

Multimodalität

Hans Krahl/Romina Seefried (Hgg.)



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.de“ (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced) an der Universität Passau entstanden.

Das Projekt wird 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 Autor*innen.

Umschlaggestaltung:

August Krockner, unter Verwendung eines Bildes von Rudolf Klaffenböck

Multimodalität

Hans KraH / Romina Seefried (Hgg.)

vzkf www.kultursemiotik.com

Virtuelles Zentrum für kultursemiotische Forschung
Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik

hrsg. v. Martin Nies
Online | No. 12/2023

Impressum



**Schriften zur
Kultur- und Mediensemiotik**
Virtuelles Zentrum für kultursemiotische 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.

© 2023 | **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

Inhalt

Multimodalität als ‚Medialität zweiter Ordnung‘	7
Lesarten eines text-bild-medienübergreifenden ‚Dispositivs‘ – zur Einführung in den Band <i>Hans Krah/Romina Seefried</i>	
Multimodalitäten – Differenzierungen / Konturierungen / Kontexte	21
Bestandsaufnahme aus textsemiotischer Perspektive <i>Hans Krah</i>	
Multimodale Deutschlandkonzeptionen	93
Kurt Tucholskys <i>Deutschland, Deutschland über alles</i> (1929) und Nora Krugs <i>Heimat. Ein deutsches Familienalbum</i> (2018) <i>Stephanie Großmann</i>	
‚The evil of the thriller‘:	117
Multimodalität und Musikvideosemiotik am Beispiel von Michael Jacksons <i>THRILLER</i> <i>Stephan Brössel</i>	
Die innere Gestalt der Worte	147
Zur Multimodalität von Poesiefilmen <i>Matthias C. Hänselmann</i>	
Digitalität – Dispositiv / Methoden / Analyse	167
Bestandsaufnahme aus mediensemiotischer Perspektive <i>Jan-Oliver Decker/Martin Hennig/Hans Krah</i>	
Spiel der Attraktionen	203
Raum, Körper und Ideologie im multimodalen Dispositiv der Virtuellen Realität <i>Martin Hennig</i>	
Madonna multimodal	225
Körper und Starpersona im digitalen Zeitalter <i>Jan-Oliver Decker</i>	

Parzival, multimodal	257
Digitale Zugänge zu illustrierten Parzival-Handschriften <i>Andrea Sieber/Julia Siwek</i>	
Multimodalität im Literaturunterricht	297
<i>Magdalena Schlintl/Markus Pissarek</i>	
Multimodale Prompts als zielscharfe hochschuldidaktische Lehr- Lernelemente	327
Implikationen aus der Deutschlehrkräftebildung zu einer ‚neuen Medialität‘ <i>Mirjam E. Dick</i>	
Semantische Vielfalt im ‚freien‘ Erzählraum	355
Semiotische Aspekte der Early-Literacy-Förderung im Kontext von Multimodalität <i>Romina Seefried</i>	

Multimodalität als ‚Medialität zweiter Ordnung‘

Lesarten eines text-bild-medienübergreifenden ‚Dispositivs‘ – zur Einführung in den Band

Hans Krahl/Romina Seefried

Multimodalität gilt als „zentrales Kennzeichen“¹ und „konstitutive Eigenschaft“² von Kommunikation, die sich als „multidimensionales Phänomen“³ konturieren lässt, und kann als die „systematisch aufeinander abgestimmte und konventionell bzw. institutionell unterstützte Kombination vor allem unterschiedlicher semiotischer Ressourcen“⁴ verstanden werden.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit Multimodalitätskonzeptionen werden drei Aspekte rekurrent genannt und in gegenseitiger Bezugnahme aufgegriffen:

(i) Zum einen besteht aufgrund konzeptueller Widersprüchlichkeit sowie uneinheitlicher Verwendungsweisen ein evidentes terminologisches Problem: ‚Medium‘, ‚Modus‘ bzw. ‚(Multi-)Modalität‘ entziehen sich einem allgemeingültigen Konsens.⁵

¹ John A. Bateman/Klaus Sachs-Hombach, „Multimodalität im Schnittbereich von Medientheorie und Semiotik“. In: *Zeitschrift für Semiotik*, 41/2019. Tübingen, S. 11-36, hier S. 16.

² Hans-Jürgen Bucher, „Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation. Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption“. In: Hans-Jürgen Bucher/Peter Schumacher (Hgg.), *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden 2012, S. 51-82, hier S. 55. Multimodalität als essentielle Eigenschaft von Kommunikation findet sich auch bei Rick Iedema, „Multimodality, Resemiotization. Extending the Analysis of Discourse as Multi-Semiotic Practice“. In: *Visual Communication*, 2(1)/2003, S. 29-57, Gunther Kress/Theo van Leeuwen, „Front Pages. The Critical Analysis of Newspaper Layout“. In: Allan Bell/Peter Garrett (Hgg.), *Approaches to Media Discourse*. Oxford 1998, S. 186-219, Anthony Baldry/Paul J. Thibault, *Multimodal Transcription and Text Analysis. A Multimedia Toolkit and Coursebook*. London 2005, Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“.

³ Klaus Sachs-Hombach/John Bateman/Robin Curtis/Beate Ochsner/Sebastian Thies, „Medienwissenschaftliche Multimodalitätsforschung“. In: *MEDIENwissenschaft*, 1/2018. S. 8-26, hier S. 20. Zum Aspekt der ‚Multidimensionalität‘ vgl. auch Hartmut Stöckl, „Multimodalität. Semiotische und textlinguistische Grundlagen“. In: Nina-Maria Klug/Hartmut Stöckl (Hgg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin 2016, S. 3-35, und Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“.

⁴ Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“, S. 14.

⁵ Ebd. S. 9f.; John Bateman, „Triangulating Transmediality. A Multimodal Semiotic Framework Relating Media, Modes and Genres“. In: *Discourse, Context & Media* 20/2017, S. 160-174, diskutiert

(ii) Zum zweiten wird im Kontext der Betrachtung von Medienentwicklungen die „Konjunktur medialer Grenzüberschreitungen und Hybridisierungen“,⁶ gerade auch in Hinblick auf ‚*produsage*‘ und Interaktivität zwischen Subjekt und Objekt, hervorgehoben. Medien erzeugen ihre spezifisch multimodale Medialität durch die (inter-)aktive Beteiligung an und das Eingreifen in Zeichenprozesse.

(iii) Drittens betonen zahlreiche theoretische Beiträge den funktionalen Aspekt multimodaler Kommunikation und reflektieren Multimodalität im Sinne einer „bedeutungs- und effizienzsteigernde[n] Kombination“⁷ verschiedener semiotischer Modi.⁸ Obwohl Multimodalität zwar zumeist als selbstverständliche Eigenschaft von Kommunikation betrachtet wird,⁹ wird gleichzeitig auch betont, dass der Gesamtsinn multimodaler Medien sich zwar aus dem Zusammenspiel der einzelnen Teile ergibt, aber doch ‚mehr‘ als deren Summe ist.¹⁰

Aus diesem Aufriss lassen sich zentrale Forschungsfragen als Desiderate erkennen, so etwa ganz allgemein, was genau das ‚Mehr‘ des multimodalen Erzählens ist, wie es zu beschreiben und theoretisch zu modellieren wäre. Diese allgemeinen Fragen setzen sich in einer fehlenden Systematisierung der effektbezogenen Vor- und Nachteile multimodaler Medien, der noch nicht ausreichenden Konturiertheit des multimodalen Dispositivs sowie der Frage nach einer von multimodalen Medien erzeugten ‚Neuen Medialität‘ fort und aus diesen zusammen.¹¹ Insbesondere etwa, wie die konstatierte Hybridisierung zu fassen ist, da die Konstatierung als Hybridisierung an sich wenig aussagekräftig und erkenntnisfördernd ist (zumal sie geradezu inflationär bei fast allen medialen Gegenständen aufzutreten bzw. angewandt scheint).¹² Zu klären wäre also, wie etwa Komplementarität funktioniert und wie sie eine neue (hybride) Medialität bedingt. Dies korrespondiert etwa mit der Frage, wie genau die Schnittstellen im Multimodalen analytisch erfasst und beschrieben werden können.

Fast alle Ansätze beschreiben aber Multimodalität als Überbegriff für ein Netz unterschiedlicher produktiver, rezeptiver, referentieller Dimensionen, was den Begriff des ‚Dispositivs‘ nahelegt.

diese terminologische Unschärfe. Einen anderen Ansatz vertreten Nina-Maria Krug/Hartmut Stöckl, „Einleitung“. In: Dies. (Hgg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin 2016, VII-XIII, die von einer „stetigen Etablierung konsensfähiger Begrifflichkeiten in den letzten Jahrzehnten“, S. VII, sprechen.

⁶ Sachs-Hombach u.a., „Multimodalitätsforschung“, S. 15.

⁷ Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“, S. 16.

⁸ U. a. Klug/Stöckl, „Einleitung“, S. VII sowie Sachs-Hombach u.a., „Multimodalitätsforschung“, S. 16.

⁹ Etwa Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“, S. 14: „Multimodalität prägt die soziokulturelle Realität“. Illustriert wird dies zumeist durch die Einnahme einer Medienentwicklungsperspektive (historischer Aspekt) oder anhand einer Beschreibung der Charakteristika gegenwärtiger Medienformate und deren Rezeption.

¹⁰ Bucher, „Multimodalität“, spricht von ‚semantischer Multiplikation‘ bzw. von ‚multiplikatorischem Zusammenspiel‘. Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“, von ‚Komplementarität‘ und ‚bedeutungs- und effizienzsteigernder Kombination‘.

¹¹ Vgl. allgemein im Kontext von analog und digital Hans Krah, „Mediale Grundlagen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, S. 57-80, hier S. 79.

¹² Vgl. dagegen aber Brössel i.d.B., der diesbezüglich einen tiefergehenden Ansatz vorstellt.

Neue Medialität

Der Band begreift diese obigen Aspekte als immanenten Impuls aktueller Forschung zur Reflexion (narrativer) multimodaler Kommunikation und verfolgt das Ziel, die komplexen Interdependenz- und Interaktionsbeziehungen unterschiedlicher Zeichensysteme (in narrativen Formen) multimodaler Kommunikation zu beleuchten, um zu erkunden, ob und inwiefern sich darin eine ‚neue Medialität‘ resp. ein eigenes Dispositiv ausprägt und wie textanalytisch damit umgegangen werden kann.

Dies wird damit zu leisten versucht, dass er diese Ausgangslage mit Konturierungen aus textsemiotischer Perspektive verknüpft. Aus dieser Sicht gilt zunächst basal: „Setzt sich der Text eines Mediums aus verschiedenen Zeichensystemen zusammen, spricht man von Multimodalität“.¹³ Diese lässt sich modellieren aus dem Zusammenspiel von Integration, Interaktion und Kombination.¹⁴

Eine zentrale Frage ist dem damit skizzierten Zugang übergeordnet: Prägt sich eine ‚neue Medialität‘ des Multimodalen aus – und wie prägt sie sich konkret aus? Gibt es Standardvarianten und (als solche markierte) Abweichungen, wie ein Blick auf/Abgleich mit dem ‚klassischen‘ audiovisuellen Format des Films verdeutlicht. Gerade dieser wird – obwohl per se multimodal – nicht der Kategorie eines genuin ‚Neuen‘ zugeordnet. Existierende Erklärungsmuster verweisen auf innovative kombinatorische, erzählstrukturelle sowie interpretatorisch und ästhetisch transformative Faktoren, die eine ‚neue Medialität‘ erzeugen. In Zusammenhang steht dies ursächlich mit der (neuen) Relevanz des Digitalen. Stalder verweist in diesem Kontext auf die „gelungene Synthese [...], [die] sich gerade dadurch auszeichnet, dass die Elemente der alten Ordnung [...] sichtbar sind und gleichzeitig transzendiert werden“.¹⁵ Worin artikuliert sich also das ‚Neue‘ im Zusammenspiel der inter- und transmedialen, multimodalen Oberflächen- und Tiefenstrukturen und wie können entsprechende Bild-Text-Semantiken semiotisch erfasst werden?

Ansätze zur Heuristik im multimodalen Umfeld existieren,¹⁶ aber u.E. ist dies noch nicht präzise genug ausdifferenziert.

¹³ Ebd., S. 70.

¹⁴ Ebd. und Krahl i.d.B.

¹⁵ Felix Stalder, *Kultur der Digitalität*. Berlin 2016, S. 99.

¹⁶ Hartmut Stöckl, „Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz“. In: Hans-Joachim Dietmannshenke et al. (Hgg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin 2011, S. 45-70, entwirft etwa „Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz“ für das Bild-Lesen.

Forschungspositionen – exemplarischer Abgleich

So sehr Multimodalität derzeit im Fokus der Forschung ist, so sehr ist zu zeigen, dass es durchaus weitere Desiderate gibt und Präzisierungen nötig sind. Dies sei kurz anhand der Ausführungen von Sachs-Hombach u.a.,¹⁷ die sicher die derzeit elaboriertesten sind, skizziert. So ist es zunächst sinnvoll und hilfreich für ein differenziertes Vorgehen, wenn unterschiedliche Dimensionen von Multimodalität bestimmt und benannt werden.¹⁸ Allerdings ist bezüglich des Status dieser vier Dimensionen, ihrer terminologischen Schärfe und den Implikationen ihrer Benennung im Einzelnen Verschiedenes anzumerken.

Unterschieden werden (i) semiotische, (ii) perzeptuelle, (iii) referentielle und (iv) partizipative Multimodalität.¹⁹ Nun liegt zunächst bei dem, was als semiotisch (i) klassifiziert ist, auf zweifache Weise eine Verengung vor. Zum einen wird, so ist zu konstatieren, semiotisch mit semantisch gleichgesetzt; ‚semantisch‘ stellt zwar einen zentralen Aspekt semiotischer Zugangsweisen dar, umfasst aber nicht, was semiotisch an sich alles bedeutet. Zum anderen wird zudem diese semantische Dimension auf die basale (und sicher auch zumeist fokussierte und relevante) Ebene, diejenige der Bedeutungsfunktion zwischen Signifikanten und Signifikat, eingeengt. Dass aber auch weitere Aspekte zur semantischen Bedeutungskonstruktion beitragen,²⁰ bleibt unberücksichtigt. Dass Texte im Spektrum von Textualität, Medialität und Kulturalität sowohl auf ihre medialen Träger als auch auf ihre kulturelle Basis rückbezogen werden, wird nicht reflektiert.²¹

So gründet sich der Aspekt des perzeptuellen (ii) auf den jeweiligen Informationskanälen und ist damit als Basis der materialen Grundlage des jeweiligen Signifikanten ein Aspekt, der ebenso semiotisch ist wie er zur Semantik beiträgt. Auch die partizipative Dimension (iv), wenn damit Interaktion und damit eine Textkomponente verstanden wird, ist ebenfalls als Modus modellierbar und semiotisch beschreibbar.²²

¹⁷ Sachs-Hombach u.a., „Multimodalitätsforschung“.

¹⁸ So dient dies etwa Sieber/Siwiek i.d.B. zur Orientierung. Der in Krah i.d.B. vorgestellte Systematisierungsansatz geht in Vielem grundsätzlich konform, versucht aber aus einer anderen Perspektive, die den Text ins Zentrum stellt und anwendungsorientiert analytisch fokussiert ist, konkreter zu spezifizieren, welche Aspekte potentiell von Relevanz sein können. Siehe zu einer fundierten theoretischen Reflexion von Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“, auch Brössel i.d.B.

¹⁹ Sachs-Hombach u.a., „Multimodalitätsforschung“.

²⁰ Siehe Krah i.d.B.

²¹ Vgl. Hans Krah, „Textuelle Grundlagen/Semantische Verfahren“. In Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017a, S. 35-56, insbesondere S. 35-39.

²² Vgl. etwa Martin Hennig, „Interaktive Medien“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 331-349. Partizipation kann auch Rezeption bedeuten, in diesem Sinne ist die „partizipatorische Modalität“ wohl deckungsgleich mit dem (inter-)aktiven Eingreifen des Empfängers bei wechselseitigen Medien; hier wäre aber noch zu systematisieren, welche Möglichkeiten es dann medien-spezifisch und -übergreifend jeweils gibt, auch in Abgrenzung zu rezeptionsästhetischen Theorien. Innovative Tendenzen im Bilderbuch sind etwa noch nicht hinreichend systematisiert oder konzeptuell stringent genug auf bereits beschriebene Formen der Interaktion hin durchdacht.

Beide Aspekte sind bei einem genügend weiten Verständnis von semiotisch problemlos hierunter zu subsumieren bzw. gehören notwendig dazu, insbesondere dann, wenn vom Text und dessen Konstituenten ausgegangen wird.

Die konstatierte referentielle (iii) Dimension von Multimodalität wird von Bateman und Sachs-Hombach als „Modi des Weltbezugs in einem konkreten Medienangebot“ beschrieben,²³ sie umfasst damit das, was unter Kulturalität gefasst ist: das Verhältnis von Semantik und kulturellem Diskurs/außermedialer Wirklichkeit. Diese historische Situierung und je spezifisch kulturelle Einbettung rahmen grundlegend jede Kommunikation und damit jede semiotische Vorgehensweise.²⁴ Kein Text existiert unabhängig von einer solchen konkreten Ausgangslage. Diese Dimension scheint damit, auch im Vergleich zu den anderen, doch etwas unspezifisch zu sein und eine deutliche terminologische Unschärfe aufzuweisen; zudem ist sie, unabhängig davon, wie weit eine solche konkret in eine Analyse einfließt – dies ist von Erkenntnisinteressen und Fragestellung abhängig –, eine genuin semiotische.

Alle Dimensionen lassen sich also als semiotische fassen und sind Faktoren einer semiotischen Betrachtungsweise auf Texte; die synekdochisch-euphemistische Benennung der einen Dimension als semiotisch impliziert aber, dass die anderen nicht-semiotischer Art wären – und dies ist eine irreführende, zumindest missverständliche Vorstellung dessen, was Semiotik zu leisten imstande ist. Zudem dürfte diese (künstliche) Trennung gerade den Blick für die Zusammenhänge verstellen, die sich aus dem strukturellen Geflecht aller dieser Dimensionen erst ergibt.

Die Differenzierungen verlassen also aus textsemiotischer Perspektive nicht den Bereich semiotischer Annäherung, da die in ihnen artikulierten Sachverhalte grundlegend zu einem semiotischen Verständnis von Text, Kultur und Medien dazugehören und dementsprechend auch mit einem semiotischen Zugang wie Instrumentarium greifbar und behandelbar sind.

Wie anhand der referentiellen Dimension schon angedeutet, stellt sich des Weiteren die Frage nach der spezifischen (analytischen) Relevanz spezifischer Kategorisierungen. So leiten Sachs-Hombach u.a. die perzeptuelle Multimodalität aus der Notwendigkeit ab, dass Multimodalität sich unterschiedlicher Sinne bedienen kann, was sie als „zwei Wahrnehmungsmodi“ bezeichnen;²⁵ zum einen begrenzen sie damit implizit ihre als semiotisch gekennzeichnete auf das, was sie als „monomodal“ benennen,²⁶ zum anderen ziehen sie konzeptuell eine Grenze, indem sie semiotische Ressourcen und Wahrnehmungskonstellationen innerhalb eines Modus von modiübergreifenden unterscheiden, wobei diese Grenze durch die Gleichsetzung von Informationskanal und Modalität gebildet wird (was selbst nicht reflektiert wird).

²³ Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“, S. 16.

²⁴ Grundlegend hierzu Michael Titzmann, „Kulturelles Wissen – Diskurs – Denksystem. Zu einigen Grundbegriffen der Literaturgeschichtsschreibung“. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 99 (1989), S. 47-61.

²⁵ Sachs-Hombach u.a., „Multimodalitätsforschung“, S. 12.

²⁶ Ebd., S. 13.

Nun ist zwar durchaus evident, dass eine solche perzeptive Dimension maßgeblich Anteil an Multimodalitätsphänomenen hat, oder haben kann, allerdings stellt sich die Frage, ob die Gleichsetzung von Informationskanal und Modalität auch tatsächlich so vorzunehmen ist und welchen Erkenntniswert sie hat. Das, was unter monomodal subsumiert wird (und damit als ähnlicher gesetzt wird als anderes), ist gerade nicht *monomodal*, geht man von einer anderen Bestimmung von Modalität aus, wofür es durchaus Gründe gibt; der Begriff nivelliert Unterschiede. So scheint es zu kurz gegriffen zu sein, alles, was visuell zugänglich ist, als in einem modalen Sinne gleich zu betrachten.²⁷ Ein Beispiel: Ein Bild Rudolf Klaffenböcks setzt sich aus einer Grundierung zusammen, die nicht mimetisch ist, allenfalls als ein bröckelnder Wandverputz interpretiert werden kann, auf der zweigeteilt in der gleichen Handschrift zum einen und mittig „Ein armer Künstler steht vor DIR, oh, mein“ platziert ist, zum anderen, im rechten unteren Teil „hilf auch mir“. Zwischen diesen Schriftteilen, das Bild vertikal im Verhältnis Zweidrittel zu einem Drittel auf der ganze Höhe gliedernd, ist an die Leinwand eine angerostete, alte Schöpfkelle montiert.

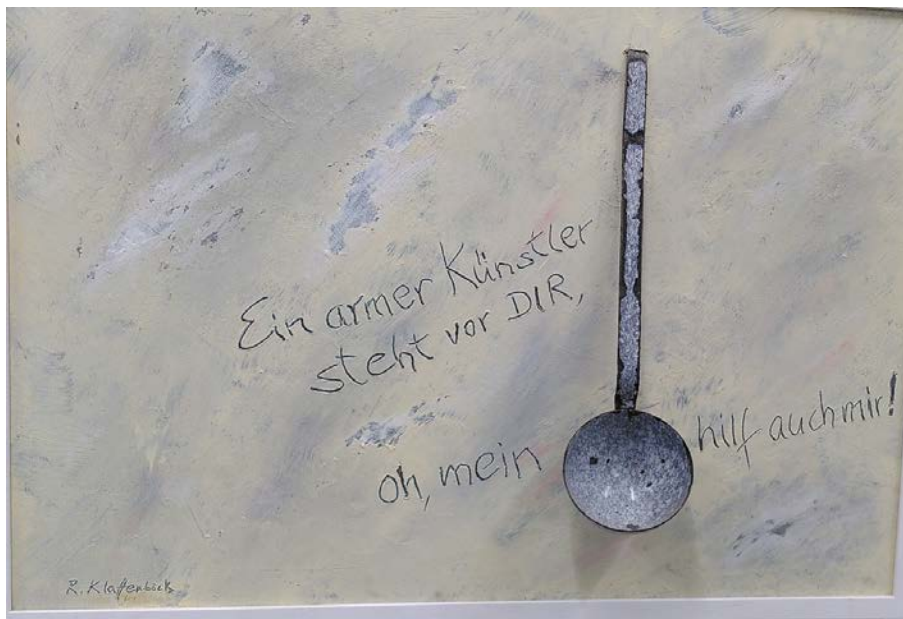


Abb. 1: Rudolf Klaffenböck, ohne Titel (ca. 2016)

Das Werk enthält also zwar rein visuelle Komponenten, dennoch unterliegen sie perzeptuellen Unterschieden und bedingen solche.²⁸ Zum einen ist eine Unterscheidung zwischen Flächenhaftigkeit und Körperlichkeit gegeben; ein dreidimensionales Objekt (z.B. eine Plastik) mag visuell wahrgenommen werden, diese visuelle Wahrnehmung funktioniert aber nach anderen Parametern, markiert stärker als das flächige Bild und Schrift seine Materialität, wodurch eine potentiell haptische Wahrnehmung impliziert ist, und operiert zudem in Verbindung mit

²⁷ Analoges dürfte auch für das Auditive gelten.

