

The background features a complex, abstract pattern of overlapping geometric shapes and lines. In the upper portion, there are sharp, angular forms resembling a wireframe or a network. Below these, there are intricate, braided patterns that resemble ropes or complex knotwork, creating a sense of depth and texture. The overall color palette is monochromatic, using various shades of gray.

Spuren

Netze

Amelie Zimmermann
Mirjam Dick
Dorothe Knapp
Romina Seefried
(Hgg.)

Horizonte

Potenziale der Semiotik
in der Lehrer*innenbildung

vz kf www.kultursemiotik.com

Virtuelles Zentrum für kultursemiotische Forschung
Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

Teile dieser Publikation sind im Projekt „SKILL“ (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung) an der Universität Passau entstanden. Das Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die jeweiligen Beiträge sind gesondert ausgewiesen. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen.

Umschlaggestaltung:
Dorothe Knapp

Spuren – Netze – Horizonte

Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung

Amelie Zimmermann
Mirjam Dick
Dorothe Knapp
Romina Seefried
(Hgg.)

vz kf www.kultursemiotik.com

Virtuelles Zentrum für kultursemiotische Forschung
Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik

Online | No. 7/2019

Inhalt

Vorwort	7
<i>Jan-Oliver Decker</i>	
Einleitung: Spuren – Netze – Horizonte	9
Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung <i>Amelie Zimmermann, Mirjam Dick, Dorothe Knapp, Romina Seefried</i>	
Tristan auf der Spur	15
Detektivische Zugänge zu mittelalterlicher Literatur <i>Andrea Sieber</i>	
Mediensemiotik in der Lehrer*innenbildung	51
<i>Dennis Gräf</i>	
Raumsemantische Grenzen	99
Ein interdisziplinäres künstlerisches Projekt für die Lehrer*innenbildung <i>Dorothe Knapp, Amelie Zimmermann</i>	
Die Schärfung des semiotischen Blicks auf das sprachliche Zeichen	123
Zugänge zu seinem Verständnis in der Hochschullehre <i>Rüdiger Harnisch</i>	
De-Fragmentierung in der Deutschlehrer*innenbildung	151
Herausforderungen und Potenziale interdisziplinärer Lehre zur Vermittlung literarischer Kompetenz <i>Mirjam Dick, Romina Seefried</i>	
Zu jeder Aufgabe die richtige Strategie?	179
Zum Stellenwert literarischer Strategien für Aufgaben im kompetenzorientierten Literaturunterricht <i>Teresa Scheubeck, Christina Knott, Anita Schilcher</i>	
Semiotische Impulse für die Gestaltung von Bildungsräumen	201
Theoretische Reflexion und praktische Gestaltungsaspekte einer Mediothek für Kinder zur Förderung von Literacy <i>Dorothe Knapp, Romina Seefried</i>	
Neu erschienen	224
Impressum	230

Vorwort

Interdisziplinäre Perspektiven auf die Semiotik in der Lehrer*innenbildung

Jan-Oliver Decker

Als Lehre von der Kommunikation mittels jeder Art von Zeichen hat die Semiotik im Bereich sprachlicher, literarischer und visueller Kommunikation schon an sich viele Berührungspunkte mit den germanistischen Disziplinen, auch wenn sie nicht deckungsgleich mit ihnen ist. Da die Semiotik zusätzlich auch Grundlagen bereitstellt, über jegliche Art von Kommunikation zu reflektieren und damit auch die Kanäle der Kommunikation und die Gemeinsamkeiten und Spezifika unterschiedlicher Zeichensysteme zu betrachten, bietet es sich an, die etablierte Forschung zu Fragen der Mediensemiotik im audiovisuellen Bereich und der populärkulturellen Kommunikation im Sinne eines kritischen Umgangs mit Medien und Informationen, also im Sinne einer *Information and Media Literacy*, in Lehrformate auf einer überfachlichen Ebene einzubringen.

Die Semiotik als Lehre von der Kommunikation mittels sprachlicher, audiovisueller und anderer Zeichen beschäftigt sich konkret (i) mit der Verknüpfung von Zeichen in Zeichensystemen (Syntaktik), (ii) der Bedeutung von Zeichen (Semantik) und (iii) der Verwendung von Zeichen (Pragmatik) und liefert uns damit ein erstes Konzept, an eine fächerübergreifende, defragmentierende Lehre im schulischen wie im hochschulischen Bereich heranzugehen:

- (i) Wie lassen sich unterschiedliche Disziplinen mit Theorien und Methoden der Semiotik im Fachunterricht Deutsch aber auch darüber hinaus bei überfachlichen Anliegen in der Lehre verbinden?
- (ii) Welche Funktionen übernehmen die einzelnen Fachanteile in einer fächerübergreifenden Lehre bei der Vermittlung welcher Fähigkeiten?
- (iii) Und welche Kompetenzen können wir Lehramtsstudierenden vermitteln, damit diese als künftige Lehrkräfte für ihre Schüler*innen auf der Höhe fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Methoden und Theorien im eigenen Fach-Unterricht zeitgemäße und praxistaugliche Lehr-Lern-Konzepte entwickeln können?

Einen solchen interdisziplinären und defragmentierenden Ansatz verfolgte auch das Projekt SKILL (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung), welches von Januar 2016 bis Juni 2019 im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom BMBF an der Universität

Passau gefördert wurde und das seitdem in seiner zweiten Förderphase stattfindet. Zentrales Ziel des Projekts SKILL war neben anderen, die von den Studierenden oft als isoliert wahrgenommen Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Seminare enger aufeinander zu beziehen (Ziel der De-Fragmentierung). Im germanistischen Fachbereich der Älteren und Neueren Deutschen Literaturwissenschaft, der Deutschen Sprachwissenschaft und der Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Passau bestand schon seit Langem eine gemeinsame semiotische Fundierung der germanistischen Disziplinen in Forschung und Lehre, so dass es geradezu auf der Hand lag, im SKILL-Projekt die semiotische Orientierung zum Ausgangspunkt einer engeren Bezugnahme der Lehre zu machen.

In den Lehrprojekten von SKILL wurden aber auch in anderen Fächern Lehrformate entwickelt, die auf einen modernen Unterricht mit, durch und über Medien abzielen und die hierfür Methoden und Erkenntnisse der Semiotik nutzen. Ziel ist es, mit dieser Lehre Lehrkräfte zu bilden, die sich souverän in der vielgestaltigen Medienlandschaft der Gegenwart auskennen und genau wissen, welches Medium sie auf welche Weise kritisch reflektieren müssen und wie sie es gewinnbringend in den eigenen Unterricht in einem passgenauen Medienmix integrieren können. Einige der entwickelten Seminarformate werden in diesem Band beschrieben und reflektiert. Sie stellen damit auch einen Ausgangspunkt und eine Basis für die künftige Arbeit im Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) dar, in dem wir den Studierenden in der ersten Phase der universitären Lehrerbildung Grundlagen dafür vermitteln wollen, einen digital unterstützten Unterricht selbstbestimmt zu gestalten und im Lernen mit, durch und über (auch digitale) Medien ihren Schülerinnen und Schülern eine kritische Reflexionskompetenz zu vermitteln, die sie zu einem selbstbestimmten Handeln und Agieren in medialen Umwelten der Gegenwart ermächtigt.

Prof. Dr. Jan-Oliver Decker

Professur für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft/Mediensemiotik

Stv. Gesamtprojektleiter SKILL und SKILL.de

Beirat für Literatur der Deutschen Gesellschaft für Semiotik (DGS) e.V.

Einleitung: Spuren – Netze – Horizonte

Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung

Amelie Zimmermann, Mirjam Dick, Dorothe Knapp, Romina Seefried

Dieser Band beleuchtet unterschiedliche Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung, die aus theoretischer Perspektive aufgezeigt oder anhand von Konzepten aus der Praxis mit theoretischer/empirischer Fundierung untersucht werden. Beides findet aus fachlicher, überfachlicher, inter- oder transdisziplinärer Perspektive statt.

Die drei metaphorisch gewählten Begriffe des Titels verweisen zum einen auf die Möglichkeit, mittels semiotischer Methoden auf medialer Ebene *Spuren* in Form von Zeichen(konstellationen) zu verfolgen, *Netze* ihrer Bezüge zueinander zu dekodieren und so zu einem vertieften Verständnis zu gelangen, das *Horizonte* erweitert. Zum anderen heben sie die angestrebte Anbahnung vernetzten Denkens hervor, das für die Orientierung in komplexer werdenden Medienlandschaften und so auch in der Professionalisierung von Lehrkräften zunehmend an Bedeutung gewinnt: Die Lernenden nehmen in ihren Lernprozessen vielfältige *Spuren* auf und entwickeln im Verknüpfen von Wissens-elementen zu *Netzen* im transdisziplinären Raum der Lehrer*innenbildung Orientierung und Haltung für die Gestaltung am *Horizont* aufscheinender Bildungskontexte.

Spuren

Als Lehrkraft inhalts- und kontextadäquate Spuren zu legen, ermöglicht Lernenden, eigenständige Orientierungsprozesse in einem neuen Wissensgebiet vollziehen und damit eigene *Wissensnetze* knüpfen zu können. Bereits Bekanntes wird so im Zuge des Lernprozesses aktiv und selbstgesteuert mit neuen Elementen verbunden. Sowohl auf der Ebene des Kompetenzerwerbs von Lehramtsstudierenden als auch im schulischen Unterricht können zeichentheoretische Herangehensweisen in verschiedensten thematischen Bereichen Orientierung ermöglichen. Dies kann beispielsweise für die Verbindung von „konstruktive[r] Tätigkeit mit genauer Textbeobachtung“¹ oder die Erschließung und Gestaltung medialer Raumkonzepte essentiell sein.

¹ Kaspar 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. 60.

Netze

Eine besondere Herausforderung des Lehrerwerdens und Lehrerseins ist daran anschließend, Lernenden die eigenständige Verknüpfung von Wissensbestandteilen sowie eine Integration der beteiligten Professionsfacetten Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu ermöglichen.² Interdisziplinäre Lehr-/Lernkonzepte, die dabei unterstützen, eben diese Verknüpfungsleistung als individuellen Lernprozess zu erleben, sind Beispiele einer Lehrer*innenbildung, die auf vernetztes Wissen abzielt. Hier lassen sich semiotische Konzepte als überfachliche Werkzeuge begreifen, deren Potenziale es im Einzelfall auszuloten gilt.

Horizonte

Gerade die Anschlussfähigkeit zeichenorientierter Strategien für fächerübergreifende Fragestellungen kann fruchtbare Irritationen auslösen und zur metareflexiven Auseinandersetzung mit semiotischen Fragestellungen führen. Aber auch auf fachspezifischer Ebene sind semiotische Herangehensweisen zur Erweiterung des persönlichen und/oder fachlichen Horizontes der Lernenden sinnvoll zu integrieren, wenn diese dadurch Gelegenheit erhalten, „bewusst Ressourcen – also Wissen, Fertigkeiten und Haltungen – zu aktivieren und kreativ und funktional miteinander zu kombinieren, um konkrete Situationen zu meistern.“³

Ein semiotischer Blick birgt im Rahmen der inhaltlich, fachlich sowie methodisch vernetzenden Lehrer*innenbildung an vielen Stellen Potenzial zur Stärkung und Generierung von Verbindungen. Beispielhaft sei hier die Verzahnung von Literatursemiotik und Literaturdidaktik zu einem *Modell literarischen Lernens*⁴ genannt, mit welchem aktuell an unterschiedlichen Standorten empirisch, theoretisch und (hochschul-)didaktisch unterschiedliche Forschungsfragen bearbeitet werden. Oder aber die Semiotik wird herangezogen, um die Theorie einer *Information and Media Literacy* zu stützen, indem mediale Produkte als semiotische Konstrukte identifiziert werden und darauf aufbauend eine kritische Auseinandersetzung mit kommunizierten Informationen möglich wird. Wiederum kann sie als Instrument verstanden werden, welches im Lehr-/Lernkontext zu wertvollen Perspektivwechseln führt, sodass Lernende Überzeugungen verändern und an Selbstwirksamkeit gewinnen.

Andrea Sieber zeichnet in ihrem Beitrag „Tristan auf der Spur“ mit einem detektivischen Blick Zugänge zu mittelalterlicher Literatur nach. Das vielfältige An-

² Georg Hans Neuweg, „Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerberuf“. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hgg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2014, 2. Aufl., S. 584.

³ Christoph Städeli/Andreas Grassi/Katy Rhiner/Willy Obrist, *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern 2013.

⁴ Anita Schilcher/Markus Pissarek, *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015.

gebot von Spuren und Zeichen im literarischen Text – seien dies Spuren im Schnee, die auf eine verbotene Liebesnacht verweisen oder Schatten, die auf einen Hinterhalt hindeuten – kann anhand semiotischer Strategien dekodiert und auf einer Metaebene reflexiv zugänglich gemacht werden. Neben den inhaltlichen Zeichendimensionen eröffnen sich auch auf Ebene eines Vergleiches textueller und bildbasierter Handschriften semiotische Zugänge. Mittels einer ausgewählten Szene werden darüber hinaus didaktische Potenziale für den schulischen und akademischen Unterricht aufgezeigt.

Dennis Gräf wirbt in seinem Beitrag „Mediensemiotik in der Lehrer*innenbildung“ für eine integrative Mediensemiotik, die ein Analyseinventar für mediale Kommunikate jeglicher Provenienz zur Verfügung stellt und dadurch disziplinenübergreifend Anknüpfungspunkte bietet. Grundlegende mediensemiotische Analysekompetenz befähigt zu einer kritischen Reflexion medialer Konstrukte. Sie ist in unserer mediatisierten Welt daher von höchster gesellschaftlicher Relevanz und fächerübergreifend in der Schul- und universitären Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen. Der Beitrag skizziert eine integrative Mediensemiotik mit theoretischen Grundlagen der Semiotik, Textwissenschaft, Narrationstheorie und Kulturwissenschaft und bringt diese in drei Beispielen für die Fächer Geschichte, Deutsch und Geografie zur Anwendung.

Dorothe Knapp und *Amelie Zimmermann* loten in ihrem Beitrag die Potenziale einer interdisziplinären Herangehensweise bei der Gestaltung von Lehre aus, die auf der theoretischen Grundlage der Raumsemantik aufbaut. Im Zuge dessen konturieren sie die *Information and Media Literacy* als zentrales Kompetenzfeld für die Lehrer*innenbildung in der mediatisierten Informations- und Wissensgesellschaft. Sie verfolgen ihr innovatives Lehr-Lern-Konzept zur Gestaltung eines interdisziplinären künstlerischen Projekts, das in Form eines Verbundseminars mit anschließender Kunstaussstellung im Jahr 2017 stattfand, und machen deutlich, wie sich die kritisch-analytische Perspektive der Mediensemiotik mit der reflektiert produktiven Herangehensweise der Kunstpädagogik verweben lässt.

Rüdiger Harnisch rekonstruiert in seinem Beitrag die grundlegenden Parameter des sprachlichen Zeichens aus linguistischer Perspektive und widmet sich damit Kernbegriffen der semiotischen Theoriebildung. Mit Bilateralität, Konventionalität und Motiviertheit untersucht er drei grundlegende Eigenschaften des Zeichens und erweitert seine Darstellung hin zu einer Zusammenschau der gängigen Zeichentypologien. Am Beispiel des Wortes als intuitiv zugänglicher sprachlicher Einheit konturiert er außerdem Möglichkeiten zur Vermittlung der Charakteristika des sprachlichen Zeichens im Schulunterricht und stellt zu diesem Zweck zahlreiche Beispiele aus unterschiedlichen medialen Kontexten vor.

Mirjam Dick und *Romina Seefried* zeigen in ihrem Beitrag Möglichkeiten der De-Fragmentierung der universitären Lehrer*innenbildung im Fachbereich Germanistik auf. Aufbauend auf dem *Modell literarischer Kompetenz auf semiotischer Grundlage*⁵ werden Seminarkonzepte vorgestellt, in denen sich Literatursemiotik und Literaturdidaktik mit dem gemeinsamen Anspruch begegnen, wissenschaftlichen Diskurs und didaktische Professionalisierung, die vernetzten

⁵ Schilcher/Pissarek, *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*.

Denkens bedarf, in ein geeignetes Verhältnis zu setzen. Dabei werden anhand der Seminarbeispiele verschiedene Synthesegrade einer möglichen Vernetzung aufgezeigt, die jeweils unterschiedliche Potenziale entfalten und Denkanstöße dafür liefern, wie Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowohl inhaltlich als auch didaktisch-methodisch im Rahmen der Kompetenzerweiterung Studierender zusammenfinden können.

Über den Stellenwert literatursemiotischer Strategien für die Konstruktion von Aufgaben in einem kompetenzorientierten Literaturunterricht reflektieren *Teresa Scheubeck, Christina Knott* und *Anita Schilcher*. Aus der empirisch belegten Problematik heraus, dass Schüler*innen im Literaturunterricht oftmals nicht transparent ist, welche Ziele eine Auseinandersetzung mit Literatur konkret hat und was sie dadurch lernen sollen, zeigen die Autorinnen, wie eine solche Zielbewusstheit und Transparenz geschaffen werden kann. Anhand eines kurzen epischen Textes wird gezeigt, wie sich auf Grundlage eines literatursemiotischen Kompetenzmodells⁶ kognitiv aktivierende Aufgaben für den Literaturunterricht entwickeln lassen, welche die Lernenden dabei unterstützen, (Lern-)Strategien zu erwerben und diese problemorientiert anwenden zu können.

Ausgehend von einem im Team-Teaching durchgeführten universitären Seminar konturieren *Dorothe Knapp* und *Romina Seefried* den Zusammenhang von Semiotik und (*Information and Media*) *Literacy* in Bezug auf Bildungsräume. Gemeinsam mit Studierenden entwickelten sie ein Konzept für eine Mediothek für Kinder vom Kindergarten- bis zum Grundschulalter. Der Beitrag verknüpft das zu Grunde liegende Konzept des (semantischen) Raumes aus der Germanistik mit kunstpädagogischen Impulsen, wendet es auf den physisch erfahrbaren Bildungsraum Mediothek an und reflektiert es als Entwicklungsmöglichkeit einer *Information and Media Literacy*.

In diesem Band wird die Bedeutsamkeit aufgezeigt, die Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung in einem interdisziplinären Diskurs zu untersuchen. Insbesondere die germanistische Lehrer*innenbildung scheint davon zu profitieren, auch weil sowohl fachliche Spuren ins Licht gerückt als auch überfachliche Netzwerke und Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden können. Subsumiert man die Erkenntnisse aus den im Folgenden vorgestellten Analysen, so tun sich – um im Bild zu bleiben – vielfältige Horizonte für eine kognitiv aktivierende Lehrer*innenbildung auf.

Wir danken allen Beitragenden, die dieses Projekt ermöglicht haben, und im Besonderen Stefan Sellner, der maßgeblich die Setzung des Bandes übernommen hat.

Literaturverzeichnis

Neuweg, Georg Hans. „Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen“. In: Ewald

⁶ Ebd.

- Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hgg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2014, 2. Aufl., 583-614.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, 3. Aufl.
- Spinner, Kaspar. „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, 3. Aufl., 55-62.
- Christoph Städeli/Andreas Grassi/Katy Rhiner/Willy Obrist. *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern 2013, 2. Aufl.

Tristan auf der Spur

Detektivische Zugänge zu mittelalterlicher Literatur

Andrea Sieber

1. Ausgangsbeobachtungen

Marjodo, eine Nebenfigur und zugleich der oberste Truchsess am Königshof von Cornwall in Gottfrieds von Straßburg um 1210 entstandenen *Tristan*-Roman, träumt eines Nachts von einem wilden Eber. Das furchterregende Tier erstürmt den Palast, dringt gewaltsam bis in das Gemach des Königs vor, wo er das Ehebett von König Marke verwüstet und mit seinem Geifer besudelt.¹ Irritiert von dem bedrohlichen Szenario erwacht der Truchsess und möchte sich seinem Freund Tristan mitteilen. Marjodo ruft und tastet nach Tristan, aber der Vertraute antwortet nicht, denn er schläft nicht wie gewohnt an seiner Seite. Der abwesende Freund kann daher weder Marjodos akute Beunruhigung auffangen noch eine Aufklärung über den prospektiven Trauminhalt² bieten. Intuitiv vermutet der Truchsess Heimlichkeiten, die er mit der Abwesenheit des Freundes in Verbindung bringt, ohne zu ahnen, welches Geheimnis sich tatsächlich dahinter verbirgt.

Marjodo reagiert verärgert, verlässt sein Bett und spürt dem Geträumten in seiner näheren Umgebung nach. Dabei findet er im Mondlicht tatsächlich Tristans Spuren im Schnee, denen er bis zu einer Kemenate folgt.

*doch nam er ime hin z'ime dâ van
ein vriuntlîchez zornelîn,
sô liep als er im solte sîn,*

Trotzdem befahl ihn deswegen
ein gelinder, freundschaftlicher Grimm,
so gerne er ihn auch hatte,

¹ Vgl. Gottfried von Straßburg, *Tristan. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Nach dem Text von Friedrich Ranke, neu hrsg., ins Neuhochdeutsche übersetzt, mit einem Stellenkommentar und einem Nachwort von Rüdiger Krohn*. 3 Bde., 15. Aufl. Stuttgart 2017, hier Bd. 2, V. 13511-13536. Der mittelhochdeutsche Text und die Übersetzung werden im Folgenden mit Titel, Band- und Versangaben nach dieser Ausgabe zitiert. Für Basisinformationen siehe insgesamt Monika Schulz, *Gottfried von Straßburg: ‚Tristan‘*. Stuttgart 2017, zur Marjodo-Episode vgl. S. 98-99.

² Rüdiger Krohn stellt eine Verbindung zwischen Marjodos Traum und Tristans Wappentier her: „Seinen Schild ziert ein (schwarzer) Eber als Sinnbild für seinen Mut [...]. Hier jedoch folgt der Dichter einer anderen mittelalterlichen Eber-Tradition, in der das Tier als zerstörerische, ja diabolische (durch die Farbe noch unterstrichene) Macht verstanden wird und zum Träger einer deutlichen Sexualsymbolik gerät.“ Vgl. Rüdiger Krohn, *Tristan. Bd. 3. Kommentar, Nachwort und Register*. 15. Aufl. Stuttgart 2017, S. 199; dort auch weiterführende Literatur zur Funktionalisierung von Träumen in der mittelalterlichen Literatur.

*daz er im niht enseite
 von sîner tougenheite.
 Marjodoc stuont ûf zehant
 und leite an sich sîn gewant.
 er sleich vil lîse hin zer tûr
 unde wartete dervûr
 und sach Tristandes spor dervor.
 hie mite sô volgete er dem spor
 hin durch ein boumgertelîn.
 ouch leite in des mânen schîn
 über snê und über gras,
 dâ er vor hin gegangen was,
 unz an der kemenâten tûr.
 (Tristan, Bd. 2, V. 13554-13569)*

daß er ihm nichts gesagt hatte
 von seinem Geheimnis.
 Marjodo stand sogleich auf
 und zog sich an.
 Er schlich sich leise zur Tür,
 hielt davor Ausschau
 und sah Tristans Spur.
 Da folgte er der Spur
 durch einen kleinen Garten.
 Der Mondschein führte ihn
 über Gras und Schnee,
 wo vorher jener gegangen war,
 bis an die Tür zur Kammer.

Die Szene wirft die Frage auf, wieso sich Marjodo überhaupt auf Tristans Spur begibt. Der Truchsess ist von Isolde der *süezen küniginne* (V. 13468) affiziert, was unter anderem auch seine Freundschaft mit Tristan motiviert.³ Er befindet sich demnach in einer Situation latenter Rivalität mit dem Freund um Isoldes Gunst, was sowohl seinen intuitiven Verdacht als auch seine emotionale Reaktion auf den Traum erklärt. Eine Mischung aus Zorn und Neugier treibt ihn demnach an, dem mutmaßlichen Geheimnis, das sein eigenes Begehren durchkreuzen könnte, nachzuspüren.

Die mittelalterlichen Rezipierenden verfügen zu diesem Zeitpunkt der Handlung natürlich über einen deutlich anderen Wissens- und Wahrnehmungshorizont als Marjodo: Sie wissen, dass Tristan und Isolde durch einen zufällig konsumierten, magischen Minnetrank gezwungen sind, einander auf Leben und Tod zu lieben. Zwar hat Tristan tatsächlich den Anspruch Isoldes Hand durch Tötung eines Drachen erlangt, aber er hat lediglich stellvertretend für seinen Onkel König Marke um die irische Prinzessin geworben. Aus dieser Konstellation resultiert bekanntlich eine der berühmtesten, tragischen Dreiecksgeschichten der Weltliteratur. Denn die Magie des Tranks versetzt Tristan und Isolde gemäß der mittelalterlichen Vorstellungen von der Liebe als Krankheit in einen emotional und körperlich auszehrenden Zustand, den sie nur durch Liebesvollzug überleben können. Mit Unterstützung von Isoldes Kammerzofe Brangäne werden daher regelmäßig Treffen der Liebenden arrangiert.

Dadurch wird eine Sphäre der Heimlichkeit geschaffen, die im deutlichen Kontrast zur Öffentlichkeit steht. Die konstitutive Ambivalenz und Uneindeutigkeit dieser Heimlichkeitssphäre eröffnet den Liebenden die Möglichkeit das Wissen und die Wahrnehmung anderer Figuren durch verschiedene Listen so zu manipulieren, dass der Ehebruch zunächst unentdeckt bleibt und später nicht eindeutig bewiesen werden kann.

³ Vgl. *Tristan*, Bd. 2, V. 13460-13471.

Die List-Episoden inszenieren Exerzitien in der Kunst des Zeichenlesens, wie sie dem mittelalterlichen Semiotiker vertraut sind, nur dass die bezeichneten Inhalte sich verschleiern und verwirren.⁴

In den durch List uneindeutigen Situationen steht König Marke zusammen mit allen weiteren uneingeweihten Figuren an seiner Seite kontinuierlich unter Druck, die Liebe zwischen seinem Neffen Tristan und seiner Frau Isolde anhand lediglich vager Indizien glaubhaft als Ehebruch zu enttarnen und durch geeignete Sanktionen gegen die illegitime Liebe die normative Ordnung wieder herzustellen. In dieser Gesamtkonstellation müssen die Wissens- und Wahrnehmungshorizonte aller Figuren in einem Spannungsfeld von List und Gegenlist permanent neu austariert werden. Dies wird nicht nur auf der Handlungsebene als komplexer semiotischer Prozess ausagiert, sondern auch auf einer metareflexiven Ebene von den Figuren und dem Erzähler problematisiert.

Diese Beobachtungen möchte ich zum Ausgangspunkt nehmen, die im *Tristan*-Roman verhandelten Zeichenkomplexe unter dem Gesichtspunkt einer Semiose des Mehrdeutigen⁵ näher zu beleuchten. Zunächst rücke ich dafür die epistemologische Figur der ‚Spur‘ in den Fokus, um dann in einem zweiten Schritt deren semiotische Funktionalisierung anhand exemplarischer Szenen der Manipulation, des Erkennens und Verkennens herauszuarbeiten. Die auf diese Weise nachgezeichnete innertextuelle Semiose⁶ soll anschließend didaktisch für detektivische Zugänge zu mittelalterlicher Literatur produktiv gemacht werden, wobei ein besonderer Akzent auf dem medialen Transfer und dem Einsatz digitalisierter Handschriften aus dem Mittelalter liegen wird.

2. Zur Semiose des Uneindeutigen

Indem Marjodo nach dem beunruhigenden Ebertraum seinem Freund Tristan aufmerksam nachspürt, rückt dessen Abwesenheit als materielle Wirklichkeit der ‚Spur‘⁷ in den selektiven Wahrnehmungshorizont der Nebenfigur. Spuren, wie sie Tristan als sichtbare Zeichen (Signifikanten) im Schnee hinterlassen hat, stehen

⁴ Christoph Huber, *Gottfried von Straßburg: Tristan*. 3., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin 2013, S. 102.

⁵ Dazu grundlegend Rüdiger Schnell, *Suche nach Wahrheit. Gottfrieds „Tristan und Isold“ als erkenntniskritischer Roman*. Tübingen 1992.

⁶ Als ‚Semiose‘ bezeichne ich im Folgenden im Sinne von Charles Sanders Peirce einen im Grunde genommen unendlichen Prozess, in dem Zeichen im Rekurs auf andere Zeichen und im Verlauf der Interpretation dieser Zeichen ihre Wirkungen entfalten. Vgl. dazu grundlegend Winfried Nöth, „Semiose und ihre Dimension“. In: Ders., *Handbuch der Semiotik*. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. mit 89 Abbildungen. Stuttgart/Weimar 2000, S. 227-291, hier S. 227.

⁷ Der mittelhochdeutsche Begriff *spor* (V. 13563-13564) ist eine Ableitung des starken Verbs *g. *spor-na* „mit den Füßen treten“ und demnach etymologisch sehr nah an der ursprünglichen Bedeutung tatsächlich als „Fußabdruck“ zu denken. Für weiterführende Überlegungen zur Wortbedeutung vgl. Sybille Krämer, „Was also ist eine Spur? Und worin besteht ihre epistemologische Rolle? Eine Bestandsaufnahme“. In: Sybille Krämer et al. (Hgg.), *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt am Main 2007, S. 11-33, hier insbesondere S. 13-14.

dabei in einem besonders intrikaten Verhältnis zu ihren potenziellen Bedeutungen (Signifikaten).⁸ Denn Tristans Fußabdrücke sind als Zeichen seiner vormaligen Präsenz im Schnee noch sichtbar, aber in dem Augenblick, in dem die Spuren von Marjodo wahrgenommen werden, ist der Protagonist den Blicken des Beobachters tatsächlich entzogen. Die Spuren im Schnee bezeugen zwar den Sachverhalt, dass jemand durch den Schnee gegangen ist, vergegenwärtigen aber nicht den Abwesenden als konkreten Verursacher der sichtbaren Zeichen, sondern markieren lediglich dessen Abwesenheit.⁹ Wer die Spur tatsächlich erzeugt hat, bleibt dabei prinzipiell uneindeutig. An die kognitive Leistung einer besonders aufmerksamen, selektiven Wahrnehmung, die das Abwesende als Spur allererst performativ hervorbringt, muss sich daher immer eine rationale Verarbeitung anschließen, die aus einer Vielzahl an Deutungsmöglichkeiten eine plausible Interpretation herausfiltert.

Darüber hinaus entfalten Tristans Spuren ihre narrative Logik in einem Spannungsverhältnis von Störung und Ordnung.¹⁰ Denn die Spuren im Schnee fallen Marjodo nur deshalb auf, weil er zuvor zunächst den Ebertraum emotional verstörend und anschließend Tristans Abwesenheit auf dem gemeinsamen Nachtlager als ungewohnt erlebt hat. Beide Störungen der gewohnten Ordnung provozieren ihn, die Kemeate zu verlassen und aktiv nach dem Freund zu suchen. Dessen Spur er dann auch zwangsläufig im Schnee findet, wodurch das spurenbildende Geschehen in der Narration kausal rekonstruiert wird.

Die Semantik der Spur entfaltet sich nur innerhalb einer ‚Logik‘ der Narration, in der die Spur ihren ‚erzählten Ort‘ bekommt. Doch es gibt stets eine Vielzahl solcher Erzählungen. Daher sind Spuren polysemisch: Diese Vieldeutigkeit der Spur ist konstitutiv, also unhintergebar. Etwas, das nur *eine* (Be-)Deutung hat und haben kann, ist keine Spur, vielmehr ein Anzeichen.¹¹

In dem Moment als Marjodo Tristans Spuren im Schnee intuitiv als Indikatoren für dessen Abwesenheit deutet, verlieren die Spuren punktuell ihre konstitutive Ambivalenz. Da Marjodo aber das gesamte Geschehen als Effekt einer gestörten Ordnung begreift und in seiner Reflexion mit der Potenzialität eines Geheimnisses verschränkt, löst sich diese vorübergehend gesichert erscheinende Erkennt-

⁸ Vgl. einführend zu den semiotischen Grundbegriffen Hans Krah, „Was ist ‚Literatursemiotik‘?“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., erg. Aufl. Baltmannsweiler 2018, S. 35-53, hier S. 36-37.

⁹ Sybille Krämer benennt insgesamt zehn Attribute von Spuren, die teilweise den epistemologischen Hintergrund meiner Textbeobachtungen bilden: 1. Abwesenheit; 2. Orientierungsleistung; 3. Materialität; 4. Störung; 5. Unmotiviertheit; 6. Beobachter- und Handlungsabhängigkeit; 7. Interpretativität, Narrativität und Polysemie; 8. Zeitenbruch; 9. Eindimensionalität und Unumkehrbarkeit; 10. Medialität, Heteronomie, Passivität. Vgl. Krämer, „Was also ist eine Spur?“, S. 14-18.

¹⁰ Zur binären Konfiguration von Störung und Ordnung vgl. Sybille Krämer, „Immanenz und Transzendenz der Spur: Über das epistemologische Doppelleben der Spur“. In: Sybille Krämer et al. (Hgg.), *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt am Main 2007, S. 155-181, hier S. 159-160.

¹¹ Krämer, „Was also ist eine Spur?“, S. 17; Hervorhebung im Original.

nis im weiteren Handlungsverlauf immer wieder in der Semiose von Uneindeutigkeiten auf.

Die intrikate Zeichenlogik des mutmaßlichen Geheimnisses zeigt sich bereits unmittelbar nach dem Entdecken der Spuren im Schnee:¹² Im Mondlicht war Marjodo Tristans Spuren bis an eine Tür gefolgt, vor der er zunächst ängstlich verharret. Dass die Tür unverschlossen ist, missfällt ihm allerdings und durch Abwägen verschiedener harmloser und schlimmer Erklärungen kommt der Truchsess schließlich zu dem Verdacht (*wân*; V. 13579-13580.), dass Tristan bei der Königin Isolde sei. Dieser Verdacht basiert tatsächlich auf keiner sichtbaren Spur, sondern resultiert ausschließlich aus Marjodos Reflexion und mündet in dem Impuls, dem Verdacht in der Kemenate weiter auf den Grund zu gehen. Leise betritt er den Raum, in dessen Innerem das Kerzenlicht von einem Schachspiel abgeschirmt wird. Da Marjodo nichts sehen kann, tastet er sich mit den Händen an den Mauern und Wänden entlang,

*biz er z'ir beider bette kam,
si beidiu samet dar an vernam
und hôrte al ir gelegenheit
(Tristan, Bd. 2, V. 13593-13595)*

bis er zu ihrem Lager kam,
die beiden dort hörte
und alles, was sie taten, mitbekam.

Durch die Divergenz zwischen Marjodos unsicheren Wissen und seiner selektiven, vom Verdacht gelenkten Wahrnehmung sowie durch die dominant auktoriale Perspektive auf das Geschehen, wird an dieser Stelle für die Rezipierenden eindeutig markiert, dass der Truchsess tatsächlich Tristan und Isolde beim Liebesspiel belauscht. Auf der Ebene der Figurenwahrnehmung erscheint dies jedoch keineswegs gesichert. Was Marjodo hört, hat für ihn keine sichtbare Referenz. Das Auseinanderklaffen von Akustik und Sichtbarkeit limitiert die Beweiskraft des Wahrgenommenen, sodass der Truchsess den Normenverstoß nicht angemessen in die Öffentlichkeit tragen kann. Marjodos Reaktionen sind zunächst Rückzug, Hass, Entfremdung und Argwohn, was Tristan sofort am ungewohnten Schweigen zwischen ihnen beiden bemerkt, als er von Isolde in das gemeinsame Nachtlager zurückgekehrt ist. Später findet Marjodo einen „fatalen Kompromiss“:¹³ Dem arglosen Marke berichtet Marjodo heimlich von einem Gerücht, dass Tristan und Isolde seine Ehe und sein Ansehen gefährden, und er dem nachspüren müsse. Resultat ist eine Atmosphäre des Verdachts, in der Marke die Liebenden permanent beobachtet und belauscht, ohne jedoch die Wahrheit herausfinden zu können.

¹² Vgl. *Tristan*, Bd. 2, V. 13570-13636.

¹³ Vgl. *Tristan*, Bd. 2, V. 13637-13672; sowie Waltraud Fritsch-Rößler, „Falsche Freunde, Markes Ohren und der Autor als Intimus. Zweifelhafte *amicitia* im ‚Tristan‘ Gottfrieds von Straßburg“. In: Gudrun Marci-Boehncke (Hg.), *Von Mythen und Mären. Mittelalterliche Kulturgeschichte im Spiegel einer Wissenschaftler-Biographie. Festschrift für Otfried Ehrismann zum 65. Geburtstag*. Hildesheim 2006, S. 80-93, hier S. 85.

3. Erkennen und Verkennen von Zeichen

Weder durch intensive Überwachung noch durch verfängliche Bettgespräche mit Isolde gelingt es Marke persönlich, die Liebenden eindeutig zu überführen. Auch die destruktiven Zeichen der Liebeskrankheit, die nach räumlicher Trennung Tristans von den Frauengemächern signifikant zunehmen, beweisen nur indirekt, was Marke immer wieder erahnt und ihm auch aus dritter Hand berichtet wird. Damit Tristan und Isolde einem potentiellen Liebestod entgehen, ersinnt ihre gemeinsame Vertraute Brangäne ein ausgeklügeltes Kommunikationssystem, das es den Liebenden ermöglicht, sich an acht aufeinander folgenden Tagen unbehelligt in einem Baumgarten zu treffen.¹⁴ Das geht so lange gut, bis sie eines nachts vom Zwerg Melot beobachtet werden, den Marke aufgrund seiner vermeintlich jagdbedingten, mehrtägigen Abwesenheit quasi als ‚Detektiv‘ auf die Liebenden angesetzt hat. Obwohl der Zwerg die Dame tatsächlich nicht erkennen konnte, die Tristan bei einem Olivenbaum umarmt hat, reicht Marke diese Beobachtung als Impuls dafür aus, sich in der darauffolgenden Nacht gemeinsam mit Melot in der Krone des Olivenbaums zu verbergen und den Liebenden aufzulauern. Indem der Erzähler *daz vertâne getwerc* (V. 14511; ‚den verfluchten Zwerg‘) als *des vâlandes antwerc* (V. 14512; ‚das Werkzeug des Teufels‘) bezeichnet, lässt er keinen Zweifel daran, dass seine Empathie lenkung während des nachfolgenden belauschten Stelldicheins¹⁵ ausschließlich auf die Liebenden abzielt.

Als Tristan wie gewohnt in den Baumgarten kommt, bemerkt er anhand ihres Schattens, den Marke und Melot im Mondlicht auf das Gras werfen, sofort den Hinterhalt und bittet Gott um Hilfe, dass Isolde die Falle ebenfalls rechtzeitig erkennt.¹⁶ Tristan stellt dabei unter Beweis, dass er das visuelle Zeichen des Schattens spontan bemerkt und richtig zu deuten weiß. Um auch Isoldes Aufmerksamkeit auf die Gefahr zu lenken, verhält er sich anders als sonst:

*nu daz si kam sô nâhen,
daz si beide ein ander sâhen,
Tristan stuont allez ze stete,
daz er doch nie dâ vor getete.
sine kam ê mâles zuo z'im nie,
ern gienge verre gegen ir ie.
nu wunderte Îsôte
sêre unde genôte,*

Als sie so nahe herangekommen war,
daß sie einander sehen konnten,
stand Tristan ganz still,
was er vorher noch nie getan hatte.
Niemand war sie zuvor zu ihm gekommen,
ohne daß er ihr entgegengegangen wäre.
Isolde wunderte sich
sehr,

¹⁴ Ausführlicher zur Baumgartenszene und deren Einbettung in den Gesamtkontext vgl. Hans Rudolf Velten, „Sprache und Raum. Anmerkungen zur Baumgartenszene in Gottfrieds ‚Tristan‘“. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 133 (2014), S. 23-47.

¹⁵ Zu diesem Motiv vgl. ausführlicher Gerd Dicke, „Das belauschte Stelldichein. Eine Stoffgeschichte“. In: Christoph Huber/Victor Millet (Hgg.), *Der „Tristan“ Gottfrieds von Straßburg. Symposium Santiago de Compostela, 5. bis 8. April 2000*. Tübingen 2002, S. 199-220.

¹⁶ Vgl. *Tristan*, Bd. 2, V. 14622-14656; sowie detaillierter zum Schattenmotiv in dieser Szene René Wetzl: „Erkennen und Verkennen. Schattenwurf und Spiegelbild in mittelalterlichen Tristan-dichtungen und -bildzeugnissen“. In: Björn Reich et al. (Hgg.), *Schatten. Spielarten eines Phänomens in der mittelalterlichen Literatur*. *LiLi* 180 (2015), S. 45-66, hier S. 49-53.

was dirre maere waere.
 [...]
 *nu s'alsô lîse gênde kam
 dem boume ein lützel nôher bî,
 nu gesach si mannes schate drî
 und wiste niuwan einen dâ.
 hie bî verstuont si sich iesâ
 der lâge unde der vâre
 und ouch an dem gebâre,
 den Tristan hin z'ir haete.*
 (Tristan, Bd. 2, V. 14679-14699)

was das zu bedeuten hätte.
 [...]
 Als sie sich nun so langsam
 dem Baume ein wenig näherte,
 bemerkt sie den Schatten dreier Männer
 und wußte doch, daß er allein da war.
 Da erkannte sie sofort
 den Hinterhalt und die Falle
 und auch durch das Verhalten
 Tristans ihr gegenüber.

Als Tristan unter dem Olivenbaum Isolde nicht wie gewohnt entgegenkommt, irritiert sie das zunächst, gleichzeitig wird, wie von Tristan erhofft, ihre Wahrnehmung auf den Schatten gelenkt, der mehr Personen zeigt, als direkt zu sehen sind. Sofort erkennt auch sie die Gefahr. In sich anschließenden Überlegungen bringt sie die bemerkte Differenz zwischen dem, was der Schatten zeigt und dem, was sie tatsächlich sieht mit den Verdächtigungen Ihres Ehemannes König Marke in Verbindung. Außerdem fragt sie sich, ob Tristan die Gefahr ebenfalls erkannt hat. Nach eingehender Reflexion dekodiert sie seine Distanziertheit als Ergebnis des gleichen Erkenntnisprozesses, den sie gerade selbst durchlaufen hat und erkennt somit seine Strategie, sie durch die sichtbaren Zeichen seiner ungewohnten Haltung und Körpersprache für die Gefahr zu sensibilisieren.

Beide Liebenden beherrschen es demnach, in akuter Gefahr durch selektive Wahrnehmung und rationale Durchdringung des Wahrgenommenen ad hoc ihr Verhalten anzupassen und dadurch angemessen auf die Gefahrensituation zu reagieren. Dies zeigt sich in einem komplexen, mehr als 200 Verse umfassenden Dialog, den Tristan und Isolde quasi als ‚szenische Uminterpretation‘¹⁷ der eigentlich geplanten Liebesbegegnung für Marke und Melot aufführen.¹⁸

Aufgrund der divergierenden Wissens- und Wahrnehmungshorizonte ihrer Beobachter kann Isolde trotz der Gefahrensituation in virtuoser Rhetorik eine doppelbödige Wahrheit aussprechen. Denn nachdem sie Tristan zunächst beschuldigt, durch seine Initiative zu dem Stelldichein ihre weibliche Ehre, das Ansehen seines Onkels und auch seine eigene Treue zu gefährden, gesteht sie ihm unter Berufung auf Gott unverhohlen ihre Liebe:

„nu weiz ez aber got selbe wol,
 wie mîn herze hin z'iu stê,
 [...]“

„Gott selbst aber weiß genau,
 was ich empfinde.
 [...]“

¹⁷ Mit dem Begriff möchte ich bereits an dieser Stelle auf das Verfahren der ‚szenischen Interpretation‘ hinweisen, das sich als didaktische Möglichkeit der handlungsorientierten Texterschließung des *Tristan*-Romans anbietet.

¹⁸ Der theatrale Als-Ob-Charakter von List und Gegenlisten wurde in der Forschung vielfach betont. Siehe dazu besonders pointiert Ludger Lieb, „MinneWelt und SchauSpielWelt. Theatralität in Gottfrieds von Straßburg *Tristan*“. In: Manfred Kern (Hg.), *Imaginative Theatralität. Szenische Verfahren und kulturelle Potenziale in mittelalterlicher Dichtung, Kunst und Historiographie*. Heidelberg 2013, S. 183-200, hier besonders S. 194-195.

*und gibe's ze gote, daz ich nie
ze keinem manne muot gewan
und hiute und iemer alle man
vor mînem herzen sint verspart
niwan der eine, dem dâ wart
der êrste rôsebluome
von minem magetuome.“
(Tristan, Bd. 2, V. 14752-14766)*

Ich bekenne zu Gott, daß ich niemals
zu einem Manne mich hingezogen fühlte
und daß heute und auf ewig alle Männer
von meinem Herzen ausgeschlossen sind
außer jenem, dem ich schenkte
die erste Rosenblüte
meiner Jungfräulichkeit.“

Isolde jongliert in ihrer Aussage geschickt mit der Wahrheit über ihre Entjungferung. Marke, der nichts davon ahnt, dass ihm in der Brautnacht statt Isolde ihre Kammerzofe Brangäne untergeschoben wurde, wähnt sich natürlich in der exklusiven Position des einzigen Mannes im Herzen seiner Frau. Dass sich die Verhältnisse zwischen dem verdächtigten Tristan und dem verdächtigenden Marke tatsächlich aber spiegelbildlich¹⁹ darstellen und nur Tristan diese von Isolde ausgesprochen Wahrheit verstehen kann, goutieren letztlich vor allem auch die Rezipierenden. Sie durchschauen die doppelbödige Wahrheit nicht nur auf der Ebene des gesprochenen Wortes, sondern genießen auch den Wissensvorsprung über die Diskrepanz zwischen den sichtbaren Zeichen der drei Schatten, die auf mehr Personen verweisen, als es die unmittelbare Wahrnehmung Isoldes suggeriert. Zudem verstehen die Rezipierenden insgesamt auch die nonverbalen Improvisationen der Liebenden als Impulse zur Wahrnehmungslenkung und als Ausgangsbasis rationaler Durchdringung, was ihnen letztlich eine Wahrheitsmanipulation ermöglicht. Wahrnehmen, Erkennen und Deuten von Zeichen werden in der Baumgartenszene demnach auf verschiedenen Ebenen semiotisch durchgespielt und funktionalisiert.

Bekanntlich wird dieses semiotische Spiel mit Wissens- und Wahrnehmungshorizonten in allen nachfolgenden Schlüsselszenen der Ehebruchsgeschichte wieder aufgegriffen und auf je unterschiedliche Weise akzentuiert. Während die erste Entdeckung der Liebenden durch Marjodo lediglich auf dessen akustischer Wahrnehmung basierte und die Baumgartenszene eine Mischung von missverständlichen sichtbaren Zeichen und deren sprachlicher Manipulation bot, setzt König Marke in einer weiteren Episode ausschließlich auf die Visualisierung des Ehebruchs.²⁰ Nachdem er gemeinsam mit Tristan und Isolde zur Ader gelassen wurde und man über Nacht in einer Kemenate einige Stunden geruht hat, geht Marke zur Frühmesse.

*nu Marke von dem bette kam,
Melôt sîn mel ze handen nam.
den estrîch er besaete,
ob ieman bî getraete
dem bette dar oder dan,*

Als Marke das Bett verlassen hatte,
nahm Melot Mehl
und bestreute den Fußboden,
damit, wenn jemand heranträte
an das Bett oder es verliesse,

¹⁹ Zum Spielmotiv vgl. insgesamt Irene Lanz-Hubmann, „Nein und ja“. Mehrdeutigkeit im „Tristan“ Gottfrieds von Straßburg: Ein Rezeptionsproblem. Bern et al. 1989.

²⁰ Vgl. Tristan, Bd. 2, V. 15117-15266.

daz man in spurte ab oder an.
(*Tristan*, Bd. 2, V. 15145-15150)

man sein Kommen oder Gehen an der
[Spur erkennen könne.

Der *minnen blinde* (V. 15186) Tristan wird zwar von Isoldes Kammerzofe vor der neuen Falle gewarnt, aber mit einem gewaltigen Sprung von Bett zu Bett versucht er trotzdem, zu seiner Geliebten zu gelangen. Dabei platzt seine Aderlasswunde auf. Sein Blut besudelt das königliche Bett, wie es Marjodo zuvor im Ebertraum antizipiert hatte. Unverrichteter Dinge springt Tristan zurück in sein Bett und wartet auf Markes Rückkehr. Der kann auf dem Boden keine Spuren im Mehl entdecken, findet aber das Blut in Isoldes Bett, die zur Notlüge greift, dass ihre Ader geplatzt sei, um den irritierten Marke zu beschwichtigen. Aus Scherz schlägt Marke nun Tristans Bettdecke zurück und findet auch dort überall Blut.

*er haete ouch dâ vil nâch gejaget
unz ûf sîn herzeclîchez leit.
iedoch ir beider tougenheit
unde der wâren geschicht
der enwiste er anders niht,
wan alse er an dem bluote sach.
diu bewaerde diu was aber schwach.
[...]
wan er den estrîch umbetreten
vor dem bette vunden haete,
dâ von wânde er untaete
von sînem neven âne sîn.
[...]
er haete zuo den stunden
an sînem bette vunden
diu schuldegen minnen spor
und vant dekeinez dervor.
hie mite was ime diu wârheit
beidiu geheizen und verseit.
(*Tristan*, Bd. 2, V. 15230-15258)*

Er war hitzig nachgejagt
seinem schwersten Kummer.
Dennoch wußte er von den Heimlichkeiten
der beiden und von ihrer wahren Geschichte
nichts anders als das,
was er dem Blut ansah.
Aber dieser Beweis taugte wenig.
[...]
Weil er den Fußboden unberührt
vor dem Bett gefunden hatte,
glaubte er von Vergehen
seinen Neffen frei.
[...]
Er hatte da
in seinem Bett gefunden
die Spur der schuldhaften Liebe,
fand aber keine davor.
Damit war ihm die Wahrheit
offenbart und verschlossen zugleich.

Die Absenz von Spuren im Mehl indiziert die Unschuld der Liebenden. Aber die Blutspur verweist auf das Gegenteil. Das Fallenstellen und die detektivische Spurensuche treiben Marke demnach in eine epistemologische Aporie. Denn die unwillkürliche Blutspur erbringt für den Spurenbetrachter einen unerwarteten Beweis, der nicht zu seinem vorbereiteten Indizienparadigma passt. Indem Marke Spuren durch eine List erzwingen will, verkennt er deren grundsätzliche „Unmotiviertheit“.²¹ Spuren, wie Tristans Blut auf dem königlichen Laken, „werden nicht gemacht, sondern unabsichtlich hinterlassen. [...] Wo etwas als Spur [...] inszeniert wird, da handelt es sich gerade nicht mehr um eine Spur.“²² In einem modernen kriminalistischen Sinne müsste die unwillkürlich von Tristan hinterlassene Spur nun im Zuge eines Ermittlungsverfahrens durch weitere Beweise fun-

²¹ Krämer, „Was also ist eine Spur?“, S. 16; ohne Hervorhebung des Originals.

²² Ebd.

diert und mit Zeugenaussagen kontextualisiert werden, bis hinreichend logische Interferenzen entstehen und ihn des Ehebruchs überführen.²³

Im mittelalterlichen Roman setzt Marke auf die umstrittene Beweiskraft eines Gottesurteils, dem ein geistliches Konzil in London unter der Leitung des Bischof von Themse vorgeschaltet ist. Das Verfahren tangiert sowohl das kanonische Recht (Ehebruch) als auch die Reichsgerichtsbarkeit (Treuebruch).²⁴ Für das Ordal, das nach sechswöchiger Frist in Carlion (Caerleon-on-Usk in Wales) stattfinden soll, wird festgelegt, dass Isolde glühende Eisen anfassen soll. Den Rezipierenden wird im weiteren Handlungsverlauf sehr schnell klar, dass die Episode nicht einer Wahrheitsfindung in Markes Sinne dient. Vielmehr arrangiert Isolde ihre Ankunft am Ort des Ordals so, dass sie zusammen mit dem als Pilger verkleideten Tristan einen Sturz erleidet und kurz in seinen Armen an seiner Seite zu liegen kommt. Auf diese Inszenierung rekurriert dann ihr Reinigungseid, den sie vor dem Ordal spricht:

<p><i>„vernemet, wie ich iu sweren wil: daz mînes lîbes nie kein man dekeine kûnde nie gewan noch mir ze keinen zîten weder ze arme noch ze sîten ane iuch nie lebende man gelac wan der, vûr den ich niene mac gebieten eit noch lougen, den ir mit iuwarn ougen mir sâhet an dem arme, der wallaere der arme.“</i> (<i>Tristan</i>, Bd. 2, V. 15706-15716)</p>	<p>„Hört, was ich schwören will: daß niemals irgendein Mann meinen Körper kennenlernte und daß niemals weder in meinen Armen noch an meiner Seite außer Euch ein lebender Mann gelegen hat, abgesehen von jenem, für den ich nicht schwören und den ich nicht abstreiten kann, den Ihr mit eigenen Augen in meinem Armen saht, den armen Pilger.“</p>
--	---

Erneut stellt Isolde ihre Kompetenz zur Formulierung doppelbödiger Wahrheiten unter Beweis, denn der vermeintliche Pilger ist tatsächlich jener einzige Mann, in dessen Armen sie immer wieder gelegen hat. Die verbalisierte Wahrheit hat durch Isoldes Zeichenmanipulation zudem eine eindeutig sichtbare Referenz. Je nach Wissens- und Wahrnehmungshorizont der Figuren und der Rezipierenden kann aber die Divergenz zwischen Tristans tatsächlicher Identität und der simulierten Existenz als Pilger dekodiert werden. Nachdem Isolde anschließend mit Gottes Hilfe das glühende Eisen trägt, ohne sich zu verbrennen, bekräftigen auch die fehlenden Brandspuren ihre vermeintliche Unschuld. Bekanntlich kommentiert Gottfried die Mitwirkung Gottes an Isoldes Inszenierung in irritierender Weise:

²³ Vgl. dazu den Abschnitt „Zwischen Widerfahrnis und Ermittlung“ in Krämer, „Immanenz und Transzendenz“, S. 160-161.

²⁴ Vgl. dazu Krohn, *Kommentar*, S. 212; sowie ausführlicher zum Gottesurteil Daniela Karner, *Täuschung in Gottes Namen. Fallstudien zur poetischen Unterlaufung von Gottesurteilen in Hartmanns von Aue „Iwein“, Gottfrieds von Straßburg „Tristan“, Des Strickers „Das heiße Eisen“ und Konrads von Würzburg „Engelhard“*. Frankfurt am Main et al. 2010, S. 57-89.

dâ wart wol g'offenbaeret
 und al der werlt bewaeret,
 daz der vil tugenthafte Crist
 wintschaffen alse ein ermel ist.
 er vüeget unde suochet an,
 dâ man'z an in gesuochen kan,
 alse gevuoge und alse wol,
 als er von allem rehte sol.
 erst allen herzen bereit,
 zu durnehte und ze trügeheit.
 ist ez ernest, ist ez spil,
 er ist ie, swie sô man wil.
 (Tristan, Bd. 2, V. 15733-15744)

Da wurde offenkundig
 und der Welt bewiesen,
 daß der allmächtige Christus
 nachgiebig wie ein Mantel im Wind ist.
 Er schmiegt und paßt sich an,
 wenn man ihn richtig zu bitten versteht,
 so fügsam und gut,
 wie er es mit allem Recht soll.
 Jedem dient er
 mit Aufrichtigkeit und mit Betrug.
 Ob ernst oder im Spaß,
 immer ist er so, wie man ihn sich wünscht.

Die Deutung dieser Stelle bleibt bis heute in der Forschung umstritten.²⁵ Das Spektrum reicht von der positiv gewerteten Unergründlichkeit Gottes bis zum Blasphemie-Verdacht oder der Akzeptanz einer ergebnislosen Suche nach Konsistenz.²⁶ Unabhängig von einer potenziell wertenden Zielrichtung des Erzählerkommentars wird meiner Ansicht nach die Aufmerksamkeit vor allem auch auf eine metareflexive Ebene gelenkt: Zeichen können (unter gewissen Voraussetzungen vermittelt durch die Instanz eines Dritten) in einem komplexen semiotischen Prozess tatsächlich gemäß der eigenen Intentionen so manipuliert werden, dass ihre Evidenz zur Disposition steht.²⁷ Der durchaus ironisch lesbare Erzählerkommentar lädt die zeitgenössischen Rezipierenden dann nicht zuletzt dazu ein, dies im Spannungsfeld von *ernest* und *spil* (V. 15744) selbst auszuloten.

4. Spielräume im Netz der Zeichen

Durch das komplexe Spiel mit verschiedenen Zeichendimensionen auf der inhaltlichen Ebene sollte bereits deutlich geworden sein, dass Gottfrieds *Tristan*-Roman hervorragende Möglichkeiten eröffnet, sich detektivisch dem mittelalterlichen Originaltext anzunähern. Für eine fundierte Erschließung und Durchdringung des Textes auch im Kontrast zu einer gedruckten Textedition²⁸ bietet es sich

²⁵ Für einen ersten Überblick zu den Forschungsansätzen vgl. Schulz, *Gottfried*, S. 115-116.

²⁶ Zur Konsistenzsuche vgl. Rainer Warning, „Die narrative Lust an der List. Norm und Transgression im ‚Tristan‘“. In: Gerhard Neumann/Rainer Warning (Hgg.), *Transgressionen. Literatur als Ethnographie*. Freiburg im Breisgau 2003, S. 175-212, hier S. 201.

²⁷ Dementsprechend wertet Volker Merten den Kommentar als Kontingenzsignal. Vgl. Volker Mertens, „Wahrheit und Kontingenz in Gottfrieds *Tristan*“. In: Cornelia Herberichs/Susanne Reichlin (Hgg.), *Kein Zufall. Konzeptionen von Kontingenz in der mittelalterlichen Literatur*. Göttingen 2010, S. 186-205, hier S. 203-204.

²⁸ Die im Beitrag zitierte Edition nach Friedrich Ranke (vgl. Anm. 1) gilt in der Forschung als kanonisch, wäre aber für Details mit dem Apparat der Edition nach Karl Marold und Werner Schröder abzugleichen. Vgl. *Gottfried von Straßburg. Tristan. Band 1: Text. Hrsg. von Karl Marold. Unveränderter fünfter Abdruck nach dem dritten, mit einem auf Grund von Friedrich Rankes*

an, eine der bereits analysierten Szenen herauszugreifen und diese mit Hilfe des Digitalisats des aufwändig illustrierten *Tristan*-Codex Cgm 51 aus der Bayerischen Staatsbibliothek in München einem genauen semiotischen Blick zu unterziehen.²⁹ Die Handschrift repräsentiert zusammen mit der Münchner *Parzival*-Handschrift Cgm 19 und dem Berliner *Eneasroman*-Codex Mgf 282 im 13. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum einen neuen Typus von Bilderhandschrift, der bis ins 14. Jahrhundert traditionsbildend war. Abweichend von der in Frankreich gebräuchlichen Textillustration beispielsweise in Form von gerahmten Miniaturen, die innerhalb der Textspalten auf einer Handschriftenseite platziert, oder als historisierende Initialen dem Text vorangestellt wurden, wird in den genannten deutschsprachigen Bilderhandschriften durch die Positionierung der Illustrationen innerhalb des Codex die relative Eigenständigkeit der Bilder gegenüber dem Text betont.³⁰

Im *Tristan*-Codex befinden sich 15 nachträglich eingebundene ganzseitige Blätter mit lavierten Federzeichnungen, die insgesamt 118 Bildszenen bieten,³¹ die in zwei oder in drei übereinanderliegende Register gegliedert und meist „völlig vom Text separiert“ sind, dabei „eigenständige, allein den Ordnungsprinzipien der Bildkunst folgende Einheiten“³² bilden und auf diese Weise in ein potentiell Spannungsverhältnis zum Text treten. Da im Münchner *Tristan*-Codex außerdem Gottfrieds Text durch einen Redaktor zum Teil erheblich gekürzt wurde,³³ stellt sich die Frage danach, ob und wie diese Bearbeitung in die bisher konturierte programmatische Uneindeutigkeit der innertextuellen Semiose sinnverändernd eingreift und welche interpretatorischen Konsequenzen sich daraus auch im Zusammenspiel mit den Text-Bild-Verhältnissen ergeben.

Wie Martin Baisch für die Mehlstreu-List herausgearbeitet hat, wird der Sinn der Episode sowohl auf der Ebene des Textes als auch auf der Ebene der Visualisierung neu modelliert.³⁴ Auf der Ebene des Textes sind zwei „Minusstellen“³⁵ gegenüber Rankes Edition relevant (vgl. Abb. 1).

Kollationen verbesserten kritischen Apparat besorgt und mit einem erweiterten Nachwort versehen von Werner Schröder. Berlin/New York 2004.

²⁹ Gottfried von Straßburg *Tristan*, München, Bayerische Staatsbibliothek, Cgm 51, erste Hälfte 13. Jahrhundert. Digitalisat abrufbar unter: *Tristan und Isolde von Gottfried von Straßburg, mit der Fortsetzung von Ulrich von Türheim*: <http://daten.digital-sammlungen.de/~db/0008/bsb00088332/images/>; Abruf am 07.06.2019.

³⁰ Dazu vgl. Norbert H. Ott, „Bildstruktur statt Textstruktur. Zur visuellen Organisation mittelalterlicher narrativer Bilderzyklen. Die Beispiele des Wienhausener Tristantepichs I, des Münchener Parzival Cgm 19 und des Münchener Tristan Cgm 51“. In: Klaus Dirschl (Hg.), *Bild und Text im Dialog*. Passau 1993, S. 53-70, hier S. 53; sowie Margaret Alison Stones, „The Artistic Context of Some Northern French Illustrated Tristan Manuscripts“. In: Jutta Eming et al. (Hgg.), *Visuality and Materiality in the Story of Tristan and Isolde*. Notre Dame, Indiana 2012, S. 299-336.

³¹ Vgl. ebd. S. 64.

³² Ebd. S. 53.

³³ Im Münchner *Tristan*-Codex fehlen fast 4000 Verse, von denen etwa die Hälfte auf Blattverlusten basiert und nur der Rest auf die Kürzungen eines Redaktors zurückgehen, Vgl. Martin Baisch, *Textkritik als Problem der Kulturwissenschaft. Tristan-Lektüren*. Berlin/New York 2006, hier S. 109.

³⁴ Dazu vgl. ebd. S. 209-214.

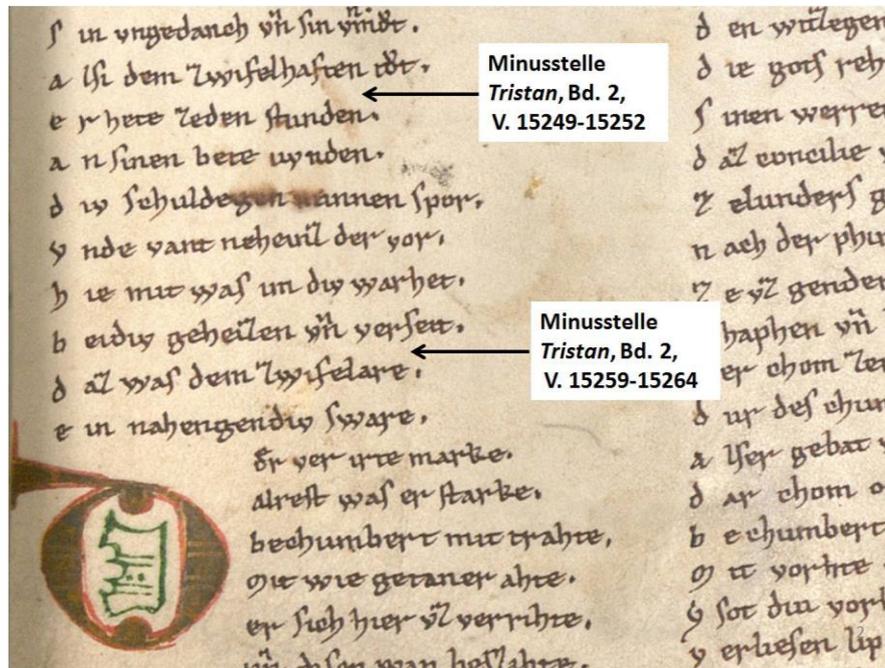


Abb. 1: Gottfried von Straßburg *Tristan*, BSB München, Cgm 51, fol. 80^{ra} (Detail)³⁶

Getilgt wurde zum einen eine Beschreibung von Markes innerer Zerrüttung durch seinen Zweifel:

<i>mit disem zwîvel enwiste er war.</i>	Er wußte nicht wohin bei dieser Ungewißheit.
<i>er wânde her, er wânde dar,</i>	Er wandte sich hierhin und dorthin,
<i>ern wiste, waz er wolte</i>	er wußte nicht, was er wollte
<i>oder wes er waenen solte.</i>	und was er glauben sollte.
(<i>Tristan</i> , Bd. 2, V. 15249-15252)	

Zum anderen wurde auch in die Reflexion der Szene durch den Erzähler kürzend eingegriffen:

<i>mit disen zwein was er betrogen.</i>	Mit diesen beiden war er betrogen.
<i>disiu zwei, wâr unde gelogen,</i>	Beides, Wahrheit und Lüge,
<i>diu haete er beide in wâne</i>	vermutete er
<i>und was ouch beider âne.</i>	und hatte doch beides nicht.
<i>ern wolte sî niht schuldic hân</i>	Er wollte ihnen die Schuld nicht geben,
<i>und enwolte s'ouch niht schulde erlân.</i>	sie ihnen aber auch nicht erlassen.
(<i>Tristan</i> , Bd. 2, V. 15259-15264)	

³⁵ So bezeichnet Baisch die kürzenden Eingriffe in der Episode, die prinzipiell von Verschreibungen, Eingriffen in die Satz- und Reimstruktur oder Reformulierungen von Details etc. zu unterscheiden; vgl. ebd. S. 210.

³⁶ Digitalisat, *Tristan und Isolde*, http://daten.digitale-sammlungen.de/bsb00088332/image_163; Abruf am 07.06.2019 [Vergrößerung und Hervorhebungen Andrea Sieber].

Durch die Kürzung der beiden Textpassagen wird König Markes mentales Ringen mit der Uneindeutigkeit der sichtbaren Zeichen deutlich abgemildert. Demgegenüber bleibt Markes Zweifel in der ungekürzten Textversion als Ambivalenzkonflikt weitgehend unaufgelöst. Dieses Verharren im Netz der uneindeutigen Zeichen ließe sich durchaus als ein intentionales Nicht-Verstehen-Wollen interpretieren, bei dem alle Indizien vom König entgegen jede Ratio immer wieder als noch-nicht-genau-genug-gewusstes Wissen³⁷ und somit für eine Sanktionierung des Ehebruchs als unbrauchbar eingestuft werden, was Marke in letzter Konsequenz an die Grenze der Handlungsfähigkeit treibt. Im Münchner Codex zielt die Handlung auf der Textebene indessen zügiger und weniger spannungsgeladen auf die sich anschließende normative Regulierung durch das Gottesurteil ab.

Auf der Ebene des Bildprogramms lassen sich zwei gegenläufige Tendenzen der Expansion und Zeitdehnung beobachten. Auf der Rückseite von Blatt 76 (vgl. Abb. 2) zeigt das obere Register den sitzenden König Marke in zwei Simultanszenen:³⁸ links im Gespräch mit seiner Frau Isolde und rechts im Gespräch mit seinem Neffen Tristan. Die deiktischen Gesten, die Marke jeweils mit der rechten Hand ausführt, können eine Warnung oder Belehrung implizieren, wodurch Markes Rolle als König und Richter über die verdächtigten Liebenden markiert wird. Diese Gesprächsszenen haben auf der textuellen Ebene keinerlei Referenz in Gottfrieds Roman. Die Visualisierung der Mehlstreu-Episode beginnt demnach mit einem zusätzlichen Bildsujet, das unabhängig vom Text existiert und somit in der Bildnarration auch eine anders akzentuierte Geschichte erzählt.

³⁷ Baisch, *Textkritik*, S. 210, konstatiert in dem Zusammenhang eine „Befangenheit im Nicht-Wissen“. Zur konzeptuellen Ausdifferenzierung verschiedener Formen des Nicht-Wissen vgl. Andrea Sieber, „Verdunkeltes Begehren. Überlegungen zum Spannungsverhältnis von Wissen und Nicht-Wissen in Konrads von Würzburg *Partonopier und Meliur*“. In: Björn Bulizek et al. (Hgg.), *Die dunklen Seiten der Mediävistik*. Duisburg 2014, S. 77-97, hier S. 81-83.

