Raum ist geprägt durch vorherrschende Alltagssituationen, die eine ‚Normalität‘ symbolisieren, und könnte als uninteressant und abwechslungslos bezeichnet werden. Die dazu gegensätzliche Comicwelt des jungen Mannes ist abenteuerlich, aufregend und bis zu einem gewissen Grad auch gefährlich. Die beiden Grenzübergänge sind gleichermaßen durch die visuellen Eindrücke gut identifizierbar (Strategie III), da es sich um einen Übergang von einer scheinbar realen und bunten Welt – gekennzeichnet durch Sequenzen des Realfilms – in eine gezeichnete und schwarzweiße Welt – erkennbar an den sequenziellen Abfolge der Bleistiftzeichnungen – handelt. Der Handlungsverlauf in der Comicwelt (Strategie IV) sowie die anschließende Veränderung der semantischen Räume (Strategie V) lassen sich ebenfalls anhand des Musikvideos erarbeiten. Die Bestimmung der semantischen Ordnungen und der zugrundeliegenden Handlungsverläufe lässt sich nun in weiterer Folge auch visuell mit Hilfe des vorgestellten Schaubilds darstellen: In diesem Fall beschreibt Option 4 das korrekte Erzählmuster.

In der durchgeführten Erprobung mit Studierenden wurde die Auswahl des Erzählmusters zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben. Schätzung 1 erfolgte, nachdem die Frau die Grenze in die Comicwelt überschritten hatte. Das Video wurde dazu gestoppt und mit Hilfe einer anonymen, digitalen Umfrage das

vermutete zugrundeliegende Erzählmuster eingeschätzt. Zu diesem Zeitpunkt erachtete der Großteil der Teilnehmenden die Möglichkeit 2 und 3 für wahrscheinlich, knapp ein Viertel zog auch den Ausgang 4 in Betracht. Nach der Sichtung des gesamten Videos wurde eine weitere Schätzung vorgenommen, bei der ein deutlicher Zuwachs an Stimmen für Möglichkeit 4 zu erkennen war. Es ist davon auszugehen, dass die Gruppe, die bereits zu Zeitpunkt 1 das Plotmuster 4 erkannte, aufgrund (impliziten) Genrewissens die erwartete Handlungsführung antizipiert hat und es sich dabei um einen Indikator für Kompetenzausprägungen handelt.

Werbeclip Nespresso

Dem fast zwei Minuten dauernden Werbeclip von Nespresso mit George Clooney in der Hauptrolle liegt ein weiteres interessantes Erzählmuster zugrunde.⁶⁷ Die Hauptfigur kauft sich eine neue Kaffeemaschine und wird beim Verlassen des Geschäftes von einem herabstürzenden Flügel getötet. Angekommen am Himmelstor möchte sie eine Vereinbarung mit einer Figur – durch Kontextwissen als Petrus-Äquivalent bzw. monotheistische Gottheit identifizierbar – treffen und bietet ihr ihren Sportwagen und ein Haus am See im Gegenzug für ihr Leben an. Die weiß gekleidete Figur an der Pforte zum Himmel hat wenig Interesse an den beiden Besitztümern, sondern nur an der Kaffeemaschine. Clooney tauscht daraufhin die vorab erworbene Kaffeemaschine gegen sein Leben und kann so wieder zurück in den ursprünglichen semantischen Raum kehren und das eigentlich irreversible Ereignis (biologisches Leben → biologischer Tod) umkehren.

Muster 10 auf dem Tableau kann als zutreffende Visualisierung aufgefasst werden. Die Hauptfigur wird durch das Ereignis des herabfallenden Flügels in eine Art Zwischenraum/Enklave (Pforte des Himmels o.Ä.) versetzt und befindet sich dort in einem ungeklärten Status zwischen Leben und Tod. Dadurch, dass die Figur nach Verhandlung die Kaffeemaschine als Tauschobjekt für das Leben (wie bereits erwähnt erfüllen ein Porsche-Cabrio oder ein Haus am Comer See die Bedingungen nicht) übergibt, kann sie die Grenze zum Herkunftsraum wieder überschreiten und kommt verändert – in diesem Fall ohne die gekaufte Kaffeemaschine – wieder zurück. Es handelt sich um ein inverses Beuteholerschema. Auch hier lassen sich die Strategien I-V anwenden und die unterschiedlichen Ordnungen identifizieren. In der Pilotierung wurde bei diesem Beispiel an drei Punkten eine Schätzung erhoben. Die erste Einschätzung erfolgte unmittelbar nach der Grenzüberschreitung, als der Flügel in Richtung der Hauptfigur fliegt. Bei dieser ersten Schätzung gab es breit gestreute Ergebnisse – am beliebtesten waren Möglichkeit 1, 2 und 6, dicht gefolgt von dem korrekten Erzählmuster, Möglichkeit 10 (siehe Abbildung 9). Die zweite Schätzung erfolgte an dem Punkt, als der Flügel die Figur getroffen hat und sie sich nun in dem Raum zwischen Leben und Tod – der Enklave – befindet. Die häufigsten Angaben zu diesem Zeitpunkt waren nun die Möglichkeiten 2 und 10. Bei der darauffolgenden letzten Zuordnung nach der Sichtung des gesamten Clips haben sich etwa drei Viertel aller Studie-