²⁸ Diese Argumentation ließe sich auf die weitere Modalität der Bewegung im Unterschied zum Statischen ausweiten und sich auch für Temporalität als Modus als gültig erweisen.

dem davon abgegrenzten Zweidimensionalen vor der Folie anderer Wertigkeiten: Hier ist es zum einen Substitut für die Schrift (und es stellt die Verbindung der beiden Schriftteile her, die erst darüber eine kohärente Lesart ausbilden), zum anderen Evidenz einer real-materiellen Beglaubigungsstrategie und zum Dritten Pointe in der Engführung verschiedener Semantiken (Schöpfer = Gott und Schöpfer = Schöpfkelle).

Zum anderen liegen bereits den Zeichensystemen literal und ikonisch trotz gemeinsamer Basis eines flächigen Visuellen andere Wahrnehmungsmodi und damit Semiosen zugrunde, die ebenfalls als unterschiedliche Modi aufgefasst werden können. Um Schrift zu dekodieren braucht es eine Ausblendung der Signifikanten in ihrer Materialität und eine syntagmatisch orientierte Wahrnehmung; Bild im Sinne des Ikonischen basiert auf einer Mustererkennung und operiert mit paradigmatischer Gesamtschau. Nur, weil es sich hier um eher konventionalisierte Modi handelt, sollten diese nicht prinzipiell ausgeblendet werden.

Das Bild gibt hier ganz konkret den Rahmen vor, der dem Text (im Sinne der Schrift) wie dem Objekt einen ikonischen (Vorstellungs-)Raum bietet, wobei die Schöpfkelle dabei die zentrale Position einnimmt, auf die die Semantik des Gesamtwerks ausgerichtet ist; in Bezug zum Text kommt ihr der Status als Textersatz zu: Statt zu lesen muss das Objekt erkannt werden, begrifflich gefasst und diese versprachlichte Referenz wieder als sprachliche Homonymie verstanden werden; dadurch wird die Kelle in ein neues paradigmatisches Feld integriert, wodurch es als dieses profane, materiale und antiquierte Objekt mit einem numinosen Status semantisiert wird (und vice versa): Heiland und Heilsversprechungen können sich auch auf dieses Objekt rubrizieren, es muss kein Kreuz sein. Die Anrufung impliziert zudem ein kommunikatives Agens (als partizipatorischer Teil, zudem im ‚Vor-einem Stehen‘ proxemisch), das sich einerseits im Modus der Anrufung zwar einem ideologischen System unterwirft (und referentiell darauf Bezug nimmt), andererseits die Ausprägung dieses Systems kreativ und autonom selbst bestimmt und damit der Unterwerfung situationsmächtig gegenübersteht.

Diesen Text als monomodal zu klassifizieren, würde seiner Struktur nicht gerecht werden und hieße, ihn zumindest begrifflich um seine Qualitäten zu reduzieren. Adäquat zu fassen ist er, der Text, jedenfalls damit nicht, was eine Diskussion um seine, nun des Begriffs, (theoretisch-methodologische) Relevanz evozieren sollte.

Textsemiotische Präliminarien

Der Zugang vom Text aus, das Interesse an seiner internen Organisation, einer Texteinheit und damit auch an Textgrenzen, ist im Kontext spezifisch zu konturieren:

(1) Konturierung ‚von außen‘: Grundsätzlich gilt es zu reflektieren, wie (und ob überhaupt) Multimodalität als Eigenschaft *eines* Textes sich von (benachbarten) intermedialen Konzepten differenzieren lässt (etwa Medienkombination im Rajewskyschen Sinne,²⁹ oder Medienverbundsysteme im Allgemeinen). Diese Schnittstelle referiert auf die Frage nach der Texteinheit und fokussiert auf Textstatus und Fragen nach Textgrenzen und deren semantisch-semiotisches Kapital (Schlagwort Hybridstruktur).

(2) Konturierung historisch: Gibt es Entwicklungen, insbesondere bezüglich des kulturellen Status multimodaler Formate? Referiert wird hier insbesondere auf die Schnittstelle/Grenze von analog/digital und deren präsupponiertes transformatorisches Potential. Ergeben sich durch die Einbeziehung digitaler Medien grundsätzlich andere Strukturen und Qualitäten und/oder erzeugt Digitalität spezifische Formen von Multimodalität? Konstituiert sich im Digitalen ein eigenes multimodales Dispositiv (das zu den Weltwahrnehmungs- und Realitätskonstruktionen der Gesellschaft in Bezug zu setzen wäre)?

(3) Konturierung pragmatisch-interaktiv: Referiert auf die Schnittstelle (multimodaler) Text und Nutzer*innen und fokussiert auf Textkompetenz und Aneignungskulturen, die sich aufgrund Multimodalität ergeben oder dadurch katalysiert werden.

Entsprechend solcher Konturierungen geht es (i) darum, ein besonderes Augenmerk auf die integrative Beleuchtung von *Schnittstellen* beim multimodalen Erzählen zu legen und sich mit bedeutungsgenerierenden *Widersprüchen* semiotischer Modi in multimodalen Konstrukten auseinanderzusetzen. Wie trägt die strukturelle Vernetzung von Zeichensystemen zum Bedeutungsaufbau des Gesamttextes bei? Welches Spektrum der auf Kooperation basierenden Referenzbeziehungen entfaltet sich im jeweiligen multimodalen Gesamttext?

(ii) ist der Multimodalitätscharakter von Modalitätsdarstellungen zu beleuchten. Welches mediale Bezugssystem bildet den Rahmen des multimodalen Kommunikats (Integration) und welche Konsequenzen/Implikationen ergeben sich daraus?

(iii) sind Formen und Aspekte einer interaktiven, *partizipatorischen Dimension* multimodaler Konstrukte zu betrachten. Welche überindividuellen Faktoren bzw. Aktionen und Entscheidungen der/s Empfängerin/s im Rezeptionsprozess bestimmen den Charakter multimodaler Medien und in welchen Konstellationen ist dies (überhaupt) möglich?

(iv) ist Multimodalität in ihrer *intermedialen* Ausformung zu betrachten (Bedeutungsmodulationen, Selbstkommentare usw.) und ggf. in selbstreferentiellen

²⁹ Martin Nies, „Intermedialität“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 227-248.

Umsetzungen in den Blick zu nehmen. Auf welche Zeichen/Zeichensysteme rekurrieren multimodale, selbst- und transreferentielle Texte?

Deutschdidaktik und ‚multimodal turn‘

Eine grundlegende semiotische Betrachtung digitaler und analoger multimodaler Gegenstände, wie sie die Beiträge im vorliegenden Band leisten, ist für den professionellen Umgang mit Multimodalität in jeglichen Lehrkontexten relevant.³⁰ Es zeigt sich, dass didaktisch geprägte Zugänge zu multimodalen Texten (resp. multimodalen Narrationen) im Bildungskontext von Beginn an, also bereits ab der Early-Literacy-Förderung im Rahmen der Frühen Bildung sowie im Forschungskontext allgemein als aktuell sehr wichtiges Untersuchungsfeld präsent sind. Generell ist Multimodalität mit Ehlers im Rahmen didaktischer Prozesse als ‚hochemergenter Handlungskontext‘ und als ‚Zukunftskompetenz‘ zu definieren.³¹ Im Kontext des sich längst vollziehenden ‚multimodalen Turns‘³² ist demnach die Förderung analytischer und produktiver multimodaler Kompetenzen auch stets auf ihre fachwissenschaftliche, sprich semiotische Grundlage rückzu beziehen.³³ Dabei zeigt sich, dass ‚Multimodalität‘ nicht auf die textseitige Wahrnehmung und Rekonstruktion von Bedeutung beschränkt bleibt, sondern insbesondere auch produktive Aspekte miteinbezieht, wie Dick et al. feststellen.³⁴ „Der konstruktive Umgang mit Differenzen und Konvergenzen zwischen medial realisierten Modalitäten ist [...] zentraler Bestandteil“³⁵ einer ‚Multimodal Literacy‘, die eine Professionalisierung von Lehrpersonen im Umgang mit multimodalen Medien zum Ziel hat. Multimodale Produktions- und Rezeptionsbedingungen erfordern einen Perspektivwechsel auch in unterrichtlichen Prozessen, weg von der dort nach wie vor dominierenden Schrifttextkultur hin zu umfassenden medienintegrativen Vermittlungsansätzen. Insbesondere in der Deutschdidaktik kann daher eine semiotisch fundierte Betrachtungsweise multimodaler medialer Gegenstände die notwendige Erweiterung des fachlichen Vokabulars³⁶ bereitstellen. Dies wird im vierten Teil dieses Bandes an ausgewählten Beispielen versucht.

³⁰ Vgl. hierzu Dick/Knapp/Seefried, „Multimodal Literacy“, abrufbar unter: <https://oer.vhb.org/edu-sharing/components/render/f494e031-7fe3-4870-b437-d4fe3f11ed51> (zuletzt abgerufen am 23.11.22).

³¹ Vgl.: Ehlers, „Future Skills für Absolvent(innen) der Zukunft“.

³² Hans-Jürgen Bucher, „Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität“. In: Hajo Diekmannshenke/Michael Klemm/Hartmut Stöckl (Hgg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*, Berlin 2011, S. 123-156, hier S. 123.

³³ Vgl. beispielhaft Michael Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik“. In: *Der Deutschunterricht*, 5 (2020), S. 65-74, und Anita Schilcher/Markus Pissarek, *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2015.

³⁴ Dick et al. (i.V.), „Auf dem Weg zu einer interdisziplinären Multimodal Literacy“.

³⁵ Ebd.

³⁶ Vgl. dazu: Schilcher/Pissarek, *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*.

Zum Aufbau des Bandes und zu den Beiträgen

Aufbauend auf bzw. gerahmt von den obigen Konturierungen untersuchen die Beiträge verschiedene *Dimensionen der Multimodalität* mit der Zielsetzung, sie literatur- und mediensemiotisch zu fundieren und/oder analytisch-interpretativ zu erkunden und/oder einer kultursemiotischen Diskussion zu unterziehen.

Entsprechend der obigen Ausführungen fokussiert der Band digitale und insbesondere didaktische Ausrichtungen, will diesen aber die Folie eines fachwissenschaftlichen Fundaments wie exemplarischer Analysen eher tradierter Formen – zum Vergleich – voranstellen.

Er ist in vier Teile untergliedert. Den ersten Teil bildet der Beitrag von Hans Krah, der eine Bestandaufnahme und Systematisierung dessen bietet, was an Parametern der Beschreibung in multimodalen Kontexten relevant sein könnte, wobei zugleich zum einen der semiotische Zugang grundiert wird und zum anderen Vorschläge einer Differenzierung im Feld von ‚Multimodalitäten‘ gemacht werden.

Anschließend folgen mit den Beiträgen von Stephanie Großmann, Stephan Brössel und Matthias C. Hänselmann drei Fallbeispiele, die auf der ‚klassischen‘ Konzeption von Multimodalität fußen und diese für ihren jeweiligen Gegenstand fruchtbar machen.

Stephanie Großmann zeigt im Vergleich zweier Text-Bild-Beziehungen, Kurt Tucholskys *Deutschland, Deutschland über alles* von 1929 und Nora Krugs *Heimat. Ein deutsches Familienalbum* von 2018, deren konzeptuelles Potential wie deren jeweilige historisch-ideologische Instrumentalisierung im Kontext ‚Deutschlandbilder‘ auf.

Stephan Brössel konturiert die Multimodalität des Musikvideos, wobei er in einem ersten Teil anhand eines Aufrisses der aktuellen Forschungslage eine medientheoretische Fundierung der multimodalen Verfasstheit des Formats entwickelt und diese in einem zweiten Teil am Beispiel von Michael Jacksons *Thriller* von 1983 in einer detaillierten Analyse illustriert und auf ihre Tragfähigkeit überprüft.

Matthias C. Hänselmann widmet sich der relativ neuen Filmgattung des Poesiefilms und lotet aus, welche Modalitäten bei der Überführung einer literarisch-lyrischen Gedichtvorlage in filmische Strukturen wie zum Einsatz kommen, und erweitert damit das systematisch-theoretische Feld ‚klassischer‘ Multimodalität.

Der dritte Teil widmet sich digitalen Umsetzungen, wobei im Beitrag von Martin Hennig, Jan-Oliver Decker und Hans Krah zunächst grundlegend der semiotische Zugang zu und eine analytische Methodik von Digitalität, unter Fokussierung multimodale Konstellationen, skizziert werden.

Martin Hennig geht dann der Frage nach einer ‚neuen Medialität‘ am Beispiel der neuen Technologie der Virtuellen Realität nach und führt diese eng mit der Frage nach ihrer multimodalen Konfiguration und Spezifik im Medienverbund, im Abgleich mit der verwandten Form des Video- und Computerspiels. Da es die Ebene der räumlichen Immersion ist, die in gängigen VR-Definitionen als media-

les Alleinstellungsmerkmal fokussiert wird, werden zur Illustrierung Horrorspiele gewählt, da in diesen die räumlichen Konstellationen zentral sind.

Jan-Oliver Decker zeigt im Kontext (weiblichen) Identitätsmanagement am Fallbeispiel Madonna, wie ein ursprünglich analog konstruiertes Image im digitalen Zeitalter in und vor einem neuen medialen Feld reüssieren muss. Mit Hilfe des Konzepts der Semiosphäre wird der mediale Raum, der sich aus der Nutzung und Kommunikation der digitalen Medien ergibt, als ein kollektiver transmedialer Zeichenraum beschrieben, als Raum multimodaler Bedeutungsproduktion, der sich aus digital miteinander vernetzten Texten ganz unterschiedlicher medialer Formate zusammensetzt.

Der vierte Teil schließlich versammelt Beiträge, die den Fokus auf die didaktische Komponente legen. Andrea Sieber und Julia Siwek, an der Schnittstelle von fachwissenschaftlicher Expertise und kompetenzorientierter Anwendung, widmen sich in ihrem Beitrag digitalen Zugängen zu illustrierten Parzival-Handschriften. Sie analysieren die multimodalen Besonderheiten der Digitalisate und zeigen auf, wie diese in einem digitalen Lehr-Lern-Medium im H5P-Format für die Förderung multimodaler Kompetenz eingesetzt werden können.

Magdalena Schlintl und Markus Pissarek beleuchten, wie multimodale, literarische und nicht-literarische Texte zum Erwerb von prozeduralem Handlungswissen im Bereich der semiotisch fundierten Textanalyse und -interpretation beitragen. Neben der multimodalen Transferfähigkeit zeigen sie grundlegend auf, welche Relevanz das Phänomen Multimodalität als Unterrichtsmedium, Unterrichtsgegenstand und Unterstützungsinstrument im Deutschunterricht hat.

Mirjam Dick erläutert aus deutschdidaktischer Perspektive am Beispiel des Medienverbunds ‚Märchen‘, wie semiotische Strategien im Umgang mit multimodalen Texten in Lehr-Lernsituationen angewendet werden können. Ihre Ergebnisse macht sie für die Lehrkräftebildung wirksam, indem sie aufzeigt, welche Rolle eine *multimodal literacy* im Umgang mit multimodalen Texten spielt.

Romina Seefried betrachtet in ihrem Beitrag verschiedene Storytelling-Formate, die für eine handlungs- und produktionsorientierte Förderung des mündlichen Erzählens im Rahmen der Early-Literacy-Förderung genutzt werden und analysiert deren multimodales Potenzial.

Literatur

- Albert, Georg/Bücker, Jörg/Dang-Anh, Mark/Meier, Stefan/Rellstab, Daniel (Hgg.). *Semiotische Medientheorien*. Tübingen 2019.
- Baldry, Anthony/Thibault, Paul J. *Multimodal Transcription and Text Analysis. A Multimedia Toolkit and Coursebook*. London 2005.
- Bateman, John A. „Triangulating Transmediality. A Multimodal Semiotic Framework Relating Media, Modes and Genres“. In: *Discourse, Context & Media* 20/2017. S. 160-174. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.06.009>.
- Bateman, John A./Sachs-Hombach, Klaus. „Multimodalität im Schnittbereich von Medientheorie und Semiotik“. In: *Zeitschrift für Semiotik*, 41/2019. Tübingen, 11-36.
- Bucher, Hans-Jürgen. „Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation. Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption“. In: Hans-Jürgen Bucher/Peter Schumacher (Hgg.). *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden 2012, 51-82.
- Bucher, Hans-Jürgen. „Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität“. In: Hajo Diekmannshenke/Michael Klemm/Hartmut Stöckl (Hgg.). *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin 2011, 123-156.
- Dick, Mirjam/Knapp, Dorothe/Seefried, Romina. „Multimodal Literacy - ein interdisziplinärer Podcast zur Relevanz dieses Konzepts für (angehende) Lehrkräfte“. Universität Passau, SKILL.de. Abrufbar unter: <https://oer.vhb.org/edu-sharing/components/render/f494e031-7fe3-4870-b437-d4fe3f11ed51>.
- Dick, Mirjam/Seefried, Romina/Knapp, Dorothe/Siwiek, Julia/Böhmländer, Christina (i.V.). „Auf dem Weg zu einer interdisziplinären Multimodal Literacy. Konturierende Anmerkungen und Open Educational Resources zu Dimensionen der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung“. Universität Passau, SKILL.de. Passau 2022.
- Ehlers, Ulf-Daniel. „Future Skills für Absolvent(innen) der Zukunft“. In Ulf-Daniel Ehlers & S. A. Meertens (Hgg.). *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis*. Springer 2020, S. 31-64.
- Hennig, Martin. „Interaktive Medien“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 331-349.
- Iedema, Rick. „Multimodality, Resemiotization. Extending the Analysis of Discourse as Multi-Semiotic Practice“. In: *Visual Communication*, 2(1)/2003, 29-57.
- Klug, Nina-Maria/Stöckl, Hartmut. „Einleitung“. In: Dies. (Hgg.). *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin 2016, VII-XIII.
- Krah, Hans. „Textuelle Grundlagen/Semantische Verfahren“. In Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017a, 35-56.

- Krah, Hans. „Mediale Grundlagen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, 57-80.
- Kress, Gunther/Leeuwen, Theo van. „Front Pages. The Critical Analysis of Newspaper Layout“. In: Allan Bell/Peter Garrett (Hgg.). *Approaches to Media Discourse*. Oxford 1998, 186-219.
- Nies, Martin. „Intermedialität“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 227-248.
- Sachs-Hombach, Klaus/Bateman, John/Curtis, Robin/Ochsner, Beate/Thies, Sebastian. „Medienwissenschaftliche Multimodalitätsforschung“. In: *MEDIENwissenschaft*, 1/2018, 8-26. Abrufbar unter: DOI: <https://doi.org/10.17192/ep2018.1.7708>.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus. *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2015.
- Staiger, Michael. „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik“. In: *Der Deutschunterricht*, 5 (2020), S. 65-74.
- Stalder, Felix. *Kultur der Digitalität*. Berlin 2016.
- Stöckl, Hartmut. „Multimodalität. Semiotische und textlinguistische Grundlagen“. In: Nina-Maria Klug/Hartmut Stöckl (Hgg.). *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin 2016, 3-35.
- Stöckl, Hartmut. „Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz“. In: Hans-Joachim Dietmannshenke et al. (Hgg.). *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin 2011, 45-70.
- Titzmann, Michael. „Kulturelles Wissen – Diskurs – Denksystem. Zu einigen Grundbegriffen der Literaturgeschichtsschreibung“. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 99 (1989), S. 47-61.

Multimodalitäten – Differenzierungen / Konturierungen / Kontexte

Bestandsaufnahme aus textsemiotischer Perspektive

Hans Krah

1. Einstiegsbeispiele
2. Semiotischer Rahmen
 - 2.1 Textualität, Medialität und Kulturalität
 - 2.2 Medialität: das Beispiel Schattenspiel
3. Grundlagen von ‚Modalität‘
 - 3.1 Discours, Informationskanal, Zeichensystem
 - 3.2 Zeichensysteme und Informationskanäle: Fallbeispiel literal/ikonisch
 - 3.3 Materialität der Signifikanten
 - 3.4 Medialität des Trägermediums
 - 3.5 Dispositiv
 - 3.6 Textgrenzen – Schnittstellen zwischen Texten/Medien
 - 3.7 Fallbeispiel: das Buch
4. Multimodalität
 - 4.1 Integration, Interaktion, Kooperation
 - 4.2 Fallbeispiel: Kooperation von Text/Schrift und Bild
 - 4.3 Integration, Interaktion, Kooperation revisited: ‚Zusammenhalt‘ und Grenzen
 - 4.4 Fallbeispiel Computerspiel
5. Multimodalitäten I – referentielle Rückbezüge
 - 5.1 Mehrfachmodalitäten
 - 5.2 ‚Kodierte‘ Modalitäten
 - 5.3 Imitierte Modalität
 - 5.4 Fingierte Modalitäten
 - 5.5 Modifizierte Modalität: Kopiermedien und Medientransfer
6. Multimodalitäten II – Textgrenzen und Grenzüberschreitungen
 - 6.1 Beispiele für das Operieren mit / Einbeziehen von Grenzen
 - 6.2 Ausblick: Multimodalität und/versus Intermedialität

Im Folgenden sollen eine Bestandsaufnahme und darauf aufbauend eine weiterführende Systematisierung multimodaler und benachbarter Phänomene geleistet werden, wie sie sich aus gegenwärtig gegebenen Vorarbeiten herauskristallisieren lassen.¹

Im Fokus steht dabei zum einen der Multimodalitätsbegriff. *Multimodalität* verweist dabei darauf, dass es verschiedene Einheiten sind, die zusammengehen, sodass nach den unterschiedlichen Kategorien, nach denen sich solche Einheiten konstituieren, zu fragen ist. Zudem verweist ‚Multi‘ auf Grenzen, die gegeben sind bzw. die vorauszusetzen sind, wobei sich die Frage nach deren Situierung im textuell-medialen Gefüge stellt. Auch wenn der Bezugspunkt ein Text ist, verweist ein Text selbst aber wieder auf Fragen nach Texteinheit und Textgrenzen.