³⁸ Dazu und zum Folgenden vgl. auch Baisch, *Textkritik*, S. 211-212.

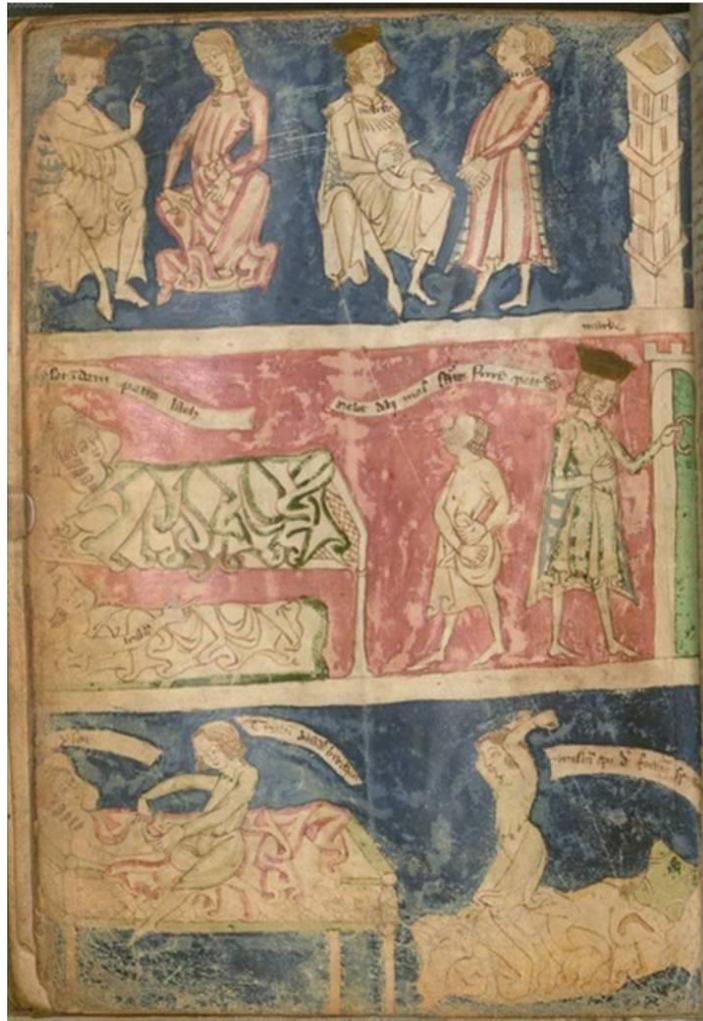


Abb. 2: Gottfried von Straßburg *Tristan*, BSB München, Cgm 51, fol. 76^{v39}

Im weiteren Verlauf entfaltet die Bildnarration im mittleren Register die multi-szenische Durchführung der List: Isolde und Tristan liegen in der linken Bildhälfte jeweils in ihren Betten. Rechts davon verstreut Melot das Mehl auf dem Fußboden während König Marke am rechten Bildrand das Schlafgemach verlässt. Im unteren Register sind Ereignisse a-chronologisch zur gewohnten (Bild-)Lese-richtung angeordnet. Die rechte Abbildung zeigt, wie Tristan zum Sprung ansetzt, um trotz der Falle in Isoldes Bett zu gelangen. In der linken Bildhälfte sitzt Tristan bereits auf dem Bett und ist dabei, unter die Bettdecke seiner Geliebten zu schlüpfen. Das aus dem Sprung resultierende Problem der geplatzten Adern und die verräterische Blutspur werden nicht im Bild visualisiert. Durch ein hinter Tristans Kopf platziertes Spruchband mit dem Wortlaut „*Tristan die ader brechen*“ wird allerdings dieses von der Textebene bekannte und für die Semantisierung der Szene entscheidende Detail ergänzt. Durch die Beischrift zur Bildszene kann somit der rot konturierte Faltenwurf von Isoldes Bettdecke, der zuvor grün

³⁹ Digitalisat, *Tristan und Isolde*, http://daten.digitale-sammlungen.de/bsb00088332/image_156; Abruf am 07.06.2019.

gehalten war, in der Imagination der Rezipierenden trotzdem mit dem verströmten Blut Tristans assoziiert werden.

Abweichend von der sonst geläufigen Visualisierung bestimmter Textepisoden innerhalb des Codex in ‚Clustern‘,⁴⁰ wird die Mehlstreu-Episode nicht als in sich geschlossene Bilderzählung auf einer Bildseite präsentiert, sondern erst fünf Doppelseiten später auf der Vorderseite von Blatt 82 im oberen Register mit der Entdeckung der Blutspuren durch Marke beendet (vgl. Abb. 3).

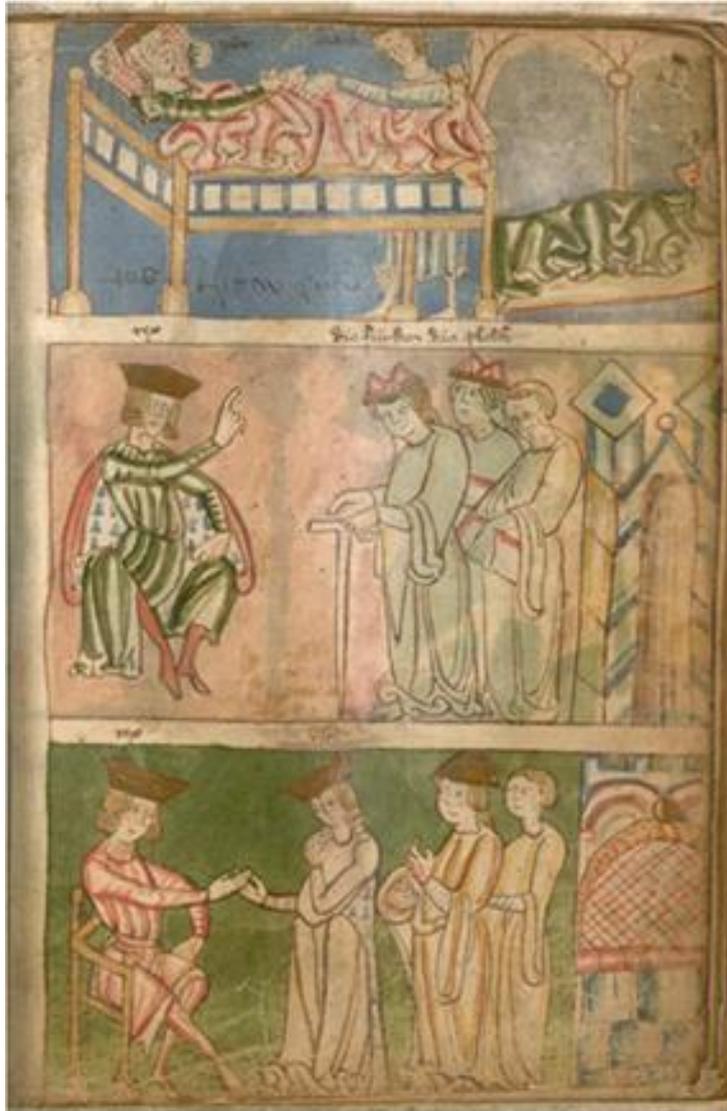


Abb. 3: Gottfried von Straßburg *Tristan*, BSB München, Cgm 51, fol. 82⁴¹

⁴⁰ Den Begriff ‚Cluster‘ verwende ich in Anlehnung an Michael Curschmann und Norbert H. Ott zur Umschreibung zusammengehöriger Bildersets. Vgl. Michael Curschmann, „Images of Tristan“. In: Adrian Stevens/Roy Wisbey (Hgg.), *Gottfried von Straßburg and the Medieval Tristan Legend. Papers from an Anglo-North American Symposium*. London 1990, S. 1-17, hier S. 3; sowie Ott, „Bildstruktur“, S. 67.

⁴¹ Digitalisat, *Tristan und Isolde*, http://daten.digitale-sammlungen.de/bsb00088332/image_167; Abruf am 07.06.2019.

Während die Mehlstreu-Episode auf der Ebene der erzählten Handlung im Münchner *Tristan*-Codex zügig vorangetrieben wurde und bereits abgeschlossen ist, entsteht auf der Ebene der visualisierten Handlung durch eine plötzliche Unterbrechung der Bilderzählung eine Art ‚Cliffhanger‘,⁴² der Spannung erzeugt und Neugier auf die spätere Auflösung der Szene weckt.⁴³ Die Bildrezeption innerhalb des Codex wird durch die zwischen den Bildseiten liegenden fünf Textdoppelseiten mit ca. 1.000 Versen deutlich unterbrochen. Diese visuelle Zäsur bleibt auch dann signifikant, wenn man eine getrennte Rezeption von Text und Bild annimmt, die prinzipiell ein zügiges Umblättern zum nächsten Motiv-Cluster ermöglicht.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Strategien der Streichungen und Straffungen auf der Ebene der textuellen Narration im Zusammenspiel mit den gegenläufigen Strategien der Expansion und Dehnung auf der Ebene der Bildnarration insgesamt trotzdem einer gemeinsamen Handlungspragmatik innerhalb des Codex zuarbeiten. Indikatoren hierfür sind einerseits die Reduktion von König Marke emotionaler Befangenheit gegenüber den Liebenden durch die Minusstellen im Text (vgl. nochmals Abb. 1) sowie andererseits die ergänzten Bildsujets, die König Marke gegenüber den Liebenden in der Rolle des richtenden Herrschers zeigen (vgl. nochmals Abb. 2, oberes Register). Dies bekräftigt auch die per Cliffhanger ausgesetzte Entdeckung der Blutspuren nach der Mehlstreu-List. Die Identifizierung der Blutspuren erfolgt im Bildprogramm tatsächlich erst am Anfang der Gottesurteil-Episode. Diese neue Positionierung verzahnt die Beweislage aus der Mehlstreu-Episode kausal pointierter als im Text mit dem nachfolgenden Konzil in London (vgl. Abb. 3, mittleres Register), bei dem sich Isolde gegenüber Marke rechtfertigt und sich freiwillig dem von ihm geforderten Ordal unterwirft (vgl. Abb. 3, unteres Register).

5. Detektivische Zugänge zu mittelalterlicher Literatur

Die im konkreten Text- und Bildmaterial aus dem Münchner *Tristan*-Codex exemplarisch identifizierten semiotischen Spielräume zur Mehlstreu-List, zeigen bereits deutlich das didaktische Potenzial, das eine detektivische Autopsie einer illustrierten Handschrift anhand ihres Digitalisats gegenüber einer bloßen Textlektüre mit Hilfe einer herkömmlichen Edition bieten kann.

Grundsätzlich müssen Lehrkräfte bei der Begegnung mit unbekanntem mittelalterlichen Texten im schulischen oder akademischen Unterricht, zunächst immer mit einem Nicht-Wissen auf der Seite der Lernenden rechnen. Dieses Nicht-Wissen stimuliert Neugier und fordert zum Dekodieren des historischen Bild-

⁴² Zur Begriffsbestimmung vgl. Martin Jurga, „Der Cliffhanger. Formen, Funktionen und Verwendungsweisen eines seriellen Inszenierungsbausteins“. In: Herbert Willems/Martin Jurga (Hgg.), *Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch*. Opladen/Wiesbaden 1998, S. 471-488, hier S. 472. Baisch, *Textkritik*, S. 212, bezeichnet das Phänomen als „Leerstelle“.

⁴³ Ausgehend von dieser Beobachtung wäre systematisch zu untersuchen, ob sich in der gesamten Bilderzählung weitere Phänomene seriellen Erzählens identifizieren lassen, die ein Spannungsverhältnis zur Textnarration erzeugen und diese eventuell umdeuten.

Text-Materials in einem detektivischen Sinne geradezu heraus.⁴⁴ Die Etymologie von lat. *detegere* „entdecken, aufdecken“ markiert, dass solch ein detektivischer Blick auf einen mittelalterlichen Text diese Neugier produktiv machen kann, um das Nicht-Wissen in einem gestuften Lernprozess in Wissen zu transformieren.

Dieser Lernprozess kann je nach Zielgruppe und Anforderungsniveau des Materials unterschiedlich modelliert werden. In unteren und mittleren Jahrgangsstufen bietet es sich beispielsweise an, kürzere narrative Texte wie Fabeln und Schwänke in einer Doppelstunde durch entdeckendes Lesen zu erschließen.⁴⁵ Wie das didaktische Arrangement bei der Arbeit mit Textauszügen aus einem größeren Werk aussehen könnte, möchte ich anhand einer illustrierten Textpassage aus dem *Welschen Gast*⁴⁶ konturieren. Das Werk wurde 1215/16 von dem norditalienischen Kleriker Thomasin von Zerclaere als erste umfassende Verhaltenslehre in deutscher Sprache verfasst. Thematisiert werden verschiedene Lehr-Lern-Prozesse, in denen heranwachsenden jungen Adeligen neben breit gestreutem Alltagswissen zum Beispiel auch ganz konkrete geschlechtsspezifische Verhaltensnormen vermittelt werden. Die ausgewählte Textpassage thematisiert allerdings den Status quo einer verkehrten Welt (*mundus inversus*):

*Der gebûre wolt sîn kneht,
wan in des leben dunket sleht.
der kneht waere gerne gebûr,
swenn in sîn leben dunket sûr.
der phaffe wolt gern rîter wesen,
swenn in betrâgt sîn buoch ze lesen.
vil gern der rîter phaffe waer,
swenn er den satel rûmt dem sper.
swenn der koufman gewinnet nôt,
sô spricht er: „wê, waer ich tô!t!
mir ist unsaelikeit gegeben.
der wercman hât guot leben.
jâ ist deheim der wercman.
daz ich niht wûrken kan!
des muoz ich varn hin und her
und bin gemuot harte sêr.“
sô sprichet der wercman: „wol*

Der Bauer möchte Krieger sein,
denn dessen Leben schein ihm gut.
Der Krieger wäre gern Bauer,
wenn ihm sein Leben hart vorkommt.
Der Geistliche würde gern Ritter sein,
wenn es ihn verdrießt, sein Buch zu lesen.
Sehr gern wäre der Ritter ein Geistlicher,
wenn ihn der Speer vom Sattel holt.
Gerät der Kaufmann in Not,
spricht er: „Ach, wäre ich tot!
Ein schweres Los ist mir auferlegt.
Der Handwerker hat ein gutes Leben.
Der Handwerker sitzt zuhause.
Warum kann ich kein Handwerk!
So muß ich hin und her reisen
und bin arg geplagt.“
Ebenso spricht der Handwerker:

⁴⁴ Im Idealfall korrelieren Nicht-Wissen und Neugier außerdem mit der Faszinationskraft, die von mittelalterlichen Texten und Themen ausgeht, was die Motivation steigert, sich mit dem Lerngegenstand ‚Mittelalter‘ auseinander zu setzen.

⁴⁵ Für eine Kurzbeschreibung zu einem Unterrichtsprojekt zur Fabel *Der Rabe mit den Pfauenfedern* in der Version des Strickers aus der Sammelhandschrift Cod. Pal. germ. 341 aus der Universitätsbibliothek Heidelberg vgl. Andrea Sieber, „Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht“. In: Sabine Seelbach/Gerhild Zamminer (Hgg.), *Sehnsuchtsort Mittelalter. ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 40 (2016), H. 3, S. 50-66, hier S. 55-57.

⁴⁶ Für Basisinformationen vgl. die Einleitung in: Thomasin von Zerclaere, *Der Welsche Gast. Ausgewählt, eingeleitet, übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Eva Willms*. Berlin/New York 2004, S. 1-20. Mittelhochdeutscher Text und Übersetzung im Folgenden nach dieser Edition zitiert.

*dem koufmanne, wan ich sol
würkent nahtes wachen vil.
der koufman slaefet, swenner wil.“
swaz dem ist liep, ist disem leit.
daz ist ein grôz unstaetekeit.
wolt der hunt ziehen den wagen
und der ohse die hasen jagen,
si diuhtn uns beidiu wunderlîch.
daz ist noch alsô gemelîch,
daz sich deheiner niht enschampt,
ern well durch nît des andern ampt.
kneht gebûr, gebûre kneht –
daz und ditze ist unreht.
der phaffe ist rîtr, der rîter phaffe;
der und der tuot als der affe,
wan der aff sich niht enschampt,
ern welle haben alliu ampt.
alsô sî wir betrogen gar.
ich wil iu sagen wol vûr wâr:
deheiner wolt daz sîne geben,
erkant er wol des andern leben.
(Welscher Gast, V. 2639-2676)*

„Gut hat’s der Kaufmann, denn ich muß
nachts oft wach bleiben und arbeiten.
Der Kaufmann schläft, wann er will.“
Was diesen freut, ist jenes Leid.
Das ist eine große Unbeständigkeit.
Wollte der Hund den Wagen ziehen
und der Ochse die Hasen jagen,
kämen beide uns absonderlich vor.
Das ist noch ebenso närrisch, daß
keiner sich schämt, aus Neid nach
dem Beruf des andern zu verlangen.
Krieger Bauer, Bauer Krieger –
jenes und dieses ist unrecht. Der
Geistliche ist Ritter, der Ritter Geistlicher;
dieser und jener führt sich auf wie der Affe,
denn der Affe schämt sich nicht,
nach sämtlichen Berufen zu verlangen.
Dabei täuschen wir uns ganz und gar.
Ich sage euch: Tatsächlich würde keiner
das Seine hergeben wollen, wenn er das
Leben des andern wirklich kennen würde.

Der Text wäre Schüler*innen laut auf Mittelhochdeutsch vorzulesen und als Bildmaterial zu präsentieren (vgl. Abb. 4). Die vorgetragene Textpassage stimuliert im Zusammenspiel mit dem Digitalisat der ältesten illustrierten Handschrift des *Welschen Gasts* aus der Universitätsbibliothek Heidelberg die Phantasie von Schüler*innen von der Grundschule bis zur Mittelstufe; eventuell auch noch in höheren Jahrgängen. Da es sich um einen vollkommen *fremden* bzw. auch fremdartigen Text handelt, über den die Lernenden nichts wissen können, wird Neugier geweckt.

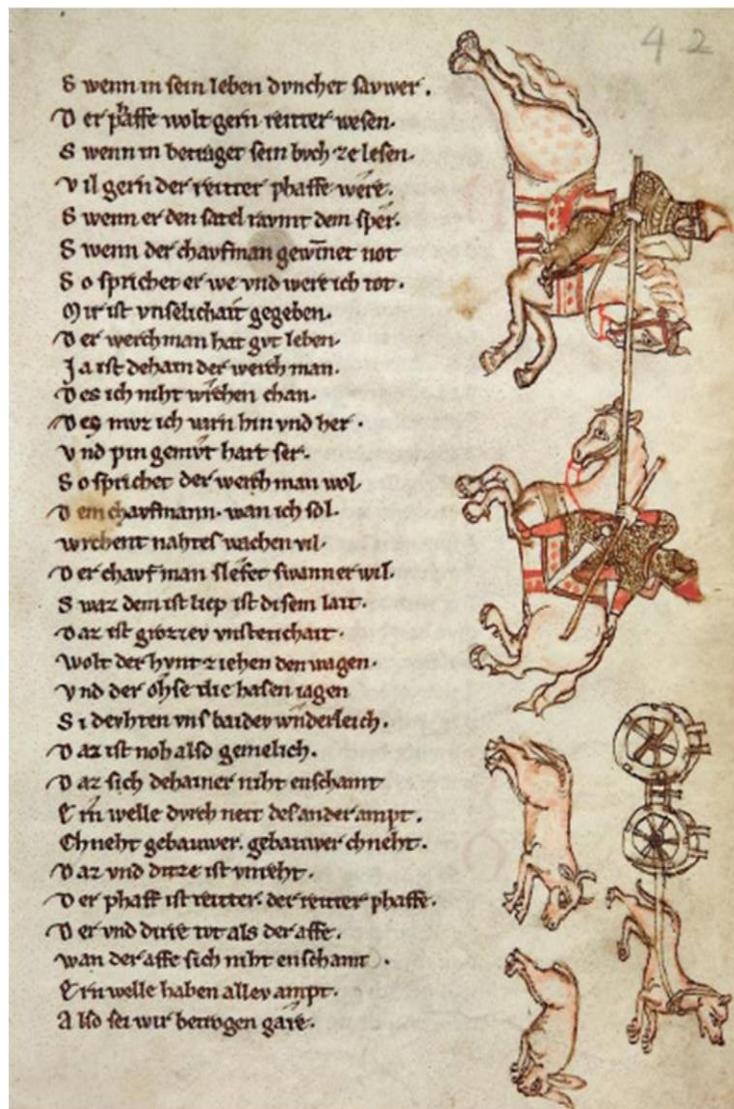


Abb. 4: Thomasin von Zerklare *Der Welsche Gast*, UB Heidelberg, Cpg 51, fol. 42⁴⁷

Der Rezeptionsprozess, den die Lernenden bei der Betrachtung der Handschriftenseite vollziehen, lässt sich in einem Gedankenexperiment antizipieren. Vermutlich entstehen Fragen: Was war zu hören? Was ist zu sehen? Ein aufgeschlagenes Buch? Befleckte Seiten mit krakeliger Seitenzahl oben rechts? Eine merkwürdig fremd anmutende Sprache? Ein schön geschriebener Text, der dennoch kaum zu entziffern ist? Auf die Seite gekippte Comicstrips? Das Ganze wirkt rätselhaft und zugleich auch irgendwie vertraut? Es könnte sich um ein altes Buch handeln?

Beim Hören sind eventuell Einzelwörter hängen geblieben: Knecht, Ritter, Sattel, Tod, hin und her, ich, wachen, lieb, leid, Hund, Wagen, Ochse, Amt, Affe, betrogen ... aber das ergibt doch keinen Sinn!

⁴⁷ Digitalisat, *Der Welsche Gast* (A), <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg389/0095>; Abruf am 15.06.2019.

Die Aufmerksamkeit bei der Betrachtung der Handschriftenseite wird wahrscheinlich auf die vertikalen Abbildungen gelenkt: Das obere Bild ist eine Kampfszene (vgl. Abb. 5); also tatsächlich Ritter?! Aber der Text bleibt unlesbar!



Abb. 5: Ritterlicher Zweikampf mit einem Sieger und einem Besiegten
Thomasin von Zerklare *Der Welsche Gast*, UB Heidelberg, Cpg 51, fol. 42^r (Detail)⁴⁸

Im unteren Bild sind Tiere zu sehen (vgl. Abb. 6): links unten eine Kuh, daneben ein Hase; die Größe stimmt nicht. Oben ein Pferd? Vor so etwas wie einem Wagen? Wie war das noch: Hund, Wagen, Ochse? Zurück zum Text: Im Text steht Wagen! *wolt der hunt ziehen den wagen* (V. 2661) ...hm... ?

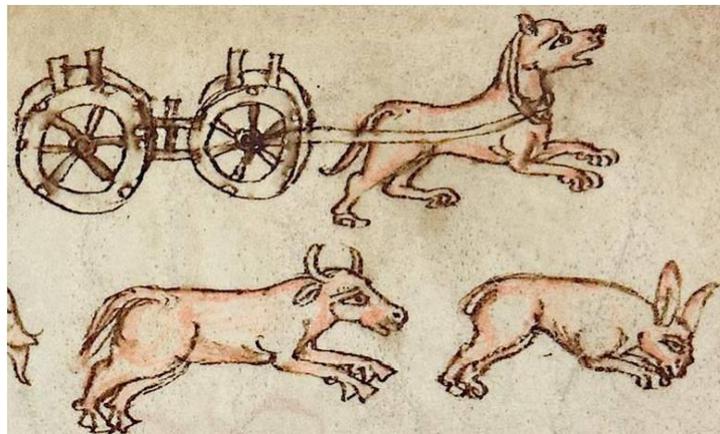


Abb. 6: Aufgabentausch zwischen einem Hund und einem Ochsen
Thomasin von Zerklare *Der Welsche Gast*, UB Heidelberg, Cpg 51, fol. 42^r (Detail)⁴⁹

Ich breche an dieser Stelle die Konturierung einer möglichen fragend-entdeckenden Annäherung an Text und Bild ab. Deutlich werden sollte, wie die kognitive Erschließung des unbekanntes Textes ablaufen könnte. Das simulierte laute Denken beim Lesen des Textes und Betrachten der Bilder sollte außerdem

⁴⁸ Digitalisat, *Der Welsche Gast* (A), <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg389/0095>; Abruf am 15.06.2019 [Vergrößerung und Drehung um 90° gegen den USZ Andrea Sieber].

⁴⁹ Digitalisat, *Der Welsche Gast* (A), <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg389/0095>; Abruf am 15.06.2019 [Vergrößerung und Drehung um 90° gegen den USZ Andrea Sieber].

zeigen, dass die Fremdheit von Schrift und Sprache sowie die Alterität des Textes und der Illustrationen im Lese- und Bilderschließungsprozess zwar Verstehensbarrieren erzeugen, diese aber nicht vollkommen unüberwindbar sind.

Durch intermediales Switchen zwischen Text und Bild, bei dem eine synästhetische Rezeptionskompetenz⁵⁰ zur Anwendung kommt, erschließen sich nach und nach sinnvolle Details. Der Verstehensprozess läuft dabei kognitionspsychologisch auf verschiedenen Ebenen ab, die miteinander verschränkt sind.⁵¹ Durch Dekodierung auf der Wort- und Satzerkennungsebene, über Bildidentifizierung und mentale Assoziationen, durch Verknüpfung mit erinnerten Bestandteilen des gehörten Textes und im Rückgriff auf vorhandenes bildliches, sprachliches und kulturelles Wissen kommt es zu einem ersten Textverstehen. Aus einem ursprünglichen Nicht-Wissen⁵² über den Text heraus wird Schritt für Schritt ein Textverstehensprozess initiiert, der von hierarchieniedrigen zu hierarchiehöheren Prozessen der lokalen und globalen Kohärenzbildung fortschreitet und letztlich das Erkennen von Superstrukturen und ästhetischen Darstellungsstrategien ermöglicht.⁵³

Verstehensbarrieren, die die Schüler*innen aufgrund der Fremdheit des Textes nicht von allein überwinden können, lassen sich auf der Ebene der Textakquisition mit Lese- und Übersetzungshilfen sehr gut bewältigen.⁵⁴ Anhand eines

⁵⁰ Auszugehen ist von einer konstruktiven Überlagerung von Bild- und Textrezeption. Vgl. dazu aus mediävistischer Perspektive Claudia Brinker-von der Heyde, „Der ‚Welsche Gast‘ des Thomasin von Zerclaere: Eine (Vor-)Bildgeschichte“. In: Horst Wenzel/Christina Lechtermann (Hgg.), *Beweglichkeit der Bilder. Text und Imagination in den illustrierten Handschriften des ‚Welschen Gastes‘ von Thomasin von Zerclaere*. Köln et al., S. 9-32, hier S. 10-14; Horst Wenzel, „sagen und zeigen. Zur Poetik der Visualität im ‚Welschen Gast‘ des Thomasin von Zerclaere“. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 125 (2006), S. 1-28, hier S. 24-27.

⁵¹ Insbesondere Lesekompetenz wird entsprechend modelliert. Vgl. exemplarisch die Visualisierung des Mehrebenenmodells des Lesens nach Cornelia Rosebrock/Daniel Nix, *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. überarb. u. erw. Aufl., Baltmannsweiler 2014, hier S. 15.

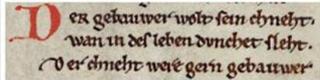
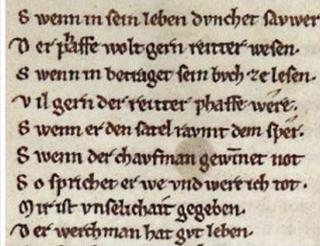
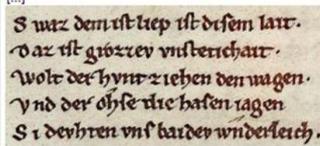
⁵² Nicht-Wissen ist bezogen auf die „historischen Kontexte von der Textüberlieferung über die ständische und politische Ordnung bis hin zu basalen hermeneutischen Fragen“ die geläufige Ausgangslage für die schulische Erstbegegnung mit mittelalterlicher Literatur, die in unterschiedlichen mentalen, kulturellen und religiösen Norm- und Wertvorstellungen grundiert sind. Dieses Nicht-Wissen ist jedoch nicht negativ konnotiert, sondern bildet einen konstruktiven Ausgangspunkt für das literarische Lernen. Vgl. Sieber, „Mittelalterliche Texte“, S. 53.

⁵³ Zu den mentalen Abläufen auf der kognitiven Prozessebene treten je nach Modellierung der Lesekompetenz auf der Subjektebene über die Kategorien Wissen, Beteiligung, Motivation und Reflexion das Selbstkonzept als (Nicht-)Leser/in sowie auf der sozialen Ebene die Einbettung in Interaktions- und Kommunikationsstrukturen in der Familie oder mit Peers, in der Schule und im kulturellen Leben hinzu. Vgl. Rosebrock/Nix, *Grundlagen der Lesedidaktik*, S. 20-26; sowie zum Modell der „Lesekompetenz im Sozialisationskontext“ Bettina Hurrelmann, „Modelle und Merkmale der Lesekompetenz“. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 5. Aufl., Seelze-Velber 2015, S. 18-28.

⁵⁴ Im Projekt „mittelneu“, das ich an der Universität Duisburg-Essen von 2010 bis 2013 geleitet habe, wurden für diese Phase des entdeckenden Lesens mittelalterlicher Handschriften Unterrichtsmaterialien konzipiert, die als Grundmodell für die Erschließung mittelalterlicher Originaltexte genutzt werden können. Vgl. dazu den Projektbericht von Nine Miedema/Andrea Sieber, „Das Projekt ‚mittelneu‘ (Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht)“. In: Dieter Wro-

exemplarischen Arbeitsmaterials, das ich auf der Basis des Digitalisats der Handschrift A entwickelt habe, lässt sich die gestufte Unterstützung bei der Texterschließung nachvollziehen (vgl. Abb. 7).

Thomasin von Zerklare ,Der Welsche Gast', Textauszüge von Seite 41^v/42^f, Vers 2639-2663

Originalhandschrift (um 1256)	Übertragung in die heutige Schrift	Vers	Übersetzung in die heutige Sprache
41 ^v 	Der gebauer _____ chneht. Wan in des _____ dunchet _____ . Der _____ were gern _____ .	2640	Der Bauer möchte ein _____ sein, denn dessen Leben _____ ihm gut. Der _____ wäre gern Bauer, _____ ihm sein Leben hart vorkommt.
42 ^f 	Swenn in sein Leben dunchet _____ der _____ wolt gern reitter wesen. swenn in betraget sein _____ ze lesen. vil gern der _____ phaffe were. swenn er den satel raumt dem _____ . swenn der _____ gewinnet not so _____ er we und were ich ____ . mir _____ unselichait _____ . der _____ hat _____ leben.	2545 2650	Der _____ würde gern Ritter _____ , wenn es ihn verdriest sein Buch _____ lesen. _____ gern wäre der Ritter ein _____ , wenn ihn der Speer vom _____ stößt. Wenn der Kaufmann in _____ gerät, so spricht er „oh weh, wäre ich tot!“ Ich werde vom _____ verfolgt. Der _____ hat ein gutes Leben.
	swaz dem ist _____ ist disem _____ . daz ist grozzeu _____ . wolt der _____ den wagen und der _____ die _____ iagen si deuthen _____ baideu wunderleich.	2660	Was den einen freut, tut dem anderen leid. Das ist eine große Unbeständigkeit. Wollte der _____ den Wagen _____ und der _____ die _____ jagen, kämen uns beide _____ vor.

Aufgabe: Übertrage die fehlenden Wörter aus der Originalhandschrift im ersten Lückentext zunächst in die heutige Schreibweise. Übersetze danach die fehlenden Wörter im zweiten Lückentext in die heutige Sprache.

©Andrea Sieber, Universität Passau. Abbildungen reproduziert nach: Thomasin von Zerklare ,Der Welsche Gast', UB Heidelberg, Cod. Pal. germ. 389, fol. 41^v/42^f
URLs: <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg389/0094>; <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg389/0095> (30.11.2016)

Abb. 7: Arbeitsmaterial zum *Welsche Gast*⁵⁵

In der linken von drei Spalten ist die zu entziffernde mittelhochdeutsche Textpassage als detailvergrößerte Abbildung aus dem Digitalisat der Handschrift wiedergegeben. Zur Dekodierung des Originaltextes kann eine zur Textstelle passende Lesehilfe genutzt werden, die sich auf diakritische Zeichen und skriptographische Varianten einzelner Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen bezieht. In der mittleren Spalte befindet sich eine als Lückentext vorbereitete Transkription und in der rechten Spalte dann ebenfalls ein Lückentext mit einer weitgehend interlinearen sowie jahrgangsstufengerechten Übersetzung. Durch die unterschiedliche Verteilung der Lücken ergeben sich beim Vergleichen der beiden Lückentexte erste wechselseitige Verstehenshilfen. Da mittelhochdeutsche Wörterbücher in der Regel im Schulunterricht nicht zur Verfügung stehen, habe ich außerdem als Übersetzungshilfe ein kurzes, zum Text passendes Glossar erstellt, wobei die einzelnen Einträge wie in einem tatsächlichen Nachschlagewerk lemmatisiert

bel/Stefan Tomasek (Hgg.), *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle*. Baltmannsweiler 2013, S. 171-185; sowie Sieber, „Mittelalterliche Texte“, S. 54-61.

⁵⁵ Arbeitsmaterial von Andrea Sieber erstellt nach dem Digitalisat, *Der Welsche Gast (A)*, <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg389/0094>; <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg389/0095>; Abruf am 30.11.2016. Dieses Arbeitsmaterial und die im Folgenden erwähnten weiteren Hilfsmittel habe ich am 1. Dezember 2016 im Rahmen einer Lehrerfortbildung zum Thema „Original und/oder Rezeptionen mittelalterlicher Literatur im Deutschunterricht“ am Kaiser-Heinrich-Gymnasium in Bamberg vorgestellt. Sämtliche Materialien können bei mir digital angefordert werden: andrea.sieber@uni-passau.de.

und gestaltet sind, damit entsprechende Nachschlagetechniken vermittelt, geübt und auf andere Anwendungsbereiche übertragen werden können.⁵⁶ Zu den glossierten Begriffen habe ich jeweils nur eine Bedeutung oder eine Auswahl an Bedeutungen aus dem geläufigen Mittelhochdeutschen Wörterbuch von Matthias Lexer⁵⁷ wiedergegeben, sodass sich die Schüler*innen zum Teil zwar bewusst für eine Begriffsvariante entscheiden müssen, aber grundsätzlich nicht zu weit vom Textverständnis weggeführt werden. Denkbar wäre es darüber hinaus, die beschriebenen Hilfestellungen nach einem Baukastenprinzip binnendifferenziert so zu gestalten, dass sich die verschiedenen Einzelmaterialien nicht nur unterstützend zu den einzelnen Phasen der Texterschließung einsetzen lassen, sondern sich zusätzlich durch gestufte Schwierigkeitsgrade am unterschiedlichen Lesekompetenzniveau der Schüler*innen orientieren. Die Lesehilfen könnten beispielsweise mehr Schreibvarianten und diakritischen Zeichen umfassen, als die Dekodierung der konkreten Textpassage tatsächlich erfordert. Dies hätte den Vorteil, dass die Lesehilfen dann einerseits auch für andere mittelhochdeutsche Textpassagen geeignet wären und andererseits gezielt ein selektiver Wahrnehmungsprozess der Schüler*innen herausgefordert und geschult wird. Insgesamt werden die ursprünglichen Verstehensbarrieren demnach durch ein mehrmaliges, sorgfältiges Durchlesen des unbekanntes Textes in einem gestuften Erkenntnisprozess überwunden und zugleich wird der Text dabei auf der inhaltlichen Ebene sehr genau erkundet.⁵⁸

Eine Besonderheit des präsentierten Beispiels aus dem *Welschen Gast* liegt darin, dass die flankierenden Illustrationen – *Ritterlicher Zweikampf mit einem Sieger und einem Besiegten* (vgl. nochmals Abb. 5) und *Aufgabentausch zwischen einem Hund und einem Ochsen* (vgl. nochmals Abb. 6) – ebenfalls als Hilfe zur Identifikation einzelner Wortbilder genutzt werden können, denn die Bildspender bauen eine Brücke zum semantischen Verstehen.⁵⁹ Die Illustrationen fungieren demnach punktuell, wie eine Art visuelles Glossar oder Wörterbuch, weshalb es nahe liegt die *mundus inversus*-Szene mit den zugehörigen Versen den Schü-

⁵⁶ Arbeit mit Wörterbüchern als ein Aspekt von Wortschatzarbeit stellt meist ein Desiderat im unterrichtspraktischen Alltag dar. Vgl. Stephan Merten, „Arbeit mit Wörterbüchern“. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hgg.), *Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler 2011, S. 348-360.

⁵⁷ Für die Erstellung eines Glossars eignet sich eine beliebiger Nachdruck des Mittelhochdeutschen Taschenwörterbuchs von 1885. Vgl. Matthias Lexer, *Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch*. 38. Aufl. Mit den Nachträgen von Ulrich Pretzel. Stuttgart 1999.

⁵⁸ Bezüge ergeben sich zur Methode des textnahen Lesens. Vgl. Elisabeth K. Paefgen, „Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive“. In: Jürgen Belgrad/Karlheinz Fingerhut (Hgg.), *Textnahes Lesen*. Baltmannsweiler 2008, S. 14-23.

⁵⁹ Hierin unterscheiden sich diese eher einfach gehaltenen Abbildungen von den komplexen Darstellungen etwa zur Tugendallegorese, zur Kosmologie oder zum Artes-Zyklus, die ohne intensive Textkenntnis der Rezipienten oder die mündliche Vermittlungsinstanz eines Vorlesers bzw. Bilderklärers oft nicht erschlossen werden können. Zur ikonischen Struktur der Illustrationen vgl. grundlegend Norbert H. Ott, „Mise en page. Zur ikonischen Struktur der Illustrationen von Thomasins ‚Welschem Gast‘“. In: Horst Wenzel/Christina Lechtermann (Hgg.), *Beweglichkeit der Bilder. Text und Imagination in den illustrierten Handschriften des ‚Welschen Gastes‘ von Thomasin von Zerclaere*. Köln et al. 2002, S. 33-63.

ler*innen ebenfalls als Lesehilfe anzubieten, um den Textverstehensprozess durch intermediales Switchen zu unterstützen. Dieser Effekt wird außerdem in der Handschrift D aus der Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden⁶⁰ zusätzlich durch Bildbeischriften bzw. Spruchbänder verstärkt, die in Handschrift A an dieser Stelle fehlen. Wesentlich relevanter erscheint mir jedoch die Erweiterung des Bildprogramms, die sehr gut in die entdeckende Texterschließung einbezogen werden kann. Die zusätzlichen Illustrationen befinden sich jeweils unter den bereits bekannten Abbildungen des Zweikampfs und der invertierten Tierkonstellation. Die Kampfszene wird um zwei Rollentauschphantasien zwischen Knecht und Bauer sowie zwischen Kaufmann und Handwerker ergänzt (vgl. Abb. 8). D. h. hier kann in Relation zu den im Text verwendeten Oberbegriffen versucht werden, die konkreten Berufsgruppen über signifikante Attribute zu identifizieren.

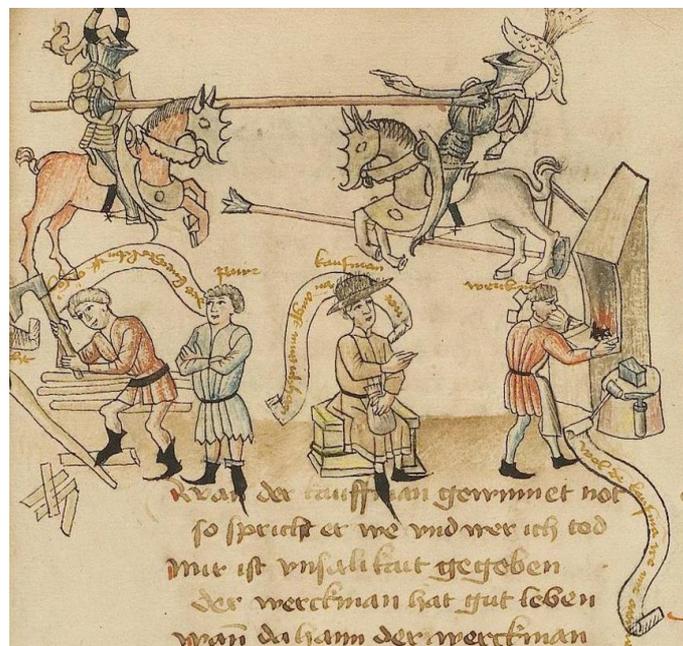


Abb. 8: Ritterlicher Zweikampf mit einem Sieger und einem Besiegten mit Zusatzabbildungen zu konkreten Berufsgruppen, Thomasin von Zerclaere *Der Welsche Gast*, SLUB Dresden, M 67, fol. 23^v (Detail)⁶¹

Links ist tatsächlich kein Knecht, sondern ein Zimmermann dargestellt, der mit einer Axt Baumstämme bearbeitet.⁶² Der neben ihm stehende *pawr* macht in

⁶⁰ Vgl. Digitalisat, Thomasin von Zerclaere, *Der Welsche Gast (D)*, Dresden, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek, Mscr. M 67, 1450-1470, fol. 23^v; http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/slub_m67/0053; Abruf am 15.06.2019.

⁶¹ Digitalisat, *Der Welsche Gast (D)*, http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/slub_m67/0053; Abruf am 15.06.2019 [Vergrößerung Andrea Sieber].

⁶² Zu den nachfolgend beschriebenen Bildinhalten und zur Wiedergabe der Schriftbandtexte vgl. Thomasin von Zerclaere, *Der Welsche Gast. Bd. 4: Die Illustrationen des Welschen Gasts: Kommentar mit Analyse der Bildinhalte und den Varianten der Schroftbandtexte. Verzeichnisse, Namenregister, Bibliographie*. Hrsg. von F. W. von Kries. Göppingen 1985, S. 81.

seinem Spruchband die Bemerkung *Des knechtes lebn ist gefüg*. In der Mitte sitzt ein *kaufman*, gut erkennbar an seinem Geldbeutel, auf einer Bank und beobachtet einen Schmied, der rechts an einem Feuer hantiert, neben dem ein Amboss und verschiedene Hämmer zu sehen sind. Der Kaufmann reflektiert das Risiko seiner Existenz mit den Worten: *nur not und angest muß ich han*. Der Schmied wiederum beneidet den Kaufmann: *wol dem kaufman we mir armen*.

Auch in der Abbildung zur animalischen *mundus inversus*-Konstellation werden Ochse und Hase durch Bildbeischriften identifiziert (vgl. Abb. 9).



Abb. 9: Aufgabentausch zwischen einem Hund und einem Ochsen
Thomasin von Zerclaere *Der Welsche Gast*, SLUB Dresden, M 67, fol. 23^v (Detail)⁶³

Außerdem kann hier sehr gut nachvollzogen werden, dass die Abbildung sehr genau in den Wortlaut des Textes eingepasst wurde, denn die Verse 2661-2662, auf die sich die Illustration bezieht, stehen direkt darüber: *wolde der hunt ziehen den wagen / vnd der ochs den hasen jagen*.⁶⁴ Diese enge paratextuelle Verzahnung steht in deutlichem Kontrast zur vertikalen Positionierung der Illustration in Handschrift A.

Bei der zweiten Erweiterung des Bildprogramms handelt es sich um eine ‚Zusatzillustration‘, die nur in der Handschrift D zu finden ist (vgl. Abb. 10).

⁶³ Digitalisat, *Der Welsche Gast* (D), http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/slub_m67/0053; Abruf am 15.06.2019 [Vergrößerung Andrea Sieber].

⁶⁴ Normalisierte Transkription nach Handschrift D [Andrea Sieber].



Abb. 10: Zusatzabbildung zur Fabel *Der Affe beim Barbier*
Thomasin von Zerclaere *Der Welsche Gast*, SLUB Dresden, M 67, fol. 23^v (Detail)⁶⁵

Durch einen Bildrahmen wird die Illustration deutlich von der oberhalb befindlichen Abbildung *Aufgabentausch zwischen einem Hund und einem Ochsen* abgegrenzt (vgl. nochmals Abb. 9). Dargestellt ist der Innenraum einer Barbierstube: Rechts im Bild wird der Barbier bei der Arbeit gezeigt. Links im Bild hat sich ein Affe von einem Schemel erhoben. Beim Versuch sich selbst zu rasieren, hat er sich offensichtlich verletzt, denn unterhalb des an den Hals gesetzten Rasiermessers ist er von Blut überströmt. Mit dem Affen, der hier die Arbeit des Barbiers nachahmt und dabei zu Schaden kommt, wird ein prägnantes Bild für die im Text angesprochene Normenüberschreitung gefunden, die nach mittelalterlichen Vorstellungen mit der Todsünde der *superbia* assoziiert werden kann (vgl. nochmals V. 2670-2672).⁶⁶

Dies kann mit Schüler*innen in Relation zum Text durchaus sinngemäß erarbeitet werden, denn die Zusatzillustration konkretisiert den abstrakten normativen Gehalt der Textsequenz auf sehr anschauliche Weise. In diesem Zusammenhang besonders interessant ist, dass die Illustration ihre geläufige paratextuelle Illustrationsfunktion innerhalb Thomasins Werk überschreitet, da sie auf die Fabel *Der Affe beim Barbier* anspielt.⁶⁷ D. h. über das Bild wird zusätzlich ein Intertext aufgerufen, der den zeitgenössischen Rezipierenden vertraut gewesen sein dürfte und beim Betrachten der Illustration in der Imagination rekapituliert werden kann. Über das Memorieren der Handlungskonstellation und der Moralisation der Fabel gewinnen die Verse bei Thomasin in einem intermedialen Sinnbildungsprozess eine wesentlich anschaulichere Kontur als es der Wortlaut des Textes allein nahelegen würde.

Inwiefern auch dieser komplexe intertextuelle Bezug mit Schüler*innen erschlossen und nachvollzogen werden kann, hängt nicht nur von der vorgeschlagenen Aufbereitung des Materials aus dem *Welschen Gast* ab, sondern die Inten-

⁶⁵ Digitalisat, *Der Welsche Gast (D)*, http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/slub_m67/0053; Abruf am 15.06.2019 [Vergrößerung Andrea Sieber].

⁶⁶ Zur mittelalterlichen Auffassung des Affen als Zerrbild des Menschlichen vgl. Horst Woldemar Janson, *Ape and Ape Lore in the Middle Ages and the Renaissance*. London 1952.

⁶⁷ Vgl. Gerd Dike/Klaus Grubmüller, *Die Fabeln des Mittelalters und der frühen Neuzeit. Ein Katalog der deutschen Versionen und ihrer lateinischen Entsprechungen*. München 1987, Nr. 25, 29.

sität der entdeckenden Lektüre kann durch thematische Fokussierung maßgeblich gelenkt oder verstärkt werden.

Zunächst ermöglicht ein potenzielles Vorwissen der Schüler*innen zum Medium Buch eine erste vage mediengeschichtliche Situierung des Textes: Im Idealfall wird die Codex-Form erkannt und sachkulturelles Wissen zur mittelalterlichen Buchherstellung abgerufen, das eventuell aus der Grundschule oder museumspädagogischen Angeboten bekannt ist.⁶⁸ Diese buchgeschichtliche Einordnung baut in der Regel eine Brücke zur weiteren historischen Kontextualisierung über die Bildspender: Da es um Kampf und Ritterschaft geht, wird die mutmaßliche Einordnung ins Mittelalter demnach auch auf der Inhaltsebene bestätigt.

Mit fortschreitender Texterschließung kommt nach und nach weiteres Vorwissen ins Spiel, das in Abhängigkeit der literarischen bzw. einer heutzutage eher von Medien dominierten Sozialisation und in Abhängigkeit von literarischer Bildung im bisherigen Deutschunterricht äußerst heterogen ausfallen kann.⁶⁹ So könnte der Topos von der verkehrten Welt (*mundus inversus*) Schüler*innen bereits in der Grundschule an schwankhafte Erzählmuster etwa aus *Till Eulenspiegel*⁷⁰ oder aus anderen Lügengeschichten erinnern. Oder: Das anthropomorphe Tierpersonal und die epimythionartige *Moralisatio* vom Ende der zitierten Passage dürften ebenfalls seit der Grundschule aus Fabeln bekannt sein. Ein entsprechendes Gattungswissen wird spätestens in der 7./8. Jahrgangsstufe systematisch vermittelt, meist jedoch deutlich früher.⁷¹ Oder: Die metrisch gebundene Sprache, die Reimpaarverse, das Sentenzenhafte und die Antithetik erinnern Schüler*innen eventuell an Kinderreime und Nonsense-Poesie.⁷² An alle genannten Bereiche des Vorwissens kann sehr gut angeschlossen werden, um eine historische Perspektivierung von literarischem Wissen zu erreichen. In vorhandene Unterrichtssequenzen mit passender Thematik lässt sich demnach eine Doppelstunde zum entdeckenden Lesen mit den vorgestellten illustrierten Textpassagen aus den digitalisierten Handschriften des *Welschen Gastes* sehr gut

⁶⁸ Entsprechende Angebote sind meist regional ausgerichtet. Vgl. etwa die Bamberger und Grazer Unterrichtsprojekte zu mittelalterlicher Literatur (*MimaSch. Mittelalter macht Schule*, <http://mimasch.de/>; *Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters*, <http://literaturpfade.uni-graz.at/de/arbeitskoffer/>; Abruf jeweils am 15.06.2019) oder das museumspädagogische Angebot des SiegfriedMuseums in Xanten zum Thema *Buch und Feder. Die mittelalterliche Schreibstube*, http://www.siegfriedmuseum-xanten.de/?page_id=769; Abruf am 15.06.2019.

⁶⁹ Als weitere Faktoren können sozio-ökonomischer Status, Gender, Migrationshintergrund sowie ethnische und religiöse Zugehörigkeit mit Aspekten der literarischen Sozialisation resp. Mediensozialisation korreliert sein und die Heterogenität literarischer Bildung beeinflussen. Vgl. dazu grundlegend Christine Garbe, „Literarische Sozialisation – Mediensozialisation“. In: Volker Frederking et al. (Hgg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler 2010, S. 23-42, sowie die KIM- und JIM Studie 2018, *Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen*, <http://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2018/>; <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/>; Abruf jeweils am 15.06.2019.

⁷⁰ Vgl. exemplarisch den Abschnitt im Deutschlehrbuch von Renate Krull (Hg.), *Doppel-Klick 6*. Berlin 2006, S. 114-119.

⁷¹ Vgl. nochmals Anm. 44.

⁷² Zum lyrischen Grundwissen vgl. exemplarisch Petra Anders, *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Seelze-Velber 2013, hier S. 46-56.

inserteren. Und tatsächlich könnte die durch das Bildprogramm aufgerufene Fabel *Der Affe beim Barbier* im Anschluss an die entdeckende Lektüre als zusätzlicher Referenztext erarbeitet werden, um die historische wie auch die literaturgeschichtliche und gattungstheoretische Kontextualisierung zu vertiefen.

6. Didaktische Potenziale

Bei Begegnungen mit mittelalterlichen Texten im schulischen oder akademischen Unterricht, die in ähnlicher Weise wie die vorgestellte Textpassage aus dem *Welschen Gast* als vollkommen ‚fremd‘ bzw. fremdartig erlebt werden, kann durch den Einsatz mittelalterlicher Handschriften ein konstruktiver Verstehensprozess in Gang gesetzt werden, in dessen Verlauf ursprüngliches Nicht-Wissen in Wissen transformiert wird. Dieses Wissen ergibt sich aus einem komplexen Zusammenspiel von Vorwissen, einzelnen Wissensaspekten, die durch erkennendes Textverstehen generiert werden, sowie neu zu vermittelndem Wissen, das wiederum das Textverstehen fördert und als Kontextwissen durch die Lehrkraft einzuspeisen wäre. Soll die Ebene des Textverstehens schließlich in Richtung Deutung und Interpretation überschritten werden, tangiert dies jene Dimension literarischen Lernens, die Kaspar H. Spinner als ‚Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses‘⁷³ bezeichnet hat. Literarisches Lernen vollzieht sich dabei insgesamt als ein transitorischer Prozess, bei dem Textverstehen und Textdeutung permanent bzw. immer wieder zwischen Nicht-Wissen und Wissen changieren und gerade dadurch neue Wissensdimensionen generiert werden.

Der sprachliche und ästhetische Fremdheitsgrad mittelhochdeutscher Texte bietet in diesem Gesamtprozess die Gelegenheit für ein intensives bzw. tiefes Textverstehen, das aus der Verschränkung sprachreflexiver, kontextgebundener und literarästhetisch-analytischer Sinnbildungsprozesse resultiert. Besteht außerdem die Chance, Aspekte des medialen Transfers, etwa Text-Bild-Gefüge, in den Sinnbildungsprozess mit einzubeziehen, wird die Ebene der reinen Textrezeption in Richtung *visual literacy*⁷⁴ überschritten. Pikturale Zugänge können durch den Text-Bild-Abgleich einerseits grundsätzlich das erste Textverständnis erleichtern, andererseits aber auch die weitere Texterschließung fundieren und bei komplexeren Bild-Text-Zusammenhängen zu einer intermedialen Vorstel-

⁷³ Vgl. Kaspar H. Spinner, „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200 (2006), S. 6-16, hier S. 12. Zur kritischen Revision von Spinners elf Aspekten literarischen Lernens vgl. Hans Lösener (Hg.), *Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand, Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2 (2015) (= http://leseraeume.de/?page_id=308; Abruf am 15.06.2019).

⁷⁴ Die Fähigkeit zum ‚Bilderlesen‘ wird in unserer verstärkt von Bildern geprägten Mediengesellschaft als kulturelle Schlüsselkompetenz betrachtet. Vgl. Michael Baum, „Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik: Lesen und Verstehen piktoraler Texte“. In: Volker Frederking et al. (Hgg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler 2010, S. 202–220; sowie Volker Frederking et al. (Hgg.), *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin 2012, hier S. 136.

lungsbildung und allgemein zur Schulung von Medienkompetenz⁷⁵ beitragen. Insgesamt ermöglichen mittelalterliche Originaltexte demnach aufgrund ihrer literarästhetischen, sprachlichen und medialen Konstituiertheit einen effizienten integrativen Deutschunterricht der multiple Kompetenzen entsprechend der Bildungsstandards fördert und somit die drei Säulen Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik miteinander verschränkt.

In dem Maße wie durch die Erschließung mittelalterlicher Texte bewusste Les- und Sinnbildungsprozesse initiiert werden, wird außerdem zugleich ein ‚historisches Lesen‘ eingeübt. Dabei wird im Prinzip eine basale historische Kontextualisierung dessen geleistet, wie die heutige Sprache, Literatur und Kultur in Deutschland ursprünglich entstanden sind und sich bis in die Gegenwart weiterentwickelt haben, was im Endeffekt eine historische Identitätsorientierung heranwachsender Generationen ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund möchte ich mich abschließend nochmals auf Tristans Spur begeben. Insbesondere die in Abschnitt 4 herausgearbeiteten semiotischen Spielräume, die sich aus der Autopsie des konkreten Text- und Bildmaterials aus dem Münchner *Tristan-Codex* ergeben haben, ermöglichen ab der 9. Jahrgangsstufe, aber vor allem in der Oberstufe eine didaktische Modellierung auf einem hohen Anspruchsniveau. Prinzipiell können alle Dimensionen literarischer Kompetenz, wie sie in dem von Anita Schilcher und Markus Pissarek herausgegebenen Band *Auf dem Weg zur Literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (2018)⁷⁶ ausdifferenziert wurden, für Gottfrieds *Tristan* produktiv gemacht werden. Mit Blick auf den semiotischen Abstraktionsgrad, der durch das komplexe Spiel mit verschiedenen Zeichendimensionen bereits im mittelalterlichen Text angelegt ist, wäre es dabei jedoch besonders gewinnbringend, die didaktische Modellierung des historischen Bild- und Textmaterials im Bereich der Kompetenzdimensionen „Explizite und implizite Textbedeutung verstehen“, „Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen“ und „Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung“ auf nachfolgende Kompetenzfacetten auszurichten:⁷⁷

- Einen kulturellen Referenzrahmen für die Rekonstruktion impliziter Bedeutungen heranziehen.
- Komplexe Referenzformen erkennen und Thematisierungen der Grenze von Fiktion und Wirklichkeit reflektieren und diskutieren können.
- Texte im literatur- und denkgeschichtlichen Kontext interpretieren und situieren.

⁷⁵ Dazu immer noch grundlegend 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.

⁷⁶ Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., erg. Aufl. Baltmannsweiler 2018.

⁷⁷ Zitiert nach der tabellarischen Übersicht zum „Kompetenzmodell Literarisches Lernen“ aus dem Anhang in Schilcher/Pissarek, *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*, S. 324-325.

Bei entsprechender didaktischer Aufbereitung und Reduktion wären hier für den *Tristan* relevante Spezialthemen aus dem Bereich der mittelalterlichen Zeichentheorie und Hermeneutik anzusiedeln, die beispielsweise das Verhältnis von *fictio* und *veritas*, von Deixis und Imagination oder von Etymologie, Semantik und Sprachreflexion betreffen.⁷⁸ Tatsächlich zielen die stichwortartig benannten Themenfelder nicht zuletzt auch auf eine propädeutische Vermittlung von Wissen über das mittelalterliche Welt- und Gesellschaftsbild ab, das in Bezug zur aktuellen Lebenswirklichkeit von Lernenden zu setzen sowie mit deren Wahrnehmungs- und Wissenshorizonten, Medienerfahrungen und Rezeptionsweisen abzugleichen wäre. Die Tauglichkeit des *Tristan* für den Einsatz in einem semiotisch fundierten schulischen oder akademischen Unterricht zeigt sich hier gerade in einer breiten Themenfülle einerseits, andererseits aber auch im Sinne einer ‚sekundären‘ Didaxe: Denn der *Tristan*-Roman und die Text-Bild-Beziehungen in den historischen Überlieferungszeugnissen bietet nicht nur vielfältige transdisziplinäre Anschlussmöglichkeiten, sondern darüber hinaus können auch die anvisierten Kompetenzdimensionen sowie der Erkenntnisgewinn systematisch erweitert und einem fortschreitendem Niveau angepasst werden. Durch Historisierung der damit verknüpften sprachlich-kognitiven Operationen wird außerdem insgesamt ein Beitrag zu einer semiotischen Metareflexion geleistet. Welcher Mehrwert insgesamt aus dem Einsatz mittelalterlicher Literatur in Prozessen der Kompetenz- und Wissensvermittlung resultiert, wäre allerdings empirisch noch zu überprüfen.⁷⁹

Literatur- und Medienverzeichnis

Primärliteratur

Gottfried von Straßburg. *Tristan*. München, Bayerische Staatsbibliothek, Cgm 51, erste Hälfte 13. Jahrhundert.

Gottfried von Straßburg. *Tristan. Band 1: Text. Hrsg. von Karl Marold. Unveränderter fünfter Abdruck nach dem dritten, mit einem auf Grund von Friedrich Rankes Kollationen verbesserten kritischen Apparat besorgt und mit einem erweiterten Nachwort versehen von Werner Schröder*. Berlin/New York 2004.

Gottfried von Straßburg. *Tristan. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Nach dem Text von Friedrich Ranke, neu hrsg., ins Neuhochdeutsche übersetzt, mit einem Stellenkommentar und einem Nachwort von Rüdiger Krohn*. 3 Bde., 15. Aufl. Stuttgart 2017.

Huber, Christoph. *Gottfried von Straßburg: Tristan*. 3., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin 2013.

⁷⁸ Vgl. zu diesen zeichentheoretischen und hermeneutischen Verhältnissen Lanz-Hubmann, „*Nein unde jâ*“; sowie Schnell, *Suche nach Wahrheit*.

⁷⁹ Zu den Forschungsdesiderata vgl. insgesamt Sieber, „Mittelalterliche Texte“.

- Thomasin von Zerclaere, *Der Welsche Gast. Ausgewählt, eingeleitet, übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Eva Willms*. Berlin/New York 2004.
- Thomasin von Zerclaere. *Der Welsche Gast. Bd. 4: Die Illustrationen des Welschen Gasts: Kommentar mit Analyse der Bildinhalte und den Varianten der Schroftbandtexte. Verzeichnisse, Namenregister, Bibliographie*. Hrsg. von F. W. von Kries. Göttingen 1985.
- Thomasin von Zerclaere. *Welscher Gast (A)*. Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cpg 389, um 1256.
- Thomasin von Zerclaere, *Welscher Gast (D)*, Dresden, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek, Mscr. M 67, 1450-1470.

Sekundärliteratur

- Anders, Petra. *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Seelze-Velber 2013.
- Baisch, Martin. *Textkritik als Problem der Kulturwissenschaft. Tristan-Lektüren*. Berlin/New York 2006.
- Baum, Michael. „Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik: Lesen und Verstehen piktoraler Texte“. In: Volker Frederking et al. (Hgg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler 2010, 202–220.
- Brinker-von der Heyde, Claudia. „Der ‚Welsche Gast‘ des Thomasin von Zerclaere: Eine (Vor-)Bildgeschichte“. In: Horst Wenzel/Christina Lechtermann (Hgg.). *Beweglichkeit der Bilder. Text und Imagination in den illustrierten Handschriften des „Welschen Gastes“ von Thomasin von Zerclaere*. Köln et al., 9-32.
- Curschmann, Michael. „Images of Tristan“. In: Adrian Stevens/Roy Wisbey (Hgg.). *Gottfried von Straßburg and the Medieval Tristan Legend. Papers from an Anglo-North American Symposium*. London 1990, 1-17.
- Dicke, Gerd. „Das belauschte Stelldichein. Eine Stoffgeschichte“. In: Christoph Huber/Victor Millet (Hgg.). *Der „Tristan“ Gottfrieds von Straßburg. Symposium Santiago de Compostela, 5. bis 8. April 2000*. Tübingen 2002, 199-220.
- Dicke, Gerd/Grubmüller, Klaus. *Die Fabeln des Mittelalters und der frühen Neuzeit. Ein Katalog der deutschen Versionen und ihrer lateinischen Entsprechungen*. München 1987.
- Frederking, Volker et al. (Hgg.). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., neu bearb. u. erw. Aufl.* Berlin 2012.
- Fritsch-Rößler, Waltraud. „Falsche Freunde, Markes Ohren und der Autor als Intimus. Zweifelhafte amicitia im ‚Tristan‘ Gottfrieds von Straßburg“. In: Gudrun Marci-Boehncke (Hg.). *Von Mythen und Mären. Mittelalterliche Kulturgeschichte im Spiegel einer Wissenschaftler-Biographie. Festschrift für Otfrid Ehrismann zum 65. Geburtstag*. Hildesheim 2006, 80-93.
- Garbe, Christine. „Literarische Sozialisation – Mediensozialisation“. In: Volker Frederking et al. (Hgg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler 2010, 23-42.

- Groeben, Norbert. „Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte“. In: Ders./Bettina Hurrelmann (Hgg.). *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München 2002, 160–197.
- Hurrelmann, Bettina. „Modelle und Merkmale der Lesekompetenz“. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.). *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 5. Aufl., Seelze-Velber 2015, 18-28.
- Janson, Horst Woldemar. *Ape and Ape Lore in the Middle Ages and the Renaissance*. London 1952.
- Jurga, Martin. „Der Cliffhanger. Formen, Funktionen und Verwendungsweisen eines seriellen Inszenierungsbausteins“. In: Herbert Willems/Martin Jurga (Hgg.). *Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch*. Opladen/Wiesbaden 1998, 471-488.
- Karner, Daniela. *Täuschung in Gottes Namen. Fallstudien zur poetischen Unteraufung von Gottesurteilen in Hartmanns von Aue „Iwein“, Gottfrieds von Straßburg „Tristan“, Des Strickers „Das heiße Eisen“ und Konrads von Würzburg „Engelhard“*. Frankfurt am Main et al. 2010.
- Krah, Hans. „Was ist ‚Literatursemiotik‘?“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., erg. Aufl. Baltmannsweiler 2018, 35-53.
- Krämer, Sybille. „Immanenz und Transzendenz der Spur: Über das epistemologische Doppelleben der Spur“. In: Sybille Krämer et al. (Hgg.). *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt am Main 2007, 155-181.
- Krämer, Sybille. „Was also ist eine Spur? Und worin besteht ihre epistemologische Rolle? Eine Bestandsaufnahme“. In: Sybille Krämer et al. (Hgg.). *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt am Main 2007, 11-33.
- Krull, Renate (Hg.). *Doppel-Klick 6*. Berlin 2006.
- Lanz-Hubmann, Irene. „Nein und ja“. *Mehrdeutigkeit im „Tristan“ Gottfrieds von Straßburg: Ein Rezeptionsproblem*. Bern et al. 1989.
- Lexer, Matthias. *Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch*. 38. Aufl. Mit den Nachträgen von Ulrich Pretzel. Stuttgart 1999.
- Lieb, Ludger. „MinneWelt und SchauspielWelt. Theatralität in Gottfrieds von Straßburg *Tristan*“. In: Manfred Kern (Hg.). *Imaginative Theatralität. Szenische Verfahren und kulturelle Potenziale in mittelalterlicher Dichtung, Kunst und Historiographie*. Heidelberg 2013, 183-200.
- Merten, Stephan. „Arbeit mit Wörterbüchern“. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hgg.). *Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler 2011, 348-360.
- Mertens, Volker. „Wahrheit und Kontingenz in Gottfrieds *Tristan*“. In: Cornelia Herberichs/Susanne Reichlin (Hgg.). *Kein Zufall. Konzeptionen von Kontingenz in der mittelalterlichen Literatur*. Göttingen 2010, 186-205.
- Miedema, Nine/ Sieber, Andrea. „Das Projekt ‚mittelneu‘ (Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht)“. In: Dieter Wrobel/Stefan Tomasek (Hgg.). *Texte*

- der Vormoderne im Deutschunterricht. *Schnittstellen und Modelle*. Baltmannsweiler 2013, 171-185.
- Nöth, Winfried. „Semiose und ihre Dimension“. In: Ders. *Handbuch der Semiotik*. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. mit 89 Abbildungen. Stuttgart/Weimar 2000, 227-291.
- Ott, Norbert H. „Bildstruktur statt Textstruktur. Zur visuellen Organisation mittelalterlicher narrativer Bilderzyklen. Die Beispiele des Wienhausener Tristan-teppichs I, des Münchener Parzival Cgm 19 und des Münchener Tristan Cgm 51“. In: Klaus Dirschl (Hg.). *Bild und Text im Dialog*. Passau 1993, 53-70.
- Ott, Norbert H. „Mise en page. Zur ikonischen Struktur der Illustrationen von Thomasins ‚Welschem Gast‘“. In: Horst Wenzel/Christina Lechtermann (Hgg.). *Beweglichkeit der Bilder. Text und Imagination in den illustrierten Handschriften des ‚Welschen Gastes‘ von Thomasin von Zerclaere*. Köln et al. 2002, 33-63.
- Paefgen, Elisabeth K. „Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive“. In: Jürgen Belgrad/Karlheinz Fingerhut (Hgg.). *Textnahes Lesen*. Baltmannsweiler 2008, 14-23.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel. *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. überarb. u. erw. Aufl., Baltmannsweiler 2014.
- Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., erg. Aufl. Baltmannsweiler 2018.
- Schnell, Rüdiger. *Suche nach Wahrheit. Gottfrieds ‚Tristan und Isold‘ als erkenntniskritischer Roman*. Tübingen 1992.
- Schulz, Monika. *Gottfried von Straßburg: ‚Tristan‘*. Stuttgart 2017.
- Sieber, Andrea. „Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht“. In: Sabine Seelbach/Gerhild Zaminer (Hgg.). *Sehnsuchtsort Mittelalter. ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 40 (2016), H. 3, 50-66.
- Sieber, Andrea. „Verdunkeltes Begehren. Überlegungen zum Spannungsverhältnis von Wissen und Nicht-Wissen in Konrads von Würzburg *Partonopier und Meliur*“. In: Björn Bulizek et al. (Hgg.). *Die dunklen Seiten der Mediävistik*. Duisburg 2014, 77-97.
- Spinner, Kaspar H. „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200 (2006), 6-16.
- Stones, Margaret Alison. „The Artistic Context of Some Northern French Illustrated Tristan Manuscripts“. In: Jutta Eming et al. (Hgg.). *Visuality and Materiality in the Story of Tristan and Isolde*. Notre Dame, Indiana 2012, 299-336.
- Velten, Hans Rudolf. „Sprache und Raum. Anmerkungen zur Baumgartenszene in Gottfrieds ‚Tristan‘“. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 133 (2014), 23-47.
- Warning, Rainer. „Die narrative Lust an der List. Norm und Transgression im ‚Tristan‘“. In: Gerhard Neumann/ Rainer Warning (Hgg.): *Transgressionen. Literatur als Ethnographie*. Freiburg im Breisgau 2003, 175-212.