⁶⁷ Werbespot Nespresso, GEORGE CLOONEY IM HIMMEL. 2009. https://www.youtube.com/watch?v=_6VORhi_RIO; Abruf am 29.07.2022.

renden für das korrekte Erzählmuster 10 entschieden. Der Verlauf von Schätzung 1 zu 3 zeigt, wie bei der Rezeption von (multimodalen) Narrationen die Aktualisierung von Schemata dynamisch erfolgt und selbst nach der kompletten Sichtung nicht alle Studierenden das zutreffende Erzählmuster korrekt identifizieren können. Interessant ist auch, dass die Antizipation des zutreffenden Musters (10) einer Teilmenge bereits zu Punkt 1 gelingt und dieser Balken kontinuierlich von Punkt zu Punkt wächst (was aus rezeptionsästhetischer Sicht auch zu erwarten ist). Ein spielerischer (variierender) Umgang mit dem etablierten Muster (das letztlich der Aufwertung des Produkts und der Marke dient) kann für die Schüler*innen begreifbar machen, wie Textideologie und narratives Muster verknüpft sind. Was passiert z.B. mit der Wertigkeit der Kaffeemaschine, wenn nach Übergabe derselben die Figur am Himmelstor von einem herabfallenden Flügel erschlagen wird oder man doch lieber den Porsche als Tauschobjekt annimmt? Die Kaffeemaschine würde einen beträchtlichen Wertverlust erleiden und ihre Exklusivität relativiert werden.

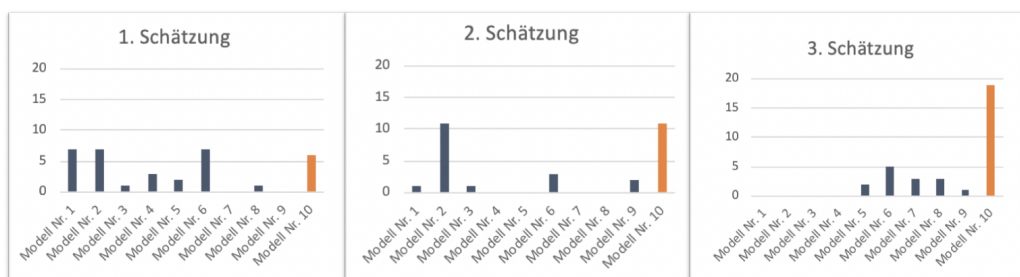


Abb. 9: Schätzungen zu den Handlungsverläufen im Werbeclip von Nespresso, eigene Darstellung

5. Zusammenfassung und Ausblick

Der Einsatz multimodaler Texte geht im Deutschunterricht weit über die instrumentelle Funktion hinaus und kann speziell im Literaturunterricht – wie die oben angeführten Beispiele verdeutlichen – vielfältige Lernprozesse initiieren und anregen. Die zum Teil im Deutschunterricht vorherrschende Funktion von Multimodalität, eingesetzt als Unterrichtsmedium, sollte durch die beiden Funktionen – Multimodalität als Unterrichtsgegenstand sowie Multimodalität als Unterstützungsinstrument – erweitert werden. Eine Analyse von Bild-Text-Relationen durch das Sichten audiovisueller Texte, zum Beispiel durch das Anordnen der Screenshots aus den Musikvideos oder das Rekonstruieren von Handlungsverläufen durch bildliche Darstellungen (siehe Tableau zu den visualisierten Erzählmustern, Abb. 7), kann den Erwerb von literarischer Kompetenz und medienspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch unterschiedliche Rezeptionsweisen ermöglichen.

Je nach ausgewähltem Text, Thematik und Intention vermittelt ein multimodaler Text zahlreiche unterschiedliche Konstrukte und Darstellungen, die es als

