

Multimodale Prompts als zielscharfe hochschuldidaktische Lehr-Lernelemente

Implikationen aus der Deutschlehrkräftebildung zu einer ‚neuen Medialität‘

Mirjam E. Dick

„Kaufhausgedudel“ würde man es, kritisch betrachtet, wohl nennen, wenn man die App GRIMMS RAPUNZEL von Story Toys (IRL 2018) öffnet und die sanften Harmonien, die an Meditationsmusik erinnern, erklingen. Man kann die Musik ausschalten und sich auf den Inhalt der App konzentrieren. Dennoch ist die Märchenadaption, die als animiertes Bilderbuch mit bunten Pop Up-Mitmach-elementen gestaltet ist (Abb. 1), auf den ersten Blick figural und narrativ ‚platt‘ und deutlich trivialisiert. Es erscheint fast naiv, im akademischen Kontext über eine App zu sprechen, die das bekannte Märchen „Rapunzel“ für Kinder ab vier Jahren erlebbar machen will. Dennoch ist die preisgekrönte App in mehrfacher Hinsicht interessant:

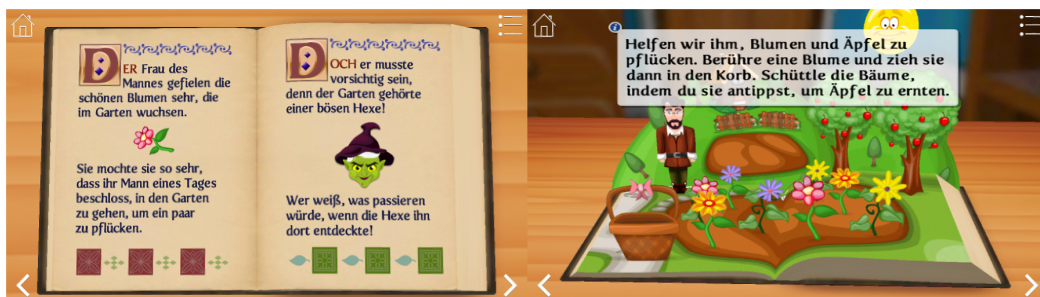


Abb. 1: Ausschnitte aus der App von Story Toys RAPUNZEL – digitale Inszenierung eines Pop Up-Bilderbuches

Erstens ist sie Teil eines Medienverbunds, welcher zu dem Märchen „Rapunzel“ besteht. Gerade der bewusst gesetzte Kontrast zwischen ästhetisch und narrativ anspruchsvollen Texten¹ bzw. hier Märchenadaptionen, wie beispielsweise der

¹ Unter ‚Text‘ wird in diesem Beitrag – analog zur semiotischen Perspektive – nicht nur eine „schriftlich verfasste Äußerung“ verstanden, sondern es wird ein ‚weiter‘ Textbegriff gesetzt. D.h. ein Text „konstituiert sich stattdessen ganz allgemein aus Zeichen und ist als eine konkrete Manifestation eines Zeichensystems, als Auswahl und Kombination, zu verstehen.“ Siehe Hans Kraus, „Was ist ‚Literatursemiotik‘?“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur litera-*

Realverfilmung von rbb und Das Erste,² dem Originalmärchen,³ und trivialisierenden Formaten wie der App, kann Lernenden „Differenzbildungsprozesse und Erfahrungen mit ästhetischen Wertungen“⁴ ermöglichen. Sowohl schulische als auch hochschulische literarische und medienintegrative Lehr-Lernprozesse sollten derlei Aspekte in den Blick nehmen, denn die Schulung von (Text-)Verstehensprozessen ist notwendiger Teil einer Deutschlehrkräftebildung. Aus dieser Perspektive wird weiter das Herstellen intermedialer Bezüge bzw. einer intermedialen Kohärenz in medienverbunddidaktischen Lehr-Lernarrangements zum ertragreichen akademischen Untersuchungsgegenstand.⁵

Zweitens ist die App als ein Beispiel geeignet, an welchem sich die Konzepte der Intermedialität und Multimodalität gut diskutieren lassen, weil sie beide adressiert und realisiert werden (siehe Abschnitt 1). Die App als digital inszeniertes Pop Up-Bilderbuch ist ein untersuchenswertes Intermedialitätsphänomen. Selbst das „Kaufhausgedudel“ ist in diesem Sinne bedeutungstragend, weil es dazu beiträgt, dass die Rezeption des Märchens in der App zu einem sanftmelodischen Wohlfühlerlebnis wird. Wie die App durch die einzelnen Zeichensysteme und deren Zusammenspiel Bedeutung konstruiert ist daher illustrativ. Weiter ist aber aus der Perspektive von Akteur*innen in der Deutschlehrkräftebildung von hohem Interesse, angehende Deutschlehrkräfte dazu zu befähigen, mit Multimodalität sowohl analytisch-rezeptiv als auch mit Blick auf ein didaktisches Handeln konstruktiv umzugehen. Eine Reflexion über die diesbezüglichen Konzepte und Kompetenzen erscheint daher notwendig.

Der vorliegende Beitrag konturiert demnach Multimodalität vor einer hochschuldidaktischen Folie. Die Schnittstellen, welche sich durch die Spezifität multimodaler Texte und semiotischer Strategien sowie deren Zusammenspiel in didaktisch-methodischen Arrangements für veränderte Aneignungskulturen ergibt, werden beleuchtet. Dabei wird aus der Perspektive der Deutschdidaktik mit einem Brückenschlag in die Literatur- und Mediensemiotik argumentiert.

Daraus ergeben sich die folgenden Fragestellungen, die durch den Beitrag leiten: Was ist Multimodalität im deutschdidaktischen Sinn in Bezugsetzung zum semiotischen Verständnis? Warum ist Multimodalität und *multimodal literacy* für angehende (Deutsch-)Lehrkräfte so zentral und was sind Desiderate der Deutschlehrkräftebildung in dieser Hinsicht?

rischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler 2015, S. 35-54, hier jeweils S. 41.

² Alexander Gehrke/Bodo Fürneisen, RAPUNZEL. ANTAUES Film- und Fernsehproduktionsgesellschaft mbH/Rundfunk Berlin-Brandenburg 2009.

³ Jacob Grimm/Wilhelm Grimm, „Rapunzel“. In: Dies. (Hgg.), *Die schönsten Kinder- und Hausmärchen.* Göttingen 1857/2002, S. 33-38.

⁴ Iris Kruse, „Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe“. In: *Leseräume* | Online 1(1)/2014, 1-30 (=http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf; Abruf: 12.07.2022), hier S. 5.

⁵ Vgl. etwa Iris Kruse, „Intermediale Lektüre“. In: Tobias Kurwinkel/Philipp Schmerheim (Hgg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur.* Berlin 2020, S. 408-411.

Wie kann die Professionalisierung einer *multimodal literacy* in der Deutschlehrkräftebildung gezielt gestaltet werden? Lässt sich hierfür ein Konzept zielgerichteter didaktischer Lehr-Lernelemente mit Aufforderungscharakter (sog. multimodaler Prompts) entwickeln? Und abschließend: Welche Erkenntnisse lassen sich aus dieser Perspektive hinsichtlich der Frage nach einer „neuen Medialität“ durch Multimodalität ableiten?

1. Multimodalität im deutschdidaktischen und semiotischen Verständnis

In der Deutschdidaktik wird – wie in vielen anderen Fächern auch – der Begriff Multimodalität oder angrenzende Konzepte wie die der Intermedialität, Transmedialität oder Symmedialität nicht einheitlich verwendet bzw. trennscharf definiert.⁶ Dennoch lassen sich Konzeptspezifikationen aus dem Fachdiskurs ableiten, der hier cursorisch angerissen werden soll. Frederking betont etwa in seinem Konzept eines *symmedialen Deutschunterrichts* insbesondere das Potenzial, welches durch das Zusammenspiel der Medien entsteht, da dadurch ein neues ‚Bedeutungsfeld‘ aufgespannt würde. Für Lernende biete ein solcher symmedialer Ansatz eine Vielzahl an rezeptiven und v.a. auch kreativproduktiven Lernanlässen.⁷ Das Konzept des *transmedia storytellings* meint mit FREYERMUTH „Narrationen jenseits der Grenzen einzelner Medien“,⁸ also Erzählstränge, die sich z.B. aus einer Buch-Narration heraus in „weltweit verbreitete Erzählwelten“⁹ entwickeln und in unterschiedlichsten Medienangeboten (Sachbuch, Film, Theater, Spiele, Comics, Blogs, Social-Media-PR, Online-Fangemeinden etc.; ebd.) ihren Ausdruck finden.¹⁰ Das auf *Intermedialität* angelegte Konzept einer *Medienverbunddidaktik*, wie es Kruse vorschlägt, setzt dagegen auf ‚intermediale Lektüre-Situationen‘, in welchen didaktisch montierte Ausschnitte aus Medienverbänden zu einer Erzählung den Rezeptionsimpuls darstellen. Dabei werden die Relationen zwischen den Medien genutzt, um literarisch-

⁶ Matthias Preis, „Multimodale Lektüren. Konfigurationen der Sinne im Literaturunterricht. Multimodales Erzählen im Deutschunterricht II: Schrift – Bild – Ton“. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht* 2/2020, S. 1-19, hier S. 14; Irina Rajewsky, „Literaturbezogene Intermedialität“. In: Klaus Maiwald (Hg.), *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler 2019, S. 49-75, hier S. 49.

⁷ Volker Frederking, „Symmedialer Deutschunterricht“. In: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hgg.), *Literatur- und Mediendidaktik Band 2*, 2. Baltmannsweiler 2013; vgl. auch Anna-Lena Demi, (2021). „Symmediale Möglichkeiten im Resonanzraum Literaturunterricht. Potenziale aus inklusiver Perspektive“. In: Wiebke Dannecker/Nathalie Kónya-Jobs (Hgg.), *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, | Online 3(1)/2021, (=https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.3), S. 1-23.

⁸ Gundolf Freyermuth, „Schrift und Bild in transmedialen Erzählungen und digitalen Spielen“. In: Michael Staiger/Antje Arnold (Hgg.), *Der Deutschunterricht* 5(72), Hannover 2020, S. 55-64, hier S. 57.

⁹ Ebd., S. 56.