- Wenzel, Horst. „sagen und zeigen. Zur Poetik der Visualität im ‚Welschen Gast‘ des Thomasin von Zerclaere“. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 125 (2006), 1-28.
- Wetzel, René. „Erkennen und Verkennen. Schattenwurf und Spiegelbild in mittelalterlichen Tristandichtungen und - bildzeugnissen“. In: Björn Reich et al. (Hgg.). *Schatten. Spielarten eines Phänomens in der mittelalterlichen Literatur. LiLi* 180 (2015), 45-66.

Internetquellen

- Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters*, <http://literaturpfade.uni-graz.at/de/arbeitskoffer/>; Abruf am 15.06.2019.
- Buch und Feder. Die mittelalterliche Schreibstube*, http://www.siegfriedmuseum-xanten.de/?page_id=769; Abruf am 15.06.2019.
- JIM Studie 2018, *Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen*, <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/>; Abruf am 15.06.2019.
- KIM-Studie 2018, *Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen*, <http://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2018/>; Abruf am 15.06.2019.
- Lösener, Hans (Hg.). *Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand, Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2 (2015) (= http://leseraeume.de/?page_id=308; Abruf am 15.06.2019).
- MimaSch. Mittelalter macht Schule*, <http://mimasch.de/>; Abruf am 15.06.2019.
- Tristan und Isolde von Gottfried von Straßburg, mit der Fortsetzung von Ulrich von Türheim*: <http://daten.digital-sammlungen.de/~db/0008/bsb00088332/images/>; Abruf am 07.06.2019.

Mediensemiotik in der Lehrer*innenbildung

Dennis Gräf

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

In meinem Beitrag geht es um die prinzipielle Leistung und Funktion der Mediensemiotik als einer medienübergreifenden Herangehensweise in der Lehrer*innenbildung, weil es der schulische Umgang mit jeglicher Art von Medien ist, der einen dringenden Handlungsbedarf hervorruft. Lehrer*innen stehen vor dem virulenten Problem, dass die gegenwärtigen Lehrpläne beispielsweise filmanalytische Kompetenzen voraussetzen, die momentan – in der Regel – faktisch weder im Studium³ noch in der Referendarausbildung vermittelt werden. Lehrkräften stehen zudem nur in unzureichender Weise Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung, die einen filmanalytischen Kompetenzerwerb ermöglichen. Dies führt dazu, dass Filmanalysen ohne methodisch adäquate Anleitung durchgeführt werden, was nicht erstrebenswert sein kann.

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

¹ Siehe hierzu beispielhaft die im Anhang aufgelisteten Lehrpläne der Bundesländer für das Fach Deutsch der Sekundarstufe. Leider gilt dies nicht für die gesamte Schullaufbahn, wie schon Ulf Abraham, *Filme im Deutschunterricht*, Seelze ³2016, feststellt (vgl. S. 79).

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

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

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

1. Mediensemiotik und Lehrer*innenbildung

In den Beiträgen Decker/Krah⁷ und Decker⁸ ist das mediensemiotische Paradigma bereits grundlegend konturiert worden. In meinem Beitrag möchte ich darüber hinaus die Relevanz eines mediensemiotischen Verständnisses für den Erwerb und

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

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

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

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

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

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

Das Thema ist von einer nicht zu unterschätzenden gesellschaftlichen Relevanz, die sich aus der in diesem Beitrag herzuleitenden Beschaffenheit medialer Äußerungen ergibt. Mediale Produkte vermitteln stets implizit Weltmodelle mit spezifischen ideologischen Sets, die als solche erkannt, reflektiert und diskutiert werden müssen. Hier ließe sich sogar ein Beispiel heranziehen, das für die Altersstufe vor dem Grundschulalter signifikante Weltmodelle präsentiert: Die *Conni*-Bücher¹¹ von Liane Schneider aus der *Pixi*-Reihe installieren dargestellte Welten, die als diversitäts- und komplexitätsreduzierend zu bezeichnen sind; hier werden heile, problem- und konfliktlose Welten präsentiert, in denen insgesamt ein ausnahmslos positives Bild von Welt, Gesellschaft und sozialem Raum gezeichnet wird. Wenn es in diesen Texten auch darum gehen mag, den Kindern spezifische Alltagsabläufe zu skizzieren und damit überhaupt erst vorzustellen, so ist auch festzuhalten, dass eine potenzielle Störung solcher Abläufe nicht skizziert wird. In semiotischer Hinsicht ist demnach das Selektionsprinzip medialer Produkte zu fokussieren: Der zur Verfügung stehende Zeichenvorrat wird im Prozess der Bedeutungskonstituierung paradigmatisch gebündelt und ist dementsprechend hinsichtlich seines Verhältnisses zur außermedialen Wirklichkeit zu befragen.¹²

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Skizze einer integrativen Mediensemiotik

2.1 Semiotische Grundlagen: Zeichen – Medien – Kommunikation

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

Dieser Beschaffenheit des Zeichenbegriffs liegt eine historische Genese zugrunde: Während initial Charles Sanders Peirce von einer triadischen Anlage des Zeichens, bestehend aus Repräsentamen, Objekt und Interpretant¹⁵ ausgeht, installiert Ferdinand de Saussure in der Linguistik einen dyadischen Zeichenbegriff, bestehend aus Signifikant und Signifikat¹⁶. Louis Hjelmslev behält diesen dyadischen Begriff bei, differenziert beide Seiten des Zeichens jedoch aus¹⁷. In Folge wird Charles W. Morris das triadische Zeichenmodell festschreiben und den Semioseprozess darüber hinaus in ein System von drei Dimensionen der Semiotik integrieren: Syntax, Semantik und Pragmatik¹⁸ als obligatorische Wirkungsbereiche von Zeichen öffnen den Blick für das Bedeutungsumfeld des Zeichens. Die Syntax

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

¹⁵ Vgl. Nöth, *Handbuch*, S. 62.

¹⁶ Vgl. ebd. S. 74.

¹⁷ Vgl. ebd. S. 80.

¹⁸ Vgl. ebd. S. 90.

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

Wie Decker/Krah¹⁹ auf der Grundlage einer linguistisch-semiotischen Tradition bereits dargelegt haben, vollzieht sich Kommunikation stets mittels Zeichen. In einer Kommunikationssituation liegen Zeichen vor, denen im Rahmen eines Zuweisungsaktes eine Bedeutung zugewiesen wurde. Ohne einen solchen Akt der Zuweisung handelt es sich lediglich um ikonische und indexikalische Zeichen, denen keine kommunikative Absicht zugrunde liegt. Die Bedeutungszuweisung ist somit ein konstitutiver Bestandteil semiotischer Äußerungen, was unter dem Begriff des symbolischen Zeichens zusammengefasst wird.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁴ Vgl. ebd. S. 88.

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

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

²⁷ Ebd. S. 79.

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

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

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

2.2 Textuelle Strategien

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

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

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

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

²⁹ Vgl. Kraß „Semiotische Grundlagen von Kommunikation“, S. 32.

³⁰ Vgl. ebd. S. 35.

nicht ungeordnet sind, sondern aus Teilordnungen, den Paradigmen bestehen³¹ die sich bezüglich „des die Klasse konstituierenden Merkmals“³² als Mengen äquivalenter Signifikate verstehen lassen. Die paradigmatische Bedeutung hält den Aspekt bereit, der in einem Text zentral und auf ranghöchster Ebene verhandelt wird. So unterschiedlich die deutschen Heimatfilme der 1950er Jahre auch hinsichtlich der in ihnen erzählten Geschichten sein mögen, so ist doch in all diesen Filmen das zentrale Paradigma der Bewahrung und Tradierung installiert, das einem abzulehnenden Paradigma der Moderne als positive und wünschenswerte Ordnung gegenübergestellt wird. Die Gewebestruktur von Texten ist es, die eng mit der paradigmatischen Bedeutungskomponente zusammenhängt: Indem alle Zeichen miteinander zusammenhängen, verweisen sie in ihren spezifischen Relationen zueinander auf einen ihnen gemeinsamen Signifikatehorizont, der sich als ranghöchstes Paradigma äußert.

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

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

³¹ Vgl. ebd. S. 41.

³² Ebd.

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

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

Wie bei Decker³⁵ nachzulesen ist, liegen die Ursprünge der Mediensemiotik in einem linguistisch grundierten Strukturalismus, was sich auf das Verständnis einer medial konstruierten Welt insofern niederschlägt, als Texte als geschlossene Systeme eine spezifische Ordnung aufweisen. Die Struktur als Summe aller Relationen einzelner Elemente eines Systems zeigt an, dass mediale Produkte nicht willkürlich gedeutet werden können, sondern es ein heuristisches Bestreben sein muss, die Ordnungsprinzipien eines Textes zu rekonstruieren. Analytisch ist hier von einer *Kohärenzannahme* auszugehen, die danach strebt, die kohärente Ordnung eines Textes zu erkennen. Damit geht auch eine heuristische *Erleichterung* der analytischen Praxis einher: Indem ein Text als Zeichengeflecht eine innere argumentative Ordnung aufweist, ist die Reihenfolge bei der Textanalyse prinzipiell nachrangig, da alle Daten im Dienste dieser Ordnung die Paradigmenbildung des Textes markieren.

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

2.3 Narration

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 Kulturelles Wissen, Diskurs, Denksystem

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

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

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

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

⁴² Vgl. ebd.

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

solche im Text auf irgendeine Weise markiert sein.⁴⁴ Wenn Tschick und Maik in Herrndorfs *Tschick* (342014) bzw. Akins TSCHICK (D 2016) mit einem geklauten Lada durch die Gegend fahren und dabei allerlei Abenteuer erleben, dann wird hier beispielsweise zwar auch auf konkrete Texte referiert,⁴⁵ aber auch auf das Genre der *road novel* für den literarischen Text⁴⁶ bzw. des *road movies* für den Film. Daraus ergeben sich dann im Einzelfall konkrete Fragestellungen, etwa inwiefern das Genremuster in diesem Fall beibehalten oder etwa konterkariert wird, was dann seinerseits interpretatorische Konsequenzen mit sich bringt.

Kulturelles Wissen ist nicht ungeordnet, sondern in diskursiven Zusammenhängen rekonstruierbar, die ihrerseits in historischen und relationalen Ordnungssystemen zu verorten sind. Diskurse definiert Titzmann in Anlehnung an Foucault als „System[e] des Denkens und Argumentierens“⁴⁷, die sich i) durch einen gemeinsamen Redegenstand, ii) durch gemeinsame Regularitäten der Rede sowie iii) durch spezifische Abgrenzungen zu anderen Diskursen⁴⁸ auszeichnen.

Diskurse sind ihrerseits in *Denksystemen* organisiert, die als ein System aller für wahr gehaltenen kulturellen Vorstellungen über die Welt zu verstehen sind. Denksysteme sind demgemäß zu rekonstruieren, und zwar wiederum aus Texten jeglicher Provenienz. Sowohl kulturelles Wissen als auch Diskurse sowie Denksysteme sind historische Konstrukte⁴⁹, die einem epochalen Wandel unterliegen. Diese Wandlungsprozesse können sich dabei sowohl auf die paradigmatisch-semantische Ebene als auch auf die ästhetisch-mediale Ebene beziehen. Beispielsweise ändern sich um 1750 nicht nur die Themen im deutschen Drama, indem von historischen Stoffen zu gegenwartsbezogenen gewechselt wird, auch die Transformation von der metrisch regulierten Tragödie im Gottschedschen Sinn hin zum Bürgerlichen Trauerspiel nach Lessings Konzeption führt zu einer gänzlich neuen Funktionsbestimmung von Theater und Drama, nämlich zu einer stärkeren Orientierung an der Lebenswelt des Bürgertums, dessen Interessen bislang im Fokus dramatischer Konzeptionen standen.

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

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

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

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

⁴⁷ Michael Titzmann, „Kulturelles Wissen“, S. 51.

⁴⁸ Vgl. ebd.

⁴⁹ Vgl. Krah, *Literaturwissenschaft/Textanalyse*, S. 289.

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

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

2.5 Schnittstellen der Mediensemiotik

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

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

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

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

Aus dieser Überlegung ergeben sich einige Anknüpfungspunkte, die das mediensemiotische Feld jeweils schärfer konturieren und einzelne Aspekte spezifizieren können. Erstens sind hier die *Bildwissenschaften*, die *Visual Culture Studies* sowie die *Visual History* zu nennen, die sich epistemisch mit der Integration des Bildes in die Wissenschaften beschäftigen, was als Phänomen des ausgehenden 20. Jahrhunderts mit den Begriffen des *pictorial turns* bzw. des *iconic turns* gefasst wird.⁵³ Bilder sind dabei nicht nur Quelle kulturhistorischer Mentalitätsgeschichtsschreibung, sie können auch und gerade in Verbindung mit sprachlichen Texten mediale und ästhetische Bedeutungswelten öffnen.⁵⁴ Bestimmte gegenwärtige Phänomene der Digitalmoderne wie beispielsweise *Instagram* lassen sich adäquat nur mit Inventarien beschreiben, die als methodische Hybride erscheinen. Die Mediensemiotik kann hier bereits einen Großteil methodischer Arbeit übernehmen, etwa indem sie proxemische Bildraumverhältnisse erkennt. Die Bildwissenschaften sehen aber in einer sprach- und textanalogen analytischen Zugangsweise methodische Probleme⁵⁵ und etablieren eigene, spezifische interpretatorische Zugänge zum Bild, die von der Mediensemiotik aufgegriffen werden können.⁵⁶

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

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

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

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

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

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

Die *Kultursemiotik* als Disziplin, die „die Voraussetzungen für die empirische Erfassung und vergleichende Beschreibung aller Kulturen der Welt“⁵⁸ schafft, erweitert das mediensemiotische Interessensgebiet um den gesamten Raum der Kultur, der sich medial (also auch sprachlich) äußert. Das Verständnis von Kultur als eines (interpretierbaren) Textes geht von einem Kulturbegriff aus, „der Kultur [...] in semiotisch vermittelten Darstellungsformen, die soziales Handeln in enger Verknüpfung mit kulturellen Selbstausslegungen zum Ausdruck“⁵⁹ bringt. Auf der Grundlage der Überlegungen von Ernst Cassirer von Zeichensystemen als symbolischen Formen untersucht die Kultursemiotik i) Zeichensysteme in einer Kultur sowie ii) Kulturen als Zeichensysteme.⁶⁰ Ein Modell zur Beschreibung von Kulturen liefert Jurij M. Lotman mit seinem Modell der *Semiosphäre*, das er in seinem Text *Die Innenwelt des Denkens* beschreibt⁶¹: Lotman versteht ein kulturelles System als eine Sphäre, die sich aus einem hegemonialen Deutungszentrum und einer Peripherie, die subkulturelle Angriffe auf das Zentrum tätigt, zusammensetzt, wobei beide Bereiche in einem „beweglichen dynamischen Verhältnis zueinander stehen“⁶²; die Semiosphäre einer Kultur steht in spezifischen Verhältnissen zu Semiosphären anderer Kulturen. Das Modell der Semiosphäre ist damit in der Lage „kulturelle Systeme in ihren Entwicklungen und interkulturellen Vernetzungen [zu] beschreiben“⁶³.

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

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

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

⁶⁰ Vgl. Posner, „Kultursemiotik“, S. 39.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶⁷ Köppe/Winko, *Literaturtheorien*, ebd.

⁶⁸ Decker/Krah, *Medienwandel*, S. 85.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

⁷¹ UH, 01:32:10.

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

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

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

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

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

⁷² UH, 00:51:20.

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

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

⁷³ UH, 01:38:40.

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



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

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

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

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

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

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

⁷⁴ UH, 00:37:30.

⁷⁵ UH, 00:48:05.

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

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

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

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

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

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

3.2 Deutsch: Literatur und Film als unterschiedliche Zeichensysteme im Deutschunterricht

Im Folgenden soll anhand des Films *Tschick*⁷⁶ sowie des literarischen Referenztextes *Tschick*⁷⁷ die unterschiedliche Medialität von Literatur und Film als Beispiel für einen semiotischen Umgang mit unterschiedlichen Zeichensystemen bzw. Intermedialitätsphänomenen vorgestellt werden. Die unterschiedliche Medialität der beiden medialen Produkte bedingt bereits eine grundlegende Nicht-Identität von literarischem Text und Film, der heuristisch zwangsläufig eine Nicht-Identität der Bedeutungen äquivalent und inhärent sein muss.⁷⁸ Insofern ist bereits der Begriff der Literaturverfilmung durchaus problematisch.⁷⁹ Die Verwendung des Begriffes suggeriert die Möglichkeit einer Bündelung komplexer Strukturen, die sich holistisch aber nicht in einem einzigen Begriff ausdrücken lassen. Eine semiotisch perspektivierte Intermedialitätsforschung⁸⁰ bietet hier Möglichkeiten, intermediale textuelle Verfahrensweisen terminologisch zu differenzieren. Problematisch wird

⁷⁶ Fatih Akin, *Tschick*. Studiocanal 2016.

⁷⁷ Wolfgang Herrndorf, *Tschick*. Berlin ³⁴2014.

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

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

⁸⁰ Vgl. Nies, „Intermedialität“.

der Begriff der Literaturverfilmung spätestens dann, wenn die Tatsache, dass sich ein Film auf einen literarischen Referenztext bezieht, nicht erkannt wird, weil sie nicht explizit angezeigt wird. Beispielsweise macht der NS-Film *SERENADE* (D 1937) an keiner Stelle deutlich, dass er sich auf Theodor Storms Text *Viola tricolor* (1874) bezieht. Hier wäre mit Nies⁸¹ eher von Intertextualität zu sprechen.

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

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

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

⁸¹ Vgl. ebd. S. 245.

⁸² Herrndorf, *Tschick*, S. 235.

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

⁸⁴ Herrndorf, *Tschick*, S. 253, Herv. DG.

⁸⁵ Tschick, 01.22:25, Herv. DG.

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

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

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

In den letzten zehn Jahren⁸⁶ hat sich in der Geographie ein Forschungsfeld herausgebildet, das sich mit dem globalen Armutstourismus beschäftigt, wobei die Armenviertel Südafrikas und Brasiliens bei den touristischen Zielen weit vorn liegen.⁸⁷ Townships und Favelas sind zwar historisch aus unterschiedlichen Gründen und anderen genetischen Strukturen gewachsen, lassen sich aber für ein touristisches Paradigma als *Slum* zusammenfassen.

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

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

⁸⁷ Vgl. ebd.



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

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

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

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

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

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

⁸⁸ MASIPHUMELELE TOWNSHIP TOUR, 00:01.



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

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

Diese spezifischen Konstruktionen eines Bildes von Armut lassen sich insofern mit imagologischen Kategorien untersuchen, als aus eurozentrischen oder allgemein westlichen Perspektiven eine Welt erfahren und medial präsentiert wird, von der bereits im Vorfeld ein mentales Bild existiert, das dann fotografisch reproduziert wird⁸⁹ bzw. seine Manifestation im eurozentrisch gedachten Gegensatz von Schmutz und Sauberkeit findet. Diese Opposition mag in der Lebenswirklichkeit eines Slums gar nicht existieren – schließlich dürfte es auch im Slum als normal gelten, seine Wäsche zu waschen und zum Trocknen aufzuhängen –, wichtig ist hier aber die Tatsache, dass der westliche Blick auf die Slums eine solche Opposition sieht, weil der (vermeintliche) Dreck des Slums – als eines Raumes des Fremden – in Opposition zur Sauberkeit des eigenen Raumes/Zuhauses gesetzt wird. Die Oppositionsbildung findet also nicht nur quasi-diegetisch innerhalb des

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

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



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

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

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

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

Das Posten von Bildern auf Plattformen wie *Instagram* bietet demnach immer mindestens zwei interpretative Ebenen: Zum einen das Bild selbst, zum anderen den medialen Kontext des Bildes: Hier ist es signifikant, mit welchen Hashtags das Bild vom Urheber versehen wird, weil durch eine solche Setzung eine Lesart des Bildes vorgegeben wird, die dann aus einer analytischen Perspektive mit dem semantischen Gehalt des Bildes abzugleichen ist. Das Setzen von Hashtags geht somit über die Konkretisierung eines klassischen Bildtitels (im Sinne eines Gemäldetitels) hinaus, indem die Hashtags Vernetzungsoperationen darstellen. Die Fotos werden „mit anderen vorgefertigten, primären medialen Formaten [verlinkt], um eine Anschlusskommunikation an fremdreferenziell primär vorhandene Diskurse anzulagern“, wie Decker⁹⁰ allgemein zu Internetpraktiken ausführt. Die Beschaffenheit von *Instagram* als einer sozialen Plattform ist es, welche die Bilder und die an sie geknüpften Hashtags in einen jeweils spezifischen Verwendungs- und Diskurszusammenhang integriert.⁹¹

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

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

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

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

⁹² Stand vom 21.02.2019.

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

4. Schlussfolgerungen und konkrete Maßnahmen

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

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

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

⁹³ Jens Hildebrand, *film: ratgeber für lehrer*. Köln ²2006 beispielsweise legt großen Wert auf die Erläuterung der Dramaturgie, stellt aber an keiner Stelle die Parameter der Darstellungsweise vor. Darüber hinaus liefert er ein Sequenzprotokoll des Films *SHINING* (USA 1980), das erstens nicht für sich spricht und einer Erläuterung bedürfte und zweitens *SHINING* als Psychothriller wohl nie in der Schule gezeigt wird. Martin Garguly, *Filmanalyse*, Stuttgart 2011 stellt unbegründet zunächst Filmgenres, dann Parameter der Darstellungsweise und die Narration vor, um anschließend berühmte Filmemacher zu präsentieren.

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

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

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

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

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

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

Literatur- und Medienverzeichnis

Primärliteratur

Printliteratur

- Herrndorf, Wolfgang. *Tschick*. Berlin ³⁴2014.
 Mann, Thomas. *Der Tod in Venedig*. 1913.
 Schneider, Liane. *Conni kommt in den Kindergarten*. Hamburg 1990.
 - . *Conni im Schnee*. Hamburg 2019.
 Storm, Theodor. *Viola tricolor*. 1874.

Film

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

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf. *Filme im Deutschunterricht*. Seelze ³2016.
- Bachmann-Medick, Doris. „Einleitung“. In: Doris Bachmann-Medick (Hg.). *Kultur als Text*. Tübingen/Basel ²2004, 7-64.
- Barthes, Roland. „Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen“. In: Roland Barthes (Hg.). *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt/Main 1988, 102-143
- Beicken, Peter. *Wie interpretiert man einen Film? Für die Sekundarstufe II*. Stuttgart 2004.
- Benthien, Claudia/Weingart, Brigitte. „Einleitung“. In: Claudia Benthien/Brigitte Weingart (Hgg.). *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin/Boston 2014, 1-28.
- Boehm, Gottfried/Mitchell, William James Thomas. „Ein Briefwechsel“. In: Marius Rimmel/Klaus Sachs-Hombach/Bernd Stiegler (Hgg.). *Bildwissenschaft und Visual Culture*, Bielefeld 2014, 19-40.
- Brassat, Wolfgang. *Handbuch Rhetorik der bildenden Künste*. Berlin/Boston 2017.
- Decker, Jan-Oliver/Krah, Hans. *Zeichensysteme im Film. Zeitschrift für Semiotik* 2008, Band 30.
- Decker, Jan-Oliver/Krah, Hans. „Mediensemiotik und Medienwandel“. In: Institut für Interdisziplinäre Medienforschung (Hg.). *Medien und Wandel*. Berlin 2011, 63-90.
- Decker, Jan-Oliver. „Das Internet“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 351-376.
- Decker, Jan-Oliver. „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.). *Strukturalismus, heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart 2018, 79-95.
- Decker, Jan-Oliver et al. „Interdisziplinäre Grundlagen der *Information and Media Literacy (IML)*. Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier“. In: *Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 9/2018, 9-132.
- Foucault, Michel. *Der Wille zum Wissen*, Frankfurt/Main 1977.
- Frank, Gustav/Sachs-Hombach, Klaus. „Bildwissenschaft und Visual Culture Studies“. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.). *Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft*. Köln 2006, 184-196.
- Frank, Susi K./Ruhe, Cornelia/Schmitz, Alexander. „Explosion und Ereignis. Kontexte des Lotmanschen Geschichtskonzepts“. In: Jurij M Lotman (Hg.). *Kultur und Explosion*. Berlin 2010, 227-259.
- Frenzel, Fabian/Steinbrink, Malte. *Globaler Armutstourismus. Neue Entwicklungen. Neue Perspektiven*. In: *Zeitschrift für Tourismuswissenschaft* Bd. 6, Heft 2, 2014, 219-222.
- Ganguly, Martin. *Filmanalyse*. Stuttgart 2011.

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

- (1962) und Steven Soderberghs Kafka (1991)“. In: Erika Hammer/Edina Sándorfi (Hgg.). «Der Rest ist – Staunen». *Literatur und Performativität*. Wien 2006, 144-187.
- Krah, Hans. *Einführung in die Literaturwissenschaft/Textanalyse*. Kiel ²2015.
- Krah, Hans. „Mediale Grundlagen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 57-80.
- Krah, Hans. „Semiotische Grundlagen von Kommunikation“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 11-34.
- Martin Krampen/Klaus Oehler/Roland Posner/Thure von Uexküll (Hgg.). *Die Welt als Zeichen. Klassiker der modernen Semiotik*. Berlin 1981.
- Lampert, Claudia/Süss, Daniel/Trültzsch-Wijnen, Christine W. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden ³2018.
- Langemeyer, Peter. „Von der Roadnovel zum Roadmovie. Tschick und der Film: Medienreflexion und Medienwandel“. In: Matthias N. Lorenz (Hg.). *Germanistenscheiß. Beiträge zur Werkpolitik Wolfgang Herrndorfs*. Berlin 2018, 203-235.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja. „Filme, Narrationen und Schule. Filmdidaktik als Teil einer integrativen Erzähldidaktik“. In: Volker Frederking (Hg.). *Filmdidaktik und Filmästhetik*. München 2006, 46-61.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja. *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler 2012.
- Lotman, Jurij M. *Die Struktur literarischer Texte*. München 1972.
- Lotman, Jurij M. „Über die Semiosphäre“. In: *Zeitschrift für Semiotik*, 4/1990, 287-305.
- Lotman, Jurij M. *Die Innenwelt des Denkens. Eine semiotische Theorie der Kultur*. Berlin 2010.
- Löffler, Petra. Semiotik und Rhetorik des Bildes. In: Claudia Benthien/Brigitte Weingart (Hgg.). *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin/Boston 2014, 121-138.
- Maiwald, Klaus. *Vom Film zur Literatur. Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich*. Stuttgart 2015.
- Martinez, Scheffel/Scheffel, Michael. *Einführung in die Erzähltheorie*. München ³2002.
- Mitchell, William John Thomas. „Der Pictorial Turn“. In: Marius Rimmele/Klaus Sachs-Hombach/Bernd Stiegler (Hgg.). *Bildwissenschaft und Visual Culture*, Bielefeld 2014, 41-66.
- Müller-Hansen, Ines. *Arbeitsbuch Film. Kopiervorlagen zur Geschichte, Analyse und Produktion von Filmen in der Sekundarstufe*. Mülheim an der Ruhr 2014.
- Neumeyer, Harald. „Dispositiv“. In: Ansgar Nünning (Hg.). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart/Weimar ²2001, 117-118.
- Nies, Martin. „Kultursemiotik“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017a, 377-398.

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

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

Internetquellen

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

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

Bildungsserver Sachsenanhalt. Fachlehrplan Gymnasium Deutsch. https://www.bildung-lsa.de/lehrplaene___rahmenrichtlinien/gymnasium_/lehrplan_deutsch.html?historyback=1; Abruf am 21.03.2019.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Freie Hansestadt Bremen. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe. Deutsch. https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich_ii___allgemeinbildend-16698; Abruf am 21.03.2019.

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

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

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

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

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. Lehrplan Deutsch. Gymnasiale Oberstufe. https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_De_EP_GOS_2014.pdf; Abruf am 21.03.2019.

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

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

Niedersächsische Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. https://www.kmk.org%2Ffileadmin%2Fveroeffentlichungen_beschluesse%2F2012%2F2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf&usq=AOvVaw2KHRyvZDb3b32BBk8N6anT; Abruf am 21.03.2019.

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

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

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

Sächsisches Landesamt für Schule und Schulbildung. Lehrplan Gymnasium Deutsch. https://www.schule.sachsen.de/%2Flpdb%2Fweb%2Fdownloads%2F1529_lp_gy_deutsch_2013.pdf&usg=AOvVaw3_MnOn2h72NXRcV1iBLCZX; Abruf am 21.03.2019.

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

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

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

Abbildungsverzeichnis

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

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

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

Abb. 24: https://www.instagram.com/p/Bk2OLC_gldv/; Abruf am 13.11.2019

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

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

Abb. 27: https://www.instagram.com/p/Bt_2zishLbV/; Abruf am 13.11.2019

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

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

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

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

Sämtliche Abbildungen sind vom Autor selbst angefertigte Screenshots.

Raumsemantische Grenzen

Ein interdisziplinäres künstlerisches Projekt für die Lehrer*innenbildung

Dorothe Knapp, Amelie Zimmermann

Vorbemerkung

Dieser Beitrag illustriert die Potenziale einer semiotischen Perspektive bei der Schaffung von Erfahrungsräumen für *Information and Media Literacy*. Am Beispiel eines Projektseminars zum Thema *Grenzen*, das im Sommersemester 2017 an der Universität Passau im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts SKILL¹ stattfand, wird gleichzeitig interdisziplinäres Arbeiten durch den Verbund von Mediensemiotik und Kunstpädagogik veranschaulicht. Im Seminar entstanden bei freier Medienwahl künstlerische Arbeiten, die im Rahmenprogramm des Kongresses der deutschen Gesellschaft für Semiotik e.V. *Grenzen: Kontakt, Kommunikation, Kontrast 2017* in Kooperation mit dem Kunstverein Passau e.V. ausgestellt wurden.

Das Projektseminar wird im Folgenden zunächst in den Rahmen der Relevanz von *Information and Media Literacy* für die Lehrer*innenbildung und der Entwicklung entsprechender Lehrformate an der Universität Passau eingebettet. Anschließend wird es mit Bezug auf seine semiotische Grundlage in didaktischen und methodischen Überlegungen umfassend dargestellt, um einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Möglichkeiten die Verschränkung beider Disziplinen für das Erkunden medialer Konstruktivität bereithält.

1. *Information and Media Literacy* in der universitären Lehrer*innenbildung

Die Digitalisierung ist als letzter aktueller Entwicklungsschritt der Mediatisierung unserer Gesellschaft anzusehen, wobei Mediatisierung nicht nur eine technische Veränderung meint, sondern auch explizit soziokulturelle Veränderungen und deren Folgen miteinbezieht. Mediatisierung kann als „soziohistorischer Metaprozess“² verstanden werden, „der das komplexe In- und Miteinander verschiedens-

¹ Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung.

² Pollak, Guido et al., „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML). Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier“. In: Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.), *Information and Media Literacy – Die Medialität der*

ter kultureller, sozialer, räumlicher und medialer Wandlungs- und Entwicklungsprozesse umfasst“.³ Setzt man dieses weitreichende Verständnis von Mediatisierung als Grundlage, wird deutlich, dass eine Ausrichtung von Bildung in Zusammenhang mit Medien auf Mediennutzung oder sogar nur Medieneinsatz in der Lehre viel zu kurz greift. Ein instrumenteller, die technische Komponente betonender Medienbegriff ist unzureichend, „da Medien nicht mehr nur Mittel zum Zweck sind, sondern genuiner Bestandteil der Lebensumwelt“.⁴ Um auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen sowie ihre Implikationen auf die Zukunft adäquat reagieren zu können, ist ein Verständnis für und ein kritischer Umgang mit Medien unerlässlich. Medien müssen folglich in Schule wie Universität in ihrem Gesamtzusammenhang als Einflussfaktoren auf das Miteinander im sozialen und kulturellen Bereich reflektiert werden, um zu einer weltverändernden Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen und zu ermächtigen.⁵

Der Ansatz der *Information and Media Literacy* versucht, eine solche Bildung für unsere mediatisierte Wissens- und Informationsgesellschaft inhaltlich auszuformulieren. Gleichzeitig entstehen im gleichnamigen Projekt an der Universität Passau im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Modellseminare mit dem Ziel, diesen theoretischen Ansatz in der Lehrer*innenbildung umzusetzen, indem die *Information and Media Literacy* dezidiert zu fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten in Beziehung gesetzt und an konkreten Phänomenen sichtbar gemacht wird. Es wird dabei explizit kein Fokus auf ein bestimmtes Fach gelegt, sondern die Ausbildung von Fähigkeiten im Umgang mit Medien als so fundamental gesetzt, dass eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgen muss.

Sich in der mediatisierten Informations- und Wissensgesellschaft zurechtzufinden, stellt unter anderem dadurch eine Herausforderung dar, dass es digitale Medien, besonders das Internet, prinzipiell jeder Person möglich machen, selbst Medieninhalte zu produzieren und öffentlich zu verbreiten. Die schulische Wissensvermittlung steht somit in Konkurrenz zu einem reichhaltigen Angebot an entinstitutionalisierten Informations- und Wissensbeständen sowie Lernangeboten, in deren Kontext sie ihre Rolle bei der individuellen Wissenskonstruktion neu bedenken und legitimieren muss.⁶ Es kristallisiert sich folglich die Aufgabe der

Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau. PARadigma 2018. Passau, S. 29.

³ Ebd.

⁴ Mandy Schiefner-Rohs, *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster 2012, S. 65.

⁵ Vgl. Pollak, *Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy*, S. 91.

⁶ Vgl. Wolfgang Hallet, „Kultureller Wandel und Multiplizierung der didaktischen Kompetenz im 21. Jahrhundert“. In: Christian Kräler (Hgg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster/München 2012, S. 74.

Der Rat für kulturelle Bildung hat in einer jüngst veröffentlichten Studie herausgefunden, dass fast die Hälfte der 818 befragten Jugendlichen im Alter von 8-18 Jahren YouTube für das schulische Lernen als wichtig oder sogar sehr wichtig einschätzt. Das Leitmedium unter Jugendlichen wird zu einem nicht zu verachtenden Akteur im Bereich des Lernens, der stärker von Bildungsinstitutionen in den Blick genommen werden muss. Da YouTube nach Angebot- und Nachfrage-

Schule (und damit auch der Lehrer*innenbildung) heraus, die entsprechenden Fähigkeiten zur kritischen und reflektierten Orientierung in medialen Informationslandschaften und Teilhabe an Kultur und Gesellschaft vor dem Hintergrund dieses umfassenden Wandels stärker in den Blick zu nehmen.

Der Passauer Zugang der *Information and Media Literacy* geht davon aus, dass ein großer Teil der Weltaneignung medial vermittelt geschieht (medienanthropologische Prämisse).⁷ Medialität ist somit sowohl gegenständliches Objekt als auch Mittel der Erkenntnisgewinnung⁸ und muss in diesen beiden Dimensionen beachtet werden. Als geeignete Beschreibungskategorien in Bezug auf eine mediale Weltaneignung erweisen sich *Kulturalität*, *Historizität* und *Konstruktivität*. Da besonders letztgenannte für das hier beschriebene Verbundseminar von Interesse war, wird diese Kategorie intensiv behandelt. *Kulturalität*, die Feststellung, dass mediale Kommunikation kulturspezifische Werte und Normen, Menschen- und Weltbilder verhandelt und sich gesellschaftliche Diskurse darin ablesen lassen sowie *Historizität*, also die Geschichtsgebundenheit jeglicher medialer Kommunikation und die Tatsache, dass sie historischem Wandel unterliegt, sind umfassend nachzulesen im Positionspapier von Pollak et al. zu *Information and Media Literacy*.⁹

Konstruktivität ist in zwei Weisen auf *Information and Media Literacy* anzuwenden: Zum einen meint sie die Annahme, dass jede Weltaneignung vom Subjekt ausgehend einen konstruktivistischen Prozess bedeutet.¹⁰ Gleichzeitig bezieht sich *Konstruktivität* auf die Eigenleistung der Medien. Medien übermitteln Informationen abhängig von ihren jeweiligen Zeichensystemen und Informationskanälen, die ihrerseits Einfluss auf die übermittelten Informationen haben. Medien sind demnach nicht neutrale Spiegel der Welt, wie sie ist. Vielmehr konstruieren Medien Bedeutung in *Texten*¹¹, indem sie selektierte Informationen durch ihre medienspezifischen Informationskanäle kombinieren und bestimmte Semantisierungen vornehmen. Durch die Art und Weise der Selektion von Zeichen und deren Kombination durch Medien wird so ein Zeichengewebe geschaffen, das eine ganz eigene Bedeutung kommuniziert: „Media texts are thus highly

Logiken funktioniert und Beiträge nicht hinsichtlich ihrer Qualität in Bezug auf Inhalt oder didaktische Aufbereitung durch institutionelle Stellen oder Lehrkräfte geprüft werden, obliegt die Verantwortung der reflektierten Einordnung allein der/dem Lernenden. Siehe hierzu Rat für kulturelle Bildung e.V. (Hg.), *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Monitor 2019*, Essen 2019. (=https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf; Abruf am 05.06.2019).

⁷ Vgl. Pollak, *Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy*, S. 90.

⁸ Ebd. S. 91.

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Vgl. ebd. S. 40.

¹¹ *Text* wird hier nicht nur für literarische Texte, sondern in semiotischer Tradition für jegliche Zusammensetzung von Zeichen in medialer Kommunikation verwendet. Synonym werden die Begriffe *Medienprodukt* und *Kommunikat* genutzt. Unter Text werden hier also auch Bilder (in einem weiten Sinne) verstanden, wobei der gewählte Textbegriff hier einen semiotischen Zugang zum Bildverstehen zu dem Zweck betont, Potenziale dieser Perspektive im beschriebenen Lernangebot herauszustellen. In anderen Disziplinen (insb. der Kunstpädagogik) vorhandene Bildbegriffe sollen damit dem Textbegriff keineswegs untergeordnet werden.

coded constructions with specific rules and practices.“¹² Sehen wir mediale Kommunikate als semiotische, zeichenhafte Konstrukte,¹³ werden besondere Fähigkeiten auf Seiten der Rezipierenden zum bewussten Verstehen der Zeichen und Zeichensysteme sowie für eigene medienproduktive Konstruktionsleistungen notwendig. Dies wird umso deutlicher, wenn man sich ins Gedächtnis ruft, welche Rolle Medien mit ihren jeweiligen Informationskanälen spielen, wenn es um demokratische Prozesse, kulturelle Partizipation und ein soziales Miteinander geht.¹⁴ Renee Hobbs definiert in diesem Sinne *Literacy* als „the ability to share meaning through symbol systems in order to fully participate in society“.¹⁵ Im konkreten Bezug auf *Information and Media Literacy* bedeutet dies die Fähigkeit, die Sprache der Medien lesen, ihre Konstruktionen kritisch analysieren sowie in ihrer historischen und kulturellen Bedingtheit deuten zu können und selbst in der Lage zu sein, reflektiert eigene mediale Texte zu produzieren.

Lehrkräfte aller Fächer sollten in ihrem Studium folglich auf zwei Ebenen auf diese Herausforderungen vorbereitet werden:

- Lehramtsstudierende müssen selbst *information and media literate* sein, weil sie selbst, indem sie Lernangebote gestalten, Informationen aus Medien entnehmen und dabei kritisch evaluieren müssen, um sie dann wiederum medial weiterzuvermitteln.
- Lehrer*innen müssen Lernenden Lerngelegenheiten anbieten können, die diese dazu befähigen, schließlich selbst auch *information and media literate* zu handeln.

Das in diesem Beitrag beschriebene Projekt nimmt erstgenannte Herausforderung in den Blick, indem zwischen kritisch-analytischer und reflektierter produktiver Tätigkeit ein Erkunden der *Konstruktivität* medialer Kommunikate stattfindet, das vielfältige Perspektiven und Erfahrungen umfasst.

Kern des hochschuldidaktischen *Information-and-Media-Literacy*-Lehr-Lernangebots an Lehramtsstudierende der Universität Passau ist die Annahme, dass wesentliche Anteile der Welterschließung vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Entwicklungen medial vermittelt geschehen. Die Studierenden erhalten Gelegenheiten, über die mediale Eingebundenheit und Bedingtheit ihrer eigenen Lern- und Bildungsprozesse zu reflektieren, eigene Erfahrungen theore-

¹² Douglas Kellner/Jeff Share, „Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education“. In: Donaldo Macedo/Shirley R. Steinberg (Hgg.), *Media literacy: A reader*. New York 2007, S. 13. (= https://cxarchive.gseis.ucla.edu/xchange/critical-uses-of-media-and-technology/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education/at_download/attachment ; Abruf am 07.06.2019).

¹³ Zur Vertiefung siehe auch den Beitrag von Dennis Gräf in diesem Band.

¹⁴ Tibor Koltay, „The media and the literacies. Media literacy, information literacy, digital literacy“. In: *Media, Culture & Society*, 33(2)/2011, (= <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0163443710393382>; Abruf am 07.06.2019), S. 212.

¹⁵ Renee Hobbs, *Digital and media literacy. A plan of action: a white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy*. Washington, D.C. 2010, S. 16.

tisch zu kontextualisieren sowie fachlich fundierte Handlungsperspektiven für ihre eigene pädagogische Praxis abzuleiten. Dazu gehört zum einen das Nachdenken über die oben beschriebene *Konstruktivität, Kulturalität* und *Historizität* medialer Texte, das sowohl in Bezug auf die kritische Rezeption bereits vorhandener Medieninhalte als auch auf die eigene Produktion und Verbreitung dieser stattfinden muss. Zum anderen wird der Blick auf Prozesse der Überführung von Informationen in Wissen gerichtet, die sich während dieser rezeptiven und produktiven Tätigkeiten ereignen. Um der Multiperspektivität der Problemstellungen gerecht zu werden, werden die theoretischen und praktischen Zugriffe bezogen auf die Lehrer*innenbildung in einem interdisziplinären Team entwickelt. So soll gleichzeitig eine (zukünftige) Übertragung auf möglichst viele Fächer sichergestellt werden.

Im Rahmen des Hochschulzertifikats *Information and Media Literacy*, das vier Grundlagenveranstaltungen (Mediensemiotik, Medienpädagogik, Informatik und einen interdisziplinären Think Tank) sowie ein interdisziplinäres Team-Teaching-Seminar mit anschließender praktischer Projektphase umfasst¹⁶, erleben die Studierenden das Zusammentreffen der Fachperspektiven sowie ihrer Fragestellungen und Methoden an den gemeinsamen Herausforderungen, was neue Blickwinkel auch auf mögliche Lösungen aufwirft. Die Aushandlungsprozesse zwischen den verschiedenen Disziplinen werden dabei für die Studierenden sichtbar, was in Team-Teaching-Formaten durch die ständige Präsenz der beteiligten Fachvertreter*innen erreicht wird. Die Studierenden gestalten selbst aktiv mit und können ihre eigenen Fragen, Sichtweisen und Haltungen einbringen und bearbeiten. *Literacy* wird dadurch in ihrer Charakteristik als Diskursfähigkeit¹⁷ betont und gelebt.

Im Sinne der durch das Gesamtprojekt SKILL angestrebten Defragmentierung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften¹⁸ wird hier deutlich, wie sich zum einen die Säulen des Lehramtsstudiums miteinander verschränken, um ihre jeweils relevanten Anteile für die Professionalitätsentwicklung beizusteuern, zum anderen aber auch, welchen Zugewinn die Zusammenarbeit über Fächergrenzen hinaus bieten kann – auch für das Lernen in Schule.

2. Kernidee und Lehrziele des Projektseminars *Grenzen: Verknüpfung von kritischer Analyse und eigener Produktion*

Das Projektseminar *Grenzen* zeigt eine deutliche Konzentration auf die *Konstruktivität* medialer Texte, wobei die Mediensemiotik eine ausschließlich auf das jeweilige Kommunikat (in seinen medialen Zusammenhängen) gerichtete analyti-

¹⁶ Mehr Informationen zum Zertifikat finden sich unter „IML-Zertifikat“ (= <http://www.skill.uni-passau.de/skill-fuer-studierende/iml-zertifikat/>; Abruf am 06.06.2019).

¹⁷ Vgl. Hallet, *Kultureller Wandel und Multiplizierung der didaktischen Kompetenz im 21. Jahrhundert*, S. 76.

¹⁸ Vgl. Jutta Mägdefrau et al., „Innovationen in der lehrerbildungsbezogenen Hochschullehre – das Projekt SKILL“. In: Jutta Mägdefrau/Hans-Stefan Fuchs (Hgg.). *Lehrerbildung: Neue Herausforderungen – Neue Konzepte*. PAradigma, 2/2016, S. 10-11.

sche Perspektive liefert, was in vielen Ansätzen zur Media Literacy immer wieder als wertvoller Beitrag zum Verstehen von Medienkonstrukten deutlich aufscheint.

Interessant ist hier die Perspektive der Kunstpädagogik deshalb, weil sie den Zugang zur Konstruiertheit medialer Texte durch den Aspekt des *Gemachtseins*¹⁹ ergänzen kann, indem eigene produktive Tätigkeit in einer Lehrveranstaltung neben der auf den Text gerichteten analytischen Tätigkeit stattfinden kann. Die Idee ist dabei nicht primär, eigene Produkte semiotisch zu analysieren. Auch dient die Produktion hier nicht dem handelnden Nachvollzug dieser fremden Medientexte. Vielmehr kann zwischen analytischer Tätigkeit an fremden Texten, dem Nachdenken über Bedeutungskonstruktion mittels Zeichen auf einer Metaebene und dem eigenen autonomen Produzieren, das sich durch intensive Reflexionsschleifen über die eigene Sinnkonstruktion mittels Zeichen (Medien, Materialien, Darstellungsmittel) und ihre Kontextualität stetig fortentwickelt, ein vernetztes Verstehen ermöglicht werden, das die Prosument*innen (vor allem auch als reflektierte Produzent*innen) in den Fokus rückt. Neben der *Konstruktivität* von Medienprodukten waren ihre *Kulturalität* und *Historizität* ebenfalls stets wichtige Reflexionsdimensionen. Mit Bezug auf diese oben erläuterten Zusammenhänge im Erfahrungsraum der *Information and Media Literacy* ergaben sich die folgenden Lehr-/Lernziele²⁰:

Rezeptionsbezogene Lehrziele:

- *Konstruktivität*: Die Studierenden können Bilder als in einem spezifischen Medium und in einer spezifischen Technik gestaltete komplexe Form-Inhalts-Gefüge rezipieren.²¹ Dabei nehmen sie künstlerische Werke als semiotische Systeme wahr und können Lotmans raumsemantische Theorie als ein mögliches Analysewerkzeug heranziehen und anwenden.
- *Kulturalität/Historizität*: Die Studierenden können Bilder/Kommunikate als kontext-, kultur- und zeitabhängige Phänomene rezipieren und in diesen Zusammenhängen analysieren und interpretieren.

¹⁹ Hubert Sowa, „Wirkungsbezug – Bedeutungsbezug – Herstellungsbezug. Differentie Ziele und Methoden des kunstpädagogischen Bildgesprächs“. In: Christiane Schmidt-Maiwald/Alexander Glas (Hgg.), *Bild verstehen. IMAGO Zeitschrift für Kunstpädagogik*. 06/2018. München, S. 59.

²⁰ Zu der Veranstaltung entstand neben diesem Beitrag eine Seminardokumentation, die bezogen auf die Konzeption und Durchführung stärker in die Tiefe geht. Die Lernziele finden sich in beiden Beiträgen wortgleich, da sie im Vorhinein der Veranstaltung formuliert wurden und als fester Ausgangspunkt dafür anzusehen sind. Die Seminardokumentation ist abzurufen unter <https://blog.dilab.uni-passau.de/seminardokumentationen/>

²¹ Die Ziele sind angelehnt an die Formulierung der Bildungsstandards für das Fach Kunst, verabschiedet von der Hauptversammlung des BDK Fachverband für Kunstpädagogik im April 2008 in Erfurt. (vgl. BDK-Mitteilungen 3/2008, S. 2-4. Online abrufbar unter <https://www.bdk-online.info/blog/data/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf>; Abruf am 24.06.2019.) Damit ergibt sich ein klarer Bezug der grundlegenden Bildungsstandards des Fachs zu mit einer *Information and Media Literacy* verbundenen Kompetenzen.

Produktionsbezogene Lehrziele:

- *Konstruktivität:* Die Studierenden können für eigene Inhalte/Aussagen eine passende Form finden, indem sie gewählte Gestaltungsmittel gegeneinander abwägen und Auswahl- und Gestaltungsentscheidungen kritisch reflektieren. Sie können die raumsemantische Theorie Lotmans als theoretischen Bezugspunkt für die Reflexion im Gestaltungsprozess heranziehen.
- *Kulturalität/Historizität:* Die Studierenden können bei der Produktion eigener Bilder oder Auswahl und Nutzung fremder Bilder kulturelle Prägungen und zeitgeschichtliche Bezüge als Kontexte bewusst wahrnehmen und reflektieren.

3. Raumsemantik als theoretischer Ausgangspunkt

Der Begriff der *Grenze* spielt in der Kulturwissenschaft eine besondere Rolle, da sich durch Grenzen Räume, die sonst nur Leere bilden würden, erst konstituieren und somit implizite Ordnungen gebildet werden bzw. in der Betrachtung sichtbar gemacht werden können. Vor allem strukturalistische Theorien nehmen das Moment der Grenzziehung in den Fokus und formieren eine „Form des Denkens [...] in der das Fragen nach der Grenze an die Stelle einer Suche nach Totalität tritt und in der die Geste der Überschreitung die Bewegung von Widersprüchen ersetzt“.²² Nach Grenzziehungen zu suchen und diese systematisch zu betrachten, bietet sich in besonderer Weise für kulturelle Produkte an.

Ein Theoretiker, der die Grenze als zentralen Bezugspunkt für die Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken ausmachte, ist Jurij M. Lotman. Der russische Semiotiker betrachtete literarische Texte, aber auch andere Kunstwerke wie Gemälde oder Filme, als sekundäre modellbildende Systeme. Modellbildend insofern, als dass durch den Rahmen des Kunstwerks – die Grenzziehung nach außen – das Kunstwerk in sich abgeschlossen wird. Dies kann in Form eines Theatervorhangs passieren, als Oberfläche einer Plastik oder durch den realen Gemälde Rahmen: „Der Rahmen eines Gemäldes, die Rampe der Bühne, die Grenze der Filmleinwand bilden die Grenzen der künstlerischen Welt, die in ihrer Universalität abgeschlossen ist.“²³ Das Kunstwerk kann dabei nicht die gesamte Wirklichkeit abbilden, sondern formt durch seine Begrenzung einen Ausschnitt, wobei dieser Ausschnitt gleichzeitig den künstlerischen Gegenstand im Speziellen, aber auch ein „universales Objekt“²⁴ modelliert. Nämlich ein eigenes Modell von Welt: „Infolgedessen wird die Struktur des Raumes eines Textes zum Modell der Struktur des Raumes der ganzen Welt, und die interne Syntagmatik der Elemente innerhalb des Textes – zur Sprache der räumlichen Modellierung.“²⁵

²² Michel Foucault, „Vorrede zur Überschreitung“. In: Daniel Defert/Francois Ewald (Hgg.), *Michel Foucault: Schriften zur Literatur*. Frankfurt/Main 2003 (1963), S. 83.

²³ Jurij M. Lotman, *Die Struktur literarischer Texte*. München 1972, S. 301.

²⁴ Lotman, *Struktur literarischer Texte*, S. 303.

²⁵ Ebd. S. 312.

Zur Veranschaulichung führt Lotman das Gemälde an, dessen begrenzter zweidimensionaler Raum die „spezifische [...] Sprache“²⁶ ist, die ein Gemälde zur Verfügung hat, um den endlosen, dreidimensionalen Raum der Wirklichkeit zu übersetzen und dadurch eine ganz eigene Wirklichkeit zu schaffen.

Jedes Kunstwerk entwirft somit durch seine spezifische Ausprägung – wir können hier auch von unterschiedlichen Medien mit ihren jeweiligen Zeichensystemen sprechen – eine eigene Sicht auf die Welt. Das Werk²⁷ ist also ein strukturelles Gebilde, dessen Struktur sich aus dem jeweiligen Zeichensystem ergibt. Und diese Struktur bildet ein eigenes Modell der Wirklichkeit.²⁸

Nun ist für Lotman nicht nur die Grenze des Kunstwerks nach außen von Relevanz, sondern auch die Struktur des kommunizierten Raums innerhalb des Werkes, die sich ebenfalls durch Grenzen ergibt. Mit ihrer Semantik der Unüberschreitbarkeit teilt die Grenze den Raum des Werks in einzelne Teilräume, die zueinander in Opposition stehen:

Sie [die Grenze, Anmerkung AZ] teilt den Raum in zwei disjunkte Teilräume. Ihre wichtigste Eigenschaft ist ihre Unüberwindbarkeit. Die Art, wie ein Text durch eine solche Grenze aufgeteilt wird, ist eines seiner wesentlichen Charakteristika. Ob es sich dabei um eine Aufteilung in Freunde und Feinde, Lebende und Tote, Arme und Reiche oder andere handelt, ist an sich gleich. Wichtig ist etwas anderes: Die Grenze, die den Raum teilt, muß unüberwindlich sein und die innere Struktur der beiden Teile verscheiden.²⁹

Lotman spricht hier von „Text“, da er anschließend seine Theorie der Narrativität anhand von literarischen Texten verdeutlicht. Für andere (auch nicht-narrative) Medien lässt sich übertragen, dass eine Grenze innerhalb von Medienprodukten zwei unterschiedlich semantische Räume schafft, wobei die Grenze umso deutlicher hervortritt, je stärker die beiden Semantiken in Opposition zueinander stehen. Bei den semantischen Räumen handelt es sich nicht zwangsläufig um topografische Räume – auch wenn die Semantiken häufig an Orte gebunden sind. Vielmehr sollte von topologischen Räumen gesprochen werden, da auch eine Semantik unabhängig von einer geografischen Fixierung vorgefunden werden kann.³⁰

²⁶ Ebd.

²⁷ Auch hier lässt sich *Werk* durch *Text*, *Kommunikat* oder *Medienprodukt* ersetzen.

²⁸ Zur Betrachtung von Kommunikaten aus mediensemiotischer Perspektive siehe auch Dennis Gräf in diesem Band.

²⁹ Lotman, *Die Struktur literarischer Texte*, S. 327.

³⁰ Karl N. Renner erweitert die raumtopologische Theorie unter anderem um den Begriff der *Ordnung*. Dieser kann helfen, die Abstraktion zu nehmen und die theoretische Betrachtungsweise von Werken für Studierende greifbarer zu machen. Demnach zeichnen sich durch eine Grenze getrennte, verschiedene Räume dadurch aus, dass in ihnen unterschiedliche Ordnungen gelten, an die sich die Elemente innerhalb des jeweiligen Raumes zu halten haben. Vgl. Karl N. Renner, „Grenze und Ereignis. Weiterführende Überlegungen zum Ereigniskonzept von Jurij M. Lotman“. In: Gustav Frank/Wolfgang Lukas (Hgg.), *Norm – Grenze – Abweichung. Kultursemiotische Studien zu Literatur, Medien und Wirtschaft. Festschrift für Michael Titzmann*. Passau 2004, S. 357-381.

Lotmans Theorie der Narrativität bezieht nun das dynamische Element des *Ereignisses* mit ein. Ein Ereignis innerhalb eines Textes entsteht, wenn eine Figur die Grenze eines „semantischen Feldes“³¹ übertritt. Wenn sich die Figur also entgegen der durch den Text vorgegebenen Bedeutung für diesen Raum verhält, liegt ein Grenzübertritt, ein Ereignis und damit auch eine Erzählung vor.³²

Für das Verbundseminar der Kunstpädagogik und der Mediensemiotik ist die raumsemantische Theorie aus folgenden Gründen fruchtbar:

- Sie begreift jegliche Art von künstlerischen Werken als semiotisch und sekundär modellbildend und betont damit die einzelnen zeichenhaften Elemente, deren Relationen zueinander sowie deren Abgeschlossenheit durch Rahmung bei gleichzeitigem Absolutheitsanspruch für die innertextuelle Welt.
- Sie schärft den Begriff der *Grenze*, indem sie sie als Konzept komplementärer Semantiken entlarvt.
- Sie ist auf narrative und nicht-narrative Texte anwendbar und ermöglicht somit die Analyse einer großen Bandbreite von Medienprodukten.

Dem Verbundseminar liegt der Gedanke zugrunde, dass eine theoriegeleitete Analyse von Medienprodukten, die die Grenze als zentralen Bezugspunkt setzt, das Schaffen eines künstlerischen Projekts zum Thema *Grenze* bereichert. Eine kritische Reflexion der Rezeption soll also den Prozess der Produktion befruchten und immer wieder als Reflexionspunkt herangezogen werden können. Als Aufgabe der Dozierenden des Seminars resultierte daraus die Vermittlung der theoretischen Grundlage, ein Anbieten vielfältigster Lerngelegenheiten zum Thema (medienvermittelter) Grenzen und die Begleitung im künstlerischen Prozess durch gemeinsame Reflexion und dem gemeinsamen Erarbeiten von Möglichkeiten.

4. Didaktisches Konzept der Veranstaltung

Wer über Grenzen nachdenkt, denkt automatisch auch über die Konstruktion von Bedeutungen nach – ob bewusst oder nicht. Spricht man über eine Grenze, geht es immer auch um die Räume zu den Seiten der Grenze. Daher kann die Theorie der Raumsemantik ein interessanter Bezugs- oder auch Ausgangspunkt für künstlerische Projekte zum Thema *Grenzen* einerseits und mit dem Fokus der *Konstruktivität* von Medien andererseits sein. Künstlerische Zugänge sind durch Multiperspektivität und oft auch durch Interdisziplinarität geprägt – eine in sich bereits grenzüberschreitende Auseinandersetzung. Nicht selten ist es dabei die Aufgabe der Kunst, gewohnte Grenzen deutlich wahrnehmbar zu überschreiten,

³¹ Lotman, *Die Struktur literarischer Texte*, S.332.

³² Renner führt hier den Begriff der *Ordnungsverletzung* ein. Vgl. Renner, *Grenze und Ereignis*.

auf die Grenzen selbst sowie auf damit verbundene Umstände und Themen aufmerksam zu machen und Denkräume auszudehnen.

Ausgehend von einem induktiven Einstieg, der durch gezielte Impulse gestaltet werden kann, finden die Lernenden im künstlerischen Projekt nach Carl-Peter Buschkühle³³ eigene thematische Schwerpunkte für ihre künstlerische Auseinandersetzung, die sie inhaltlich vertiefen und bei freier Medienwahl gestalterisch weiterverfolgen. Um die Theorie der Raumsemantik als fruchtbare Komponente in diesen produktionsorientierten Prozess einzubringen, kann die theoretische Auseinandersetzung entweder selbst zum Impuls werden oder mit anderen Impulsen verflochten einen interessanten Ausgangspunkt bilden.

Im Folgenden wird anhand der Schilderung des Seminaarauftakts gezeigt, wie eine solche Verflechtung von theoretischen Auseinandersetzungen und (ästhetischen) Erfahrungen so gelingen kann, dass sie als induktiver Einstieg in ein künstlerisches Projekt fruchtbar werden kann. Gleichzeitig geht es dabei darum herauszustellen, wie sich direkt aus der semiotischen Theorie methodische Zugriffe ableiten lassen, die passende Erfahrungsangebote bereitstellen und die Beschäftigung mit relevanten Themen anstoßen. Im Anschluss wird die Verschränkung beider Disziplinen bei der Begleitung des künstlerischen Arbeitsprozesses in den Blick genommen.

4.1 Impulssitzungen zum Auftakt der Veranstaltung

In der ersten ganztägigen Sitzung (Impulssitzung I) sollten der Erarbeitung der Theoriegrundlage direkt ein inhaltlicher Bezug zur Kunst sowie Erfahrungsräume und Impulse zum Anstoßen des eigenen Ideenfindungsprozesses zur Seite gestellt werden. Die Auseinandersetzung mit der Theorie, eigene Erfahrung und Ideenentwicklung sollten sich über die gesamte Semindauer hinweg gegenseitig ergänzen, um ein tiefergehendes Verständnis der Konstruktion von Bedeutungen in verschiedenen Medien zu erreichen.³⁴

Dazu wurde zunächst in der tatsächlichen räumlichen Situation vor Ort in verschiedener Weise die Anlagerung von Semantiken an raumtopografische Größen durch Grenzziehungen erfahrbar gemacht: Die erste Grenze, markiert durch ein rotes Absperrband, das leicht geöffnet und wieder geschlossen werden konnte, regulierte den Eingang zum Seminarraum und durfte nur nach Erfüllung festgelegter Aufgaben überschritten werden, die sich je nach Seminarphase veränderten. Beispielsweise sollte zu Beginn jede Person, die die Grenze überschreiten wollte, dem Raum dahinter eine Bedeutung zuweisen, diese schriftlich festhalten und für andere an einer Pinnwand sichtbar machen. Da sich an den Seminarraum

³³ Zusammengefasst nachzulesen bei Buschkühle, *Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen 2007, S. 205-206.

³⁴ Weiterführende Informationen zur methodischen Gestaltung des Seminars sind in der Semindokumentation unter <https://blog.dilab.uni-passau.de/seminardokumentationen/> zugänglich.

als sogenanntes *Klassenzimmer der Zukunft*³⁵ der Universität Passau bereits öffentlich bekannte Semantiken angelagert hatten, war dies eine erste Bewusstmachung der Semantisierung von Räumen. Im Verlauf des Tages forderten die Teilnehmenden die Einhaltung der Regeln an der Grenze auch selbst gegenüber jeder Person ein, die den Raum betreten wollte – eine Auseinandersetzung mit Regeln, Normen und Grenzüberschreitung in spielerischem Ernst, die viele neue Fragen hervorbrachte.

Die zweite Grenze verlief als rote Linie aus breitem Klebeband in der Mitte des Raums und teilte dabei den vorbereiteten Sitzkreis in zwei Hälften. Interessant für den Einstieg in die theoretische Arbeit der Semiotik war hier besonders die Frage, ob den beiden Raumhälften allein durch diese beliebige Grenzziehung Bedeutung zugewiesen wurde und inwiefern ein Grenzübertritt bedeutungstragend ist. Es zeigte sich, dass die Studierenden beim Betreten des Raums durchaus auf die Grenzziehung reagierten und sie zum Thema machten. Daraus, dass die Grenze außerdem einen Stuhlkreis auf die Weise teilte, dass auf einer Seite nur rote und auf der anderen ausschließlich blaue Stühle standen, schlussfolgerten sie gemeinsam, dass die Farben der Stühle als Zeichen zu lesen seien. Letztendlich nahmen alle Teilnehmerinnen auf den roten Stühlen Platz, während der einzige männliche Teilnehmer sich dazu aufgefordert fühlte, die Grenze zu überschreiten, um auf einem blauen Stuhl zu sitzen. Somit wurde die Konstruktion oppositioneller Räume im Umgang mit dem installativen Impuls als alltägliches Phänomen menschlicher Orientierung spürbar.

Im Zuge der Reflexion dieser Erfahrungen und im Übergang zur vertieften Auseinandersetzung mit der theoretischen Grundlage wiesen die Studierenden den Räumen zur Seite der durch den Seminarraum verlaufenden Grenze Bedeutungen zu. Damit wurde das Nachdenken von der physischen Räumlichkeit gelöst und auch auf die abstrakte Ebene rein semantischer Räume gebracht.

Letzteres stellte den Ausgangspunkt für die vertiefte Auseinandersetzung mit der theoretischen Grundlage dar: Da sich die Studierenden in Vorbereitung auf die Veranstaltung mit dem Originaltext von Lotman³⁶ auseinandergesetzt hatten, wurden vorbereitete Karteikarten herangezogen, mit Hilfe derer zentrale Begriffe und deren Konzepte wiederholt und gesichert werden sollten. Die Studierenden arbeiteten hierfür in Gruppen zusammen, bei deren Zusammensetzung darauf geachtet wurde, dass Studierende höherer Semester, die bereits an anderer Stelle in Berührung mit der Theorie der Raumsemantik gekommen waren, auf unterschiedliche Gruppen verteilt wurden. Jede*r Studierende wurde mit einem Set an Karteikarten ausgestattet, auf deren Vorderseite ein zentraler Begriff des theoretischen Spektrums stand. Die Rückseite war zu diesem Zeitpunkt noch

³⁵ Weitere Informationen zum Didaktischen Labor finden sich unter „Didaktisches Labor“. <http://www.dilab.uni-passau.de/>

³⁶ Aus Lotman, *Die Struktur literarischer Texte* wurden die S. 300-341 sowie die theoretische Weiterentwicklung durch Renner, *Grenze und Ereignis* als Pflichtlektüre vorgegeben. Zur freiwilligen Vertiefung wurden außerdem die Einführung in das Themenheft *Räume, Grenzen, Grenzüberschreitungen. Bedeutungswelten in Literatur, Film und Fernsehen* von Hans Kraus und das erste Kapitel („Einige Probleme einer allgemeinen Kunsttheorie“) aus Jurij M. Lotman, *Vorlesung zu einer strukturalen Poetik. Einführung, Theorie des Verses*. München 1972, S. 19-50 empfohlen.

leer. In einer ersten Arbeitsphase notierten die Studierenden jeweils gemeinsam in der Gruppe auf den Rückseiten der Karten kurze Erklärungen der Begriffe. So wurde das Vorwissen aktiviert, die Lektüre noch einmal reflektiert und die theoretischen Konzepte in einem *Peer-to-Peer*-Verfahren einander gegenseitig erklärt. In einer zweiten Phase schauten die Studierenden ein von vorherigen Semestern entwickeltes Erklärvideo zur Medienanalyse unter Zuhilfenahme der raumsemantischen Theorie an und ergänzten ggf. ihre Notizen auf den Karteikarten. Eine geplante dritte Phase, in der letzte Unklarheiten im Plenum geklärt werden sollten, erwies sich als nicht notwendig.

Nun wurde die erarbeitete theoretische Grundlage zur Anwendung gebracht: In neu zusammengesetzten Gruppen setzten sich die Studierenden zum einen mit dem Nachzeichnen der Grenze, den semantischen Räumen der dargestellten Welt und genutzten Oppositionen in Heinrich Bölls *Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral*³⁷ auseinander. Der literarische Text bietet sich in Bezug auf Grenzen als Arbeitsgrundlage aufgrund seiner Kürze bei gleichzeitiger vielfältiger inhaltlicher Oppositionsbildung an. Zum anderen betrachteten die Studierenden die medien spezifische Kommunikationsform genauer und setzten sich so mit dem schriftsprachlichen Zeichensystem des literarischen Textes auseinander. In einer zweiten Arbeitsphase dieser Gruppen wurden verschiedene audio-visuelle Adaptionen des literarischen Textes rezipiert und die Gruppen arbeiteten aus, worin die medialen Unterschiede bestanden.³⁸ Die unterschiedlichen Adaptionen machten den Studierenden bewusst, dass sich Medien in ihrer Konstruktionsleistung unterscheiden und damit auch durch die Art und Weise der Zeichenkombinationen unterschiedliche Bedeutungen transportieren können. Anhand von Beispielen konnten sich die Studierenden so der *Konstruktivität* als Teil der *Information and Media Literacy* nähern. Die Arbeit in diesem theoretischen Block endete mit Ergebnispräsentationen der Gruppen.