Zum anderen geht es um den Modalitätsbegriff, der dem zugrundliegt. Woraus konstituieren sich Modalitäten, hinsichtlich welcher Kategorien, und wie sind sie voneinander zu unterscheiden?

Es geht also um eine Zusammenführung verschiedener Aspekte, als Basis, um reflektieren und diskutieren zu können, ob und wie Phänomene unter diese Begriffe zu subsumieren sind.

1. Einstiegsbeispiele

Ben Vautiers Kunstwerk *Il n’y a pas de centre du monde* (1995) ist ein 2,25 x 3,3 Meter großes Bild,² das vertikal durch eine schwarzweiße Umrisszeichnung eines Kopfes, aus dem ein etwas kleinerer Kopf, dem ein Schädel eingezeichnet ist, herauswächst, aus dem wiederum ein kleiner Kopf ersteht, strukturiert ist, die den Rest des Bildes in etwa im Verhältnis eins zu zwei in der Horizontalen gliedert. An den Hälsen befindet sich Schrift, die der Abbildung zugeordnet ist („Je doute / c’est moi“; [...] c’est la mort“). Insgesamt finden sich über das gesamte Bild verteilt ‚Schriftinseln‘, die in Schreibrift und unterschiedlicher Anordnung und Ausdehnung, von der Größe aber vergleichbar, dem Bild einerseits eine intellektuelle Aura verleihen, insofern es inhaltlich um Rasonnements über Kunst geht, die andererseits aber durch ihre rein materiale Dominanz und Verschiedenfarbigkeit auch gleichzeitig das rein Visuelle betonen. Überall dazwischen sind Objekte platziert und an der Leinwand montiert, die durch ihre Körperhaftigkeit aus dem flächigen Bild hervorstehen, die teilweise über unterschiedliche Signale bewegt werden können (auf Knopfdruck, durch Klatschen, ...) und die zudem als unfunktionale Gebrauchsgegenstände, partiell Spielzeug, referentiell erkannt

¹ Hierzu dienen insbesondere die Beiträge in Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, und weitere eigene Überlegungen. Die Bestandsaufnahme zielt dabei insgesamt auf eine methodisch-verwertbare Aufbereitung für analytische Zwecke, nicht auf eine genuin theoretisch fundierte Herleitung. Eine Diskussion der Forschung/theoretischer Positionen ist demgemäß hier ausgespart, siehe hierfür skizzenhaft die Einführung Krah/Seefried i.d.B.

² Siehe Katalogheft Nr. 16 der Reihe der Publikationen des ‚Ausstellungshaus Spoerri‘, Redaktion Barbara Räderscheid, 2022, S. 20f.

werden können. Zudem sind Kopfhörer angebracht, über die der Künstler zu hören ist, der Statements zu sich, seiner Arbeit und zur Kunst im Allgemeinen von sich gibt.

Die Frage stellt sich durchaus, ob die Bezeichnung Bild für das Kunstwerk richtig gewählt ist, zumal die Interaktivität mit den Objekten, deren Dreidimensionalität und die Bedienung der Kopfhörer einen anderen Rezeptionsmodus als den des Betrachtens erfordern. Dennoch erscheint das Kunstwerk als Bild, wozu nicht nur die Zeichnung beiträgt, sondern auch, dass medial die Flächenhaftigkeit dominiert, die den simultanen Überblick über das Ensemble gewährleistet, das dann weiter erkundet werden kann (die Schriften können gelesen, Bezüge einzelner Schriftteile zueinander wie zu den auditiven Äußerungen erstellt, die dabei gewonnenen Einsichten über Kunst auf das Kunstwerk und seine Teile selbst anzuwenden versucht werden). Die sinnliche Rezeption geht nahtlos, spielerisch und augenzwinkernd in eine didaktisch-reflektierte über; nicht umsonst verweisen das Format, die dunkle Grundierung und die Schreibschriften auf eine (Schul-)Tafel als implizierter Kohärenzrahmen.

Wagner Reloaded ist der Titel einer Veranstaltung, die wie folgt angekündigt ist:

Die Eröffnung des MDR-Musiksommers 2013 stand ganz im Zeichen des 200. Geburtstags von Richard Wagner. Werk und Leben des in Leipzig geborenen Komponisten und Musikdramatikers werden in einer Inszenierung aus Tanz, Artistik, Objekttheater, Videoprojektionen und Live-Konzert mit über 130 Mitwirkenden nachgezeichnet.

Der Berliner Choreograph Gregor Seyffert hat das Spektakel quer durch alle Genres entwickelt. Gemeinsam mit Seyfferts Ballett-Compagnie erwecken das Leipziger Titanick-Theater und das ‚Jugend Berlin Ballett‘ mittels Musik, Tanz, Zirkus und Videoprojektion den Mythos Wagner zum Leben. Musikalisch aufbereitet wird das Gesamtkunstwerk ‚Wagner Reloaded‘ von der finnischen Cellorockband Apocalyptica sowie Chor und Orchester des MDR unter der Leitung von Kristjan Järvi.³

Wie die Bezeichnung als ein „Spektakel quer durch alle Genres“ anzeigt, fällt die Benennung und mediale Zuordnung dieses Events schwer; es wird nicht als Musiktheater deklariert, es wird aber auch nicht als Liveshow der Band Apocalyptica ausgewiesen. Was zu fehlen scheint, ist ein Relevanzfilter, über den sich das, was innerhalb des räumlich gegebenen präsentischen Rahmens, der Leipziger Arena, stattfindet, als Einheit strukturieren ließe. Über Richard Wagner wird das Sammelsurium zwar als Gesamtkunstwerk selbstreferentiell rückgebunden, dies verbleibt aber auf einem rhetorischen Status.

³ Homepage MDR, anlässlich der Ausstrahlung am 23.06.2022; <https://www.mdr.de/tv/programm/sendung-764384.html>.

Ship of Theseus (2013) geriert sich als Buch,⁴ das von dem berühmten Autoren V.M. Straka verfasst und posthum 1949 von dem Herausgeber F.X. Caldeira publiziert wurde; dieser (diese, da sie sich im Laufe des Geschehens als Frau herausstellt) verantwortet neben einem Vorwort (und der Endredaktion des letzten Kapitels) Fußnoten, in denen Aspekte des Romangeschehens kommentiert werden. Das Exemplar, das man in Händen hält, ist zudem ein „Book for Loan“, wie ein Stempel eingangs markiert, am Buchrücken beklebt mit der Registriernummer „813.54 STR 1949“ und auf der inneren Rückseite mit der üblichen Ausleihregistrierung einer Leihbücherei versehen (mehrmals ausgeliehen und zurückgegeben zwischen 1957 bis Oktober 2000, Rückgabe offen). Das Buch, das über einen Schubert verfügt, enthält zusätzlich Einleger: Postkarten, Fotografien, Zeitungsausschnitte, Briefe, Zettel, eine mit einem Lageplan bemalte Serviette; zudem ist es am Rand, ganz in Kontrast zum Stempel „KEEP THIS BOOK CLEAN“ mit handschriftlichen Notizen geradezu übersät. Diese Randnotizen lassen zwei verschiedenen Handschriften erkennen, die sich wiederholen und in Dialog zueinander treten; als damit identisch lassen sich dann auch farblich unterschiedliche Eintragungen erweisen, wobei die verschiedenen Stifte auf zeitliche Unterschiede bei den Einträgen verweisen. So sind etwa deutlich die Ersteinträge zu erkennen, da sie mit Bleistift vorgenommen und noch nicht dialogisch ausgerichtet sind, sondern mit dem Erkenntnisinteresse Text, die Markierung als wichtig erachteter Textstellen, einen wissenschaftlichen Umgang indizieren.

Während nun Ben Vautiers Werk als geradezu klassisches Beispiel eines multimodalen Textes gelten kann, bei dem visuelle, auditive und haptische Momente ineinandergreifen, scheinen bei *Wagner Reloaded* die einzelnen medialen Anteile als eigenständige fokussiert zu sein, die sprachlich zwar als Gesamtkunstwerk apostrophiert werden, das sich als dieses medial aber nur über die Auflistungen und semantisch nur als Paradigma ‚Leben und Werk Wagners‘ fassen lässt; wie sich die implizit gegebenen verschiedensten (multi-)modalen Bezüge genau arti-

⁴ Auch wenn das Buch letztlich über eine wenig innovative Geschichte verfügt, sondern diese semantisch durchaus traditionellen dramaturgischen wie ideologischen Konstellationen folgt (Hollywood typische Paarbildung und Genderkonstellation), ist ihr struktureller Aufbau äußerst komplex und damit das Erkennen dieser (Schluss-)Semantik kaschiert und zudem zugunsten des Prozesses des Dekodierens marginalisiert: Es enthält als eigentlicher Roman eine erste Diegese D_1 , eine parabolische Geschichte, mit den darin agierenden fiktiven Figuren. Diese Geschichte rekurriert in Teilen auf den titelgebenden philosophischen Kontext um Probleme von Identität, D_0 , die im Text aufgegriffen werden („S.“, der Protagonist von D_1 , weiß nicht, wer er ist, genauso, wie keiner weiß, welche Person sich tatsächlich hinter V.M. Straka verbirgt). Zudem, so wird nahegelegt, kann sie als Schlüsselroman gedeutet werden, wodurch sich eine zweite Diegese D_{2a} ergibt, die sich aus D_1 über den Autor Straka und seine ‚realen‘ Beziehungen konstituiert. Diese wird gespiegelt durch die Daten, die über die Herausgeberfiktion über das Leben des Autors gegeben sind, aus denen sich ebenfalls eine Diegese D_{2b} rekonstruieren lässt. Schließlich ergibt sich als weitere Diegese D_3 diejenige der Nutzer*innen des Buches, Eric und Jen, die als gegenwärtige im Discours 2012 in US-Amerika beginnt und sich etwa ein Jahr hinzieht. Letztlich ließe sich über die tatsächlichen Verfasser J.J. Abrams und Doug Dorst eine weitere (Text-)Diegese D_4 etablieren, die sich durch die paratextuelle Vermittlung über dieses ihr Projekt bestimmt.

kulieren, bleibt offen.⁵ *Ship of Theseus* stellt ein Set an Möglichkeiten aus, die einem Buch zur Verfügung stehen, es partizipiert an zeitlichen Aspekten ebenso wie an institutionellen, es verbindet Druckschrift und Handschriften und greift vieles auf, etwa über die dialogische Struktur den dramatischen Modus und über seine Schichten die Frage nach dem Interaktionsmodus,⁶ und ist als Buch potentiell sowieso multimodal, was Bild und Schriftanteile betrifft (wobei es wenig Bilder gibt und Bilder selbst zumeist als Symbole/visuelle Zeichen verstanden werden); dennoch stellt sich gerade dadurch die Frage, ob und inwieweit es sich bei diesem spielerischen Operieren und Ausgreifen um unterschiedliche Modi handelt und wie zu spezifizieren ist, was als Modus zu deklarieren bzw. dabei einzu-beziehen ist.

Um diese hier aufgeworfenen Fragen beantworten zu können bzw. hierfür eine Argumentationsgrundlage zu liefern, sei im Folgenden etwas weit ausgeholt und seien textuelle Aspekte innerhalb eines semiotischen Rahmen referiert, die sich als für Multimodalität relevante erachten lassen (und auf verschiedene Weise mit Discours und Histoire, Grenzen, Kohärenzbildungen, Referenzphänomenen interagieren).

2. Semiotischer Rahmen

Einführend seien die wichtigsten Kategorien skizziert, die die semiotische Einbettung von Multimodalitätsphänomenen grundieren (sie werden im Folgenden nicht bei jedem einzelnen Beispiel ausgeführt, sind aber jeweils mitzudenken und bei einer Analyse einzubeziehen).

2.1 Textualität, Medialität und Kulturalität

Am Beispiel des Intros der Serie *POPETOWN* (GB, 2003) kann illustriert werden, welche grundsätzlichen Aspekte bei der Konstituierung von Texten relevant werden. Sie können in Textualität, Medialität und Kulturalität unterteilt werden, die jeweils je nach Fokus weiter ausdifferenziert werden können.⁷

⁵ Natürlich gilt es zu präzisieren, dass Gegenstand des Beispiels hier nicht die Live-Aufführung 2013 oder deren audiovisuelle Fernsehaufzeichnung ist, sondern die Zusammenfassung im schriftlichen Ankündigungstext; siehe zum Beispiel noch unter Abschnitt 4.3.

⁶ So machen es die verschiedenen Schichten erforderlich, sich einen Lektüreplan zu erstellen, um die gebotenen Informationen aufzunehmen; etwa erst kapitelweise den (Roman-)Text, dann die Anmerkungen dazu, dann die Aufzeichnungen, parallel die entsprechenden Einleger.

⁷ Siehe hierzu einführend Hans Krah, „Textuelle Grundlagen / Semantische Verfahren“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 35-56, und ausführlich am Beispiel *LITTLE BRITAIN* Jan-Oliver Decker/Hans Krah, „Texte und Aneignungskulturen. A Semiotic Approach am Beispiel *Little Britain*“. In: *Kodikas / Code* (in Vorbereitung). Das Intro hat eine Länge von 1:02 Minuten und ist in allen

2.1.1 Zur *Textualität* (T_1) gehört zunächst ganz basal, was dargestellt, welche Welt gezeigt wird (Fokus *Textsemantik*): Die Semantik der Welt von POPETOWN lässt sich im Intro über die Merkmale der Räume, der räumlichen Anordnung und der Figuren, die den Teilräumen zugordnet sind, rekonstruieren/abstrahieren. Gezeigt wird ein Raum, der durch eine Mauer von einem außen abgegrenzt ist. Dieser Raum selbst lässt sich in einen Außenbereich und einen Innenraum unterscheiden, wobei das Außen ein öffentlicher Raum (asiatisch aussehende Touristen – Touristen, da die Raummacht nicht bei ihnen liegt), das Innen ein nicht-öffentlicher ist. Durch die Kleidung ist konnotiert, dass es sich um einen klerikalen Bereich handelt. Dieses Innen wird weiter spezifiziert, insofern in ihm ein Bereich ist, der wiederum abgegrenzt ist und einen dem anderen unzugänglichen, geheimen Teilraum ausbildet, mit eigener Semantik (der Raum hinter der Geheimtür, ein Swimmingpool in Dollarform, ist semantisch ein Raum der Entspannung, des Nichtstuns, der Relevanz von Geld; gerade der Schreibtisch im offiziellen Bereich betont diese Differenz), der an Figuren gebunden ist, die anhand der Kleidung als Kardinäle zu identifizieren sind. Die raummächtige Figur im Innen im Allgemeinen ist semantisiert als Kind (Spielzeug, Betreuungspersonal, Wutausbrüche), dennoch ist die Raummacht an diese Figur gebunden (mit Ausnahme des geheimen Bereichs). Zur zeitlichen Situierung kann festgehalten werden, dass insbesondere über das technische Equipment (Kameras, Druckknopf etc.) diese als ‚gegenwärtig‘ zu bestimmen ist. Das ließe sich alles noch differenzierter darstellen, hier soll diese Skizze genügen.

2.1.2 Zur *Medialität* (M_1) gehört vorrangig der Aspekt der medialen Möglichkeiten des Discours (Fokus *Zeichenorganisation*): So handelt es sich bei POPETOWN um ein audiovisuelles Format, das demgemäß über die entsprechenden filmischen Möglichkeiten verfügt. So etwa, was den Zugang zum dargestellten Raum betrifft. Durch den Point of View wird ein Durchdringen der Mauern ermöglicht, eine visuelle Grenzüberschreitung bis in die Innenbereiche; dies operiert mit den Möglichkeiten, die (nur) ein audiovisuelles Format erlaubt. Die Kamera überschreitet die Grenze, bewegt sich auf die zentrale Figur hin und erkundet dann mit dem diegetischen Personal den Raum, wobei die Kamera – und damit die Rezipient*innen – mehr sieht als die Figuren der Diegese (eben auch den geheimen Bereich).

2.1.3 Zur *Medialität* (M_2) gehört auch der Aspekt der konkreten materialen Ausprägung des Discours (Fokus *Materialität*): Hier etwa, dass es sich um Animation, also Zeichentrick, handelt.

Folgen identisch; es folgt auf einen Rahmen von 0:50 Minuten, der unter Beibehaltung des Settings, Religionsunterricht in einer Schule, bezüglich der konkreten Themen variiert, siehe dazu noch unten.

2.1.4 Zur *Kulturalität* (K_1) ist als ein erster Aspekt zu zählen, in welchem Verhältnis die textuelle Semantik zur außertextuellen Wirklichkeit steht, ob und wie sie eine Referenz aufweist (Fokus *Referenzialität*): Wie bei entsprechendem Wissen (westlicher Kulturen) deutlich wird, ist der Raum als Vatikan zu identifizieren, die raummächtige Figur dementsprechend als Papst. Indizien hierzu liefern die architektonische Anlage des Raumes, der Titel „Popetown“, die Konnotationen der Figurensemantisierung (Schweizer Garde, Kleriker, Kardinäle – Kleiderkode).

2.1.5 Die *Textualität* ergibt sich hier also insbesondere durch eine ganz spezifische Auswahl und Erweiterung im Vergleich mit dem kulturell Aufgegriffenen, dies verweist auf eine zweite Dimension (T_2) der Textualität (Fokus *Paradigmenvermittlung*): Mit diesem Wissen und dieser Vergleichsgrundlage lässt sich die textuelle Semantik spezifizieren. Im Verhältnis ergibt sich zum einen, dass Einblick in einen Raum gewährt wird, der ein eigentlich, kulturell, abgeschlossener, für Außenstehende unzugänglicher Raum ist. Der Text zeigt also etwas, was man sonst nicht sieht, die Rezipient*innen erhalten gewissermaßen die Rolle von Voyeur*innen zugewiesen. Zudem ergibt sich zum anderen, dass dieser Raum, trotz des Wiedererkennens, textuell ‚etwas‘ andere Strukturen und Merkmale aufweist, als die, die dem Vatikan kulturell im Allgemeinwissen zugesprochen werden. Dies betrifft die Semantisierung der Kardinäle, dies betrifft zentral die Figur des Papstes als nicht erwachsen, sondern kindlich, geradezu infantil, die eine Art Nanny braucht und nicht als sakrale Figur, sondern ganz dezidiert profanisiert erscheint (wenn das Kreuz sich als Pogo Hüpfstange erweist).

2.1.6 Hier lässt sich ein zweiter Aspekt von *Kulturalität* (K_2) anschließen (Fokus *Diskursivität*). Diese spezifische Textualität verursachte eine Anschlusskommunikation, hatte also eine gewisse Wirkung: POPETOWN wurde 2003 in Großbritannien produziert, wegen Protesten der katholischen Kirche aber erst 2005 im neuseeländischen Sender C4 ausgestrahlt. In der BRD erfolgte die Erstausstrahlung 2006 auf MTV und rief eine vehemente öffentliche Diskussion hervor, an der sich damals führende Politiker wie Edmund Stoiber (bayerischer Ministerpräsident) beteiligten und die insbesondere auf Internetforen geführt wurde. Der Serie wurde Blasphemie vorgeworfen, sie wurde als „Hetzfilm“ titulierte und als strafrechtlich fragwürdig ‚verdammte‘, rechtliche Schritte, die Ausstrahlung zu verhindern, wurden unternommen. Boykottaufrufe auf extra dafür eingerichteten Internetseiten wurden bereits im Vorfeld der Ausstrahlung gestartet. Die Versuche, die Ausstrahlung zu verhindern, hatten keinen Erfolg. Die Erstausstrahlung am 3. Mai war aber eingebettet in eine MTV News Mag Spezial-Diskussionsrunde mit Vertretern von Kirche, Medien, Kultur und Politik. Danach ebte das Interesse deutlich ab.

2.1.7 Welche Bedingungen begünstigten diesen Skandal? Hier lässt sich zunächst wieder auf Aspekte der *Medialität* (M_3) zurückkommen (Fokus *Dispositivstruktur*): Die Ausstrahlung war auf MTV, einem damals relevanten Sender, der als Leitmedium für alles, was als jugendkulturell gelabelt wurde, gelten konnte. Da-

mit zog dessen Programm durchaus auch Aufmerksamkeit von ‚außerhalb‘ auf sich (Stichwort ‚Jugendschutz‘). Zudem wurde die Serie im Vorfeld über ein Plakat beworben, das einen vom Kreuz herabgestiegenen Jesus zeigt, der im Fernsehen auf MTV POPETOWN schaut und sich köstlich zu amüsieren scheint, wie der Slogan: „Lachen statt rumhängen“ verdeutlicht. Dieses Plakat war es vor allem, dass seinen Zweck als Werbeträger übererfüllte, es erregte Aufmerksamkeit. Diese ablehnende Aufmerksamkeit wurde schließlich vervielfältigt über das Internet. Auf Seiten wie *kreuz.net*, *kath.net*, *vers1* – allesamt eindeutig katholisch-(reaktionär)-ideologisch ausgerichtet – gelangte diese Kritik in eine breitere Öffentlichkeit, die dann Politiker animierte, auf den Zug aufzuspringen.

2.1.8 Warum aber konnte dieser Skandal diese Relevanz erlangen bzw. wieso konnte sich dies überhaupt zum Skandalon ausweiten. Hier greifen wieder Aspekte von Kulturalität (K_3) (Fokus *Historizität*): Zur Zeit der deutschen Erstaussstrahlung 2006 waren kulturelle Rahmenbedingungen und Diskurse relevant, die man sich zu vergegenwärtigen hat, um dieses kulturelle Echo auf diesen Text verstehen bzw. nachvollziehen/einordnen zu können. Als solche wäre zuerst zu nennen, dass in Deutschland ein gewisser Papst-Hype dominierte, hervorgerufen durch die Wahl Kardinal Ratzingers zum neuen Papst Benedikt XIV 2005. Zu nennen ist eine gewisse Sensibilisierung für Aspekte des Umgangs mit Kirchen und Religionen, die durch die Mohammad-Karikaturen der dänischen Zeitung *Jyllands-Posten* und die heftigen Reaktionen darauf in der islamischen Welt Ende 2005 initiiert wurde. Schließlich ist zu erinnern, dass das Ganze vor der Missbrauchsdebatte um die katholische Kirche stattfand, diese also einen noch durchaus anderen Status als Autorität genoss als danach/heute.