¹⁰ Ebd.

intermediales Lernen zu ermöglichen.¹¹ Weiter gibt es eine Vielzahl an Konzepten, die auf *Multimodalität* abzielen, wie etwa die Arbeit mit Bilderbüchern (z.B. multimodales Erzählen¹²) oder anderen Texten, die simultan unterschiedliche Rezeptionsmodalitäten (Hören, Sehen etc.) ansprechen (siehe auch Pissarek/Schlintl in diesem Band).¹³

Dem in diesem Band relevanten Konzept der Multimodalität soll das der Intermedialität gegenübergestellt werden, da sich daran die Begrifflichkeit schärfen lässt: Vom Konzept der Intermedialität wird das der Multimodalität im Fachdiskurs oftmals nicht präzise getrennt, obwohl Unterschiede bestehen.¹⁴ Beide Konzepte beziehen sich auf ein „komplexes System von interdependenten Zeichensystemen“.¹⁵ Allerdings fokussiert Intermedialität „die ‚Bedeutung‘ die ein Text über intermediale Referenzen, Medienwechsel oder Medienkombinationen kommuniziert“¹⁶ und thematisiert somit immer auch die eigene Medialität. Im semiotischen Sinne sind daher intermediale Bezüge, Medienwechsel und Medienkombinationen nur als „Intermedialitätsphänomene“¹⁷ zu werten, wenn sie „auch intratextuell als solche thematisiert sind, also *Zeichenfunktion* haben.“¹⁸

Medienwechsel, wie sie etwa bei Verbundmedien zu einer literarischen Vorlage durchgeführt werden (vgl. Medienverbunddidaktik), sind daher interessante Intermedialitätsphänomene. So sind die Einzelmedien zu dem Grimms Märchen „Rapunzel“, wie etwa die Disney-Verfilmung *RAPUNZEL – NEU VERFÖHNT* (Nathan Greno & Byron Howard, USA 2010), die Zeichentrickserie *SIMSALA GRIMM* (D 2011) oder die genannte App von Story Toys *GRIMMS RAPUNZEL* (IRL 2018)¹⁹ zwar jeweils für sich eigenständige Texte, sie werden aber deutlich als Rückbindung an das Ursprungsmärchen inszeniert. Dies geschieht in der Disney-Verfilmung zum Beispiel durch einen Erzähler, der mit der Märchenformel „Es war einmal“ einleitet (aber zugleich mit dem Genre spielt, indem er als unzuverlässiger und figuraler Erzähler im Gegensatz zur omniscienten Erzählinstanz im Ausgangstext auftritt).²⁰ In der Umsetzung *SIMSALA GRIMM* wird explizit der Rückbezug zum

¹¹ Kruse, „Medienverbunddidaktik“; Kruse, „Intermediale Lektüre“.

¹² Zum Beispiel Judith Leiß, „Bilderbücher Im Inklusiven Literaturunterricht: Fallstricke und offene Fragen im Zusammenhang mit multimodalem Erzählen“. In: Anja Kagelmann/Matthias Knopp/Anne Krichel/Arno Meteling/Frank Münschke (Hgg.), *MiDU – Medien Im Deutschunterricht* | Online 2(2)/2020, S. 1-18. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.8>.

¹³ Jan Standke, „Multimodale Literatur. Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter“. In: Michael Staiger/Antje Arnold (Hgg.), *Der Deutschunterricht* 4(72). Hannover 2020, S.38-48, hier S. 41.

¹⁴ Hans Krah, „Mediale Grundlagen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 57-80, hier S. 70.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Martin Nies, „Intermedialität“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 227-248, hier S. 245; vgl. auch Rajewsky, „Intermedialität“, S. 57ff.

¹⁷ Nies, „Intermedialität“, S. 245.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Dem digital nachempfundenen Buch sind außerdem in der App noch ein Puzzle und ein Stickeralbum beigelegt.

²⁰ Weitere zeichenhafte Bezüge sind etwa der bereits auf dem Filmcover platzierte Hinweis, dass es sich hierbei um einen „animierte[n] Klassiker“ handelt; er wird allerdings bereits im Covertext

Grimms-Märchen filmisch dargestellt, indem die beiden tierischen Figuren Yoyo und Doc Croc auf einem verzauberten Märchenbuch (auf dem die Konterfeis der Gebrüder Grimm eingepägt sind) in die Handlung des Märchens fliegen. Die App thematisiert drittens den Intermedialitätsbezug, indem das Märchen als digitales Buch mit (Vor-)Leseanteilen, Bebilderung und interaktiven Elementen visualisiert wird (Abb. 1). In allen drei Verbundmedien ist demnach der Bezug zum Ausgangstext als zeichenhaft zu beschreiben und der Medienwechsel kann als Intermedialitätsphänomen gelten.

Davon abzugrenzen, wird im deutschdidaktischen Diskurs unter Multimodalität meist das Zusammenspiel unterschiedlicher Zeichensysteme (Bild, Schrift, Ton) verstanden. In multimodalen Texten liegen demnach komplexe Kohärenzbeziehungen aus Text-Bild-Ton-Einheiten (oder anderer Kombinationsformen dieser) vor. Die Beziehungen zwischen diesen Zeichensystemen eröffnen neue Bedeutungsebenen, die bei Betrachtung eines singulären Zeichensystems nicht entstehen würden.²¹ Spezifizierend hierzu Staubach, die postuliert: Multimodalität

zeichnet sich dadurch aus, dass unterschiedliche semiotische Modalitäten (stehendes und bewegtes Bild, gesprochene und geschriebene Sprache und Musik und Geräusch [...]) oder Modalitäten im Sinne von Ausdrucksressourcen (z.B. Gestik, Mimik oder Bewegung im Raum) kombiniert werden und auf diese Weise komplexe Kommunikate erzeugen.²²

Krah bringt aus dem semiotischen Diskurs weiter präzisierend die Prinzipien Integration, Interaktion und Kooperation ein (vgl. sein Beitrag in diesem Heft), die bei multimodalen Texten gelten müssten.²³ Dabei wird grundsätzlich gesetzt, dass sich Multimodalität auf die unterschiedlichen Zeichensystemen innerhalb *eines* Textes bezieht. Integration, als erstes Prinzip, meint in diesem Kontext,

ergänzt durch die Ankündigung, dass hier das Märchen „entgegen aller Überlieferung“ erzählt werden soll.

²¹ John Bateman/Janina Wildfeuer/Tuomo Hiippala, *Multimodality. Foundations, Research and Analysis. A Problem-Oriented Introduction*. Berlin u.a. 2017, S. 16; Carolin Führer, „Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik. Lehramtsstudierende rekonstruieren und reflektieren das Lesen und Schreiben von SekundarschülerInnen zu multimodalen Texten“. In: *Leseforum* |Online 1/2017, 1–19 (= https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/601/2017_1_Fuehrer.pdf; Abruf 09.07.2022), S. 14; Bettina Kümmerling-Meibauer/Anja Pompe, „Texte und Bilder lesen“. In: Anja Pompe (Hg.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler 2016, S. 133-150, hier S. 135; Leiß, „Bilderbücher“, S. 3; Michael Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik“. In: Michael Staiger/Antje Arnold (Hgg.), *Der Deutschunterricht* 5(72). Hannover 2020, S. 65-74; Standke, „Multimodale Literatur“, S. 41.

²² Katharina Staubach, „Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht“. In: Ebd. (Hg.), *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2021, S. 1-9, hier S. 3.

²³ Krah, „Mediale Grundlagen“, S.70ff.

dass ein mediales Bezugssystem und „dessen materiale Bedingungen“²⁴ den Rahmen setzen, innerhalb dessen verschieden Modalitäten aktiviert werden. So konstituierten etwa die Medien Film und Theater die Modalität *Raumeindruck* ganz verschieden, weil etwa ersteres meist an die Zweidimensionalität gebunden sei, der Bühnenraum eines Theaters aber ist dreidimensional. Auch ist die Lenkung der Aufmerksamkeit des Rezipierenden im Film durch die Kameraführung beeinflusst und die Bedingung der Audiovisualität grenzt das Handlungsfeld ein. Im Theater ist stattdessen der gesamte Bühnenraum einsehbar und die räumlichen Gegebenheiten oder weitere Kontextfaktoren können die Semantik erweitern.²⁵ Die Spezifität des Mediums ist somit Rahmen aber auch ‚Spielfeld‘ der Multimodalität.

Das zweite Prinzip, Interaktion,

fokussiert [...] (in diesem spezifischen Verständnis) darauf, dass bereits die prinzipielle Möglichkeit eines Mediums, verschiedene Kanäle zu realisieren, bedeutungstragend ist: Der Verzicht auf einen möglichen Teil ist semantisch anders zu sehen als die prinzipielle Unmöglichkeit aufgrund des Mediums selbst.²⁶

So wirke etwa ein Film, der Musik ohne Bild abspielt, anders als dasselbe Musikstück als Einzelmedium, da in erstem Fall die Reduktion auf den Ton als eine Fokussierungsstrategie eingesetzt wurde, im zweiten nicht.²⁷

Das dritte Prinzip, Kooperation, nimmt die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Modalitäten in den Blick. Jede einzelne vermittelt Information und trägt Bedeutungspotenzial, das je spezifisch erschlossen werden muss. Kooperation adressiert also in diesem Sinne die Bedeutung, „die sich aus der Beziehung mehrerer Informationskanäle [...] durch die verschiedenen Formen der Kohärenzbildung ergibt“.²⁸

Untersuchen wir die oben angesprochene App zum Märchen „Rapunzel“ auf diese Prinzipien. *Prinzip der Integration*: Die App realisiert technisch in einer Anwendungssoftware verschiedene semiotische Modalitäten: stehendes und animiertes Bild, (im optionalen Vorlesemodus) gesprochene und geschriebene Sprache, Musik und Geräusche. Die Rezipierenden (Kinder ab 4 Jahren) sind angehalten, mehrere Aktivitäten auszuführen. Gleichzeitig wird durch die Kompatibilität ausschließlich mit iOS-Endgeräten und die Kostenpflichtigkeit (1,99 €) eine Zugangsbeschränkung gesetzt. *Prinzip der Interaktion*: Die Kohärenz der Erzählung wird durch einige wenige Handlungselemente (die dem Muster Ausgangszustand – Transformation – Endzustand folgen), statische und eindimensi-

²⁴ Ebd., S. 70.

²⁵ Ebd., S. 71.

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd.

onale Figuren mit klar definierter Funktion (Held, Gegenspieler etc.)²⁹ aufgebaut. Die Aufmerksamkeit der Rezipierenden wird durch ‚knall-bunte‘ Farben, comicar-tige überspitzte Figurenzeichnung (z.B. grünes Gesicht der Hexe), muntere Hintergrundmusik und effektartige Geräusche gelenkt. Die Rezeption erfolgt linear (Seite für Seite), und wechselt zwischen Leseanteilen und Pop-Ups, die sich beim digitalen ‚Umblättern‘ des ‚Buches‘ entfalten und in denen die Figuren und Kulissen einer Papierkunst-Arbeit nachempfunden sind. (Beispielhaft reitet der Prinz durch das Gelände, indem er an einem Stäbchen befestigt am Boden verankert ist und sich die Landschaft dahinter, an ihm vorbeiziehend, bewegt. Er wird dadurch als statisches ‚Ausschneidebildchen‘ markiert. Untermalt wird diese Szene durch das Geklapper von galoppierenden Pferdehufen.) *Prinzip der Kooperation*: Es wird durch diese Form der Realisierung und Aufmerksamkeitslenkung eine multimodal repräsentierte, neue Geschichte konstruiert, die zwar als ‚moderne‘ Inszenierung des Märchens präsentiert wird, aber das narrative Potenzial, das im Originalmärchen angelegt ist, deutlich reduziert (z.B. Ausparung der Erblindung und Heilung des Prinzen und der Schwangerschaft Rapunzels). Wie bereits angesprochen, wird dieser Eindruck einer ‚verharmlosten‘ Märchenversion durch die musikalische Untermalung noch bestärkt. Darüber hinaus werden einige Abweichungen vom Ausgangstext dargeboten, insbesondere in den Mitmachelementen. So sammelt beispielsweise Rapunzels leiblicher Vater statt der Rapunzeln im Garten der Hexe Blumen und Äpfel, die zuvor von den Rezipierenden in einer Interaktion gesät und gegossen worden waren und bei deren Ernte diese nun helfen (vgl. Abb. 1). Dass sie sich dadurch gewissermaßen des Diebstahls mitschuldig machen, dessen Bestrafung ja den Kindesraub nach sich zieht, wird nicht thematisiert. Insgesamt wird somit eine Bedeutungskonstruktion angeboten, die durch Reduktion ‚kritischer‘ Handlungsstränge, Überspitzung figuraler Merkmale und Addition verfremdender Mitmachelemente vom Ausgangstext abweicht.