Rezipient*in zu entschlüsseln gilt. Dabei erfordert eine Auseinandersetzung mit multimodalen Texten spezifische Fähigkeiten auf Seiten der Schüler*innen. Es müssen dazu unter anderem auf visueller Ebene nonverbale – zum Beispiel mimische – Zeichen sowie auf auditiver Ebene paraverbale Merkmale – zum Beispiel die Prosodie – erkannt werden und eine Entschlüsselung der Bildkodierung stattfinden, um schließlich eine Gesamtbedeutung des untersuchten Textes zu rekonstruieren. Um die Bedeutungsebenen eines Textes zu analysieren und anschließend entsprechend zu interpretieren, bedarf es transferierbarer Routinen, die als Werkzeuge zur Erschließung von Texten unterschiedlicher medialer Formen und unabhängig vom eingesetzten Medium angewendet werden. Durch die systematische Untersuchung von multimodalen Texten mit Hilfe selektiver und transferierbarer Strategien können Schüler*innen prozedurales Handlungswissen für den Umgang mit Texten erhalten. Eine Routine im Abstraktionsvermögen zu entwickeln, ist nicht trivial und erfordert das Identifizieren geeigneter Gegenstände (wie beispielsweise das Stilmittel der Ironie) mit gradueller Progression im Anforderungsgrad. Zu Beginn kann mit offenkundiger Ironie gearbeitet werden und je nach Leistungsstand kann sich der Schwierigkeitsgrad erhöhen und die Texte können eine zunehmend vorwissensensitive Ironie aufweisen. Letztlich bereitet die Auseinandersetzung mit Multimodalität in ihren drei Funktionen die Schüler*innen auch auf die übergreifende Kritikkompetenz und somit auch auf den kompetenten Umgang mit Textideologien vor:⁶⁸ Narrative Muster, die unter anderem in Werbeclips vorkommen, zeigen einfache Formen von Textideologien. Produkte werden mit ranghohen Werten wie Liebe, Familie und Leben verknüpft und fördern durch die Auseinandersetzung mit der zugrundeliegenden Ideologie die Ausbildung von Meta-Kompetenz: Textideologie ist in allen Medien inhärent und diese entsprechend zu deuten bedarf der Entwicklung übergeordneter Kompetenzen der Medienrezeption. Die Fähigkeiten beschränken sich dabei nicht nur auf den ästhetischen Bereich und die Erfahrung von literarischen Texten, sondern erweisen sich ebenso notwendig bei der Rezeption von nicht literarischen – zum Beispiel politischen, dokumentarischen oder auch konsumorientierten – Texten.

⁶⁸ Vgl. dazu Norbert Groeben, „Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte“. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hgg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München 2002, S. 160-197.

Medienverzeichnis

- GEBOREN. Die Fantastischen Vier (2004).
<https://www.youtube.com/watch?v=OXGqXhMqitg>; Abruf am 11.08.2022.
- GEBOREN UM ZU LEBEN. Unheilig (2014).
<https://www.youtube.com/watch?v=1YOovPkiMrkM>; Abruf am 11.08.2022.
- GEORGE CLOONEY IM HIMMEL. Nespresso (2009).
https://www.youtube.com/watch?v=_6VORhi_RIO; Abruf am 29.07.2022.
- Meine Deutschlehrerin. Wise Guys (2008).
<https://www.youtube.com/watch?v=HsxH-za0maA>; Abruf am 11.08.2022.
- SCHHEINHEILIG – GESCHOREN UM ZU ERLEBEN. Dennis und Jesko, Die Sketchköpfe (2011).
<https://www.youtube.com/watch?v=e7bKHvyGB9Y>; Abruf am 11.08.2022.
- TAKE ON ME. A-ha (1985).
<https://www.youtube.com/watch?v=djV11Xbc914>; Abruf am 11.08.2022.

Literaturverzeichnis

- Anders, Petra et al. *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin 2019.
- Anders, Petra. „Film in der Schule“. In: Petra Anders et al. (Hgg.). *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin 2019, 21-34.
- Anders, Petra. „Visuelle und digitale Medien“. In: Jan Boelmann (Hg.). *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen*. Baltmannsweiler 2018, 231-252.
- Baacke, Dieter. „Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffes, der Konjunktur hat“. In: *medien praktisch* 20 (2) 1996, 4-10.
- Baacke, Dieter. „Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten“. In: Dieter Baacke et al (Hgg.). *Handbuch Medien – Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn 1999, 31-35.
- Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA), 30. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf; Abruf am 28.07.2022.
- Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf; Abruf am 28.07.2022).
- Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich, 17f. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf; Abruf am 28.07.2022.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf; Abruf am 15.06.2022.