Eine weitere Grenz-Erfahrung bot im Anschluss ein Spaziergang zur deutsch-österreichischen Grenze, die an der gewählten Stelle auch die Passauer Stadtgrenze darstellt und zudem die Bundesländer Bayern und Oberösterreich trennt. Nur durch Schilder wird man hier auf die Grenze aufmerksam – sie ist also künstlich vom Menschen geschaffen und durch keinen natürlichen Hinweis gegeben. Eine der Studierenden verfügte nicht über einen deutschen Pass, was sofort zu der Frage führte, ob ein Überschreiten dieser unspektakulären Grenze für sie andere Konsequenzen hätte als für die Studierenden mit deutscher Staatsbürgerschaft. Die begehbare Grenze bot Anlass, über die entstehenden Räume und ihre Bedeutungen zu diskutieren, wodurch die künstliche Konstruktivität der Grenze nur deutlicher hervortrat.

Zur Vertiefung der Theoriegrundlage und zum Einstieg in die Auseinandersetzung mit Kunst analysierten die Studierenden danach weitere mediale Beispiele

³⁷ Heinrich Böll (1963), „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“. In: Robert C. Conrad (Hg.), *Heinrich Böll. Kölner Ausgabe*. Bd. 12, 1959–1963, Köln 2008, S. 441-444.

³⁸ Die Gruppen rezipierten audio-visuelle Umsetzungen, die teilweise zum Zeitpunkt des Erscheinens des Artikels nicht mehr online abrufbar sind. Es wird daher darauf verzichtet, näher auf die Videos einzugehen und sie als Quellen zu nennen.

im Hinblick auf die durch sie thematisierten und formal sowie inhaltlich genutzten Grenzen.

Die Beispiele sind zu verschiedenen Graden dem System Kunst zuzurechnen und ermöglichen eine Auseinandersetzung mit Grenzen auf verschiedenen Ebenen, wobei gleichzeitig gut über künstlerische Gestaltungsmittel in verschiedenen Medien gesprochen werden kann.

Der Fernsehbeitrag *Schmähhkritik* (2016) aus der ZDF-Sendung NEO MAGAZIN ROYALE³⁹ mit Jan Böhmermann, dessen Ausstrahlung für den Satiriker eine strafrechtliche Auseinandersetzung wegen Beleidigung eines Staatsoberhauptes nach sich zog und gleichzeitig rege Diskussionen über die Grenzen von Satire anstieß, eignete sich als Beispiel, um über die Grenzen der Kunst selbst zu sprechen und darüber, warum Artikel 5 Absatz 3 des deutschen Grundgesetzes Kunstfreiheit gewährt und wie (künstlerische) Grenzüberschreitungen in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen eingesetzt werden können. Anhand des Beispiels lässt sich außerdem zeigen, wie entscheidend Kontext jeweils zur Bedeutungskonstruktion beiträgt.

Die Installation *Monument* (2017) des Künstlers Manaf Halbouni vor der Frauenkirche in Dresden bezog sich zum einen „auf die gegenwärtige Situation in Syrien“⁴⁰ und zum anderen wurde „[m]it dem Bild der aufgestellten Busse vor der Frauenkirche [...] eine Verbindung zwischen der Situation der Menschen im Nahen Osten und Europa hergestellt“⁴¹. Darin allein liegt ein (auf symbolischer Ebene vollzogener) Akt der Grenzüberschreitung im topografischen Sinne, aber auch der Versuch, zwischenmenschliche Grenzen aufzubrechen. Daneben stellte die öffentliche Raumeignung durch die Installation für einige Personen, wohl vor dem Hintergrund politischer Einstellungen, eine weitere Grenzüberschreitung dar. Der Unmut darüber äußerte sich in Protesten. Im Seminar wurden das Kunstwerk und die umgebenden Kontexte anhand von Fotos und Videos sowie von Diskussionen im Internet⁴² thematisiert. Es eignete sich gut, um über individuelle Grenzziehungen und künstlerische Möglichkeiten des Eingreifens in Raum zu sprechen.

Das Bilderbuch *Punkte* (2017) von Giancarlo Macrí und Carolina Zanotti spielt selbstreferentiell mit dem Medium Buch, indem die beiden semantischen Räume, welche sich in der Erzählung oppositionell gegenüberstehen, durch die gegenüberliegenden Buchseiten, getrennt durch die Bindung als Grenze, repräsentiert werden. Inhaltlich befasst sich das Bilderbuch mit Flucht, wobei die handelnden Akteur*innen (nur als Gruppen und nicht als Individuen) als schwarze und weiße Punkte dargestellt werden, was es möglich macht, über das Bild mit grafischen Mitteln und der von Seite zu Seite variierenden Verteilung grafischer Elemente auf dem Format zu erzählen. Hier ließen sich im Seminarkontext

³⁹ Ausgestrahlt am 31.03.2016 auf ZDFneo.

⁴⁰ Homepage des Künstlers Manaf Halbouni, <https://www.manaf-halbouni.com/work/monument/>; Abruf am 24.06.2019.

⁴¹ Ebd.

⁴² Besonders Diskussionen in den Kommentaren von Youtube-Videos über die Installation wurden in den Blick genommen.

zum einen die erarbeiteten semiotischen Theorien noch einmal gut anschließen und zum anderen der Einsatz grafischer Möglichkeiten kritisch reflektieren.

Am zweiten Tag (Impulssitzung II) besuchte die Gruppe die Ausstellungsräume des Kunstvereins Passau e.V. in der Sankt-Anna-Kapelle. Die Erkundung des Ortes war deshalb bereits vor Beginn der künstlerischen Arbeit wichtig, da er als Kontext des Werks mitbedacht werden kann. Die Studierenden sollten die Bedeutungskonstruktionen zwischen Kunstwerk und seiner Umgebung (Raum, andere Kunstwerke) gezielt mitgestalten. Als säkularisierter Kirchenraum ist die Kapelle zudem mit Bedeutungen aufgeladen, die gegebenenfalls berücksichtigt werden müssen. Tatsächlich lieferte der Raum auch Inspiration für einige Projekte.

4.2 Interdisziplinäre Begleitung des künstlerischen Prozesses

In der sich anschließenden dreimonatigen Projektphase des Seminars traf die Gruppe sich zu zweiwöchentlichen Sitzungen, bei denen zunächst das Entwickeln tragfähiger Konzepte im Vordergrund stand. An dieser Stelle diente die allgemeine, breite Auseinandersetzung mit der Grenze im Vorfeld also als induktiver Einstieg in den künstlerischen Arbeitsprozess: Die Studierenden gingen dabei jeweils von einer Grenze zwischen zwei oppositionellen semantischen Räumen aus, die sie selbst thematisch interessierte. Ausgehend von diesem Inhalt waren sie gefordert, eine geeignete Form in einem geeigneten künstlerischen Medium zu finden und dabei anstehende Auswahl- und Gestaltungsentscheidungen bewusst und reflektiert gegeneinander abzuwägen. Gemäß der Methodik des künstlerischen Projekts fanden die Studierenden also zu individuellen Schwerpunkten für die folgende künstlerische Auseinandersetzung. Diese (bei Buschkühle „künstlerische Erzählung“⁴³) entwickelt sich im Rhythmus von Selbstbewegung und Selbstverortung⁴⁴ und lässt sich in Phasen der *Recherche*, der *Konstruktion* von Sinnzusammenhängen und der *Transformation* ins Künstlerische beschreiben.⁴⁵ Diese Phasen bilden keine lineare Abfolge, sondern ergänzen sich in einem stetigen Wechselspiel. *Recherche* beinhaltet sowohl inhaltliche Nachforschungen zum gewählten Thema, die sich als multiperspektivisch und interdisziplinär erweisen, als auch Wahrnehmungen, Materialerkundungen und Experimente⁴⁶. Im Zuge der Selbstbewegung und Selbstverortung im eigenen Thema entstehen dabei *Konstruktionen* neuer Sinnzusammenhänge, für die

⁴³ Carl-Peter Buschkühle, *Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen 2007, S. 51-53. Buschkühle beschreibt die Erzählung als „existenzielle Form der Bedeutungserzeugung“ (ebd. S. 30), die „quer zu inhaltlich, methodisch und strukturell definierten Sprachspielen der Einzeldisziplinen [liegt]“ (ebd. S. 205) und deren „Struktur [...] zumeist die der Montage aus Versatzstücken unterschiedlicher Herkunft zu neuen Kontexten [ist]“ (ebd.).

⁴⁴ Vgl. z.B. ebd. S. 49-51.

⁴⁵ Vgl. ebd. S. 205.

⁴⁶ Hier lassen sich auch alle Erfahrungen verorten, die durch die Impulse und Irritationen der Blocksitzungen entstanden sind. Der Grenzgang kann dabei beispielsweise als äußere Selbstbewegung verstanden werden, die sich in Wechselwirkung mit innerer Selbstbewegung befindet.

immer wieder Möglichkeiten der *Transformation* ins Künstlerische gesucht werden – ein Prozess der Formfindung, der für die Erkundung medialer *Konstruktivität* sehr geeignet erscheint. Relevant für die Ziele des hier dargestellten Projektseminars ist, dass die Sinn- und Bedeutungskonstruktion als aktives Moment der Produktion deutlich aufscheint und es die Aufgabe einer kritischen Reflexion ist, die Transformation der entstehenden Sinnzusammenhänge in eine künstlerische Form auch im Prozess laufend zu überprüfen. Auch Bedeutungen, die per Zufall oder unbeabsichtigt entstehen, erfahren Überprüfung und eröffnen eventuell neue Wege. Der Prozess hat den Charakter eines freien Spiels, das sich gleichzeitig aber immer mit der Aushandlung von Regeln, Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen befasst.

Das künstlerische Projekt als Methode der Künstlerischen Bildung zielt damit eigentlich auf die Bildung eines künstlerischen Denkens als grundsätzliche Erzähl- und Gestaltungsfähigkeit.⁴⁷ Auf Grundlage eines anthropologischen Kunstbegriffs geht es um eine mündige und absichtsvolle Gestaltung des eigenen Lebens und der Lebensumwelt, um eine Positionierungs- und Ideologiefähigkeit.⁴⁸ Dieser Gedanke lässt sich prinzipiell gut auf die unter 1. beschriebenen Herausforderungen an eine *Information and Media Literacy* beziehen – vor allem, wenn individuelle gestalterische Prozesse in ihrer Bedeutung für den (kritischen) Weltzugang über Medien in ihren genannten Kontextabhängigkeiten in den Blick genommen werden und *Literacy* als lebenslanger Bildungsprozess⁴⁹ gedacht wird.

Kontextualität als wichtiges strukturelles Methodenelement des künstlerischen Projekts⁵⁰ wurde im weiteren Verlauf des Seminars auf verschiedenen Ebenen hergestellt: Die Studierenden setzten ihre Überlegungen stets in Bezug zu anderen medialen Texten (dabei auch Kunstwerke) verschiedener Art, die ebenfalls ihre Themen betrafen oder sie zu neuen Auseinandersetzungen anstießen. Dabei spielten sowohl inhaltliche als auch gestalterische Aspekte eine Rolle. Reflexionen der kulturellen und historischen Bedingtheit medialer Äußerungen – so auch der eigenen – stellen grundsätzlich eine Verortung der eigenen Gestaltungstätigkeit in Kontexten dar, die, wie eingangs erläutert, für die Entwicklung von *Information and Media Literacy* besonders relevant ist.

Einen besonderen Kontext für die entstehenden Werke bildete außerdem die Ausstellungssituation, die ein Nachdenken über örtliche, kulturelle und soziale Kontexte sowie der Bezüge der Werke zueinander im Raum und zum Ort einforderte.

Wichtig war in allen Punkten der Austausch in der Gruppe, in den von Seiten der Dozierenden an den entsprechenden Stellen Anregungen aus der jeweiligen fachlichen Perspektive einfließen. Ist die Konstruktion einer intendierten Bedeutung über die gewählten Zeichen (dazu zählen auch Medien, Material, Gestaltungsmittel etc.) so weit gelungen, dass andere Zugang dazu finden? Ergeben

⁴⁷ Vgl. Buschkühle, *Die Welt als Spiel II*, S. 32.

⁴⁸ Vgl. ebd. S. 29-31 und Carl-Peter Buschkühle, *Die Welt als Spiel. I. Kulturtheorie: Digitale Spiele und künstlerische Existenz*. Oberhausen 2010, 2. Aufl., S. 75-77.

⁴⁹ Vgl. Pollak, *Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy*, S. 44.

⁵⁰ Vgl. ebd. S. 205-206.

sich eventuell für andere Personen Sinnbezüge, die nicht bewusst angelegt waren? Dieser Austausch ist auch deshalb für den Lernprozess relevant, weil sowohl Sinnverstehen als auch Sinnbildung relational mit Bezug auf eine gemeinsam geteilte Sache erfolgen.⁵¹ Nur auf diesem Weg kann die Beteiligung verschiedener Erfahrungshintergründe sowie subjektiv-biografischer und kultureller Kontexte bei der Sinnentnahme auf Seiten der Betrachtenden einbezogen werden.⁵² Es war daher für den Lernprozess auch bereichernd zu erleben, wie die Werke in der Ausstellungssituation selbst wiederum Räume des Austausches eröffnen und Gespräche motivieren.

Im Folgenden werden einige der entstandenen Projekte exemplarisch beschrieben, um einen Einblick in die mediale und inhaltliche Vielfalt zu geben, die im Rahmen der interdisziplinären Zusammenarbeit entstanden ist. Die begleitenden, angepassten Ausstellungstexte bieten Einstiegshilfen – gerade dort, wo das Werk über die hier gelieferte Reproduktion nicht mehr nachvollzogen werden kann.

⁵¹ Vgl. Jochen Krautz. „Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Zur Einführung“. In Jochen Krautz (Hgg.), *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. München 2017, S. 22.

⁵² Krautz hebt dazu hervor: „Denn Bildung als Prozess des Mündigwerdens ist dann nur denkbar in Gemeinschaft und in Bezug auf relevante Sachen, nicht als isolierter ‚selbstgesteuerter Lerner‘“ (Ebd. S. 15).

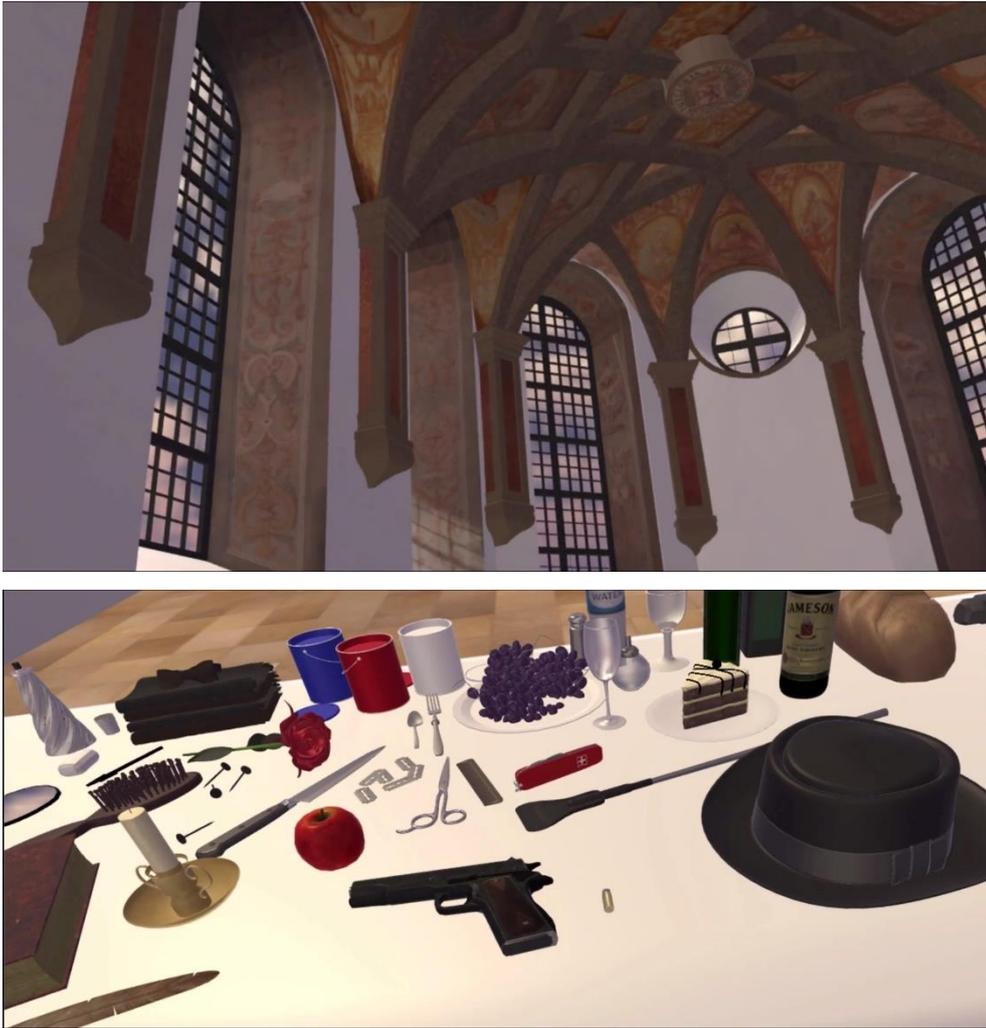


Abb. 1 und 2: Ana Trajkovic, *Konvrontation* (2017), *Virtual-Reality-Installation* (Ausstellungssituation)

Die *Virtual-Reality-Installation Konvrontation* von Ana Trajkovic war in den ersten fünf Ausstellungstagen zu erleben und blieb für den Rest der Ausstellungszeit als Dokumentation erhalten. Besucher*innen konnten an einem Tisch in der Mitte der Kapelle Platz nehmen und eine VR-Brille aufsetzen, wodurch sie sich sogleich im von der Künstlerin virtuell nachgebildeten Kapellenraum wiederfanden – konfrontiert mit 72 virtuellen Gegenständen auf dem Tisch. Ana Trajkovic zitiert hier die Performance *Rhythm 0* von Marina Abramović aus dem Jahr 1974, in der sich die Künstlerin sechs Stunden lang ihrem Publikum auslieferte. Nicht nur auf dieser Ebene wird die Grenze zwischen Subjekt und Objekt zum Thema: Auch die/der Betrachter*in selbst wird, orientierungslos durch die Versetzung in eine andere, virtuelle Realität, zum Objekt in der Ausstellung.



Abb. 3: Anna Weber, *Die Grenzen der Ausdrucksfähigkeit* (2017), Öl auf Leinwand (Ausstellungssituation)

Eigentlich verbietet es sich, dieses Werk in Worte fassen zu wollen – beschäftigt es sich doch genau mit jener Grenze dessen, was in einem Medium nicht mehr, im anderen vielleicht gerade noch so ausgedrückt werden kann. Jeder kennt sie: die Angst vor dem weißen Blatt, die Ungewissheit über das Gelingen oder Nicht-Gelingen eines Ausdrucksversuchs, das Ringen im Prozess. Manchmal können Bilder etwas zeigen, was Worte nicht beschreiben können, und umgekehrt. Manchmal gibt es kein Wort. Und kein Bild.



Abb. 4: Angelika Rembeck, *Existenzspuren* (2017), Holz, Keramik und Audiospuren (Ausstellungssituation)

In ihrer Installation aus Keramik, Holz und Klang geht Angelika Rembeck der Grenze zwischen Leben und Tod nach und folgt dabei Spuren der Existenz, die sie auf Tonaufnahmen eingefangen hat. Manche sind klar zu identifizieren, andere bleiben diffus, gehen aber substantziell nahe. Der Besucher wird eingeladen zu einer intimen, in sich gekehrten Begegnung mit den gesammelten Spuren und der Frage nach der Grenze zwischen Leben und Tod, die von der Künstlerin nicht linear beantwortet wird.

5. Ergebnisse und Auswertung des Projekts

Das Lernangebot ermöglichte eine Begegnung mit Spuren der Zeichenhaftigkeit medial vermittelter Welt. In den individuell abgesteckten Erfahrungsräumen der jeweiligen Projekte war es den Studierenden möglich, multiperspektivisch und mit Bezug auf eigene Vorerfahrungen weitere Verknüpfungen herzustellen. Diese Auseinandersetzung weitet den Blick für die mediale Bedeutungskonstruktion und die damit verbundenen Bildungshorizonte, die eingangs als eine wesentliche Thematik für die Lehrer*innenbildung in der digitalisierten und mediatisierten Informations- und Wissensgesellschaft postuliert wurden. Das Projekt bahnte eine intensivere und kritischere Betrachtung medialer Inhalte an, deren Bedeutungskonstruktionen befördert durch die eigene Produktionserfahrung in ihrem „Gemachtsein“⁵³ erscheinen können.⁵⁴

Die Studierenden äußerten in ihrem Feedback, dass ihnen die Blockveranstaltung zu Beginn einen intensiven Einstieg in das Thema bot. Besonders positiv hoben sie dabei die Medienvielfalt im Rahmen der eingesetzten Methoden hervor, die sie als ebenso sinnvoll wie eine Zusammenführung der Disziplinen in Bezug auf das Thema *Grenzen* erlebten. Die Studierenden gaben an, dass die Multiperspektivität auch für ein besseres und längeres Verständnis der theoretischen Grundlage gesorgt habe. Die Betreuung durch beide Dozierende und die anderen Teilnehmer*innen des Seminars in der Projektphase beschrieben sie als gewinnbringend für die eigene schöpferische Leistung und damit auch für den Lernprozess. Die teilweise sehr persönlichen Themen in den Projekten forderten die Studierenden auf besondere Weise heraus und machten bei einigen auch eine emotionale Unterstützung notwendig. Die Ausstellung führte zu einer außergewöhnlichen Ernsthaftigkeit und erforderte eine besondere Verantwortung auf Seiten der Studierenden. Umfassend lässt sich das Feedback in diesem Beitrag einer Studierenden zusammenfassen: „Das Seminarformat machte echte Lernprozesse möglich.“

⁵³ Sowa, *Wirkungsbezug – Bedeutungsbezug – Herstellungsbezug*, S. 59.

⁵⁴ Vgl. Dorothe Knapp/Alexander Glas. „Produktive Annäherung an Information and Media Literacy: Erkenntniswege durch aktive Sinnkonstruktion in Bildmedien – ein interdisziplinäres Praxisbeispiel“. In Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.): *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. PARADIGMA 2018. Passau, S. 214-217.

Literatur- und Medienverzeichnis

Primärliteratur

- Böll, Heinrich. „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“. In: Robert C. Conrad (Hg.). *Heinrich Böll. Kölner Ausgabe*. Bd. 12, 1959–1963, Köln 2008, 441-444.
- Böhmermann, Jan (Moderator). (2016, 31. März) „Böhmerwie, Böhmerwo, Böhmerwann“ (Staffel 3, Folge 9) [Fernsehsendung/Late-Night-Show]. In bildundtonfabrik (Produktionsunternehmen). Neo Magazin Royale. Köln, Deutschland: ZDFneo
- Halbouni, Manaf. Monument [Installation im öffentlichen Raum]. Dresden 2017.
- Macrí, Giancarlo/Zanotti, Carolina. Punkte. Stuttgart 2017.

Sekundärliteratur

- Buschkühle, Carl-Peter. *Die Welt als Spiel. I. Kulturtheorie: Digitale Spiele und künstlerische Existenz*. Bd. 1, Oberhausen 2010, 2. Aufl.
- Buschkühle, Carl-Peter. *Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Bd. 2, Oberhausen 2007.
- Foucault, Michel. „Vorrede zur Überschreitung“. In: Daniel Defert/Francois Ewald (Hgg.). *Michel Foucault: Schriften zur Literatur*. Frankfurt/Main 2003 (1963), 64-85.
- Hallet, Wolfgang. „Kultureller Wandel und Multiplizierung der didaktischen Kompetenz im 21. Jahrhundert“. In: Christian Kraler (Hg.). *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster/München 2012, 73-86.
- Hobbs, Renee. *Digital and media literacy. A plan of action: a white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy*. Washington D.C. 2010.
- Knapp, Dorothe/Glas, Alexander. „Produktive Annäherung an Information and Media Literacy: Erkenntniswege durch aktive Sinnkonstruktion in Bildmedien – ein interdisziplinäres Praxisbeispiel“. In Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.). *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. Paradigma 2018. Passau, 213-230.
- Krautz, Jochen. „Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Zur Einführung.“ In Jochen Krautz (Hgg.). *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. München 2017, 11-25.
- Lotman, Jurij M. *Die Struktur literarischer Texte*. München 1972.

- Lotman, Jurij M. „Einige Probleme einer allgemeinen Kunsttheorie“. In: Jurij M. Lotman, *Vorlesung zu einer strukturalen Poetik. Einführung, Theorie des Verses*. München 1972, 19-50.
- Mägdefrau, Jutta/Niedermeier, Hannes/Kufner, Sabrina. „Innovationen in der lehrerbildungsbezogenen Hochschullehre – das Projekt SKILL“. In: Jutta Mägdefrau/Hans-Stefan Fuchs (Hgg.). *Lehrerbildung: Neue Herausforderungen - Neue Konzepte*. PARadigma, 2/2016, 10–22.
- Pollak, Guido/Decker, Jan-Oliver/Dengel, Andreas/Fitz, Karsten/Glas, Alexander/Heuer, Ute/Huang, Viola/Knapp, Dorothe/Knauer, Jessica/Makeschin, Sarah/Michler, Andreas/Zimmermann, Amelie. „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier“. In: Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.). *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. PARadigma 2018. Passau, 9-129.
- Renner, Karl N.: „Grenze und Ereignis. Weiterführende Überlegungen zum Ereigniskonzept von Jurij M. Lotman.“ In: Gustav Frank/Wolfgang Lukas (Hgg.). *Norm – Grenze – Abweichung. Kultursemiotische Studien zu Literatur, Medien und Wirtschaft. Festschrift für Michael Titzmann*. Passau 2004, 357-381.
- Sowa, Hubert. „Wirkungsbezug – Bedeutungsbezug – Herstellungsbezug. Differentielle Ziele und Methoden des kunstpädagogischen Bildgesprächs.“ In Christiane Schmidt-Maiwald/Alexander Glas (Hgg.). *Bild verstehen. IMAGO Zeitschrift für Kunstpädagogik*. 06/2018. München, 54-63.
- Schiefner-Rohs, Mandy. *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung*. Münster 2012.

Internetquellen

- „Didaktisches Labor“. <http://www.dilab.uni-passau.de/>; Abruf am 20.05.2019.
- „IML-Zertifikat“. <http://www.skill.uni-passau.de/skill-fuer-studierende/iml-zertifikat/>; Abruf am 06.06.2019.
- Seminardokumentationen SKILL. <https://blog.dilab.uni-passau.de/seminardokumentationen/>; Abruf am 31.07.2019.
- Kellner, Douglas/Share, Jeff. „Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education“. In: Donaldo Macedo/Shirley. R. Steinberg (Hgg.). *Media literacy: A reader*. New York 2007, 3-23. (= https://cxarchive.gseis.ucla.edu/xchange/critical-uses-of-media-and-technology/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education/at_download/attachment; Abruf am 07.06.2019).
- Koltay, Tibor, „The media and the literacies. Media literacy, information literacy, digital literacy“. In: *Media, Culture & Society*, 33(2)/2011, 211–221. (=

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0163443710393382>; Abruf am 07.06.2019)

Rat für kulturelle Bildung e.V. (Hg.), *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Monitor 2019*, Essen 2019. (= https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf; Abruf am 05.06.2019)

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

Diese Publikation ist Teil des Projekts „SKILL“ (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung) an der Universität Passau. Das Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Die Schärfung des semiotischen Blicks auf das sprachliche Zeichen

Zugänge zu seinem Verständnis in der Hochschullehre

Rüdiger Harnisch

Im vorliegenden Beitrag soll es darum gehen, die Grundeigenschaften, die das sprachliche Zeichen definieren, vom Gegenstand eines nur deklarativen Wissens durch die Erzeugung produktiver Irritation auf die Ebene des Verstehens zu heben. Vor einer linguistischen Professionalisierung ist das muttersprachliche Zeichen für Angehörige einer Sprachgemeinschaft nämlich keineswegs „bilateral“, stellt sich die Frage seiner „Motiviertheit“ nicht, ist seine „Konventionalität“ selbstverständlich.¹ Es bedarf schon besonderer Umstände, dass man sich dieser Eigenschaften sprachlicher Zeichen bewusst wird, etwa wenn im Fremdsprachenunterricht durchaus zwischen der Ausdrucksseite eines zielsprachlichen Worts (wie engl. *hat*) und seiner Inhaltsseite (Bedeutung) in der Lernaltersprache (‘Hut’) unterschieden wird (linguistische Notation: *hat* ‘Hut’) oder man in der eigenen Sprache für einen phraseologischen metaphorischen Ausdruck (*die Fliege machen*) seine nichtmetaphorische Bedeutung (‘eilig flüchten’) für jemanden angeben muss, der diesen Ausdruck nicht kennt (linguistische Notation: *die Fliege machen* ‘eilig flüchten’). Auch verstehen alle, die sich innerhalb ein und derselben spezifischen Situation befinden, was mit *dort* gemeint ist, z. B. ‘der Gipfel des Ahornbaums’, auf den alle gerade schauen und auf dem sich gerade eine Krähe niederlässt. Doch diese Bedeutung wird man in keinem einsprachigen Wörterbuch finden, obwohl darin das Wort *dort* natürlich verzeichnet ist.

Im Folgenden werden die oben erwähnten und weitere Grundeigenschaften, die das sprachliche Zeichen definieren, weitgehend separat besprochen. Dabei wird versucht, mit zunächst irritierenden und dadurch Aufmerksamkeit weckenden Beispielen zu zeigen, dass das sprachliche Zeichen diese Eigenschaften, die konstitutiv für es sind, tatsächlich aufweist und dass es von elementarer Wichtigkeit ist, sich diese bewusst zu machen, um das Wesen des Zeichens zu verstehen.

¹ Die Ausführungen hier folgen zu Beginn den Konzepten von Ferdinand de Saussure, *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Charles Bally/Albert Sechehaye (Hgg.), Herman Lommel (Übers.). 2. Aufl. Berlin 1967, v.a. das Kapitel *Die Natur des sprachlichen Zeichens*.

1. Bilateralität

Wendet man das Verfahren, zu engl. *hat* die Bedeutung 'Hut' anzugeben, auch auf das entsprechende deutsche Wort an und notiert linguistisch *Hut* 'Hut' gleichsam doppelt², erntet man bei Muttersprachlern³ zunächst Unverständnis. Da hilft es auch nicht weiter, wenn man als Dozent das deklarative Wissensselement artikuliert, dass man in der Sprachwissenschaft zwischen der Ausdrucksseite *Hut* (der Form) und der Inhaltsseite 'Hut' (der Bedeutung) unterscheiden müsse, die zwei Seiten ein und desselben sprachlichen Zeichens bildeten, wiewohl sie untrennbar miteinander verbunden seien. Gerade dieses untrennbare Verbundensein verhindert es, dass die Bilateralität erkannt oder eingesehen wird. Das Zeichen bildet für semiotische Laien, die Studienanfänger noch sind, ein holistisches Ganzes, bei dem vor allem oder ausschließlich die Bedeutung und weit weniger oder gar nicht die Form wahrgenommen wird. Wenn man sie auffordert, ein „langes Wort“ zu nennen, werden sie zwar sehr wohl auf die Formseite rekurrieren und als passendes Beispiel vielleicht *Donaudampfschiffahrtsgesellschaft* bringen und nicht wie das Kind, das vor dieselbe Aufgabe gestellt war, *Zug* antworten. Doch wie dieses Kind, das an ein Wort dachte, dessen Bedeutung das semantische Merkmal 'lang' enthält, verhalten sich Erwachsene zuweilen auch, etwa wenn sie bei der Aktion *Das schönste deutsche Wort*⁴ Begründungen für ihre Wahl geben, die nur auf die Bedeutung des Wortes abgestellt sind und nicht, wie es im eigentlichen Sinne der Aktion gewesen wäre, auch oder sogar allein auf dessen Formseite. Die Begründungen für einige Einsendungen zu Wörtern wie *Sonne*, *Anstand*, *vielleicht* oder *verzeih!* gehen, zum Teil wenigstens, nicht darüber hinaus, das mit dem Wort de- oder konnotierte „Schöne“ als hinreichend dafür zu nehmen, das betreffende Wort als „schön“ im Sinne der Aktion aufzufassen: Ihr schönstes Wort ist z. B. ...

- *Sonne*, denn: „Ohne die Sonne wäre die Erde schon erfroren. Alles wäre kalt. [...] Die Sonne lässt Pflanzen zum Leben erwachen“⁵;
- „*Anstand*, weil es ein einfaches Wort von immenser Tragweite ist“⁶;
- „*vielleicht*, weil es alles möglich lässt ...“⁷;

² Einmal in Kursivschrift (*Hut*) zur typographischen Markierung der Ausdrucksseite des sprachlichen Zeichens, das andere Mal in einfachen hochgesetzten und nach innen gebogenen Anführungszeichen ('Hut') zur typographischen Markierung der Bedeutungsseite des sprachlichen Zeichens. Diese typographischen Konventionen sind für – auch angehende – Linguisten unabdingbare objektsprachliche Kennzeichnungen im Beschreibungstext.

³ An dieser Stelle sollte nach den redaktionellen Regularien erstmals eine gegenderte Form (*Muttersprachler*innen* statt *Muttersprachlern*) stehen. Verf. folgt dem nicht und begründet das – dem Thema seines Beitrags entsprechend – zeichentheoretisch am Ende von Kap. 4. über „Demotivierung und Remotivierung“.

⁴ Jutta Limbach (Hg.), *Das schönste deutsche Wort*. Ismaning 2005.

⁵ Ebd. S. 38.

⁶ Ebd. S. 148.

⁷ Ebd. S. 106.

- „*verzeih!* Ich hoffe, es möge mein letztes sein – beim Blick in die geliebten Augen“. ⁸

Dem Sinn der Wortwahlaktion gerecht werdende Begründungen für die Einsendungen nehmen jedoch auf die Formseite des Zeichens, auf die Spannung zwischen Form und Bedeutung des Zeichens oder zumindest auf die Spannung zwischen den Bedeutungen der Bestandteile mehrgliedriger Zeichen Bezug. Folgende Beispiele könnte man dafür anführen und dabei deutlich machen, auf welche Seite bzw. welche Seiten des bilateralen Zeichens sich die Begründungen beziehen:

- *Lodenmoden, Turteltäubchen*: Seite des lautlichen Ausdrucks, „schön“ durch Endreim bzw. Alliteration⁹;
- *Haarriss*: Seite des graphischen Ausdrucks, „schön“ durch Häufung gleicher Buchstaben: „Dass das Wort [...] auf kleinstem Raum drei Verdoppelungen enthält, soll ihm erst mal ein anderes nachmachen“¹⁰;
- *Haarriss*: Seite des graphischen Ausdrucks mit selbstbezüglichem Verweis von der Schreibung auf die Bedeutung des Kompositums: „weil es in schönster Weise durch seine [...] Buchstabenfolge auf das bezeichnete Problem verweist: Der Leser muss mindestens zweimal hinsehen, bis er den Riss in der Fügung entdeckt und damit das Kompositum zerlegen kann“¹¹;
- *Landebahn*: Seite des lautlichen, hier silbenakzentuellen Ausdrucks, in Beziehung gebracht mit der Bedeutung des Worts: „Wie ein Flugzeug, das auf dem Boden aufkommt und ausrollt, vollzieht der Silbenklang eine sanfte Aufsetzbewegung mit anschließendem Ausrollen. – Eine wunderschöne Synthese aus Klang und Bedeutung“¹²;
- *unterheben*: als versteckte Ambivalenz und deshalb als „schön“ wird die Spannung zwischen den zwei Bedeutungen der beiden Kompositionsglieder empfunden: Mit *heben* würden „Handlungen beschrieben, bei denen etwa ein Gegenstand von einem Niveau auf ein höher liegendes befördert wird. [...] Das Affix *unter* [...] jedoch [...] wandelt die Bedeutung des Verbs *heben* ins Gegenteil“. ¹³

Um es an einem erfundenen Beispiel pointiert auszudrücken: Wer als seine schönsten deutschen Wörter *Friede, Freude, Eierkuchen* deshalb genannt hätte,

⁸ Ebd. S. 25.

⁹ Ebd., S. 42, 19.

¹⁰ Ebd. S. 48.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd. S. 115. In diese Richtung weitergedacht könnte man auch noch in den ersten und zweiten Akt des Aufsetzens trennen. So wäre das erste, harte, Aufsetzen mit den großen Hinterrädern des Flugzeugs durch die betonte Silbe *Lan*, das zweite, sanftere, Aufsetzen mit den kleinen Vorderrädern durch die unbetonte Silbe *de*, das lange Auslaufen schließlich durch den gespannten Vokal in *bahn* jeweils „schön“ mimetisch (ikonisch) ausgedrückt.

¹³ Ebd. S. 83.

weil sie als Positiva einen idealen Zustand, ein schönes Gefühl und eine süße Speise bezeichnen, hätte den Sinn der Aktion nicht verstanden. Verstanden hat diesen Sinn nur, wer in dieser Dreiergruppe von Wörtern (auch noch) den Versfuß (vier Trochäen, davon zwei in den ersten beiden Simplizia, zwei im darauf folgenden Kompositum), die Alliteration der ersten beiden Wörter (*Fr... – Fr...*), die semantische Spannung zwischen metaphysischen Abstrakta (*Friede, Freude*) und einem physischen Konkretum (*Eierkuchen*) erkannt hätte.¹⁴

Die Bilateralität des sprachlichen Zeichens kann auch an den Konzepten von Synonymie und Homonymie sowie den damit verbundenen Unterschieden zwischen einer onomasiologischen vs. semasiologischen Perspektive aufs Zeichen instruktiv aufgezeigt werden. Hierbei geht es um die „Sehrichtung“¹⁵ von jeweils einer Seite des bilateralen sprachlichen Zeichens zur jeweils anderen. Die Termini bezeichnen dabei nicht den Ausgangspunkt der Fragerichtung, sondern deren Ziel: Bei onomasiologischer Fragestellung (vgl. griech. *onoma* ‘Name’) wird von der Inhaltsseite/Bedeutung ausgehend nach der Ausdrucksseite/Form gefragt, bei semasiologischer (vgl. griech. *sēma* ‘Zeichen’) von der Ausdrucksseite/Form ausgehend nach der Inhaltsseite/Bedeutung. Exemplifizieren kann man das an einem Beispiel wie dem Verb *kosten*, genauer gesagt den Verben *kosten*¹ und *kosten*²:

- *onomasiologische* Fragerichtung:
Welche sprachlichen Ausdrücke für die Bedeutung ‘kosten (von Essen und Trinken)’ gibt es?
Antwort: *kosten, probieren, versuchen, (ab)schmecken*.
Schluss: Eine Bedeutung hat mehrere Ausdrucksmöglichkeiten.
Es besteht *Synonymie*.
- *semasiologische* Fragerichtung:
Welche Bedeutungen kann der sprachliche Ausdruck *kosten* haben?
Antwort: ‘kosten (von Essen und Trinken)’ und ‘einen bestimmten Preis haben’.
Schluss: Ein sprachlicher Ausdruck hat mehrere Bedeutungen.
Es besteht *Homonymie*.

Die Lehre von der lexikalischen Bedeutung muss also von zwei unterschiedlichen Vorkommensweisen von *kosten* ausgehen: einem mit der Bedeutung ‘kosten¹ (< lat. *constare* ‘zu stehen kommen, einen bestimmten Preis haben’)) und einem mit der Bedeutung ‘kosten² (< germ. **kus-tō-* ‘ausprobieren’; vgl. *Kost* ‘Zehrung, [Nahrungs-] Vorrat’).

¹⁴ Nicht zuletzt das heuristische Potenzial eines solchen Nachdenkens über Sprache (unter dem Motto „im Sprachspiel Selbstverständliches reflektieren lernen“) hat Germanisten der Universität Passau dazu veranlasst, sich mit der Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit am dortigen Projekt SKILL (*Strategien zur Kompetenzentwicklung – Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung*) zu beteiligen. Näheres dazu unter „Germanistik“. <http://www.skill.uni-passau.de/lehrprojekte/germanistik/>.

¹⁵ Franz Dornseiff, *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. 7. Aufl. Berlin 1970, S. 44.

Eine abgemilderte Version von Homonymie ist Polysemie. Auch sie kann aber nur durch Rückgriff auf die Bilateralität des sprachlichen Zeichens beschrieben und erklärt werden. Homonym sind zwei nur zufällig gleiche Ausdrücke mit nicht verwandten Bedeutungen, z.B. *kosten* 'kosten¹' und *kosten* 'kosten²'. Polysem dagegen sind zwei nicht zufällig gleiche Ausdrücke, weil sie verwandte Bedeutungen haben, z.B. *Schloss* 'Schloss¹' ('Burg-Gebäude, das zu Verteidigungszecken abgeschlossen werden kann') und *Schloss* 'Schloss²' ('Türschloss'). Hier ist aber die Frage, ob synchronisch gesehen nicht doch schon das Stadium der Homonymie erreicht ist, bei dem zwischen den Zeichen keine semantische Beziehung mehr hergestellt wird.¹⁶ Das ist etwa bei *Bank* 'Bank¹' ('Sitzmöbelstück') und 'Bank²' ('Geldinstitut') der Fall. Doch mit entsprechender historischer Tiefe, die natürlich den Sprechern der Gegenwartssprache nicht zugänglich ist, landet man auch hier schließlich bei Polysemie: auf einer Bank, die ursprünglich ein 'tischartiges Gestell' war, konnte man auch Geld tauschen. Damit war der Keim für Weiterentwicklungen der Ausdrucksseite zu immer weiteren Bedeutungen gelegt. Erst konnte das Wort, abstrahierend, zur Bezeichnung der 'Institution für den Geldhandel' werden, dann, re-konkretisierend, auch zur Bezeichnung für das 'Gebäude dieser Geldhandels-Institution' – lauter inhaltsseitige Weiterentwicklungen dieses sprachlichen Zeichens bei gleichbleibender Form.

Im Sprachwandel sind umgekehrt auch ausdrucksseitige Wechsel bei gleichbleibender Bedeutung zu beobachten. Der semantisch neutrale Ausdruck für 'weibliches menschliches Wesen' (gegenwartssprachlich 'Frau') war im Mittelhochdeutschen *wîp* (*Weib*), ganz ohne pejorisierenden Anklang. Die wertschätzende Bezeichnung war *frouwe* (*Frau*); sie entsprach semantisch eher unserem gegenwartssprachlichen 'Dame'. Später hat sich nun nicht etwa die Bedeutung von *wîp* von sich aus zu 'Weib (abschätzig)' verschlechtert und das Wort *frouwe* die entstandene Lücke des neutralen semantischen Werts ausgefüllt. Vielmehr liegt dem Wandel das „Galanteriespiel“¹⁷ zugrunde, nach dem für die neutrale Bedeutung 'weibliches menschliches Wesen' mehr und mehr der Hochwertausdruck *frouwe/Frau* gewählt und dadurch *wîp/Weib* semantisch nach unten gedrückt wurde. Ein zweiter Effekt war, dass *Frau*, nun normale Bezeichnung für 'weibliches menschliches Wesen' und als Hochwertwort nicht mehr tauglich, ersetzt werden musste: durch *Dame*.

2. Arbitrarität vs. Motiviertheit

Aus der Eigenschaft des sprachlichen Zeichens, „bilateral“ zu sein, erwächst auch die Frage, ob seine beiden, gleichwohl untrennbaren, Seiten in einem Verhältnis zueinander stehen, bei dem die Ausdrucksseite inhaltliche Merkmale direkt wiedergibt. Eine solche Beziehung nennt man „motiviert“. Wenn das nicht der Fall ist, spricht man von „arbiträr“ (willkürlich). Dass das semantische Konzept 'Hahn'

¹⁶ Das ist eine Frage der sog. „synchronen etymologischen Kompetenz“ nach Gerhard Augst, *Untersuchungen zum Morpheminventar der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen 1965.

¹⁷ Rudi Keller, *Sprachwandel*. 2. Aufl. Tübingen, Basel 1994, S. 107.

nicht nur durch *Hahn* ausgedrückt werden kann, also die Bedeutung keinen bestimmten sprachlichen Ausdruck erzwingt, sondern Arbitrarität vorliegt, sieht man spätestens im Sprachvergleich. Die Bedeutung 'Hahn' kann nämlich nicht nur mit *Hahn* (dt.) ausgedrückt werden, sondern z. B. genauso gut mit *coq* (frz.) oder *gallo* (ital.). Die meisten Wörter einer Sprache sind in diesem Sinne arbiträr, haben also eine Ausdrucksseite, die zwar mit der Inhaltsseite untrennbar zusammenhängt, gleichwohl aber willkürlich ist, d. h. nicht direkt aus ihr hervorgeht.

Nicht willkürlich dagegen sind die ‚Klassiker‘ motivierter Ausdrücke, also solcher, bei denen sich auf der Formseite Merkmale der Bedeutung unmittelbar niederschlagen: die sog. „Onomatopoetika“, also lautmalerische Ausdrücke. Schaut man auf die kinder- bzw. ammensprachliche Bezeichnung für 'Hahn', so findet man im Deutschen *Kikeri*, also eine Bezeichnung (*signifiant*), die durch etwas Salientes des Bezeichneten (*signifié*) motiviert ist: den Ruf, den dieses Tier von sich gibt. Dabei kommt es nicht auf eine hundertprozentig genaue Tierstimmenimitation an, sondern nur auf die lautliche Abbildung von etwas Typischem und perzeptionell Wesentlichem. In andern Sprachen nämlich kann das Gleiche durchaus etwas anders ausgedrückt werden, z. B. als *cocorico* im Französischen. Ein bisschen – phonetische – Willkürlichkeit herrscht also, könnte man sagen, auch im Motivierten. An den Ausdrücken für 'Kuckuck' in verschiedenen Sprachen sieht man das ebenfalls: franz./engl. *coucou/cuckoo*, dt./nl. *Kuckuck/koekoek*, ital./span. *cuculo/cuculillo*, tschech. *kukačka* usw.

Die Ausdrucksseiten sprachlicher Zeichen können aber semantisch auch noch anders motiviert sein als lautlich ikonisch: nämlich konstruktionell ikonisch. Jakobson spricht von einer „diagrammatischen“ Beziehung zwischen semantischen Markiertheitswerten und ausdrucksseitiger Merkmalshaltigkeit.¹⁸ *Diagrammatisch* ist hier nicht als *dia-grammatisch* zu lesen, sondern als *diagramm-atisch*, denn es geht um eine Abbildung von Inhalten in diagramm-ähnlicher Weise. Wie ein Diagramm mit Säulen oder mit Flächen einer ‚Torten‘-Darstellung die jeweiligen Informationsquantitäten abbildet, bilden Ausdrucksseiten von sprachlichen Zeichen, wie Diagramme es tun, die jeweiligen Inhaltswerte ab: Formen des semantisch markierten Numerus, also des Plurals, sind im Normalfall konstruktionell aufwendiger (vulgo: länger) als Formen des semantisch unmarkierten Numerus, des Singulars (*Kind-er* : *Kind*), Formen des semantisch markierten Tempus Präteritum bei schwachen Verben konstruktionell aufwendiger als Formen des semantisch unmarkierten Tempus Präsens (*kauf-t-e* : *kauf-Ø-e*), Formen der semantisch markierten Gradierung des Adjektivs, also Komparative, konstruktionell aufwendiger als Formen des semantisch unmarkierten Positivs (*dünn-er* : *dünn*).

Hier im Bereich des Ausdrucks grammatischer Kategorien durch Affixe wirkt also „konstruktioneller Ikonismus“¹⁹ – genauso, wie bei anderen Arten konstruktioneller Komplexität von Wörtern, z. B. Komposita. Auch bei ihnen gilt, dass die Konstruktion motiviert ist, wiewohl die Konstruktionsteile selber unmotiviert, also

¹⁸ Roman Jakobson, „Quest for the essence of language“. In: Ders. *Selected Writings II: Word and Language*. The Hague, Paris 1971, S. 345-359.

¹⁹ Willi Mayerthaler, *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden 1980, besonders Kap. 1.4.2.

arbiträr (willkürlich), sind. So besteht die Zahl 21 aus den für sich gesehen arbiträren Einzelbestandteilen *ein*, *und* und *zwanzig*. Durch ihre Verbindung aber wird das Zahlkompositum zu einer motivierten Konstruktion, insofern, als das ausdrucksseitige Aggregat das inhaltliche – hier mathematische – Aggregat wiedergibt: *ein und zwanzig* = '1 + 20' (= 21). Das ist zwar ein besonders taugliches Beispiel für konstruktionalen Ikonismus und insofern ein Musterfall von Motiviertheit des morphologisch komplexen Gebildes, doch wohnt allen polymorphen Ausdrücken eine solche Motiviertheit inne, auch der Derivation *Tür-lein* und dem Kompositum *Haus-tür*: eine Tür, die – regressiv – als kleine gekennzeichnet wird, bzw. eine Tür, die – progressiv – als eine gekennzeichnet wird, die in ein Haus führt.

3. Motiviertheit und Remotivierung

Die Markiertheitstheorie Jakobsons und ihre Fortführung in der Natürlichkeitstheorie Mayerthalers²⁰ nehmen ihren Ausgangspunkt bei der Bewertung semantischer, also inhaltsseitiger, Markiertheit und fragen von dort aus weiter, ob sich diese semantischen Markiertheitswerte in formalen Merkmalen ausdrucksseitig, also in formaler Substanz, niederschlagen. Dann liegt „konstruktioneller Ikonismus“ vor (s. o. Kap. 2). An Kategorien der Flexion (sog. „grammatischen Kategorien“) und der Derivation (Wortbildungskategorien wie 'Diminutiv' u.ä.) lässt sich das gut zeigen. Wahrnehmungspsychologisch (kognitiv) bedingt, werden den Ausprägungen solcher Kategorien bei der Überführung in die sprachliche Semantik zunächst bestimmte Markiertheitswerte zugewiesen; dafür im Folgenden einige Beispiele aus unterschiedlichen Wortarten:

Für den „prototypischen Sprecher“²¹, wie ihn Mayerthaler nennt,

- sind die wahrgenommenen Entitäten einzahlig repräsentiert, nicht mehrzahlig, so dass 'Singular' die unmarkierte Ausprägung der grammatischen Kategorie Numerus von Substantiven ist und 'Plural' die markierte;
- sind die wahrgenommenen Entitäten in ihrer Normalgestalt repräsentiert, nicht in Größenabweichungen nach oben oder unten, so dass 'Normalgröße' die unmarkierte Ausprägung jeglicher substantivischen lexikalischen Kategorie ist und 'Augmentativ' bzw. 'Diminutiv' die markierten sind;
- ist eine Eigenschaft in ihrer Normalausprägung repräsentiert, nicht in ihrer Steigerung oder Minderung, so dass die grammatisch-lexikalische Kategorie des 'Positivs' die unmarkierte ist und die adjektivischen Gradierungskategorien des 'Komparativs' und 'Superlativs' die markierten sind;

²⁰ Mayerthaler, *Morphologische Natürlichkeit*, v.a. Kap. 1.4.2.

²¹ Ebd. S. 10.

- ist die Wahrnehmung der Gegenwart mit keinem mentalen Aufwand verbunden, Erinnerung an die Vergangenheit aber schon und Vorausdenken in die Zukunft erst recht, so dass 'Präsens' die unmarkierte Ausprägung der grammatischen Kategorie Tempus des Verbs ist und 'Präteritum' bzw. 'Futur' die markierten sind;
- ist die Wahrnehmung des im Gesichtsfeld Unverstellten leichter möglich als des Verstellten, so dass die Präpositionen zum Ausdruck dieses Unverstelltseins in horizontaler und vertikaler Blickrichtung die unmarkierten, die zum Ausdruck des Verstelltseins die markierten sind.

In einem zweiten Schritt wird in der Markiertheits- und Natürlichkeitstheorie geprüft, ob die Werte semantischer Unmarkiertheit (u) und Markiertheit (m) ikonisch ausgedrückt, also auf entsprechende Werte formaler Kodierung abgebildet werden. In der Reihenfolge der obigen Kategorien(ausprägungen) ergeben sich dann folgende Projektionsschritte von kognitiver Komplexität über semantische Markiertheit zu Kennzeichnung durch formale Substanz. Die distinktiven Ausdruckssegmente werden im Folgenden fett gedruckt:

- | | | |
|---------------------|-------------------------------|-----------------------|
| • Einzahl | > u Singular | > nicht symbolisiert: |
| | <i>Kind-∅</i> | |
| Mehrzahl | > m Plural | > symbolisiert: |
| | <i>Kind-er</i> | |
| • Normalgröße | > u lexikal. Konzept | > nicht symbolisiert: |
| | <i>Kind-∅</i> | |
| Verkleinerung | > m Diminutiv | > symbolisiert: |
| | <i>Kind-lein</i> | |
| • Normaleigenschaft | > u Positiv | > nicht symbolisiert: |
| | <i>tief-∅</i> | |
| Gradabweichung | > m Komparativ | > symbolisiert: |
| | <i>tief-er</i> | |
| • Gegenwart | > u Präsens | > nicht symbolisiert: |
| | <i>kauf-∅-e</i> | |
| Vergangenheit | > m Präteritum | > symbolisiert: |
| | <i>kauf-t-e</i> | |
| • Unverstelltheit | > u topol. Rel. ²² | > nicht symbolisiert: |
| | <i>vor-∅/auf-∅</i> | |
| Verstelltheit | > m topol. Rel. | > symbolisiert: |
| | <i>hint-er/unt-er</i> | |

²² Die Abkürzung „topol- Rel.“ steht für „topologische Relation“.

Semantisch markierter Inhalt, könnte man sagen, verlangt nach Ausdruckssubstanz (und semantisch unmarkierter entsprechend nicht). Es handelt sich um eine – hier immer affix-morphologische – Substantiierung von Bedeutung. Es herrscht konstruktioneller Ikonismus. Der Ausdruck ist vom auszudrückenden Inhalt her motiviert.

Nun könnte man aber auch fragen, ob nicht auch umgekehrt vorhandene und zunächst nicht mit Bedeutung belegte Ausdruckssubstanz mit einem semantisch markierten Inhalt versehen werden kann.²³ Dann handelte es sich um eine Semantisierung von – z. B. wieder affix-morphologischer – Ausdruckssubstanz. Es herrschte re-konstruktioneller Ikonismus.²⁴ Der Ausdruck würde inhaltlich re-motiviert.

Zur Illustration seien ein paar kindersprachliche Belege für solche mentalen Operationen wiedergegeben, die auf Analogie gründen und insofern als „intelligente Fehler“ einzustufen sind.²⁵ In der nachfolgenden Aufstellung ist die Reihenfolge also umgekehrt: Ausgegangen wird von semantisch interpretierbaren ausdrucksseitigen Repräsentationen, denen ein – markierter – Inhalt zugewiesen wird. Daraus wird ein – unmarkiertes – Pendant rückgebildet, das den vorausgehenden Interpretationsprozess erst verrät. Auf die Nennung korrelierender kognitiver Merkmale wird hier verzichtet (distinktionsfähige Substanz wieder fett gedruckt):

- *Feder* > **Fed-er* m Plural
>> **Fed-∅* u Singular

- *sauber* > **saub-er* m Komparativ
>> **saub-∅* u Positiv
>> **saub-st-* m Superlativ

In den Werten inhaltsseitiger Markiertheit und ausdrucksseitiger Merkmalhaltigkeit des bilateralen Zeichens kann also von zwei Richtungen her Übereinstimmung geschaffen werden: von den semantischen Markiertheitswerten her nach dem Prinzip des konstruktionellen Ikonismus durch formale Substanz (z. B. m 'Komparativ' > *-er*), von der formalen Substanz her nach dem Prinzip des re-konstruktionellen Ikonismus durch Zuweisung eines markierten semantischen Werts (z. B. *sauber* > **saub-er* m 'Komparativ' >> **saub* u 'Positiv').

²³ Diese Frage versucht das 2016 begonnene Forschungsprojekt zur *Typologie und Theorie der Remotivierung* (TheoRem) am Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft der Universität Passau zu beantworten. Näheres unter „Projektdetails. Typologie und Theorie der Remotivierung“. http://www.phil.uni-passau.de/deutsche-sprachwissenschaft/forschung/projektdetails/?tx_importconveris_pi1%5Baction%5D=showSingleProject&tx_importconveris_pi1%5Bid%5D=1124&view_desc=scientific.

²⁴ Rüdiger Harnisch, „Verstärkungsprozesse. Zu einer Theorie der ‚Sekretion‘ und des ‚Re-konstruktionellen Ikonismus‘“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 32 (2004), S. 210-232.

²⁵ Im germanistischen Teilprojekt „Sprachlicher Fehler“ des SKILL-Projekts (s. o. Kap. 1 und Anm. 14) wird unter dem Motto „Fehler anders sehen“ aus der linguistischen Erklärung der Fehlerursachen solcherlei didaktisches Potenzial gewonnen.

4. Demotivierung und Remotivierung

Den Prozessen der *Remotivierung* (bei gleichzeitiger *Resegmentierung*) entgegengesetzt sind die sehr viel häufiger vorkommenden und im Prinzip unaufhaltsamen Vorgänge der *Demotivierung* (bei gleichzeitiger *Desegmentierung*). Bei ihnen werden segmental transparent strukturierte und in ihren Bestandteilen konstruktiv motivierte Gebilde wie etwa *Kien-föhre* oder *Jung-herr* zu den Simplizia *Kiefer* bzw. *Junker* abgeschwächt. Dieser Prozess der *Demotivierung*, der z. B. aus *Jung-herr* ein *Junker* bildet, läuft also dem Prozess der *Remotivierung* genau zuwider, der aus *Pfarrer* ein *Pfarr-herr* bildet.

Diese Vorgänge der *Remotivierung* galten lange Zeit als eine Art linguistisches Kuriositätenkabinett, in dem Phänomene gesammelt werden, die auf ‚seltsame‘ Weise der Normalrichtung sprachlicher Entwicklungsprozesse, der *Demotivierung*, entgegengerichtet sind. Klassiker dieser Erscheinungen ist die „Volksetymologie“, linguistisch-semiotisch ausgedrückt „sekundäre semantische Motivierung“. Ihr Wesen ist, dass komplexe Konstruktionen, die für die Sprecher nicht aus sinnvollen (bedeutungstragenden) Einheiten bestehen, *resegmentiert* und diese *resegmentierten* Teile – der Untrennbarkeit der Seiten des bilateralen Zeichens geschuldet – gleichzeitig *remotiviert* werden.²⁶ Dachbegriff über beidem, formaler *Resegmentierung* und semantischer *Remotivierung*, ist *Reanalyse*. Ein Standardbeispiel für solche Vorgänge ist der karibische Ausdruck *hamaca* mit der Bedeutung

‘zwischen vertikale Träger gespannte, über dem Boden aufgehängte textile Vorrichtung, in die sich Menschen legen können’.

Diese etwas sperrige Bedeutungszuschreibung zum Ausdruck *hamaca* wurde gewählt, um nicht schon gleich von der Bedeutung ‘Hängematte’ sprechen zu müssen. *Hängematte* ‘Hängematte’ ist nämlich erst das Produkt eines solchen simultanen *Resegmentierungs- und Remotivierungsvorgangs*, wie er oben beschrieben wurde. An diesem Beispiel sieht man die Bedingungen, die bei solchen Umformungen und Umdeutungen immer erfüllt sein müssen: ausdrucksseitig eine zur Ausgangsbildung (einigermaßen) passende *Lautung* des Reanalyseprodukts, inhaltsseitig eine zur Ausgangsbildung (einigermaßen) passende *Bedeutung* des Reanalyseprodukts. Diese Bedingungen sind hier (einigermaßen) erfüllt. Man muss noch wissen, dass die deutsche Bezeichnung über das Niederländische vermittelt worden ist. Dort wurde dieses koloniale Objekt als *hangmat* bezeichnet, ein Kompositum, dessen Bestandteilen die deutsche Übersetzung *Hängematte* ausdrucks- und inhaltsseitig voll entspricht.

Mit nl. *hang* und *mat* standen also Bedeutungsträger zur Verfügung, die semantisch (einigermaßen) auf die karibische Ausgangsform beziehbar waren: Das bezeichnete Ding ‘hangt’ (‘hängt’) und man kann es zum Liegen benutzen wie eine ‘mat’ (‘Matte’). Das Reanalyseprodukt *hangmat* ‘hangmat’ (‘Hängematte’) ist auch

²⁶ Dazu programmatisch der Untertitel des Sammelbands von Rüdiger Harnisch (Hg.), *Prozesse sprachlicher Verstärkung. Typen formaler Resegmentierung und semantischer Remotivierung*. Berlin, New York 2010.

lautlich nicht weit von der Ausgangsform *hamaca* entfernt: Das *-a* ist als unbetonter Vokal – zumal in dritter Silbe – apokopierbar, das *m* als ambisyllabisches *m.m* interpretierbar.²⁷ Der Nasal *ŋ* (graphisch <ng>) von *hang* bleibt dem nasalen *m*-Element des Endrands der ersten Silbe von **ham.mac* ähnlich, der Fortisplosiv *t* von *mat* dem Fortisplosiv *k* (graphisch <c>) im Auslaut von **ham.mac*:

karib. *hamaca* > **ham.mac-∅* > nl. *hangmat* (> übersetzt dt. *Hängematte*)

Auch die in Kapitel 3 exemplarisch behandelten kindersprachlichen Fälle einer Re-segmentierung von *Feder* oder *sauber* als *Fed-er* bzw. *saub-er* und deren Remotivierung als Plural- bzw. Komparativformen auf *-er* sind „sekundäre semantische Motivierungen“, also „Volksetymologien“, nur eben nicht auf der ‚klassischen‘ Ebene kompositioneller Wortbildung, sondern in subtilerer Art solche auf der Ebene der Affixmorphologie.²⁸

Nach den zwangsläufig etwas umständlichen Ausführungen zu den komplizierten Bedingungen solcher sekundärer semantischer Motivierungen dürfte klar geworden sein, dass diese Konditionen nur in glücklicheren Zufällen gegeben, die entsprechenden Prozesse also seltener sind und nicht so automatisch ablaufen können wie die der Demotivierung. Lautlich abschwächen und semantisch transparente Gebilde opak machen, geht und geschieht immer. Opake Gebilde semantisch transparent machen und lautlich aufbauen, setzt jedoch voraus, dass der Ausgangsbasis lautlich ähnliche formale Substanz (Ausdrucksseite) überhaupt da ist und deren Bedeutung (Inhaltsseite) auch noch ungefähr derjenigen der Ausgangsbasis entspricht.²⁹

Oben war von Remotivierungs-Phänomenen der sog. „Volksetymologie“ die Rede. Die gegebenen Beispiele bezogen sich auf formale und semantische Manipulationen der Zeichen karib. *hamaca* und dt. *sauber*, die in dem einen Fall zum Kompositum nl. *hangmat* und weiter zu dt. *Hängematte* und im andern Fall kindersprachlich zur komparativischen Suffixbildung *saub-er* und einem neuen Positiv *saub* umgeformt und umgedeutet wurden. Solche Uminterpretationen gibt es aber nicht nur in Bezug auf konkrete sprachliche Zeichen, sondern auch in Bezug auf abstrakte sprachliche Kategorien. Ein Beispiel hierfür ist die 1:1-Setzung von grammatischem Geschlecht (Genus) mit dem natürlichen Geschlecht (Sexus) im sprachpolitischen Programm des sog. „gendergerechten Sprachgebrauchs“. Insbesondere wird dabei die grammatische Kategorie des Maskulinums in ihrer als „generisch“ bezeichneten Verwendung kritisiert. Dazu ist jedoch zunächst zu sagen,

²⁷ Ein Punkt wie in *m.m* kennzeichnet hier und im Folgenden die Silbengrenze.

²⁸ Auch wenn die hier gegebenen Beispiele aus dem Erstspracherwerb stammen, sind solche Phänomene keineswegs darauf beschränkt. Man vgl. z. B. frz. *cerise* ‘Kirsche’ > engl. *cherries* > **cherries* ‘Plural’ >> Rückbildung ‘Singular’ *cherry*.

²⁹ Darauf hingewiesen zu haben, ist das Verdienst von Wolfgang U. Wurzel, „Pfade durch das Lexikon“. In: Ingo Plag/Klaus P. Schneider (Hgg.), *Language use, language acquisition and language history*. Trier 2000, S. 45-65, hier S. 62. Vgl. hierzu auch Harnisch, „Verstärkungsprozesse“, S. 228-229.

dass der Geltungsbereich von Genus weit über die Kennzeichnung von Sexus hinausreicht. Schließlich haben alle Nomina im Deutschen ein Genus, doch weisen *der* (!) *Tisch* oder *die* (!) *Lampe* kein „natürliches Geschlecht“ auf und ist *das* (!) *Fenster* nicht etwa geschlechtslos. Aber auch die Bezeichnungen von geschlechtlichen Wesen, darunter Personenbezeichnungen, zeigen, dass man das grammatische Geschlecht nicht mit dem natürlichen kurzschließen kann: *der* (!) *Gast* ist biologisch nicht nur männlich, *die* (!) *Person* nicht nur weiblich und *das* (!) *Mitglied* nicht geschlechtslos. Genus und Sexus können sogar völlig diametral sein: *der* (!) *Vamp* ist immer eine Frau, *die* (!) *Memme* immer ein Mann. Bevor eine „gendergerechte Sprache“ identitätspolitisch ins Bewusstsein gehoben wurde, hat man grammatische Maskulina wie *der Student* / *die Studenten* losgelöst von einer einseitiger Bindung an geschlechtliche Männlichkeit benutzt, also „generisch“. Das heißt, sie konnten sich auf biologisch männliche wie weibliche Wesen beziehen (auf sie „referieren“). Die Gender-Sprachpolitik jedoch nahm eine – erste – Remotivierung vor: die grammatische Kategorie Genus wurde zur referentiellen Kategorie Sexus angehoben und mit ihr gleichgesetzt.

Bei denselben Akteuren schlich sich jedoch – im unkontrollierten Sprachgebrauch, also wenn das Sprechen und Schreiben keiner Selbstbeobachtung (keinem Monitoring) unterzogen wird – das Prinzip des Generischen wieder ein. Es ist offensichtlich so stark im Sprachsystem verankert, dass es unbewusst und gegen die eigene Intention auch von jenen befolgt wird, die es partout vermeiden wollen. Das lässt sich an unzähligen generischen Maskulina wie *der Studierende* nachweisen, die von Verfechtern der betreffenden Identitätspolitik selber geäußert werden. Grund dafür ist wieder eine – eine zweite, aber anders geartete – Remotivierung, die auf folgende Weise entsteht: Um Maskulina wie *Studenten* zu vermeiden, werden sie mit Partizipien wie *Studierende* umschrieben. Diese sind deshalb probate Ersatzformen, weil sie substantivierte Adjektive darstellen und sich flexivisch wie Adjektive verhalten. Dadurch sind sie im Plural nicht nach Genus differenziert und somit, wie erwünscht, geschlechtlich neutral: *die Studierenden* wie *die studierenden jungen Frauen* und – formengleich – *die studierenden jungen Männer*. In der Folge wird nun aber das partizipiale Suffix *-end* als Marker gendergerechten Sprechens interpretiert. Es genügt dann offensichtlich, überhaupt eine Form mit *-end* zu verwenden, um zu bekunden, dass man sich (identitätspolitisch) korrekt ausdrückt. Auch eine Singularform mit *-end* erfüllt dann oberflächlich diesen Anspruch. Doch wird übersehen, dass im Singular die angesprochene „Neutralisierung“, wie sie im Plural gegeben ist, aufgehoben wird, weil nämlich Partizipien wie Adjektive im Singular nach Genus spezifiziert werden müssen: *der* vs. (!) *die Studierende*. Mit der Rückübertragung der im Plural neutralisierten Partizipialform in den Singular, wo sie, wie gesehen, nicht mehr genusneutral sein kann, entstehen dann Ausdrücke wie ***der Studierende***, ***der sein Studium beendet***. Das generische Maskulinum hat sich damit unbemerkt in den Gebrauch „zurückgeschlichen“.³⁰

³⁰ Vgl. den Titel des Aufsatzes von Rüdiger Harnisch, „Das generische Maskulinum schleicht zurück“. In: Andreas Bittner/Constanze Spieß (Hgg.), *Formen und Funktionen. Morphosemantik und*

Die gendergerechte Sprachpolitik nimmt in ihrer Geschichte also zweimal eine Remotivierung vor: 1. die Remotivierung einer grammatischen Kategorie (Genus) als semantische Kategorie (Sexus) und 2. die Remotivierung und Übergeneralisierung einer Form (des Partizipialsuffixes *-end*) als Marker eines identitätspolitisch korrekten Sprachgebrauchs. Mit der zweiten Re-Motivierung wird das Resultat der ersten wieder de-motiviert, denn das Generische an maskulinen *-end*-Partipien im Singular fällt gar nicht mehr auf. So ergibt sich eine interessante Spirale aus Remotivierung und Demotivierung, wie sie im vorliegenden Kapitel 4 (siehe seine Überschrift) das Thema war.