2.1.9 Schließlich sind im Kontext von *Textualität* (T_3) die Befunde rückzubinden und zu vernetzen und textadäquat zu würdigen (Fokus *Wirklichkeitskonstruktion*): Hierzu ist das bereits erwähnte mediale Merkmal des Zeichentricks/der Animation (M_2) aufzugreifen und eingehender zu betrachten. Dieser mediale Aspekt ist nicht nur insofern relevant, als durch die Animation andere Möglichkeiten als im Realfilm gegeben sind (etwa bezüglich der Überzeichnung des Papstes als Kind), sondern auch insofern, als die einzelnen Folgen der Serie POPETOWN aus einer Rahmen-Binnen-Struktur bestehen, wobei sich Rahmen und Binnen insofern medial unterscheiden, als die Binnenhandlung inkl. Intro animiert ist, der Rahmen aber nicht, sondern als Realfilm realisiert ist. Damit weist POPETOWN zum einen generell eine selbstreferentielle Struktur auf – die eigene Medialität wird expliziert und thematisiert –, zum anderen kann die diesbezügliche Beziehung zwischen Rahmen und Binnen innerhalb des Textes betrachtet werden: Was im Raum Popetown, und damit in der Binnengeschichte, geschieht, ist das Produkt eines Schülers, der sich im Religionsunterricht aufgrund eines zum Unterricht unfähigen Priesters mit dem Zeichnen von Comics die Zeit vertreibt. Die in dieser Rahmengeschichte gezeichneten Comics haben dabei jeweils einen Bezug zum Stoff des Unterrichts bzw. zur Vermittlung dieses Stoffes durch den Priester. Dieser Comic ist es dann, der in einem Medienwechsel zum Zeichentrick und damit

zur Binnendiegese wird. Der Medienwirklichkeit, wie sie unter (T₁) und (T₂) rekonstruiert/beschrieben wurde, kommt damit bezüglich ihres Wirklichkeitsanspruchs von vornherein ein vordefinierter Status zu: Innerhalb des Gesamttextes ist sie nicht als Realität, sondern selbst nur als mediales Produkt gesetzt (und zwar eines Schülers, der sich im Religionsunterricht – zurecht – langweilt). Für eine Bewertung des Skandalpotentials, und damit einer auf Medienkompetenz fußenden Reflexion von (K₂) – versus politischer Aktionismus und/oder journalistischer Ereigniswert –, ist dies einzubeziehen, wollte man dem Text gerecht werden.

2.2 Medialität: das Beispiel Schattenspiel

Der Medienbegriff kann neben und in Verbindung mit dem institutionellen Aspekt und dem technologischen Aspekt hinsichtlich seines *semiotischen Aspekts* verstanden werden: Wie produzieren Medien welche Bedeutungen und wie verhalten sich diese Semantiken zu kulturellen Diskursen, zur außermedialen Wirklichkeit? In diesem Sinne definieren sich Medien zeichentheoretisch-strukturell aus der *Organisation der Zeichen* in Codes, als Wahl und Beschränkung von Möglichkeiten der internen Strukturierung – z.B. bezüglich der beteiligten Informationskanäle. Dabei interagieren die beiden zuerst genannten Aspekte mit diesem Aspekt und können sich durchaus semantisch auswirken. Am Beispiel eines einfachen Mediums, des Schattenspiels, lassen sich (durchaus unterschiedlich gewichtete) Aspekte aufzeigen und für Medien und ihre Medialität verallgemeinern.

2.2.1 Zunächst braucht es eine material-empirische Apparatur, durch die sich eine eigene mediale Realität erzeugen lässt. Beim Schattenspiel sind dies Wand/Fläche, Lichtquelle, Objekt, spezifischer Abstand.

2.2.2 Damit dies funktioniert, müssen bestimmte Bedingungen, Regeln eingehalten werden. Formuliert etwa in Büchern zum Schattenspiel, indem gezeigt wird, wie aus einer Hand als Signifikant ein Häschen als Signifikat wird.⁸ Diese Regeln, also die ‚Grammatik‘, sind explizierbar und damit auch erlernbar (wie solche Anleitungen verdeutlichen). Die Regeln, das Regelsystem sind es, die wiederum für die Erzeugung wesentlich sind, unabhängig davon, was Akteure intendieren oder ob sie überhaupt etwas intendieren, also wissen, dass sie Teil einer medialen Abbildung sind. In den AUSTIN POWERS-Beispielen ist dies besonders herausgestellt:⁹

⁸ Einige Beispiele solcher Einführungen: Gerry Paster/Titus Neijens, *Schattenspiele*. Reinbek 1987; o.A., *Schattenspiele*. Münster 1984; Marga Jolier van der Berg, *Schattenspiele*. Freiburg 1980; Hetty Paerl, *Schattenspiele selbermachen*. Ravensburg 1985; Gudrun Wehle, *Schattenspiele. Ein Spaß für groß und klein*. Luchterhand 1991; Friedrich Reinhardt, *Schattenspiele für Kinder. Modelle mit Musik*. Don Bosco München 1989.

⁹ In Jay Roach, *AUSTIN POWERS – SPION IN GEHEIMER MISSIONARSTELLUNG*. New Line Cinema 1999; und Jay Roach *AUSTIN POWERS IN GOLDSTÄNDER*. New Line Cinema 2002 gibt es jeweils eine Sequenz, die

Der durch das mediale System hervorgebrachte Text hat eine eigene, autonome Bedeutung.

2.2.3 Die eigene Realität, die erzeugt wird, kann eine vollständig eigene sein, also mit den Parametern der apparativen Dimension nichts mehr zu tun haben; so eben, wenn auf der Leinwand statt einer Hand ein Häschen zu sehen ist. Sie kann auch eine sein, die als Abbildung von Realität verstanden werden soll. Dies richtet sich nach den konkreten Abbildungs-Parametern bzw. spezifischen (Zusatz-)Regeln. Wenn, wie im Schattenriss als Spezialvariante, der Schatten eine identifizierbare Person darstellen soll (etwa Goethe), dann braucht es das Profil; das Verhältnis von Objekt und Lichtquelle muss also in einem bestimmten Winkel zueinander stehen. Die Art der Zeichenorganisation, die syntaktische Dimension, regelt, was an Semantik erzeugt werden kann.

2.2.4 Das Ergebnis lässt sich bezüglich des Verhältnisses von Signifikanten und Signifikat bestimmen: Beim Schattenriss ist dieses als ikonisch zu sehen, denn zwischen Signifikanten, dem Schattenriss, und dem Signifikat, der abgebildeten Person, besteht ein Verhältnis der Ähnlichkeit. Demgegenüber ist das Verhältnis beim Schattenspiel symbolisch, denn es beruht auf Arbitrarität: Die Hand als Signifikant hat mit dem Signifikat, dem, was zu erkennen ist, etwa ein Häschen, nichts zu tun, das Verhältnis ist beliebig. Genau dadurch kann ja eine andere Handform ein anderes Signifikat, etwa eine Ziege, erzeugen. Erst dieser primär symbolische Bezug führt sekundär zu etwas Ikonischem. Denn wenn ein Hase zu erkennen ist und damit eine Ähnlichkeit, dann bezieht sich diese Ähnlichkeit nicht auf den Signifikanten, sondern auf das Verhältnis von *Signifikat* und *Referent* – auf dieser Ebene ist Ikonizität gegeben (das Abgebildete ist als Hase zu erkennen, da wir die Zeichen mit unserem Wissen abgleichen, wie ein Hase aussieht). Ohne eine spezifische Syntax (also ohne sich an Regeln zu halten) kann das Verhältnis als indexikalisch (bzw. als Anzeichen) gewertet werden. Ein Schatten verweist darauf, dass es ein Objekt geben muss, das den Schatten wirft. Aber weder muss dieser Schatten eine Ähnlichkeit mit diesem Objekt aufweisen noch muss er an sich als Schatten ein identifizierbares Objekt signifizieren/bezeichnen.

sowohl für die Filmrezipient*innen als auch ein diegetisches ‚Publikum‘ als Schattenspiel zu goutieren ist, wobei den Akteur*innen gerade nicht bewusst ist, dass sie Teil einer medialen Apparatur sind. So fungiert in SPION eine Zeltwand als Leinwand, auf der das harmlose Geschehen im Inneren des Zelttes, die Suche nach einem Gegenstand in einer Reisetasche, für die Außenstehenden projiziert als Vollzug kulturell als abartig konnotierter sexueller Praktiken erscheint (Gegenstände im Anus, Fisten); durch die filmische Spiegelung kann dabei die diegetische Reaktion abgebildet werden, die sich der perspektivisch ergebenden Realität verdankt, die Wahrnehmung des Inneren durch die Zeltwand, gleichzeitig aber auch, durch die alternierende Montage des Films ermöglicht, das tatsächliche Geschehen im Inneren, so dass sich durch den Abgleich für die Rezipient*innen ein doppelter Genuss ergibt: Zum einen kann emphatisch nachvollzogen werden, was die diegetischen Beobachter zu erkennen glauben, zum anderen schafft die Reflexion des Funktionierens der medialen Apparatur einen intellektuellen Mehrwert. Ähnlich verhält es sich in GOLDSTÄNDER, nur dass hier die ‚Realität‘ des Schattenspiels geradezu phantasmagorische Züge erhält, als männliche Selbstzeugung inklusive Geburt.

2.2.5 Um überhaupt als Medium fungieren zu können, ist zentral und grundsätzlich, dass bezüglich der Realität gefiltert wird, was über das Medium überhaupt an Information transportiert werden kann. Jedes Medium abstrahiert notwendigerweise und reduziert, beschränkt sich auf spezifische Aspekte; das ist der Preis von Kommunikation. Beim Schattenspiel ist dies neben der grundsätzlichen rein visuellen Selektion insbesondere die Fokussierung auf den Umriss, die Kontur, bei gleichzeitiger Nivellierung der Unterschiede im Inneren: Hier ist alles gleich schwarz/dunkel (Entdifferenzierung von Binnenstrukturen, zugleich Flächenhaftigkeit). Der Fokus ist durch die Linien zwischen innerem Dunkel und äußerer heller Umgebung gegeben. Damit ergibt sich eine andere Relevantsetzung/Hierarchisierung im Vergleich mit einer vorgelagerten Realität: Der Umriss wird zum einzig entscheidenden Parameter, über den die Bedeutungserzeugung funktioniert und der diese steuert.

2.2.6 Damit dies funktioniert, braucht es zudem die *Ausblendung* des Signifikanten, des Zeichenträgers in seiner eigentlichen Materialität bzw. Bedeutung/Objekthaftigkeit: Der Umriss wird durch eine Hand gebildet, dass es sich um eine Hand handelt, deren Schatten man indexikalisch sieht, ist aber nivelliert bzw. vollständig absorbiert – eben auch, da der Schatten nicht ikonisch als Hand erscheint. Gerade die Schnittstelle von ‚bedeutsamen‘ Schatten (die Hand als Häschen) und Träger (also der Arm) wird aus der Wahrnehmung ausgeblendet, als hier und jetzt nicht relevantes Phänomen.

2.2.7 Diese Reduktion wie die Irrelevantsetzung des Signifikanten sind die Voraussetzung, eine eigene Realität bilden zu können. Denn wenn nur die Kontur und in Relation zu anderen Zeichen die Position entscheidend ist um für Bedeutung zu sorgen, dann kann ein Baguette eben auch als ein ganz anderes Objekt gedeutet werden.¹⁰

2.2.8 Diese Bedingtheit der medialen Anordnung ist damit auch als Möglichkeit des Mediums zu sehen. Wenn nur der Umriss zählt, dann heißt dies, dass damit eine Amalgamierung bzw. Homogenisierung einhergeht: Was eigentlich unterschiedlich ist, kann dennoch im Medium als gleich behandelt werden, da es durch das Medium gleich wird; eine Differenz, Unterschiede werden aufgehoben. So werden in der Anleitung zum Krokodil die Zähne des Krokodils nicht durch die Hand gebildet, sondern durch einen ausgeschnittenen Papierstreifen.¹¹

¹⁰ So im Cartoon von Peter Gaymann, *Schöner Essen*. München 1992, unpag.: Die Abbildung eines aufgehängten Lakens, hinter dem die Silhouette eines Mannes zu erkennen ist, die von der Wäscherin erschaut wird, ist unertitelt mit „Die Franzosen haben lange...“. Die Abbildung darunter, die den zeitlichen Verlauf abbildet und den Mann seitlich neben dem Laken hervortretend zeigt, vervollständigt die Aussage durch „Brote!“ – zunächst aber war durch die Positionierung des Baguettes dieses deutlich als Umriss eines Phallus signifiziert.

¹¹ Beispiel aus Paster/Neijens, *Schattenspiele*, S. 24; auch in Jolier van der Berg, *Schattenspiele*, ist dieser Aspekt deutlich zu sehen, wenn bei den Kinderspielen das Pferd aus Pappe ist oder die Rüschen des Kleides aus Papier. Im Schattenspiel werden diese Elemente amalgamiert zu *einer* Realität, die gleich bedeutend ist.

Über die mediale Apparatur ist genau dieser Unterschied – Papier/Hand – nicht mehr gegeben.

2.2.9 Mediale Systeme sind auch insofern kulturabhängig, als ihr jeweiliger Stellenwert sich verändern kann. So erscheint das Schattenspiel, wie die Publikationen der 1980er Jahre zeigen, vorrangig als Kinderspiel; als Schattenriss um 1800 ist das Medium Teil eines (hoch-)kulturellen Austausches und soziale Kommunikationsform (jemanden seinen Schattenriss zu geben ist Ausdruck von emotionaler Wertschätzung und kann selbst wieder als Kode fungieren). Schatten kann in philosophischen Kontexten als Vergleich fungieren und damit als Medium selbst zum Modell der Welt werden (Platons Höhlengleichnis). Schatten kann im 21. Jahrhundert als Kollektivsymbol für den Kontrollverlust des Ichs stehen.¹²

Zu sehen ist auch, dass mediale Systeme mit anderen medialen Systemen verschiedene ‚Allianzen‘ eingehen. So bedarf es zur Speicherung und Tradierung des Medientextes beim Schattenriss Karton, um die Präsenz zu fixieren und so zum Distanzmedium zu machen; so bedarf es Bücher, um das Medium Schattenspiel als solches, in seiner Medialität, metasprachlich zu archivieren (damit das Wissen nicht verloren geht, wie man es macht). Schließlich zeigen die audiovisuellen Beispiele von AUSTIN POWERS, wie sich Medien in andere integrieren und im neuen Medium auf unterschiedliche Weise nutzen lassen, wobei das Medium als Medium selbst thematisch werden und eine Reflexion des Mediums (was leistet es, wie funktioniert es) daran geknüpft sein kann. So wird in den beiden AUSTIN POWERS-Beispielen gerade nicht ein Schattenspiel vorgeführt, sondern diese mediale Anordnung beobachtet (wir sehen beide Seiten und wissen deshalb, dass das, was man über den Schatten sieht, nicht der Realität entspricht) und damit mit einer Offenlegung der medialen Prinzipien operiert (zu welchem Zweck ist dann wieder eine andere Frage).

3. Grundlagen von ‚Modalität‘

Im Folgenden werden solche Aspekte skizziert, auf denen Multimodalität aufbaut, die diese zumindest tangieren und bedingen oder zu ihr diskursiv in Beziehung zu setzen sein können. Auf eine Definition von Modalität wird dabei verzichtet, da bereits diese Basis von Multimodalität vielfältig in ihrer Auslegung sein kann und unspezifiziert als Leerform gebraucht wird. Da dies heuristisch durchaus legitim ist, sollen hier Einzelkategorien angeführt werden, die in ihrer jeweiligen ‚Gemengelage‘ dann ‚Modalität‘ ausbilden oder geeignet sind, eine solche zu konturieren. Dass Modi nicht prinzipiell mit Informationskanälen kurzgeschlossen werden können, sondern zumeist Kombinationen mit anderen Fak-

¹² Siehe Miriam Frank, „Überwachungsnarrative im Dokumentarischen. Konstruierte Untergangsstimmung im deutschsprachigen Fernsehen“. In: Killian Hauptmann/Martin Hennig/Hans Krah (Hgg.), *Narrative der Überwachung*. Berlin 2020, S. 159-199, hier S. 167f.

toren von Wahrnehmung eingehen, wurde in der Einführung bereits thematisiert.¹³

3.1 Discours, Informationskanal, Zeichensystem

3.1.1 Die Ebene des Discours bezieht sich auf die medial bedingte, primär empirisch vorliegende Oberflächenebene und meint die konkret materiell vorliegende Abfolge beziehungsweise Anordnung der Signifikanten. Mit dem Begriff Discours kann die an die Informationskanäle des Mediums gebundene, medienspezifische Präsentation bezeichnet werden. Jedes Medium bringt aufgrund der ihm zur Verfügung stehenden Informationskanäle/Modalitäten Texte hervor, die sich auf der medial bedingten Oberflächenebene des Discours unterscheiden. Die Ebene der Histoire ist ganz generell als die vom Discours abstrahierbare semantische *Tiefenstruktur* zu verstehen. Der Begriff ‚abstrahierbar‘ bezieht sich auf den Zeichenstatus der Oberflächenebene, der es erlaubt, diese ‚Oberfläche‘ als Oberfläche, also als komplexen Signifikanten eines Signifikats aufzufassen. Auszugehen ist dabei aber stets vom konkreten Zeichenmaterial und der konkreten Anordnung dieses Materials. Erst auf der Basis des Discours lässt sich in Abhängigkeit von ihm die Histoire *abstrahieren*.

3.1.2 Bezüglich dem, was traditionell als Modalität verstanden wird, gilt es zu spezifizieren, dass diese zwar zumeist kongruent zu den Informationskanälen, also dem visuellen, dem auditiven, dem haptischen, dem olfaktorischen und dem gustatorischen, konzipiert ist. Hier müssen aber auch räumliche und zeitliche Parameter berücksichtigt werden und letztlich auch Formen der Interaktivität, wobei sich diese zumeist über den haptischen Informationskanal artikulieren und an diesen rückgebunden werden können. Betrachtet man Medien bezüglich deren Beziehung zur Kategorie ‚Zeit‘, kann unterschieden werden, ob sie statisch und a-temporal organisiert sind oder ob sie über eine dynamische Komponente, einen temporalen Verlauf, verfügen, ihnen als Medium selbst also das Moment der Bewegung inhärent ist. Unterschieden werden kann des Weiteren, ob sie das Merkmal ‚dreidimensional‘ aufweisen und ihnen damit eine räumliche Dimension genuin zukommt (Präsenzmedien). Als *Mediengruppen* lassen sich die *visuellen* (Bild-)Medien, die *auditiven* und die *literalen* bestimmen, die dann verschiedene Kombinationen eingehen können und zudem die *audiovisuellen* Formate konstituieren. Unter *literalen* Formen sind schriftsprachliche gemeint, die rein ‚besprochene‘/,sprachlich‘-existente Signifikate ausbilden (und denen ein besonderer Status zugesprochen werden kann). Im Mündlichen sind sie mit Audition verbunden und bedienen damit zusätzlich und notwendig das auditive Register. Im Schriftlichen können sie mit visuellen Formen verbunden sein (Text-Bild-Beziehungen, etwa im Bilderbuch, Comic, in der Anzeigenwerbung, aber auch in der Alltagskommunikation – bei Kurztönen im öffentlichen Raum – oder in

¹³ Siehe KraH/Seefried i.d.B.

Sachtexten – Schemata, Diagramme –), an Visualität im Sinne von Ikonizität sind sie dagegen nur potentiell (und zumeist nicht realisiert) gekoppelt. Diesen analogen Medien stehen dann die *digitalen* gegenüber, die auf den analogen aufbauen und die jeweiligen Spezifika der einbezogenen Medien ebenso operationalisieren können.

3.1.3 Medialität, wie sie sich im Discours artikuliert, bestimmt sich durch die beteiligten Informationskanäle und Modalitäten im oben skizzierten Sinn und die sich darüber konstituierenden Zeichensysteme. Das gleiche Zeichensystem kann sich unterschiedlicher Informationskanäle bedienen, wie anhand schriftlicher und mündlicher Sprache zu sehen ist. Zwischen Informationskanal und Zeichensystem ist zu unterscheiden. Erst die spezifische Interaktion regelt die semantisch ausgerichtete textuelle Qualität eines Textes, seine semantische Verfasstheit. Das gleiche Material (etwa das Visuelle) kann unterschiedlich (syntaktisch) organisiert sein, sodass sich auch bei gleichem Informationskanal unterschiedliche Zeichensysteme ergeben können (siehe Beispiel in Abschnitt 3.2).

3.1.4 Die Organisation eines Zeichensystems korreliert mit den unterschiedlich möglichen Zeichensystemen (auf Basis unterschiedlicher wie gleicher Informationskanäle) und lenkt den Blick auch darauf, welche Leistungen als Zeichensystem ein Zeichensystem zu erbringen im Stande ist. Zentrale Leistungen der natürlichen Sprachen, also etwa des Deutschen, dürften zum Beispiel sein, dass sich Sprache (in diesem engen Sinn) vom Konkreten, empirisch referentiell Gegebenen lösen kann. Sie kann klassifizieren und kategorisieren („Baum“ statt eine bestimmte Baumart). Über sie kann über Nicht-Konkretes (Ideen), Nicht-Reales, Zukünftiges/Vergangenes, also im Vollzugsakt Nicht-Gegebenes kommuniziert werden. Sprache kann zusammenfassen, kann abstrahieren, den semantischen Inhalt der Information vom Informationsträger entkoppeln (etwa bezüglich zeitlicher Phänomene: „es dauert lange“ ist sprachlich genauso ‚aufwändig‘ wie „das ging schnell“ – drei Wörter, 13/14 Buchstaben). Dadurch wird Effizienz forciert, gerade über die Deixis (ich–jetzt–hier-System) als Platzhalter; Sprache kann adressieren. Sprache kann komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge abbilden und damit Argumentationen aufbauen. Sprache kann definieren, also Zuordnungen, Benennungen explizit vornehmen („Du bist...“). Sprache kann über sich selbst kommunizieren (metasprachliche Funktion) wie sich selbst zum Inhalt nehmen und ‚anders‘ kommunizieren (poetische Sprachfunktion): „Du bist die Flügel“ – rhetorisch-uneigentlich.¹⁴

¹⁴ Beispiel entnommen dem Manifest „Du bist Deutschland“ von 2005, siehe dazu Hans Krah, „Strategische Selbstreferenz. ‚Deutschland‘ in deutscher Werbekommunikation“. In: *Kodikas / Code* 40, Heft 1/2 (2017), S. 186-208, insbesondere S. 196-207.