Was lässt sich aus den dargestellten Begriffsverständnissen für die folgende Analyse festhalten? Intermedialität fragt nach dem Bezug *zwischen* den (ggf. multimodalen) Einzelmedien. Im semiotischen Verständnis ist dies nur signifikant, wenn derartige Bezüge eine Zeichenfunktion aufweisen. Multimodalität rekurriert auf verschiedene Zeichensysteme *innerhalb* eines Mediums und untersucht, wie sich aus diesen und deren Zusammenspiel Bedeutung konstituiert.

²⁹ Markus Pissarek, „Merkmale der Figuren erkennen und interpretieren“. In: Anita Schilcher /Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, 135-168, hier S. 146.

2. Multimodalität und *multimodal literacy* in der Deutschlehrkräftebildung

Warum ist die Fähigkeit, Multimodalität im Umgang mit narrativen Texten zu verstehen und Lehr-Lernsettings hierzu konstruktiv meistern aber auch gestalten zu können, für angehende (Deutsch-)Lehrkräfte so zentral? Und sind semiotische Strategien bei der Entwicklung derartiger Fähigkeiten besonders zielführend?

Deutschunterricht und Deutschlehrkräftebildung brauchen einen „fundamentalen Perspektivwechsel“,³⁰ um die tradierte Fokussierung auf Schriftkultur und Sprache zu überwinden und mit einem multimodalen Textbegriff und sich verändernden rezeptiven und produktiven Bedingungen konstruktiv umzugehen.³¹ Greiner und Hallet sprechen von einer „multimodale[n] Diskursfähigkeit“,³² die es herauszubilden gelte. Staiger sieht in einer „multimodale[n] Kompetenz nicht nur den Kernbereich und Fokus“³³ einer deutschdidaktischen Medienkulturkompetenz, sondern versteht „deren Vermittlung und Förderung [auch als] eine genuine Aufgabe (auch) des Deutschunterrichts“³⁴, was somit auch für die Deutschlehrkräftebildung gelten müsste. Gerade mit Blick auf die Auseinandersetzung mit Literatur, so auch Hiebler, sei eine multimodale Perspektive von „besondere[m] poetischen Reiz“,³⁵ und es brauche ein dezidiertes Erlernen der „Sprachen‘, [...] ‚Grammatiken‘ und ‚Narratologien‘“,³⁶ die Schrift, Bild und Ton ‚sprechen‘ bzw. entwickeln. Das, so plädiert Hiebler, „bedarf [...] einer fortgesetzten Auseinandersetzung mit den multimodalen Aspekten des Wahrnehmens und Denkens in Schrift, Bild und Ton.“³⁷

Mit diesem Anspruch wird ein Fähigkeitsspektrum angerissen, welches eine Vielzahl an Teilkompetenzen umfasst, die (angehende) Lehrkräfte zunächst selbst professionalisieren müssen, bevor sie unterrichtliche Lernsituationen dazu gestalten können. Staiger differenziert in seinem Modell einer deutschdidaktischen Medienkulturkompetenz dieses Fähigkeitsspektrum. Er zeigt auf, dass eine multimodale Kompetenz sowohl visuelle, auditive als auch Schreib- und Schriftkompetenzen erfordert, ebenso wie die Fertigkeit, verschiedene Zeichenmodalitäten in Bezug zueinander zu setzen und medienübergreifende Bezüge zu analysieren, also intermodale und intermediale Kompetenz (Abb. 2).³⁸ Dafür sei „wiederum die Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung und reflektierten Wahrneh-

³⁰ Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘“, S. 72.

³¹ Vgl. auch Preis, „Multimodale Lektüren“.

³² Ulrike Greiner/Wolfgang Hallet, „Sprachliche Bildung im 21. Jahrhundert: Von der Schriftlichkeit zur Multiliteralität“. In: Andrea Ender/Ulrike Greiner/Margareta Strasser (Hgg.), *Lehren lernen. Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Hannover 2019, S. 18-39, hier S. 31.

³³ Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘“, S. 73.

³⁴ Ebd.

³⁵ Heinz Hiebler, „Multimodale Perspektiven der medienorientierten Literaturinterpretation“. In: Anja Kagelmann/Matthias Knopp/Anne Krichel/Arno Meteling/Frank Münschke (Hgg.), *MiDU – Medien Im Deutschunterricht* |Online 2(2), 1-22 (=https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.3), hier S. 19.

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd.

³⁸ Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘“, S. 73-77.

mung [Voraussetzung], und zwar in Bezug auf sämtliche Medien, Textsorten und Gattungen, die im Deutschunterricht zum Gegenstand werden.“³⁹

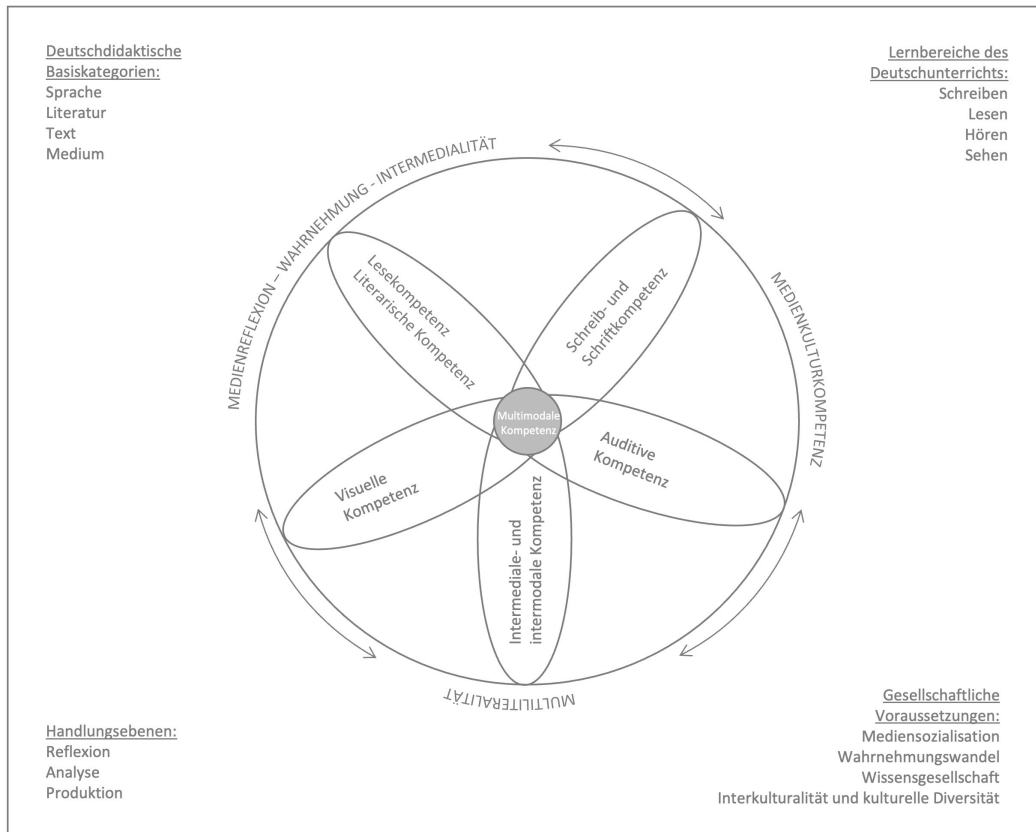


Abb. 2: Multimodale Kompetenz als Schnittstellenkompetenz und Kern einer deutschdidaktischen Medienkulturkompetenz⁴⁰

Ohne die unterschiedlichen Rahmenkonzepte und -kategorien im Staiger'schen Modell hier im Detail erläutern zu können, wird an dieser Grafik und obigen Ausführungen deutlich, dass es sich bei einer multimodalen Kompetenz um ein komplexes Konstrukt handelt. Nicht umsonst verweisen die wenigen Studien, welche für den Umgang mit multimodalen Texten vorliegen, darauf, dass Lehrkräfte häufig unterschätzen, wie anspruchsvoll Verstehensprozesse in diesem Kontext sind.⁴¹ Dazu kommt, dass, trotz erster Vorschläge wie dem von Staiger, bisher kein konsensfähiges Kompetenzmodell für die Deutschlehrkräftebildung vorliegt und die zu inkludierenden Sub-Konzepte häufig definitorische Unschärfen aufweisen. Auch Handlungsstrategien im Umgang mit Multimodalität sind noch ein Desiderat. Im Bereich der Rezeption multimodaler Texte werden solche

³⁹ Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘“, S. 73.

⁴⁰ Nach Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘“, S. 72.

⁴¹ Für den Einsatz von multimodalen Bilderbüchern zeigt dies etwa Iris Kruse, „Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. Schulisches Bilderbuchvorlesen in empirischer Überprüfung“. In: Anja Pompe (Hg.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler 2012, S. 102-121.

häufig von Arbeitsweisen mit „linear strukturierte[n] Texte[n]“⁴² abgeleitet und eignen sich nur eingeschränkt für einen konstruktiven Umgang mit nicht-linearen, dynamischen und z.T. interaktiven interdependenten Kompositionen.⁴³ Von Serafini wird denn auch deutlich auf veränderte Verstehensprozesse zwischen schrifttext-basierten und multimodalen Texten hingewiesen:⁴⁴ Dieser erweiterte Verstehensbegriff, der u.a. auch „media and visual literacy skills“ inkludiert, „need to be supported by ongoing professional development to help teachers develop the skills and strategies necessary for ensuring that students are able to navigate, analyze, and interpret complex multimodal ensembles.“⁴⁵

Weiterhin ist der Untersuchungsgegenstand selbst bereits ein kaum zu überblickendes Spektrum zwischen Graphic Novel, Hypertext, Bilderbuch und VR-Gameplay, so dass die Kommunikate in ihrer Fülle kaum einer übergreifenden Konzeptspezifikation zugänglich sind. Auch sind die Entwicklungen zukünftiger Formate nur unzulänglich vorhersehbar, geschweige denn sind deren didaktische Potenziale für die Kompetenzentwicklung hinreichend erforscht.⁴⁶ Wir können hier demnach von emergenten Phänomenen sprechen, die durch das Zusammenwirken verschiedener neuartiger Faktoren immer neue und unvorhersehbare Bedeutungskonstruktionen ermöglichen. Ehlers sieht in hochemergenten Handlungskontexten eine grundlegende Kategorie zukünftiger professioneller Anforderungssituationen. Die kompetente Performanz darin sei daher von sog. *Future Skills* abhängig, die es ermöglichen komplexe und unvorhersehbare Situationen zu meistern.⁴⁷ Sich darauf beziehend kann demnach eine multimodale Kompetenz auch als eine Zukunftskompetenz begriffen werden, weil sie im Kontext eines professionellen Lehrkräftehandelns im Deutschunterricht ermöglichen soll, mit stetig wandelnden multimodalen Texten, Rezeptions- und Produktionskulturen proaktiv umzugehen.