5. Konventionalität

Während, wie in den Kapiteln 2 bis 4 zu sehen war, *motivierte* sprachliche Zeichen nur in den Sonderfällen des lautlichen und konstruktionellen Ikonismus vorkommen, ist *Arbitrarität* die Eigenschaft aller ‚normalen‘ Zeichen. Bei diesen wird die Bedeutung nicht direkt auf die Form projiziert, mit anderen Worten: der Inhalt nicht direkt vom Ausdruck abgebildet. Doch was bremst dann die Arbitrarität, die Willkürlichkeit der Ausdrucksseite in Bezug auf die Inhaltsseite? Hierzu gibt es ein berühmtes Kinderbuchbeispiel: die Kurzgeschichte *Ein Tisch ist ein Tisch* von Peter Bichsel.³¹ Darin beklagt sich ein alter Mann über die nicht enden wollende Gleichförmigkeit seines Lebens:

„Immer derselbe Tisch“, sagte der Mann, „dieselben Stühle, das Bett, das Bild. Und dem Tisch sage ich Tisch, dem Bild sage ich Bild, das Bett heißt Bett, und den Stuhl nennt man Stuhl. Warum denn eigentlich?“ Die Franzosen sagen dem Bett *li*, dem Tisch *tabl*, nennen das Bild *tablo* und den Stuhl *schäs*, und sie verstehen sich. [...] „Warum heißt das Bett nicht Bild“, dachte der Mann und lächelte, dann lachte er [...]. „Jetzt ändert es sich“, rief er, und er sagte von nun an dem Bett *Bild*. [...]

Dem Tisch sagte er Teppich.
Dem Stuhl sagte er Wecker.
Der Zeitung sagte er Bett.
Dem Spiegel sagte er Stuhl.
Dem Wecker sagte er Fotoalbum.
Dem Schrank sagte er Zeitung.
Dem Teppich sagte er Schrank.

grammatische Konstruktion. Berlin, Boston 2016, 159-174, in dem dieses Phänomen auf empirisch breiter Belegbasis beschrieben und erklärt wird.

³¹ Bettina Walter, *Nachdenken über die Konventionalität von Sprache am Beispiel der Kurzgeschichte Ein Tisch ist ein Tisch von Peter Bichsel, Entwurf einer Lehrprobe*, August-Becker-Schule Neustadt an der Weinstraße 2007. „Entwurf der Lehrprobe“. igad.de/Links/Seminar/Lehrdarstellungen/07-Walter-LP.doc. Videobegleitete Lesung der Geschichte unter „Ein Tisch ist ein Tisch (Kurzfilm)“. <https://vimeo.com/8749843>.

Dem Bild sagte er Tisch.
Und dem Fotoalbum sagte er Spiegel.

[...] Jetzt könnt ihr die Geschichte selbst weiter schreiben. Und dann könnt ihr, so wie es der Mann machte, auch die andern Wörter austauschen:

läuten heißt stellen,
frieren heißt schauen,
liegen heißt läuten,
stehen heißt frieren,
stellen heißt blättern.

So dass es dann heißt: Am Mann blieb der alte Fuß lange im Bild läuten, um neun stellte das Fotoalbum, der Fuß fror auf und blätterte sich auf den Schrank, damit er nicht an die Morgen schaute. [...].

Er hatte jetzt eine neue Sprache, die ihm ganz allein gehörte [...], er hatte seine alte Sprache fast vergessen [...]. Er musste lange nachdenken, wie die Leute zu den Dingen sagen. [...]

Und es kam soweit, dass der Mann lachen musste, wenn er die Leute reden hörte. Er musste lachen, wenn er hörte, wie jemand sagte: „Gehen Sie morgen auch zum Fußballspiel?“ Oder wenn jemand sagte: [...] „Ich habe einen Onkel in Amerika.“ Er musste lachen, weil er all das nicht verstand.

Aber eine lustige Geschichte ist das nicht. [...] Der alte Mann im grauen Mantel konnte die Leute nicht mehr verstehen, das war nicht so schlimm. Viel schlimmer war, sie konnten ihn nicht mehr verstehen. Und deshalb sagte er nichts mehr.

In diesem Text steckt alles, was an zeichendefinierenden Eigenschaften bisher genannt wurde: die Bilateralität mitsamt der Trennung in die Inhalts- und Ausdrucksseite (in linguistischer Notation durch Verf.: „das ‘Bett’ heißt *Bett*“) und die prinzipielle Arbitrarität des Ausdrucks, der den Inhalt nicht direkt abbildet („Die Franzosen nennen den ‘Stuhl’ *schäs*“ und „er sagte von nun an dem ‘Bett’ *Bild*“). Neu im Beispieltext taucht aber die Bedingung auf, dass sich eine Sprachgemeinschaft darin einig sein muss, mit welcher – arbiträren (!) – Ausdrucksseite des Zeichens sie eine Bedeutung kodieren will, und dass diese Sprachgemeinschaft diese Übereinkunft strikt einhalten muss, soll es nicht zur kommunikativen Konfusion oder gar einem Ende des gegenseitigen Verstehens kommen: Der alte Mann „hatte jetzt eine neue Sprache, die ihm ganz allein gehörte“, doch er „konnte die Leute nicht mehr verstehen“ und „sie konnten ihn nicht mehr verstehen“. Die Konvention der Sprachgemeinschaft zählt („die Franzosen sagen ...“), nicht die Konvention des Einzelnen („der alte Mann“/ „er“ sagte ...). De Saussure drückt es so aus:

Das Wort „beliebig“ [...] soll nicht die Vorstellung erwecken, als ob die Bezeichnung von der freien Wahl der sprechenden Person abhinge (weiter unten werden wir sehen, daß es nicht in der Macht des Individuums steht, irgend etwas an dem einmal bei einer Sprachgemeinschaft geltenden Zeichen zu ändern[.]³²

Unabdingbare weitere Eigenschaft des sprachlichen Zeichens ist also seine *Konventionalität*.

6. Symbol, Ikon, Index

Aus dem Verhältnis von Ausdrucks- und Inhaltsseite des bilateralen sprachlichen Zeichens ergibt sich auch die gängige Zeichentypologie.³³ Zwei der drei Typen sind in den vorausgehenden Ausführungen schon angesprochen worden:

- zum einen das in der menschlichen Sprache dominierende *arbiträre* Zeichen mit, wie die Bezeichnung es sagt, willkürlicher Beziehung der Ausdrucksseite zur Inhaltsseite. Peirce nennt diesen Typ von Zeichen *Symbol*.³⁴ Seine prinzipielle Arbitrarität/Willkürlichkeit wird durch Konventionalität, also die Übereinkunft der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft, einen bestimmten Ausdruck für eine Bedeutung festzulegen, gleichzeitig ermöglicht und eingeschränkt. Diesem Zeichentyp gehört etwa der oben genannte Fall *Hahn, coq, gallo* 'Hahn' an, bei dem jede Sprachgemeinschaft eine andere Art von Übereinkunft, das gedankliche Konzept (die Bedeutung) 'Hahn' formal auszudrücken, getroffen hat.
- zum andern das *motivierte* Zeichen, das Bedeutungen in Form lautlicher oder konstruktionaler Abbildungen von Bedeutungsgehalten ausdrückt. Peirce nennt diesen Typ von Zeichen seines Abbildungscharakters wegen *Ikon*. Diesem Zeichentyp gehören unter anderem die oben genannten Fälle *Kuckuck* 'Kuckuck' mit lautlichem oder *ein-und-zwanzig* '21' mit konstruktionallem Abbild eines Bedeutungsgehalts an.

Einen dritten Zeichentyp setzt Peirce an, bei dem der Inhalt/die Bedeutung weder arbiträr, noch ikonisch ausgedrückt wird. Vielmehr handelt es sich hier,

- zum dritten, um ein Zeichen, bei dem der Ausdruck Folge einer Ursache ist, die sich im Ausdruck als ‚Bedeutung‘ mitteilt. Peirce nennt

³² De Saussure, *Grundfragen*, S. 80.

³³ Charles S. Peirce, *Semiotische Schriften 1. 1865-1093*. Christian J.W. Kloesel/Helmut Pape (Hgg., Übers.). Frankfurt am Main 2000, Lizenzausgabe Darmstadt 2000, S. 204-205.

³⁴ Auf andere Gebrauchsweisen des Terminus *Symbol* wird am Ende dieses Beitrags noch eingegangen.

diesen Zeichentyp seines *anzeigenden* Charakters wegen *Index*. Man kann in Anspielung auf den Zeichenbegriff hier vom Typus des *Anzeichens* sprechen. Standardbeispiel in Werken zur Zeichentypologie (und oft auch einziges) ist in beinahe penetranter Weise der Rauch als Ausdruck/Anzeichen dafür, dass es brennt, Rauch also gewissermaßen ‚bedeutet‘, dass ein Feuer herrscht. In linguistisch-semiotischer Notationskonvention würde man hier also schreiben: *Rauch* ‘Feuer’.

Nun ist aber *Rauch* nicht die Ausdrucksseite eines *sprachlichen* (!) Zeichens, die auf einen Inhalt ‘Feuer’ hinweisen soll. Rauch aus Feuer wird in den wenigsten Fällen zu kommunikativen, also zeichenvermittelnden Zwecken, eingesetzt, ja bricht oft ‚von alleine‘ aus, hat also nicht einmal einen „Sender“ mit Verständigungsintention. Außersprachlich kann es natürlich trotzdem (an)zeichenhaft gelesen werden, sprachlich hingegen nicht. Allenfalls als parasprachliches Zeichen wird Rauch aus Feuer doch genutzt: im besonderen Fall des *Rauchzeichen*-Gebens. Folgender Auszug aus dem betreffenden Wikipedia-Artikel macht den parasprachlichen Charakter des Rauchzeichens im Gegensatz zum nichtintendierten/nicht kommunikativ eingesetzten Rauch als Anzeichen von Feuer in wünschenswerter Weise klar:

Rauchzeichen sind eine einfache Form der Fernkommunikation, genauer der optischen Telegrafie, bekannt geworden besonders durch die Anwendung bei den Indianerstämmen Nordamerikas.

Neben den gewollten Rauchzeichen zur Kommunikation kann man jegliche Rauchbildung (sowohl natürliche als auch künstliche) als Zeichen lesen, die unser Handeln beeinflussen. So kann z. B. eine starke Rauchentwicklung bei Waldbränden Veranlassung sein, seinen Aufenthaltsort zu ändern.³⁵

Ausdrucksseitige (formale) Merkmale, denen inhaltsseitige (semantische) Merkmale zugeordnet werden, sind die *Abstände* der Rauchwolkenfreisetzung, die *Größe* der Rauchwolken und die *Farbe* des Rauchs.³⁶ Zu Recht wird im zitierten Wikipedia-Artikel davon gesprochen, dass unterschiedlichen Ausprägungen solcher Ausdrucksparameter „unterschiedliche Bedeutungen zugeteilt wurden“, so dass hier von semiotischen Aktivitäten des Kodierens durch den/die Sender und des Dekodierens durch den/die Empfänger sowie von der Beachtung von Konventionen über die Ausdrucks-Inhalts-Bezüge durch die gesamte betreffende Kommunikationsgemeinschaft gesprochen werden muss. Obwohl es sich also um Rauch,

³⁵ „Rauchzeichen“. <https://de.wikipedia.org/wiki/Rauchzeichen>.

³⁶ Unserem Kulturkreis näherliegende Beispiele nennt der in Anm. 35 zitierte Wikipedia-Eintrag auch: für Codes, die von Abständen zwischen Sendung und Nichtsendung einer Ausdruckssubstanz Gebrauch machen, das Morsen; für Codes, die ausdrucksseitig Farbunterschiede nutzen, exemplarisch die Papstwahl, bei der es üblich ist, den Wahlausgang „durch ein Rauchzeichen zu signalisieren: Steigt schwarzer Rauch auf, so war der letzte Wahlgang ergebnislos – bei weißem Rauch wurde ein neuer Papst gewählt.“

sonst immer das Musterbeispiel für den Zeichentyp des Indexes, handelt, liegt hier, also beim semiotischen Akt des Rauchzeichen-Gebens, kein *Index* vor! Vielmehr deutet der konventionelle Charakter dieser zeichenhaften Ausdrücke darauf hin, dass man es mit dem Zeichentyp des *Symbols* zu tun hat. Züge des Zeichentyps *Ikone* können eingemischt sein, so wenn wie bei der Papstwahl der weiße Rauch farb-ikonisch ein positives Ergebnis vermittelt, der schwarze ein negatives, oder wenn kurze Abstände zwischen Rauch und Nichtrauch auf sich schnell, lange Abstände auf sich langsam nähernde Gefahr, größere Wolken auf eine eher große, kleinere auf eine eher kleine Schar von sich nähernden Feinden/Freunden hinweisen würden.³⁷ Indexikalisch ist am vorgeführten Beispiel nur das anzeichenhaft aus dem Rauch ‚auch‘ zu Schließende: dass es ein Feuer geben muss, wenn Rauch aufsteigt. Diese Information wird aber nicht auf der eigentlichen Spur der willentlichen Informations- oder Bedeutungsübermittlung gesendet, sondern auf einer nur mitlaufenden anderen Spur des Zeichen-Gebens. Dieser Spur sind Symptomata in Bezug auf den Sender zu entnehmen (hier Feuer), die nicht explizit mitgeteilt und entschlüsselt werden sollen und trotzdem mit dem medial gesandten Zeichen (hier *Rauch an sich*³⁸) unvermeidlich mittransportiert werden.

Aus diesem Beispiel lassen sich die zeichentypologisch interessanten Erkenntnisse ziehen,

- dass *Rauch* als Zeichentyp *Index*, also als nicht willentlich gesendetes Anzeichen für ‚Feuer‘, nur außersprachlicher Natur ist und
- dass *Rauch* zwar als *Symbol/Ikone* willentlich gesendet werden kann, es sich aber dann nur um ein parasprachliches Zeichen handelt.

Zu fragen wäre aber nach wie vor, ob es jenseits dieses übernutzten *nichtsprachlichen* Standardbeispiels *Rauch* Vorkommen des Zeichentyps *Index* im eigentlich *sprachlichen* Sinne auch gibt und wo dessen Ort ist. Oben war schon angedeutet worden, dass diese *indexikalische* Neben-Spur sehr viel mit dem Medium der *Symbol-Übertragung* (die auf der Haupt-Spur erfolgt) zu tun hat. Bei Mündlichkeit ist dieses Medium die Stimme, bei Schriftlichkeit ist dieses Medium z. B. die Handschrift. Mit bestimmten Qualitäten beider medialer Träger werden Zusatz-Informationen mit-übermittelt: oral (also mit der Stimme) etwa solche zur Gemütslage der Sprecher (bedrückt, fröhlich), zu ihrem Geschlecht (männlich, weiblich), zu ihrem Alter (jung, betagt), zu ihrer regionalen Herkunft (umgangssprachlich/dialektal gefärbt), zu ihrer sozialen Gruppenzugehörigkeit (vom Standard abweichende Jugendsprache z.B.) usw.; skriptural (also mit der Handschrift) ebenfalls solche zu

³⁷ Diese Ausdruck-Inhalts-Bezüge sind von Verf. erfunden, gleichwohl liegen sie im Bereich des Möglichen.

³⁸ Beim indexikalischen Charakter dieses Zeichens kommt es tatsächlich nur auf den Rauch *an sich* an, nicht auf Frequenz, Größe oder Farbe der Rauchwolken. Diese haben symbolischen und ggf. ikonischen Charakter.

Gemütslage (fahrig, bedacht), Geschlecht (um Schriftästhetik weniger/stärker bemüht³⁹), Alter (kraftlos, energisch) usw.

Neben den Stimm- oder Schrifteigenschaften, also suprasegmental-prosodischen Merkmalen im Oralen und motorisch-graphologischen im Skripturalen, können auch die verwendeten sprachlichen Segmente selbst (Wörter, Morpheme) oder Sprachstileigenheiten der Rede und ‚Schreibe‘ solche Indizes sein: für Geschlechts-, Generationen-, Altersgruppen-, Berufssparten- und andere Zugehörigkeiten, die sich, um nur wenige Beispiele zu nennen, etwa in der Verwendung von Fach- oder Jugendwörtern zeigen.

7. De Saussure, Peirce – und Bühler

Von der basalen Erkenntnis Ferdinand de Saussures von der *Bilateralität* des sprachlichen Zeichens ausgehend war es möglich, die Arten von Beziehungen zu beschreiben, in denen die zwei Seiten dieses Zeichens stehen können. De Saussure war von der grundsätzlich willkürlichen Beziehung zwischen der Inhalts- und Ausdrucksseite ausgegangen und machte so die *Arbitrarität* zu einem der wesentlichen Definientes des sprachlichen Zeichens. Er wollte es deswegen auch nicht *Symbol* nennen:

Beim Symbol ist es nämlich wesentlich, daß es niemals ganz beliebig ist; es ist nicht inhaltslos, sondern bei ihm besteht bis zu einem gewissen Grade eine natürliche Beziehung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem. Das Symbol der Gerechtigkeit, die Waage, könnte nicht etwa durch irgend etwas anderes, z. B. einen Wagen, ersetzt werden.⁴⁰

Konsequenterweise musste der Entscheidung de Saussures, das sprachliche Zeichen als ein im Wesentlichen arbiträres zu definieren, ein weiteres auf dieser Linie liegendes Definientes folgen: die *Konventionalität* des Zeichens, denn nur durch sie kann dessen Arbitrarität begrenzt werden.

Die willkürliche Art von Form-Bedeutungs-Beziehungen ist nun zwar die wesentliche, jedoch nicht die einzige. Bei Peirce stellt sie eine von drei Möglichkeiten dar und macht in seiner Klassifizierung den Zeichentypus aus, den er *Symbol* nennt – ein Terminus, der den von de Saussure problematisierten Bedeutungsgehalt des Sinnbildlichen⁴¹ ausblendet.

Bei Peirce hinzu kommt zum einen das gerade nicht arbiträre, sondern motivierte Zeichen, das den Inhalt des Bezeichneten auf den Ausdruck des Bezeichnenden direkt abbildet und deswegen *Ikon* genannt wird. Ikonismus, so wurde oben weiter ausgeführt, kann lautlicher Ikonismus, also *onomatopoetischer* Natur, oder

³⁹ Möglicherweise ist dieses weiblichen Menschen unterstellte Bemühen um Schönheit jedoch nur ein Geschlechterstereotyp.

⁴⁰ De Saussure, *Grundfragen*, S. 80. Er geht also von einem Alltagssprachlichen Verständnis von *Symbol* aus: ‚einen tieferen Sinn andeutendes Zeichen, Sinnbild‘.

⁴¹ S. o. und Anm. 40.

konstruktioneller Ikonismus⁴² sein. Bei konstruktionellem Ikonismus werden nach Mayerthaler semantische Markiertheitswerte auf formale Merkmale abgebildet („Inhalt verlangt nach Ausdruck“), nach Harnisch können jedoch umgekehrt formal überschüssigen Lautsubstanzen auch semantische Merkmale zugewiesen werden („Ausdruck verlangt nach Inhalt“). Dann liegt *re-konstruktioneller Ikonismus* vor, der durch *Reanalyse* (formale *Resegmentierung* plus semantische *Remotivierung*) entsteht. Für solche Reanalysen müssen in Form von – zumindest ungefährer – lautlicher und semantischer Passung günstige Bedingungen vorliegen, damit sie wirksam werden können. Deshalb sind sie seltener und laufen weniger mühenhaft und gesetzmäßig ab wie die entgegengerichteten Prozesse der *Deanalyse* (mit *Demotivierung* und *Desegmentierung*), sind vielmehr sprunghaft und kontingent.⁴³

Der dritte Zeichentypus bei Peirce ist das *Anzeichen*, der *Index*. Er ist weder arbiträr-konventioneller noch mimetisch-ikonischer Natur, sondern Ursachen folgend und diese anzeigend, also *symptomatischer* Natur. Jeglicher Symptomatik wohnt der Charakter einer fehlenden Mitteilungsabsicht inne. Der symptomatische Bedeutungsgehalt wird deswegen meist nicht explizit artikuliert, sondern gleichsam nur *mitgeliefert*: z. B. durch Stimmqualitäten bei der Übermittlung der ‚eigentlichen‘ verbalen Botschaft aus symbolischen oder ikonischen Zeichen.

Für sein sog. „Organon-Modell“ des sprachlichen Zeichens greift auch Karl Bühler⁴⁴ u. a. auf die Begriffe *Ausdruck*, *Symbol*, *Symptom* und das Engespanntsein des medial vermittelten Zeichens zwischen *Sender* und *Empfänger* zurück. Auch hier sind terminologische Abgrenzungen zu den anderen großen Sprach- und Zeichentheoretikern nötig, um Missverständnisse zu vermeiden. *Ausdruck* bei Bühler ist nicht *Ausdruck* im Sinne der *Ausdrucksseite* des bilateralen Zeichens, sondern diejenige Teilfunktion des Zeichens, mit der es die „Innerlichkeit“ des Senders ausdrücke; „kraft seiner Abhängigkeit vom Sender“ sei es *Symptom*. Auch wenn Bühler zu seinem Terminus *Symptom* in Klammern „Anzeichen, Indicium“ hinzusetzt, darf es seiner Kennzeichnung als *Indicium* wegen keinesfalls mit Peirce' *Index* gleichgesetzt werden. Bühlers *Indicium*-Begriff bezieht sich auf eine von drei Teilfunktionen jedes (!) sprachlichen Zeichens, nämlich die symptomhafte, dem Sender zugeordnete, während *Index* bei Peirce der Name eines bestimmten Zeichentyps (!) ist.

Die bei Bühler dem Empfänger zugeordnete Teilfunktion des sprachlichen Zeichens ist der *Appell*. Kraft dessen ist es *Signal* an den Hörer. Die der Realwelt zugeordnete – d. h. referentielle – Teilfunktion des Zeichens schließlich ist die *Darstellung*. Kraft deren ist es *Symbol* der „Gegenstände und Sachverhalte“. Bei Bühler hat *Symbol* also einen nochmal anderen Begriffsinhalt:

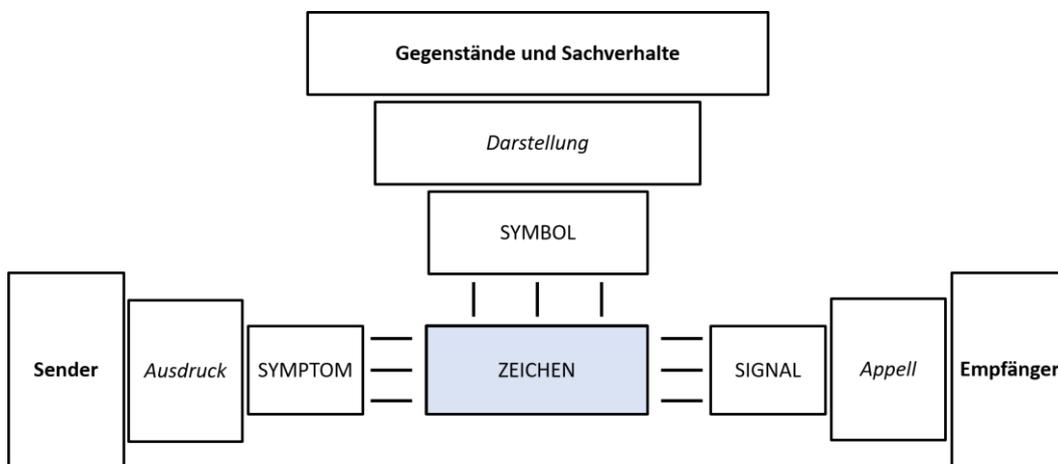
⁴² *Diagrammatik* nach Jakobson.

⁴³ Zur Wichtigkeit der *Kontingenz* vgl. Rüdiger Harnisch, „Remotivierung bei Eigennamen. Kontingenz – Typologie – Theorie“. In: *Namenkundliche Informationen* 109/110 (2017), S. 250-268.

⁴⁴ Karl Bühler, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena 1934, Nachdruck Stuttgart, New York 1982, Kap. I § 3: Die Zeichennatur der Sprache. Die folgenden Zitate aus Bühler sind den Seiten 28-29 entnommen.

- nicht 'Sinnbild' wie bei de Saussure, der diesen Terminus für die Charakterisierung des eigentlichen sprachlichen Zeichens, des arbiträren, konsequenterweise gar nicht verwendet,
- nicht einer der drei Zeichentypen (neben *Ikon* und *Index*) wie bei Peirce,
- sondern eben eine der drei Zeichenfunktionen (neben *Symptom* und *Signal*).

Das Organon-Modell hat dann folgende, von Verf. gegenüber Bühlers Darstellung ergänzte Gestalt und soll, wie unterhalb dieser Abbildung, mit seinen eigenen Worten noch einmal kompakt paraphrasiert werden⁴⁵:



Die Linienscharen symbolisieren die semantischen Funktionen des (komplexen) SprachZEICHENS. Es ist SYMBOL kraft seiner Zuordnung zu [im Sinne der *Darstellung* von] **Gegenständen und Sachverhalten**, SYMPTOM (Anzeichen, Indicium) kraft seiner Abhängigkeit vom **Sender**, dessen Innerlichkeit es *ausdrückt*, und SIGNAL kraft seines *Appells* an den **Hörer** [...].

Bühler hat seine Zeichentheorie vom *Systemischen*, das in diesem Beitrag bisher ausschließlich behandelt wurde, noch entscheidend ins *Pragmatische* hinaus erweitert.⁴⁶ Ein letztes Beispiel in Form eines Witzes über einen ‚tragisch‘ zu Tode gekommenen Handwerksmeister möge aufzeigen, worum es hier geht:

Der Meister will mit seinem Lehrling einen Pfahl einschlagen. Er hält den Pfahl, händigt dem Lehrling den Schlägel aus, mit dem der Pfahl in den Boden getrieben werden soll, und instruiert den Lehrling mit den Worten: „Wenn ich mit dem Kopf nicke, haust du drauf!“

⁴⁵ Die von Verf. gewählte Typographie der zentralen Begriffe aus der Abbildung wird ins Zitat darunter, das aus Bühler, *Sprachtheorie*, S. 28, stammt, übernommen.

⁴⁶ ebd. Kap. II. Das Zeigfeld der Sprache und die Zeigwörter.

Die Textlinguistik würde dieses folgenreiche Missgeschick so beschreiben, dass der Lehrling die Proform *drauf* textdeiktisch auf den *Kopf* des Meisters bezogen hat, der Meister aber *situationsdeiktisch* auf den Pfahl bezogen wissen wollte. In beiden Verstehensweisen aber liegt auf der Inhaltsseite dieses Pronominaladverbs *drauf* eine stark kontextabhängige Bedeutung vor, wie sie sogenannten „deiktischen Ausdrücken“ eigen ist: Sie werden inhaltsseitig erst aus dem außersprachlichen Kontext vollends aufgeladen. Von diesem Kontext *unabhängig* haben sie nur eine sehr allgemeine Bedeutung: bei *drauf* ist es die Bedeutung ‘auf etwas gerichtet’. Mehr kann dazu in einem ein- oder fremdsprachigen Wörterbuch kaum stehen. Die genaue Bedeutung, hier also, ob der Schlag ‘auf den Kopf’ oder ‘auf den Pfahl gerichtet’ werden soll, ergibt sich jedoch allein aus der außersprachlichen Situation und dem ebenfalls außersprachlichen Weltwissen. Die richtige situative Einschätzung und das vorauszusetzende Weltwissen schienen dem Lehrling fatalerweise abzugehen.

8. Das sprachliche Zeichen und seine Eigenschaften als schulischer Gegenstand

Abschließend sollen einige Anregungen dazu gegeben werden, auf welche Weise man im Schulunterricht Einsichten in die Grundcharakteristika des sprachlichen Zeichens vermitteln kann. Daran wird auch sichtbar, dass eine semiotische Herangehensweise an sprachliche Gegenstände in der Lehrerbildung sinnvoll ist. Dass man sich schülerbezogen im Niveau auf unterschiedliche Altersstufen einrichten muss, ist selbstverständlich. Als Demonstrationsebene empfiehlt sich dabei immer das „Wort“ als die den linguistischen Laien intuitiv am leichtesten zugängliche sprachliche Einheit.

Der Bilateralität des sprachlichen Zeichens (Kap. 1) kann man sich im Unterricht von zwei Seiten nähern: von der Ausdrucks- (= Form-) Seite her und von der Inhalts- (= Bedeutungs-) Seite her. Was die eine Annäherungsrichtung betrifft, kann man von Ausdrücken⁴⁷ wie *kosten*, *Bank* oder *Ball* ausgehen und nach ihrer Bedeutung fragen. Schnell wird deutlich, dass diese Ausdrücke jeweils mehrere Bedeutungen haben: *Ball* die Bedeutungen ‘kugelförmiger Sportgegenstand zum Werfen oder Schießen’ versus ‘Tanzveranstaltung’, *Bank* die Bedeutungen ‘Sitzgelegenheit ohne Lehne’ versus ‘Geldinstitut’, *kosten* die Bedeutungen ‘einen bestimmten Preis haben’ versus ‘Nahrung probieren’. Was die andere Annäherungsrichtung betrifft, kann man von den Ausdrücken wie *Anfang/Beginn*, *Ziege/Geiß* oder *Schreiner/Tischler* ausgehen und nach Bedeutungsunterschieden fragen. Hier wird schnell deutlich werden, dass es keine gibt, jedenfalls keine im semantischen Kernbereich: *Anfang/Beginn* bedeuten beide ‘den Moment/die Phase, zu dem/in der etwas losgeht’, *Ziege/Geiß* beide ein der Gattung *capra* angehörendes Tier, *Schreiner/Tischler* beide ‘jemanden, der den Beruf der handwerklichen Herstellung von Möbeln ausübt’. Allenfalls wird man Unterschiede in der semantischen Nuancierung, der sprachlandschaftlichen Verteilung oder der stilistischen Höhe (vgl. hierzu z.B. *werfen/schmeißen*) entdecken können, letztlich also sehen, dass

⁴⁷ Schüler würden wahrscheinlich von „Wörtern“ sprechen.

es exakte Gleichheit in der Bedeutung oder in Verwendungsbereichen nicht gibt. In Bezug auf die Bedeutungsverschiedenheit gleicher Ausdrücke (Wörter wie *Ball*, *Bank* oder *kosten*) wird man beim Beispielsammeln die Beobachtung machen, dass solche Fälle relativ selten sind, selbst wenn man Fälle zulässt, die semantisch nicht völlig verschieden („homophon“) sind, sondern verwandt („polysem“) wie *Schloss* ‘Burg’ und ‘Türschloss’.

Als generelle Einsicht aus der geschilderten Arbeit am Wort lässt sich dann herausstellen: Es gibt Ausdrücke, die sich von der Form her nicht unterscheiden, aber Verschiedenes bedeuten (Homonyme); und es gibt Ausdrücke, die ganz unterschiedliche Formen haben, aber das Gleiche bedeuten (Synonyme):

Homonymie		Synonymie	
ein Ausdruck <i>Ball</i>		Ausdruck 1 Schreiner	Ausdruck 2 Tischler
Bedeutung 1 ‘Sport- und Spielgerät’	Bedeutung 2 ‘Tanzveranstaltung’	eine Bedeutung ‘Holzmöbelhersteller’	

Wenn verstanden ist, dass sprachliche Zeichen eine Inhalts- und eine Ausdrucksseite haben, die untrennbar miteinander verbunden sind, lässt sich mit Manipulationen der Ausdrucksseite weiterspielen, etwa in der – fatalen – Weise des Bedeutungstauschs existierender Wörter wie beim Beispiel Peter Bichsels aus Kap. 5 oder auch durch Erfindung von Nonsenswörtern. Daran lässt sich zweierlei zeigen: Zum einen ist es im Prinzip egal, welche Form wir welchen Bedeutungen geben: Warum sollte ‘Wurst’ nicht mit **Schnoff* ausgedrückt werden können oder ‘Vogel’ mit *Wack*? Zum andern müssen wir uns in diesem Spiel aber einig darüber sein oder werden, dass wir eine Bedeutung auf diese Weise ausdrücken wollen, und uns dann auch an diese Abmachung halten. Dieses Aushandeln und schließlich Treffen von Konventionen kann man in Klassen oder Gruppen praktizieren lassen, das Einhalten dieser Konventionen in kommunikativen Situationen erproben. Auf die Ähnlichkeit mit dem Erlernen und Gebrauchen von Phantasiesprachen (z.B. Elbisch) oder Fremdsprachen kann man hinweisen.

Erkenntnisziel ist, dass sprachliche Ausdrücke beliebig („arbiträr“) sein können, solange sich die Sprechergruppe oder eine ganze Sprachgemeinschaft darüber einig ist, welche Form „konventionell“ die betreffende Bedeutung tragen soll.

Die Ausführungen in Kap. 2 aufgreifend, kann man das Thema der Motiviertheit vertiefen. Ausgehend von einem Fall wie *Kuckuck*, bei dem es ein Onomatopoetikum sogar zur normalen standardsprachlichen Bezeichnung gebracht hat, wendet man sich etwa kindersprachlichen Tierbezeichnungen zu, die in ihrer Form Inhalte des Bezeichneten aufnehmen, hier die Laute, die diese Tiere von sich geben und mit denen kleine Kinder nach dem Prinzip des *pars pro toto* die betreffenden Tiere überhaupt bezeichnen: *Wauwau* ‘Hund’, *Miau* ‘Katze’, *Muh* ‘Kuh’. Das kann man scherzhaft weitertreiben zu tierlautmotivierten Bezeichnungen für ‘Ziege’,

‘Schwein’, ‘Hase’ bis zu ‘Fisch’, wobei klar wird, dass die Möglichkeiten der lautabbildenden Bezeichnung mit abnehmender Eindeutigkeit der Tierlaute, ihrer Nachahmbarkeit oder gar Vernehmbarkeit zurückgehen.

Etwas weg von der – mehr oder weniger – naturalistischen Lautnachahmung (Laut-Ikonismus) liegt Laut-Symbolik (zu beidem Kap. 6), bei der Eigenschaften wie ‘Plötzlichkeit’, ‘Lautcharakter’, ‘Sonorität’ u.ä. zur Geltung kommen und in Wortgestalten wie *platzen/verpuffen*, *spritzen/patschen*, *brummen/säuseln* eingegangen sind. Ausgehend von Geräuschen bei bestimmten Tätigkeiten (wie ‘Wasser in Bewegung bringen’) kann man solche lautsymbolischen Wörter (Verben wie *plantschen*, Interjektionen wie *plitsch-platsch* usw.) sammeln und semantisch gruppieren lassen. Von *peng!* bis *summ-summ-summ* bietet das Durchforsten von Comics, Bilderbüchern und (Kinder-) Liedern reichhaltiges Anschauungsmaterial und gute Handhaben zu seiner Abstufung nach Grad der Ikonizität bzw. Motiviertheit.

Konstruktionalen Ikonismus (dazu Kap. 2, vgl. auch 6) kann man zeigen, wenn man Wortbildungen wie *Bierfass* versus *Fassbier* nimmt, deren Kompositionsglieder einfach vertauscht sind und bei denen angesichts der im Deutschen geltenden immer gleichen Determinationsrichtung Grundwort und Bestimmungswort in einer jeweils spezifischen Motivationsbeziehung stehen:

Bierfass = Fass für Bier (statt für Wein)

Fassbier = Bier vom Fass (statt aus der Flasche)

Wie sich Kinder solcher Motivationsbeziehungen bewusst werden, hat ein sechseinhalbjähriger Junge auf folgende Weise verbalisiert: „*Vormittag* heißt ‘vor Mittag’ und *Nachmittag* heißt ‘nach Mittag’ – das hört’mer, gell?“. Damit hat dieses Kind den Weg der remotivierenden Erklärung längst demotivierter (lexikalisierter/idiomatisierter) Wortbildungen beschritten, d.h. sich die Ursprungsmotivation dieser Bildung zurückerklimmt. Wenn man ausgehend von Paraphrasierungen wie „eine *Großbaustelle* ist eine *große Baustelle*“ auf dieser Linie weiterfragt, ob eine *Großküche* einfach eine *große Küche*, eine *Großstadt* einfach eine *große Stadt* oder eine *Großmutter* gar eine *große Mutter* sei, kann man bei Schülern produktive Irritation wecken. Erkenntnisziel solcher Tests ist, dass Versuche wie der, den Bestandteil *groß* in den betreffenden Komposita in seiner Grundbedeutung wörtlich zu nehmen, also zu re-motivieren, oft daran scheitern, dass die Glieder zusammengesetzter Wörter im Sprachwandel zunehmend demotiviert werden und holistische Neubedeutungen entstehen, die nicht einfach die Summe ihrer wörtlich genommenen Teile darstellen (dazu Kap. 4).

Mit ebenfalls erkenntnisförderndem Überraschungseffekt kann man sich in einer nochmals andern remotivierenden Weise den Sprachzeichen nähern, indem man aufzeigt, wie in sie Strukturen und Bedeutungen hineingelesen werden, die sie ursprünglich gar nicht aufweisen (vgl. Kap. 2, 3 und 4). Beginnen könnte man mit Fragen an die Schüler, warum *rasant* denn *rasant* oder das *Maultier* denn *Maultier* heiße. Es ist zu erwarten, dass dann *rasant* mit *rasen* und *Maultier* mit *Maul* in eine „volksetymologische“ Verbindung gebracht wird, zumal, wenn man

das erste Beispiel in eine Phrase wie *eine rasante Fahrt mit dem Sportwagen* einbettet und zum zweiten Beispiel ein Bild des Tierkopfes mit deutlicher Darstellung der Maulpartie zeigt. Erhellend ist dann die Richtigstellung, dass *rasant* nicht von *rasen* kommt, sondern von frz. *rasant*, das zu *raser* 'schneiden, rasieren' zu stellen ist, und *Maultier* von lat. *mulus* 'Tier aus Kreuzung von Pferd und Esel' kommt, und dass nur die lautliche Ähnlichkeit und eine einigermaßen passende Bedeutung der falschen Wortstämme es ermöglicht haben, die Wörter so zu interpretieren.

Spielerisch kann man weitergehen und absichtlich falsche Interpretationen (Remotivierungen) vornehmen und etwa scherzhaft fragen, ob es neben einer *Neuralgie* auch eine *Altralgie* gibt, wenn dieser schmerzhafteste Zustand schon weiter zurückliegt. Das Kinderpsychologen-Paar Stern weist auf einen Fall unabsichtlicher Fehldeutung dieses Wortes durch einen vierjährigen englischen Jungen hin, „der gehört hatte, dass seine Kinderfrau Neuralgie habe. Da sagte er: ich glaube nicht dass es ‚neue Ralgie‘ ist, *I call it old ragia*“ [sic].⁴⁸ Da Zeitungsschlagzeilen eine ergiebige Fundgrube für remotivierende Wortspiele sind, kann man Schüler darauf ansetzen und wird fündig werden: so, wenn mit dem Wortbestandteil *Neu* in der demotivierten Bildung *Neugier* gespielt und ihr, sie remotivierend, *Altgier* in der Überschrift „Neugier und Altgier – Der Beginn der Bildepoche diesseits der Kunst“ entgegengesetzt wird.⁴⁹

Nach produktspezifischen Sprachzeichen kann man Markennamenbestände durchsuchen lassen und darf darauf hoffen, dass die Schüler ausdrucksseitige Muster etwa von Wortausgängen entdecken, die typisch für bestimmte Warengruppen sind, etwa *Salvator*, *Kulinator*, *Humorator* usw. für Bockbiere, *Persil*, *Sunil*, *Tandil* usw. für Waschmittel. Auch diese Reihenbildungen kann man ihnen über Remotivierung erklären: Der Name des Prototyps von Bockbier, *Salvator*, wurde in *Salv-ator* zerlegt und das abgespaltete Wortelement *-ator* zu einem Anzeiger für 'Bockbier' gemacht und an andere Stämme angehängt. Der Name des Prototyps von Waschmitteln, *Persil*, ursprüngliche Kurzbildung aus den Wortbestandteilen *Perborat* und *Silikat* mit der Struktur *Per-sil*, wurde in *Pers-il* resegmentiert, der Wortausgang *-il* ebenfalls reihenbildend an andere Wortstämme angehängt und so als Kennzeichner für 'Waschmittel' remotiviert.

Ein Bereich des ‚Hineinhörens‘ von Sinn und Struktur in sprachliche Ausdrücke, der für Schüler einen hohen Spaßfaktor haben dürfte, sind sog. „Mondegreens“⁵⁰, die man auf Deutsch auch „Wumbabas“ nennen könnte und die in popkulturellen Studien als „misheard lyrics“ („Verhörer“ von Liedtexten) bezeichnet werden. Sie stellen ebenfalls eine Art von Volksetymologien dar, nur haben sie die Eigenart, dass sie nicht der Verständigung dienen. Insofern bleiben sie kommunikativ folgenlos, denn mit Liedern, Gedichten, Gebeten u.ä. kommuniziert man normalerweise nicht. Eigentlich stellen diese Vorgänge auch nicht einfach ein – passives – „Verhören“ dar, sondern sind ein – aktives – kreatives Sinnverleihen, auch wenn dieser Sinn, am Original gemessen, falsch ist. Einleitend kann man im Unterricht

⁴⁸ Clara und William Stern, *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig 1928. Unveränderter Nachdruck Darmstadt 1975, S. 419.

⁴⁹ *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 9. März 2011.

⁵⁰ Dazu Sylvia Wright in *Harper's Magazine* 1954.

die terminusprägenden Beispiele vorstellen: (1) *Mondegreen* aus der schottischen Ballade *The Bonnie Earl o' Moray*, (2) *Wumbaba* aus Matthias Claudius' Abendlied *Der Mond ist aufgegangen*. Die ‚verhörten‘, d.h. remotivierten und in diesem Zuge ggf. resegmentierten Passagen sind in (1) und (2) unten fett gedruckt:

- | | |
|--|--|
| <p>(1) <i>They ha'e slain the Earl o' Moray</i>
 [...]
 'Sie erschlugen den Grafen von Moray
 [...]</p> | <p><i>And laid 'im on the green</i>
 <i>And Lady Mondegreen</i>
 Und legten ihn auf den Rasen'
 Und die Gräfin Mondegreen auch'</p> |
| <p>(2) <i>Der Wald steht schwarz und schweiget</i>
 <i>und aus den Wiesen steigt</i>
 [...]</p> | <p><i>der weiße Nebel wunderbar</i>
 <i>der weiße Neger Wumbaba</i></p> |

Berühmtheit erlangte vor ein paar Jahren der Fall eines Popsongs, bei dem der Vers *I Got the Power* von einer Hörerin als *Agathe Bauer* missinterpretiert wurde. Sie berichtete davon im Dudelfunk und trat damit eine noch größere Lawine von Meldungen solcher ‚Verhörer‘ aus der Bevölkerung an die Redaktion los, als sie Axel Hacke in seiner Kolumne *Das Beste aus meinem Leben* im Magazin der *Süddeutschen Zeitung* ausgelöst hatte.⁵¹ Auch die Schüler werden von eigenen solchen „misheard lyrics“ berichten können. Nach deren Sammlung und Gegenüberstellung mit den Originalen kann man sich im Unterricht dann daran machen zu prüfen, welche semantischen und lautlichen (segmentalen, silbischen, akzentuellen) Ähnlichkeitsbedingungen vorliegen müssen, um solche „Wumbabas“ zu ermöglichen: Sinnplausibilitäten auf der einen Seite, an die im Lyrischen keine so strengen Maßstäbe angelegt werden, silbenstrukturelle Passung auf der andern Seite, weil ein „Wumbaba“ phonotaktisch nicht zu weit abweichen darf und silbisch den Rhythmus halten muss.

Durch Nachspielen von Aktionen wie „Das schönste deutsche Wort“⁵² oder „Das Unwort des Jahres“ in der Schule, bei denen es natürlich nicht bei der Nennung von Wörtern bleiben darf, sondern die motivierenden Gründe für deren Wahl geschildert werden müssen, werden mit großer Wahrscheinlichkeit zahlreiche re-motivierende Wortdeutungen angeregt. Häufig kommt es nämlich bei solchen Begründungen dazu, dass Wörter in ihren Bestandteilen de-idiomatisiert werden, so wenn z.B. in Bezug auf *Maschinen bedienen* kritisiert würde, dass in *bedienen* das Verb *dienen* stecke und man sich nicht zum *Diener von Maschinen* machen (lassen) solle.⁵³ Beispiele für im Sinne der Aktion „Das schönste deutsche Wort“ gelungene, aber auch misslungene Kommentare sind oben in Kap. 1 angeführt und besprochen.

⁵¹ Wie es dazu kam, schildert der Autor in Axel Hacke und Michael Sowa, *Der weiße Neger Wumbaba. Kleines Handbuch des Verhörens*. München 2004, S. 5.

⁵² Siehe Kap. 1 und Anm. 4.

⁵³ Verf. erinnert sich an eine solche Äußerung des ehemaligen Bundessozialministers Norbert Blüm (CDU) in einer TV-Talk-Runde.

Während von den drei Peirce'schen Typen des sprachlichen Zeichens das Ikon (in den Ausführungen zu Motiviertheit und Remotivierung) und das Symbol (in den Ausführungen zu Arbitrarität und Konventionalität) ausführlich behandelt und für ihr Verständnis Unterrichts Anregungen gegeben worden sind, ist der Index (als Indiz und Symptom) bisher in seinen theoretischen und didaktischen Belangen noch etwas zu kurz gekommen. Das liegt natürlich auch an seinem Charakter als Träger von – hauptsächlich – Nebenbedeutungen, die mit der eigentlichen verbalen Botschaft oft unabsichtlich, aber unvermeidlich nur mitübermittelt werden. Um auch zum Verständnis dessen einen spielerischen Weg zu gehen, könnte man etwa von verdeckt bleibenden Personen Texte so lesen (oder auch frei sprechen) lassen, dass diese Person selbst nicht erkannt wird, sondern andere als die eigenen an der Stimme erkennbaren Merkmale vortäuscht: so wenn ein Mädchen mit bairischem Akzent stimmlich so tut, als sei es ein erwachsener Mann aus Franken, wenn also die Merkmale 'jung', 'weiblich', 'bairischsprachig' in die Merkmale 'älter', 'männlich', 'fränkischsprachig' transformiert („verstellt“) werden. Die ‚verräterischen‘ stimmlichen Merkmale kann man dann beschreiben lassen und schließlich auf das Erkenntnisziel hinarbeiten, dass mit unseren verbal übermittelten „Inhalten“ immer auch noch soziale „Informationen“ über uns mittransportiert werden. Was man auf diese Weise am mündlichen Medium Stimme durchgespielt hat, kann man auch am Medium der Handschrift durchprobieren und schauen, welche Persönlichkeitsmerkmale sie indiziert. Neben sozialen kann man auch situative Merkmale (wie Aufgeregtheit, Gemütsverfassung usw.) in solche Spiele zur Erkennung stimmlicher und graphologischer Qualitäten einbeziehen.

Die hier gemachten Vorschläge haben sich alle auf das sprachliche Zeichen und seine medialen Formen bezogen. Was daran prinzipiell zu erkennen und zu lernen war, bietet die Basis dafür, in der gleichen oder einer ähnlichen Weise auch andere als sprachliche „Zeichen“ (Schilder, Piktogramme, bildliche und musikalische Kunstwerke, Signale, Sirenen usw.) im Unterricht zu behandeln und über ihre ausdrucks- und inhaltsseitigen Qualitäten zu reflektieren und über die Grade der Ikonizität/Motiviertheit und Symbolhaftigkeit/Arbitrarität nachzudenken, die an ihnen sichtbar wird.

Literatur- und Medienverzeichnis

Printliteratur

- Augst, Gerhard. *Untersuchungen zum Morpheminventar der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen 1965.
- Bühler, Karl. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena 1934, Nachdruck Stuttgart, New York 1982.
- Dornseiff, Franz. *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. 7. Aufl. Berlin 1970.
- Hacke, Axel/Michael Sowa. *Der weiße Neger Wumbaba. Kleines Handbuch des Verhörens*. München 2004.

- Harnisch, Rüdiger. „Das generische Maskulinum schleicht zurück. Zur pragmatischen Remotivierung eines grammatischen Markers“. In: Andreas Bittner/Constanze Spieß (Hgg.). *Formen und Funktionen. Morphosemantik und grammatische Konstruktion*. Berlin, Boston 2016, 159-174.
- Harnisch, Rüdiger. „Verstärkungsprozesse. Zu einer Theorie der ‚Sekretion‘ und des ‚Re-konstruktionalen Ikonismus‘“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 32 (2004), 210-232.
- Harnisch, Rüdiger (Hg.). *Prozesse sprachlicher Verstärkung. Typen formaler Resegmentierung und semantischer Remotivierung*. Berlin, New York 2010.
- Harnisch, Rüdiger. „Remotivierung bei Eigennamen. Kontingenz – Typologie – Theorie“. In: *Namenkundliche Informationen* 109/110 (2017), 250-268.
- Jakobson, Roman. „Quest for the essence of language“. In: Ders. *Selected Writings II: Word and Language*. The Hague, Paris 1971, 345-359.
- Keller, Rudi. *Sprachwandel*. 2. Aufl. Tübingen, Basel 1994.
- Limbach, Jutta (Hg.). *Das schönste deutsche Wort*. Ismaning 2005.
- Mayerthaler, Willi. *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden 1980.
- Peirce, Charles S. *Semiotische Schriften 1. 1865-1903*. Christian J.W. Kloesel/Helmut Pape (Hgg., Übers.). Frankfurt am Main 2000, Lizenzausgabe Darmstadt 2000.
- Saussure, Ferdinand de. *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Charles Bally/Albert Sechehaye (Hgg.), Herman Lommel (Übers.). 2. Aufl. Berlin 1967.
- Stern, Clara und William. *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig 1928. Unveränderter Nachdruck Darmstadt 1975.
- Walter, Bettina. *Nachdenken über die Konventionalität von Sprache am Beispiel der Kurzgeschichte Ein Tisch ist ein Tisch von Peter Bichsel, Entwurf einer Lehrprobe*, August-Becker-Schule Neustadt an der Weinstraße 2007.
- Wurzel, Wolfgang U. „Pfade durch das Lexikon“. In: Ingo Plag/Klaus P. Schneider (Hgg.). *Language use, language acquisition and language history*. Trier 2000, 45-65.

Internetquellen

- „Ein Tisch ist ein Tisch (Kurzfilm)“. <https://vimeo.com/8749843>; Abruf am 23.02.2019.
- „Entwurf der Lehrprobe“. igad.de/Links/Seminar/Lehrdarstellungen/07-Walter-LP.doc; Abruf am 23.02.2019.
- „Germanistik“. <http://www.skill.uni-passau.de/lehrprojekte/germanistik/>; Abruf am 27.02.2019.
- „Projektdetails. Typologie und Theorie der Remotivierung“. http://www.phil.uni-passau.de/deutsche-sprachwissenschaft/forschung/projektetails/?tx_importconveris_pi1%5Baction%5D=showSingleProject&tx_importconveris_pi1%5Bid%5D=1124&viewdesc=scientific; Abruf am 25.02.2019.

„Rauchzeichen“. <https://de.wikipedia.org/wiki/Rauchzeichen>; Abruf am 24.02.2019.

De-Fragmentierung in der Deutschlehrer*innenbildung

Herausforderungen und Potenziale interdisziplinärer Lehre zur Vermittlung literarischer Kompetenz

Mirjam Dick, Romina Seefried

1. Rahmenbedingungen der *De-Fragmentierung* in der Deutschlehrer*innenbildung

Das an der Universität Passau im Rahmen des Projekts *SKILL (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung)* erprobte Konzept der *De-Fragmentierung* zwischen der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft lässt sich in den aktuellen Diskurs einer stärkeren Verzahnung der Professionsfacetten im Kontext des Lehramtsstudiums einordnen (vgl. u.a. Freudenberg/Winkler/Gallmann/Petersdorff¹; Winkler/Wieser²; Meier et al.³; Masanek⁴). Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* werden im Verlauf des Projekts SKILL Lehr-Lernformen erprobt, die Lehramtsstudierende u.a. bei der Verknüpfung der beiden Perspektiven Fachwissenschaft und Fachdidaktik unterstützen sollen. Damit rekurriert das Projekt auf die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung, in der die Erwartung formuliert wird, dass Studienabsolvent*innen „fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren“⁵

¹ Ricarda Freudenberg/Iris Winkler/Peter Gallmann/Dirk von Petersdorff, „Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück. Ein Veranstaltungskonzept zur Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Perspektiven“. In: Karin Kleinespel (Hg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn 2014, S. 162-176.

² Iris Winkler/Dorothee Wieser, „Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium“. In: Deutscher Germanistenverband (Hg.), *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 4*, Saarbrücken 2017, S. 401-418.

³ Monique Meier/Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster 2018.

⁴ Nicole Masanek, „Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren“. In: Beatrix Busse/Gerhard Härle (Hg.), *heiEDUCATION JOURNAL 1-2. Lehrerbildung im Spannungsfeld der Diskurse*. Heidelberg 2018, S. 151-173.

⁵ Kultusministerkonferenz (Hg.), *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. München 2017. (=http://www.kmk.org

können sollen. Für den Kontext der hochschulischen Lehrer*innenbildung lässt sich davon die Notwendigkeit ableiten, „disziplinäre Engführungen“⁶ zu überwinden und die unterschiedlichen Perspektiven mit Blick auf das zukünftige Handlungsfeld Schule zu verbinden.

Studierende des Lehramts mit dem Unterrichtsfach Deutsch erleben das universitäre Lehrangebot häufig als „zersplittert“⁷. In Bayern setzt sich dieses aus den Fachdisziplinen Neuere Deutsche Literaturwissenschaft, Ältere Deutsche Literaturwissenschaft, Deutsche Sprachwissenschaft und Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur zusammen. Die Herausforderung, die unterschiedlichen Studienelemente nicht nur zu addieren, sondern aus ihnen „kumulative Effekte und Synergien“⁸ abzuleiten, wird durch die curriculare Struktur, in welcher in Bayern bisher eine Kooperation der Disziplinen über die eigenen Fachgrenzen hinaus nicht durchgängig verankert ist, erschwert. Die Tatsache, dass Studierende fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und unterrichtspraktisches Wissen selbstständig miteinander in Beziehung setzen können sollen, stellt für die universitäre Lehrerbildung eine zentrale Herausforderung dar. Dieser wird im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an verschiedenen Universitäten durch die Entwicklung *de-fragmentierender* Lehrkonzepte begegnet. Ziel dabei ist es, „bei Studierenden ein Stoff- und Vermittlungswissen verknüpfendes Denken als „innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten“⁹ anzubahnen“¹⁰. Mayer et al. differenzieren diese Zielstellung wie folgt:

Durch vernetzte Lehr-Lernangebote soll/sollen

- synergetische Lernwirkungen erzeugt und kohärentes Wissen durch eine Verknüpfung und Integration von Wissensbereichen ausgebildet werden. [...]
- eine bessere Anwendbarkeit von Wissen durch einen stärkeren Professionsbezug erreicht werden. [...]
- die Reflexionsfähigkeit der Studierenden erhöht und ihre fächerübergreifenden Kompetenzen gestärkt werden, indem im Rahmen von transdisziplinärem Lernen z.B. die Perspektiven verschiedener Fachdidaktiken vernetzt werden.

/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)

⁶ Jürgen Mittelstraß, „Die Stunde der Interdisziplinarität?“. In: Jürgen Kocka (Hg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Frankfurt a. M. 1987, S. 152-157.

⁷ Jürgen Mayer/Kathrin Ziepprecht/Monique Meier, „Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung“. In: Monique Meier/Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hgg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster 2018, S. 10.

⁸ Ebd., S. 11.

⁹ Georg Hans Neuweg, „Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerbildungswissen“. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hgg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2014, 2. Aufl., S. 584.

¹⁰ Masanek, *Vernetzung*, S. 153.

- die Diskontinuität von Schule, Universität und Berufspraxis durch stärkere Bezüge der Professionswissensbereiche untereinander auf der einen Seite aber auch durch den systematischen Einbezug von Praxissituationen verringert werden.¹¹

Die an der Universität Passau entwickelten Lehr-/Lernkonzepte, die sich grundsätzlich diesen Zielstellungen verschreiben, arbeiten mit dem besonderen Ziel der *De-Fragmentierung*. Dies bezeichnet im Rahmen des Projekts SKILL das Bestreben, der starken Trennung zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen in der Lehrer*innenbildung durch eine intensivere curriculare Vernetzung in inter- und transdisziplinären Lehr-Lernsettings entgegenzuwirken. Die entsprechenden Lehr-Lernangebote des an SKILL beteiligten Fächerverbands Germanistik¹² zeichnen sich durch ihre Kompetenzorientierung aus. Dort erhalten die Studierenden die Gelegenheit, „bewusst Ressourcen – also Wissen, Fertigkeiten und Haltungen – zu aktivieren und kreativ und funktional miteinander zu kombinieren, um konkrete Situationen zu meistern“.¹³ Dadurch kann eine berufsfeldbezogene Zusammenführung disziplinärer Sichtweisen exemplarisch ermöglicht und die Anschluss- und Kombinationsfähigkeit der im Studium erarbeiteten Wissensbausteine erhöht werden.

Die im Kontext dieses Aufsatzes vorgestellte Zusammenarbeit von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik setzt sich zum Ziel, einen funktionierenden Transfer fachspezifischer, also literatursemiotisch-strukturaler sowie literaturdidaktischer Kenntnisse, in prozedurale Kompetenz zu erreichen. Damit knüpft die Fachwissenschaft-Fachdidaktik-Kooperation an Fragen an, wie sie u.a. von Freudenberg et al. in einem Modul aus dem Jenaer Modell, *Literaturwissenschaft und Schule*, gestellt werden: Was bedeutet es, „einen Text zu verstehen? [...] Und welches Aufgabenformat ist geeignet, dieses Verstehen zu dokumentieren?“¹⁴ Im Gegensatz zum Jenaer Modell, in welchem die Seminarmodelle eng mit einem Praxissemester des Lehramtsstudiums verknüpft und anhand unterschiedlicher theoretischer Herangehensweisen forciert¹⁵ werden, nähert sich die in Passau durchgeführte Kooperation diesen Fragen mit Hilfe eines strukturierten Kompetenzmodells, welches von der literatursemiotisch-fachwissenschaftlichen Grundlage Strategien ableitet, die den Prozess literarischen Lernens transparenter machen sollen.

¹¹ Mayer et al., *Vernetzung*, S. 14.

¹² An SKILL sind außerdem folgende Fachverbände beteiligt: Mathematik, *Information and Media Literacy* sowie Kunst/Musik/Sport.

¹³ Christoph Städeli/Andreas Grassi/Katy Rhiner/Willy Obrist, *Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern 2013, 2. Aufl., S. 10.

¹⁴ Freudenberg et al., *Veranstaltungskonzept*, S. 175.

¹⁵ Das Jenaer Modul *Literaturwissenschaft und Schule* bietet Veranstaltungen zu den Großgattungen der Literatur an, in welchen unterschiedliche literaturtheoretische Zugänge (z.B. Gender Studies, Hermeneutik) mit didaktischen Konzepten (z.B. Handlungs- und Produktionsorientierung) vernetzt und auf einen spezifischen literarischen Text angewendet werden. Rekuriert wird dabei auch auf Erfahrungen aus dem Praxissemester. (Ebd.)

Im Folgenden wird zunächst beschrieben, auf welcher fachwissenschaftlichen Grundlage das *Modell Literarischer Kompetenz* nach Schilcher/Pissarek¹⁶ fußt. Davon ausgehend werden anschließend die Potenziale der Literatursemiotik sowohl für die hochschulische Lehre als auch für den Deutschunterricht beleuchtet. In einem weiteren Abschnitt werden die drei im Rahmen der Passauer Kooperation zwischen Literatursemiotik und Literaturdidaktik erprobten Vernetzungsmodelle einander gegenübergestellt. Um diese zu differenzieren, wird zunächst ein Überblick über das jeweilige Veranstaltungskonzept gegeben, woraufhin in einem zweiten Schritt die Art der *De-Fragmentierung* erläutert wird, was schließlich in eine Skizzierung der Seminargestaltung mündet, um abschließend auf Grundlage zentraler Evaluationsergebnisse ein Gesamtfazit ziehen zu können.

2. Theoretische Grundlage der Zusammenarbeit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Wie eingangs ausgeführt, zielt die hier vorgestellte Kooperation zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik auf die Förderung eines sowohl aus literatursemiotischer wie auch literaturdidaktischer Sicht adäquaten Umgangs mit dem literarischen Gegenstand sowie auf eine intensive curriculare und methodische Vernetzung in der Gestalt interdisziplinärer Lehre ab. Den theoretischen Ausgangspunkt für diese Zielstellung bildet eine grundlegende, reflexive Aushandlung des Verhältnisses zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, welche als theoretischer Unterbau und Begründungszusammenhang für eine Einordnung der eigenen Vorstellungen von Vernetzung notwendig ist. Diese reflexive Aushandlung erfolgt anhand folgender Fragen: In welcher Beziehung stehen Literaturwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium? Welche Anteile beider Fachbereiche sind in welcher Art der Verbindung relevant für den schulischen Deutschunterricht? Und ganz konkret: Wozu braucht es literatursemiotische Analyse- und Beschreibungsverfahren für die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen für den Literaturunterricht?

Eine Beantwortung dieser Fragen bleibt im Kontext des ausgesprochen vielfältigen, von verschiedenen Schwerpunkten geprägten und damit schwer eingrenzba- ren Vernetzungsdiskurses notwendigerweise skizzenhaft. So müssten für eine umfassende Betrachtung des Diskurses in letzter Konsequenz auch die jeweils innerfachlichen Ausgangslagen, also neben der Aushandlung verschiedener theoretischer Ansätze in der Literaturwissenschaft auch die Selbstbestimmungsversuche der Deutschdidaktik, betrachtet werden. Zudem wären damit auch, wie Brüggemann formuliert, „Konkurrenzverhältnisse institutioneller und (standes-) politischer Art“¹⁷ berührt, die für die folgende Auseinandersetzung keine Rolle

¹⁶ Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015.

¹⁷ Jörn Brüggemann, „Deutschdidaktik und Germanistik. Analyse einer umstrittenen Beziehung“. In: Volker Frederking/Hans-Werner Huneke/Axel Krommer/Christl Meier (Hgg.), *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik (=Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 3)*. Baltmannsweiler 2014, S. 143.

spielen. Doch auch ohne diese grundlegenden Betrachtungen lässt sich für den Passauer Ansatz die Ausgangslage wie folgt umreißen: Grundsätzlich gilt, Titzmann folgend, für jegliche Analyse von Texten, welcher Art diese auch sein mögen, dass die üblichen „wissenschafts-theoretischen Normen gelten müssen“¹⁸. So müssen interpretatorische Aussagen „eindeutig intersubjektiv verstehbar“¹⁹, „widerspruchsfrei“²⁰ und „empirisch nachprüfbar, d.h. verifizierbar bzw. falsifizierbar“²¹ sein. Dieser Anspruch bildet die Basis der literaturwissenschaftlichen Seminare im Rahmen des an der Universität Passau angebotenen Lehramtsstudiums, die, wie Lehndorf festhält, auch auf eine „Einübung in den [allgemeinen] wissenschaftlichen Diskurs“²² und damit auf eine per se fächerübergreifende Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte ausgerichtet sind. Die Professionalisierung durch Wissenschaftlichkeit und die Professionalisierung durch Praxisbezug werden dabei einerseits in der Wahrnehmung von Studierenden als auch im wissenschaftlichen Diskurs selbst oft in ein Konkurrenzverhältnis gestellt, was Lehndorf auf „variierende Vorstellungen“²³ vom Begriff der Professionalisierung zurückführt. Für das in Passau gelehrt Modell des Literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage lässt sich diese Opposition jedoch, dem Verständnis der doppelten Professionalisierung nach Oevermann folgend, zugunsten eines Miteinanders beider Aspekte auflösen. Er beschreibt die Notwendigkeit der „Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs“²⁴ als erste und die zweite Professionalisierung als „Lösung der Probleme einer konkreten Praxis“.²⁵ Dies sind für Oevermann zentrale Forderungen im Rahmen einer (pädagogischen) Professionalisierung.²⁶ Im Schilcher-Pissarek-Modell artikulieren sich diese beiden Aspekte in ihrem Zusammenspiel. Die fachwissenschaftliche Grundlage der Literatursemiotik bedient den Anspruch der Wissenschaftlichkeit und wird durch die Theorieansätze der Didaktik darin ergänzt. Im Kontext der in *SKILL* angebotenen Seminare wird die didaktische Theorie dann anhand des Themas Aufgabenkonstruktion in die Handlungslogik der Praxis übersetzt. Die Sozialisation in die Wissenschaft sowie die wissenschaftsfundierte Praxis der schulischen Lehrtätigkeit können so in gegenseitiger Abhängigkeit gefördert werden.

Als Konsequenz einer gelebten Kompetenzorientierung stellen die interdisziplinären germanistischen *SKILL*-Modellseminare, wie Steinbrenner fordert, den

¹⁸ Michael Titzmann, *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. München 1989, S. 20.

¹⁹ Ebd., S. 21.

²⁰ Ebd., S. 22.

²¹ Ebd.

²² Helen Lehndorf, „Literaturbezogene Interaktionen in literaturwissenschaftlichen Seminaren mit Lehramtsstudierenden. Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung für das Fach Deutsch“. In: Iris Kruse/Stefen Volz (Hgg.), *Leseräume 4*, Paderborn u. a. 2018, S. 21.

²³ Ebd.

²⁴ Ulrich Oevermann, „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hgg.), *Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen*. Frankfurt a. M. 1996, S. 124.

²⁵ Ebd.

²⁶ Auch darf im Diskurs der Theorie-Praxis-Dichotomie die eigenständige Theoriebildung der Didaktik keinesfalls unterbewertet werden.

Weg zum „Experten der Textkultur“²⁷ in den Fokus. Darin äußert sich ein Verständnis der Hochschule als Lernort, indem Professionalisierung nicht als selbstverständliche Entwicklung vorausgesetzt wird, sondern als Ort, an dem deren Aneignung durch kompetenzorientierte, auf die spezifischen, theoretischen und praktischen Anforderung des Lehrerberufs ausgerichteten Lehr-Lernangebote schrittweise ermöglicht wird. Gerade die Vorstellung einer schrittweisen Aneignung literarischer Kompetenz äußert sich in neun Subdimensionen mit jeweils vier Niveaustufen aufgeteilten Schilcher-Pissarek-Modell. Um darstellen zu können, wie dieses für die schulische Lehrpraxis vorgeschlagene Modell in einen hochschulischen Lehr-/Lernkontext übertragen werden kann, wird das Modell zunächst genauer beschrieben.

Das *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*²⁸ nach Schilcher/Pissarek entstammt der Kooperation von Literaturwissenschaftler*innen und Literaturdidaktiker*innen der Universitäten Passau und Regensburg. Es dient dem gemeinsamen Ziel der vernetzten Anwendung von Textverstehen und Aufgabenkonstruktion als theoretische Grundlage, sowohl in der reflexiven Lehr-Lernpraxis an der Hochschule als auch ganz konkret im schulischen Deutschunterricht. Durch das Modell wird die Transparenz literatursemiotischer Strategien für die Erreichung von Textverstehen sichtbar und literarisches Lernen kann mittels konkreter Prozeduren operationalisiert werden. Mit der Modellierung literarischer Kompetenz in neun Subdimensionen, deren didaktischer Differenzierung in Niveaustufen und daran angegliederte Aufgabenvorschläge stellt das Konzept eine per se *vernetzte* theoretische Erarbeitung aus zwei Fachperspektiven (Literatursemiotik und Literaturdidaktik) zur Verfügung. Das Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage nach Schilcher/Pissarek ist, wie Spinner feststellt, „eindeutiger am Kompetenzbegriff orientiert“²⁹ als es die *Elf Aspekte literarischen Lernens* von Kaspar Spinner selbst sind. Er beschreibt zudem, dass „[bei] Schilcher/Pissarek strukturbezogene Analyseprozesse stärker ausdifferenziert sind.“³⁰ Die neun von Schilcher/Pissarek et al. formulierten Subdimensionen sind:

1. Explizite und implizite Textbedeutung verstehen
2. Grundlegende semantische Ordnungen erkennen
3. Überstrukturierung interpretieren: Metrik, Rhetorik, Mythologie
4. Merkmale der Figur erkennen und interpretieren
5. Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben
6. Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren
7. Die Vermittlungsebene von Texten analysieren

²⁷ Marcus Streinbrenner, „Experten der Textkultur‘. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“. In: Gerhard Härle/Bernhard Rank (Hgg.), *Wege zum Lesen und zur Literatur*, Baltmannsweiler 2004, S. 179-185.