3.1.5 Aspekte, die zu differenzieren sind, lassen sich aus dem Beispiel ‚Ich glaube nicht an Windstärke‘ ableiten und mit diesem illustrieren:¹⁵



Abb. 1: „Ich glaube nicht an Windstärke“ (Sophia Pompéry, 2019; eigene Aufnahme)

Zunächst ist mit „Ich glaube nicht an Windstärke“ bezüglich des Zeichensystems deutsche Sprache grammatikalisch ein Satz gebildet, dessen (i) Semantik, also propositionale Aussage, bestimmt werden kann, wenn man dieses Zeichensystems mächtig ist (es gibt also eine Sprachbarriere, da nur Deutschsprachige das Medium auf Anhieb verstehen können). Ein Ich macht eine Aussage bezüglich einer eigenen Glaubenseinstellung (in gewisser Weise emotive Sprachfunktion). Die gegebene Medialität dient hierfür als Grundlage, auf der und mit der sich die Zeichen, Buchstaben und Wörter, bilden. Darüber hinaus kann auch (ii) diese Ebene der Signifikanten, also hier der Wörter und Buchstaben, aus denen dieser Satz konkret besteht, betrachtet werden (siehe Abschnitt 3.3). Hier lässt sich konstatieren, dass es sich um Großbuchstaben handelt, die farblich blau sind, wobei als auffälliges Merkmal dieses Blau aus den Buchstaben verläuft, die Buchstaben also keine feste Kontur aufzuweisen scheinen. Medialer/Materieller Träger dieser Buchstaben ist (iii) eine Fahne/Flagge (siehe Abschnitt 3.4). Damit also Stoff, woraus sich weitere Eigenschaften ergeben, insbesondere ‚nicht starr‘; festgelegt ist damit auch die Sichthöhe, zudem verweist die Fahne als Träger auf ihren Platz im Freien (wobei zudem häufig auch eine symbolische Beziehung indiziert ist, Stichwort Fahnenhissen). Wie zu erkennen ist, steht diese Fahne (iv) an einem bestimmten Ort. Bohlenweg, Sandstrand und Dünen im Hintergrund verweisen relativ deutlich auf die Nordseeküste.¹⁶ Damit werden weitere Bedeutungen aufgerufen und relevant. Denn Nordsee ist kulturell durch Wind gekennzeichnet bzw. damit konnotiert, sodass sich Semantik (i) und Ort (iv) aufeinander

¹⁵ Es handelt sich um eine Aktion des Amrumer Kunstvereins im Sommer 2019; siehe auch www.kunstverein-amrum.de/new-adventures-in-vexilology/2019/sophia-pompéry-2019.

¹⁶ Bei genügend Wissen lässt sich der Ort referentiell bestimmen: Es ist der Hauptstrand von Nebel auf Amrum.

beziehen lassen – und dabei werden auch die in (ii) und vor allem (iii) festgestellten Befunde funktional. Wer immer als dieses Ich identifiziert werden mag, der darin artikuliert Glaube scheint durch die äußeren Umstände empirisch ad absurdum geführt zu werden. Die Fahne flattert im Wind, die Schrift zeugt quasi ganz wörtlich davon, dass sich die Aussage nicht halten lässt. Zudem ist das Erkennen der Semantik von der Apparatur abhängig; nur bei Bewegung, also Wind, ist die Schrift auf der Fahne zu lesen, ansonsten würde sie durch das Herunterhängen der Fahne bei Windstille im Stoff verdeckt sein. Ob sich die auslaufende Schrift dabei tatsächlich den Windverhältnissen verdankt oder dies nur simuliert ist, spielt keine Rolle und ist in der Momentaufnahme auch nicht entscheidbar. Zur Steuerung der Aufmerksamkeitslenkung lässt sich sagen (siehe Abschnitt 3.5), dass das Medium bereits aufgrund seiner Existenz Aufmerksamkeit erzeugen kann: Es ist etwas Hohes in einer flachen Gegend und liegt direkt an einem Gehweg. Betrachtet man die Rezeptionssituation, so ist erkennbar, dass der Text für jedermann frei zugänglich ist; es handelt sich um ein öffentliches Kunstwerk, das am (öffentlich zugänglichen) Strand ausgestellt ist. Allerdings ist das Medium an seinen Standort gebunden. Somit kann zwar theoretisch jeder das Kunstwerk sehen, der vor Ort ist, allerdings fährt nicht jeder im Urlaub in den Norden.

Diese Beschränkung wird durch die mediale Abbildung (die fotografische Aufnahme, Abb. 1), die dieses Setting konserviert und wiedergibt, zwar überwunden, hinzuweisen ist aber darauf, dass die Abbildung als ‚Kopie‘ auch die Modalitäten verändert. Sie verwandelt eine dynamische Konstellation zu einer Momentaufnahme, zudem geht im Übergang von räumlicher Dreidimensionalität zum flächigen Bild auch das haptische Moment verloren: Der Wind ist nicht mehr zu spüren. Was primäre Grundlage der Modalität war, ist nur mehr aufgrund von modalen Zeichen zu rekonstruieren (siehe noch Abschnitt 5).

3.2 Zeichensysteme und Informationskanäle: Fallbeispiel literal/ikonisch

Zeichensysteme, die auf dem gleichen Informationskanal basieren, können sich in ihrer semantischen Verfasstheit deutlich voneinander unterscheiden, wie anhand von Schrift und Bild zu zeigen ist, die beide visuelle Formen sind, aber sich durch eine grundlegend andere Organisation ihrer semantischen Verfasstheit auszeichnen,¹⁷ die sich wiederum durch den unterschiedlichen Bezug zu ihrer (gleichen) medialen Grundlage ergibt.

3.2.1 Für Texte der natürlichen Sprachsysteme gilt, dass sie aus diskreten Einheiten bestehen, aus eindeutig abgrenzbaren Zeichen. Diesen primären Signifikan-

¹⁷ Siehe dazu grundlegend Michael Titzmann, „Theoretisch-methodologische Probleme einer Semiotik der Text-Bild-Relation“. In: Wolfgang Harms (Hg.), *Text und Bild, Bild und Text*. Stuttgart 1990, S.368-384, und einfürend Michael Titzmann, „Text-Bild-Beziehungen“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 177-200.

ten ist jeweils eine begrenzte Menge von möglichen Signifikaten zugeordnet, die als Denotate lexikalisiert sind, also in Wörterbüchern kodifiziert werden können. Die syntagmatische Kombination der Signifikanten (der Kontext) und das kulturelle Wissen (als relevanter Kontext) legen mehr oder weniger eindeutig fest, welche der lexikalisch möglichen Signifikate eine Äußerung vermittelt. Aus diesen ‚einfachen, primären Einzelzeichen‘ können einerseits durch Kombination ‚komplexe primäre Zeichen‘ (anthropomorphe Figuren, Räume, Situationen, Ereignisse) gebildet werden, andererseits (z.B. durch Abweichung im Gebrauch der Zeichen) kontextuell dekodierbare ‚sekundäre Zeichen‘. Sprache weist zudem bei der Konstituierung ihrer Zeichen eine doppelte Gliederung auf: Zuerst werden aus den Buchstaben Wörter gebildet als Sinneinheiten, dann aus diesen Wörtern (unter Einhaltung bestimmter Regeln, Grammatik) Sätze.

3.2.2 Bezüglich ihrer medialen Grundlage des Visuellen definiert sich Schrift gerade dadurch, dass diese als eigenständige, bedeutungstragende Ebene ausgeblendet ist: Alle Signifikanten sind gleichrangig, die Anordnung ist kulturell vorgegeben, von links nach rechts, von oben nach unten, die gesamte Seite bzw. zur Verfügung stehende Fläche ausfüllend (oder konventionalisierte Abweichungen wie bei spezifischen Formen wie Gedichten), sodass durch diese gleichmäßige Struktur die Signifikanten in ihrer Materialität irrelevant werden (vgl. oben Abschnitt 2.2). Wie zu sehen ist, kann es also Regeln der Ausblendung der medialen Basis (hier die Ausblendung der Signifikanten als eigenständige graphische Gebilde) geben. Zentrale Prinzipien für Schrift sind also (i) die feste Anordnung (in Zeilen) der graphischen Zeichen in Bezug zur Fläche mit fester, standardisierter Verteilung darauf und (ii) die Gleichrangigkeit jedes einzelnen Zeichens (durch Abstand, Größe, aber auch dadurch, dass es als einzelnes Zeichen erkennbar ist),¹⁸ wodurch (iii) diese Dimension als bedeutungstragend ausgeblendet wird. Buchstaben werden nicht als Buchstaben wahrgenommen, sondern in ihrer Funktion für den Bedeutungsaufbau, also rein als Signifikanten.

3.2.3 Demgegenüber liegen bei Bildern (seien es Schwarzweiß- oder Farbfotos, Werbung in Printmedien, Filmbilder, Gemälde) semiotisch zuerst nicht-diskrete ikonische Einheiten vor: Durch Linien, Umrisse, reduzierte oder vielfältige Farbigekeit und Schattierung sind zunächst begrenzte oder nicht begrenzte Helligkeits- und Farbunterschiede wahrnehmbar. Diese unmittelbar wahrnehmbaren Elemente sind zunächst nur *Zeichenäquivalente*.¹⁹ Sie sind *potentielle* Signifikanten für potentielle Signifikate. Aus diesen Linien, Formen, Helligkeitsunterschieden, Farben werden erst in einem Akt der Projektion des Betrachters primäre Signifikanten, also diskrete zeichenhafte Einheiten, in die das Bild zerlegt wird. Jeder Betrachter muss im Falle von Bildern also erst erkennen, welches potentielle Zeichenäquivalent ein tatsächlich primäres Zeichen ist. Eine bestimmte Kombination von Bildelementen wird etwa als Abbildung einer Frau, einer Landschaft, eines

¹⁸ Durchaus mit definierten Ausnahmen, wie etwa Großbuchstaben zu Beginn eines Satzes oder eines Wortes.

¹⁹ Titzmann, „Text-Bild-Beziehungen“, S. 180; der folgende Passus exzerpiert hieraus.

Autos usw. interpretiert. Diese Projektion verläuft einerseits nach wahrnehmungspsychologischen und neurologischen Gesetzmäßigkeiten und ist als solche nicht Gegenstand der Semiotik. Andererseits beruhen Wahrnehmung und Deutung von ikonischen Zeichen auf der Basis kultureller und somit konventioneller, sozial und historisch verbindlicher – semiotischer – Kodierungen.

3.2.4 Das visuelle Material ist also im Bildlichen nicht vorkodiert, sondern gerade in seiner Materialität und seinem Arrangement entscheidend für die Bedeutung. Statt einem Ausblenden ist gerade diese Dimension zentral, da sie es ist, die die Zeichenäquivalente generiert. Die Anordnung im Verhältnis zueinander und zur Fläche ist, da diese auf Differenz basiert, bedeutungsorganisierend.

3.2.5 Gleichwohl erlaubt eine solche gemeinsame Grundlage (des Visuellen), dass die Zeichen prinzipiell changieren können. Denn wird von diesen Prinzipien/Regeln abgewichen und werden die Signifikanten auf der Fläche arrangiert, dann kann Schrift in Bild übergehen bzw. können die Signifikanten gleichzeitig an beiden Zeichensystemen partizipieren, da sie dann zusätzlich als Zeichenäquivalente interpretiert und die durch sie gebildeten Linien und Formen, in einem Akt der Projektion der Betrachter*innen, zu einem neuen, ikonischen Zeichen zusammengesetzt werden können. So werden in einem visuellen Text Wörter wie „dishonest“, „clownish“, „dishonorable“, „sexist“, „corrupt“ und Ähnliche so auf der Fläche arrangiert, dass sie ein Gesicht ergeben, das, unterstützt durch die Differenzierung in drei Farben, die Frisur, Gesicht und Hals- und Schulterpartie zusätzlich markieren, als Konterfei von Donald Trump zu erkennen ist (Powertolm-Peach.org).²⁰ Analoges gilt für Bilder: Werden sie in ihrer Anordnung den für Schrift gültigen Prinzipien unterworfen, können sie zusätzlich als Schrift oder Teil von Schrift interpretiert werden. Die Abbildung eines Fahrrads, unter der „frei“ steht, fungiert als Wortschäfer, ein Alligator kann dergestalt visualisiert sein, dass er als Buchstabe A zu lesen ist (Alphabetic Zoo, K etwa als Kangaroo, Z als Zebra); Bilder können zu Schrift werden.

3.3 Materialität der Signifikanten

Während es aus der Perspektive der Zeichensysteme bezüglich der Signifikanten um die materielle Grundlage geht, damit Zeichen überhaupt gegeben sein können und sich Zeichen und Zeichensysteme konstituieren können, kann sich der Fokus auch auf die Materialität der Signifikanten selbst richten; diese werden dann also weniger/nicht ausschließlich als Signifikanten wahrgenommen, sondern bzw. zudem auch selbst als Phänomene, Objekte, Gegenstände und können hinsichtlich der jeweiligen medial möglichen Parameter beschrieben werden.

Diese materielle Ebene kann selbst in einer sekundären Bedeutungsfunktion bedeutungstragend sein. Eine spezifische Materialität kann Zeichensysteme mit

²⁰ Vgl. als klassisches Beispiel Bildgedichte.

konstituieren bzw. Subtypen ausbilden (Kalligraphie, Graffiti), Multimodalität kann sich mit über die Materialität artikulieren (Animation); sie ist für multimodale Kontexte nicht per se außen vor zu lassen.

3.3.1 Auf der auditiven Ebene werden diese Beschreibungsparameter als prosodische Mittel zusammengefasst. Die wesentlichen sind Lautstärke, Betonung/Intonation, Geschwindigkeit, Stimmlage/Stimmklang, Färbung (Dialekt/Soziolekt/Regionalität/Aussprachevarietät), Deutlichkeit/Prononciertheit/Artikulation, Pausen/Stille. Solche Aspekte können potentiell bedeutungstragend sein, so etwa die Intonation und auch Pausen, die die sequentielle Abfolge strukturieren (David sagt Sophie kann sehr gut Englisch – schriftlich so natürlich ungrammatisch, hier hilft/dient die Kommasetzung, das Gemeinte zu explizieren: Entweder ‚David sagt, Sophie kann sehr gut Englisch‘ oder ‚David, sagt Sophie, kann sehr gut Englisch‘; mündlich wird über Betonung und Pausen geregelt, welche der beiden Bedeutungen kommuniziert werden soll).²¹ Einige Faktoren sind zunächst, normalerweise nicht auffällig bzw. relevant, aber sie können in einem Text eine solche Funktion zugewiesen bekommen, besonders betont sein (wenn das Märchen vom Rotkäppchen im Ruhrpottslang erzählt wird, dann verschiebt sich die Bedeutung vom Inhalt des Märchens zum Akt des Erzählens, der eben dadurch stärker in den Vordergrund tritt, als wenn ein neutraler, typischer Märchenerzähler die Geschichte vortragen würde).

Im Bereich der Musik kommen Rhythmus/Tempo, Melodie, Harmonik, Tonlage, Instrumentation hinzu (auch hier kann, wie beim Ikonischen und Literalen, das eine, Sprache, in das andere, Musik übergehen – Rap etwa).

3.3.2 Im Bereich der Schrift ist die Schrifttype/Schriftart zumeist irrelevant für die Bedeutung. Sie wird ausgeblendet, es geht um das Erkennen der Buchstaben als Zeichenträger. Genau dann, wenn dies nicht mehr so einfach möglich ist, etwa bei Handschriften oder historischer Rekonstruktion, etwa Sütterlinschrift, wird sie thematisch. Ob ein Text in Arial, Times New Roman oder Calibri geschrieben ist, ist zumeist eher Geschmackssache oder auch vorgegeben. Bedeutsam wird diese Dimension aber im Allgemeinen dann:

Wenn (i) Differenz gegeben ist. Differenz ist immer als Signal für Bedeutsamkeit aufzufassen. Ist eine solche textintern nicht zu erkennen, kann die Verfasstheit des Textes – als Versuch, Kohärenz zu erzeugen, das Datum also interpretieren, im Sinn/Bedeutung zuweisen zu können – Rückschlüsse auf andere Faktoren der Kommunikationssituation geben: Das Datum verschiedener Schrifttypen kann als Indiz dafür genommen werden, dass der Autor technisch unbegabt, ästhetisch verspielt, an sich schlampig ist, der Text aus verschiedenen Dokumenten zusammenmontiert wurde und der Text nicht redigiert wurde etc.

Wenn sie (ii) an sich auffällig ist, also vom Spektrum dessen, was als normal, als Standard gilt bzw. im entsprechenden Kontext als solcher eingeführt ist, ab-

²¹ Beispiel aus Karla Müller, „Hörmedien“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 293-308, S. 300.

weicht (wenn ein – wissenschaftlicher – Text in **GOUDY STOUT** geschrieben wird, kann man sich fragen, was das soll).

Wenn sie (iii) über kulturelles Konnotationspotential verfügt (siehe unten).

Wenn (iv) ihre literale Qualität in ikonische übergeht, sie besonders ‚ausgeschmückt‘ ist und dadurch auf sich selbst verweist.

Die Schrifttype ist nicht das einzige Merkmal, hinsichtlich dessen Schrift hinsichtlich der Materialität der Signifikanten zu beschreiben und zu betrachten ist. Neben der Type sind dies Modus (Druckschrift/Handschrift/Schreibschrift), Größe, Farbe, Material des Schriftkörpers, also ‚stoffliche‘ Beschaffenheit, *Hervorhebungen* unterschiedlicher Art, Abstand bzw. Relation zueinander – und die sich dadurch eventuell ergebenden kulturellen Konnotationen und Implikationen, so etwa, wenn die Typographie auf Schreibmaschine verweist (und damit etwa diese bestimmte Art der Hervorbringung des Textes in den Text selbst eingeht).

3.3.3 Einige Beispiele sollen zeigen, welche Bedeutung in der konkreten materiellen Gestaltung liegen kann und wie sich diese Ebene semantisch rückbeziehen lässt:²²

Zunächst ein eher simples, unspektakuläres Beispiel, das aber zeigt, das sich dieser Aspekt durchaus überall, auch in alltäglicher Kommunikation, findet. In einem Werbespot für *Bavaria Blu* wird mit unterschiedlichen Schriften gearbeitet. Dabei ist die Aussage „Mei, ist der gut“ in Schreibschrift. Hier wird also Handschrift imitiert, dies unterstützt, dass diese Aussage als persönliche aufzufassen ist (darauf verweist auch auf der auditiven Ebenen der Einsatz von Dialekt bzw. dialektalen Anklängen) und suggeriert eine gewisse Unmittelbarkeit, Authentizität, Autorisierung (denn Schreibschrift verweist auf/indiziert eine Person, die diese Aussage macht; für den Text ist also nicht nur seine semantische Proposition relevant, sondern auch deren Hervorbringung durch jemanden).

Dass Schrift konnotativ Bedeutung transportieren kann, soll das nächste Beispiel illustrieren. Der Film *DER MÜDE TOD* (Fritz Lang, D 1922) operiert als Stummfilm konventionell zur Unterstützung der Informationsvergabe mit Inserts, also expliziten Schrifttafeln. Dabei wird nicht immer die gleiche Schrifttype verwendet. Der Film besteht aus einer Rahmenhandlung und drei Binnenhandlungen, die jeweils in märchenhaften, aber topographisch bestimmbareren Ländern spielen. Eine im Orient, eine in China, die dritte in Venedig. Die Schrift auf den entsprechenden Inserts geht auf diese Handlungsorte ein und nimmt darauf Bezug: Die Inserts im orientalischen Raum sind in einer an arabische Schriftzeichen angelehnten Schrift verfasst (die langen, schmalen Striche), die Inserts im chinesischen an chinesische. Der Handlungsraum spiegelt sich also in der Schriftart wider (vgl. Abb. 2a und 2b).

²² Auf die Analyse eines komplexen Beispiels, Mark Z. Danielewsky, *Das Haus – House of Leaves*, Stuttgart 2007, das seinen ästhetischen Mehrwert wie seine Semantik zentral aus seiner typographischen Verfasstheit erhält und das damit auch die Grenzen seines materiellen Trägers Buch (siehe Abschnitte 3.4 und 3.7) dramaturgisch zu verlassen scheint, wird hier verzichtet.

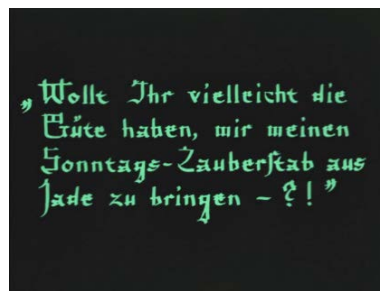
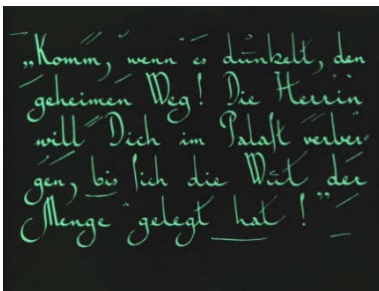


Abb. 2a und 2b: Screenshots aus DER MÜDE TOD (1922)

Ebenfalls um Konnotationen der Schrifttype geht es in der folgenden Beispielreihe. Ausgangspunkt kann der Comic *Asterix und die Goten* sein. Wie zu sehen ist (Abb. 3a und 3b), wird alles, was die Goten betrifft, in einer speziellen Schrifttype gehalten, der Fraktur. Zum einen wird damit im Comic zeichenhaft abgebildet, dass die Protagonisten unterschiedliche Sprachen sprechen, zum anderen ist die Wahl, welche Schrifttype gewählt ist, nicht beliebig. Denn mit Frakturschrift wird etwas genuin Deutsches korreliert, und da die Goten im Comic als die Vorgänger der Deutschen fungieren, erhalten sie also die kulturell passende Schrift zur Charakterisierung.