Insgesamt kann man festhalten, dass eine multimodale Kompetenz zwar auf einem erlernbaren Set an Wissen und Fertigkeiten beruht und somit Handlungsfähigkeit erworben werden kann, aber gleichzeitig werden auch persönliche Werte, Einstellungen und Überzeugungen adressiert, die das Handeln beeinflussen. Diese werden im Folgenden zusammengefasst unter dem Begriff der Haltungen.⁴⁸ Angesprochen werden diese im Lehrerbildungskontext etwa, wenn Studierende des Lehramts Deutsch „zunächst die Wirkmächtigkeit der biografisch mitgebrachten Inszenierungsmuster von Deutschunterricht wahr[nehmen]

⁴² Führer, „Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik“, S. 3.

⁴³ Ebd., S. 2-4.

⁴⁴ Frank Serafini, *Reading the Visual. An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York/London 2014, S. 3-4.

⁴⁵ Ebd., S. 4.

⁴⁶ Standke, „Multimodale Literatur“, S. 40.

⁴⁷ Ulf-Daniel Ehlers, „*Future Skills* für Absolvent(innen) [sic] der Zukunft“. In: Ders./Sarah A. Meerens (Hgg.), *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis*. Wiesbaden 2020, S. 31-64, hier S. 39ff.

⁴⁸ Christoph Städeli/Andreas Grassi/Katy Rhiner/Willi Obrist, *Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern 2013, S. 12.

und reflektier[en] [müssen]“.⁴⁹ Auch der „Tendenz bzw. de[m] Wunsch der Studierenden, möglichst schnell und reibungslos unterrichten zu können“⁵⁰ wird bei der Arbeit mit multimodalen Texten nicht entsprochen. Stattdessen geht es darum, Irritationen, Alteritäts- und Differenzerfahrungen, die durch den multimodalen Gegenstand provoziert werden, zu erkennen, auszuhalten, zu erschließen und für didaktische Anschlusshandlungen nutzen zu können.⁵¹

Neben dem hier angesprochenen Kompetenzbegriff, welcher die Fortentwicklung des individuellen Wissens, der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen einer Person in der Bewältigung einer Situation meint,⁵² soll das Konzept einer *literacy* eingeführt werden. Wenn auch im Fachdiskurs uneinheitlich verwendet,⁵³ soll *literacy* hier mit Hallet und Greiner als „Kommunikations-, Darstellungs- und Diskursfähigkeit, die das fachliche Wissen speichert und zirkuliert“⁵⁴ verstanden werden. Der *literacy*-Begriff fokussiert dabei einen ganzheitlichen Bildungsansatz, welcher an die Ziele „der Mündigkeit, der Teilhabefähigkeit und der Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums“⁵⁵ anschließt. Somit versteht sich „*literacy* als grundlegende Fähigkeit, Welt zu ordnen und zu systematisieren“⁵⁶ und integriert auch die Metareflexion über den Gegenstand und den eigenen Kompetenzerwerb oder bspw. im Bereich Medien (*media literacy*) die bewusste, kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Medienhandeln in einer dynamischen Gesellschaft.⁵⁷

Aus diesen Ausführungen lässt sich zusammenfassend folgende Definition einer *multimodal literacy* ableiten:

Multimodal literacy ist die Befähigung, das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher Zeichensysteme in einem ‚Text‘ analysieren und reflektieren sowie derartige Konstrukte selbstständig produzieren zu können. Dabei werden Ressourcen (Wissen, Fertigkeiten, Haltungen) bewusst aktiviert und kreativ und funktional miteinander kombiniert, so dass selbst organisiert komplexe rezeptive und produktive Probleme gelöst und emergente Praxiskontexte gemeistert werden können.⁵⁸

⁴⁹ Führer, „Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik“, S. 3.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Vgl. etwa Michael Baum, „Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht“. In: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hgg.), *Literatur- und Mediendidaktik* Band 2. Baltmannsweiler 2013, S. 102-125.

⁵² Christoph Städeli/Andreas Grassi/Katy Rhiner/Willi Obrist, *Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern 2013, S. 10-12.

⁵³ Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘“, S. 67.

⁵⁴ Greiner/Hallet, „Sprachliche Bildung“, S. 28.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Ebd., S. 22.

⁵⁷ Christine Trültzsch-Wijnen, *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Wiesbaden 2020, S. 176.

⁵⁸ Vgl. Ehlers, „*Future Skills*“, S. 39; Serafini, *Reading the Visual*; Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘“, S. 73; Standke, „Multimodale Literatur“; Städeli/Grassi/Rhiner/Obrist, *Kompetenzorientiert unterrichten*.

Für die Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte ist eine solche *multimodal literacy* zentral, denn sie hilft nicht nur dabei, multimodales Verstehen zu konturieren und somit lehr- und lernbar zu machen, sondern ist auch für einen kompetenten Umgang mit (digitalen) Medien – sowohl rezeptiv-analytisch als auch produktiv – unumgänglich [der produktive Aspekt einer *multimodal literacy* wird in vorliegendem Beitrag ausgeklammert]. Dennoch ist eine (hochschul-) didaktische Modellierung eines „Umgang[s] mit multimodalen Texten als spezifisches Medium des Deutschunterrichts“⁵⁹ bisher ein Desiderat. Im Rahmen der interdisziplinären Arbeitsgruppe „Text – Bild – Medien“ des Projektes SKILL.de,⁶⁰ in welcher die Perspektiven aus der Literatur-/Mediensemiotik, Älteren Deutschen Literaturwissenschaft, Deutschen Sprachwissenschaft, Fachdidaktik Deutsch und Kunstpädagogik/-didaktik interagierten, entstanden daher „Dimensionen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Umgang mit Multimodalität“.⁶¹ Diese sind aufgeschlüsselt in zwei Dimensionen: „Dimension 1: Professionalisierung im Bereich *multimodale Medien untersuchen, entschlüsseln, einordnen und produzieren*“, welche sich wiederum in die Unterpunkte „1.1 Rezeption und Analyse multimodaler Medienprodukte“ und „1.2 Produktion multimodaler Medienprodukte“ unterteilt. Die zweite Dimension adressiert „Professionalisierung im Bereich *didaktische Handlungsperspektiven in Bezug auf Multimodalität entwickeln*“ und mit dieser „2.1 Umgang mit multimodalen Medien/Medienprodukten als Unterrichtsgegenständen (‘über Medien’)“ sowie „2.2 Umgang mit multimodalen Medien, Bildungsmaterialien und Tools zur Unterstützung von Lernprozessen (‘mit Medien’)“.⁶²

Im vorliegenden Beitrag wird insbesondere der rezeptive Aspekt, das multimodale Verstehen, sowie der Punkt 2.1 adressiert.

Was kann nun die semiotische Perspektive für eine solche Professionalisierung leisten?

Bereits Spinner verweist darauf, dass semiotische Strategien für multimodale bzw. symmediale Literaturvermittlungssituationen von großem Wert sein können.⁶³ Das Instrumentarium sei einerseits für die Identifikation unterschiedlicher medienspezifischer Zeichensysteme geeignet. „Andererseits kann auch erkannt

⁵⁹ Führer, „Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik“, S. 3.

⁶⁰ SKILL.de steht für „Strategien zur Kompetenzentwicklung. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced“. Das Projekt wurde an der Universität Passau im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1924 gefördert.

⁶¹ Dorothe Knapp/Julia Siwek/Christina Böhmländer/Mirjam Dick/Romina Seefried, „Dimensionen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Umgang mit Multimodalität“. Online| <https://blog.dilab.uni-passau.de/dimensionen-der-professionalisierung-im-umgang-mit-multimodalitaet/>; Abruf am 27.10.2022.

⁶² Ebd. In diesem Entwurf wird, anders als in vorliegendem Beitrag, statt mit dem erweiterten Textbegriff mit dem Medienbegriff gearbeitet. Beides meint in diesem Zusammenhang multimodale Kommunikate.

⁶³ 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*. Baltmannsweiler 2015, S. 55-62, hier S. 59f.

werden, dass trotz der medienspezifischen Unterschiede auf der äußeren Zeichenebene in der Strukturbildung (z.B. Oppositionen) und auf der Bedeutungsebene Gemeinsames erkannt werden kann.“⁶⁴ Dadurch würde ermöglicht, sowohl die Einzelmedien in ihrer spezifischen Zeichenhaftigkeit zu analysieren als auch die multimodalen und intermedialen Bezüge.⁶⁵ Semiotische Strategien seien im Umgang mit multimodalen und intermedialen Literaturvermittlungssituationen „übergreifende Analysemethoden“.⁶⁶

Was hier theoretisch angenommen wird, bestätigt auch Scheubeck in einer schulischen Interventionsstudie, in welcher sie die Wirksamkeit semiotischer Strategien beim Erwerb literarischer Kompetenz sowohl an traditionellen kanonischen Texten als auch an populären audiovisuellen Texten (narrative Werbespots) untersuchte.⁶⁷ Insbesondere die Dimensionen literarischer Kompetenz, wie „[g]rundlegende semantische Ordnungen erkennen“⁶⁸ (kurz: *Raum*), „Merkmale der Figur erkennen und interpretieren“⁶⁹ (kurz: *Figur*) und „Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren“⁷⁰ (kurz: *Handlung*) seien medienübergreifend anwendbare Konstrukte. Die Studienergebnisse verweisen darauf, dass die beiden erstgenannten Dimensionen besonders von semiotischen Strategien im Lernprozess profitieren können. Für die Interpretation des Handlungsverlaufes konnte hier kein Leistungszuwachs im Verlauf der Intervention festgestellt werden, was mit der hohen Komplexität dieses Analyseaspekts begründet wurde.⁷¹ Ähnlich deuten auch Ergebnisse aus einer quasi-experimentellen Treatmentstudie im hochschulischen Kontext darauf hin, dass Studierende, die mit semiotischen Strategien arbeiten, vertieftere Textverstehensleistungen gerade in den Kategorien *Raum* und *Figur* aufweisen als die Kontrollgruppe ohne die literatursemiotische Arbeitsweise. Anders als bei Scheubeck wurde auch für die Kategorie *Handlung* ein kleiner positiver Effekt gemessen. Dennoch wurde in dieser Studie sichtbar, dass semiotische Strategien nicht automatisch zu besserem Textverstehen führen. Es wurde dafür plädiert, hochschulische Lehr-Lern-

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Spinner wirbt in diesem Zusammenhang dafür, von semiotisch-strukturalistischen Verfahren zu sprechen, weil hier zu dem analytischen rekonstruierenden Blick in eine Interpretation „immer auch die subjektive Perspektive des Rezipienten eingeht und [berücksichtigt wird], dass aufgrund der Komplexität literarischer Texte verschiedene Sinnkonstruktionen möglich sind.“ (Ebd.) Ohne die von Spinner vorgeschlagene Begrifflichkeit in diesem Beitrag zu nutzen, soll in diesem Verständnis weiter gedacht werden, wenn semiotische Strategien diskutiert werden.