²⁸ Schilcher/Pissarek, *Kompetenz*.

²⁹ Kaspar Spinner, „Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen“. In: Jürgen Baumann/Clemens Kammler/Astrid Müller (Hgg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze 2017, S. 143.

³⁰ Ebd., S. 144.

8. Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen
9. Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung³¹

Im Rahmen der SKILL-Lehrkooperation zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik wird mit Hilfe einer hochschuldidaktischen Nutzung des Schilcher-Pissarek-Modells erforscht, welche Formen der Vernetzung auf dieser Ebene möglich und für eine gleichzeitige Anbahnung von Textverstehen und Aufgabenkonstruktionskompetenz zielführend sind. Zwischen 2016 und 2019 wurden drei Veranstaltungskonzepte erprobt, die sich hinsichtlich der Art ihrer Vernetzung unterscheiden. Wenngleich die drei Modellseminare sich mit unterschiedlichen primärliterarischen Texten dem Thema nähern, so etwa mit Bilderbüchern zum Themenkomplex Flucht und Migration oder aber epischen Kurztexten, lassen sich doch für alle Seminare die folgenden gemeinsamen Zielstellungen formulieren:

- Die Studierenden können literatursemiotische Beschreibungsverfahren aus dem zentralen literatursemiotischen Begriffsinventar ableiten und mit literaturdidaktischen Konzepten zum literarischen Lernen verknüpfen.
- Sie sind in der Lage, das *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* nach Schilcher/Pissarek auf verschiedene literarische Texte anzuwenden und zu reflektieren.
- Sie können auf Grundlage einer fachwissenschaftlichen Durchdringung und unter Rückbezug auf die vorgeschlagenen Niveaustufen mögliche Verstehensvoraussetzungen antizipieren, die ein literarischer Text für die Lernenden setzt.
- In Bezugnahme auf zentrale Ergebnisse der Aufgabenforschung (z.B. Winkler³²; Winkler³³; Köster³⁴; Leubner/Saupe³⁵) entwickeln sie weiterhin kognitiv aktivierende Lernaufgaben für den Literaturunterricht.

Das Modell nach Schilcher/Pissarek bildet also die theoretische Basis für eine interdisziplinäre Aushandlung der genannten Zielstellungen. Die Modellseminare sind in der Didaktik und der Literaturwissenschaft als Veranstaltungen im Rahmen der Vertiefungsmodule anrechenbar, sodass Grundlagenwissen aus beiden Fachperspektiven vorausgesetzt werden kann. Als Metaziel aller Veranstaltungsformate gilt darüber hinaus, dass „den angehenden Lehrpersonen [bewusst werden kann] [...], dass sie sowohl über profundes fachwissenschaftliches wie [auch] fachdidaktisches Wissen verfügen müssen, um künftig professionell agieren zu

³¹ Schilcher/Pissarek, *Kompetenz*, S. 3-4.

³² Iris Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“. In: Hanna Kiper/Waltraud Meints/Sebastian Peters/Stephanie Schlump/Stefan Schmit (Hgg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart 2010, S. 103-113.

³³ Iris Winkler, *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden 2011.

³⁴ Juliane Köster, *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze 2016.

³⁵ Martin Leubner/Anja Saupe, *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler 2017.

können.“³⁶ Im Kontext des germanistischen Lehramtsstudiums entfaltet die Semiotik als literaturwissenschaftliche Disziplin ihr Potenzial in vier Bereichen: Zum einen beweist sie ihre Relevanz als gelehrte Zeichentheorie, da es, wie Schön feststellt, heutzutage „noch nie so leicht [war], Zeichen zu produzieren, zu vielfältigen und wahrzunehmen“³⁷. Darüber hinaus artikuliert sich ein weiterer zentraler, im Lehramtsstudium praktisch verwertbarer Nutzen in der Übertragbarkeit der spezifischen literatur- bzw. mediensemiotischen Analyseverfahren sowie Beschreibungsinventare auf Texte unterschiedlicher Art. Wie Nöth in diesem Zusammenhang feststellt, „sind es vor allem die semiotischen Instrumente zur Analyse der Massenmedien [...], die Eingang in die schulische Praxis des Sprach[-] [und Literaturunterrichts] gefunden haben.“³⁸ Mit ihrer Textformunabhängigkeit erweisen sich semiotisch-strukturalistische Verfahren nicht nur als textuell, sondern auch als disziplinübergreifend relevant, da sie der Literaturdidaktik (wie im Kontext von SKILL gelehrt) eine fachwissenschaftliche Grundlage zur Verfügung stellt. Nicht zuletzt daraus lässt sich der Nutzen der Literatursemiotik für den Deutschunterricht ableiten. Als letztes zentrales Potenzial der Literatursemiotik ist ihr Wert als theoretische Reflexionsebene für Fragen nach der Grenze von Fiktionalität und Faktualität zu betonen, die besonders in der lebensweltlichen Bedeutung des literarischen Gegenstands und seiner analytischen Betrachtung im Schulunterricht erkennbar wird. Imbert stellt dazu schon 1980 fest, dass gerade die Beherrschung der Regeln eines Zeichensystems auch die Freiheit beinhalten sollte, diese Regeln bewusst zu brechen.³⁹ Dem analytischen Erkennen von Fiktionalitätssignalen schließt sich dann beispielsweise der eigene produktive Umgang mit fiktionalen Texten im Zuge des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts an. Im Lichte der Kompetenzorientierung zeigt sich darin die gleichzeitige Notwendigkeit analytischer wie auch produktiver Fähigkeiten und Fertigkeiten, durch die sich der/die kompetente Zeichenbenutzer*in, ob Studierende*r oder Schüler*in, auszeichnet.

In seinen sieben Thesen zum Stellenwert semiotisch-strukturalistischer Verfahren für den modernen, kompetenzorientierten Literaturunterricht weist Spinner zunächst darauf hin, dass erstere in der literaturdidaktischen Diskussion derzeit eine „eher marginale Rolle“⁴⁰ spielen. Gleichzeitig betont er, dass eben diese Verfahren einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung des schulischen Literaturunterrichts leisten können, da sie sich insbesondere für den multi-/symmedialen Literaturunterricht eignen.⁴¹ Auch Spinner beschreibt die durch semiotische Verfahren ermöglichte Verbindung von analytischer und konstruktiver

³⁶ Freudenberg et al., *Veranstaltungskonzept*, S. 175.

³⁷ Christian Schön, *Die Sprache der Zeichen. Illustrierte Geschichte*. Stuttgart 2016.

³⁸ Winfried Nöth, *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart 2000, 2. Aufl., S. 534.

³⁹ Patrick Imbert, „Multidisciplinary, semiotics, and pedagogy“. In: Achim Eschbach/Ernest W. B. Hess-Lüttich/Jürgen Trabant (Hgg.), *Ars Semeiotica 3*, Tübingen 1980, S. 280.

⁴⁰ Kaspar 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. 59.

⁴¹ Vgl. These 1 in Spinner, *Literaturdidaktik*, S. 59-60.

Tätigkeit als ein konkretes Potenzial im schulischen Kontext.⁴² Daneben betrachtet er als weitere zentrale Leistung der Literatursemiotik, dass sie Schülerinnen und Schülern eine genaue, intersubjektiv verstehbare Einschätzung des Verhältnisses von Fiktion und Wirklichkeit ermöglicht.⁴³ Der strukturelle Charakter literatursemiotischer Verfahren beweist sich außerdem in der durch sie ermöglichten Herstellung eines „funktionalen Zusammenhang[s] von Form und Inhalt“⁴⁴, worin gerade der Wahrnehmung von interpretativen Handlungen als beliebig bzw. als auf Talent basierend entgegengewirkt werden kann. Dabei erweist sich literarische Kompetenz als Entwicklungsmöglichkeit, da Schülerinnen und Schüler anhand der Niveaustufen, wie beispielsweise zum raumsemantischen Ansatz nach Lotman,⁴⁵ des Schilcher-Pissarek-Modells einen transferfähigen Kompetenzzuwachs erleben bzw. reflektiert wahrnehmen können.⁴⁶ Nicht zuletzt betont Spinner die wissenschaftspropädeutische Funktion semiotisch-struktureller Verfahren, worin sich der Kreis zwischen schulischer Praxis und hochschulischen Lehr-Lernsettings kohärent schließen lässt.⁴⁷

3. Umsetzung von de-fragmentierenden Lehr-Lernkonzepten im Lehramtsstudium

Die im Folgenden beschriebenen Lehr-Lernangebote loten die Möglichkeiten de-fragmentierten Lehrens und Lernens am Beispiel der Verknüpfung von semiotisch-strukturaler Textanalyse und aktuellen literaturdidaktischen Konzepten aus. Damit ergänzen sie das von Schilcher/Pissarek für den schulischen Unterricht vorgeschlagene *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* um hochschuldidaktische Lehr-Lernkonzepte. Die Differenzierung der vorgestellten Modellseminare wird anhand verschiedener Arten der De-Fragmentierung expliziert. Erläuterungswürdig erscheint in diesem Zusammenhang dabei zunächst der Aspekt *Art der De-Fragmentierung*⁴⁸: In Anlehnung an die im Kasseler Projekt PRONET⁴⁹ entwickelten Vernetzungsmodelle⁵⁰ wird zunächst das Modell der

⁴² Vgl. These 2 in Spinner, *Literaturdidaktik*, S. 60.

⁴³ Vgl. These 3, ebd.

⁴⁴ Ebd., S. 61.

⁴⁵ Vgl. These 7, ebd., S. 62.

⁴⁶ Vgl. These 5, ebd., S. 61-62.

⁴⁷ Vgl. These 6, ebd., S. 62.

⁴⁸ Der Entwurf des Kriteriums *Art der De-Fragmentierung* wurde im Rahmen einer interdisziplinären Arbeitsgruppe zur Dokumentation der unterschiedlichen Vernetzungsformen und deren Grad der Interaktion im Projekt SKILL entwickelt. Besonderer Dank gilt dabei Dorothe Knapp, Ines Bachmann, Mirjam Sigl, Andreas Datzmann und Sabrina Kufner.

⁴⁹ PRONET steht für *Professionalisierung durch Vernetzung* und wurde im Rahmen der Qualitäts-offensive Lehrerbildung durchgeführt. Jürgen Mayer, Kathrin Ziepprecht und Monique Meier entwickeln hierin Vernetzungsmodelle, die die unterschiedlichen Arten kooperativen Zusammenwirkens in der Lehrerbildung beschreibbar und somit auch empirisch zugänglich machen. Weitere Informationen zu dem Projekt finden Sie unter: <https://www.uni-kassel.de/themen/pronet/startseite.html>

⁵⁰ Mayer et al., *Vernetzung*.

Vernetzung auf curriculärer Ebene dargestellt. Mayer et al. stellen heraus: „Ziel der curricularen Vernetzung ist es, eine angemessene Kohärenz der Lerninhalte zu gewährleisten.“⁵¹ Laut den Autor*innen soll bei der Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik „der schulisch zu vermittelnde Lerninhalt der Fachwissenschaften durch die fachdidaktische Perspektive in einen Bildungskontext gestellt werden [...]. Dadurch gewinnt der fachwissenschaftliche Inhalt an Relevanz für die Profession sowie der fachdidaktische an Konkretion“.⁵²

Die in Kassel entwickelten *Vernetzungsmodelle*, welche für die Beschreibung der unten dargestellten Modellseminare von Relevanz sind, sollen hier kurz erläutert werden. Mayer et al. definieren zunächst das *Integrationsmodell* (vgl. Abb. 1). Dabei „wird in einer Lernumgebung zu einem Professionswissensbereich [...] Wissen aus einem anderen Professionsbereich aufgegriffen und systematisch integriert.“⁵³ Beispielsweise werden in einem fachwissenschaftlichen Seminar durch den Einbezug von Experteninterviews relevante fachdidaktische Strategien mit den fachwissenschaftlichen Inhalten verknüpft.

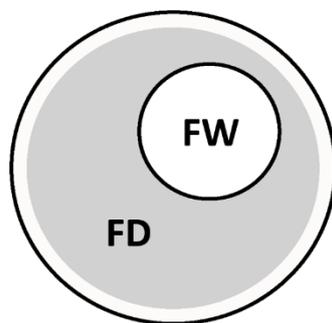


Abb. 1: Integrationsmodell nach Mayer et al.
(FW = Fachwissenschaft, FD = Fachdidaktik)

Davon differenzieren lässt sich das sog. *Kooperationsmodell* (vgl. Abb. 2): Hierbei werden Lehrveranstaltungen aus mindestens zwei Professionsbereichen kombiniert, die durch mindestens zwei Lehrpersonen konzipiert und durchgeführt werden.⁵⁴ „Es unterscheidet sich vom Integrationsmodell insofern, als die beiden Professionswissensbereiche in jeweils unterschiedlichen Lernumgebungen vermittelt werden, die jedoch inhaltlich sowie über die Lehrenden (kollegiale Vernetzung) systematisch miteinander vernetzt sind.“⁵⁵

⁵¹ Mayer et al., *Vernetzung*.

⁵² Ebd., S. 12.

⁵³ Ebd., S. 16.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd.

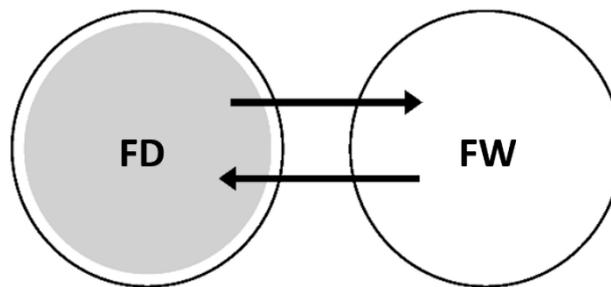


Abb. 2: Kooperationsmodell nach Mayer et al.
(FW = Fachwissenschaft, FD = Fachdidaktik)

Drittens für unsere Aufstellung relevant ist das sog. *Teamteaching-Modell* (vgl. Abb. 3), bei welchem die Lehrveranstaltung „teilweise oder ganz durch zwei Lehrende aus zwei Professionswissensbereichen im Teamteaching durchgeführt [wird]. Voraussetzung ist eine spezifische Seminarkonzeption, in der Teamteaching fruchtbar eingesetzt werden kann sowie eine konstruktive kollegiale Vernetzung.“⁵⁶

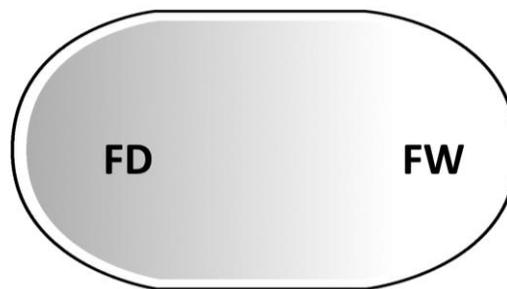


Abb. 3: Teamteaching-Modell nach Mayer et al.
(FW = Fachwissenschaft, FD = Fachdidaktik)

Über die *Art der Vernetzung* – also die Verortung in einem Vernetzungsmodell – hinaus, soll das für das jeweilige Seminar spezifische Vernetzungsangebot präzisiert werden. So wird etwa untersucht, welche Gelegenheiten der Vernetzung das Modellseminar anbietet. Findet etwa der interdisziplinäre Austausch zwischen den beteiligten Disziplinen in allen Phasen des Lernangebotes statt? Oder werden hierzu regelmäßige oder punktuelle Lehr-Lerneinheiten in das Konzept integriert? Oder werden zwar verschiedene Fach-Perspektiven theoretisch beleuchtet, aber im Rahmen des Lehrangebotes ein interdisziplinärer Austausch darüber nicht arrangiert?

Auch interessiert in diesem Zusammenhang, wo, durch die Seminarkonzeption anberaumt, die Verantwortung für die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven der beteiligten Disziplinen liegt. Sind die Akteur*innen der Vernetzung hauptsächlich die Lehrenden, indem sie etwa inhaltlich und methodisch die Vernetzung stark betonen? Liegt die Verantwortung eher bei den Studierenden, wenn sie zum Beispiel fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte im Seminar

⁵⁶ Mayer et al., „Vernetzung“, S. 16

vorgelegt bekommen und sie daraus ein integratives Konzept eigenständig entwickeln müssen? Oder liegt die Verantwortung für die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven der beteiligten Disziplinen gleichermaßen bei den Lehrenden wie bei den Studierenden? Dies wird ebenfalls ein Aspekt der Betrachtung des de-fragmentierten Seminarkonzepts ein.

Darüber hinaus wird ein Blick auf den Anwendungsbezug des Seminars geworfen, indem verschiedene Aspekte, die ein Seminar mehr oder weniger praxisnah machen, genannt werden können. So wird etwa untersucht, ob z.B. Fall- oder Praxisbeispiele im Seminar vorgestellt werden, ob praxisrelevante Methoden (z.B. Gruppenpuzzle) in der Studierendengruppe angewendet werden, ob Materialien für die Unterrichtspraxis erstellt werden, ob konkrete Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmethoden in der Studierendengruppe oder gar konkrete Lernangebote mit einer konkreter Zielgruppe aus der Schulpraxis erprobt werden.

Aus diesem Beschreibungsverfahren heraus lassen sich die drei Seminarkonzepte schlüssig differenzieren und greifbar machen. Um dies noch zu verfeinern, sei zusätzlich noch der Begriff des Synthesegrades⁵⁷ eingeführt, welcher die Intensität der Vernetzung – also das Ausmaß der kollegialen Integration (vgl. Vernetzungsmodell) sowie der im Seminar angebotenen Gelegenheiten der Vernetzung (vgl. Vernetzungsangebote) – zusammenfasst und somit hierarchisierbar macht. Angefangen bei einem Seminarkonzept mit dem niedrigsten Synthesegrad werden im Folgenden drei der im Projekt SKILL-Germanistik entwickelten Modellseminare vorgestellt.

3.1 Niedriger Synthesegrad: Verknüpfung

Die Durchführung eines Seminars mit dem Schwerpunkt auf einer Fachdisziplin, die durch Impulse der Schwesterdisziplin gestärkt wird, eröffnet neue Perspektiven für die Gestaltung de-fragmentierender Lehre, da diese Veranstaltungsform eng mit der gängigen universitären Lehrpraxis verwandt ist. Die Lehrenden entscheiden dabei, an welchen Stellen eine Verknüpfung mit methodischen Ansätzen und/oder inhaltlichen Aspekten der Schwesterdisziplin sinnvoll und durchführbar ist. Dies macht auch eine Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis als Lehrende*r notwendig, um vorab auszuloten, inwieweit man die eigene fachliche Kompetenz zur überfachlichen erweitern bzw. fachergänzende Inhalte einbeziehen möchte.⁵⁸

⁵⁷ Iris Winkler/Frederike Schmidt, „Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. Eine Zwischenbilanz“. In: Iris Winkler/Frederike Schmidt (Hgg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog*. Frankfurt a. M. 2016, S. 10.

⁵⁸ Romina Seefried, „Individuelle Aneignungsprozesse durch Online-Lehre ermöglichen. Ein Vorschlag zur Gestaltung kompetenzorientierter, de-fragmentierter Lehre in der Germanistik“. In: Florian Tettenhammer (Hg.), *Digital Learning Media Pro. Praxisberichte zum Einsatz digitaler Medien an der Hochschule*. Passau, 2017, S. 1-2. (<http://ojs.uni-passau.de/index.php/dlmp/article/view/92/73>)

Im Rahmen des germanistischen SKILL-Lehrangebots wurde die Praxistauglichkeit der De-Fragmentierung anhand eines literaturwissenschaftlichen Seminars mit ergänzenden didaktischen Impulsen erprobt. Die Konzentration auf Lerngegenstände, die sowohl für eine fachliche als auch eine didaktische Diskussion fruchtbar gemacht werden können (hier: Bilderbücher zum Thema Flucht), ermöglichte an zentralen Schnittstellen die zusätzliche Adressierung fachdidaktischer Fragestellungen. Die dafür notwendige Expertise wurde u.a. durch die Einbindung von Expert*inneninterviews mit Didaktiker*innen gewährleistet. Fokus dieses Seminarmodells war es, das Bewusstsein für mögliche Synthesepunkte zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik bei den Studierenden zu stärken und damit aus fachwissenschaftlicher Perspektive der „Verantwortung für die Lehramtsausbildung“⁵⁹ im Sinne der Gestaltung de-fragmentierter Lehre gerecht zu werden. Organisatorisch wurde das Seminar wie folgt umgesetzt:

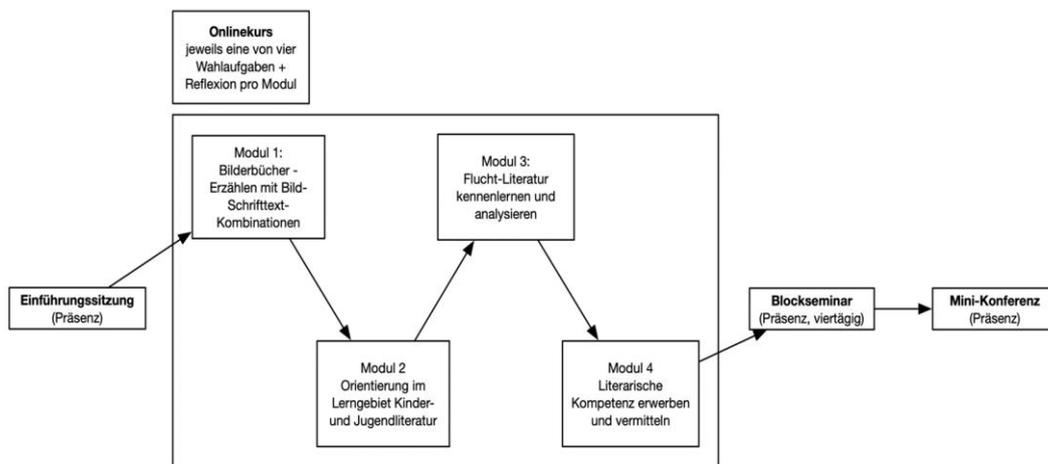


Abb. 4: Überblick über das Seminarformat.

Nach einer einführenden Sitzung absolvierten die Studierenden zunächst einen vierwöchigen Onlinekurs. Währenddessen fand keine Präsenzlehre statt. An den Onlinekurs schlossen sich ein viertägiges Blockseminar und die sog. Mini-Konferenz als Teil der Prüfungsform an. Hierzu wurden universitätsweit Lehrende und Studierende eingeladen. Die Studierenden präsentierten im Rahmen der Mini-Konferenz in Gruppen die von ihnen produzierten Erklärvideos zu den raumsemantischen Analysen von Flucht-Bilderbüchern und beantworteten Publikumsfragen zu didaktischen Anschlussmöglichkeiten. Das Seminar setzte die De-Fragmentierung nach dem Kasseler Modell als Integrationsformat um:

⁵⁹ Freudenberg et al., *Veranstaltungskonzept*, S. 175.

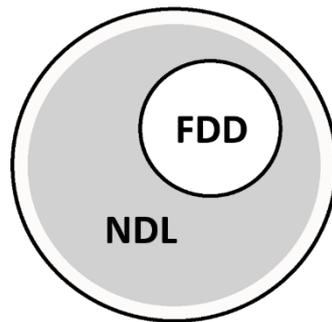


Abb. 5: Integrationsmodell nach Mayer et al.

Eigene Darstellung (FDD = Fachdidaktik der Deutschen Sprache und Literatur, NDL = Neuere Deutsche Literaturwissenschaft)

Gelegenheiten zur Vernetzung boten sich sowohl im Onlinekurs als auch im Blockseminar. Im Zuge des Onlinekurses hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihren Lernweg aktiv mitzubestimmen. In jedem der vier Module mussten sie eine von vier Aufgaben, welche jeweils vernetzenden Charakter hatten, auswählen und bearbeiten. Die Aufgaben waren aus der Perspektive der Fachwissenschaft gestaltet und mit einem erweiternden Blick auf die Fachdidaktik ausgestattet. So thematisierten die Aufgaben beispielsweise, welche literaturwissenschaftlichen Kompetenzen Lehrkräfte im Umgang mit dem Gegenstand Bilderbuch benötigen oder welche konzeptuellen Brücken zwischen der Semiotik und der Literaturdidaktik geschlagen werden können.

Bereich/Modul	Modul 1 Bilderbücher. Erzählen mit Bild-Schrifttext- Kombinationen	Modul 2 Orientierung im Lerngebiet Kinder- und Jugendliteratur	Modul 3 Flucht-Literatur kennenlernen und analysieren	Modul 4 Literarische Kompetenz erwerben und vermitteln
Information	Was erwartet mich in diesem Modul?	Was erwartet mich in diesem Modul?	Was erwartet mich in diesem Modul?	Was erwartet mich in diesem Modul?
Wahlaufgabenbereich	Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen	Kinder- und Jugendliteratur – Was ist das eigentlich?	Flucht-Literatur im Deutschunterricht	Kompetenz und Literatur – Wege zu und miteinander
	Bilderbuchklassiker	Kinder- und Jugendliteratur in der Schule	Bibliothek der Flucht-Bilderbücher	Welche Literaturwissenschaft braucht die Schule?
	Bilderbücher im Deutschunterricht	Literarische Bildung durch Kinder- und Jugendliteratur	Der geheimnisvolle Koffer von Herrn Benjamin	Literatur verstehen – Wozu eigentlich?
	Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern	Fachdidaktik, Wissenschaft und Unterricht	Erzählungen vom Aufbrechen und Ankommen	Semiotik in der Literaturdidaktik
Reflexion	Bilderbuchkino „Die Reise“	Wege, Grenzen und Gebiete. Eine Raumreflexion	Footsteps	Zurück aus der Zukunft

Abb. 6: Überblick zu den Aufgaben des Onlinekurses.

Darüber hinaus beinhaltete der Onlinekurs einen *Virtuellen Informationsraum*, in dem acht Interviews mit Expert*innen aus unterschiedlichen Bereichen der Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur (Wiss. Mitarbeiter*innen mit entsprechendem Forschungsschwerpunkt, eine Verlagslektorin aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, ein Didaktik-Professor) enthalten waren. Vier der Interviews führten die Studierenden selbst. Zudem bietet der *Virtuelle Informationsraum* durch seine seminarunabhängige Zugänglichkeit ideale Voraussetzungen für die Vernetzung neuer und bestehender Wissensinhalte über das Seminarende hinaus. Die Verantwortung für die Vernetzung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektive lag gleichermaßen sowohl bei der Lehrenden als auch bei den Studierenden. Der Lehrenden oblag dabei die Aufgabe, unterschiedliche Vernetzungsangebote zu integrieren. Hingegen hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihren individuellen Schwerpunkt eher auf die fachwissenschaftliche Reflexion der Didaktik oder die didaktische Reflexion der Fachwissenschaft zu legen.

Zum Blockseminar wurde eine Fachdidaktikerin eingeladen, die den Studierenden Feedback zu ihren zu den Bilderbüchern entwickelten didaktischen Ideen gab. Im Rahmen der Mini-Konferenz waren die Studierenden dann dazu aufgefordert, ihr genuin fachwissenschaftliches Produkt, ein Erklärvideo zur raumsemantischen Analyse eines Bilderbuchs, auch didaktisch zu durchdenken, um auf entsprechende Fragen antworten zu können. Damit wurde insgesamt das für eine fachspezifische Veranstaltung mögliche Höchstmaß an Berufsfeldorientierung geboten.

Die Evaluation des Seminars ergab, dass 64% der Teilnehmenden die Relevanz der Seminarinhalte für das spätere Handeln als Lehrkraft deutlich bewusst geworden ist („stimmt genau“) und immerhin weitere 21% diesen Prozess mit „stimmt ziemlich“ bewerteten. 71% äußerten sich darüber hinaus mit „stimmt ziemlich“ bzw. 21% mit „stimmt genau“ dazu, ob sie ihr Vorwissen aus dem fachdidaktischen Studium gut einbeziehen konnten. Die Komplexität der Prüfungsform (nicht benotetes Lernwegsportfolio, Produktion eines Erklärvideos und Präsentation im Rahmen der Mini-Konferenz) stellte sich als zentrale Herausforderung dar. Das gleiche Maß an Vernetzung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik könnte sicherlich auch durch ein entschlacktes Prüfungsformat erreicht werden. Für die geforderte De-Fragmentierung erwiesen sich vor allem die Expert*inneninterviews als besonders ertragreich, da es hierdurch möglich war, möglichst viele didaktische Impulse, Sichtweisen und Fragestellungen in das Seminar zu integrieren.

3.2 Mittlerer Synthesegrad: Verzahnung

De-fragmentierende Lehre mit mittlerem Synthesegrad lässt sich anhand eines verzahnten Seminarformats bei klarer Aufteilung der zu leistenden Lehre gestalten. Im Rahmen des Seminars „Kurze epische Texte interpretieren und im Unterricht einsetzen“ wurden hierfür fachspezifische Module entwickelt (z.B. für die

Literaturwissenschaft: „Strategien der Textanalyse“ und für die Fachdidaktik „Theorien der Aufgabenkonstruktion“), deren Verknüpfung erst in der Anwendungsphase erfolgte. Die konkrete Aufgabenkonstruktion diente als vernetzendes Element, weil bei ihr sowohl literatursemiotische als auch didaktische Kompetenzen interagierend angewendet werden mussten. Die konzeptionelle Verzahnung wurde durch ein *Blended Learning Design* gestaltet. Mehrere flankierende Sitzungen dienten dazu, die Schnittstellen der beiden fachlichen Perspektiven herauszuarbeiten und hinsichtlich ihrer wechselseitigen Nutzbarkeit zu diskutieren. Darüber hinaus wurden auch in den fachspezifischen Modulen selbst gezielt Verarbeitungshinweise (sog. de-fragmentierende Prompts) eingesetzt, die Anschlussstellen aufzeigten und für eine Weiterarbeit fruchtbar machten. Organisatorisch wurde dies wie folgt umgesetzt:

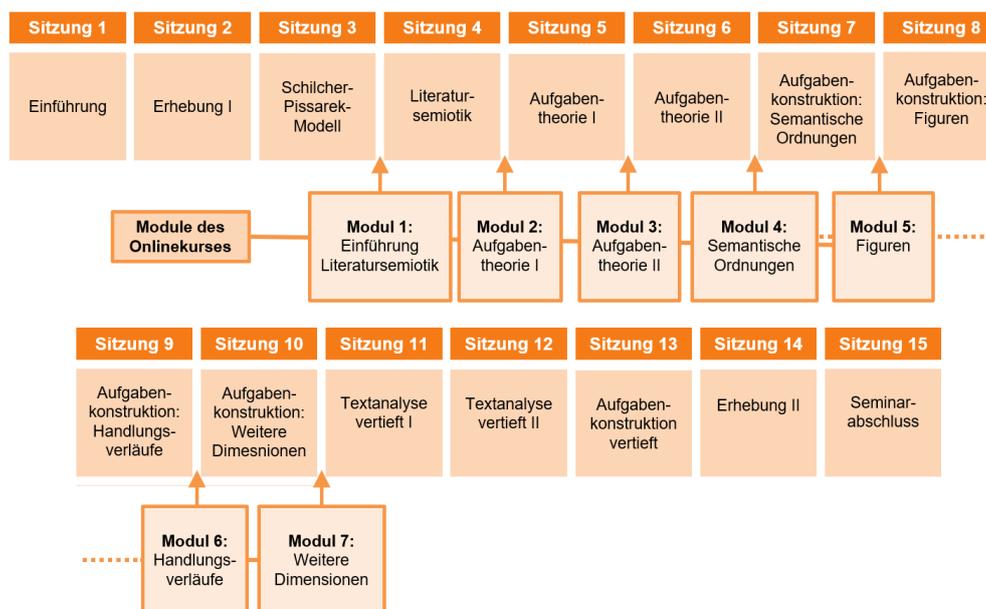


Abb. 7: Überblick über das Seminarformat.

Anmerkung: An das Seminar war eine wissenschaftliche Erhebung angeknüpft, welche in einem Prä- und Post-Test die Textverstehens- und Aufgabenkonstruktionskompetenz der Studierenden erhob. (Näheres dazu unter dem Punkt *Evaluation und Fazit*)

Im Zuge der Veranstaltung wurden Lehranteile zu den beiden Professionsbereichen Literaturdidaktik und Literatursemiotik in einem Blended-Learning-Format miteinander kombiniert. Nach Mayer et al. handelt es sich daher um ein sog. Kooperationsmodell (vgl. Abb. 4). Dieses „unterscheidet sich zum Integrationsmodell insofern, als die beiden Professionswissensbereiche in jeweils unterschiedlichen Lernumgebungen [hier Onlinemodule vs. Präsenzsitzungen] vermittelt werden, die jedoch inhaltlich sowie über die Lehrenden (kollegiale Vernetzung) systematisch miteinander vernetzt sind.“⁶⁰ Die Lehre fand teilweise im Team-Teaching statt, sodass man hier auch von einem „Hybrid-Modell“ zwischen Kooperations- und Team-Teaching-Modell sprechen könnte.

⁶⁰ Mayer et al. „Vernetzung“, S. 16.

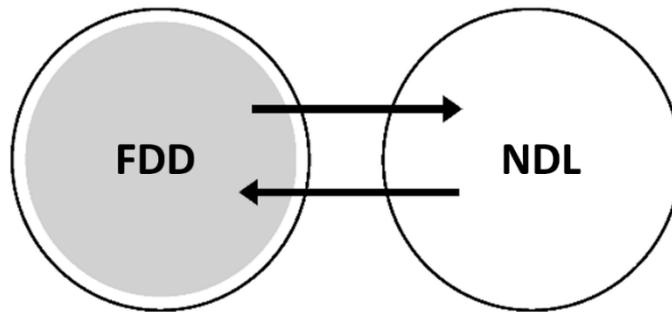


Abb. 8: Kooperationsmodell.

Eigene Darstellung nach Mayer et al. (FDD = Fachdidaktik der Deutschen Sprache und Literatur, NDL = Neuere Deutsche Literaturwissenschaft)

In der vorgestellten Blended-Learning-Konzeption fand der interdisziplinäre Austausch zwischen den beteiligten Disziplinen punktuell in dafür vorgesehenen Phasen statt. Dabei lag die Verantwortung für die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven der beteiligten Disziplinen gleichermaßen bei den Lehrenden wie bei den Studierenden. Die Studierenden wurden durch den Einsatz verschiedener Methoden (z.B. *Concept Mapping*) aktiv dazu aufgefordert, die Zusammenhänge zwischen den vertretenen Perspektiven zu reflektieren. Insbesondere aber auch durch die wiederholte Anforderung, eigenproduktiv Aufgaben zu literarischen Texten zu konstruieren, wurde die Bewusstheit gestärkt, dass ein profundes literaturtheoretisches Fachwissen notwendig ist, um, auf Grundlage didaktischer Theorien, geeignete Aufgaben entwickeln zu können. Diese Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik wurde auf unterschiedliche Art und Weise (z.B. räumliche Modelle, Peer-Feedback, Stationenlernen, Entwicklung eines Strategiefächers) fokussiert.

Die enge Verschränkung zwischen Online-Kurs und Präsenzsitzungen bedurfte einer sorgfältigen Betreuung und Nutzbarmachung der Ergebnisse aus der Eigenarbeit. Dabei wurden die literatursemiotischen Anteile online erarbeitet und auf einen literarischen Text eigenständig angewendet. Zu diesen Arbeiten konnten die Studierenden ein individuelles Feedback von der fachwissenschaftlichen Expertin einholen. Auch stand diese für Rückfragen über die Tools des Onlineforums sowie die sog. Feedbackbox zur Verfügung.

Auf Grundlage der fachwissenschaftlichen Textarbeit wurde in den Präsenzsitzungen erarbeitet, wie sich die fachdidaktische Theorie zum literarischen Lernen und zur Konstruktion kognitiv aktivierender Aufgaben auf den spezifischen Text und unter Einbezug der jeweiligen literatursemiotischen Kompetenzdimension anwenden lässt. Dazu wurden von den Studierenden eigenständig Aufgaben konstruiert und diese hinsichtlich verschiedener Kriterien untersucht und optimiert.⁶¹

Um für die Studierenden die beiden Perspektiven nicht nur als Addition anzubieten, sondern eine Vernetzung erlebbar zu machen, wurden sogenannte de-

⁶¹ Vgl. hierzu auch den Artikel von Scheubeck/Knott/Schilcher in diesem Band.

fragmentierende Prompts nach Dick⁶² eingesetzt. Verarbeitungsanreize, die zur Vernetzung beitragen, wurden zunächst einmal personell durch die Präsenz der Dozierenden beider Fachperspektiven in ausgewählten Sitzungen gesetzt. Die Interaktion der Perspektiventräger*innen aus den beiden Disziplinen, das bewusste miteinander ins Gespräch kommen über den behandelten Diskurs und die Transparenz hinsichtlich der Haltungen der jeweiligen Fachdisziplin war bereits ein erster wesentlicher Baustein in der Bewusstmachung der Notwendigkeit von De-Fragmentierung.

Weiterhin wurden an ausgewählten Stellen methodische de-fragmentierende Prompts eingesetzt. So etwa das Online-Modul „De-fragmentiert Denken und Handeln. Der Germanistik-Fachglobus“, in welchem zum Nachdenken über de-fragmentiertes Denken und Handeln und über eigene Lehrerfahrungen diesbezüglich eingeladen wurde. Dieses Modul konnte durch eine haptische Version des Fachglobus in der Präsenzlehre ergänzt werden und anhand dessen die eigene Wahrnehmung zum Thema De-Fragmentierung in der Lehrerbildung noch vertiefter reflektiert werden.



Abb. 9: Fachglobus Germanistik zur Verortung der eigenen Wahrnehmung zum Thema De-Fragmentierung in der Deutschlehrerbildung und zur Reflexion eines möglichen Veränderungsprozesses dieser Wahrnehmung durch vernetzte Seminare.

De-fragmentierende Prompts waren weiterhin der Einsatz der Methode *Concept Mapping* zur Sichtbarmachung der Bezüge zwischen den theoretischen Konstrukten. Ähnlich wurden eigenentwickelte Methoden eingesetzt, z.B. die Arbeit mit *Fachbrillen* und der Einsatz von Bindfäden zur Versinnlichung der Zusammenhänge zwischen den beiden fachinternen Fragestellungen. Die räumlichen Vorzüge des *Didaktischen Labors* (DiLab) an der Universität Passau⁶³ wurden außerdem genutzt, um Zusammenhänge anhand von räumlichen Modellen unter Einbezug der Studierenden zu konstruieren und somit erlebbar zu machen. Beispielsweise

⁶² Dissertation von Mirjam Dick; in Vorbereitung. Das Konzept der de-fragmentierenden Prompts wurde u.a. vorgestellt auf dem 12. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung und Professional Schools of Education 2019 in Passau unter dem Titel: „Digitales-Zusammen-Denken. Studentische Medienproduktionen als vernetzendes Moment in der interdisziplinären Lehrerbildung“.

⁶³ Mehr Informationen zum Didaktischen Labor an der Universität Passau finden Sie unter: <http://www.skill.uni-passau.de/didaktisches-labor/>

wurde das Modell literarischen Lernens eingeführt, in dem ein Teil des flexiblen Mobiliars im DiLab zunächst ungeordnet in der Mitte des Raumes stand bzw. lag. Diese Konstruktion der Unordnung stand sinnbildlich für die diversen theoretischen Herangehensweisen an den Themenkomplex des literarischen Lernens bzw. der literarischen Kompetenz und die damit verbundenen Herausforderungen für den Literaturunterricht. Jedem Möbelstück in der Konstruktion war eine Theoriekarte zugeordnet, auf welcher die zentralen Thesen zu dieser standen. Nun wurden einige Studierende zu Vertreter*innen dieser Position ernannt. Sie eigneten sich die theoretischen Aspekte an und trugen sie anschließend vor. Damit stand die geballte Verschiedenartigkeit der Konzepte im Raum zur Verfügung. Aus dieser Konstruktion wurde nun abgeleitet, wie sich das *Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* nach Schilcher/Pissarek dazu positioniert und welche Widersprüche durch es aufgelöst werden können. Diese Auflösung des Durcheinanders wurde durch die Sortierung der Möbel und der Studierenden in einen Stuhlkreis nachvollzogen. Neun Stühle standen nun für die neun Dimensionen literarischer Kompetenz. In der Mitte stand eine vierstufige Leiter, sinnbildlich für die vier Niveaustufen, die das Modell didaktisch entwickelt. Anhand der Studierenden, die nun jeweils eine der Dimensionen verkörperten, konnte das Modell grundlegend eingeführt und in seinen theoretischen Bezügen nachvollziehbar gemacht werden.

Insgesamt stellte das Seminar klare Arbeitsslots für die jeweilige Disziplin zur Verfügung, die an der jeweiligen Stelle des Lernprozesses zur Erreichung der gemeinsamen Ziele notwendig waren. Die Vernetzung erfolgte somit v.a. punktuell und an ausgewählten Stellen durch methodische Verstärkung. Die Studierenden stellten in diesem Seminar einen „hohen Arbeitsaufwand“ fest und diagnostizierten „viel Input in wenig Zeit“. Diese Rückmeldungen spiegeln die Tatsache wider, dass das Vorhaben, nicht nur eine Addition der Perspektiven, sondern ihre Vernetzung zu erreichen, sowohl die intensive Durchdringung der fachlichen Inhalte erfordert als auch die Fähigkeit, sie unter Anleitung miteinander in Beziehung zu setzen. Diese hohe Anforderung ist gerechtfertigt durch tiefenstrukturelle Merkmale erfolgreichen Lehrens und Lernens (Evaluationsergebnisse verweisen u.a. auf „abwechslungsreiche und einprägsame Methoden“ und „gutes Feedback“). Insgesamt ließ sich eine zunehmende Sicherheit im reflektierten Umgang mit der Konstruktion kognitiv aktivierender Lernaufgaben für den Literaturunterricht – und somit die Verzahnung der Fachperspektiven – beobachten.

Die an das Seminar geknüpfte empirische Erhebung im Rahmen einer Dissertation von Mirjam Dick hat sich zum Ziel gesetzt, zu messen, ob erstens durch den Einsatz des literatursemiotischen Kompetenzmodells nach Schilcher/Pissarek die Studierenden bessere Textverstehensleistungen erzielen als in einer Kontrollgruppe. Und ob zweitens anhand eines kooperativen Seminarmodells, welches durch den Einsatz vernetzender Verarbeitungshinweise (sog. de-fragmentierende Prompts) zur Integration von Fach- und Vermittlungswissen anregt, eine zentrale Kompetenz gestärkt werden kann, welche die Vernetzung der beiden Disziplinen abbildet: die Aufgabenkonstruktionskompetenz. Diese wurde, ebenso wie die Textverstehenskompetenz, zu Beginn und am Ende des Seminars schriftlich er-

hoben. Zwei Kontrollgruppen wurden zusätzlich dem vorgestellten Seminarmodell gegenübergestellt. Die Daten wurden zwischen 2017 und 2019 in drei Durchgängen an der Universität Passau und Regensburg erhoben. Die Veröffentlichung der Daten erfolgt an anderer Stelle, ein positiver Effekt einer vernetzten Seminarkonzeption auf die Fähigkeit, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen integrativ anzuwenden, ist aber ersichtlich.

3.3 Hoher Synthesegrad: Verschmelzung

Unter dem Titel „Erfolgsfaktoren für Textverstehen untersuchen und nutzbar machen“ wurde ein Seminarkonzept entwickelt, welches sich zum Ziel gesetzt hatte, die Fachgrenzen zwischen Literatursemiotik und -didaktik weitestgehend aufzulösen und ein Format zu schaffen, in welchem die überfachlichen Fragestellungen zu dem Themenkomplex gemeinsam erarbeitet werden. Beide Lehrenden setzten sich vorbereitend mit der jeweils fachfremden Perspektive auseinander und erarbeiteten gemeinsam eine inhaltliche sowie methodisch-didaktische Konzeption des Seminars. Dabei stellte eine fünftägige Blockwoche den Grundstein dar, welcher die Studierenden in die wissenschaftlichen Basiskonzepte zum Thema Textverstehen und literarisches Lernen einführte und darüber hinaus den Studierenden Gelegenheiten zur Selbstreflexion bezüglich der eigenen Lehrenden-Rolle anbot. Der Blockveranstaltung folgte eine Entwicklungsphase, in welcher die Studierenden zu einem eigens gewählten literarischen Text ein Lehr-/Lernmedium gestalteten. Die Ergebnisse wurden im Rahmen einer Mini-Konferenz im Didaktischen Labor der Universität Passau präsentiert und diskutiert. Die Struktur der Veranstaltung sei im Folgenden visualisiert:

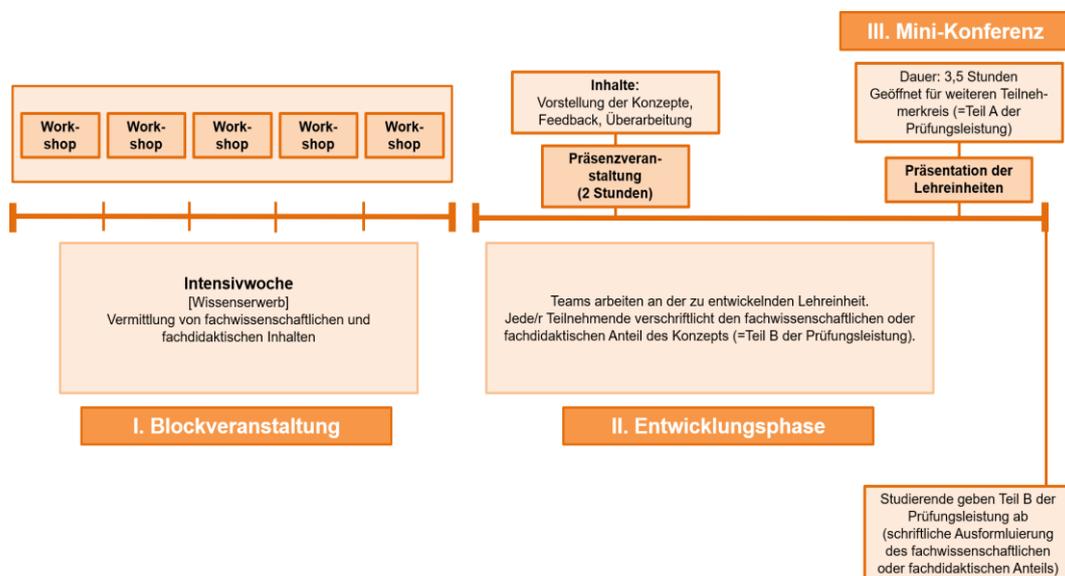


Abb. 10: Seminarkonzeption mit hohem Synthesegrad.

Der Definition nach Mayer et al. folgend, handelt es sich bei diesem Vernetzungsmodell um ein Teamteaching-Modell (siehe Abb. 11). Zwei Lehrende aus zwei Professionswissensbereichen führen dabei die Veranstaltung weitestgehend gemeinsam durch.⁶⁴ Besonders an diesem vorgestellten Seminar ist, dass die Lehrenden ein hohes Maß an fachlicher und kollegialer Vernetzung zur Grundlage des Teamteaching-Seminars machten. Dabei wurde der interdisziplinäre Austausch in allen Phasen des Lehrangebotes gefördert und methodisch gestützt. Die Lehrenden beider Fachdisziplinen standen während der fünftägigen Veranstaltung jederzeit für Fragen zum Transfer des eben Gelernten zur Verfügung. Dabei sollten insbesondere

synergetische Lernwirkungen erzeugt und kohärentes Wissen durch eine Verknüpfung und Integration von Wissensbereichen ausgebildet werden. [...] [Auch stand im Fokus] eine bessere Anwendbarkeit von Wissen durch einen stärkeren Professionsbezug [zu erreichen und dass] die Reflexionsfähigkeit der Studierenden erhöht und ihre fächerübergreifenden Kompetenzen gestärkt werden.⁶⁵

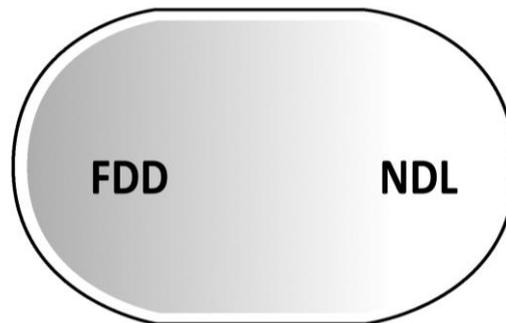


Abb. 11: Teamteaching-Modell.

Eigene Darstellung nach Mayer et al. (FDD = Fachdidaktik der Deutschen Sprache und Literatur, NDL = Neuere Deutsche Literaturwissenschaft)

Durch eine Lernumgebung, welche die Studierenden aktiv dazu aufforderte, fächerübergreifende Fragestellungen zu diskutieren, wurde die Verantwortung für die Entwicklung einer de-fragmentierenden Perspektive diesen bewusst angetragen und mit diesen konstruktiv verhandelt. Dies geschah beispielsweise durch den Einsatz von Methoden, wie der Erstellung einer Stofflandkarte zu dem literatursemiotisch-didaktischen Modell nach Schilcher/Pissarek oder der Arbeit im sogenannten Kreativraum⁶⁶. Letztere wurde dazu eingesetzt, um den Prozess, der für die Erstellung eines eigenkonstruierten und sowohl fachlich als auch fachdidaktisch begründeten Unterrichtsmaterials (z.B. ein Lernvideo, Podcast oder haptisches Arbeitsmaterial) anzuleiten und zu fördern. Diese wiederum

⁶⁴ Meyer et al., *Vernetzung*, S.14.

⁶⁵ Meyer et al., *Vernetzung*, S.14.

⁶⁶ nach Bernd Buck/Ulrike Buck, *InnerInnovation. Innovationen aus eigenem Anbau: Das Kreativhandbuch für systemisches Innovationsmanagement*. Wolkersdorf 2014, Abschnitt 20-63.

wurden im Rahmen der Mini-Konferenz einem (Fach-)Publikum vorgestellt, so dass die Studierenden wertvolles Feedback mit in die Finalisierung der Prüfungsleistung nehmen konnten.

Die Gestaltung des Seminars folgte dem lernpsychologisch gut begründeten AVIVA-Schema⁶⁷, welches von den Schweizer Unterrichtsforscher*innen um Christoph Städeli erarbeitet und an der Universität München von Barbara Meyer und ihrem Team weiterentwickelt wurde.⁶⁸ Es untergliedert fünf Phasen, welche das Lehrangebot strukturieren und den Kompetenzerwerb unterstützen:

1. Ausrichten

Die Studierenden erhielten Gelegenheit sich gegenseitig kennenzulernen. Die beiden Lehrenden stellten sich vor. Es wurde das gemeinsame *Mindset* des Seminars erarbeitet und Erwartungen bzw. Einstellungen zu Seminar und Thema abgefragt. Anhand eines Legevideos wurde außerdem der *Fahrplan* für das bevorstehende Seminar präsentiert. Auch wurden die Lernziele transparent gemacht. Ein sog. *Beutebuch* sollte weiterhin den Studierenden die Gelegenheit geben, Methoden und Anregungen aus dem Seminar, welche Sie für ihre zukünftige Lehrtätigkeit als wertvoll erachten, zu notieren.

2. Vorwissen aktivieren

Anhand eines ressourcenorientierten Interviews, welches der Methode des *Appreciative Inquiry*⁶⁹ entlehnt wurde, wurde bereits vorhandenes Vorwissen zum Themenkomplex Textverstehen zugänglich gemacht. Die Fragen des Interviews waren darauf ausgerichtet, mögliche Schlüsselfaktoren für Textverstehen zu ent-

⁶⁷ Christoph Städeli/Andreas Grassi/Katy Rhiner/Willy Obrist, *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern 2013.

⁶⁸ Sprachraum eG (Hgg.), *Der Münchner Methodenkasten*. München 2018.

⁶⁹ Appreciative Inquiry (kurz: AI) will in Teams und Organisationen das sichtbar machen, was bislang besonders gut gemacht wurde, und damit das Lernen beschleunigen. AI ist also ein wertorientierter Ansatz und gleichzeitig eine Methode, die in der Team- und Organisationsentwicklung, aber auch in Schule und Hochschule v.a. in den USA seit vielen Jahren angewendet wird. AI wurde in den 1980er Jahren von David Cooperrider von der Case Western Reserve University in den USA entwickelt und wird seitdem ständig weiterentwickelt und wissenschaftlich reflektiert. Für das Seminar war insbesondere eine vierstufige Methode interessant, welche mit Hilfe des ressourcenorientierten Blickes als Reflexionsinstrument eingesetzt wurde. Neben dem eingesetzten Interview zur Aktivierung der im Vorwissen verankerten „Schlüsselfaktoren für Textverstehen“ (Entdeckerphase) wurde in einer zweiten Phase Ideen, Visionen und Wünsche für gelungenen Literaturunterricht entwickelt. Ziel war es hier, eigene Überzeugungen und Haltungen diesbezüglich zu überdenken und ggf. zu verändern. Ein weiteres Reflexionsmoment war es, aus den Ergebnissen der Blockveranstaltung ein eigenes *Zukunftsstatement* im Sinne eines persönlichen Leitsatzes zu entwickeln. Die vierte Phase des AI-Prozesses verschränkte sich mit der Entwicklungsarbeit am eigenen Lehr-/Lernmedium und der Lehrinheit. Hier ging es darum, auch die neu gewonnenen Blickwinkel aus dem Reflexionsprozessen in die aktive Gestaltung der Lehr-/Lernprodukte zu integrieren. Vgl. dazu: Matthias zur Bonsen/Carole Maleh, *Appreciative Inquiry (AI). Der Weg zu Spitzenleistungen. Eine Einführung für Anwender, Entscheider und Berater*. Weinheim/Basel 2012; Fritz Walter, *Appreciative Inquiry. „Mehr von dem was funktioniert!“*. Das Beste in der Organisation erkennen und weiterentwickeln. Berlin 2014.

decken und zu verstehen. Zudem wurden die theoretischen Grundlagen des Textverstehens wiederholt bzw. erarbeitet.

3. Informieren

Hier ging es zunächst darum, die Herausforderung, die ein kompetenzorientierter Literaturunterricht an (angehende) Lehrkräfte stellt, zu durchdringen. Daran anknüpfend wurde in Textarbeit und einem Museumsrundgang das *Modell literarischer Kompetenz auf semiotischer Grundlage* von Schilcher/Pissarek erarbeitet. Die Studierenden erhielten den Auftrag, das Kompetenzmodell im Laufe des Seminars in Form einer Stofflandkarte zu gestalten. Teil des Seminars waren auch zwei Schulungen, eine zur Audio- und eine zur Videoproduktion, die mit Hilfe externer Experten angeboten werden konnten.

4. Verarbeiten

Die Verarbeitungsphase wurde während der Blockveranstaltung eingeleitet, dann aber in der Entwicklungsphase des Seminars weitestgehend in die Verantwortung der Studierenden gelegt. Die bisher erarbeiteten Wissens Elemente wurden dazu zunächst gebündelt, um die Rahmenbedingungen für die Erstellung eines eigenen Lehr-/Lernmediums transparent zu machen. Dafür erwies sich die Methode des Kreativraums nach Buck/Buck⁷⁰ als gewinnbringend, da sie sowohl Inhaltliches integriert, als auch den Raum für die Entwicklung von Ideen und das Testen dieser ermöglicht. Dabei werden folgende zehn Arbeitsschritte vollzogen, deren Ergebnisse visualisiert und an den Wänden des Raumes sichtbar gemacht werden. Die Nachfolgenden Punkte wurden für den Seminarkontext adaptiert.

Phase I: Vorbereitung:

1. Sammlung von Informationen über die Möglichkeiten, die für die Entwicklung eines Lehr-/Lernmediums zur Verfügung stehen.
2. Sammlung von Informationen über die Bedürfnisse der Zielgruppe (die Lehr-/Lernmedien wurden für Schüler/innen entwickelt; mitgedacht werden musste aber auch das Publikum bei der Mini-Konferenz sowie die Anforderungen an das Prüfungsformat).
3. Sammlung von Ideen zu weiteren Bedürfnissen, welche die Zielgruppe noch haben könnte.
4. Sammlung von Ideen zu weiteren Möglichkeiten, welche noch zur Verfügung stehen könnten.

Phase II: Kreation:

5. Gemeinsames Brainstorming für Lösungsansätze.
6. Bewertung der Lösungsansätze und Entscheidung, welche weiter verfolgt werden sollen.
7. Herstellen und Testen von Prototypen in Kleingruppen.

⁷⁰ Buck/Buck, *InnerInnovation*, Abschnitt 20-63.

Phase III: Lernen:

8. Die Erkenntnisse aus der Prototypisierung und Testung im Rahmen des Seminars waren Grundlage für die Weiterentwicklung und Ausarbeitung in der Entwicklungsphase.

Phase IV: Auswerten:

9. Präsentieren und überzeugen: Ein Zwischentreffen während der Entwicklungsphase sowie das Angebot von Sprechstunden, ermöglichte es, Zwischenergebnisse zu präsentieren und damit eine weitere Test- und Feedback-Schleife zu nutzen. Hier wurden die Produkte weiter verbessert und für die Präsentation bei der Mini-Konferenz fertiggestellt.
10. Präsentieren und aus den Erfahrungen lernen: Bei der abschließenden Mini-Konferenz wurden die produzierten Medien und die dazu entwickelte Lehrinheit präsentiert. Aus den Rückmeldungen bei der Mini-Konferenz wurde das eigene Lehr-/Lernprodukt und dessen theoretische Kontextualisierung weiter verfeinert und in Form eines Portfolios als Prüfungsleistung eingereicht.

Die Studierenden nahmen das aufwändig gestaltete Angebot mit großer Offenheit an. Der hohe Arbeitsaufwand, den ihnen die intensive Blockveranstaltung und die eigenproduktiven Entwicklungsaufgaben abverlangten, wurde respektiert (beispielhafte Rückmeldung einer Studentin: „Es war oft sehr anstrengend. Aber Lernen ist ja auch Arbeit. Und wir haben viel gelernt!“). Stattdessen wurden die „gute Verzahnung“ (interne Evaluation), die „Balance zwischen Freiraum und Anleitung“ sowie das hohe Engagement der Lehrenden („viel Herzblut“) als Gewinn erachtet.⁷¹

Kritisch anmerken lässt sich, dass durch den *verschmelzenden* Charakter des Lehr-Lernsettings wenig Raum für eine Abstraktion möglicher Differenzen in dem fachwissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs außerhalb des erarbeiteten Modells war. Die gemeinsame Entwicklung einer Gesamtsicht auf den Komplex literarischer Kompetenz verlangte eine starke inhaltliche Fokussierung und didaktische Reduktion. Auch war der Arbeitsaufwand sehr hoch.

Nichtsdestotrotz wurde diese Form des Teamteachings, welche den vernetzenden Anspruch über eine binnenfachliche Trennschärfe stellt, als eine sehr gewinnbringende Form der De-Fragmentierung erachtet. Hilfreich war dabei, dass mit dem semiotischen Modell literarischer Kompetenz nach Schilcher/Pisarek bereits eine vernetzte theoretische Grundlage zur Verfügung stand. Die strukturelle Konzeption in Blockseminar, Entwicklungsphase und Abschlussveranstaltung ermöglichte viel Raum für handlungs- und produktionsorientiertes Lernen sowie die Integration von Reflexionseinheiten. Der Einsatz vielfältiger medialer und methodischer Formen sollte zudem das Handlungsrepertoire der angehenden Lehrkräfte erweitern und trug wohl auch dazu bei, dass in den Ergebnissen der Studierenden ein hohes Maß an konstruktiver Kreativität ersichtlich war. Bei der abschließenden Mini-Konferenz, in welcher die Ergebnisse der

⁷¹ Diese Rückmeldung von Studierenden entstammt einem seminar-internen Feedback.

Studierenden präsentiert wurden, wurde das geladene (Fach-)Publikum gefragt, wie sie anhand der Ergebnisse die Frage einschätzen, ob die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, also die De-Fragmentierung, gelungen sei. Alle Beteiligten stimmten dem mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ zu.

5. Synthese der Herausforderungen und Potenziale der de-fragmentierenden Lehrkräftebildung

Wie in den bisherigen Ausführungen dargestellt, liegt es nahe, dass vernetzende Lehr-Lernangebote unterschiedlicher Synthesegrade Prozesse einer De-Fragmentierung im Bereich des literarischen Lernens anstoßen können. Die Aneignung des Gegenstands in konsequenter Abhängigkeit zu seiner Vermittlung zu ermöglichen, ist vorrangiges Ziel der de-fragmentierten Lehr-/Lernangebote im Bereich des literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Gleichwohl wird und soll diese Entwicklung nicht in der universitären Lehrer+innenbildung ihren Abschluss finden. Eine „professionelle Praxis im Umgang mit [dem Gegenstand] Literatur“⁷² kann an der Universität theoretisch erworben und reflektiert, aber nur teilweise praktisch erprobt werden. Letzteres scheint den Rahmenbedingungen der „Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs“⁷³, die das universitäre Studium zum Ziel hat, untergeordnet zu sein.

Neuweg stellt heraus, dass „die Wirkungskette, die von den (1) angebotenen Lerngelegenheiten über die (2) Lernprozesse der (angehenden) Lehrer und (3) ihr Wissen in den einzelnen Bereichen zur (4) Unterrichtsgestaltung und schließlich (5) zu den Lernprozessen der Schüler führt“⁷⁴, empirisch noch nicht aufgeklärt ist. Das Angebot de-fragmentierender Seminare in der universitären Hochschullehre fußt demnach ‚nur‘ auf einer Wirkungsannahme, während es ihren nachhaltigen Nutzen noch zu überprüfen gilt. Für die universitäre Lehrerbildung lässt sich aber bereits die These formulieren, dass das Angebot einzelner de-fragmentierender Seminare bereits jetzt v.a. den Anstoß dazu geben kann, exemplarisch in kleinen Kursen die Vernetzung von Fachwissenschaft und Didaktik einzuüben. Um eine nachhaltige de-fragmentierende Kompetenz im Fachbereich Germanistik anzubahnen, welche die Studierenden befähigt, eigenständig und kritisch Wissen unterschiedlicher Fachaspekte zu verzahnen, bedürfte es, so die Meinung der Autorinnen, aufeinander aufbauender de-fragmentierender Module, die kumulatives Lernen ermöglichen.

Man könnte also kritisch einwenden, die angebotenen de-fragmentierten Seminare seien im Gesamt des Lehramtsstudiums nicht mehr als ein Tropfen auf den heißen Stein. Gleichwohl können die vorgestellten Seminare als *Wegbereiter* mit Modellcharakter für eine veränderte Kultur des Wissenstransfers zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik verstanden werden. Der dezidierte Blick innerhalb des Lehr-Lernsettings auf das Berufsfeld (z.B. durch Einbezug von Ex-

⁷² Lehndorf, *Interaktionen*, S. 21.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Neuweg, *Wissen*, S. 587.

pert*innen, die innovative Konzepte in der Schule erproben) schafft einen für die Studierenden bedeutungsvollen Kontext, der eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung effektiven und somit nachhaltigen Wissens bereitstellt.⁷⁵ Mit dem Anspruch, anwendungsbezogenes Wissen zu verhandeln und dabei Situationen zu ermöglichen, die zur Vernetzung und Integration mit bereits bestehenden Wissensfacetten anregen, möchte die de-fragmentierende Lehre „für die nachfolgenden Bildungsphasen [...] anschlussfähig sein [...] [und] auf den Kompetenzerwerb in diesen Phasen einschlägig vorbereiten“⁷⁶. Das Angebot de-fragmentierender Lehr-Lernkonzepte kann diese Forderung an die erste Ausbildungsphase zumindest in Teilen erfüllen, da sie zu einer Sensibilisierung hinsichtlich der Notwendigkeit eines anwendungsbezogenen Wissenstransfers aktiv beitragen. Inwiefern dabei der Synthesegrad der besuchten Lehrveranstaltung eine Auswirkung auf die Wahrscheinlichkeit der Tradierung des Gelernten über die Ausbildungsphasen hinweg hat, wäre eine wichtige weiterführende Frage, die es an anderer Stelle zu untersuchen gilt.

Literatur- und Medienverzeichnis

Printliteratur

- Brüggemann, Jörn. „Deutschdidaktik und Germanistik. Analyse einer umstrittenen Beziehung“. In: Volker Frederking/Hans-Werner Huneke/Axel Krommer/Christl Meier (Hgg.). *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (=Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 3). Baltmannsweiler 2014, S. 143-176.
- Buck, Bernd/Buck, Ulrike. *InnerInnovation. Innovationen aus eigenem Anbau*. Wolkersdorf 2014.
- Choi, Jeong-Im/Hannafin, Michael. „Situated cognition and learning environments. Roles, structures, and implications for design“. In: Association for Educational Communications & Technology (Hgg.). *Educational Technology Research and Development 2*. Bloomington 1995, S. 53-69.
- Freudenberg, Ricarda/Winkler, Iris/Gallmann, Peter/Petersdorff, Dirk von. „Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück. Ein Veranstaltungskonzept zur Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Perspektiven“. In: Karin Kleinespel (Hg.). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn 2014, S. 162-176.
- Imbert, Patrick. „Multidisciplinarity, semiotics, and pedagogy“. In: Achim Eschbach/Ernest W. B. Hess-Lüttich/Jürgen Trabant (Hgg.). *Ars Semeiotica 3*. Tübingen 1980, S. 275-281.

⁷⁵ Jeong-Im Choi/Michael Hannafin: „Situated cognition and learning environments. Roles, structures, and implications for design“. In: Association for Educational Communications & Technology (Hgg.), *Educational Technology Research and Development 2*. Bloomington 1995, S. 53-69.

⁷⁶ Kultusministerkonferenz (Hgg.), *Anforderungen*, S. 3.

- Lehndorf, Helen. „Literaturbezogene Interaktionen in literaturwissenschaftlichen Seminaren mit Lehramtsstudierenden. Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung für das Fach Deutsch“. In: Iris Kruse/Stefen Volz (Hgg.). *Leseräume 4*. Paderborn u. a. 2018, S. 21-36.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja. *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler 2017.
- Masanek, Nicole. „Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren“. In: Beatrix Busse/Gerhard Härle (Hgg.). *heiEDUCATION JOURNAL 1-2. Lehrerbildung im Spannungsfeld der Diskurse*. Heidelberg 2018, S. 151-173.
- Mayer, Jürgen/Ziepprecht, Kathrin/Meier, Monique. „Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung“. In: Monique Meier/Kathrin Ziepprecht/Jürgen Mayer (Hgg.). *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster 2018, S. 9-20.
- Mittelstraß, Jürgen. „Die Stunde der Interdisziplinarität?“. In: Jürgen Kocka (Hg.). *Interdisziplinarität. Praxis - Herausforderung - Ideologie*. Frankfurt a. M. 1987, S. 152-157.
- Neuweg, Georg Hans. „Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen“. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hgg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2014, 2. Aufl., S. 583-614.
- Nöth, Winfried. *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart 2000, 2. Aufl.
- Oevermann, Ulrich. „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hgg.). *Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen*. Frankfurt a. M. 1996, S. 70-183.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, 3. Aufl.
- Schön, Christian. *Die Sprache der Zeichen. Illustrierte Geschichte*. Stuttgart 2016.
- Spinner, Kaspar. „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, 3. Aufl., S. 55-62.
- Spinner, Kaspar. „Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen“. In: Jürgen Baumann/Clemens Kammler/Astrid Müller (Hgg.). *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze 2017, S. 143-146.
- Städeli, Christoph/Grassi, Andreas/Rhiner, Katy/Obrist, Willy. *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern 2013, 2. Aufl.
- Streinbrenner, Marcus. „Experten der Textkultur‘. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“. In: Gerhard

Härle/Bernhard Rank (Hgg.). *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler 2004, S. 179-185.

Titzmann, Michael. *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. München 1989, 2. Aufl.