Abb. 3a und 3b: Ausschnitte aus *Asterix und die Goten*

Dass dies so ist, also mit Fraktur etwas Deutsches, in einer spezifisch pejorativen Bedeutung von ‚nationalistisch‘, ‚deutschtümeln angehaucht‘, ‚rechtsgesinnt‘, ‚rückwärtsgewandt‘ ... verbunden wird, ist selbst ein historischer Prozess. Er beruht darauf, dass mit Entstehung der Frakturschrift (Mitte des 16. Jahrhunderts) diese für deutsche Texte verpflichtend wurde, Fraktur also mit deutscher Schrift gleichzusetzen ist. Erst Mitte des 18. Jahrhundert wird dies Gegenstand von Kontroversen, dagegen verstoßen und werden Bücher deutschen Inhalts in Antiqua gedruckt (im 15. Jahrhundert im humanistischen Kontext entwickelt, basierend auf lateinischem Alphabet). Die Relevanz dieser Neuerung als Normverstoß und geradezu Skandal, zumindest kulturelle Debatte, zeigt sich etwa anhand zweier Ausgaben von Gleims Gedichtsammlung *Lieder*, die er 1749 gleichzeitig in Amsterdam und Zürich verlegen lies (anonym). Der Unterschied dieser Ausgaben besteht, wie die Titelblätter dokumentieren, gerade in der anderen Schrift: Die Amsterdamer Ausgabe ist dem Standard entsprechend in Fraktur, die Züricher ist

dagegen etwas ganz Neues, geradezu ein Affront (dies lässt sich natürlich nur mit dem entsprechenden Wissen erkennen / Stichwort Kulturalität) – genau dies war die Absicht dieses Experiment, nämlich zu zeigen, dass auch Antiqua für deutsche Dichtung geeignet ist.

In der Folge hat sich diese Bindung von Fraktur = Deutsch in der sozialen Praxis gelockert, insbesondere auch durch Internationalisierung (denn in anderen Ländern gibt es Fraktur nicht), beginnend mit wissenschaftlich-technischen Zeitschriften, sodass aber gerade das Konnotationspotential, wie es bei *Asterix* eingesetzt ist, in spezifischen Kontexten als symbolischer Gebrauch, also diese Semantik indizierend, weiter Verwendung findet. Ein Beispiel aus einem österreichischen Wahlkampf: „Gehen Sie wählen, andere tun es auch“. Das eigentlich deiktische und damit semantisch leere „andere“ wird durch eine andere Schrift, Fraktur, semantisiert und wird als ‚die, die dem rechten Spektrum zugehörig sind (FPÖ)‘ identifizierbar.²³

Als ein weiteres Beispiel für die Funktionalisierung der Signifikanten für die durch den Text vermittelte Bedeutung/Semantik dient ein Werk des Objektkünstlers Daniel Spoerri. Zu lesen ist: „Ein Mensch braucht / in seinem Leben nicht / Oftmals Segen; / denn denken hilft auch!“ Die Bedeutung dieses Werkes liegt nun nicht (allein bzw. vor allem) in der semantischen Aussagequalität dieses Spruches, sondern gerade in seiner medialen Machart. Denn die Wörter, aus denen sich der Spruch zusammensetzt, sind gestickt. Diese Materialität der Signifikanten verweist auf eine bestimmte Tradition solcher Sinnsprüche als Genre und deren kulturellen Ort der Lebensbewältigung und Sinnstiftung, mit einer spezifisch ideologischen Ausrichtung (zusammengefasst etwa in ‚Konservatismus‘ und ‚Gottvertrauen‘).²⁴

²³ Vgl. zur Funktionalisierung von Fraktur auch Großmann i.d.B. Interessanterweise kommt es ausgerechnet 1941 zu einem Frakturverbot. Dem nationalsozialistischen Regime liegt in der Praxis wenig an dem, was es ideologisch durchaus verbreitet. Gleichzeitig mit Germanentum etc. geriert sich der NS auch als moderne Bewegung – und will keinesfalls als rückwärtsgewandt erscheinen. Zudem ergibt sich das ganz profane Problem, das nationalsozialistische Propaganda im Ausland nicht bzw. schwer gelesen werden kann, wenn sie in Fraktur ist.

²⁴ Vgl. etwa Publikationen wie Karoline Riffel, *Gestickte Sprüche aus alter Zeit: duftig zart und blütenweiß*. Graz 2003, oder Eva Stille/Ursula Pfistermeister, *Trautes Heim Glück allein. Gestickte Sprüche für Haus und Küche*. Frankfurt am Main 1979 (mit Neuauflagen 1986 und 1994).



Abb. 4a/4b: Beispiel eines Stickbildes / Werk von Daniel Spoerri (eigene Aufnahmen)

Die unterschiedlichen Farben, Garnstärken und Schriftformen der einzelnen Wörter in Spörris Werk verweisen nun zudem darauf, dass der Text kein originäres Produkt dieser Tradition ist, sondern erst durch einen Auswahlprozess zustande gekommen und in einem Montageprozess zusammengesetzt ist (wodurch zudem die jeweiligen Originale zerstört wurden) und damit in seiner Semantik gerade als Kommentar zu der üblichen Semantik zu lesen ist: Ein Selbstkommentar zur eigenen Medialität (Sprüche sticken) und deren üblicher Funktionalisierung, der hier das eigene Denken gegenübergestellt wird.²⁵

Ein letztes Beispiel, das zeigt, welche kulturelle Relevanz diese Dimension haben kann: „DEM DEUTSCHEN VOLKE“. Dieser Schriftzug zierte bekanntermaßen den Reichstag. Hinter der Schrift diese Aussage steckt eine lange politische Diskussion (der Schriftzug wurde erst 1916, 20 Jahre, nachdem das Gebäude eröffnet wurde, angebracht) um Details, die aber eben nicht als Details, sondern kulturell hochideologisch betrachtet wurden. So ist die Schrifttype gerade nicht Fraktur (aus den Gründen des oben skizzierten Kontexts heraus), sondern eine Mischung, als Kompromiss, um eben den Konnotationen zu entgehen und nicht als zu nationalistisch zu erscheinen. Das größte Problem wurde ebenso durch einen Kompromiss gelöst, durch die Verwendung von GROSSBUCHSTABEN. Denn damit umging man die Alternative zwischen einem sehr feinen, aber umso bedeutungstragenden Unterschied: „Dem deutschen Volke“ oder „Dem Deutschen Volke“.²⁶

²⁵ Hier, wie im Beispiel ‚Windstärke‘ oben, ist diese Bedeutung in der Reproduktion nicht mehr primär enthalten; die Garnstärken können nicht erfüllt oder ertastet werden, man erkennt schwerer, worum es sich handelt. Vgl. Abschnitt 5.5.

²⁶ Auch das Material, aus dem diese 60 cm großen Buchstaben sind, ist nicht beliebig: Es ist Bronze, gegossen aus Beutekanonen aus den Befreiungskriegen 1813/15.

3.4 Medialität des Trägermediums

Neben dieser Medialität der Signifikanten ist der Aspekt des Trägermediums relevant. Wenn man bei Schrift als Beispiel bleibt, dann geht es also nicht darum, was diese Schrift als Zeichensystem bedeutet und auch nicht darum, wie diese Schrift materiell konkret verfasst ist, sondern wo/worin/worauf sie zu finden ist, über welches Träger-/Speicher-/Verbreitungsmedium sie transportiert wird.

3.4.1 Die Parameter, die die *materialen Gegebenheiten* des jeweiligen Mediums in diesem Sinne ausmachen, können Anteil an der Bedeutungskonstituierung haben. Solche Parameter sind neben Materialität Größe/Format, (Speicher-)Kapazität, die Umgebung (in einen Kontext eingebunden/integriert oder isoliert/disjunkt; innerhalb einer festen oder variablen Umgebung), die Oberflächentextur. In einem erweiterten Sinne kann sich die Materialität des Mediums auf die räumliche Verortung, die Raumposition, beziehen, die vom Medium bedingt und potentiell für eine Bestimmung der Semantik einzubeziehen ist.²⁷

3.4.2 Wenn man etwas überlegt, wo Schrift vorkommen kann, dann kommt man ohne größere Anstrengungen sicher auf über 50 verschiedene solcher medialer Träger: Vom Buch und der Zeitung über Plakate, Bilder, Film und Internet, zu Flaggen, T-Shirts, Haut, Verpackungen, Grabsteinen, Bauwerken, Mauern. Diese Träger sind bezüglich verschiedener Faktoren zu differenzieren und können in Gruppen geordnet werden, allgemein etwa bezüglich der aufgelisteten Beschreibungsmerkmale (simultan – sukzessiv, ortsfest – beweglich, einzeln/isoliert – integriert in Kontext etc.), insbesondere aber lassen sie sich auch bezüglich des jeweiligen Verhältnisses zum Zeichensystem Schrift klassifizieren: Es gibt (i) solche, die als Medium üblich bzw. prädestiniert sind, bei denen also Schrift erwartbar oder sogar notwendig ist (ein Transparent). Das sind insbesondere Medien, die kulturell als Medien gelten. Daneben lässt sich (ii) eine Gruppe bilden, bei denen Schrift möglich, aber eher ungewöhnlich ist, und (iii) eine, bei der Schrift zwar möglich und üblich ist, aber nur in einer spezifischen Ausprägung, also in einem unter vordefinierten Vorgaben und konventionalisierten Rahmen. So ist etwa Neonschrift durch seine plakative, aufgrund des Mediums aufmerksamkeitsheischende Prägnanz mit Werbefunktion verknüpft. Ein Text, der dies nicht ist, aber dennoch in Neon, operiert genau mit dieser dispositiven Erwartung. Stempel konnotieren Merkmale wie formale Vervielfältigung, Bürokratie, Verwaltungsakte, Vorgangsbeendigung und sind damit aufgrund dieser medialen Merkmale mit Entindividualisierung, einem Schema zugeordnet werden, Endgültigkeit verbunden. Von solchen Merkmalen kann eine inhaltlich andere Schrift profitieren bzw. sie sich zunutze machen (etwa ein T-Shirt, das sich des Kodes der Verkehrsschilder bedient, um andere Inhalte auszudrücken).

²⁷ Visuelle Medien etwa können durch ihren Standort in architektonisch organisierten Gesamtstrukturen (Burgen, Schlösser, Kirchen, Kapellen, Gartenanlagen) ein Bildprogramm etablieren oder mit umgebenden Artefakten in semiotischem Kontakt stehen.

Medien können (iv) erst durch den Gebrauch, ad hoc, zu Medien gemacht werden, sie sind also unüblich, wobei dann immer eine besondere Signifikanz bereits aufgrund des medialen Trägers impliziert ist. Das Vorhandensein allein markiert auch den Text (Stolpersteine). Schließlich kann (v) der Ort selbst schon eine Abweichung sein, d.h. nicht für Schrift vorgesehen sein. Die Bedeutung ergibt sich dann bereits aus der Existenz selbst, da die Aneignung (zumeist des öffentlichen Raums) als Medium Teil der Kommunikation wird (Graffiti ist genau da, wo es nicht erlaubt ist).

3.4.3 Solche Beziehungen unterliegen historischem und kulturellem Wandel und Normalisierungsprozessen, das gilt bereits für den Stellenwert des verwendeten Mediums, hier von Schrift (schriftlicher Kommunikation) an sich. Das Trägermedium kann auch beeinflussen bzw. bedingen, wie die Materialität der Signifikanten gestaltet sein kann, ebenso kann das Trägermedium eine spezifische Bindung zum Raum eingehen, sich also diese Komponenten nicht trennen lassen.

3.4.4 Auch Parameter der Rezeption, insofern sie durch das Medium selbst bestimmt bzw. vorgegeben sind (und sich nicht einer individuellen, konkreten Rezeption verdanken), gehören zur Medialität und können für die Generierung spezifischer Semantiken eingesetzt sein. ‚Taktung‘ meint den Faktor, wie flexibel Medientexte in einem Medium sein können, ob sie einmalig sind, periodisch etc., wie sie aktualisiert werden können (ein Tattoo hält länger als ein Plakat, mit einem Werbe-Plakat kann schneller reagiert werden als etwa mit einem TV-Spot, der langfristiger produziert und für den auch bezüglich Verbreitung/Sendeplatz entsprechender Vorlauf einzuplanen/zu organisieren ist). Traditionell kann hier zwischen Push- oder Pull-Medien unterschieden werden, ob also der Zugang zum Text senderseitig vorbestimmt ist oder ob der Empfänger durch eigene Entscheidungen und Aktionen dazu beitragen kann/muss, zum kommunizierten Text zu gelangen. Allgemein lassen sich als Parameter Dauer und Richtung der Rezeption (ob diese jeweils vorgegeben oder frei bestimmbar sind), Standort/Ort, Steuerung der Aufmerksamkeitslenkung/Sichtbarkeit, Interaktion (möglich oder nicht, da einseitig gerichtet), Zugangsbeschränkungen (etwa über soziale Faktoren wie freier Zugang oder ökonomisch oder kulturell begrenzt (für einen Theaterbesuch dürfte sowohl eine ökonomische Barriere als auch eine des kulturellen Kapitals gegeben sein) bestimmen.

3.4.5 Auch durch diese bzw. auf dieser Dimension von Medien wird Bedeutung mit generiert, kann Bedeutung beeinflusst, abhängig sein. Auch das Trägermedium kann (analog der Signifikanten) in seinen Möglichkeiten als Teil des Bedeutungsaufbaus rückgebunden werden (und also nicht nur Trägermedium sein). Einige Beispiele aus unterschiedlichen Kontexten:

Bei Zeitschriften (und ähnlichen Formaten) ist Sukzession nicht nur bezüglich des Zeichensystems (von links nach rechts lesen), sondern auch auf medialer Ebene gegeben: Der Text ist nicht notwendig auf einer Seite, sondern man muss umblättern, Seite für Seite. Das ist häufig wenig relevant, kann aber für den Text

funktionalisiert sein. Im gegebenen Beispiel einer dreiseitigen Anzeige wird an das Umblättern eine sukzessive Informationsvergabe gekoppelt und diese funktionalisiert, der Textinhalt richtet sich also an diese mediale Vorgabe aus und nutzt sie für seine Textualität. Die Anzeige zeigt auf der ersten, rechts positionierten Seite die Abbildung eines Oldtimers mit der Unterschrift „Die Liebhaber großartiger Autos dürfen aufhorchen“. Der Werbetreibende ist hier nicht expliziert, so dass eine Art Rätsel entsteht. Die Auflösung folgt auf der nächsten Doppelseite, dadurch wird aber dem Betrachter der Freiraum gelassen, zunächst selbst auf die Lösung zu kommen; auf der ersten, zunächst gegebenen Seite findet sich hierzu nichts. Operiert wird mit Distinktion, denn wer es weiß, kann für sich in Anspruch nehmen, über solches ‚elitäre‘ Wissen zu verfügen, und erhält damit (und zudem beim Umblättern) quasi die Bestätigung, ein solcher Liebhaber zu sein. Angespielt wird auf Firmengeschichte, Audi ist die lateinische Übersetzung von Horch, wie die Marke früher hieß.

Das nächste Beispiel ist ideologisch etwas brisanter, und zeigt, welche Relevanz der mediale Träger für eine ‚Botschaft‘ haben kann. „Kosovo e Servia“ liest sich zunächst wie ein politisches Statement, eine Meinungsäußerung, der man nicht zustimmen muss. Wenn der mediale Träger dieses Statements aber ein Zug ist, der von Serbien nach Kosovo fährt, dann wird dieses Statement über seine räumliche Relationierung zu mehr, nämlich einer symbolischen Inbesitznahme des Raumes, in den die Schrift eindringt – und im Kontext einer Grenzöffnung (14./15.1.2017) und eigentlichen Annäherung zwischen diesen Staaten natürlich zum Affront (gestützt zudem nicht nur dadurch, dass dieses Statement in 21 Sprachen verfasst ist, sondern auch durch die Nationalfarben, in der sich der mediale Träger präsentiert).

Ebenfalls ein Beispiel für eine solche Relevanz des Speichermediums/ Publikationsortes für die Relevanz dessen, wie ein Text aufgefasst wird, im eher traditionellen Bereich: Günter Grass verfasste 2012 ein Gedicht, mit dem Titel „Was gesagt werden muss“. Nun ist dies für einen Dichter nichts Ungewöhnliches, allerdings erscheint das Gedicht nicht in einem Gedichtband, sondern in einer Zeitung bzw. in drei europäischen Zeitungen gleichzeitig: Süddeutsche Zeitung, El Pais, La Repubblica (also auch nicht irgendwelche Zeitungen, sondern jeweils in ihrer Sparte Leitmedien). Nicht nur die Reichweite dieser Kommunikation erhöht sich dadurch, auch der Status der Aussage verliert den Charakter einer (rein) ästhetischen (eher privaten) Kommunikation. Statt als Gedicht wird es zu einem politischen, öffentlichen Statement, das als das des Autors wahrgenommen und weniger als autonomer lyrischer Text mit eigener Kommunikationssituation gelesen wird. Im Text geht es um den Staat Israel und seine (damalige) Atompolitik und Kriegsambitionen gegen Iran – gerade für einen deutschen Schriftsteller ein Tabuthema und insbesondere auch durch den gewählten Publikationskontext ein Skandal (was Antisemitismusvorwürfe und ein Einreiseverbot Grass‘ nach Israel zur Folge hatte, und natürlich viele Talkshow-Sendungen als Anschlusskommunikation). Das Verbreitungsmedium kann also Wahrnehmung und Wahrnehmbarkeit lenken und auch genau dazu funktionalisiert sein.

Ein letztes, historisches Beispiel: Ende des 18. Jahrhundert entsteht ein neues Medienformat, der Almanach. Er zeichnet sich, im Vergleich zu Gedichtsammlungen, die vorher den Literaturmarkt bestimmen, dadurch aus, dass Autoren die Möglichkeit haben, einzelne Gedichte zu veröffentlichen (teilweise auch anonym oder mit Pseudonym), da in einem Almanach Texte mehrerer Autoren gemeinsam publiziert werden, während in der Sammlung ein Autor einen Band mit seinen Gedichten füllt, wozu er also schon mehrere haben muss und wozu er auch schon arriert sein muss, um einen Verleger zu finden. Zudem waren diese Gedichte zumeist genau einer tradierten Gattung verpflichtet (etwa lauter Liebesgedichte), d.h. man bedient das, was schon vorhanden ist und vom Publikum erwartet wird – sonst lässt es sich nicht verkaufen. Durch die neue Form des Almanachs bietet sich nun auch jungen, noch unbekanntem und wenig etablierten Autoren (es sind letztlich alle Autoren, Autorinnen finden sich nicht) die Möglichkeit, sich und ihre Texte bekannt zu machen – bereits mit einem Gedicht – und zudem Texte zu verfassen, die auch anders, eigen sein, also vom Bisherigen abweichen können. Mit einem Text lässt es sich leichter experimentieren. Damit fördert die mediale Form literarischen Wandel, der in dieser Zeit im Sinne eines Paradigmenwechsels von ‚Tradition und Nachahmung‘ als Norm zu ‚Originalität, neue Formen, Genialität‘ verläuft.

3.5 Dispositiv

Schließlich ist das Konzept des Dispositivs zu nennen, das im Kontext von (Multi-) Modalitäten insofern relevant werden kann, als spezifische Kombinationen eine unterschiedliche dispositive Qualität ausbilden können. Hier geht es um den Zusammenhang und Status von Medien (auch in Bezug ihrer apparativen Dimensionen) in ihrer Kultur und die damit ermöglichten Semantiken. Ein Beispiel: Als die aus einer bayerischen Schauspielerfamilie stammende Lisa Fitz 1981 ihren persischstämmigen Mann heiratete, wurde sie ob dieser Wahl von konservativ-rassistischen (Kleinbürger-)Kreisen öffentlich angegangen, worauf sie mit dem ironisch-zynischen Lied „Mein Mann ist Perser“ reagierte. Neben der Rundfunkschaltung dieses Liedes performte sie es auch in einer Fernsehdiskussionsrunde vor Publikum. Auffällig dabei ist zunächst, dass hier eine Strophe des Textes geändert wurde. Statt:

„Mein Mann ist schlank und nett,
und ein Ass im Bett.
Er hat mich nur gekriegt, weil er mich so gut **ckt. Uh, uh.
Ja ja, unsere Ehe ist eine Lokomotive.
Ich hab die Kohlen und er hat die Pfeife. Hähä!“

ist nun zu hören:

„Kanaken sind Idioten, herzlose Exoten
 Was ich bloß an ihm find,
 das weiß doch jedes Kind.
 Treppenwitz 435:
 ‚Als Bettvorleger wird er halt
 A recht guate Qualität haben‘“

Statt also relativ explizit den Aspekt der sexuellen Leistungsfähigkeit auszustellen, wird dies zurückgenommen, insofern er zum einen inhaltlich stärker metaphorisch-euphemistisch ausgedrückt („Bettvorleger“) und zum anderen als selbst bereits zitiert ausgewiesen wird („Treppenwitz“). Damit wird eine gewisse Distanz erzeugt, inhaltlich als Andeutung, aber auch bezogen auf die Person, die die Äußerung von sich gibt. Diese semantische Änderung dürfte ihren Grund in den anderen medialen Bedingungen haben: Statt rein auditiv, wird das Lied performt, also auch visuell präsentiert. So kann in eine Rolle geschlüpft werden, Lisa Fitz präpariert sich mit einer Schürze als alltägliche Hausfrau und damit als das Klientel, das für den Tratsch verantwortlich ist, es werden Requisiten und ein räumliches Setting, ein biederes Wohnzimmer, einbezogen und auch Mitspieler, nämlich ihr Mann selbst. Das Ganze wird dadurch zu einem eigenen Text, der aber auf den Liedtext (wie bei einem Musikvideo) ausgerichtet bleibt. Zum einen ändert sich dabei aber der Bezug von Text zu Interpretin/Autorin, insofern Lisa Fizz nicht nur stimmlich präsent ist. Zum anderen und zentral ist bezüglich der institutionellen Dimension, dass diese visuelle Situation als live-Performance vor Publikum inszeniert ist und damit also ein Präsenzmedium imitiert und dessen Spezifika unterliegt (etwa szenische Darstellung des Liedes, die Interaktion mit Publikum – das dann natürlich auch direkt reagieren kann). Das Ganze ist zum Dritten eine Sendung im Fernsehen, das als Leitmedium wiederum reglementiert, was hier sein darf und was nicht (was dem Publikum zugemutet werden kann) – hier spielt, historisch-kulturell, eine Rolle, was bezüglich des Diskurses Sexualität sein darf.

Im Kontext von Provokation sieht man, dass unterschiedliche Medien auch innerhalb der gleichen Kultur ihre unterschiedlichen Vorgaben bzw. Restriktionen haben (Radio offener als TV). Das Ganze ist im Fernsehen zudem auch gerahmt von einer Diskussionsrunde, der Auftritt findet innerhalb eines Diskussionsformats statt und ist in diesen eingebunden (wobei die Expertenrunde auf den Ledersesseln nur aus alten Männern besteht).