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Scheubeck untersucht in ihrer Studie 320 Schüler*innen (8. und 9. Jgst, Gymnasium) in einem Prä-Post-Interventions-Kontrollgruppen-Design. Siehe Teresa Scheubeck, *Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz* (=Didaktik der deutschen Sprache und Literatur). Münster 2022.

⁶⁸ 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*. Baltmannsweiler 2015, S. 87-104.

⁶⁹ Pissarek, „Merkmale der Figuren erkennen und interpretieren“.

⁷⁰ 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*. Baltmannsweiler 2015, S. 199-228.

⁷¹ Scheubeck, *Das Potenzial audiovisueller Texte*.

situationen noch stärker so zu konzeptionieren, dass sie Raum für Konzeptwechsel⁷² und situiertes Lernen⁷³ an konkreten Textverstehensproblemen ermöglichen.⁷⁴

In diesem Sinne lässt sich zusammenfassen, dass die Entwicklung einer *multimodal literacy* „die Akzentuierung der genauen Wahrnehmung medienspezifischer (Differenz-)Qualitäten als bedeutsame Voraussetzung für die kompetente Teilhabe am medienästhetischen Handlungsfeld“⁷⁵ braucht. Semiotische Herangehensweisen können hier sowohl im schulischen als auch im akademischen Lehr-Lernkontext wertvoll sein. Sie brauchen allerdings ein Lehr-Lernarrangement, welches das Fähigkeitsspektrum, das für den Umgang mit multimodalen Texten notwendig ist, systematisch professionalisiert. Das aus der Kognitionswissenschaft stammende Konzept des *Promptings* kann hierfür hilfreich sein und einen Beitrag für veränderte Aneignungskulturen leisten.

3. Multimodale Prompts als zielscharfe hochschuldidaktische Lehr-Lern-elemente

Es gehört „zu den multimodalen Kompetenzen einer medienorientierten Literaturwissenschaft, die unterschiedlichen Sprachen der Medien zu lernen und sprechen zu üben“,⁷⁶ postuliert Hiebler. Das bedarf „einer fortgesetzten Auseinandersetzung mit den multimodalen Aspekten des Wahrnehmens und Denkens in Schrift, Bild und Ton.“⁷⁷ Erst auf Grundlage dieser Kompetenzen sind Überlegungen im Bereich des didaktischen Handelns zielführend.

Um die Professionalisierung eines Umgangs mit Multimodalität nicht dem Zufall oder Einzelengagement der Studierenden zu überlassen, bedarf es systematischer Lehr-Lerngelegenheiten, die in literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Veranstaltungen bewusst Raum und Zeit für den multimodalen Kompetenzerwerb ermöglichen. Hierzu eignet sich der Einsatz sog. Prompts (engl. *to prompt*: anreizen, auffordern, eingeben, zuflüstern).⁷⁸ Dies sind Hinweise, Impul-

⁷² Finja Grospietsch/Jürgen Mayer, „Lernen mittels Konzeptwechsel in der Hochschuldidaktik“. In: Monique Meier/Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hgg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster 2018, S. 149-162.

⁷³ Monique Meier/Katharina Gimbel/Rebekka Roetger/Viktor Isaev, „Situiertes Lernen in hochschuldidaktischen Lernumgebungen“. In: Monique Meier/Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hgg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster 2018, S. 51-76.

⁷⁴ Mirjam E. Dick, „Vernetzung statt Addition“. *Eine Treatmentstudie in der de-fragmentierenden Deutschlehrerbildung am Beispiel Textverstehen und Aufgabenkonstruktion*. In Vorbereitung.

⁷⁵ Standke, „Multimodale Literatur“. S. 42.

⁷⁶ Ebd., S. 19.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Maria Bannert, „Promoting Self-Regulated Learning Through Prompts“. In: Andreas Knapp/Detlef H. Rost (Hgg.), *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* | Online 23(2)/2009, S. 139-145. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.139>; Inga Glogger/Lars Holzäpfel/Rolf Schwonke/Matthias Nückles/Alexander Renkl, „Activation of Learning Strategies in Writing Learning Journals“. In: Andreas Knapp/Detlef H. Rost (Hgg.), *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* |

se und/oder Aufforderungen, welche die Lernenden dazu anregen, implizit verfügbare Strategien und Wissen zu aktivieren. In der Promptingforschung wird davon ausgegangen, dass die Lernenden über das notwendige Wissen oder die Strategien bereits verfügen, diese aber unaufgefordert nicht aktivieren können.⁷⁹ Prompts sind also „Lernhilfen, Denkanstoß, Signal für den Abruf von Gedächtnisinhalten“⁸⁰ und bauen auf bereits erworbenen fachbezogenen Wissensselementen, etwa zu Analysestrategien verschiedener Zeichensysteme, auf. Prompts können unterschiedlich gestaltet werden; je nach zugrundeliegender Theorie, werden Prompts mit unterschiedlicher Zielsetzung und Form eingesetzt.⁸¹ Für den hier relevanten Lehr-Lernkontext hochschulischer Literaturvermittlung sind insbesondere Prompts relevant, welche dazu beitragen, kognitive und metakognitive Lernaktivitäten in die Wege zu leiten⁸² und dies so zu tun, dass verschiedene Modularitäten dekodiert und miteinander verknüpft werden. In diesen Fall sprechen wir von *multimodalen Prompts*. Es wird davon ausgegangen, dass derartige multimodale Hinweisreize die Bedeutungskonstruktion zwischen verschiedenen Zeichensystemen fördern, anregen oder veranlassen können.⁸³ Daher gilt:

Multimodale Prompts sind lernförderliche Hinweisreize,⁸⁴ welche dazu anregen, verschiedene Zeichensysteme und deren Bezüge in Bedeutungskonstrukten zu entschlüsseln, zu reflektieren, zu produzieren.

Online 23(2)/2009, S. 95-104. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.95>; Sandra Hübner/Matthias Nückles/Alexander Renkl, „Prompting cognitive and metacognitive processing in writing-to-learn enhances learning outcomes“. In: Ron Sun/Naomi Miyake/Christian Schunn (Hgg.), *Proceedings of the 28th annual conference of the cognitive science society*. Mahwah 2006, S. 357-362; Thomas Lehmann/Benjamin Rott/Florian Schmidt-Borcherding, „Promoting pre-service teachers' integration of professional knowledge. Effects of writing tasks and prompts on learning from multiple documents“. In: Eleni A. Kyza (Hg.), *Instructional Science*, 47/2019, S. 99-126. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9472-2>; Hubertina Thillmann/Josef Künsting/Joachim Wirth/Detlev Leutner, „Is it Merely a Question of ‘What’ to Prompt or Also ‘When’ to Prompt?“ In: Andreas Knapp/Detlev H. Rost (Hgg.), *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* | Online 23(2)/2009, 105-115. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.105>

⁷⁹ Bannert, „Prompting Self-Regulated Learning“, S. 139; Glogger u.a., „Activation of Learning Strategies“, S. 96; Christin Picard, *Die Förderung kognitiver Prozesse beim Schreiben mit Prompts*. Dissertation. Frankfurt a. M. 2011, S. 37.

⁸⁰ Klaus Moser, „Art. Prompting“. In: Markus A. Wirtz (Hg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Bern 2020, S. 1230.

⁸¹ Bannert, „Prompting Self-Regulated Learning“, S. 139f.

⁸² Ebd., S. 14.

⁸³ Mit dem Entwurf sogenannter multimodaler Prompts wird an Dick angeknüpft, welche de-fragmentierende Prompts konzeptioniert und damit systematische Lehr-Lerngelegenheiten operationalisiert, die vernetztes Professionswissen bei Studierenden aktivieren sollen. Die Wirksamkeit eines solchen Promptsinsatzes in einem akademischen Seminar konnte in dieser Studie bestärkt werden. Das dort entwickelte Prompting-Konzept wird im Folgenden für den Entwurf multimodaler Prompts adaptiert. Siehe Mirjam E. Dick, „Vernetzung statt Addition“. *Eine Treatmentstudie in der de-fragmentierenden Deutschlehrerbildung am Beispiel Textverstehen und Aufgabenkonstruktion*. In Vorbereitung, Kap. 2.2.1.4 und 2.2.2.1.

⁸⁴ Prompts unterscheiden sich von Aufgabenstellungen folgendermaßen: „Prompts differ from tasks in their degree of learner stimulation. While tasks challenge learners to work out a general solution, prompts are ‚non-standalone‘ interventions that intend to provide brief assistance by

Diese lernunterstützenden Hinweisreize sollen analog zu einem Konzeptentwurf von Dick hinsichtlich vier Kategorien präzisiert werden. Erstens ist die *Realisationsform* der multimodalen Prompts zu erfassen. Prompts werden in der Forschung vielgestaltig eingesetzt, z.B. in Form von Hinweisen, spezifischen Instruktionen, Leitfragen/Fragestellungen⁸⁵ oder auch sensorischen Impulsen.⁸⁶ Als Beispiele für multimodale Realisationsformen können etwa Bild-Text-Kombinationen mit hoher Ambiguität oder gar Komplementarität zwischen Bild und Schrifttext sein, die als literar-visueller Impuls angebracht werden. Dieser ggf. zunächst unkommentierte sensorische Impuls kann dann etwa durch Leitfragen – z.B. „Welche Leerstellen/Mehrdeutigkeiten/Dissonanzen ergeben sich aus der Kombination von Schrifttext und Bild?“ – ergänzt werden.

Eine zweite Kategorie zur Beschreibung von Prompts ist die Frage, in welcher *Lernphase* der Seminarsitzung oder des gesamten Seminars die Verarbeitungsreize eingesetzt werden.⁸⁷ Dienen sie der Aktivierung von Vorwissen, dem Aufbau von Ressourcen oder einer Auswertung und Reflexion von Gelerntem?⁸⁸ Diese Kategorie ermöglicht es, zu bestimmen, welche Lernphase einer Lernsituation durch Prompts beeinflusst werden soll, setzt aber immer voraus, dass diese in die Lernsituation integriert und zum relevanten Bestandteil dieser werden. Beispiele sind etwa Prompts, die „Unbestimmtheitsstellen im Material“⁸⁹ hervorheben, wie es in eben gezeigtem Beispiel einer komplementären Text-Bild-Kombination geschieht. Diese haben i.d.R. hohes kognitives Potenzial, aktivieren also sowohl subjektive Involviertheit als auch Bedeutung generierendes Verknüpfen zwischen Modi⁹⁰ und können somit als aktionale Prompts, die zum Aufbau von Ressourcen dienen, begriffen werden.