Winkler, Iris/Schmidt, Frederike. „Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. Eine Zwischenbilanz“. In: Iris Winkler/Frederike Schmidt (Hgg.). *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 7-22

Winkler, Iris/Wieser, Dorothee. „Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium“. In: Deutscher Germanistenverband (Hgg.). *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 4*. Saarbrücken 2017, S. 401-418.

Internetquellen

Kultusministerkonferenz (Hgg.). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. München 2017. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf; Abruf am 10.01.2018.

Seefried, Romina. „Individuelle Aneignungsprozesse durch Online-Lehre ermöglichen. Ein Vorschlag zur Gestaltung kompetenzorientierter, de-fragmentierter Lehre in der Germanistik“. In: Florian Tettenhammer (Hgg.). *Digital Learning Media Pro. Praxisberichte zum Einsatz digitaler Medien an der Hochschule*. Passau, 2017, 1-7. <http://ojs.uni-passau.de/index.php/dlmp/article/view/92/73>; Zugriff am 10.01.2018

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Diese Publikation ist Teil des Projekts „SKILL“ (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung) an der Universität Passau. Das Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Zu jeder Aufgabe die richtige Strategie?

Zum Stellenwert literarischer Strategien für Aufgaben im kompetenzorientierten Literaturunterricht

Teresa Scheubeck, Christina Knott, Anita Schilcher

Auf die Frage, welche Ziele die Deutschlehrkraft mit der letzten Lektüre wohl erreichen wollte, gaben Schüler*innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe in einer Umfrage unter anderem folgende Antworten: „dass wir in Gruppen arbeiten“, „dass man auch mal was Modernes macht“, „wegen dem sozialkritischen Zeug, damit man sich da auch mal damit auseinandersetzt. Ja, und wegen dem Inhalt“, „weil es Pflichtstoff der 10. Jahrgangsstufe ist“, „dass wir eben Lesen üben, Ausprechen usw.“¹

An diesen exemplarischen Äußerungen, die durchaus symptomatisch für die gesamte Stichprobe sind, wird bereits ein zentrales Problem des Literaturunterrichts deutlich: Schüler*innen haben oft keine klare Vorstellung davon, welche Ziele die Auseinandersetzung mit Literatur hat,² worin also auch ihr Lernzuwachs bestehen könnte und wie sie üben könnten, um ihre Fähigkeiten, z.B. beim Interpretieren von Texten, zu verbessern. Zielbewusstere und kleinschrittige Aufgaben, die den Schüler*innen eine konkrete Vorstellung des Lösungshorizonts vermitteln, stehen im Verdacht, die selbstständige Texterschließung und die Motivation, sich intensiv mit dem Text auseinanderzusetzen, zu beeinträchtigen.³ Beispielhafte Aufgaben aus studentischen Abschlussarbeiten zu literaturdidaktischen Themen zeigen, wie schwer es Studierenden fällt, zielführende und kognitiv aktivierende Aufgaben zu stellen, ohne dabei die Schüler*innen zu unter- oder überfordern:

(1) „Denke darüber nach, was du über die Figuren des Textes weißt. Schaffst du es, ihre Aufgaben in der Geschichte in einem Wort zusammenzufassen?“ (erwartete Lösung: Hase: Held, Fuchs: Bösewicht)

¹ Vgl. Anita Schilcher/Markus Pissarek, „Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, S. 28.

² Vgl. ebd.

³ Vgl. Michael Steinmetz, „Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissensbasierter Hilfestellung“. In: Thomas Möbius/Michael Steinmetz (Hgg.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt a. M. 2016, S. 77.

- (2) „Charakterisiert sich der Erzähler in der Geschichte auch einmal selbst? Falls ja, wie?“
- (3) „Schreibe in dein Deutschheft einen Brief an die Eltern von X, indem du ihnen erzählst, wie es X in Wirklichkeit geht und ihnen Ratschläge gibst, wie sie sich besser verhalten können!“
- (4) „Beschreibe die Gefühle aller Figuren im Text und wähle eine Farbe, die ihre Gefühle widerspiegelt.“

Wie an diesen Beispielen zu sehen ist, werden häufig sehr allgemeine Aufgaben gestellt, die keine enge thematische Passung zum Text aufweisen, die Kenntnis literarischer Kategorien bereits voraussetzen (1, 2) oder mit allgemeinem Alltags(vor)wissen gelöst werden können (3, 4). Konkrete Hilfestellungen fehlen, die entweder bei der Lösung der Aufgaben herangezogen werden können (etwa zu den Figurenfunktionen oder zum Erzähler) oder zeigen, inwiefern die Aufgabenlösung über Alltagshandlungen (Ratschläge geben, Gefühle benennen) hinausgehen sollte. Solche Aufgaben evozieren – wie oben gezeigt – bei Schüler*innen das Gefühl, es gehe gar nicht um den Text, sondern um den Erwerb sozialer Kompetenzen („wegen dem sozialkritischen Zeug“, „in Gruppen arbeiten“). Sie verstehen nicht, dass die Aufgaben im Literaturunterricht zu einem vertieften Textverstehen anregen sollen, das über die bloße Rekonstruktion der „Geschichte“ hinausgeht.⁴ Schüler*innen, die über kein diesbezügliches Vorwissen oder entsprechende Strategien verfügen, mit denen man solche Aufgaben bearbeiten kann, sind zwangsläufig überfordert oder verfehlen das Ziel. Sie können die abstrakten, allgemeinen Aufgaben nicht auf den jeweiligen Text beziehen. Wie findet man Selbst-Charakterisierungen in Texten? Woran erkennt man sie? Wie unterscheidet man die Ebene des *discours* von der der *histoire*? Alles Fragen, die berechtigt wären, wenn es um Selbst-Charakterisierung der Erzählinstanz wie in Aufgabe 2 geht.

Im folgenden Text sollen diese zwei grundlegenden Herausforderungen für den Literaturunterricht fokussiert werden: Einerseits geht es um eine höhere Zielbewusstheit, also darum, dass die Lernenden wissen, welche Ziele sie im Literaturunterricht erreichen sollen und welche Kriterien für das Erreichen dieser Ziele erfüllt werden müssen.⁵ Auf der anderen Seite werden Strategien beschrieben, die für die Zielerreichung angewendet werden können und mit denen ein Fortschritt im Lernprozess erreicht werden kann.⁶ Theoretische Grundlage für diese Strategien bildet das semiotische Modell literarischer Kompetenz von Schilcher/Pissarek (Hgg.). Moderiert werden Zielorientierung und Strategienutzung im Lernprozess über gute Aufgaben, die auf einer mittleren Komplexitätsebene die Schüler*innen herausfordern und damit kognitiv aktivieren, aber nicht

⁴ Vgl. Iris Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“. In: Hanna Kiper/Waltraud Meints/Sebastian Peters/Stephanie Schlump/Stefan Schmit (Hgg.) *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart 2010, S. 105-108.

⁵ Vgl. Anita Schilcher/Markus Pissarek, „Begriff der Kompetenzorientierung“, S. 31.

⁶ Vgl. ebd.

überfordern.⁷ Alle drei Aspekte hängen eng zusammen: Die mangelnde Klarheit im Hinblick auf die Ziele des Literaturunterrichts kommt häufig durch eine Kopplung von Anforderungen mit einem hohen Maß an Komplexität und Aufgaben mit großer Offenheit zustande.⁸ Die Schüler*innen ziehen für deren Lösung meist Alltagswissen heran, da sie nicht erkennen können, dass domänenspezifische, also literarische Strategien hilfreich sein könnten. Ein Blick in die Schulbücher verschiedener Jahrgangsstufen und Schularten macht dies deutlich: Die Frage „Welchen Eindruck vermittelt dir der Text?“, ist beispielsweise geradezu ein Klassiker für Aufgaben zu literarischen Texten. Auf den ersten Blick erscheint diese Aufgabe banal, so dass sie scheinbar nur fordert, den persönlichen Eindruck zu schildern, etwa im Sinne von „Ich finde die Geschichte lustig“. Schüler*innen kommen bei einer solchen Aufgabe nicht auf die Idee, die Wirkung, die der Text erzielt, auf strukturelle oder semantische Merkmale hin zu überprüfen. Welche Art von Eindrücken soll geschildert werden? Wie viele unterschiedliche Aspekte sollen genannt werden? Gibt es hier „richtig“ oder „falsch“? Kann ein „Eindruck“ überhaupt „richtig“ oder „falsch“ sein? Worin besteht das Ziel der Aufgabe? Sollen die Schüler*innen miteinander ins Gespräch kommen oder geht es darum, Entdeckungen im Text anzuregen? Sollen die eigenen Eindrücke irgendwie begründet werden? Welche Funktion hat die Aufgabe? Natürlich kann man sich nach der Lektüre eines Textes zunächst frei über die Eindrücke, die der Text hinterlässt, austauschen, die Frage ist aber, wie mit den Aussagen weitergearbeitet wird. Eine Aussage wie „der Text wirkt auf mich deprimierend“ kann aufgegriffen und auf die Sprache, die Thematik, die Perspektive des Textes bezogen werden. Wenn dies allerdings immer von der Lehrkraft angeleitet werden muss, erwerben die Schüler*innen kaum Kompetenzen, die sie bei weiteren Texten anwenden können.

Lernfortschritte – in dem Sinne, dass Schüler*innen der Oberstufe diese Aufgabe besser beantworten können Grundschüler*innen – sind so nur schwer zu erreichen. Diese Aufgabe steht symptomatisch für eine Aufgabekultur des Literaturunterrichts, in der Schüler*innen sich oft kaum mit ihren Leistungen verorten können und auch kein Gefühl für leichte und anspruchsvollere Aufgaben entwickeln.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie geeignete Aufgaben für den Literaturunterricht in der Grundschule bzw. Unterstufe entwickelt werden können, die auf die Etablierung und Automatisierung literarischer Strategien zielen. Exemplarisch wird dies am literarischen Text von Bernhard Lassahn „Die kleine süße Sau“ auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus umgesetzt (zum didaktischen Kommentar vgl. 7.). Dadurch, dass der Text für Kinder thematisch ansprechend, semantisch einfach strukturiert ist und die Sekundärbedeutung (Analogie zwischen menschlichem und tierischem Verhalten) gut erschlossen werden kann, ist dieser für die Grundschule und Unterstufe gut geeignet.

⁷ Vgl. Anita Schilcher/Markus Pissarek, „Begriff der Kompetenzorientierung“, S. 33.

⁸ Vgl. Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“, S. 108.

1. Zur Qualität von Aufgaben im Literaturunterricht

Grundlegend für die Qualität von Aufgaben im Allgemeinen und damit auch für den Literaturunterricht ist das Maß an *kognitiver Aktivierung*,⁹ die eine Aufgabe auslöst. Aufgaben tragen zum aktiven Wissenserwerb bei und regen zur Problembearbeitung an, deshalb bezeichnet Köster sie als „Herzstück des Unterrichts“.¹⁰ Sie sollen dazu dienen, dass die Lernenden zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und damit einhergehend zu mentaler Selbständigkeit angeregt werden, um neue Wissensinhalte erfolgreich in bestehendes Wissen integrieren zu können.¹¹ Holzberger/Kunter nennen als entscheidendes Mittel für kognitive Aktivierung den Einsatz guter Aufgaben.¹² Durch kognitiv aktivierende Aufgaben soll bei Lernenden die Bereitschaft geweckt werden, sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, selbstständig Verbindungen zu bereits bekanntem Wissen herzustellen und gedankliche Umformulierungen vorzunehmen. Winkler/Steinmetz formulieren als kognitive Aktivierung „das produktive In-Beziehung-Setzen von Bekanntem und Neuem (Elaboration) bzw. die Neuorganisation von Bekanntem anregen“.¹³ Je nach Thema kann dies durch ganz unterschiedliche Vorgehensweisen erreicht werden. Für das literarische Lernen wäre ein zentrales Ziel, dass Schüler*innen sich mit zunehmend komplexeren Texten möglichst selbständig auseinandersetzen und diese nicht nur auf der Oberflächenebene analysieren können. Konkret erwerben sie Vorgehensweisen und Handlungsschemata, die sie selbständig auch auf ihnen unbekannte Literatur anwenden und mit bereits erworbenen Kenntnissen in Verbindung bringen. So können Schüler*innen an einer Kurzgeschichte das Vorgehen der Figurenanalyse kennen lernen und anschließend die erworbenen Handlungsroutrinen auch selbständig auf einen Werbespot anwenden.¹⁴

⁹ Doris Holzberger/Mareike Kunter, „Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung“. In: Jens Möller/Michael Köller/Thomas Riecke-Baulecke (Hgg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht. Lehren und Lernen*. Seelze 2016, S. 43.

¹⁰ Vgl. Juliane Köster, *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze 2016, S. 8.

¹¹ Vgl. Holzberger/Kunter, „Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie“, S. 43, die sich hier beziehen auf Frank Lipowsky/Katrin Rakoczy/Christine Pauli/Barbara Drollinger-Vetter/Eckhard Klieme/Kurt Reusser, „Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem“. In: *Learning and Instruction*, 6/2009, 19. S. 527-537.

¹² Vgl. ebd.

¹³ Iris Winkler/Michael Steinmetz, „Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoALa“. In: Michael Krelle/Werner Senn (Hgg.), *Qualitäten von Deutschunterricht*. Stuttgart 2016, S. 46.

¹⁴ Teresa Scheubeck, „Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz“. (in Vorbereitung).

Nachfolgend soll an den allgemeinen Kriterien, wie Lipowsky sie für kognitiv aktivierende Aufgaben formuliert,¹⁵ gezeigt werden, was die Anwendung dieser Kriterien konkret für den Literaturunterricht bedeuten kann:

- Als *komplexe Aufgaben* bestehen sie aus mehreren Komponenten, für deren Analyse der Blick auf lediglich einen Aspekt des Textes nicht ausreichend ist, sondern ein globales Textverständnis die Integration verschiedener Textstellen nötig macht. Nicht immer sind alle Informationen explizit im Text vorhanden, sondern diese müssen teilweise von den Lernenden selbst erschlossen werden. So kann eine literarische Figur nicht charakterisiert werden, wenn deren Entwicklung im Verlauf verschiedener Textstellen unberücksichtigt bleibt.
- Sie fordern *Problemlöseprozesse*, denn gerade in der Auseinandersetzung mit Literatur ist es entscheidend, dass Aufgaben nicht nur durch abrufbares Wissen beantwortet werden können: Man denke beispielsweise an die Einordnung einzelner Texte in literaturgeschichtliche Zusammenhänge – das bloße ‚Aufsagen‘ von Epochenmerkmalen reicht nicht aus, um die Zuordnung eines Textes zu einer Epoche vornehmen zu können. Vielmehr ist es notwendig, anhand eines diskursiven Vorgehens verschiedene Merkmale abzuwägen und so zu einer begründeten Einordnung zu kommen oder aber auch die Probleme bei der Einordnung zu benennen.
- Sie machen es notwendig, dass bekannte Sachverhalte *neu miteinander verknüpft* und auf Unbekanntes angewendet werden. Das zentrale Ereignis in einem bestimmten Text zu erkennen, garantiert noch nicht, dass dieses auch in einem anderen Text identifiziert werden kann. Viele Einzelschritte, vom Erkennen der semantischen Ordnung über die Identifikation relevanter Figuren bis zum Entdecken einzelner Ereignisse und deren Hierarchisierung müssen für jeden Text neu durchlaufen werden, um zu einer angemessenen Interpretation zu gelangen.
- Literatur ist per se ein Medium, das es darauf anlegt, bei den Rezipient*innen einen *kognitiven Konflikt* auszulösen. Jede neue Epoche ist dadurch charakterisiert, dass sie mit dem Herkömmlichen bricht, ein neues Denksystem etabliert, andere Werte und Normen einführt, neue Darstellungskonventionen oder neue Themen wählt. Schüler*innen erleben bei der Beschäftigung mit Epochen, dass die Texte andere Lebensmodelle enthalten als die ihnen bekannten. Doch auch aktuelle Kinder- und Jugendliteratur zwingt die Rezipient*innen immer wieder, sich – etwa bei mehrperspektivischem Erzählen – auf andere, neue und unterschiedliche Sichtweisen einzulassen und eine eigene Position zu finden.
- Viele literarische Aufgaben haben keine eindeutige, abschließende Lösung. Häufig können *mehrere Lösungen richtig* sein. Das sind oft die Aufgaben, die besonders erhellend sind im Hinblick auf die Gesamtinterpretation. Das, was hingegen der schulische Unterricht nicht selten als ‚Interpretieren‘ vermittelt

¹⁵Frank Lipowsky, „Unterricht“. In: Elke Wild/Jens Möller(Hgg.), *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg 2009, S. 93.

und in einer starren Ergebnissicherung als ‚zentrale Aussage des Textes‘ festhält, ist oft nur scheinbar eindeutig und klar. Gerade bei traditionellen schulischen Leistungsaufgaben zur Interpretation suggeriert die vorab zu erstellende (Muster-)Lösung eine Eindeutigkeit, die literarische Texte meist nicht aufweisen. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass literarische Texte je nach Fragestellung und Methodik durchaus unterschiedlich gedeutet werden können.

- Im Umgang mit Literatur müssen Lernende ein *mentales Modell* oder *Situationsmodell* aufbauen, das nach erneuten Lektüren präzisiert, ergänzt oder umgebaut werden muss. Die Merkmale literarischer Figuren werden oft nur zum Teil explizit im Text genannt. Einen großen Teil der Informationen muss der Rezipient auf Basis implizit bleibender Merkmale erschließen und so das Bild der Figur vervollständigen. Aus einer Metaperspektive können den Figuren dann abstrakte Rollen und Funktionen zugewiesen werden, die das mentale Modell noch stärker strukturieren.

- Aufgaben, die an *eigene Erfahrungen anknüpfen*, spielen hierbei eine besondere Rolle. Im Vergleich zu allen anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts bietet die Auseinandersetzung mit Literatur vielfältige Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler*innen. Aufgabe der Lehrkraft ist es, Texte zu wählen, die an die Interessen der Schüler*innen anknüpfen.

- Literatur bildet unsere Lebenswelt nicht ab, sondern entwirft neue, eigene und z.T. fremde Welten. Somit werden Aufgaben notwendig, zu deren Lösung bereits *vorhandene Konzepte* erweitert und angepasst werden müssen. Stellt ein Text beispielsweise die Sichtweisen der Lesenden auf moralisch richtiges Verhalten in Frage, so können die Lernenden zwar auf ihre Erfahrungswelt zurückgreifen und sich so ein Urteil bilden, sie müssen aber dennoch Konzepte überdenken und beispielsweise fremde Perspektiven einbeziehen.

Kognitiv aktivierende Aufgaben allein machen allerdings noch keinen guten Literaturunterricht. Eine hohe Komplexität, die für einen Teil der Schüler*innen anregend ist, kann sich für schwächere Schüler*innen als Hemmschuh erweisen. Wie Heins in einer Untersuchung zeigen konnte, profitieren gerade Schüler*innen mit weniger guten Lernvoraussetzungen von einer stärkeren Lenkung, die auch den literarischen Verstehensprozess stützen kann.¹⁶

Für die Qualität literarischer Aufgaben ist deshalb neben der kognitiven Aktivierung das Maß an *konstruktiver Unterstützung* entscheidend.¹⁷ Darunter verstehen Kunter und Trautwein Hilfestellungen, die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern geben. Dabei ist zentral, dass diese als selbständig Lernende gestärkt werden und eigenständiges Lernen gefördert wird. Ähnlich formuliert dies auch Winkler: „Die didaktische Herausforderung beim Stellen von Erarbeitungsaufgaben zum Textverstehen liegt darin, *Demand* und *Support* jeweils in einer Weise

¹⁶ Vgl. Jochen Heins, „Lernaufgaben im Literaturunterricht. Zwischen normativer Diskussion, empirischer Wirkungsforschung und (unterrichts)praktischen Konsequenzen.“ In: *leseforum.ch.*, 3/2018, S. 11.

¹⁷ Vgl. Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn 2013, S.97.

auszutariieren, dass die Aufgabenstellung sowohl den Voraussetzungen der Lernenden als auch den Merkmalen des gewählten Textes gerecht wird.“¹⁸ Da bei literarischen Texten die Komplexität des Textes nicht reduziert werden kann, ist es besonders entscheidend für Lehrkräfte, sowohl selbst ein Gespür für die Komplexität von Texten zu entwickeln als auch ein Repertoire an Unterstützungsmaßnahmen parat zu haben, damit Schüler*innen für sie komplexe Texte verstehen können. Steinmetz bietet in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Winkler die Konzepte *substantivischer Support*, also Maßnahmen zur Aktivierung von Wissensgehalten wie etwa Vorwissen und Heranziehen von Kontextinformationen, sowie *syntaktischer Support*, also Unterstützungsangebote, die für den jeweiligen Text zum besseren Verstehen gegeben werden.¹⁹

Eine hilfreiche Unterstützung ist unseres Erachtens ein flexibel nutzbares Strategiewissen, das sich im Laufe der Jahre erweitern lässt. Ebenfalls unterstützend wirkt auch das Sichtbarmachen des eigenen Lernprozesses als metakognitive Strategie. Eine begleitende (Selbst-)Evaluation des Lernprozesses, die die Erfolge und Schwierigkeiten sichtbar macht, kann hierfür eine Maßnahme zur konstruktiven Unterstützung sein. Von Seiten der Lehrkraft eignet sich gezieltes Feedback, das nach Hattie und Timperley die Fragen nach den Lernzielen (Wo gehe ich hin?), nach der aktuellen Leistung (Wo stehe ich?) sowie Strategien für das Erreichen des Lernziels (Wie komme ich dahin?) beantwortet.²⁰

Werden Schüler*innen, die unterstützende Maßnahmen erhalten, ‚denkfaul‘? Entgegen dieser landläufigen Einschätzung zeigt sich, dass unterstützende Maßnahmen und Support insgesamt nicht zu einer geringeren kognitiven Aktivität der Lernenden führen. Steinmetz kann hierfür in einer Studie nachweisen, dass Schüler*innen, denen Unterstützungsmaßnahmen zur Aufgabenbearbeitung gegeben wurden, bei der Bearbeitung kognitiv aktiviert waren.²¹

Auf diese Modelle aufbauend überträgt Pissarek das Konzept auf den Deutschunterricht und entwickelt ein Kriterienraster, das zur Analyse von Aufgaben herangezogen werden kann.²² Er gliedert seine Überlegungen zur Qualität von Aufgaben dabei in verschiedene Aspekte, die sich an der von Maier/Kleinknecht/Metz/Bohl vorgeschlagenen allgemeindidaktischen Kategorisierung guter Aufgaben orientieren.²³ Dieser Kriterienkatalog ist umfassend und bezieht Überlegungen zur Art des Wissens ein, das durch die Aufgaben ange-

¹⁸ Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“, S. 109.

¹⁹ Vgl. Michael Steinmetz, „Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht“. In: Christoph Bräuer/Nora Kernen (Hgg.), *Positionen der Deutschdidaktik. Theorie und Empirie. Aufgaben- und Lernkulturen*. Frankfurt a. M. (im Druck).

²⁰ Vgl. John A. Hattie/Helen Timperley, „The power of feedback“. In: *Educational Research*, 2007, S. 86.

²¹ Vgl. Steinmetz, „Support im Literaturunterricht“, S. 81.

²² Vgl. Markus Pissarek, „Aufgaben konzipieren und evaluieren“. In: Anita Schilcher/Kurt Finkenzeller/Christina Knott/Friederike Pronold-Günthner/Johannes Wild (Hgg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht*. Seelze 2018, S. 133-151.

²³ Vgl. Uwe Maier/Marc Kleinknecht/Kerstin Metz/Thorsten Bohl, „Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben“. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 1/2010, 28, S. 84-96.

sprochen wird, zum kognitiven Anspruchsniveau, zum Vorwissens- und Lebensweltbezug, zur motivationalen Wirkung, zur sprachlichen Schwierigkeit und der sinnvollen Verwendung passender Operatoren, zum Lehrplanbezug und zur Kompetenzorientierung.²⁴ Als Grundlage für letzteres Kriterium dient hierbei das semiotische Modell literarischer Kompetenz, das Schilcher und Pissarek zusammen mit anderen Literaturwissenschaftler*innen und Literaturdidaktiker*innen entwickelt haben.²⁵ Das Modell unterscheidet neun Dimensionen literarischer Kompetenz und ist ein heuristisches Modell, das aus der Literatursemiotik hergeleitet ist. Dadurch dass der Text vor allem auf der sekundären Bedeutungsebene seine Kernaussage trifft, ist eine semiotische Herangehensweise, die mithilfe von Strategien von der Primärbedeutung abstrahiert, hier besonders gewinnbringend. Gerade die Transferfähigkeit von Aufgaben und Strategien spielt in diesem Rahmen eine zentrale Rolle.

Pissarek hebt zudem das Verhältnis von Erwartungshorizont und Offenheit hervor²⁶ und beschreibt diese Kategorie folgendermaßen: „Es geht also darum, ob die möglichen Lösungswege klar definiert sind oder offen bleiben. Außerdem lässt sich auch mit Blick auf das Ergebnis unterscheiden, ob ähnliche Lösungen zu erwarten sind (konvergent) oder ob sich die Lösungen sehr unterscheiden (divergent sind).“²⁷

Bereits Köster weist darauf hin, dass es keine pauschale Vorgabe für das Verhältnis von Komplexität und Offenheit geben kann, dass allerdings beide Aspekte oft Hand in Hand gehen²⁸ und aufeinander abgestimmt werden sollten. Hohe Komplexität bei maximaler Offenheit ist in der Regel überfordernd; zu einfache und zu eng führende Aufgaben bei geringer Komplexität unterfordern dagegen eher.²⁹

Gerade bei literarischen Texten sind stets die unterschiedlichen Ebenen des Textverstehens eine zentrale Interpretationsleistung, die – wie auch Winkler betont – für die Konstruktion von Aufgaben im Literaturunterricht berücksichtigt werden sollten.³⁰ Sie unterscheidet angelehnt an Leseprozessmodelle zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen beim Verstehen literarischer Texte: Hierarchieniedrige Prozesse finden auf Wort-, Satz- und Absatzebene statt und zielen beispielsweise auf das Herstellen von Zusammenhängen zwischen direkt aufeinander folgenden Aussagen ab.³¹ Hierarchiehohe Teilprozesse umfas-

²⁴ Vgl. Pissarek, „Aufgaben konzipieren und evaluieren“, S. 138-148.

²⁵ Vgl. Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018.

²⁶ Vgl. Pissarek, „Aufgaben konzipieren und evaluieren“, S. 147 sowie Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“, S. 107-108.

²⁷ Pissarek, „Aufgaben konzipieren und evaluieren“, S. 147.

²⁸ Köster, „Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen“, S. 45-46.

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Vgl. Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“, S. 105, orientiert an Tobias Richter/Ursula Christmann, „Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede“. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hgg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München 2002, S. 25-58.

³¹ Vgl. Winkler, „Lernaufgaben im Literaturunterricht“, S. 105.

sen die globale Kohärenzbildung, also das Erfassen des Gesamtzusammenhanges des Textes sowie Prozesse der Deutung.³² Außerdem gehört dazu das Erkennen von Darstellungsstrategien und die Wertung des Textes sowie begründete Kritik.³³ Besonders interessant bei literarischen Texten ist, dass sie neben der Primärbedeutung auch eine sekundäre Bedeutungsebene aufweisen, was bei pragmatischen Textsorten seltener der Fall ist. Gerade über den Entwurf einer semantischen Ordnung und über Sanktionierung bestimmter Verhaltensweisen von Figuren kann auf das vermittelte Werte- und Normensystem eines Textes geschlossen werden. Davon ausgehend können Texte verglichen und z.B. Epochen zugeordnet werden. Je weiter die Schüler*innen in ihrem Lernprozess voranschreiten, desto weniger müssen sie durch kleinschrittige Aufgaben gelenkt werden. Am Ende ihrer Schulzeit reicht vielleicht eine globale Aufgabe wie „Interpretieren Sie den folgenden Text“, um komplexe Routinen und Strategieanwendungen in Gang zu setzen. Der Weg dahin führt jedoch über Aufgaben, die immer wieder ähnlich konstruiert sind, so dass den Schüler*innen bewusst wird, dass immer wieder die gleichen Strategien und Routinen eingesetzt werden können.

2. Gute Aufgaben für den Literaturunterricht konstruieren

Die Konstruktion geeigneter Aufgaben für den Literaturunterricht sollte deshalb stets den Einsatz erlernter Strategien evozieren. Konkrete Aufgaben zu konkreten literarischen Texten dienen dabei als Brücke, um allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit literarischen Texten zu erwerben. Idealerweise kann der Literaturunterricht im Laufe der Jahre von konkreten und engschrittigen Aufgaben zu allgemeineren Aufgaben wechseln. Eine Aufgabe wie „Rekonstruiere die semantische Ordnung des Textes“ ist für Grund- und Unterstufenschüler*innen nicht verständlich. Ab der Mittelstufe kann dies je nach Komplexität des Textes eine geeignete Aufgabe sein, wenn die Schüler*innen geeignete Strategien erworben haben, die zur Rekonstruktion der semantischen Ordnung führen. Diese können sein: Beschreibung der topographischen und topologischen Struktur des Textes, Suche nach Attributen, die diesen zugeordnet sind, Untersuchung der Handlung im Hinblick auf zentral gesetzte Ereignisse, Analyse der Grenze, die eine Figur überschritten hat, Einordnung des Ausgangs der Handlung im Hinblick auf die Sanktionierung von Figurenverhalten, um die etablierte Ordnung wiederherzustellen oder eben nicht. Zunächst sind Aufgaben, die sehr eng auf den Text bezogen sind und die Analyseschritte vorgeben, günstig, denn sie führen zur Automatisierung von Interpretationsroutinen. Je mehr literarische Texte allerdings analysiert und interpretiert werden, umso selbständiger können Schüler*innen entscheiden, welche Fragen sich für einen bestimmten Text eignen. Die Entwicklung führt folglich von konkreten Fragen über prototypische Fragen hin zu allgemeingültigen Strategien. Aufgaben sollten deshalb

³² Vgl. ebd.

³³ Vgl. ebd.

für Schüler*innen einen gewissen Wiedererkennungswert besitzen, um so nach und nach die Entwicklung übergreifender Strategien und die möglichst selbständige Anwendung auf verschiedene Texte zu ermöglichen.

Erst wenn dies gelingt, kann von literarischen Lernstrategien gesprochen werden, die nach und nach automatisiert werden und schließlich auch unbewusst angewendet werden, wenn sie einen literarischen Text – oder auch einen Werbespot, einen Film oder einen Popsong – besser verstehen wollen. Um nachvollziehbar zu machen, wie Lernstrategien wirken, werden im Folgenden einige allgemeine Befunde zum Einsatz von Lernstrategien präsentiert, bevor sie im Anschluss auf ein konkretes Beispiel übertragen werden.

3. Von der Aufgabe zur (Lern-)Strategie: Befunde und Anwendungsbereiche

Für die Lese- und Schreibdidaktik hat sich vor allem in Folge von PISA die Förderung von Strategiewissen schon stärker etabliert, als dies bei literarischem Lernen der Fall ist. Für das Lesen sowie das Schreiben von Texten gilt die Vermittlung von Strategien als der durch empirische Forschung belegte, wirksamste Förderansatz (z.B. beim Schreiben Effektstärken zwischen $d=.93$ und $d= 1.00$).³⁴ Daher ist es sinnvoll, passende Strategien auch für das literarische Lernen zu entwickeln. Unter Strategien verstehen wir dabei im flexibel einsetzbare kognitive Werkzeuge, die für die Schüler*innen von großer Bedeutung sind, da sie einerseits – bei zunehmender Automatisierung – den Lernprozess entlasten und andererseits die Weiterentwicklung von Kompetenzen gezielt fördern.³⁵ Alexander/Graham/Harris grenzen Strategien durch folgende Merkmale von anderen Handlungen ab: Lernstrategien sind mentale Abläufe der Lernenden und bestehen größtenteils aus kognitiven und metakognitiven Prozessen. Eine erfolgreiche Strategienutzung erfordert jedoch – wie oben bereits ausgeführt – ein Bewusstsein von der genauen Zielsetzung einer Handlung. Wenn Schüler*innen spezifische Strategien verwenden, müssen sie für einen zielführenden und situationsangemessenen Einsatz immer wieder neue Entscheidungen fällen. Je nach Text und Aufgabe kann der Strategieeinsatz variieren, was von den Lernenden auch metakognitive Planungs- und Überwachungskompetenz erfordert, um die jeweils geeignetste Strategie auszuwählen.³⁶ Geübte Strategieanwender*innen verwenden Strategien automatisiert und nutzen diese als Ressource, die je nach Bedarf flexibel angepasst wird.³⁷ Die Verwendung einer neuen Strategie oder eines neuen Ansatzes zur Lösung eines Problems erfordert von Lernenden sowohl

³⁴ Maik Philipp, „Lese- und Schreibstrategien. Zur Wichtigkeit und Wirksamkeit kognitiver Werkzeuge im Umgang mit schriftlichen Texten“. In: *SAL-Bulletin*, 160, 2016, S. 9.

³⁵ Vgl. ebd. S. 5-7.

³⁶ Vgl. Maik Philipp, *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler 2017, S. 85-86.

³⁷ Vgl. Philipp, „Lese- und Schreibstrategien“, S. 5.

absichtsvolle Steuerung als auch Anstrengung.³⁸ Dies ist für den Lernerfolg und den Aufbau von (literarischer) Kompetenz ein entscheidendes Erfolgskriterium.

4. Strategievermittlung für das literarische Lernen

Wie verschiedene Studien³⁹ zeigen, müssen Schüler*innen – sofern die kognitiven Voraussetzungen erfüllt sind⁴⁰ – zuerst sehen, wie eine Strategie funktioniert, um diese im Anschluss zu üben und nach einiger Zeit selbst anzuwenden. Ein Ziel der Vermittlung von Strategiewissen ist langfristig die selbstregulierte Anwendung⁴¹, da diese den Schüler*innen die Möglichkeit gibt, den eigenen Lernprozess kontinuierlich zu evaluieren. Dabei werden konkrete Ziele und Lernetappen deutlich und der Lernprozess wird für die Schüler*innen transparenter, nachvollziehbarer und steuerbar.

Da Strategien keine natürlichen Vorgehensweisen, sondern erlernte Handlungsroutinen sind, müssen sie gezielt erworben werden. Hierfür haben sich verschiedene Möglichkeiten der Strategievermittlung bewährt. Ein etablierter Förderansatz der Schreibdidaktik ist die explizite Vermittlung von Strategiewissen im Rahmen des „Self-Regulated Strategy Development“ (SRSD).⁴² Dieser aus den USA stammende Förderansatz wird seit den 1980er Jahren erforscht und wird im Folgenden für die Vermittlung literarischer Strategien adaptiert. SRSD wurde entwickelt, um das strategische Verhalten, die Selbstregulierungsfähigkeiten, das Inhaltswissen und die Grundmotivation der Schüler*innen zu verbessern.⁴³ Die Vermittlung von Strategien gemäß SRSD erfolgt mittels eines sechsheufigen Verlaufsschemas. Diese sechs Phasen bilden den strukturellen Rahmen und bauen aufeinander auf – folgen also einer Progression – können aber neu geordnet, kombiniert oder modifiziert werden, um den Bedürfnissen von Schüler*innen und Lehrer*innen gerecht zu werden. Ihre Reihenfolge ist nicht starr, sodass ein Wechsel oder ein Rückgriff auf eine vorherige Phase möglich ist, dennoch ist keine der Phasen verzichtbar.⁴⁴ Für die Vermittlung ist vorgesehen, dass die Verantwortung für die richtige Anwendung der jeweiligen Strategien zunächst bei der Lehrperson liegt. Im Laufe der Vermittlung geht die Verantwor-

³⁸ Vgl. Steve Graham/Karen Harris, *Writing better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sidney 2005, S. 24.

³⁹ U.a. Patricia A. Alexander/Steve Graham/Karen R. Harris, „A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects“. In: *Educational Psychology Review*, 10/1998, 2, 129-154 und Karen Harris/Steve Graham/Mary Brindle/Karin Sandmel, „Metacognition and Children’s Writing“. In: Douglas J. Hacker/John Dunlosky/Arthur C. Graesser (Hgg.), *Handbook of Metacognition in Education*. New York 2009, 131-153.

⁴⁰ Vgl. Andreas Gold, *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Interventionen*. Stuttgart 2011, S. 48-49.

⁴¹ Vgl. Philipp, „Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik“, S. 85-87.

⁴² Vgl. Steve Graham/Karen Harris, „Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging“. In: Michael Levy/Sarah Ransdell (Hgg.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah 1996, S. 347-360.

⁴³ Vgl. Graham/Harris, „Writing better“, S. 25.

⁴⁴ Vgl. ebd.

tung für den Lernprozess und den Strategieeinsatz allmählich an die Lernenden über. Hier zeigt sich der Grundgedanke, dass Strategievermittlung langfristig erfolgt und auf Nachhaltigkeit angelegt ist.

Die folgenden sechs Phasen werden im Förderprogramm durchlaufen und werden am Beispiel der Strategie *Die semantische Ordnung beschreiben* gezeigt.⁴⁵

1. *Hintergrundwissen entwickeln*: Damit Schüler*innen in die Lage versetzt werden, semantische Ordnungen zu beschreiben, müssen sie bestimmte Vorkenntnisse und Fähigkeiten in Bezug zur Textarbeit haben. So müssen sie in dieser Phase verstehen, dass ein literarischer Text keinen beliebigen Wirklichkeitsausschnitt abbildet, sondern ein konkretes Weltmodell entwirft und die Textgrenzen auch den Grenzen des Modells entsprechen.⁴⁶ Den Schüler*innen muss bewusst werden, dass Texte auf der Textoberfläche oft topografische Raumstrukturierungen aufweisen, aus denen sich dann eine „abstraktere semantische Tiefenstruktur rekonstruieren“⁴⁷ lässt. Die Lehrkraft führt dieses Wissen ein und zeigt an einem konkreten Textbeispiel, wie man die semantische Ordnung des literarischen Weltmodells rekonstruiert. Es werden die topografischen Angaben (Schauplätze) thematisiert und untersucht, welche Merkmale sie aufweisen (vgl. Abb. 4, konkrete Aufgaben). Die dadurch entstehenden topologischen Strukturen werden abstrahiert.

2. *Diskutieren*: Die Lehrkraft und die Schüler*innen untersuchen und diskutieren in der zweiten Phase die bisher erarbeitete Struktur sowie die verwendeten Strategien. Ziel hierbei ist es zu untersuchen, wann, wie und zu welchem Zweck die jeweilige Strategie eingesetzt wird. In dieser Phase werden die Schüler*innen dazu verpflichtet, sich die Strategie aktiv anzueignen und den Fortschritt sowie die Auswirkungen durch ihre Anwendung zu überwachen. Es werden konkrete Ziele festgelegt, die den Lernfortschritt beim literarischen Lernen transparent machen, etwa, dass in jedem neuen Text die semantische Ordnung beschrieben werden soll.

3. *Modellieren*: Die Lehrkraft wird für die Schüler*innen zum Expertenmodell, indem sie laut modelliert, wie man konkret vorgeht, wenn man im Text semantische Ordnungen finden möchte. Dabei werden von der Lehrkraft ihre eigenen Gedanken, die beim Problemlösen eines konkreten Falles entstehen, im Vorfeld vor der Modellierung vor den Schüler*innen vorbereitet. Die Lehrkraft stellt diese dann in einem Selbstgespräch vor und zeigt, dass sie z.B. auf räumliche Begriffe und Bilder achtet, sich überlegt, welcher Raum dem im Text beschriebe-

⁴⁵ Vgl. ebd. S. 26.

⁴⁶ Vgl. 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 2018, S. 88.

⁴⁷ Ebd. S. 91.

nen gegenübersteht oder welche Figuren den Räumen zugewiesen werden.⁴⁸ Die Selbstanweisungen beinhalten dabei eine Kombination aus Problemstellung, Planung, Strategieranwendung, Selbsteinschätzung, Fehlerkorrektur, Bewältigung des jeweiligen Problems und Selbstverpflichtung. Die so entstandenen Ergebnisse werden gemeinsam analysiert, die Lehrkraft und die Lernenden arbeiten im Folgenden gemeinsam daran, die Strategieranwendung zu optimieren.

4. *Memorieren*: In dieser Phase werden die Strategieranwendung und deren Ablauf gemeinsam geübt und gespeichert. Die Lernenden können hierbei das Vorgehen umschreiben. Dies ist erlaubt, solange die Bedeutung der Strategie erhalten bleibt.

5. *Unterstützen*: Die Schüler*innen üben die Strategienutzung, dabei erhalten sie Unterstützung von der Lehrkraft und/oder von Mitschüler*innen. Gerade beim Erkennen semantischer Ordnungen gelingt es Lernenden anfangs oft nicht, topografische Angaben so zu ordnen, dass sie eine semantische Ordnung widerspiegeln. Hierbei hilft es, bewusst Hinweise zum Aufbau der Welt (häufig am Textanfang) mit Hinweisen zur Deutung der Welt (häufig am Textende)⁴⁹ zu kontrastieren oder die Merkmale der Figuren, die zueinander in Kontrast stehen, zu abstrahieren. Die Übung der Strategienutzung wird solange fortgesetzt, bis diese von den Lernenden sicher angewendet werden kann. Die Hilfe der Lehrkraft reicht dabei von der direkten Unterstützung bei der Umsetzung der Strategie über die Anpassung in der jeweiligen Situation bis hin zu korrigierendem Feedback und Lob. Gerade in dieser Phase wird der eigene Lernfortschritt für die Schüler*innen besonders gut sichtbar.

6. *Unabhängiges Üben*: Die Lernenden wenden die Strategie nun selbstständig an und können diese auch in variablen Situationen auf verschiedene Texte flexibel anwenden. Gerade diese Transferfähigkeit führt zu einem Mehrwert durch strategisches Lernen im Literaturunterricht. Falls in dieser Phase noch Unterstützungsmaßnahmen, wie Zielvereinbarungen für die Strategienutzung oder eine gesteuerte Überwachung des Fortschritts beim Strategieeinsatz, verwendet werden, können diese zunehmend abgebaut werden.

5. Wie hängen Strategienutzung und gute Aufgaben beim literarischen Lernen zusammen?

Im Folgenden soll an einem konkreten Beispiel gezeigt werden, wie prototypische Aufgaben an konkrete Texte angepasst werden und wie diese mittelfristig in eine literarische Strategie münden können.

Die Tabelle zeigt links eine konkrete Aufgabe, die sich auf das im Folgenden erläuterte Textbeispiel bezieht. Im mittleren Teil findet sich eine prototypische

⁴⁸ Vgl. Müller, „Grundlegende Ordnungen“, S. 94.

⁴⁹ Vgl. ebd. S.93-94.

Aufgabe, die unabhängig vom konkreten Text konzipiert ist. Daraus entwickelt sich in der rechten Spalte eine universell anwendbare Strategie.

Konkrete Aufgabe	Prototypische Aufgabe	Strategie
<p><i>Beispiel</i></p> <p>Die Eltern der kleinen süßen Sau haben eine eindeutige Meinung zum Leben der Wildscheine außerhalb der Farm. Sammle Aussagen der Eltern, die sie über die Wildschweine machen.</p>	<p><i>Beispiel</i></p> <p>Untersuche die unterschiedlichen Lebensräume, die im Text beschrieben werden, im Hinblick auf ihre Semantisierung.</p>	<p><i>Beispiel</i></p> <p>Ich suche nach Attributen und Aussagen, die unterschiedlichen Lebensräumen zugeordnet sind.</p> <p>Ich untersuche, wie sich die Figuren in den jeweiligen Lebensräumen verhalten.</p> <p>Ich schaue, ob es im Text explizite oder implizite Verbote gibt, einen Raum zu betreten oder etwas Bestimmtes zu tun.</p>

Abb. 1: Exemplarische Darstellung konkreter und prototypischer Aufgaben und Strategien zu einem literarischen Text.

6. Entwicklung exemplarischer Aufgabensets auf unterschiedlichen Niveaustufen

Im Folgenden werden Aufgabensets entwickelt und dargestellt. Grundlage ist der erzählende Text „Die kleine süße Sau“ von Bernhard Lassahn.⁵⁰ Einen Eindruck des Textes gibt der folgende Ausschnitt:

Bernhard Lassahn: „Die kleine süße Sau“
<p>Das kleine Schweinekind Pascha lebte in einer anständigen Familie, doch, kann man wohl sagen. Alle waren glatt und rosa, wie es sich gehört. Am Sonntag wühlten sie ein bisschen im Dreck, aber sonst waren sie sauber und schimmerten in sanften, hellrosa Farbtönen. Die Schweineeltern waren richtig dick und fett, und wenn sie sich bewegten, dann schleiften ihre vollgefressenen Bäuche über den Boden. Pascha aber, das kleine Schweinekind, quicklebendig und quietschvergnügt, hopste mit Vorliebe am Zaun entlang und guckte raus aus dem Gehege, auch wenn die Schweineeltern schimpften, es solle nicht so nah an den Zaun ran, sich nicht immer kratzen und nicht so viel rausgucken.</p>

In der Erzählung „Die kleine süße Sau“ macht das kleine Hausschwein Pascha Bekanntschaft mit einer kleinen Wildsau und bricht infolgedessen aus seiner gewohnten Umgebung aus. Pascha ist zunächst fasziniert von der wilden Welt der Wildschweine, die es Stück für Stück kennenlernt und die ihm auch eine

⁵⁰ Bernhard Lassahn, „Die kleine süße Sau“. In: Bernhard Lassahn, *Das große Buch der kleinen Tiere*. Zürich 1989, S. 9-19.

neue Sichtweise auf sein eigenes Leben auf der Schweinefarm ermöglicht. Pascha ist begeistert von der Freiheitsliebe der Wildschweine und stolz auf seinen eigenen Mut, ohne Erlaubnis in diese fremde Welt einzutauchen. Paschas Eltern hingegen sind wenig begeistert von den Abenteuern der kleinen süßen Sau. Sie grenzen sich bewusst von den groben Nachbarn ab und verbieten Pascha den weiteren Umgang mit den Wildschweinen.

So stehen sich einerseits Freiheit und Gefangensein gegenüber, aber auch Zivilisation und die Romantisierung des *edlen Wilden*. Dieser dichotome Blick auf die unterschiedlichen Lebenswelten entsteht vor allem durch Selbst- und Fremdzuschreibungen der Figuren. Während zunächst die Wildschweine selbstbestimmt und frei erscheinen, das unausweichliche Schicksal der Hausschweine hingegen die Verarbeitung zu Currywurst darstellt, wird am Ende des Textes deutlich, dass letztlich auch die Wildschweine als Wildschweinbraten enden können.

Dieser Text behandelt auf kindgerechte und unterhaltsame Art und Weise die Thematik des Umgangs mit dem Fremden. In „Die kleine süße Sau“ werden zwei Lebensräume einander gegenübergestellt und deutlich thematisiert, andere Aspekte wie zum Beispiel das weitere Schicksal der Schweine bleiben jedoch vage und werden nur angedeutet. Der Text bietet also durchaus Lerngelegenheiten auf unterschiedlichen Niveaustufen: Für Schüler*innen der Grundschule können Aufgaben eingesetzt werden, die eher auf deutlichere, beobachtbare Strukturen abzielen. Der Text kann allerdings durchaus auch in der Sekundarstufe I noch eingesetzt werden, hierfür werden Aufgaben verwendet, die eine stärkere Abstraktionsleistung verlangen.

Im Folgenden werden exemplarische Aufgaben zum Text dargestellt. Entscheidend ist dabei, dass die Aufgaben zwar auf verschiedenen Komplexitätsniveaus verortet sind und durchaus textspezifisch sind, allerdings letztlich auf ähnliche prototypische Fragen und die gleichen Strategien rekurren.

Die Darstellung fokussiert drei Dimensionen literarischer Kompetenz: *Merkmale der Figur erkennen und interpretieren*⁵¹, *Grundlegende semantische Ordnungen erkennen*⁵² und *Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren*⁵³. Aus diesen drei Bereichen wird jeweils eine exemplarische Strategie mit dem entsprechenden prototypischen Aufgabenset sowie den konkreten Aufgaben in zwei Niveaustufen zum Textbeispiel vorgestellt.

⁵¹ Vgl. Markus Pissarek, „Merkmale der Figur erkennen und interpretieren“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, S. 135-168.

⁵² Vgl. Müller „Grundlegende semantische Ordnungen erkennen“.

⁵³ Vgl. 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 2018, S. 199-228.

Dimension	
Strategie	
prototypische Aufgaben	Niveau I
	konkrete Aufgaben
	Niveau II
	konkrete Aufgaben

Abb. 2: Grafische Veranschaulichung eines Aufgabensets

Merkmale der Figur erkennen und interpretieren	
Explizite Charakterisierungen von Figuren ordnen und zu Merkmalsbündeln zusammenfassen	
Welche Attribute werden der Figur zugeschrieben?	Niveau I: Merkmale und Funktionen von Figuren erkennen – Charakterisierung über explizite Zuschreibungen und Figurenverhalten unterscheiden können.
-----	Sammle Eigenschaften der Figuren: Markiere mit einem blauen Stift, wie sie aussehen. Überlege dir dann, wie sich die Figuren verhalten und unterstreiche entsprechende Stellen in Gelb.
Wird die Figur vor allem auktorial oder figural charakterisiert?	Schau dir nun die gesammelten Eigenschaften nochmals an: Beschreibe Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Pascha und dem kleinen Wildschwein.
-----	Niveau II: Statische und dynamische Figurenkonzeption erkennen und interpretieren können – Fremd- und Eigencharakterisierung unterscheiden und adäquat interpretieren.
Charakterisieren andere die Figur? Wie? Passen Figurenrede und Figurenverhalten zusammen?	Lies die folgenden Textausschnitte, in denen das Wildschwein beschrieben wird. Überlege, wer hier jeweils das Wildschwein beschreibt: „Die wilde Sau tut, was ihr gefällt, grunzte das kleine Wildschwein (...)“ „Und warum bist du so dreckig und matschig und borstig und haarig und struppig und klebrig? fragte Pascha ganz leise.“ „Was?! Ein Wildschwein! (...) Die lügen, stinken und sabbern.“
-----	Pascha denkt viel über das nach, was die Wildschweine über die Currywurst sagen. Beschreibe Paschas Gedanken.
Was beschäftigt die Figur, über was denkt sie nach?	

Abb. 3: Aufgabenbeispiele Figur

Grundlegende semantische Ordnungen erkennen	
Die semantische Ordnung aus der topografischen Struktur des Textes ableiten	
	Niveau I: Einfache Oppositionen und ihre expliziten semantischen Äquivalente erkennen.
Gibt es eine räumliche Ordnung im Text? -----	Welche unterscheidbaren Räume gibt es im Text? Wie liegen diese Räume zueinander? Zeichne eine kleine Landkarte.
Wie sind die unterschiedlichen Räume beschrieben?	Überlege dir drei Begriffe, mit denen du Paschas Zuhause und das Zuhause des Wildschweins beschreiben kannst.
	Niveau II: Oppositionen und ihre (impliziten) semantischen Äquivalente rekonstruieren, auch unter Einbeziehung von Kontextwissen.
Gibt es feste Zuordnungen der Figuren zu semantischen Räumen? -----	Ergänze deine Landkarte und zeichne alle Schweine ein. Manche der Schweine bewegen sich über die Grenze ihrer Welt hinaus. Markiere ihren Weg. Kreise alle Schweine ein, die sich nicht in den anderen Raum wagen.
Gibt es Oppositionen?	Sind die beiden Lebensräume sich ähnlich? Was sind die wesentlichen Unterschiede?

Abb. 4: Aufgabenbeispiele semantische Ordnung

Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren	
Den Handlungsverlauf anhand von Ereignissen strukturieren	
	Niveau I: In einfach strukturierten Weltmodellen relevante Ordnungen und eine zentrale Grenzüberschreitung identifizieren können.
Überschreitet eine Figur die Grenze zwischen semantischen Räumen? Ist dies relevant? -----	Du hast schon herausgefunden, dass Pascha sich nicht an das Verbot der Eltern hält. Was passiert, als Pascha durch den Zaun schlüpft?
Gibt es Merkmale des fremden Raums, die eine Figur annimmt?	Manches am Leben der Wildschweine fasziniert Pascha, anderes findet er nicht so gut. Was würde Pascha gerne in sein Leben übernehmen?
	Niveau II: In komplexeren Texten aus Grenzüberschreitung zwischen topografischen Räumen (Textoberfläche) auf die Semantik des Textes (Tiefenstruktur) schließen.
Ist eine Figur in einem semantischen Raum gefangen? Gibt es semantische Räume, die bestimmte Figuren nicht betreten oder verlassen können? -----	Pascha ist der einzige, der sich zwischen den Orten bewegt. Warum tun die anderen das nicht?
Wechselt eine Figur im Text ihre Zuordnung zu semantischen Räumen? Bringt eine Figur „fremde“ Merkmale aus einem anderen semantischen Raum mit?	Pascha verändert sich nach seinem Besuch bei den Wildschweinen. Finde Textstellen, mit denen du das belegen kannst.

Abb. 5: Aufgabenbeispiele Handlungsverläufe

7. Abschließende Gedanken und Ausblick

Da die Semiotik als literaturtheoretischer Zugang den Text als Zeichensystem versteht, ist dessen sprachliche Gemachtheit Ausgangspunkt für die Interpretation. In unserem Beitrag konnten wir zeigen, dass sich davon ausgehend literarische Strategien entwickeln lassen, die die Schüler*innen dazu anleiten, sich die Sekundärbedeutung des Textes zu erschließen. Die literaturdidaktische Auseinandersetzung mit „Aufgabenformaten“ zeigt, dass die Literaturdidaktik in den letzten Jahren stärker Themen der allgemeinen Lehr-/Lernforschung in den Diskurs einbezieht. Erste empirische Forschungsarbeiten überprüfen die Wirksamkeit unterschiedlicher Aufgabenformate. Die Entwicklung und systematische Evaluation literarischer Lese- und Interpretationsstrategien hingegen ist bislang noch kein etabliertes Thema. Der vorliegende Beitrag versuchte zu zeigen, dass Strategien zunächst eng auf Aufgabenformate bezogen sein sollten, um den Schülerinnen und Schülern prozedurales Handlungswissen im Umgang mit Literatur zu vermitteln. Kleinschrittige Aufgaben mittlerer Komplexität helfen gerade jüngeren Lernenden und Novizen, die Komplexität von Textinterpretationen zu bewältigen, indem sie den Blick auf unterschiedliche Aspekte und Fragen an den Text richten. Je mehr Routine die Schüler*innen im Umgang mit solchen, auf die gleiche Strategie zielenden Aufgaben erlangen, desto weniger Unterstützung brauchen sie durch kleinschrittige Aufgabenformate. Ziel ist es nach wie vor, dass sich Schüler*innen im Laufe ihres Literaturunterrichts ein Bündel an Strategien aneignen, das ihnen die Interpretation von Texten ermöglicht. Letztlich geht es im Literaturunterricht immer auf die eine oder andere Art um die Interpretation von Texten. Ebenso wenig wie versierte Leserinnen und Leser eines Sachtextes eine Aufgabe brauchen, um diesen zielgerichtet zu lesen, brauchen literarische Leserinnen und Leser Aufgaben, um literarische Texte zu verstehen und interpretieren zu können. Automatisierte, zum großen Teil nur noch wenig bewusst eingesetzte Strategien verschaffen aber gerade literarischen Laien einen zunehmend reflektierten Zugang zum Text.

Literatur- und Medienverzeichnis

Primärtexte

Lassahn, Bernhard. „Die kleine süße Sau“. In: Bernhard Lassahn. *Das große Buch der kleinen Tiere*. Zürich 1989, 9-19.

Sekundärtexte

Alexander, Patricia A./Steve Graham/Karen R. Harris. „A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects“. In: *Educational Psychology Review*, 10/1998, 2, 129-154.

Gold, Andreas. *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Interventionen*. Stuttgart 2011.

Graham, Steve/Karen Harris. „Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging“. In: Michael Levy/Sarah Ransdell (Hgg.). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah 1996, 347-360.

Graham, Steve/Karen Harris. *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sydney 2005.

Harris, Karen/Steve Graham/Mary Brindle/Karin Sandmel. „Metacognition and Children’s Writing“. In: Douglas J. Hacker/John Dunlosky/Arthur C. Graesser (Hgg.). *Handbook of Metacognition in Education*. New York 2009, 131-153.

Hattie, John A./Helen Timperley. „The power of feedback“. In: *Review of educational research*, 1/2007, 77, 81-112.

Holzberger, Doris/Mareike Kunter. „Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung“. In: Jens Möller/Michael Köller/Thomas Riecke-Baulecke (Hgg.). *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht. Lehren und Lernen*. Seelze 2016, 39-52.

Kleinknecht, Marc. *Aufgabenkultur im Unterricht*. Baltmannsweiler 2010.

Köster, Julianne. *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze 2016.

Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich. *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn 2013.

Lipowsky, Frank. „Unterricht“. In: Elke Wild/Jens Möller (Hgg.). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg 2009, 73-102.

Lipowsky, Frank/Katrin Rakoczy/Christine Pauli/Barbara Drollinger-Vetter/Eckhard Klieme/Kurt Reusser. „Quality of geometry instruction and its short-term impact on students’ understanding of the Pythagorean Theorem“. In: *Learning and Instruction*, 6/2009, 19, 527-537.

Maier, Uwe/Marc Kleinknecht/Kerstin Metz/Thorsten Bohl. „Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben“. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 1/2010, 28, 84-96.

- 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 2018, 87-104.
- Philipp, Maik. *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik. und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler 2017.
- Pissarek, Markus. „Aufgaben konzipieren und evaluieren“. In: Anita Schilcher/Kurt Finkenzeller/Christina Knott/Friederike Pronold-Günthner/Johannes Wild (Hgg.). *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht*. Seelze 2018, 133-151.
- Pissarek, Markus. „Merkmale der Figur erkennen und interpretieren“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, 135-168.
- Richter, Tobias/Ursula Christmann. „Lesekompetenz. Prozessebenen und inter-individuelle Unterschiede“. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hgg.). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München 2002, 25-58.
- 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 2018, 199-228.
- Schilcher, Anita/Markus Pissarek(Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2013.
- Schilcher, Anita/Markus Pissarek. „Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2013, 9-34.
- Scheubeck, Teresa. „Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz“. (in Vorbereitung).
- Steinmetz, Michael. „Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissenschaftlicher Hilfestellung“. In: Thomas Möbius/Michael Steinmetz (Hgg.). *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt a. M. 2016, 73-85.
- Steinmetz, Michael. „Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht“. In: Christoph Bräuer/Nora Kern (Hgg.). *Positionen der Deutschdidaktik. Theorie und Empirie. Aufgaben- und Lernkulturen*. Frankfurt a. M. (im Druck).
- Winkler, Iris. „Lernaufgaben im Literaturunterricht“. In: Hanna Kiper/Waltraud Meints/Sebastian Peters/Stephanie Schlump/Stefan Schmit (Hgg.). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart 2010, 103-113.

Winkler, Iris/Michael Steinmetz. „Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoALa.“ In: Michael Krelle/Werner Senn (Hgg.). *Qualitäten von Deutschunterricht*. Stuttgart 2016, 37-56.

Winkler, Iris. „Potential kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht: Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: *Didaktik Deutsch*, 22/2017, 42, 78-97.

Internetquellen

Heins, Jochen. „Lernaufgaben im Literaturunterricht. Zwischen normativer Diskussion, empirischer Wirkungsforschung und (unterrichts)praktischen Konsequenzen.“ In: *leseforum.ch*, 3/2018, 1-17. (=https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/643/2018_3_de_heins.pdf ; Abruf am 1.11.2018)

Philipp, Maik: „Lese- und Schreibstrategien. Zur Wichtigkeit und Wirksamkeit kognitiver Werkzeuge im Umgang mit schriftlichen Texten“. In: *SAL-Bulletin*, 160, 2016. (=http://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/160_Lese-%20und%20Schreibstrategien.pdf ; Abruf am 1.11.2018).

Semiotische Impulse für die Gestaltung von Bildungsräumen

Theoretische Reflexion und praktische Gestaltungsaspekte einer Mediothek für Kinder zur Förderung von Literacy

Dorothe Knapp, Romina Seefried

Vorbemerkung

Dieser Beitrag zeigt, welche Impulse die Semiotik im Zusammenspiel mit der Kunstpädagogik für die Gestaltung von Bildungsräumen auf theoretisch-reflexiver und praktischer Ebene geben kann. Am Beispiel der im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung durchgeführten konzeptionellen Gestaltung einer Mediothek für Kinder vom Kindergarten- bis zum Grundschulalter wird in diesem Beitrag das für die (Literatur-)Semiotik zentrale Konzept des Raumes von seinem germanistischen Fachbezug gelöst, mit kunstpädagogischen Impulsen verwoben und zu einer fächerübergreifenden Reflexion über Bildungsräume hin erweitert. Das diesem Dreischritt übergeordnete und für die Entwicklung der Mediothek als Leitidee angewandte Konzept der *(Information and Media) Literacy* ist sowohl für die Germanistik als auch für die Kunstpädagogik zentral. Zunächst werden daher ausgehend von einer literatursemiotischen Betrachtung des Raumes als Denkeinheit und Beschreibungskategorie semiotische Aspekte des *Literacy*-Konzepts herausgearbeitet. Anschließend wird die universitäre Lehrveranstaltung als Erfahrungsraum für *(Information Media) Literacy* beschrieben.

1. Semiotische Impulse für die Gestaltung von Bildungsräumen

Das Seminar *Orientierung in Bildungsräumen: Eine Schulmediothek gestalten* fand im Rahmen des Projekts SKILL (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung)¹ als zweisemestrige Veranstaltung inklusive Praxiskooperation an der Universität Passau im Sommer- und Wintersemester 2018/19 statt. Primäres Ziel des Seminars war, den Studierenden die

¹ Das Projekt SKILL wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und sollte zur De-Fragmentierung und De-Marginalisierung der Lehrer*innenbildung an der Universität Passau beitragen. Dazu arbeiteten interdisziplinäre Fächergruppen mit verschiedenen Schwerpunkten an einer vernetzten Sicht auf die Herausforderungen der Lehrer*innenbildung.

Reflexion über die „Gestaltung innovativer Lernumgebungen“² zu ermöglichen. Die im Kontext anderer SKILL-Lehrveranstaltungen gesammelten Erfahrungswerte der Lehrenden flossen dabei in die Umsetzung eines spezifisch auf die Lehrer*innenbildung ausgerichteten, fächerübergreifenden und de-fragmentierenden Seminars zu Bildungsräumen ein. Der zentrale Grundgedanke war dabei Schiefner-Rohs folgend, dass „[...] kreative und experimentelle Lerngelegenheiten in der Hochschule und der Lehrerbildung relevant [sind], um diese Praktiken mit angehende[n] Lehrpersonen auszutariieren und erfahrbar zu machen [...]“³ Als übergeordnetes Konzept nutzte das Seminar das Kompetenzfeld *Literacy* und versuchte, im universitären Seminarekontext ein Lernfeld für die bewusste Gestaltung von Bildungsräumen zur *Literacy*-Förderung zu eröffnen. Ferner war das Seminar darauf ausgelegt, ein Konzept für eine Mediothek zu entwickeln, die Kinder in der Entwicklung ihrer sprachlich-literalen Kompetenzen anregt bzw. ihr Interesse für Zeichen, Schrift und Sprache fördert. Die beteiligte Fachdisziplin der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft steuerte dafür die analytisch-rezeptiven Kompetenzen der ursprünglich am literarischen Text erprobten Rekonstruktion von Raumbedeutung bei. Durch das Zusammenspiel mit dem Fachbereich Kunstpädagogik konnte die Semiotik das ihr innewohnende produktive Potenzial im Seminarekontext erweitern. Daraus ergab sich für die Studierenden ein anregendes Wechselspiel zwischen der Rekonstruktion und der Produktion von Bedeutung. Denn, wie Caspers formuliert, kann sich die Semiotik auch als produktive Disziplin beweisen, indem sie nach Formen für einen Inhalt sucht, „die diesen Inhalt optimal transportieren, Aufmerksamkeit erzeugen.“⁴ Ob im Design, der Musik, der Fotografie, im Film oder der Architektur – in Gestaltungsprozessen wird für bestimmte Inhalte eine Form gesucht.⁵ Mit dem Auftrag zur Gestaltung einer Mediothek waren die Studierenden damit in doppelter Funktion gefordert: sowohl in ihrer Rolle als Lernende, die sich Wissen und Kompetenzen aneignen und auch als Produzierende, die beides in die Konzeption der Mediothek einfließen lassen.

Im Folgenden wird der semiotische Anteil des Seminars hinsichtlich seines Potenzials zur Bewältigung der Herausforderung *Gestaltung einer Mediothek* genauer beleuchtet. Zu diesem Zwecke sei vorab das literaturwissenschaftliche Lehramtsstudium knapp umrissen: Primäres Ziel des literaturwissenschaftlichen Anteils des Lehramtsstudiums an der Universität Passau ist die Aneignung literatur- bzw. mediensemiotischer Beschreibungsverfahren und Analyseinstrumentarien, auf deren Grundlage kompetenzorientierter Literaturunterricht gestaltet werden kann. Dies bedingt auch eine metareflexive Auseinandersetzung mit der Literatur- und Mediensemiotik als fachtheoretischer Ausrichtung und erfordert in Anlehnung an Schiefner-Rohs ein Zusammendenken mit didaktischen Fragestellungen sowie das Hineinwachsen in die literaturpädagogische Handlungspraxis.

² Mandy Schiefner-Rohs, „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen.“ In: Klaus Rummeler (Hg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster 2014, S. 75.

³ Ebd. S. 75.

⁴ Markus Caspers, *Zeichen der Zeit. Eine Einführung in die Semiotik*. Köln 2013, S. 60.

⁵ Vgl. ebd. S. 59.

Auch der fachwissenschaftliche Anteil der Lehrer*innenbildung basiert dabei – wie Näger formuliert – grundsätzlich auf der Annahme, dass „Sprache der Schlüssel für Kommunikation und Bildung ist“⁶ und dass „[s]prachlich-literarische Fähigkeiten von Kindern [...] mitentscheidend für ihre Bildungschancen [sind].“⁷ Damit denkt die Fachwissenschaft in der Lehrer*innenbildung den Bildungsauftrag der Schule – entgegen der landläufigen Unterstellung einer Praxisferne – immer schon mit. Die germanistischen Fachwissenschaften spielen, überspitzt formuliert, in der Lehrer*innenbildung auch deshalb eine besondere Rolle, weil sie die nicht auf den Deutschunterricht beschränkten Kompetenzen rund um Sprache und Schrift abbilden und damit, wie Beck et al. für das Trägerkonsortium BISS (Bildung durch Sprache und Schrift) formulieren, „[...] sinnbildlich den Schlüssel zu bedeutenden Lebensbereichen [darstellen]: Für das selbstständige Zurechtfinden im Alltag, eine erfolgreiche Bildungs- und Berufsbiografie sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben [...].“⁸

1.1 Literacy als Bezugsrahmen semiotischer Konzepte

Im sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden des SKILL-Seminars *Orientierung in Bildungsräumen* handlungsleitenden Konzept der *Literacy* bündeln sich die oben skizzierten Kompetenzen, die gleichermaßen von semiotischer sowie kunstpädagogischer Perspektive aus betrachtet und gefördert werden können. Zwar entzieht sich *Literacy* einer einfachen Übersetzbarkeit ins Deutsche, sie kann jedoch nach Näger wie folgt definiert werden: *Literacy* ist „[...] die Fähigkeit, durch Sprache und Schrift zu kommunizieren. [...] Im weiteren Sinne gebraucht, bezieht [das Konzept] alle Erfahrungen und Grundfertigkeiten rund um Erzähl-, Sprach- und Schriftkultur mit ein.“⁹ Damit umfasst sie, wie mit Ulich ergänzt werden kann,

[...] Kompetenzen wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit ‚literarischer‘ Sprache oder sogar Medienkompetenz.¹⁰

Literacy wurde aufgrund mehrerer Gründe als handlungsleitendes Konzept gewählt: Zum einen ist es zentral für den Deutschunterricht, dessen ästhetisch-literarischen bzw. allgemein medialen Anteil die beteiligte Fachwissenschaft der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft adressiert. Zum anderen stellte das Seminar

⁶ Sylvia Näger, *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg im Breisgau 2005, S. 19.

⁷ Ebd.

⁸ Luna Beck et al., *Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln 2016, S. 3.