3.6 Textgrenzen – Schnittstellen zwischen Texten/Medien

Ausgangspunkt der Beschäftigung mit medialer Kommunikation sind zwar häufig Einzeltexte, auch die Frage nach Multimodalität ist hier positioniert, je nach Erkenntnisinteresse geht es dabei aber auch darum, Zusammenhänge über Textgrenzen hinweg zu erkennen bzw. sich mit der Frage der Textgrenze selbst auseinanderzusetzen. Zudem kann es auch bei der Analyse eines einzelnen Textes unter Umständen sogar notwendig sein, die Grenzen des Textes zu verlassen und weitere Texte einzubeziehen, etwa wenn diese anderen Texte in einer explizit-markierten Beziehung zu ihm stehen, wenn Zusammenhänge textuell indiziert sind oder wenn gerade dieser Zusammenhang als sinnvolle Einheit erscheint. Gerade im Kontext von Multimodalität spielen Grenzen eine besondere Rolle, geht es ja zum einen darum, wenn Multimodalität als ein Phänomen *eines* Textes verstanden wird, diese Texteinheit zu erstellen und gegenüber anderen abzugrenzen. Zum anderen können interne Grenzen, das Operieren mit dramaturgisch ausgestellten Binnengrenzen, beitragen, Multimodalität zu konfigurieren (siehe Abschnitt 4.3).

3.6.1 Auch bei Betrachtungen, die über den Text hinausgehen, ist zunächst die jeweilige Grenze eines konkreten Textes von Bedeutung. Die Grenze eines Textes kann sich auf verschiedene Dimensionen beziehen und hinsichtlich dieser bestimmt werden. Vorrangig sind die beiden folgenden von Interesse:²⁸

(i) Die *pragmatisch-formale* Textgrenze bezieht sich darauf, dass bei jedem Text auf der Discours-Ebene Anfang und Ende vorhanden sind bzw. immer gesetzt werden können, unabhängig von der konkreten Textstruktur, bedingt durch die jeweilige Materialität des Trägermediums (ein Buch etwa). Auch ein Fragment ist in diesem Sinne ein Text mit definiertem Anfang und Ende. Für jeden Text lässt sich Anfang und Ende als eine (mediale) Begrenzung setzen.

(ii) Während sich die pragmatisch-formale Grenze eines Textes eher als äußere Textgrenze bestimmt, ergibt sich die *textuell-semantische* Grenze textintern aus der Kohärenz und Kohäsion der Textbefunde selbst. Sie bezieht sich also auf die semantische (Ab-)Geschlossenheit eines medialen Textes in genau dem Sinne, dass der Text als System von untereinander kohärent korrelierten Elementen und Strukturen zu verstehen ist, deren Funktion auf das jeweilige semantische System bezogen und für dieses zu bestimmen ist (semantischer Rahmen durch Textualität).²⁹

²⁸ Vgl. insgesamt Hans Krah, „Textgrenzen / Transtextuelle Konzepte / Serielles Erzählen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 201-225.

²⁹ Bei der textuell-semantischen Grenze geht es um Grenze im Sinne von Begrenzung und ‚innerer‘ Abgeschlossenheit *nach außen*, so dass ein Text auch als textuelle Einheit erscheint bzw. als solche wahrgenommen wird – im Unterschied zu einem Text, der etwa als Fragment keinen solchen inhärenten Schluss hat, sehr wohl aber ein Ende (also eine materiell-medial-formale Grenze). Eine solche textuell-semantische Grenze kann sich durch Kohärenz und Kohäsion, also ganz allgemeinen Textprinzipien, ergeben. Sie ist nicht gleichzusetzen mit semantischen Grenzen im Sinne Lotmans, die Texte *in sich* strukturieren. Gleichwohl kann sich eine solche textuell-

Grenzen können sich dabei im Text spiegeln und in textinternen Grenzen und Segmentierungsprinzipien abbilden. Dadurch können sich spezifische Textformen (etwa der Zyklus) ausbilden.

3.6.2 Auch wenn die Kategorie des medialen Textes als prinzipiell abgrenzbare Einheit bestimmt werden kann, so heißt dies nicht, dass die Grenzen eines Textes nicht selbst Gegenstand von Reflexion (im Text selbst und in anderen Texten) sein können. Die verschiedenen Grenzen eines medialen Textes lassen sich dementsprechend dann gemäß ihrer semantischen Reichweite von Fall zu Fall neu bestimmen. Ob etwa eine textuell-semantische Grenze bestimmt werden kann, respektive inwieweit sie es kann, tangiert grundlegende Fragen nach dem Status von Grenzen, der Beeinflussung von Texten durch andere Texte (insbesondere bei seriellen Formaten) und ist zudem abhängig vom Medium und dessen materialen Bedingtheiten. Gerade das Internet und seine Möglichkeiten durch Sprungmarken Hypertexte auszubilden belegt die Relevanz der diskreten textuellen Einheit.³⁰

3.6.3 An der Schnittstelle von Text zu (medialer) Umgebung sind seine *paratextuellen* Beziehungen situiert. Als solche Paratexte gelten: textinterne Teile wie Untertitel, Motti, Vorworte, Nachworte, Einleitungen und Ähnliches, die den ‚Haupttext‘ in seinem Verhältnis zu seiner kommunikativen und textstrukturierenden Einbettung betreffen; Titel, Titelblatt, Thumbnails u.Ä; die durch die jeweilige mediale Materialität bedingten Möglichkeiten wie Umschlag, Klappentext, Plattencover, DVD-Booklet etc. (beim Bild: der Bilderrahmen); die außerhalb des Textes an einem „privilegierten Ort der pragmatischen Dimension“³¹ situierten Texte, die in direkter und expliziter Weise Bezug nehmen.

Dieser Bezug kann zum einen als *komplementär-eigenständig* klassifiziert werden: So verweist die ARD-Tageschau häufig auf tagesschau.de, also TV auf Internet. Dieser Bezug lagert ‚zusätzliche‘, weitere Daten/Informationen auf das andere Medium aus. ‚Zusätzlich‘ heißt hier das, was bezogen auf das Format Tagesschau weniger an Relevanz hat – dies wiederum ist Ergebnis eines Selektions- und Entscheidungsprozesses. Um solche Selektionen zu mindern, werden die Möglichkeiten des anderen Mediums genutzt: Das sind hier etwa Faktoren wie Speicherkapazität und -dauer, die andere, medial bedingte Rezeptionssituation, der Zeitaspekt etc. (Fülle an Information / Argumentation / Interaktion,

semantische Grenze gerade über die Ebene der Narration ergeben – der Text ist als Text abgeschlossen (textuell-semantische Grenze), da die Geschichte zu Ende ist –, so dass die Ebene der semantischen Räume und die sich darauf aufbauende Handlung also Anteil an dem Status der Text-Begrenzung haben können.

³⁰ Vgl. Jan-Oliver Decker, „Das Internet“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 351-376: „Auf der einen Seite vernetzen sich (Teil-)Texte und werden dadurch Textgrenzen potenziell verschliffen. Auf der anderen Seite markiert der Sprung von einem Text zum nächsten semantisch die interne Geschlossenheit eines Textes, denn der Sprung erfolgt durch textübergreifende Kohärenzprinzipien“ (S. 358) – und ist semantisch formuliert ein Intertextualitätsphänomen.

³¹ Gérard Genette, *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt am Main 1993, S. 12

push/pull-Unterschiede, individuelle Erkenntnisinteressen und damit Verweildauer selbst zu steuern, allerdings auch eigenständig vorgehen und finden). Komplementär-eigenständig bedeutet also, dass zentral die Verteilung bezüglich dessen ist, was das jeweilige Medium ‚besser‘ zu leisten imstande ist, wofür es besser geeignet ist.

Demgegenüber steht zum anderen ein Bezug, der *funktional-hierarchisch* ausgerichtet ist, etwa Filmplakate oder Filmtrailer zu Film, Buchtrailer, Teaser (die als ‚Leseanleitungen‘ bzw. ‚Lesestrukturierungen‘ fungieren). Das eine Medium dient dazu, auf ein anderes zu verweisen, das den Nukleus des Medienverbunds bildet. Dies ist prinzipiell im Verhältnis von Serie POPETOWN und dem Plakat gegeben, prinzipiell, da jeder solche Bezug natürlich spezifisch ausgeprägt sein kann und zudem eigenständig die medial-dispositiven Möglichkeiten des jeweiligen Mediums nutzt: Das Plakat ist im öffentlichen, sozialen Raum konstant vorhanden. Damit weist es ganz andere Rezeptionsparameter als das audiovisuelle Format auf. Zudem ist es hier weniger funktional als Werbung für etwas anderes, sondern indiziert einen gewissen Eigenwert des Dargestellten – der vom Kreuz gestiegene Christus ist in westlichen Kulturen wohl eine derartige Ikone, dass die konkreten, textuell erzeugten Kontexte weniger wahrgenommen werden. Da das Plakat statisch ist, ist das dauerhaft Abgebildete damit auch nicht relativiert, eingebunden, es steht für sich (hier dürfte auch die andere Medialität als Fotomontage zudem eine Rolle spielen).

3.6.4 Fasst man Paratexte etwas weiter, lassen sich auch die von Genette als *metatextuell* klassifizierten Beziehungen hierunter subsumieren,³² das sind Kommentierungen, Interpretationen und Ähnliches eines Textes (also Kommentarfunktionen etwa, Blogs).

Dass diese Schnittstellen eine besondere Relevanz für die kulturelle Wahrnehmung eines Textes haben, also den Zugang zu Texten steuern (können), und damit etwa auch mediale Anschlusskommunikation, zeigt das Beispiel POPETOWN. Zum einen, wie skizziert, mit dem Plakat als Paratext, zum anderen aber auch bereits über den Titel „Popetown“ selbst als Paratext. Während andere, nur leicht zeitversetzt erschienene ähnliche Formate mit gleich provokanten Inhalten, die SOUTH PARK-Folge DER OSTERHASEN-KODE (11/5; dt. EA 2008) oder die Sketchfolge „Diese Osamas“ aus der Comedyserie KARGER TRIFFT DEN NAGEL (2008), in der der Papst regelmäßig als Hausfreund von Osama bin Laden figuriert, weniger öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zogen, bewirkten diese Paratexte durch ihre spezifische semantische Struktur den Skandal, zumindest katalysierten sie ihn.

³² Ebd., S. 13.

3.7 Fallbeispiel: das Buch

3.7.1 Hinsichtlich der Dimension des Trägermediums lässt sich das Buch zunächst hinsichtlich folgender Kategorien beschreiben: Ein Buch als Buch zeichnet sich (i) durch Seiten in einem festen Verband aus, dementsprechend durch Bindung; dadurch entsteht (ii) eine innen/außen-Differenzierung. Das Buch definiert sich (iii) über Größe, Umfang und bestimmte Formate, insbesondere bezüglich des Verhältnisses Höhe zu Breite. Bestandteile eines Buches bilden (iv) Buchrücken, Vorderseite, Rückseite, optional Bucheinband/Schutzumschlag, Lesebändchen, Schuber; als Materialien dienen (v) vorwiegend Papier, Pappe, Leinen, Leder, Stoff. Zu beschreiben ist es des Weiteren (vi) hinsichtlich des Designs (Prägeschriften, Illustrationen etc). Beim Buch manifestieren sich (vii) medial verschiedene Typen von Textgrenzen (innen/außen; Titel/Titelgestaltung; Klappentext; Schutzumschlag; Schuber; Bücherregal). Das Buch ist (viii) prinzipiell beweglich und transportierbar, dies korreliert mit Gewicht und Größe.³³

3.7.2 Das Buch ist institutionell wie apparativ-technisch mit dem Verlagswesen verbunden (etwa ISBN-Nummer), die obigen Faktoren sind in Abhängigkeit davon zu sehen. Etwa der Aufwand der Herstellung, der mit Kosten einhergeht und für das Buch einen Wert als Buch generiert (Prachtband). Demgegenüber fördert die Mitnahmemöglichkeit andere Formate („Erfindung“ des Taschenbuchs als Reiselektüre – Bahnhofsbuchhandlungen), ebenso wie Faktoren der Verbreitung und Zugänglichkeit (z.B. Reclam-Verlag). Davon abhängige Preiskalkulationen wirken sich wiederum auf Kanonisierung und Haltbarkeit aus.

3.7.3 Die Zugänglichkeit hängt grundlegend mit der Dimension Historizität zusammen. Das Buch ist im Rahmen gewisser Alterungsprozesse (Gebrauchsspuren, Stockflecken) grundsätzlich ‚wiederverwertbar‘ und übernimmt damit Funktionen von Tradierung und Archiv. Über die historische Aufmachung wird es von einem Medium selbst zu einem kulturellen Artefakt – in der Buchgestaltung prägt sich Kultur ein (Schrifttypen etc., Design/Gestaltung). Neuauflagen lenken auf Kopierprozesse und damit einhergehende Änderungen (wo/wie als Erstausgabe erschienen; bei Neuauflage: was geändert, Schrifttype, Seitenumbruch, Format, Hardcover, Titelgestaltung; Kürzungen).

3.7.4 Das Buch wird traditionell mit einem spezifischen Zeichensystem assoziiert, mit Schrift. Dies bedingt zum einen eine spezifische Rezeption, das Lesen (in westlichen Kulturen) von links nach rechts, von oben nach unten, Seite für Seite, von einer Seite zur nächsten. Optional kann es Text-Bild-Verbindungen geben.³⁴

³³ Diese materialen Parameter sind semiotisch relevante Faktoren, insofern sie durchaus Rezeptionsweisen und Kommunikationsformen mit bedingen. So weist das Großformat des (liturgischen Chorbuchs) Antiphonars eine so große Schrift auf, dass und damit 20 Sänger*innen trotz Abstands die Noten entziffern und mitlesen konnten.

³⁴ In einer großen Bandbreite: Visuelles als Illustrationen/Graphiken/Schemata, dem Text subordiniert, oder Bild/Visuelles dominiert oder spezifische Kooperation, etwa Comic/Bilderbuch; siehe hierzu noch Abschnitt 4.3.

Zum anderen bedingt dies mit der Gemengelage von Konnotationen wie Wert, Wissen, Ideen, Potentiale ein spezifisches kulturelles Ansehen.

3.7.5 Daran schließt sich die Frage nach den kulturellen Aneignungsformen, nach dem Dispositiv Buch an: Übliche Aneignungsform, diejenige, mit der das Buch traditionell verbunden wird und ihm als dispositiver Status kulturell eingeschrieben ist, ist Lesen, diese dominiert die kulturelle Wahrnehmung und lenkt das Dispositiv. So verweist die Frage „Kann man mit Büchern die Welt verändern?“ in ihrem propositionalen Gehalt (metonymisch) auf den Inhalt von Büchern, auf geschriebene Texte und auf Lesen als ‚Kraft‘, die mit Denken, Nachdenken, Wissenserwerb, Neues kennenlernen – und dann auch in die Tat umsetzen – korreliert. Dieser dispositive Charakter ist zumeist in Interview-Situationen im Fernsehen erkennbar und liegt zugrunde, wenn die interviewte Person bzw. diejenige, die (als Expert*in) ein Statement von sich gibt, vor einer Bücherwand im Hintergrund in Szene gesetzt ist. Dies fungiert geradezu als Topos und bürgt quasi für Seriosität, Autorität und Wissenskapazität. Ex negativo zeigt sich diese Büchern unterstellte Disposition/Macht in der Praxis der Bücherverbrennungen.

3.7.6 Nun muss das aber nicht so sein. Nicht das Buch als Buch bedingt dieses Dispositiv, sondern die Verbindung der medialen Möglichkeiten mit kulturellen Gegebenheiten/Praxen, normaler Rezeption und erwartetem Status.³⁵ Das sieht man, wenn genau diese Vorstellung/Erwartung gebrochen bzw. damit gespielt wird. Bücher können etwa auch ganz materiell benutzt werden, wie die Text-Bild-Relation verdeutlicht, zu der die obige Frage: „Kann man mit Büchern die Welt verändern?“ als Teil gehört. Es handelt sich um das Titelblatt der Satirezeitschrift *Titanic* von Oktober 1986. Abgebildet ist Ronald Reagan, der mittels eines Buches den roten Knopf drückt, mit dem die im Hintergrund sichtbaren (Atom-)Raketen gestartet werden. Die ‚Welt verändern‘ ist also gerade nicht positiv utopisch, sondern konkret im apokalyptischen Sinn einer nuklearen Katastrophe gemeint – jedenfalls aus der Sicht eines amerikanischen Präsidenten, der mit Büchern gerade nichts anders anzufangen weiß.

3.7.7 Aneignungsmodus (1), Lesen im Sinne der Gesamtlektüre eines Buches von Anfang bis Ende, ist nur eine Möglichkeit der Aneignung. Eine, die eine gewisse Zeitintensivität impliziert und die sich nach ihrer intendierten Leistung weiter ausdifferenzieren lässt: lesen zur Unterhaltung, zur Erbauung, zur Anregung, zum Wissenserwerb. Bei dieser Aneignung ist die Materialität bzw. werden die Merkmale der Medialität des Speichermediums, das Buch als Buch, siehe oben, nicht bzw. weniger wahrgenommen (diese Nutzung ist also so konventionalisiert, dass man sich ihrer Parameter nicht mehr bewusst ist).

Der Gegenpol, dass nur die Materialität entscheidend ist, wie sie sich in Extremform der Konsequenzen im *Titanic*-Titelblatt artikuliert, und die eigentlich medial-semiotische Qualität irrelevant wird, ist aber ebenso eine Verwendungs-

³⁵ Zur Historizität, vor deren Folie diese Aspekte wirksam werden, vgl. die Ausführungen zum ‚Codex‘ im Beitrag von Sieber/Siwiek i.d.B.

form, die in der sozialen Praxis nicht wirklich unüblich ist; das Buch kann (7) materiell als Gewicht zum Beschweren oder als Unterlage eines Beamers für die richtige Höheneinstellung etc. verwendet werden.

Bestimmte Varianten der medialen Aneignung im engeren sind durchaus auch üblich, erscheinen aber zumeist als spezialisierte Varianten in bestimmten Kontexten oder Konstellation; so ist das Prinzip des von Anfang zu Ende Lesens bei den zwei folgenden, durchaus konventionellen Aneignungsformen aufgehoben:

(2) Nachschlagen, also gezielte Suche, punktuelle Nutzung, Buch als ‚Archiv‘; zentral für (2a) Wissen (Lexika etc.), aber auch für (2b) praktische Anwendung – Kochbücher/Rezepte, Anleitungen.

(3) Blättern; anschauen, überblättern (immer wieder nutzen), wo was ins Auge sticht (hier wird also die übliche Aneignungsform von Magazinen, Zeitschriften, Illustrierten angeeignet); Bildbände oder (Gedicht-)Sammlungen wären Beispiele; diese Aneignungsform geht mit einem anderen Zeitmanagement einher.

(4) Spielen/Interaktion; hier werden die Restriktionen des ‚normalen‘ Umgangs aufgehoben, insbesondere des syntagmatischen Lesens von erster Seite bis zur letzten Seite; während das bei (2) und (3) durchaus möglich ist, schließt sich das hier aus. Das Springen auf ganz genau vordefinierte Seiten ist konstitutiv für (4a) das Spielbuch (blättern also nicht als Möglichkeit, sondern als neues Prinzip/neue Konvention); hier wird das Buch zudem *interaktiv*, zumal zum Gebrauch zusätzlich andere Artefakte (Würfel, Schreiber, Block) benötigt werden können. Bei (4b) Rätsel/Fragen lösen differenzieren sich die Seiten aus, die nicht angeschaut werden dürfen, weil dort die Antworten stehen, bevor man nicht selbst mit einer potentiellen Antwort aktiv geworden ist; Spezialfall (4c) Daumenkino: hier wird die Medialität durch anderen Gebrauch zu einer anderen Medialität (bewegte Bilder).

(5) Aneignungsform besitzen/sammeln (Buch als Zeichen für Bildungsbürger*innen wie Kulturbeflissene); Stichworte Bücherregale, Prachtbände, bibliophile Ausgaben, Wohnzimmerschrank/Raummeter, indexikalische Funktion; hierbei spielt Materialität – in Kombination mit den Inhalten (etwa ‚Klassiker‘) – spezifische Bedeutung. Buch als Wertobjekt – verschenken.

(6) Arbeiten; bearbeiten, hineinschreiben, überschreiben.

(7) als Material wie oben, wobei weiter differenziert werden kann: Einlegen, Speicherort für anderes (ausgehöhlttes Buch als Versteck); Recycling und Upcycling von Büchern als Möbelstücke (Hocker aus Büchern).

4. Multimodalität

Während der linguistisch geprägte Multimodalitätsbegriff sich primär auf das Verhältnis von Sprache und nonverbalen Informationen (Gesten) bezieht, kann aus textsemiotischer Perspektive von Multimodalität (im engeren Sinne) dann gesprochen werden, wenn sich ein Text eines Mediums aus verschiedenen Zeichensystemen zusammensetzt.³⁶ So konstituiert sich etwa der Film als das paradigmatische audiovisuelle Format des 20. Jahrhunderts aus einer zeitlich organisierten Kombination von visuellen und akustischen Zeichen und stellt ein komplexes System von interdependenten Zeichensystemen dar. Während diese Zuordnung zur Multimodalität für den Film als konsensual gelten kann, wären vergleichbar Theater- oder Operninszenierungen durchaus hinsichtlich der Zuordnung ihrer medialen Zusammensetzung zu diskutieren.³⁷

4.1 Integration, Interaktion, Kooperation

Multimodalität im hier verwendeten Sinne lässt sich durch die Prinzipien Integration, Interaktion und Kooperation fassen:

4.1.1 *Integration* bezieht sich auf den Aspekt, dass *ein* mediales Bezugssystem, ein Trägermedium, den Rahmen bildet und damit dessen materiale Bedingungen insgesamt gültig sind. So ist es für das Zeichensystem Schrift hinsichtlich dieser Parameter ein Unterschied, ob es im Medium Buch oder im Medium Film vorkommt. Im Buch ist die Lesegeschwindigkeit dem Rezipienten überlassen, es erlaubt ein Vor- oder Zurückblättern – und damit wiederholte Rezeption oder auch Selektivität durch Überspringen –, es ermöglicht Pausen etc. Im Film ist Schrift an die Rahmenbedingungen der Audiovisualität gebunden, insbesondere an die dem Medium inhärente Sukzessivität und das heißt, dass Schrift nur so lange zu lesen ist, wie die jeweilige Einstellung dauert bzw., wenn die Schrift selbst bewegt ist, solange die jeweiligen Schriftteile im *On* visualisiert sind. Die Rezeptionsgeschwindigkeit hat sich hier der textuell-medial vorgegebenen Geschwindigkeit anzupassen. Analog kann Film zwar Raumeindruck erzeugen, dieser bleibt

³⁶ Dass dies zumeist damit einhergeht, dass auch unterschiedliche Kanäle bedient werden, ist unbenommen, allerdings reicht dies als Kriterium nicht aus, denn dann wären klassische Fälle von Multimodalität, Schrift-Bild-Beziehungen, keine multimodalen Phänomene mehr. Vgl. in diesem Zusammenhang die Diskussion um ‚monomodal‘ in Krah/Seefried i.d.B. Dass die hier als Ausgangspunkt gewählte ‚Definition‘ selbst nicht hinreichend ist, sollen die weiteren Abschnitte verdeutlichen, wie bereits die Präzisierungen von Modalitäten, wie sie in Abschnitt 3 vorgenommen wurden, dafür sensibilisieren sollten. Zudem unterscheiden manche Verwendungen des Intermedialitätsbegriffs nicht explizit/deutlich zwischen Intermedialität und dem hier vorgestellten Multimodalitätskonzept, siehe noch Abschnitt 6.2.