Drittens sollte geklärt werden, *welche Lernstrategien* durch den Prompt-Einsatz *evoziert* werden.⁹¹ Wir sprechen von kognitiven Prompts, wenn kognitive Wiederholungs-, Organisations- oder Elaborationsstrategien aktiviert werden. Metakognitive Prompts evozieren Strategien, die für die Überwachung des Verstehensprozesses hilfreich sind und Nachjustierungen sowie ggf. Optimierungen initiieren. Motivationale Strategien werden aktiviert, wenn Emotionen, Motive, Wünsche in Verknüpfung mit der Realisierbarkeit einer Handlungsoption in den

drawing a learner's focus to aspects or processes that facilitate task completion and learning [...]“ Lehmann u.a., „Promoting pre-service teachers' integration of professional knowledge“, S. 102.

⁸⁵ Z.B. Glogger u.a., „Activation of Learning Strategies“; Lehmann u.a., „Promoting pre-service teachers' integration of professional knowledge“; Picard, „Förderung kognitiver Prozesse“.

⁸⁶ Bannert, „Prompting Self-Regulated Learning“.

⁸⁷ Picard, „Förderung kognitiver Prozesse“; Thillmann u.a., „What to Prompt or When to Prompt?“.

⁸⁸ Städeli/Grassi/Rhiner/Obrist, *Kompetenzorientiert unterrichten*.

⁸⁹ Führer, „Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik“, S. 6.

⁹⁰ Ebd. und zum Konzept der kognitiven Aktivierung Iris Winkler, „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht“. In: Hans Lösener (Hg.), *Leseräume 2*. Heidelberg 2015, S. 155-168.

⁹¹ Lehmann u.a., „Promoting pre-service teachers' integration of professional knowledge“, S. 102.

Fokus gestellt werden.⁹² Das eingeführte multimodale Prompt-Beispiel – „Welche Leerstellen/Mehrdeutigkeiten/Dissonanzen ergeben sich aus der Kombination von Schrifttext und Bild?“ – kann als kognitiver Prompt begriffen werden, da Elaborations- und Organisationsstrategien aktiviert werden.

Die vierte Kategorie fragt nach der *Zielstellung* des Prompt-Einsatzes. Mit dieser Kategorie kann eine Progression vom Leichterem hin zum Schwierigeren modelliert werden, indem etwa im Laufe eines Lernprozesses (z.B. Seminars) mehrere multimodale Prompts mit unterschiedlicher Zielstellung eingesetzt werden, die zunächst nur perspektivische Bezugnahmen zwischen Darstellungsmodi entwirft (*modus-perspektivische* Zielstellung), aber zunehmend die Interdependenzen zwischen den Zeichensystemen in den Blick nimmt (*modus-additive* und *modus-integrative* Zielstellung). *Modus-perspektivisch* meint, dass ein Zeichensystem/Modus in den Vordergrund gestellt und aus dieser Perspektive mögliche Bezüge zu einem zweiten skizziert werden. Es handelt sich hier um eine Art ‚Vor-Form‘ von multimodalem Denken, welche im Laufe des Lernprozesses durch additive und integrative Zugänge erweitert werden sollte.

Modus-additive Überlegungen kombinieren dagegen mindestens zwei Zeichensysteme gleichwertig und bearbeiten damit eine Frage- oder Problemstellung. Hier werden verschiedene Modi untersucht und genutzt, aber kaum Aufmerksamkeit auf Schnittstellen, Parallelen, Verbindungen oder Widersprüche zwischen diesen gelegt.

Ein *modus-integratives* Ergebnis greift dies aber auf und würde gezeigt, wenn zunächst die Spezifität der unterschiedlichen Zeichensysteme und des zu behandelnden Gegenstands durchdrungen wird und dann abgewogen wird, welche Schnittstellen, Parallelen, Verbindungen oder Widersprüche zwischen diesen bedeutungstragend sind. Dabei muss reflektiert werden, in welcher Kombination, Reihenfolge und Bearbeitungstiefe die Zeichensysteme untersucht werden. Im weitreichendsten Fall würde aus der Integration der Bedeutungspotenziale etwas qualitativ Neues entstehen.⁹³

Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: Das folgende Prompting dient der Sichtbarmachung von Zusammenhängen durch die Entwicklung modusspezifischer Fragen zu einem narrativen multimodalen Gegenstand und der Herstellung additiver Bezüge. Als Gegenstand sei nochmals die oben eingeführte App zum

⁹² Vgl. Sandra Schulz, *Selbstreguliertes Lernen mit mobil nutzbaren Technologien. Lernstrategien in der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden 2020. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29171-6>, S. 29; Hübner u.a., „Prompting cognitive and metacognitive processing“, S. 362. Die Forschung zu Lernstrategien ist divers und umfasst, neben den genannten kognitiven, metakognitiven und motivationalen, weitere Strategie(gruppe)n, die je nach theoretischer Herleitung unterschiedlich systematisiert werden (für einen Überblick siehe Schulz). Da in der Prompting-Forschung und im vorliegenden Kontext insbesondere kognitive und metakognitive Prompts fokussiert werden, soll die vorliegende Auswahl ausreichen.

⁹³ Dick, „Vernetzung statt Addition“, Kap. 2.2.1.4 und 2.2.2.1.

Märchen „Rapunzel“⁹⁴ herangezogen und deren schriftbasierte, auditive und visuelle Zeichensysteme aus semiotischer Perspektive fokussiert (Abb. 3).⁹⁵

Realisationsform (Kategorie 1) sind Leitfragen zu dem multimodalen Impuls (App), die mit spezifischen Instruktionen verknüpft werden. Z.B.: „Welche Zeichensysteme werden in der App realisiert? Entwickeln Sie konkrete Fragen an den Gegenstand aus der jeweiligen Modus-Perspektive.“ Weiter: „Wie hängen die entwickelten Fragestellungen aus den verschiedenen Modi zusammen? Zeichnen Sie die Zusammenhänge mit Fäden nach und erörtern Sie Ihre Entscheidungen.“

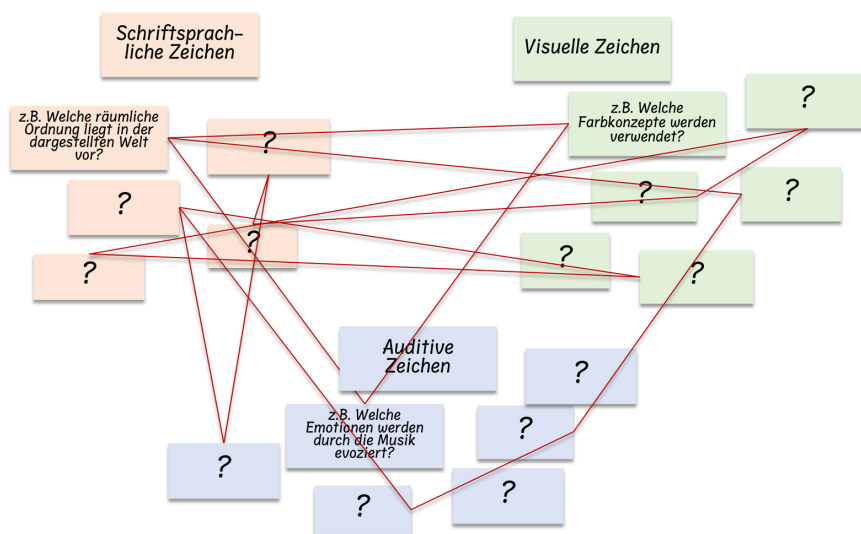


Abb. 3: Anhand von modus-spezifischen und modus-additiven Prompts werden Fragestellungen an einen multimodalen Gegenstand entwickelt und deren Bezüge diskutiert

Der Einsatzzeitpunkt dieses Promptings kann z.B. in einer präaktionalen *Lernphase* (Kategorie 2) zur Aktivierung von Vorwissen (fachbezogenes Wissen zur Formulierung von Fragen aus der Modus-Perspektive)⁹⁶ in den Lernprozess integriert werden. Darüber hinaus wird mit der Erörterung von Zusammenhängen der Aufbau von Ressourcen aktiviert und reflektiert. Eine solche Übung böte sich etwa präaktional vor der Interpretation bzw. Sachanalyse eines konkreten multimodalen Bedeutungskonstruktes an. Es werden dabei sowohl kognitive als auch

⁹⁴ GRIMMS RAPUNZEL. Story Toys (IRL 2018).

⁹⁵ Weiter kann man bei der App natürlich die Zeichenhaftigkeit der intermedialen Bezüge untersuchen sowie die der Interaktion, was hier aus darstellungsökonomischen Gründen ausgespart bleibt.

⁹⁶ In dem Entwurf eines „Modells literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage“ von Schilcher und Pissarek wird etwa ein Fragenkatalog zu den einzelnen Dimensionen dessen entworfen. Diese könnten herangezogen werden, müssten aber in Teilen hinsichtlich der nicht schriftbasierten Modi adaptiert werden. Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, S. 319ff.

metakognitive *Lernstrategien evoziert* (Kategorie 3): die Aktivierung von Elaborations- und Organisationsstrategien sowie die metakognitive Überwachung der diskutierten Bezüge.

Zielstellung (Kategorie 4) ist a) eine modus-perspektivische Fragenentwicklung und b) bei der Herstellung von Bezügen die Aktivierung modus-additiver Kognitionen die ggf. auch integrativ werden können, wenn Schnittstellen, Parallelen, Verbindungen und Widersprüche zwischen den Modi Teil der Erörterung werden. In diesem Fall entsteht bei den Studierenden (idealerweise) ein qualitativ neues Verständnis dafür, dass es Teil des Verstehensprozesses im Umgang mit multimodalen Texten ist, eine eigene Ordnung aus der nicht-linearen Kombination von Zeichensystemen entwickeln zu können.⁹⁷ Denn:

Die Besonderheit multimodalen Verstehens gegenüber dem konventionellen Textverstehen besteht vor allem darin, dass die Rezeptionsoberfläche nicht ausschliesslich [sic] durch eine sequentielle Ordnung der Zeichen hergestellt, sondern parallel dazu räumlich konstruiert werden muss (Komposition). Die temporale Logik linearer Texte wird somit durch eine räumliche Logik ergänzt [...]. Ein multimodales Angebot zu verstehen bedeutet deshalb immer auch zu erkennen, wie ein simultan präsentiertes Kommunikationsangebot aus mehreren Elementen räumlich strukturiert ist: Welche Elemente gehören zusammen? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen ihnen? Wie sind sie hierarchisiert?⁹⁸

Dieser komplexe, dynamische, interaktive und divergente Verstehensprozess wird durch das vorgestellte *Prompting* vorbereitet bzw. begleitet und es schärft auch die Bewusstheit darüber, dass es, gerade bei nicht-sprachlichen Zeichen (Bild, Ton etc.) ggf. ‚Übersetzungen‘ von der mentalen Repräsentation in eine sprachliche braucht, die oft nicht ‚verlustfrei‘ geschieht.⁹⁹ Die Integration der decodierten Zeichen in ein gemeinsames Situationsmodell¹⁰⁰ wird durch das Prompting kognitiv aktiviert.

Weitere Prompts können analog zu diesem Beispiel entwickelt werden: z.B. zum Umgang mit Leerstellen und Divergenzen, die sich aus der Kombination von Zeichensystemen ergeben oder solche, die den Aufbau von und das Navigieren in hypermedialen multimodalen Texten fokussieren. Denn es besteht bei den Studierenden wohl meist zwar ein intuitiver Zugang zu multimodalen Medien, aber

⁹⁷ Führer, „Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik“, S. 14.