- Boelmann, Jan. *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München 2015.
- Boelmann, Jan/Kepser, Matthis. „Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld“. In: *MiDU 1* 2019, I-II.
- Boelmann, Jan/König, Lisa. *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler 2021.
- Decker, Jan-Oliver. „Transmediales Erzählen. Phänomen – Struktur – Funktion“. In: Martin Hennig/Hans Krah (Hgg.). *Spielzeichen. Theorien, Analysen und Kontexte des zeitgenössischen Computerspiels*. Glücksstadt 2016, 135-171.
- Dürr, Susanne. „Die Vermittlungsebene von Texten analysieren“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., ergänzte Auflage*. Baltmannsweiler 2018, 229-259.
- Filmbildung - Kompetenzorientiertes Konzept. <https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html>; Abruf am 29.07.2022.
- Frederking, Volker. „Symmedialer Literaturunterricht“. In: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hgg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*. [Neuausg.] Baltmannsweiler 2013, 525-567.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus. *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin 2006.
- Fuchs, Mechthild et al. „Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts ‚Integrative Filmdidaktik‘“. In: *Der Deutschunterricht* 60 (3) 2008, 84-90.
- Gräf, Dennis. „Mediensemiotik in der Lehrer*innenbildung“. In: Amelie Zimmermann et. al (Hgg.). *Spuren – Netze – Horizonte. Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung. Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik 7/2019*, 51-97.
- Groeben, Norbert. „Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte“. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hgg.). *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München 2002, 160-197.
- Groeben, Norbert. „Ironie als spielerische Kommunikationstyp? Situationsbedingungen und Wirkungen ironischer Sprechakte“. In: Werner Kallmeyer (Hg.). *Kommunikationstypologie: Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen*. Düsseldorf 1986, 172-192. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2195/file/Groeben_Ironie_als_spielerischer_Kommunikationstyp_1976.pdf; Abruf am 24.07.2022.
- Jenkins, Henry. *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. NewYork/London 2006.
- JIM-Studie 2021 Jugend, Information, Medien. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf; Abruf am 15.07.2022.
- Kammler, Clemens. „Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand“. In: Clemens Kammler (Hg.). *Lite-*

- rarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe.* Stuttgart 2006, 7-23.
- Kepser, Matthis/Abraham, Ulf. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 2016.
- KIM-Studie 2020 Kindheit, Internet, Medien. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf; Abruf am 15.07.2022.
- Korte, Hermann. „Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl“. In: Klaus-Michael Bogdal/Hermann Korte (Hgg.). *Grundzüge der Literaturdidaktik.* München 2010, 61-77.
- Krah, Hans. „Kommunikationssituation und Sprechsituation“. In: Hans Krah /Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung. Dritte, stark erweiterte Auflage.* Passau 2015, 57-85.
- Krah, Hans. „Literatursemiotik“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage.* 4., ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2018, 35-54.
- Kruse, Iris. „Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbände im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe“. In: *Leseräume* 2014, 1-30.
- Linke, Dörte. „„Am Ende sei es natürlich ein Gottesproblem.‘ Metaphysik in Marion Poschmanns Roman *Die Sonnenposition*“. In: Dörte Linke et al (Hgg.). *Sprachen des Unsagbaren. Verhältnis von Theologie und Gegenwartsliteratur.* Wiesbaden 2017, 199-240.
- Lotman, Jurij. *Die Struktur literarischer Texte.* 4. Auflage. Stuttgart 1993.
- Maiwald, Klaus. *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote.* München 2005.
- Müller, Karla. „Grundlegende semantische Ordnungen erkennen“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage.* 4., ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2018, 87-104.
- Preußler, Otfried. *Das kleine Gespenst.* Stuttgart 1966.
- Scheubeck, Teresa. *Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz.* Münster 2022 (im Druck).
- Scheubeck, Teresa/Knott, Christina/Schilcher, Anita. „Zu jeder Aufgabe die richtige Strategie? Zum Stellenwert literarischer Strategien für Aufgaben im kompetenzorientierten Literaturunterricht“. In: Amelie Zimmermann et. al (Hgg.). *Spuren – Netze – Horizonte. Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung. Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik.* Online 7/2019, 179-199.
- Schilcher Anita. „Kompetenzorientiert Unterrichten“. In: Anita Schilcher et al (Hgg.). *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte.* 2. Auflage. Seelze 2020, 37-72.
- Schilcher, Anita. „Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz.*

- Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., ergänzte Auflage.* Baltmannsweiler 2018, 199-228.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., ergänzte Auflage.* Baltmannsweiler 2018.
- Spinner, Kaspar H. „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200, 2006, 6-16.
- Spinner, Kaspar H. „Semiotik in der Literaturdidaktik“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., ergänzte Auflage.* Baltmannsweiler 2018, 55-62.
- Spinner, Kaspar H. „Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert“. In: Irene Pieper/Dorothee Wieser (Hgg.). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation.* Frankfurt am Main 2012, 53-69.
- Standke, Jan. „Multimodale Literatur: Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter“. *Der Deutschunterricht*, LXXII (4) 2020, 38-48.
- Tulodziecki, Gerhard. *Medienerziehung in Schule und Unterricht.* Bad Heilbrunn 1992.
- Wolf, Werner. „Formen intermedialer Bezüge zwischen Musik und Literatur – und welche Erkenntnisse sie für Literatur und Literaturunterricht ermöglichen“. In: Johannes Odendahl (Hg.). *Musik und literarisches Lernen.* Innsbruck 2019, 35-56.