⁹ Sylvia Näger, *Literacy*, S. 11.

¹⁰ Michaela Ulich, *Literacy. Sprachliche Bildung im Elementarbereich*. 2005 (https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11683159_74836416/40e3ed99/Literacy_Ulich.pdf; Abruf am 05.05.2019).

ein interdisziplinäres Lernangebot für Studierende mit analytischen und produktiven Anteilen zur Erweiterung von *Information Media Literacy* dar, deren Grundlage das oben skizzierte Verständnis von *Literacy* bildet.¹¹ (Auf die Bezüge zwischen *Information and Media Literacy* und (Bildungs-)Raumgestaltung wird unter 2. näher eingegangen.)

Darüber hinaus entspricht die Gestaltung einer Mediothek für Kinder auch dem geforderten Aspekt der Praxistauglichkeit des universitären Lernangebots im Bereich der Lehrer*innenbildung. Das Seminar wird so dem Anspruch gerecht, die Aneignung von Kompetenzen zu ermöglichen, die Studierende für ihre Tätigkeit als Lehrperson im schulischen Kontext benötigen. Der Förderung von *Literacy* kommt bereits im Kindergarten und später dann im schulischen Umfeld eine besondere Bedeutung zu, denn Näger stellt fest:

Wird der spielerische Umgang mit alltäglich und überall vorkommenden Zeichen, Buchstaben, Wörtern und Texten unserer Kultur gefördert, so können sich Kinder früh die Funktionen und Formen, in denen Schreiben und Lesen auftreten handelnd aneignen und erschließen.¹²

Hier verdeutlicht sich die Relevanz des Zeichens als semiotischer Kernbegriff. Wie Caspers anmerkt, sind wir „[i]n jedem Bereich unseres Lebens [...] täglich, ja nahezu unablässig mit Zeichen konfrontiert“¹³, und weiter: „[...] sind Zeichenproduktion und -verwendung allgemein verfügbare Kulturtechniken [...]“¹⁴ Die Einsicht, dass Zeichen bedeutungstragend sind, „[...]erfordert viele einzelne Entwicklungsschritte, vom ersten Symbolverständnis bei Einjährigen bis zur Entwicklung des Wortbegriffs bei etwa Fünf- bis Sechsjährigen.“¹⁵ Dass auch räumliche Bedeutung über Zeichen transportiert wird, die *gelesen* werden müssen, war für die Gestaltung der Mediothek von besonderer Wichtigkeit. Gstöttner fasst zusammen:

Raum ist potenzieller Zeichenvorrat, der erst durch unser Verhalten (hören, stehen, begehen, gebrauchen...) kommunizieren kann. [...] [E]ine Grenze im Raum wird [so] zum Zeichen [und bedeutet]: „Stehen bleiben!“ [...].¹⁶

¹¹ Zur Verschränkung von Semiotik und Kunstpädagogik zur Schaffung von Erfahrungsräumen für *Information and Media Literacy* vgl. auch den Beitrag von Dorothe Knapp/Amelie Zimmermann in diesem Band.

¹² Sylvia Näger, *Literacy*, S. 86-87.

¹³ Markus Caspers, *Zeichen der Zeit*, S. 2.

¹⁴ Ebd. S. 3.

¹⁵ Kita Frankfurt. *Sprechen, Schreiben, Lesen – Kinder auf dem Weg zur Schrift*. 2011, S. 48. (=http://www.kitafrankfurt.de/publikationen/broschueren/121023_KFM_Sprechen_Schreiben_Lesen_barrierefrei_20.10.11_bf_abA7.pdf; Abruf am 04.06.2019).

¹⁶ Sabine Gstöttner/Irmo Hempel, *Erstmaliges Betreten eines Raums. Raum bewusst machen. Subjektive Wahrnehmung*. 2012, S. 1. (=http://www.was-schafft-raum.at/download/1_1-erstmaliges%20betreten.pdf; Abruf am 05.05.2019).

Damit zeigt sich, dass sich in der Mediothek semiotische Fragestellungen und Konzepte auf metareflexiver Ebene anhäufen. Die Erweiterbarkeit der literatur-/mediensemiotischen Beschreibungsinventare und Analyseinstrumentarien artikuliert sich in der Ausdehnung auf den Gegenstandsbereich der Raumgestaltung. Vom Objektbereich Text in einem weiten Verständnis ausgehend beweist sich die Semiotik, Caspers folgend, als „praktische Wissenschaft“¹⁷, die „hinter [...] vielem, das wir für natürlich halten, die Geschichte von ideologischen Verformungen, die man lesen und verstehen kann“¹⁸, entdeckt. Literatur- und Mediemiotik ist damit eine allgemeine Kulturwissenschaft, die, wie Gräf und Krahl formulieren, ihren Gegenstandsbereich mit „objektbereichs-unspezifischen Fragestellungen“¹⁹ konfrontieren kann.²⁰ Dies ist dementsprechend auch im Rahmen der Gestaltung einer Mediothek möglich. Im Folgenden wird die Relevanz der semiotischen Kategorie Raum in Hinblick auf den gestalterischen Aspekt des Seminars beleuchtet.

1.3 Semiotisches Konzept des Raumes

Dieser Beitrag geht davon aus, dass sich von der analytischen, semiotisch fundierten Betrachtung des Raumes (im literarischen Text) Potenziale für die praktische Gestaltung von Bildungsräumen ableiten lassen. Damit folgt der Beitrag der Forderung Caspers, der darstellen will, „was Semiotik leisten kann und was sie gestaltenden, rezipierenden und beurteilenden Augen zu bieten hat“²¹. Die Semiotik ermöglicht eine bewusste Wahrnehmung der Konstruiertheit von (Bildungs-)Räumen als auch der Bedeutungen, die sie dadurch transportieren sowie des spezifischen Lernverständnisses, das sich in ihrer Gestaltung artikuliert. Denn wie Baumgärtner et al. festhalten, verbinden sich mit „Verortungen kulturelle Zugehörigkeiten und Weltansichten“²². Ausgehend von dieser analytischen Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit erweitert sich die semiotische Betrachtung hin zu einer gestaltungspraktischen Handlungsfähigkeit, weil Raum bewusster konzeptualisiert werden kann, sowie hin zu einem übergeordneten, metareflexiven Nachdenken über die Gestaltungsmöglichkeiten von Raum. Der Bildungsraum Mediothek definiert sich einerseits durch die soziale Interaktion zwischen den beteiligten Personen: sowohl der zwischen den Lehrenden und Lernenden als auch der zwischen den Lernenden untereinander. Darüber hinaus definiert er sich durch die Interaktion der Lernenden mit den medialen Gegebenheiten, die sich im Verständnis von *Prosument*innen* als gleichzeitig mediennutzend und medienproduzierend artikuliert.

¹⁷ Markus Caspers, *Zeichen der Zeit*, S. 2.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Dennis Gräf/Hans Krahl, „Raum – Kultur – Zeichen. Imagologien von Europa.“ In: Daniela Wawra (Hgg.), *European Studies – Europäische Kulturwissenschaft*. Frankfurt/Main 2013, S. 193.

²⁰ Ebd.

²¹ Markus Caspers, *Zeichen der Zeit*, S. 4.

²² Ingrid Baumgärtner et al., „Raumkonzepte. Zielsetzung, Forschungstendenzen und Ergebnisse.“ In: Dies. (Hgg.), *Raumkonzepte. Disziplinäre Zugänge*. Göttingen 2009, S. 18.

Hennig und Krahl folgend „[gilt] Raum im kulturellen Alltag zunächst wie die Zeit als eine Grundkategorie und Rahmenbedingung menschlicher Existenz, die es demgemäß nicht zu definieren, sondern zu erleben gilt.“²³ Beide Kategorien Raum und Zeit sind auch für Bildungsprozesse, die im Rahmen der Nutzung einer Mediothek stattfinden, bedeutend, denn nach Schiefner-Rohs sind „Bildungsprozesse neben der Gestaltung von Zeitlichkeit auch abhängig von einer Gestaltung angemessener Räume: So findet institutionalisiertes Lehren und Lernen oft in dafür eingerichteten Räumen statt [...]“²⁴ Raum ist also „Ergebnis einer Konstruktionsleistung“²⁵ und Ausdruck der Handlungen, die ihn formieren.^{26,27} In ihm artikuliert sich ein bestimmtes und bewusst zu gestaltendes Lehr-/Lernverständnis, das dem *space* entspricht, einem Raum der „[...] Lernende auffordert, die Lernmöglichkeiten selbst zu bestimmen.“²⁸ Die Mediothek grenzt sich damit vom *room* des Klassenzimmers ab, dem ein formellerer Charakter innewohnt und der Rollenerwartungen an Lehrende und Lernende beispielsweise durch die frontale Ausrichtung der Sitz- bzw. Tischordnung verstärkt. Überhaupt stehen räumliche und zwischenmenschliche Kommunikation in einem engen Spannungsverhältnis, weil, wie Gerlich zusammenfasst,

[r]äumliche Arrangements und Raumqualitäten [...] einen hohen Einfluss auf die Möglichkeiten zu kommunizieren [haben]. [...] Räume haben [demnach] nicht nur eine objektiv-dingliche Dimension, sondern genauso eine sozial-konstruktivistische.²⁹

Über die physisch-wahrnehmbare Räumlichkeit hinaus spielen Aspekte der virtuellen Rauminszenierung im Bildungskontext der Mediothek eine zentrale Rolle, wie im weiteren Verlauf gezeigt wird.³⁰

Grundlage für die raum-reflexiven und raum-gestalterischen Seminaranteile ist eine Raumsemantik, die sich im literarischen Text, der mit Lotman als sekundäres, modellbildendes semiotisches System gilt, über die Zuschreibung von Bedeutung an topographische und/oder abstrakte *räumliche* Strukturen artikuliert. Lotmans „auf Raumstrukturen basierende Handlungstheorie“³¹ zeigt sich in der Raumbindung narrativer Strukturen, die über Grenzsetzungen zwischen semantisch

²³ Martin Hennig/Hans Krahl, „Raum im Computerspiel/Räume des Computerspiels.“ In: Dies. (Hgg.), *Spielzeichen II. Raumspele/Spielräume*. Glückstadt 2018, S. 7.

²⁴ Mandy Schiefner-Rohs, „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen“, S. 69.

²⁵ Hennig/Krahl, „Raum im Computerspiel“, S. 7.

²⁶ Vgl. Ingrid Baumgärtner et al., „Raumkonzepte. Zielsetzung, Forschungstendenzen und Ergebnisse“, S. 11-12.

²⁷ Vgl. Martin Hennig/Hans Krahl, „Raum im Computerspiel“, S. 7-8.

²⁸ Mandy Schiefner-Rohs, „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen“, S. 74.

²⁹ Wolfgang Gerlich, „Lehrräume effektiv gestalten.“ In: Ruhr-Universität Bochum (Hgg.), *Lehr-lounge. Der Lehre Raum geben*. Tagungsdokumentation 2012, S. 8.

³⁰ Vgl. Ingrid Baumgärtner et al., „Raumkonzepte. Zielsetzung, Forschungstendenzen und Ergebnisse“, S. 13.

³¹ Gräf/Krahl, „Raum – Kultur – Zeichen“, S. 198.

verschiedenen Teilräumen und deren Überwindung durch Figuren des Textes deutlich wird. Hennig und Krah fassen zusammen:

In Texten bilden Räume als konkrete Erscheinungsformen den notwendigen Hintergrund, vor dem Figuren agieren. Gleichzeitig bilden sie als abstrakte Beschreibungskategorien den Träger, der eine Anlagerung semantischer Mehrwerte erlaubt. Räume und die aus ihrer (mental) Verarbeitung resultierenden Möglichkeiten stellen Elemente dar, mit denen Texte beim Aufbau ihres Bedeutungspotenzials und der Bereitstellung von Bedeutung operieren [...].³²

Die detaillierte Betrachtung räumlicher Strukturen in literarischen Texten zeigt, dass Räume semantisch aufgeladen sein können und dass ihre jeweilige Bedeutung anhand festgelegter Beschreibungsverfahren rekonstruiert werden muss, da sie im literarischen Kontext nur in sprachlich gegliederter und dementsprechend den Gesetzmäßigkeiten der (Schrift-)Sprache unterliegender Form auftritt. Dass die Kompetenz, räumliche Bedeutung mittels semiotischer Analyseinstrumentarien zu dekodieren und zu beschreiben, auf die Gestaltbarkeit von räumlicher Bedeutung übertragbar ist, zeigt sich im Verhältnis zwischen Architektur und Text, da Hubeli et al. feststellen: „Zwischen Architektur und Nutzer/innen besteht ein ähnliches Verhältnis wie zwischen Literatur und Leser/innen: Beim Lesen werden Texte im Text durch eigene Deutungen provoziert.“³³ Semiotik liefert Lese- bzw. „Gelände“³⁴-Kompetenzen im übertragenen Sinn, sie führt die sprachlich-semantische sowie architektonisch-physische Konstruiertheit von Raum vor Augen und ermöglicht raumgestaltenden Personen die reflexive Überprüfung eigener Gestaltungsentscheidungen. Semiotische „Methoden“³⁵ gestatten gezielte Zeichenproduktion und reflexive Zeichenrezeption. Sie erweisen sich durch ihre Textform- bzw. Objektbereichsunabhängigkeit als universell zur Rekonstruktion von sich in räumlichen Strukturen artikulierender Bedeutung einsetzbar. Zudem sind sie transparent nachvollziehbar und erlauben eine Übertragung von primär germanistischen Kompetenzen auf eine für alle Lehrpersonen notwendige Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Gestaltung von Bildungs- und Lernräumen. Damit spannt sich der Bogen von der kognitiv-intellektuellen Welterschließung hin zur professionellen Lehrpraxis und führt im Umkehrschluss zu einer wissenschaftlichen Fundierung der Praxis des Unterrichts.

Wird Raum zur Förderung von *Literacy* gestaltet, lassen sich die primär raumanalytische Perspektive der Semiotik inklusive ihrer didaktischen Fundierung im

³² Hennig/Krah, „Raum im Computerspiel“, S. 8.

³³ Ernst Hubeli et al., *Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte*. Hgg. von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Berlin 2017, S. 56.

³⁴ Ingrid Baumgärtner et al., „Raumkonzepte. Zielsetzung, Forschungstendenzen und Ergebnisse“, S. 17.

³⁵ Zum Begriff der „Methode“ in der Mediensemiotik vgl. u.A. Gräf/Krah, „Raum – Kultur – Zeichen“, S. 193: „[...] Methoden, verstanden als Bereitstellung und Weiterentwicklung von Beschreibungsinventaren, Analyseinstrumentarien und Theoriemodellen, deren Angemessenheit für verschiedene Gegenstandsbereiche sich in der Praxis zu erweisen hat.“

Bereich Sprach-/Schrift-/Erzählkultur sowie die dezidiert (raum-) gestalterische Perspektive auf ideale Weise miteinander verbinden. Die Mediothek wird dann zur „multimedialen Lese- und Lernwerkstatt“³⁶, die einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung von *Information and Media Literacy* leisten kann, wenn sie bewusst gestaltet wird und sich im gesamtdidaktischen Konzept der Bildungsinstitution wiederfindet. Wie die Entwicklung einer solchen Mediothek im Zuge eines hochschulischen Seminarangebots gelingen kann, wird im Folgenden konkretisiert.

2. Gestaltung von Bildungsräumen als Erfahrungsraum für *Information and Media Literacy*

Verfolgt man das Vorhaben, Erfahrungsräume für *Information and Media Literacy*³⁷ in der Lehrer*innenbildung zu eröffnen, in denen die Lernenden Gelegenheit erhalten, ihr eigenes Verständnis von Weltzugang über Medien³⁸ zu erweitern und damit an ihren Vorstellungen der Gestaltung von Lernangeboten zu arbeiten, drängt sich das Thema *Raum* an vielen Stellen auf. Bildung als räumlich strukturiertes Geschehen³⁹ begegnet uns im Zusammenhang mit (*Information and Media Literacy* auch im Hinblick auf die Beteiligung von Zeichen und Medien (als Zeichenkonstrukte) an den damit verbundenen Prozessen. Begreift man diese Räume nun ebenfalls als Medien und Bedingungen der in ihnen und durch sie stattfindenden Lern- und Bildungsprozesse, geraten sie in den Fokus von *Information and Media Literacy* und können so als Medien in ihrer Konstruiertheit betrachtet, gelesen, analysiert und folglich bewusster gestaltet werden. Schiefner-Rohs hebt hervor, dass solche Bildungsräume stets auch Ausdruck der in ihnen stattfindenden Lernkulturen sind. Mit ihnen verbinden sich Metaphern und sie bilden Strukturen ab, die wir mit gewohnten, mitunter konventionalisierten Handlungsweisen verknüpfen. Dies wird auch bei der Übertragung auf virtuelle Räume relevant, für die wir stark räumlich geprägte sprachliche Bilder⁴⁰ finden und in denen wir entlang damit

³⁶ Markus Fritz, „Lernort Schulbibliothek. Vom Bücheraufbewahrungsort zum Wissenszentrum“. In: Edith Erlacher-Zeitlinger/Gabriele Fenkart (Hgg.), *Lernräume*. Innsbruck/Wien/Bozen 2010, S. 31.

³⁷ Dieser Beitrag folgt dem im Projekt SKILL entwickelten Verständnis von *Information Media Literacy* als kritische Orientierungsfähigkeit in einer digitalisierten Medien-, Informations- und Wissensgesellschaft, nachzulesen bei Guido Pollak et al., „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier.“ In: Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.), *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. PARADIGMA 2018 Passau, S. 9-129.

³⁸ Vgl. Ebd. S. 25-27.

³⁹ Vgl. Dominik Krinninger/Volker Schubert, „Raum als Dimension und Medium von Bildung“. In: Dagmar-Beatrice Gaedtker-Eckardt et al. (Hgg.), *Raum-Bildung: Perspektiven. Beiträge zur sozialen, ästhetischen und praktischen Aneignung von Räumen*. München 2009, S. 19.

⁴⁰ Schiefner-Rohs nennt beispielsweise die metaphorischen Begriffe Netz, Datenautobahn oder Plattform, die bestimmte Vorstellungen von damit verbundenen Handlungsformen evozieren. Vgl. Mandy Schiefner-Rohs, „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen“.

verknüpfter Handlungsanalogien agieren.⁴¹ Sie macht damit deutlich, warum eine intensive Arbeit an den mit Bildungsräumen verknüpften Vorstellungen in der Lehrer*innenbildung, vor allem im Zuge der Digitalisierung, hohe Relevanz hat. An dieser Stelle soll daher betont werden, dass die Auseinandersetzung mit Raum sich hier keinesfalls auf physische Räume beschränken kann. Auch ist damit ein Nachdenken über Raum im Kontext der Digitalisierung ausgeschlossen, das sich allein auf die medientechnische Ausstattung desselben konzentriert. Die Medialität menschlicher Weltbezüge muss im Kontext von *Information and Media Literacy* für die Lehrer*innenbildung weiter gefasst und in den Dimensionen von Erleben, Erkenntnis, Reflexion und Handlung⁴² bewusst werden:

Mediatisierung als sich historisch vollziehender und empirisch beobachtbarer Prozess lässt dann in differenzierter Weise erkennen, inwiefern die Stellung des Menschen in und zu seiner kulturellen, sozialen, personellen, räumlichen und darin immer verwoben auch technischen Um- und Mitwelt konstitutiv durch Medien vermittelt ist.⁴³

Es muss ein Modell von Raum zugrunde gelegt werden, welches sowohl soziale als auch mediale, virtuelle Räume mit einbezieht.⁴⁴ Für angehende Lehrpersonen ist es im Kontext von *Information and Media Literacy* wichtig, die Bezüge zwischen diesen Räumen und die Rolle ihres eigenen Handelns und ihrer Gestaltungstätigkeit in diesem Gefüge zu erkennen. Dazu gehört die Erkenntnis, dass jede/r von uns Raum gestaltet und dass Gestalter*innen sowie Begleiter*innen von Lehr-Lernprozessen dies bewusst und reflektiert tun sollten.

Auch wenn sich das hier beschriebene Projekt vordergründig betrachtet auf die Gestaltung eines physischen Raums bezieht, müssen dahinter Überlegungen stecken, die alle Dimensionen von Bildungsräumen mitdenken. Im Zuge der Entwicklung eines Gestaltungsvorschlags für eine Schulmediothek in einer Partnerschule der Universität Passau hatten die Studierenden Gelegenheit, die Beschäftigung mit den angesprochenen Zusammenhängen von der Metaebene bis in eine potenziell praxistaugliche Konkretion hinein zu verfolgen. Das Seminar bot damit einerseits die Gestaltung eines für vielfältige Erfahrungen von (*Information and Media*) *Literacy* geeigneten Bildungsraumes als Lerngelegenheit für die Studierenden an und sollte auf der anderen Seite selbst zu einem solchen Erfahrungsraum werden, in dem die interdisziplinären Fragen von Raum, Orientierung und *Literacy* in ihren

⁴¹ Vgl. Mandy Schiefner-Rohs, „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen“, S. 69-70

⁴² Vgl. Guido Pollak et. al., „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier.“, S. 30.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Vgl. Eva-Christina Edinger, „Besucher? Nutzer? Kunde? – Mensch! Raumsoziologische Perspektiven auf Bibliotheksgestaltung im Sinne des Human Centred Design.“ In: Rolf Arnold/Markus Lermen/Dorit Günther (Hgg.), *Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume*. Hohengehren 2016, S. 91-118.

Verhältnissen zueinander erkundet werden konnten. Die eigene aktive Gestaltungstätigkeit im Rahmen des Projekts erweiterte die analytische Betrachtung um konkrete eigene Erfahrungen und intensivierte dadurch Lernprozesse im Bereich des reflektierten Handelns.⁴⁵

Eine unserer Kooperationspartnerinnen, Dipl.-Ingenieurin und Landschaftsplanerin Sabine Gstöttner, die im Rahmen des Projekts *was schafft raum?*⁴⁶ daran arbeitet, jungen Menschen ihre Beteiligung an der Gestaltung von Raum bewusst zu machen, formulierte diese Aufgabe im Interview mit uns so:

Menschen sind gefordert, sich von ihren Alltagsbildern zu lösen, dass Raum einfach vorgegeben ist, von anderen gestaltet wird und sie keinen Einfluss darauf haben. Sie sind gefordert, sich selbst als Teil von Räumen zu verstehen und Räume als veränderbar und gestaltbar wahrzunehmen.⁴⁷

In der beschriebenen didaktischen Anlage des Seminars zeigen sich zwei wesentliche Auffassungen des Projekts *Information and Media Literacy (IML)* in SKILL:

[die] Annahme, dass auf IML zielende Lehr-Lern-Veranstaltungsangebote *Möglichkeitsräume* der interdisziplinären Begegnung zum Zweck des Machens von solcherart Erfahrungen bereitstellen und eröffnen, um erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen [...] möglich zu machen⁴⁸

und „dass *IML* – wie jede Bildung – auf *Befähigung, Ermöglichung* und *Ermächtigung* zu Welt-veränderndem [sic!] Handeln in relevanten Welt-Ausschnitten zielt“⁴⁹. Raumgestaltung erscheint dabei als eine Form der Raumeignung – sowohl im physischen Sinne als auch in der Organisation und Erweiterung mentaler Maps.

2.1 Gestaltungsanforderungen als Impulse für Lernprozesse

Die konkreten Gestaltungsanforderungen der Mediothek selbst warfen Fragen auf, die Schwerpunkte der *Literacy* im Sinne einer kritischen Orientierungsfähigkeit in Medien- und Informationslandschaften unmittelbar betreffen. Als zentral erschienen, neben einer Begegnung mit verschiedenen Medien und dem

⁴⁵ Vgl. dazu auch Dorothe Knapp/Alexander Glas, „Produktive Annäherung an Information and Media Literacy: Erkenntniswege durch aktive Sinnkonstruktion in Bildmedien – ein interdisziplinäres Praxisbeispiel.“ In: Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.), *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. Paradigma. Passau 2019, S. 9-129.

⁴⁶ Informationen unter <http://www.was-schafft-raum.at>; Abruf am 25.06.2019.

⁴⁷ Das schriftliche Interview wurde im Seminar als Lehrmaterial genutzt und ist unveröffentlicht.

⁴⁸ vgl. Guido Pollak et al., „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier“, S. 91.

⁴⁹ Ebd.

Schwerpunkt auf der Sicht- und Erfahrbarmachung der Buch- und Schriftkultur, dabei besonders die Aspekte der Orientierung und des Zugangs zu Informationen. Orientierung ist laut Werner Stegmaier „die Fähigkeit, sich in einer neuen Situation zurechtzufinden und Handlungsmöglichkeiten in ihr zu erschließen.“⁵⁰ Für die Bibliothek als Wissensraum ist traditionell die *Information Literacy* sowohl Voraussetzung als auch Bildungsauftrag für eine sichere Orientierung in und Navigation durch Informationsarchitektur.⁵¹ *Information Literacy* wird in diesem Kontext üblicherweise verstanden als ein Set von Fähigkeiten zum Suchen, Finden, Evaluieren und Nutzen von Informationen.⁵² Am Gelingen dieser Vorgänge für die einzelnen Nutzer*innen (und das schließt auch das Erlernen der Vorgänge mit ein), ist die Gestaltung des Wissens- und auch Bildungsraums Bibliothek in vielerlei Hinsicht entscheidend. Die Projektgruppe formulierte gemeinsam den Anspruch, die Mediothek als einen Erfahrungsraum für *Literacy* auf verschiedenen Ebenen zu gestalten. Daraus ergab sich die Lerngelegenheit, die einzelnen Teilbereiche der Raumgestaltung in Hinblick auf ihr Potenzial zur *Literacy*-Förderung genau zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurde eine Aufteilung des Gesamtvorhabens in kleinere Teilprojekte vorgenommen, die sich an den üblichen Funktionsbereichen für eine Schulbibliothek orientierten.⁵³ Diese stehen jeweils auf eigene Weise im Spannungsfeld der Begriffe Raum, *Literacy* und Orientierung und bringen unterschiedliche Gestaltungsanforderungen mit. Dadurch war für die Studierenden eine vielfältige interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem skizzierten dreigliedrigen Bereich möglich. Die Teilprojekte stehen in einem sehr engen Abhängigkeitsverhältnis zueinander, sodass im Zuge der bereichsspezifischen Gestaltungsentscheidungen gute Absprachen zwischen allen beteiligten Personen notwendig waren. Durch diese Abstimmungsprozesse wurde letztlich ein vernetztes und vertieftes Verständnis der Zusammenhänge im übergeordneten Kontext Raum-*Literacy*-Orientierung möglich.⁵⁴

⁵⁰ Werner Stegmaier, „Anhaltspunkte. Spuren zur Orientierung.“ In: Sybille Krämer et al. (Hgg.), *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt am Main 2007, S. 83.

⁵¹ Edinger beschreibt materielle sowie virtuelle Bibliotheksräume als Informationsarchitekturen, die Bücher (und damit Wissens-elemente) zueinander in Relation setzen. Sie stellt in ihrer Untersuchung von Orientierungs- und Navigationsprozessen in diesen Raumstrukturen Gestaltungsanforderungen für schwellenarme Zugänge zu Information heraus. Vgl. Eva-Christina Edinger, *Wissensraum, Labyrinth, symbolischer Ort. Die Universitätsbibliothek als Sinnbild der Wissenschaft*. Konstanz/München 2015, S. 119-121

⁵² Beispielsweise: „[...] information literate people are able to recognize when information is needed. They are also able to identify, locate, evaluate, and use information to solve a particular problem.“ ALA American Library Association, <https://libguides.ala.org/InformationEvaluation/Infolit>; Abruf am 25.06.2019.

⁵³ Vgl. z.B. <http://schulmediothek.de/index.php?id=255>; Abruf am 21.02.2019.

⁵⁴ siehe dazu auch den Konferenzbeitrag zur SAEK International Conference 2019 von Dorothe Knapp zu diesem Seminarkonzept aus kunstpädagogischer Perspektive, nachzulesen in Dorothe Knapp, „Designing Educational Environments: An Information and Media Literacy Approach.“ In: Society for Art Education of Korea (SAEK) (Hgg.), *2019 SAEK International Conference. Imaging Social Innovation: Expanding the Social Role of Art Education*. Seoul 2019, S. 237-245. (= http://www.saek.or.kr/?c=src_paper/18&uid=4056; Abruf am 02.12.2019.)

Eine Auswahl der im Seminar bearbeiteten Teilbereiche wird im Folgenden exemplarisch vorgestellt:

(I) Eingangsbereich

Der Eingangsbereich ist die Verbindung zwischen dem Raum Mediothek und dem Raumsystem Schule (und Kindergarten). Ihn zu gestalten bedeutet, über Schwellen nachzudenken und den Bereich in seiner orientierungsgebenden Funktion bewusst wahrzunehmen. Das heißt nicht nur, in enger Zusammenarbeit mit dem Such- und Leitsystem eine zielgruppengerechte Signaletik zu entwickeln und für eine physische Barrierefreiheit zu sorgen. Fragen des Zugangs zu Informationen erstrecken sich hier auf organisatorische Aspekte der Einbindung in das umgebende Raumsystem wie Öffnungszeiten der Mediothek sowie auch auf emotionale Faktoren der Gestaltung.

(II) Suchsystem und Leitsystem

Informationssuche ist im Sinne von *Information Literacy* ein offensichtlich wichtiger Teil des Vorhabens Mediothek. Im Rahmenkonzept hielt die Seminargruppe fest, dass die Mediothek dazu geeignet sein soll, selbstständige Suchprozesse anzuregen und zu begleiten. In der Entwicklung eines Gestaltungsvorschlags für das Such- und Leitsystem steckt also ein reichhaltiges Lernangebot zur Ermöglichung selbstständigen Lernens. Eine passende Signaletik zu entwickeln ist generell eine anspruchsvolle Designaufgabe, die viel Wissen und Reflexion auf semiotischer Ebene erfordert.

(III) Medienbestand und Medienpräsentation

Der Aufbau des Medienbestandes muss sich nach dem im Rahmen des Projekts vereinbarten Ziels der *Literacy*-Förderung richten. Das bedeutet, dass die ausgewählten Medien auf verschiedenen Ebenen qualitativ, formal und inhaltlich geeignet sein müssen, in diesen Bereichen Erfahrungen anzubieten. Die Medienpräsentation schließt die Ordnung der Medien im Raum mit ein und beeinflusst damit die räumliche Anordnung von Wissens-elementen sowie die damit verbundenen Such- und Orientierungsprozesse. Diese für *Information Literacy* zentralen Erfahrungsmöglichkeiten sind in diesem Teilbereich zu gestalten.

(IV) Ausstellungen und Veranstaltungen

Möglichkeiten der Präsentation eigener Texte und Medienproduktionen der Nutzenden können den produktiven Aspekt des Erwerbs von (*Information and Media*) *Literacy* unterstützen. Auch zusätzliche Angebote und Veranstaltungen (z.B. Lesungen) können das Angebot des Raums wertvoll erweitern.

(V) Werkstatt für *Literacy-Projekte/Makerspace*

Mit diesem Funktionsbereich sind Möglichkeiten des produktiven Zugangs zu (*Information and Media*) *Literacy* im Konzept verankert. Es ist bei der Gestaltung zu überlegen, welche (auch digitalen) Angebote geschaffen werden können, um eine produktive Auseinandersetzung bei den verschiedenen Altersgruppen anzuregen.

Generell muss bei den konzeptionellen Überlegungen aller Bereiche darüber nachgedacht werden, inwiefern eine aktive Partizipation der Schüler*innen sowie der Kindergartenkinder für diese eine wesentliche Erfahrung von *Literacy* darstellen könnte.

2.2 Entwerfen und Gestalten als Lerngelegenheiten

Das Seminar folgte in seinem Grundaufbau dem *Design Thinking* als Prozessmethode. Das *Design Thinking* betont eine Nutzendenorientierung, die bei der Gestaltung von Bildungs- und Wissensräumen wie Bibliotheken besonders wichtig ist⁵⁵. Nach Noweski et al. eignet sich das Modell gut zur unterstützenden Strukturierung konstruktivistisch angelegter Lernprozesse, die 21st Century Skills zum Ziel haben⁵⁶, zu denen auch *Information and Media Literacy* zählt. Der Prozess ist üblicherweise in die Phasen *Verstehen*, *Beobachten*, *Synthese*, *Ideen entwickeln*, *Prototypen erstellen* und *Testen* gegliedert, verläuft dabei aber nicht linear sondern iterativ. Dadurch ergibt sich eine klare Orientierung an den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe und flexible Anpassung an Anforderungen, was bei der Gestaltung von Bildungsräumen auch als Lernendenorientierung begriffen werden kann. Auch wenn die Mediothek als ein geeigneter Erfahrungsraum für (*Information and Media*) *Literacy* gestaltet werden sollte, müssen die Nutzenden ganzheitlich und nicht nur im Hinblick auf bestimmte Ziele wahrgenommen werden. Die Phase des *Verstehens*, die dem Einbezug der Zielgruppe (*Beobachten*) vorausgeht, diente den Studierenden im Seminar als Orientierung in theoretischen Zusammenhängen und der Verknüpfung dieser mit eigenen Erfahrungen sowie dem Entwickeln von Fragen und möglichst vielen Optionen (divergierendes Denken)⁵⁷. Um eine möglichst tiefgehende Erkundung aller Möglichkeiten als Lerngelegenheit zu gewährleisten, wurden die Optionen erst im Austausch über die einzelnen Teilbereiche auf Tauglichkeit überprüft und bewertet (konvergierendes Denken)⁵⁸.

⁵⁵ Christina Edinger schlägt hier den Ansatz des *Human Centered Designs* für Bibliotheksräume vor, um die Gesamtheit der menschlichen Bedingungen bei der Nutzung von Bibliotheken stärker in den Blick zu nehmen. Vgl. Eva-Christina Edinger, „Besucher? Nutzer? Kunde? – Mensch!“, S. 91-118.

⁵⁶ Vgl. Christine Noweski et al., „Towards a Paradigm Shift in Education Practice: Developing Twenty-First Century Skills with Design Thinking“. In: Hasso Plattner et al. (Hgg.), *Design Thinking Research*. Berlin/Heidelberg 2012, S. 71-94.

⁵⁷ Vgl. dazu Florian Rustler, *Denkwerkzeuge der Kreativität und Innovation: Das kleine Handbuch der Innovationsmethoden*. St. Gallen/Zürich 2016, 3. Aufl., S. 44-47.

⁵⁸ Vgl. dazu ebd. S. 48-50.

Aus strukturellen Gründen der Zusammenarbeit zwischen Schule, Kindergarten und Universität war eine tatsächliche Testphase der entwickelten Ideen vor Ort, die eigentlich für den iterativen Designprozess zwingend notwendig ist, im Seminarrahmen nicht möglich. Der in der Seminargruppe entwickelte Konzeptvorschlag hat damit Prototypencharakter und muss durch Schule und Kindergarten in eine Konzeption überführt werden, was dieser Testphase entspricht. Getestet wurde im Seminar auf Entwurfsebene in Kontakt mit der Nutzendengruppe des Lehrkollegiums. Im Folgenden wird daher, nach einem kurzen Überblick über den Seminarverlauf, das Entwerfen als Lerngelegenheit näher in den Blick genommen.

Das Seminar fand in zweiwöchentlichen, vierstündigen Sitzungen teilweise im Didaktischen Labor der Universität Passau⁵⁹ und teilweise in der Grundschule Iggensbach statt. In den ersten beiden Sitzungen (kombiniert mit einem Onlinekurs als *Blended Learning*) erarbeiteten die Studierenden theoretische Konzepte zu den Begriffen *Raum*, *Literacy* und *Orientierung* im Zusammenhang mit gezielten Raumerfahrungsübungen. Darauffolgend wurde ein gemeinsames Rahmenkonzept für die Mediothek erarbeitet und das Gesamtvorhaben in Teilprojekte untergliedert, zu denen die Studierenden selbstständig Recherchen anstellten, um kleine Workshops für die erste Schulsitzung vorzubereiten. Diese erste Schulsitzung diente einem Kennenlernen der Nutzendengruppe der Schüler*innen sowie der institutionellen Begebenheiten vor Ort. In einer mehrwöchigen Arbeitsphase sammelten die Studierenden aufbauend auf die dabei gewonnenen Erkenntnisse Ideen für die Gestaltung der Teilbereiche. Diese wurden in der zweiten Schulsitzung vorgestellt und mit zusätzlicher Unterstützung einer externen Bibliotheksexpertin kritisch besprochen. Die übrigen Sitzungen dienten der weiteren Eingrenzung und Konkretisierung der Ideen im Sinne des gemeinsam vereinbarten Rahmens und der Nutzungsszenarien der Schule. Am Ende wurden alle Entwürfe in einem gemeinsamen 3D-Modell sowie in einem verschriftlichten Konzeptvorschlag zusammengeführt.

⁵⁹ weitere Informationen zum Didaktischen Labor unter <http://www.dilab.uni-passau.de/>; Abruf am 20.05.2019.



Abb. 1: Arbeit an einer Concept Map zu den Bezügen zwischen den Begriffen Raum, Orientierung und Literacy (Foto: Universität Passau/Brandes)

Der Gestaltung von Raum im (innen-)architektonischen Sinne gehen in der Regel Entwurfsprozesse voraus, die im Folgenden als Lerngelegenheiten in den Blick genommen werden. Oswald stellt den Entwurf, das Modell, als „Verhandlungszone“⁶⁰ verschiedener Wissensformen heraus. In Anlehnung an Wittgenstein beschreibt er das Entwerfen als einen Vorgang, mit dem sich „der Mensch mit der Welt in Beziehung setzt“⁶¹:

Mit der Entwicklung von Artefakten – ob Architekturen oder andere Gebrauchsobjekte – entwerfen Gestaltende menschliche Verhaltensmodelle, Sichtweisen, Haltungen und Repräsentationen. Artefakte sind Werkzeuge, mit denen der Mensch seine Beziehung zur Umwelt gestaltet.⁶²

Die Bedeutung der Gestaltung von Bildungsräumen für die Orientierung in Wissensaneignungsprozessen wurde oben umrissen – ebenso wie die Relevanz für angehende Lehrer*innen, über das Verhältnis von Räumen und Bildungsprozessen zu reflektieren. Das selbsttätige Entwerfen bietet schließlich einen Zugang, die Beziehung von Mensch und Umwelt, die in diesen Räumen Ausdruck und Orientierung findet, aktiv zu erkunden und zu verhandeln. Der Entwurf erlaubt die Externalisierung und damit auch die kooperative Verhandelbarkeit einer Vorstellung⁶³.

⁶⁰ Philipp Oswald, „Wissen – Nichtwissen – Entwerfen.“ In: Horst Bredekamp/Wolfgang Schäffner (Hgg.), *Haare hören – Strukturen wissen – Räume agieren*. Bielefeld 2015, S. 153.

⁶¹ Ebd. S. 155.

⁶² Ebd.

⁶³ Vgl. ebd. S. 154.

Sind räumliche Vorstellungsbilder von Lernsituationen – wie eingangs gezeigt – maßgeblich für Handlungsperspektiven, ist der gemeinsam im Team entwickelte Entwurf ein Ort der Verhandlung dieser Vorstellungen und damit des Lernens⁶⁴. Im Sinne der Semiotik ist es wichtig, die Gestaltung in ihrer Zeichenhaftigkeit aufzufassen und bewusst geschaffene oder latent vorhandene Semantiken zu identifizieren. Hierbei können Methoden der Raumaneignung insofern helfen, dass sie zur Dekonstruktion und Rekonstruktion von Raum genutzt werden können. Die im Seminar genutzten Methoden zur Bewusstmachung eigener Orientierungsprozesse isolierten gezielt raumbezogene Fragestellungen und forderten zur Reflexion durch eigenes Tun auf. Im Folgenden sollen einige von ihnen im Seminarverlauf exemplarisch vorgestellt werden.

In Anlehnung an die Methode *Erstmaliges Betreten eines Raums*⁶⁵ waren die Studierenden noch auf dem Flur aufgefordert, ihre Erwartungen an den Seminarraum hinter der geschlossenen Tür schriftlich oder auch bildlich festzuhalten. Die Methode thematisiert einerseits die Eingebundenheit von Räumen in Raumsysteme und die damit verbundene Erwartbarkeit funktionaler Gestaltung, andererseits bringt sie an Räume angelagerte Semantiken zu Tage und lässt über damit verbundene Vorstellungen von Gestaltung nachdenken. Im Falle des Didaktischen Labors der Universität Passau erwarteten die Studierenden, die den Raum teilweise bereits kannten, einen Seminarraum, der methodenvielfältiges, flexibles und offenes Arbeiten auch mit digitalen Medien ermöglicht. Üblicherweise betont die Ausstattung des Raums mit flexiblem Mobiliar eine Aufhebung sich im Raum abbildender hierarchischer Strukturen von *vorne* und *hinten*. Als Impuls waren zu Beginn des Seminars jedoch alle Tische und Stühle in Reihen in einem Frontalsetting aufgebaut und statt des erwarteten Interaktiven Whiteboards eine analoge Schultafel *vorne* angebracht worden. Die Studierenden erlebten dadurch die orientierungsgebende Wirkung der Gestaltung vor allem in der Differenz zu ihren Erwartungen. Sie erfuhren, wie das Raumsetting ihnen Handlungsoptionen und gewohnte Verhaltensweisen nahelegte.⁶⁶ Im nächsten Schritt lag es in der Verantwortung der Studierenden, den Raum durch das flexible Mobiliar so zu gestalten, dass er ihren Vorstellungen des gemeinsamen Lernens im Seminar entsprach. Diese Aufgabe kann als ein erster koproduktiver Entwurfsprozess verstanden werden, in dem es darum geht, Vorstellungen des gemeinsamen Lernens eine räumlich-visuelle Repräsentation zu geben und sie darüber zu verhandeln. Durch die Herausforderung, für sich selbst in der aktuellen Situation einen geeigneten

⁶⁴ Sowa, Glas und Miller heben einleitend zu ihrem Sammelband *Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen* die hohe Bedeutung der Imaginationshandlungen und -leistung für das Lernen hervor. Dabei betonen sie auch, dass „Menschen [...] Vorstellungen im Welt-/Sachbezug und in einem Resonanzverhältnis zu den Vorstellungen anderer Menschen [,bilden']“ (S. 15). Daraus folgend ist es bei der didaktischen Gestaltung von Lerngelegenheiten wichtig, anzuregen, dass die Lernenden „Imaginationen erklären, diskutieren, verteidigen [und] sich über sie verständigen“ (S. 43).

⁶⁵ Sabine Gstöttner/Irmo Hempel, *Erstmaliges Betreten eines Raums. Raum bewusst machen. Subjektive Wahrnehmung*. 2012 (=http://www.was-schafft-raum.at/download/1_1-erstmaliges%20betreten.pdf; Abruf am 05.05.2019).

⁶⁶ Beispielsweise saß niemand in der ersten Reihe.

Raum zu schaffen, tritt die soziale Dimension in den Vordergrund und ihre Bezüge zur physischen Dimension von Raum werden erlebbar. Zwar überspringt die Übung streng genommen den Entwurf, da direkt mit den räumlichen Gegebenheiten umgegangen werden kann; diese lassen durch ihre Flexibilität aber spontane Experimente mit Entwurfscharakter zu.



Abb. 2: Gemeinsame Arbeit am Rahmenkonzept der Mediothek (Foto: Universität Passau/Brandes)

In einer ersten gemeinsamen Entwurfsarbeit an der geplanten Mediothek füllten die Studierenden schließlich den zur Verfügung gestellten Schulraum, im Seminar repräsentiert durch einen am Boden markierten Grundriss, mit ihren Erwartungen und Wünschen, indem sie sie notierten und in den Grundriss legten. Der Prozess wurde mit der Frage „Warum wollen wir eine Mediothek?“ angestoßen und machte die vorhandenen Vorstellungen der Beteiligten sichtbar, auch füreinander. Dadurch entstand eine wichtige Grundlage der gemeinsamen Weiterarbeit, aus der auf inhaltlicher Ebene ein Rahmenkonzept gewonnen wurde, das es möglich machte, passende Vorschläge für einzelne Teilbereiche zu entwickeln.

Das Gestalten lässt sich im Kontext des kunstpädagogischen Zugangs des künstlerischen Projekts nach Carl-Peter Buschkühle als Weltbezug im Rhythmus aus Selbstbewegung und Selbstverortung beschreiben.⁶⁷ Das Verhältnis zur Welt wird dabei als ein grundsätzlich gestaltbares begriffen. Auch wenn sich die funktional geleitete Konzeptarbeit in diesem Seminar nicht als freier künstlerischer Prozess charakterisieren lässt, fordert sie ebendiese gestaltende Bezugnahme auf die eigene Lebensumwelt, in der sich die Lernenden produktiv positionieren müssen,

⁶⁷ Vgl. Carl-Peter Buschkühle, *Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen 2007, S. 49-50.

stark ein. Damit ist die Tätigkeit des Entwerfens von Bildungsräumen eine selbstverortende Arbeit an der Haltung gegenüber Lernprozessen. Die Gestaltungsanforderungen der einzelnen Funktionsbereiche werfen dabei in Bezug auf *Literacy* verschiedene Fragen auf, denen multiperspektivisch begegnet werden muss. *Raum* wird sodann als interdisziplinäres Problem bewusst.

Selbstbewegung⁶⁸ ist dabei auch körperlich gedacht. Physische Bewegung ist in sich räumlich und hält verschiedene Strategien der Raumeignung bereit. Im Rahmen des ersten Schultermins beispielsweise erkundeten die Studierenden neben der konkreten Zusammenarbeit mit den Schüler*innen auch die Schule als Raumsystem in seinen materialen und sozialen Gegebenheiten und erhielten eine Führung durch den Kindergarten, der ein sogenanntes offenes Raumkonzept⁶⁹ verfolgt. Diese Erfahrung kann im Kontext der genannten kunstpädagogischen Überlegungen als Selbstbewegungserfahrung aufgefasst werden, bei der die Auswirkungen materialer Begebenheiten auf soziale Strukturen anders verstanden werden als durch eine theoretische Erarbeitung.



Abb. 3: Arbeit mit Schüler*innen zum Kennenlernen der jeweiligen Nutzer*innenperspektiven (Foto: Universität Passau/Brandes)

In ihrer darauffolgenden Recherche- und Entwurfsarbeit befanden sich die Studierenden in ständigen Aushandlungsprozessen – zum einen mit sich selbst zwischen der Entwicklung einer Ideallösung und der Überprüfung auf Praktikabilität und

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Statt festen Gruppenräumen besteht der Kindergarten aus mehreren Funktionsräumen, welche die Kinder ihren Interessen entsprechend nutzen können.

zum anderen miteinander in der konzeptuellen-gestalterischen Zusammenführung der verschiedenen Teilbereiche. Dabei war wichtig, dass die Studierenden Gelegenheit erhielten, das Nachdenken über Raum als ein interdisziplinäres Problemfeld zu betrachten. Um zu einer bewussten und reflektierten Gestaltung zu gelangen, ist es wesentlich, vielfältige Ebenen der Auseinandersetzung zu suchen – auch wenn einige davon im Vorhinein zu weit entfernt von der tatsächlichen Umsetzung in der Praxis erscheinen. In diesem Feld der Verhandlung konnten theoretische Überlegungen direkt an Entwürfe einer Praxisumsetzung angeschlossen werden, in die auch mit den beteiligten Institutionen vor Ort eingebunden waren.

Resümee

Das Seminar adressierte die Gestaltung von Erfahrungsräumen für *Literacy* in ihren physischen, sozialen sowie virtuellen, medialen Komponenten. Die interdisziplinäre Herangehensweise und das Zusammenspiel aus produktiver Tätigkeit und semiotischen Überlegungen ermöglichten in individuell gesetzten Schwerpunkten eine intensive und multiperspektivische Auseinandersetzung mit den Bezügen zwischen Raum, Orientierung und *Literacy*. Wie gezeigt werden konnte, erwiesen sich dabei auf der semiotischen Ebene des Seminars die vom germanistischen Fachbezug gelösten Fragestellungen als eine Erweiterung des Horizonts der Studierenden. Vor allem in Hinblick darauf, konkrete Anforderungen bezüglich der Dekodierung, Gestaltung und Reflexion räumlicher Bedeutung meistern zu können. Die fachwissenschaftliche Denk- und Analysekategorie des Raumes wurde durch ihre Erweiterung auf unspezifische Objektbereiche fachunabhängig bzw. -übergreifend anwendbar. Ziel war es, „eine reflektierte, meinungsbildende Auseinandersetzung“⁷⁰ mit der Gestaltung von Bildungsräumen zu fördern und dadurch eine Art Praxisnähe zu erreichen, die sich einer schulfachunabhängigen Umsetzbarkeit für Lehrpersonen in didaktisierten Kontexten annähert.

In der hochschuldidaktischen Praxis galt es zudem, den Studierenden einen kompetenzorientierten Umgang, sprich eine auf den späteren literatur-/medienpädagogischen Einsatz abzielende, fachlich fundierte Analyse und Bewertung *Literacy*-fördernder Medien zu ermöglichen. Dazu sollten Näger folgend im universitären Lehr-Lern-Kontext

[...] Methoden und Materialien [...] integrier[t] werden, die Kinder in der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz anregen, das Interesse und die Begeisterung an Zeichen, Schrift und Vorlesen bei Kindern [...] fördern und damit die Lust an Geschichten und die Liebe zu Büchern [...] wecken können.⁷¹

⁷⁰ Sylvia G. Hundenborn et al., „Vergleichende Rezension 2. Literaturdidaktik.“ In: *Der Deutschunterricht* (2). 2017, S. 64.

⁷¹ Sylvia Näger, *Literacy*, S. 17.

Schließlich benötigt auch die schulische Lehrpraxis Lehrpersonen, „[...] die über ein weites und vielfältiges Wissen der Bücher[- und Medien]welten verfügen und lebendige Erlebnisformen von Literacy organisieren können.“⁷²

Darüber hinaus wird durch den beschriebenen Zugang das reflektierte Gestalten unterschiedlicher Bildungsräume als ein, im Sinne von *Information and Media Literacy*, grundlegendes Problemfeld zeitgemäßer Bildung behandelt und damit das semiotische Fachwissen auf einer überfachlichen Ebene fruchtbar gemacht. Es kann dort neue Handlungsperspektiven eröffnen und zum Handwerkszeug zukünftiger Lehrpersonen werden, indem es ihnen im interdisziplinären Zusammenspiel dabei hilft, Orientierung in Informations- und Medienlandschaften zu erlangen und zu ermöglichen.

Literatur-/Medienverzeichnis

Printliteratur

- Baumgärtner, Ingrid/Klumbies, Paul-Gerhard/Sick, Franziska. „Raumkonzepte. Zielsetzung, Forschungstendenzen und Ergebnisse“. In: Dies. (Hgg.). *Raumkonzepte. Disziplinäre Zugänge*. Göttingen 2009, 9-25.
- Buschkühle, Carl-Peter. *Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen 2007.
- Beck, Luna/von Dewitz, Nora/Titz, Cora. *Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln 2016.
- Caspers, Markus. *Zeichen der Zeit. Eine Einführung in die Semiotik*. Köln 2013.
- Edinger, Eva-Christina. *Wissensraum, Labyrinth, symbolischer Ort. Die Universitätsbibliothek als Sinnbild der Wissenschaft*. Konstanz/München 2015.
- Edinger, Eva-Christina. „Besucher? Nutzer? Kunde? – Mensch! Raumsoziologische Perspektiven auf Bibliotheksgestaltung im Sinne des Human Centred Design“. In: Rolf Arnold/Markus Lermen/Dorit Günther (Hgg.). *Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume*. Hohengehren 2016, 91-118.
- Markus Fritz, „Lernort Schulbibliothek. Vom Bücheraufbewahrungsort zum Wissenszentrum“. In: Edith Erlacher-Zeitlinger/Gabriele Fenkart (Hgg.). *Lernräume*. Innsbruck/Wien/Bozen 2010, 31-38.
- Gräf, Dennis/Krah, Hans. „Raum – Kultur – Zeichen. Imagologien von Europa“. In: Daniela Wawra (Hg.). *European Studies – Europäische Kulturwissenschaft*. Frankfurt am Main 2013, 189-216.
- Hennig, Martin/Krah, Hans. „Raum im Computerspiel/Räume des Computerspiels“. In: Dies. (Hgg.). *Spielzeichen II. Raumsiele/Spielräume*. Glückstadt 2018, 7-31.
- Hubeli, Ernst/Pampe, Barbara/Paßlick, Ulrich/Reich, Kersten/Schneider, Jochem/Seydel, Otto. *Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte*. Hgg. von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Berlin 2017.

⁷² Ebd. S. 18.

- Hundenborn, Sylvia G./Müller, Christian/Ulbricht, Christina. „Vergleichende Rezension 2. Literaturdidaktik“. In: *Der Deutschunterricht* (2). 2017, 62-65.
- Knapp, Dorothe/Glas, Alexander. „Produktive Annäherung an Information and Media Literacy: Erkenntniswege durch aktive Sinnkonstruktion in Bildmedien – ein interdisziplinäres Praxisbeispiel“. In: Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.). *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. PARadigma 2018, Passau, 9-129.
- Krinninger, Dominik/Schubert, Volker. „Raum als Dimension und Medium von Bildung“. In: Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt/Friederike Kohn/Dominik Krinninger/Volker Schubert/Blanka Sophie Siebner (Hgg.). *Raum-Bildung: Perspektiven. Beiträge zur sozialen, ästhetischen und praktischen Aneignung von Räumen*. München 2009, 17-37.
- Näger, Sylvia. *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg im Breisgau 2005.
- Noweski, Christine/Scheer, Andrea/Büttner, Nadja/Thienen, Julia von/Erdmann, Johannes/Meinel, Christoph. „Towards a Paradigm Shift in Education Practice: Developing Twenty-First Century Skills with Design Thinking“. In: Hasso Plattner/Christoph Meinel/Larry Leifer (Hgg.). *Design Thinking Research*. Berlin/Heidelberg 2012, 71-94.
- Oswalt, Philipp. „Wissen – Nichtwissen – Entwerfen“. In: Horst Bredekamp/Wolfgang Schäffner (Hgg.). *Haare hören – Strukturen wissen – Räume agieren*. Bielefeld 2015, 147-157.
- Pollak, Guido/Decker, Jan-Oliver/Dengel, Andreas/Fitz, Karsten/Glas, Alexander/Heuer, Ute/Huang, Viola/Knapp, Dorothe/Knauer, Jessica/Makeschin, Sarah/Michler, Andreas/Zimmermann, Amelie. „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier“. In: Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.). *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. PARadigma 2018., Passau, 9-129.
- Rustler, Florian. *Denkwerkzeuge der Kreativität und Innovation: Das kleine Handbuch der Innovationsmethoden*. St. Gallen/Zürich 2016, 3. Aufl.
- Schiefner-Rohs, Mandy. „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen“. In: Klaus Rummeler (Hg.). *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster 2014, 68-78.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika. „Lernen als Vorstellen und Einbilden (Einleitung)“. In: Hubert Sowa/Alexander Glas/Monika Miller (Hgg.). *Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen 2014, 11-51
- Stegmaier, Werner. „Anhaltspunkte. Spuren zur Orientierung“. In: Sybille Krämer/Werner Kogge/Gernot Grube (Hgg.). *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt am Main 2007, 82-93.

Internetquellen

- „ALA American Library Association. Evaluating Information: Information Literacy“.
<https://libguides.ala.org/InformationEvaluation/Infolit>; Abruf am 25.06.2019.
- Gerlich, Wolfgang. „Lehrräume effektiv gestalten“. In: Ruhr-Universität Bochum (Hgg.). *Lehrlounge. Der Lehre Raum geben*. Tagungsdokumentation 2012, 7-19.
https://www.zfw.rub.de/hd/sites/default/files/Lehrlounge_Tagungsdokumentation_2012_doppelseitig.pdf; Abruf am 31.08.2018.
- Gstöttner, Sabine/Hempel, Irmo. *Erstmaliges Betreten eines Raums. Raum bewusst machen. Subjektive Wahrnehmung*. 2012. http://www.was-schafft-raum.at/download/1_1-erstmaliges%20betreten.pdf; Abruf am 05.05.2019.
- Kita Frankfurt. *Sprechen, Schreiben, Lesen – Kinder auf dem Weg zur Schrift*. 2011.
http://www.kitafrankfurt.de/publikationen/broschueren/121023_KFM_Sprechen_Schreiben_Lesen_barrierefrei_20.10.11_bf_abA7.pdf; Abruf am 04.06.2019.
- Knapp, Dorothe. „Designing Educational Environments: An Information and Media Literacy Approach.“ In: Society for Art Education of Korea (SAEK) (Hgg.). *2019 SAEK International Conference. Imaging Social Innovation: Expanding the Social Role of Art Education*. Seoul 2019, 237-245. http://www.saek.or.kr/?c=src_paper/18&uid=4056; Abruf am 02.12.2019.
- „Schulmediothek.de – Das Fachportal für Schulbibliotheken. Funktionsbereiche“.
<http://schulmediothek.de/index.php?id=255>; Abruf am 21.02.2019.
- Ulich, Michaela. *Literacy. Sprachliche Bildung im Elementarbereich*. 2005
https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11683159_74836416/40e3ed99/Literacy_Ulich.pdf; Abruf am 05.05.2019.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Diese Publikation ist Teil des Projekts „SKILL“ (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung) an der Universität Passau. Das Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Neuerscheinungen von Mitwirkenden



Der Spatial Turn und seine Folgen: Vor dem Hintergrund der historischen Grundlagen der Wende zum Raum zu Beginn des 21. Jahrhunderts arbeitet Stephan Günzel die maßgeblichen Verwerfungslinien der gegenwärtigen Debatte heraus und dekliniert die verschiedenen Aspekte der Verräumlichung am Beispiel von Henri Lefebvres Theorie sozialer Hervorbringung systematisch durch.

Die Abgrenzung einzelner Varianten des Spatial Turn lässt die jeweils fachspezifischen Interessen am Raum deutlich werden und ermöglicht einen übergreifenden Vorschlag zu dessen methodischer Untersuchung anhand topologischer Strukturen.

Der Band gibt nicht nur einen systematischen Überblick über den Spatial Turn, sondern stellt darüber hinaus die Raumtheorien von Ratzel, Simmel, Levin, Heidegger, McLuhan, Levinas, Foucault, Spencer Brown, Bourdieu, Deleuze, de Certeau und anderen vor. Damit eignet er sich in besonderer Weise für den Einsatz in Studium und Lehre.



Jenny Bauer

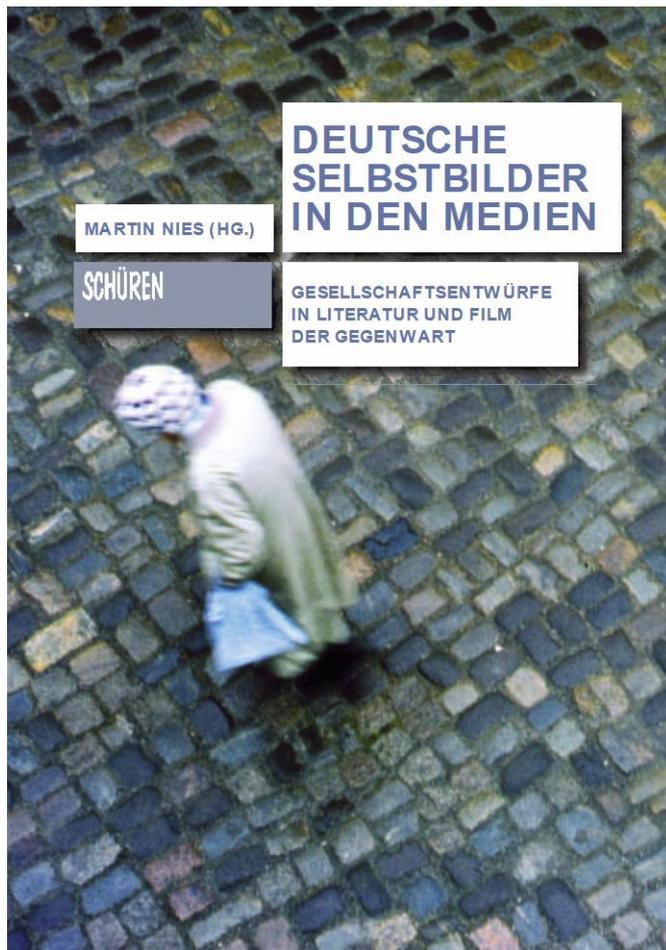
Geschlechterdiskurse um 1900

Literarische Identitätsentwürfe
im Kontext deutsch-skandinavischer
Raumproduktion

[transcript] Lettre

Die frühe Moderne gilt als eine Epoche sich dynamisierender Geschlechterbeziehungen. Skandinavien nimmt in dieser Hinsicht eine Vorbildfunktion für den deutschsprachigen Diskurs ein. Anhand von Romanen von Thomas Mann, Gabriele Reuter, Herman Bang und Toni Schwabe zeigt Jenny Bauer, dass die Diversität literarischer Identitätsentwürfe eng an die Produktion sozialer, nationaler und imaginärer Räume gebunden ist.

Diese verschiedenen Dimensionen des Raumes bilden das Kernstück von Henri Lefebvres Theorie, die hier erstmals zur Analyse literarischer Texte eingesetzt wird. In diesem Zusammenhang werden Korrelationen zwischen Lefebvres prozesshaftem Raumdenden und aktuellen Gender-Theorien sichtbar.



Anknüpfend an *Deutsche Selbstbilder in den Medien: Film 1945 bis zur Gegenwart* widmet sich dieser Band insbesondere Gesellschaftsentwürfen, Identitäts- und Sinnkonstrukten in der deutschsprachigen Literatur und Film des 21. Jahrhunderts. Ausgehend von Deutschlandbildern der Popliteratur der 1990er Jahre werden die Entwicklungen gegenwärtig zentraler Narrative am Beispiel von Generationenbildern der Thirtysomethings, den Konzeptionen von Gender, Sex, Beziehungen und individuellem ‚Glück‘ in Literatur und Film, von Norm und Verbrechen im Regionalkrimi und von Heimatkonzeptionen im neuen ‚Heimatfilm‘ aufgezeigt. Daneben werden die gegenwärtigen Geschichtskonstrukte vom Mittelalter, dem Nationalsozialismus sowie von ‚1968‘ und 9/11 in den Blick genommen.

Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik | Print

Band 6



Die Erzählungen des Videospiele gelten kulturell nach wie vor weitestgehend als trivial, auch in der Forschung ist die konkrete Untersuchung der dort entworfenen Welten bislang nur auf einer sehr allgemeinen Ebene erfolgt. Martin Hennig hat sich deshalb erstmals umfassend den Weltentwürfen des Videospiele und ihren unterschiedlichen Ausprägungen innerhalb der aktuellen Videospielekultur gewidmet. Dabei werden semiotisch fundiert die Konzeption des Avatars und die damit verknüpften Vorstellungen von der Person mit den dargestellten Welten verknüpft. Es wird untersucht, wie strukturelle und inhaltliche Merkmale aktueller und historischer Beispiele durch das Videospieldispositiv bedingt sind; welche Auswirkungen der Medienwandel auf die Weltentwürfe in Videospiele hat und welche sozialen Nutzungsweisen das Onlinerollenspiel im Vergleich zum Offlinevideospiele ermöglicht.

Damit werden Person und Raum, Avatar und Weltentwurf im Buch einerseits mit der spezifischen Medialität des Videospiele und andererseits zu kulturellen Diskursen in Beziehung gesetzt. In diesem Zusammenhang schließt Hennig insbesondere an Konzeptionen von ‚Privatheit‘ und ‚Öffentlichkeit‘, ‚Freiheit‘ und ‚Überwachung‘ an. Insgesamt liefert die Kultursemiotik des Videospiele eine systematische semiotische Analyseverfahren, die gleichermaßen an Offline- und Onlinevideospiele validiert wird. Das Videospiele rückt hier sowohl in seiner semiotisch-ästhetischen Dimension als auch in seinen kulturellen Bezügen und Funktionen in den Blick und wird damit in vollem Umfang als kultureller Zeichenträger perspektiviert.

Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik | Print

Band 12

Matthias Bauer, Martin Nies,

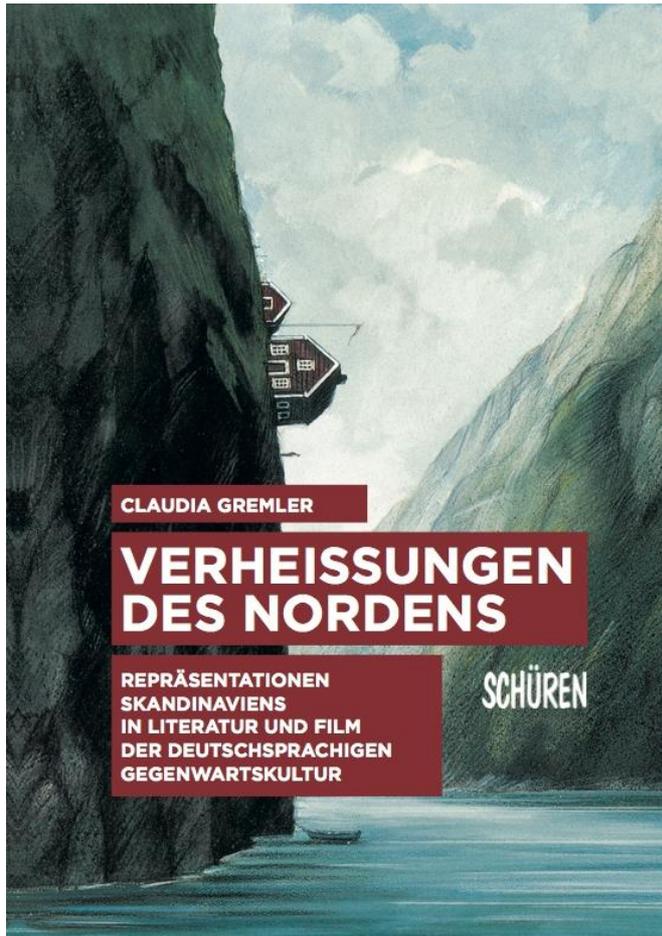
Ivo Theele (Hg.)

Grenz-Übergänge

Zur ästhetischen Darstellung
von Flucht und Exil in Literatur
und Film

[transcript] INTERKULTURALITÄT
Studien zu Sprache, Literatur und Gesellschaft

Europa wird gegenwärtig neu gedacht: im Kontext von ‚Flüchtlingskrise‘ und Brexit sowie unter Bedingungen von Transkontinentalität und Mehrsprachigkeit. Seine Grenzen werden in einem Spektrum wahrgenommen, das von Durchlässigkeit bis zur Abgrenzung reicht. Schicksale von Flucht und Exil werfen die Frage nach dem generativen Potential von Übergangsprozessen auf. Die in diesem Band versammelten Beiträge befassen sich daher mit literarischen und filmischen Werken, die quer zu homogenisierenden Bildern und Identitätsvorstellungen in Europa oder in anderen Weltteilen stehen. Sie stellen die Bedeutung von Entgrenzungen heraus, die Veränderungen bewirken, und prüfen, inwiefern Grenzräume auch zur Entwicklung von Übergängen beitragen.



Im Erscheinen

Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik | Print

Band 14

Impressum



**Schriften zur
Kultur- und Mediensemiotik**
Virtuelles Zentrum für kulturemiotische Forschung



Open Access Journal | OJS & Print on Demand

Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik | Online

ist zusammen mit der Printreihe *Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik* im Marburger Verlag Schüren eine Publikation des [VIRTUELLEN ZENTRUMS FÜR KULTURSEMIOTISCHE FORSCHUNG \(VZKF\)](#) und wird herausgegeben von Martin Nies.

SKMS | Online erscheint in Kooperation mit der Universitätsbibliothek Passau im Open Access in *Open Journal Systems* und auf der Webseite www.kultursemiotik.com. Sonderbände zu bestimmten Themenschwerpunkten sind darüber hinaus auch als BOD im Verlag Schüren erhältlich.

ISSN 2364-9224

Verantwortlich für den Inhalt der Beiträge sind die Autor*innen.

© 2020 | [VZKF](#)
www.kultursemiotik.com
Alle Rechte vorbehalten

Herausgeber / Redaktion
Prof. Dr. Martin Nies
Europa-Universität Flensburg
Institut für Sprache, Literatur und Medien
Auf dem Campus 1
24943 Flensburg
Germany

Email: redaktion@kultursemiotik.com