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Ebd. S. 14f.

¹⁰⁰ Dies meint mit Gailberger ein „eigenes rahmen- und strukturgebendes geistiges Konzept“, in dem „die wichtigsten Aspekte und Dimensionen (statisch oder dynamisch) miteinander verknüpft vorliegen“. Steffen Gailberger, „Die Mentalen Modelle der Lehrer elaborieren“. In Heiner Willenberg (Hg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler 2007, S. 24-36, hier S. 24.

durch systematisch eingesetzte multimodale Prompts kann „das Bewusstwerden und Beherrschen“¹⁰¹ gezielt gefördert werden.

Trotz theoretischer und empirischer Ungeklärtheiten zur Förderung von *multimodal literacy* im hochschuldidaktischen Kontext, verweist der Fachdiskurs darauf, dass v.a. „explorative und fallbasierte Zugänge als fruchtbar“¹⁰² anzunehmen sind. Multimodales *Prompting* kann hier ein Beitrag sein. Führer stellt allerdings auch heraus, dass durch die umfangreiche Materialauswahl und das Gestalten von Prompts ein höherer Aufwand von Dozierenden erforderlich ist als im Umgang mit schriftbasierten Texten.¹⁰³ Dennoch überwiegen die Lernpotenziale. Denn wenn Kruse etwa empirisch aufzeigt, dass es Lehrkräften schwerfällt „Unterstützung des Verständnis vertiefenden Umgangs mit Text-Bild-Korrespondenzen“¹⁰⁴ kognitiv aktivierend zu gestalten, dann muss es Aufgabe der Lehrkräftebildung sein, hier gezielter zu professionalisieren.

Anhand der neu entwickelten Kriterien lassen sich dementsprechend multimodale Prompts gezielt planen und einsetzen. Die theoretische Schärfung trägt dazu bei, Quantität und Qualität der multimodalen Lernaktivitäten zu bestimmen und somit in einem multimodalen Lehr-Lernkontext noch reflektierter und somit zielschärfer platzieren zu können.

4. ‚Neue Medialität‘ in multimodalen Lehr-Lernsituationen? Ein Resümee

Multimodale Texte entwickeln, so zeigen es viele der Beiträge in diesem Band, „innovative kombinatorische, erzählstrukturelle sowie interpretatorisch und ästhetisch transformative Faktoren, die eine ‚neue Medialität‘ erzeugen.“¹⁰⁵ Das ‚Neue‘, das in vorliegendem Beitrag fokussiert wird, baut darauf auf. Es rekurriert darauf, dass „professionelle Wahrnehmung, Analyse und Handlungsfähigkeit im Umgang mit multimodalen Texten im Unterricht fachbezogenes Wissen zu multimodalem Verstehen“¹⁰⁶ voraussetzt. Erst das Verständnis (angehender) Lehrkräfte, dass Verstehensprozesse mit multimodalen Texten anders funktionieren als mit schriftbasierten, kann den didaktischen Spielraum eröffnen, um eine ‚neue Medialität‘ für Lernende zugänglich zu machen.

Das impliziert erstens, dass zukünftige Lehrkräfte im Rahmen des Lehramtsstudiums die Gelegenheit erhalten sollten, schulisch-tradierte Konzepte von Text, Textverstehen und Literaturunterricht zu hinterfragen und in Fachkonzepte (Pro-

¹⁰¹ Lew Semjonowitsch Wygotski, *Denken und Sprechen*. Hg. v. Johannes Helm, übers. v. Gerhard Sewekow. Frankfurt a.M. 1969, S. 231.

¹⁰² Führer, „Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik“, S. 16.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Iris Kruse, „... und hier ist dann das Bild.“ – Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen“. In: Ebd./Andrea Sabisch (Hgg.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München 2013, S. 137-150, hier S. 139.

¹⁰⁵ Hans Krahl/Romina Seefried, *Multimodalität als ‚Medialität zweiter Ordnung‘. Lesarten eines text-bild-medienübergreifenden ‚Dispositivs‘* [Call for Papers]. Passau 2022, S. 2.

¹⁰⁶ Führer, „Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik“, S. 16.

fessionswissen und lerntheoretische Überzeugungen), die Multimodalität einschließen, zu transferieren.¹⁰⁷ Ein verändertes multimodales Verständnis von Text meint dabei die Abkehr von der „Dominanz des schriftsprachlichen Profils“¹⁰⁸ und die Hinwendung zur interdependenten Realisation verschiedener Zeichensysteme. Dementsprechend wurde in vorliegendem Beitrag gezeigt, dass sich Prozesse des Textverstehens verändern, weil nicht mehr nur ein Zeichensystem dekodiert und gedeutet werden muss, sondern mehrere und ebenso deren Zusammenspiel auf der Oberflächen- und Tiefenstruktur, auch mit Blick auf intermediale Bezüge. Die ‚Komposition‘ der durch Zeichen konstruierten Ordnung gilt es zu erschließen. Hierzu muss zunächst die jeweilige ‚Sprache‘ und ‚Grammatik‘, wie Hiebler es formuliert, erlernt werden¹⁰⁹; das Spektrum des zu erwerbenden Professionswissens erweitert sich demnach deutlich. Literaturvermittlung, auch das wurde angerissen, ist daher noch stärker als bisher von Unbestimmtheit geprägt, auch weil Bedeutungskonstruktion zunehmend individualisiert und nicht linear erfolgt. Sei dies, wenn ein Spannungsverhältnis zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur besteht, wenn die Bedeutungskonstruktion durch unterschiedliche Rezeptionsdynamiken voneinander abweicht oder wenn multimodal komplexe Gefüge aufgrund ihrer Vielschichtigkeit zu Irritationen und Leerstellen führen. Es gilt: Der „jeweilige[] Eigensinn“¹¹⁰ der Zeichensysteme kann bei „der Bedeutungsgenerierung nicht verlustfrei übersetzt werden“, ¹¹¹ sondern muss „in differenzierenden bzw. kontrastierenden Verfahren“¹¹² identifiziert und vermittelt werden.

Dies verlangt zweitens einen Perspektivwechsel der Hochschuldozierenden in Literaturwissenschaft und -didaktik, wenn ebensolche Lerngelegenheiten ermöglicht werden sollen. Ein (hochschul-)didaktischer Umgang mit Unbestimmtheit erfordert eine gewisse methodische ‚Beweglichkeit‘, mit welcher eine dynamische (also auf multiple Kontexte anwendbare) *multimodal literacy* gefördert werden kann. Schöning empfiehlt für eine „notwendige Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit“¹¹³ Konzepte des Forschenden Lernens oder *Problem Based Learning*.¹¹⁴ In letztgenanntes fügt sich die Arbeit mit multimodalen Prompts ein: Die oben dargestellte Differenzierung multimodaler Lernelemente in vier Kategorien soll dabei helfen, Lernsituationen zu gestalten, welche das (implizite) fachbezogene Wissen zu den Zeichensystemen aktiviert und dazu anleitet, gezielt über die Bezüge und die Bedeutung die sich daraus generiert, nachzudenken und

¹⁰⁷ Grospietsch/Mayer, „Lernen mittels Konzeptwechsel in der Hochschuldidaktik“, S. 156ff.

¹⁰⁸ Ludwig Duncker/Gabriele Lieber, „Bildliterate im Vor- und Grundschulalter – Zur Begründung einer neuen Schlüsselkompetenz im Medienzeitalter“. In: Dies. (Hgg.), *Bildliterate und ästhetische Alphabetisierung*. München 2013, S. 13-36, hier S. 14.

¹⁰⁹ Hiebler, „Multimodale Perspektiven der medienorientierten Literaturinterpretation“, S. 19.

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Benedict Schöning, „Hochschuldidaktik unter der Bedingung der Kultur der Digitalität“. In: Annett Goercke-Ungermann/Christian Handschuh (Hgg.), *Digitale Lehre in der Theologie: Chancen, Risiken und Nebenwirkungen*. Münster 2020, S. 113-126, hier S. 122.

¹¹⁴ Ebd.

somit ein komplexes Problem zu bearbeiten. Die Hierarchisierung in drei mögliche Zielstellungen – von der modus-perspektivischen über die modus-additive hin zur modus-integrativen – macht einerseits die Komplexität der multimodalen Anforderung transparenter. Andererseits ermöglicht sie den Aufbau einer lernförderlichen Progression im Verlauf des Lernprozesses (vom Leichterem zum Schwierigeren). Auch schärft es das Bewusstsein darüber, dass es nicht reicht, z.B. ein Bild und einen Schrifttext *additiv* nebeneinanderzustellen. Stattdessen wird angeregt, „ein komplexes Gefüge von Bild-Text-Beziehungen mit unterschiedlichen Funktionen [...], die auch Brüche, Leerstellen, Polyvalenzen evozieren“¹¹⁵ als modus-integrative Zielstellung zu setzen. Die Idee ist, dass durch diese integrative Perspektive qualitativ neue Erkenntnisse entstehen, welche also die propagierte ‚neue Medialität‘ ein Stückweit erfahrbar machen.

Es muss aber drittens auch angeführt werden, dass der Erwerb einer *multimodal literacy* viele Herausforderungen mit sich bringt und es fraglich ist, ob das Lehramtsstudium, wie es aktuell organisiert ist, dies ermöglichen kann und will. Aus explorativen und quasi-experimentellen Arbeiten ist bekannt, dass Studierende schon im Bereich des schrifttextbasierten Textverstehens große Schwierigkeiten aufweisen.¹¹⁶ Nun ist, das zeigt das oben eingeführte Modell von Staiger, aber der kompetente Umgang mit mehreren verschiedenen, teils interdisziplinär angelegten Codes erforderlich, was durchaus zu Überforderung führen kann. Ob der zeitintensive Erwerb einer *multimodal literacy* somit für Lehramtsstudierende möglich wird, hängt wohl – wie so oft – von dem Lehrangebot vor Ort und dem Engagement der Lehrenden und Lernenden ab. Gleichzeitig, und auch das wurde weiter oben diskutiert, sind aber gerade semiotische Strategien möglicherweise eine Herangehensweise, die per se dazu geeignet ist, medienübergreifende Phänomene zu diskutieren. Erste empirische Untersuchungen bestärken das, weitere müssen hierzu folgen.

Zusammenfassend können exemplarische Veranstaltungen, die multimodales *Prompting* mit semiotischen Strategien verknüpfen, ein Bewusstsein bei angehenden Lehrkräften darüber anregen, dass im Zusammenspiel inter- und transmedialer sowie multimodaler Zeichensysteme das Potenzial für eine ‚neue Medialität‘ erlebbar werden kann. Es gibt ihnen darüber hinaus eine Idee davon, wie sie zukünftig derartige multimodale Lernprozesse auch bei ihren Schülerinnen und Schülern aktivieren können. Und wenn dabei eine App für Kinder als Kontrast- und Reflexionsfolie behilflich sein kann, dann ist es auch das eingangs erwähnte „Kaufhausgedudel“ wert, mit akademischem Ernst analysiert zu werden.

¹¹⁵ Nadine Naugk/Alexandra Ritter/Michael Ritter/Sascha Zielinski, *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim, Basel 2016, S. 162.

¹¹⁶ Dick, „Vernetzung statt Addition“; Sebastian Susteck, *Schwierige Aufgaben. Deutschdidaktische Debatten und die Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende*. Weinheim, Basel 2018.

Quellenverzeichnis

Primärquellen

- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm. „Rapunzel“. In: Dies. (Hgg.). *Die schönsten Kinder- und Hausmärchen*. Göttingen 2002 [1857], 33-38.
- GRIMMS RAPUNZEL. Story Toys (IRL 2018).
- RAPUNZEL – NEU VERFÖHNT. Roy Conli/Nathan Greno/Byron Howard (USA 2010).
- RAPUNZEL. Alexander Gehrke/Bodo Fürneisen (BRD 2009).
- SIMSALA GRIMM – RAPUNZEL. Greenlight Media (BRD 2011).

Sekundärliteratur

- Bannert, Maria. „Promoting Self-Regulated Learning Through Prompts“. In: Andreas Knapp/Detlef H. Rost (Hgg.). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* | Online 23(2)/2009, 139-145. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.139>.
- Bateman, John/Wildfeuer, Janina/Hiippala, Tuomo. „Multimodality. Foundations, Research and Analysis. A Problem-Oriented Introduction“. Berlin u.a. 2017.
- Baum, Michael. „Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht“. In: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hgg.). *Literatur- und Mediendidaktik* Band 2. Baltmannsweiler 2013, 102-125.
- Demi, Anna-Lena. „Symmediale Möglichkeiten im Resonanzraum Literaturunterricht. Potenziale aus inklusiver Perspektive“. In: Wiebke Dannecker/Nathalie Kónya-Jobs (Hgg.). *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, | Online 3(1)/2021, 1-23 (= <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.3>).
- Dick, Mirjam E. „Vernetzung statt Addition“. *Eine Treatmentstudie in der defragmentierenden Deutschlehrerbildung am Beispiel Textverstehen und Aufgabenkonstruktion*. In Vorbereitung.
- Duncker, Ludwig/Lieber, Gabriele. „Bildliteralität im Vor- und Grundschulalter – Zur Begründung einer neuen Schlüsselkompetenz im Medienzeitalter“. In: Dies. (Hgg.). *Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung*. München 2013, 13-36.
- Ehlers, Ulf-Daniel. „Future Skills für Absolvent(innen) [sic] der Zukunft“. In: Ebd./Sarah A. Meertens (Hgg.). *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis*. Wiesbaden 2020, 31-64.
- Frederking, Volker. „Symmedialer Deutschunterricht“. In: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hgg.). *Literatur- und Mediendidaktik* Band 2. Baltmannsweiler 2013, 535-567.
- Freyermuth, Gundolf. „Schrift und Bild in transmedialen Erzählungen und digitalen Spielen“. In: Michael Staiger/Antje Arnold (Hgg.). *Der Deutschunterricht* 5(72), Hannover 2020, 55-64.
- Führer, Carolin. „Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik. Lehramtsstudierende rekonstruieren und reflektieren das Lesen und Schreiben von SekundarschülerInnen zu multimodalen Texten“. In: *Leseforum* | Online 1/2017, 1-

- 19 (= https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/601/2017_1_Fuehrer.pdf; Abruf 09.07.2022).
- Glogger, Inga/Holzäpfel, Lars/Schwonke, Rolf/Nückles, Matthias/Renkl, Alexander. „Activation of Learning Strategies in Writing Learning Journals“. In: Andreas Knapp/Detlef H. Rost (Hgg.). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* | Online 23(2)/2009, 95-104. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.95>.
- Gailberger, Steffen. „Die Mentalen Modelle der Lehrer elaborieren“. In: Heiner Willenberg (Hg.). *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler 2007, 24-36.
- Greiner, Ulrike/Hallet, Wolfgang. „Sprachliche Bildung im 21. Jahrhundert: Von der Schriftlichkeit zur Multiliteralität“. In: Andrea Ender/Ulrike Greiner/Margareta Strasser (Hgg.). *Lehren lernen. Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Hannover 2019, 18-39.
- Grospietsch, Finja/Mayer, Jürgen. „Lernen mittels Konzeptwechsel in der Hochschuldidaktik“. In: Monique Meier/Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hgg.). *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster 2018, 149-162.
- Hiebler, Heinz. „Multimodale Perspektiven der medienorientierten Literaturinterpretation“. In: Anja Kagelmann/Matthias Knopp/Anne Krichel/Arno Meteling/Frank Münschke (Hgg.). *MiDU – Medien Im Deutschunterricht* | Online 2(2), 1-22 (= <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.3>).
- Hübner, Sandra/Nückles, Matthias/Renkl, Alexander. „Prompting cognitive and metacognitive processing in writing-to-learn enhances learning outcomes“. In: Ron Sun, Naomi Miyake & Christian Schunn (Hgg.). *Proceedings of the 28th annual conference of the cognitive science society*. Mahwah 2006, 357-362.
- Knapp, Dorothe/Siwiek, Julia/Böhmländer, Christina/Dick, Mirjam/Seefried, Romina. „Dimensionen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Umgang mit Multimodalität“. Online| <https://blog.dilab.uni-passau.de/dimensionen-der-professionalisierung-im-umgang-mit-multimodalitaet/>; Abruf am 27.10.2022.
- Krah, Hans. „Was ist ‚Literatursemiotik‘?“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, 35-54.
- Krah, Hans. „Mediale Grundlagen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 57-80.
- Krah, Hans/Seefried, Romina. *Multimodalität als ‚Medialität zweiter Ordnung‘. Lesarten eines text-bild-medienübergreifenden ‚Dispositivs‘* [Call for Papers]. Passau 2022.
- Kruse, Iris. „Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. Schulisches Bilderbuchvorlesen in empirischer Überprüfung“. In: Anja Pompe (Hg.). *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler 2012, 102-121.
- Kruse, Iris. „... und hier ist dann das Bild.“ – Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen“. In: Kruse,

- Iris/Andrea Sabisch (Hgg.). *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München 2013, 137-150.
- Kruse, Iris. „Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbände im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe“. In: *Leseräume* |Online 1(1)/2014, 1-30 (=http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf; Abruf: 12.07.2022).
- Kruse, Iris. „Intermediale Lektüre“. In: Tobias Kurwinkel/Philipp Schmerheim (Hgg.). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin 2020, 408-411.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina/Pompe, Anja. „Texte und Bilder lesen“. In: Anja Pompe (Hg.). *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler 2016, 133-150.
- Lehmann, Thomas/Rott, Benjamin/Schmidt-Borcherding, Florian. “Promoting pre-service teachers' integration of professional knowledge. Effects of writing tasks and prompts on learning from multiple documents”. In: Eleni A. Kyza (Hg.). *Instructional Science*, 47/2019, 99-126. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9472-2>.
- Leiß, Judith. „Bilderbücher Im Inklusiven Literaturunterricht: Fallstricke und offene Fragen im Zusammenhang mit multimodalem Erzählen“. In: Anja Kagelmann/Matthias Knopp/Anne Krichel/Arno Meteling/Frank Münschke (Hgg.). *MiDU – Medien Im Deutschunterricht* |Online 2(2)/2020, 1-18. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.8>.
- Moser, Klaus. „Art. Prompting“. In: Markus A. Wirtz (Hg.). *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Bern 2020, 1230.
- 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*. Baltmannsweiler 2015, 87-104.
- Meier, Monique/Gimbel, Katharina/Roetger, Rebekka/Isaev, Viktor. „Situierendes Lernen in hochschuldidaktischen Lernumgebungen“. In: Monique Meier/Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hgg.). *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster 2018, 51-76.
- Naugk, Nadine/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael/Zielinski, Sascha. *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim, Basel 2016.
- Nies, Martin. „Intermedialität“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 227-248.
- Picard, Christin. *Die Förderung kognitiver Prozesse beim Schreiben mit Prompts. Dissertation*. Frankfurt a. M. 2011.
- Pissarek, Markus. „Merkmale der Figuren erkennen und interpretieren“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, 135-168.
- Preis, Matthias: „Multimodale Lektüren. Konfigurationen der Sinne im Literaturunterricht. Multimodales Erzählen im Deutschunterricht II: Schrift – Bild –

- Ton“. In: Anja Kagelmann/Matthias Knopp/Anne Krichel/Arno Meteling/Frank Münschke (Hgg.). *MiDU – Medien im Deutschunterricht* | Online 2(2)/2020, 1-19. DOI: 10.18716/OJS/MIDU/2020.2.6.
- Rajewsky, Irina. „Literaturbezogene Intermedialität“. In: Klaus Maiwald (Hg.). *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler 2019, 49-75.
- Scheubeck, Teresa. *Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz* (=Didaktik der deutschen Sprache und Literatur). Münster 2022.
- 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*. Baltmannsweiler 2015, 199-228.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015.
- Schöning, Benedict. „Hochschuldidaktik unter der Bedingung der Kultur der Digitalität“. In: Annett Goercke-Ungermann/Christian Handschuh (Hgg.). *Digitale Lehre in der Theologie: Chancen, Risiken und Nebenwirkungen*. Münster 2020, 113-126.
- Schulz, Sandra. *Selbstreguliertes Lernen mit mobil nutzbaren Technologien. Lernstrategien in der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden 2020. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29171-6>.
- Serafini, Frank. *Reading the Visual. An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York/London 2014.
- 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*. Baltmannsweiler 2015, 55-62.
- Staiger, Michael. „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik“. In: Michael Staiger/Antje Arnold (Hgg.). *Der Deutschunterricht* 5(72). Hannover 2020, 65-74.
- Standke, Jan. „Multimodale Literatur. Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter“. In: Michael Staiger/Antje Arnold (Hgg.). *Der Deutschunterricht* 4(72). Hannover 2020, 38-48.
- Städeli, Christoph/Grassi, Andreas/Rhiner, Katy/Obrist, Willi. *Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern 2013.
- Staubach, Katharina. „Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht“. In: Dies. (Hg.). *Multimodale Kommunikation und den Hypermedien und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2021, 1-9.
- Susteck, Sebastian. *Schwierige Aufgaben. Deutschdidaktische Debatten und die Konstruktion literaturunterrichtlicher Aufgaben durch Studierende*. Weinheim, Basel 2018.
- Thillmann, Hubertina/Künsting, Josef/Wirth, Joachim/Leutner, Detlev. „Is it Merely a Question of ‘What’ to Prompt or Also ‘When’ to Prompt?“ In: Andre-

- as Knapp/Detlef H. Rost (Hgg.). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* | Online 23(2)/2009, 105-115. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.105>.
- Trültzsch-Wijnen, Christine. *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Wiesbaden 2020.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch. *Denken und Sprechen*. Hg. v. Johannes Helm. Übers. v. Gerhard Sewekow. Frankfurt a.M. 1969.
- Winkler, Iris. „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht“. In: Hans Lösener (Hg.). *Leseräume 2*. Heidelberg 2015, 155-168.