³⁷ Siehe grundlegend Stephanie Großmann, *Inszenierungsanalyse von Opern. Eine interdisziplinäre Methodik*. Würzburg 2013, die für die jeweiligen Zusammenhänge von Libretto, Musik und Konkretisierung mit den Begriffen medial, intermedial und plurimedial operiert.

aber immer an die Zweidimensionalität des Mediums gebunden und ist damit ein sekundärer Effekt (vgl. Abschnitt 5.4), während im Medium Theater der Raum selbst eine autonome Dimension des Mediums ist und damit anderen Bedingungen unterliegt. Während im Theater der Zuschauer dahin schauen kann, wohin er will, er dabei aber immer über den Überblick über den Gesamtraum bzw. die Möglichkeit hierzu verfügt, wird solches im Film textuell gelenkt. Hier kann zwar ebenso ein Raumüberblick geboten werden, hier kann ein Detail fokussiert sein – immer ist dies aber an den konkreten Discours gebunden und richtet sich nach den Einstellungsgrößen. Im Beispiel *Bavaria Blu* ist die Schrift „Mei, ist der gut“ nicht nur Schreibschrift, sondern sie erscheint auch erst sukzessiv im zeitlichen Verlauf, als Möglichkeit des filmischen Trägers, was so auf einem (klassischen) Plakat nicht möglich wäre (was die Semantik des eher Unmittelbaren, wie sie über die Schreibschrift konnotiert ist, als sich gerade vollziehend, zusätzlich verstärkt).

4.1.2 Interaktion und Kooperation beziehen sich innerhalb dieses Rahmens darauf, dass die jeweilige Information, die über ein Zeichensystem gegeben wird, ihre Semantik nicht mehr absolut entfaltet, sondern nun in Relation zu anderen Semantiken, womit letztlich eine neue Semantik, aufbauend auf und unter Einbezug der ursprünglichen, ausgebildet wird. Nachvollziehen lässt sich dies anhand folgenden Beispiels: Der Text des Liedes „Tomorrow belongs to me“ handelt, von seiner propositional gegebenen Semantik her, von einer Aufbruchsstimmung, die semantisch unspezifiziert bleibt, an Naturphänomene gebunden wird und damit als anthropologische Größe ausgewiesen wird. Bewegung, Veränderung, Hoffnung auf die Zukunft gelten als positive Werte einer Selbstfindung im Kontext der Zentrierung auf das Ich („the world is mine“). Wie bereits der Titel signalisiert, geht es um ein Ich; dieses wird zwar in der letzten Strophe zwischenzeitig einmalig zu einem „us“ kollektiviert, durch die Rahmung mit „Fatherland“ und „children“ aber gewissermaßen wieder rhetorisch anthropomorphisiert und auf die Bedeutung von ‚Ich steht für jedes Ich, das diese Wertigkeit individuell erlangen kann‘ rückgeführt. Dies korreliert damit, dass auch referenziell der Text offen bleibt, sowohl, was Merkmale der Sprechinstanz, als auch, was die raumzeitliche Situierung betrifft. Einzig referentielles Lexem ist der Rhein, wodurch die Diegese eine räumliche Konkretisierung erfährt, allerdings geht diese Nennung im Naturparadigma auf und offeriert keine sozialen, kulturellen oder politischen Implikationen. Im Film *CABARET* (Bob Fosse, USA 1972) wird dieses Lied gesungen, womit zunächst die Parameter der auditiven Dimension aufgerufen werden.³⁸ Auffällig dabei ist nicht nur die musikalische Grundstimmung, die sich von einer zurückgenommenen, von einer einzelnen Knabenstimme getragenen lyrischen Weise sukzessive mehr und mehr zu einer vielstimmigen und anschwellenden Dominanz heischenden Artikulation wandelt, die durch Takt und Einsatz von Becken an Marschmusik erinnert, sondern vor al-

³⁸ Dies lässt sich als Bedeutungsmodulation fassen, siehe Hans KraH, „Mediale Grundlagen“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 57-80, S. 75.

lem auch, dass das Lied ab der vierten Strophe kollektiv mit überwältigender Lautstärke wie Intensität vorgetragen wird und dieser Teil dann auch wiederholt wird. Nimmt man nun die visuell-syntagmatische Ebene hinzu, zeigt sich sukzessiv im Verlauf (unter Ausnützung der filmisch möglichen sukzessiven Informationsvergabe), dass der Sänger ein Hitlerjunge ist, der begeistern und die zunächst mehr oder weniger aufmerksam lauschenden Besucher*innen eines Biergartens (diegetisch 1932) fast gänzlich zur gemeinsamen Intonation vereinnahmen kann und dieser massenhafte Gesang eine geradezu bedrohliche Formation evoziert. Die Ausrichtung des Liedes wird multimodal also auf eine semantisch-ideologische Bedeutung eingeengt, das Ich ist gerade nicht als Individuum, sondern als vergemeinschaftete NS-Ideologie zu identifizieren, wobei die Leistung des Gesangs selbst hierfür instrumental-funktional eingesetzt ist.

4.1.3 *Interaktion* (in diesem spezifischen Verständnis) fokussiert zunächst (vgl. Abschnitt 4.3) darauf, dass bereits die prinzipielle Möglichkeit eines Mediums, verschiedene Kanäle zu realisieren, bedeutungstragend ist: Der Verzicht auf einen möglichen Teil ist semantisch anders zu sehen als die prinzipielle Unmöglichkeit aufgrund des Mediums selbst. Für die Gesamtbedeutung ist es etwas anderes, ein Musikstück im Medium CD oder Radio zu hören, das nur über den auditiven Kanal verfügt, als das gleiche Stück im Film, auch wenn visuell nichts zu sehen ist und während des Hörens nur ein Schwarzbild erscheint (wie etwa zwei Minuten zu Beginn des Films *SERENADE*, Willi Forst, D 1937). Ein solches Ausblenden ist bedeutungstragend, da es etwa als Fokussierungsstrategie zu deuten ist und der Aufmerksamkeitslenkung, eben auf die Musik, dient. Interaktion fokussiert also darauf – dafür soll sensibilisiert werden –, innerhalb welchen Spektrums an prinzipiellen Möglichkeiten eine konkrete Kooperation situiert ist.

4.1.4 *Kooperation* meint dann im Konkreten die sich aus der Beziehung mehrerer Zeichensysteme (resp. deren Interdependenzen zu Informationskanälen und ‚Modalitäten‘, wie unter Abschnitt 3 skizziert) ergebende Bedeutung, die sich aus der jeweiligen Semantik bzw. dem Bedeutungspotential der einzelnen Bedeutungen durch die verschiedenen Formen der Kohärenzbildung ergibt (vgl. am Beispiel Abschnitt 4.2).

4.1.5 Als Beispiel mag das Musikvideo zum Titel „Forsaken“ der Gruppe *The Devil in Faust* dienen. Schrift hat sich hier den medialen Möglichkeiten eines audiovisuellen Formats zu unterziehen, kann sich dieser aber auch bedienen. Neben der Sukzession, in der Wörter und Sätze zu sehen sind, ist dies hier insbesondere das Aufflackern einzelner Buchstaben. In Bezug auf Interaktion ist zu konstatieren, dass das Video eine spezifische Interaktion der möglichen Informationskanäle installiert, insofern das Bild marginal wird und letztlich nur als Hintergrund fungiert. Die Schrift dominiert die visuelle Ebene. Im Verhältnis zur auditiven Ebene, die in einem Musikvideo spezifisch relevant ist,³⁹ ist zur Kooperation zu sagen,

³⁹ Siehe einführend zum Musikvideo als spezifisches audiovisuelles Format Hans Krah, „Leitmedium Film – av-Medien“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine*

dass die Schrift, die zu lesen ist, die Lyrics wiederholt, also nichts Neues, anderes bringt als das, was auch zu hören ist. Diese Beziehung der Redundanz lässt sich zum einen dahingehend deuten, dass damit der Rhythmus visualisiert wird (im konkreten Aufscheinen, in der Größe und Dauer der Schrift spiegelt sich die Musik; indem die Schrift quasi prosodischen Gesetzmäßigkeiten folgt, wird die Schrift hörbar und geht ins Auditive über), zum anderen, dass durch die Wiederholung dem Text besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird; alles, was ablenken könnte, ist minimalisiert, so dass die Eindringlichkeit der Worte und diese in ihrer (semantischen) Bedeutung betont werden: als authentisch, wahrhaft etc.

4.2 Fallbeispiel: Kooperation von Text/Schrift und Bild

Ein Beispielsmedium (ein Spektrum an Beispielsmedien) für Multimodalität (neben Film) sind Text-Bild-Beziehungen, wobei mit Text hier im engeren Sinn Schrift verstanden wird. Grundlage der Bedeutungsmodifizierung sind die spezifischen Leistungen der jeweiligen Zeichensysteme. Der Text kann für das Bild eine *bedeutungsstrukturierende* Funktion haben, indem er den Deutungsrahmen bzw. eine Deutungszuweisung vorgibt, das Bild für den Text eine bedeutungsbegrenzende bzw. desambiguierende.⁴⁰ Auf dieser Basis lassen sich grundlegende Kooperationsmechanismen erkennen.

4.2.1 Die Schrift leistet für das Bild eine *Identifizierung* des Dargestellten, insofern sie den Status des Dargestellten, als was Linien, Formen, Farben zu deuten sind, präzisiert. Das kann eine Verallgemeinerung/Generalisierung sein, das kann einer Abstraktion/Klassifizierung dienen, das kann Zeichenhaftigkeit markieren.

Ein Holzschnitt von 1508 zeigt ein Schiff, das offensichtlich gekentert und am Untergehen ist. Auf dem Schiff befindet sich der Papst, ein Bischof und ein Kardinal (aufgrund kulturellen Wissens, ihrer Kleidung und ihrer Kopftracht, zu erkennen: so die Bischofsmitra, der Kardinalshut und die Tiara für den Papst). Insofern das Bild „Das sinkende Schiff der katholischen Kirche“ betitelt ist, wird deutlich, dass das Bild nicht einen konkreten Vorfall, ein singuläres Geschehen abbilden will, sondern dass es um eine Generalisierung geht: Die dargestellten Akteure sind nicht als Individuen bzw. nur in ihrer Rolle innerhalb der Institution (Katholische) Kirche zu verstehen, sondern als Repräsentationen selbst aufzufassen: Um eine Aussage über diese abstrakte Größe (die Katholische Kirche) soll es gehen.

Auf einem Gemälde aus dem späten 19. Jahrhundert (Franz Lefler, um 1890) ist ein kleiner, weißer, nackter Junge mit Pickelhaube abgebildet, der in einer exotisch-natürlichen Umgebung ein ebenfalls nacktes, schwarzes, mit Geschmei-

Einführung aus semiotischer Perspektive. Passau 2017, S. 309-330. S. 324ff., und Hans Krah, „Das ‚Künstler-Selbst‘. Referenz und Image im Musikvideo“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 42 (2020), Heft 1/2, S. 153-174.

⁴⁰ Siehe Titzmann, „Theoretisch-methodologische Probleme“, und Titzmann, „Text-Bild-Beziehungen“.

de spielendes Mädchen von hinten umarmt. Durch den Titel wird deutlich, dass es nicht um zwei Kinder geht, sondern diese als Zeichen für andere Bedeutungen fungieren: „Die Besitzergreifung Afrikas“. Das Mädchen repräsentiert den afrikanischen Kontinent, der Junge das Deutsche Reich (durch die Pickelhaube wird indiziert, dass es nicht um Europäer an sich geht), das Bild ist eine Aussage im Kontext des Kolonialismus.

4.2.2 Die Schrift kann für das Bild leisten, dieses bzw. das in ihm Abgebildete zu erläutern. Sie stellt also *Metapropositionen* zur Verfügung, um das Abgebildete zu explizieren, es zu strukturieren, auf das eigentlich Relevante im Bild hinzuweisen, darauf zu fokussieren.

So wird in *Der kleine Prinz* mit der Aussage „Als Kind wäre der Pilot gerne Maler geworden. In seiner ersten Zeichnung sahen die großen Leute aber nur einen Hut. Der kleine Prinz erkannte jedoch sofort die Schlange, die einen Elefanten verschlungen hatte“ einerseits im Sinne von Identifizierung auf die möglichen Deutungen hingewiesen, die das darunter Abgebildete erhalten hat, andererseits diese aber auch hierarchisiert und dabei darauf fokussiert, dass das Detail am rechten unteren Bildrand, der Punkt, entscheidend ist – er muss als Auge erkannt werden.

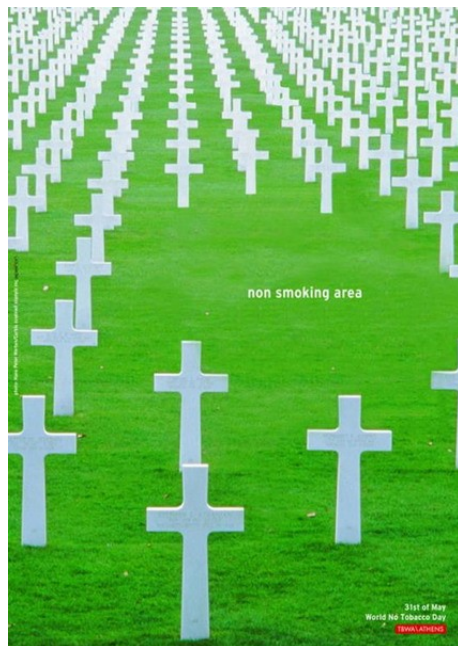


Abb. 5: Non Smoking Area (2007, TBWA/Athens)

Im Beispiel in Abb. 5 weist die Schrift „non smoking area“ einer leeren Fläche explizit eine Bedeutung zu, wodurch der dazu in Opposition stehenden Fläche, die mit Kreuzen gefüllt ist, die gegenteilige Semantik zugewiesen wird. Diese unterstellte ‚smoking area‘ ist explizit als Gräberfeld gegeben, sodass referentiell die Äquivalenz von Rauchen und Tod und appellativ die Aufforderung, nicht zu rauchen, da rauchen tödlich ist, gefolgert werden können.

Solche Metapropositionen können die Funktion einer Kommentierung des Abgebildeten haben oder die einer Evaluierung, sie können das Bild als ein rhetorisch uneigentlich Aufzufassendes ausweisen. Wenn in einer Anzeige der Autovermietungsfirma SIXT ein Porträt des AfD-Politikers Alexander Gauland zu sehen ist und dies mit dem Slogan „Für alle, die einen Gauland in der Nachbarschaft haben. (Jetzt einen günstigen Umzugs-LKW mieten unter sixt.de)“ kombiniert ist, dann wird deutlich, dass es nicht um Gauland als Person geht, sondern dieser rhetorisch (im Sinne einer Antonomasie) für ‚Ekel‘, ‚unangenehmer Zeitgenosse‘ steht.

4.2.3 Der Text kann das im Bild Dargestellte *kontextualisieren*, eine Einbettung vornehmen. Er kann eine raumzeitliche Situierung, eine pragmatische Kommunikationssituation, einen diskursiven/argumentativen Kontext etablieren, einen Rahmen also, in dem das Abgebildete zu integrieren, vor dessen Folie, mit dem es zu sehen und zu verstehen ist. Ein einfaches Beispiel hierfür mag ein Bild Kandinskys sein: Es zeigt eine Straße mit Bäumen, Blättern im Vordergrund auf der Straße, im Hintergrund ein Dorf. Der Titel gibt die raumzeitliche Situierung: „Herbst in Bayern“. Auch Abb. 5 greift mit der Raucherdebatte einen Kontext auf, innerhalb dessen die Argumentation zu situieren ist.

4.2.4 Das Bild kann für den Text eine *Referentialisierung* leisten, indem sich mit dem Abgebildeten die deiktischen Elemente eines Textes (ein Ich, ein Du, ein Hier, ein Dies etc.) mit einer spezifischen Referenz oder zumindest einer konkreten Semantik füllen lassen. Das Bild liefert also Informationen zum kommunikativen Hintergrund, etwa wer als das ‚Ich‘ eines Textes zu gelten hat oder was durch ein ‚Dies‘ als Redegegenstand aufzufassen ist.

Ein Beispiel, dass selbstreflexiv genau diese Dimension ausstellt, ist ein Comic, der in drei aneinandergereihten Panels jeweils die gleiche Sprechblase mit der Bitte „PLEASE READ THIS“ reproduziert. Die entsprechenden Bildteile zeigen nun zwar ein vergleichbares Szenario, ein Erwachsener reicht einem auf einem Sofa sitzenden Jungen ein Buch, aber die konkreten Settings wie der jeweilige Titel des Buches, „HOLY BIBLE“, „KORAN“, „TORAH“ zeigen, dass und wie sich „THIS“ semantisch-ideologisch konträr füllen lässt.

4.2.5 Das Bild kann für den Text bzw. das dort Ausgeführte *illustrierenden Charakter* haben, also eine Veranschaulichung der dort mitgeteilten Zusammenhänge leisten und durch die Eigenschaft von Simultanität, einen Überblick, eine Gesamtschau bieten zu können, für Verständnis sorgen. Illustrierungen in Lexikonartikel, die das Funktionieren oder den Aufbau von komplexen Maschinen oder Vorgängen beschreiben, wären typische Beispiele. Der illustrierende Charakter kann auch der Exemplifizierung, Konkretisierung oder Spezifizierung, was genau sich unter den verwendeten Begriffen vorzustellen ist, dienen.

4.2.6 Schließlich kann die Leistung der Text-Bild-Beziehung gerade darin liegen, durch oberflächlich gegebene Inkonsistenzen sich scheinbar einem kohärenten

Zusammenhang zu verschließen. Diese Markierung fordert aber zugleich dazu auf, nach der tatsächlichen Bedeutung und inhärenten Semantik zu suchen. Diese Leistung ist also zunächst die einer *Aufmerksamkeitslenkung* im Sinne der phatischen Sprachfunktion, die dann im Sinne einer *enigmatischen Rätselstruktur* signalisiert, sie aufzulösen und auf einer sekundären, der eigentlich relevanten Ebene Kohärenz herzustellen.⁴¹

4.3 Integration, Interaktion, Kooperation revisited: ‚Zusammenhalt‘ und Grenzen

Die drei Prinzipien Integration, Interaktion und Kooperation sind bezüglich eines weiteren Aspekts zu bestimmen, wobei Kooperation eine semantische Dimension, fokussiert, Interaktion eine mediale, Integration zudem eine materiale. Hierzu vermag das Beispiel der Text-Bild-Beziehungen neben seinem genuinen Wert als Vermittlung von Kohärenzmechanismen im gegebenen Kontext auf zwei weitere Aspekte verweisen.

4.3.1 Zum einen auf den bereits angeführten, dass letztlich neben Kooperation auch immer die Dimension der Integration zu berücksichtigen ist, dies ist oben vernachlässigt. Die Ausführungen beziehen sich nur auf die Dimension Kooperation bzw. fokussieren bei der zugrundegelegten Interaktion Schrift – Bild auf den semantischen Aspekt der generierten Bedeutung. Nicht berücksichtigt ist dabei die spezifische Integration mit ihren Möglichkeiten und Bedingtheiten. Nicht differenziert wurde, ob das Medium ein Bild ist, und damit Schrift nur innerhalb diesem integriert sein kann,⁴² ob es um das Verhältnis zum Paratext Titel geht,

⁴¹ Ein prominentes Beispiel stellt René Magrittes Bild *La trahison des images* („Der Verrat der Bilder“, 1929) dar. Unter der Abbildung einer Pfeife ist als Teil des Bildes in Schreibschrift „Ceci n’est pas une pipe“ zu lesen, Bild und Text scheinen sich also zu widersprechen. Doch dem ist nicht so: Provoziert wird durch diese Konfiguration ein Verständnis für semiotische Verhältnisse zu entwickeln, nämlich dass das, was man sieht, eben tatsächlich keine Pfeife ist, sondern maximal die Abbildung einer Pfeife – und damit, dass die Abbildung eines Objekts nicht mit diesem Objekt identisch ist. Zu einem weiteren Beispiel, das diese Rätselstruktur über zwei gleichrangige Möglichkeiten der Auflösung ausspielt, siehe Hans Krahl, „Medienwirklichkeiten“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 399-422, hier S. 415ff.

⁴² Was dann wieder Auswirkungen dispositiver Art hat: Schrift innerhalb eines ansonsten ikonischen Bildes ist anders zu werten, da sie als markiert gelten kann. Wenn etwa in einem Gemälde (von 1987) von Anselm Kiefer, das eine öde, unwirtliche Landschaft zeigt, der Schriftzug „Dein goldenes Haar, Margarete“ in das Bild integriert ist, dann ist dieser Teil des Gesamttextes Bild allein aufgrund dieser zwar möglichen, aber medial eher ungewöhnlichen Komposition besonders hervorgehoben. Dies korreliert hier zudem damit, dass das zweidimensionale Bild in seiner Materialität ins Dreidimensionale ausgreift, indem ein Büschel blonder Haare collageartig einmontiert ist, das wiederum semantisch die Schrift aufgreift. Der Text ist bekanntermaßen ein Zitat, er verweist auf das Gedicht *Todesfuge* von Paul Celan von 1945 („Schwarze Milch der Frühe wir trinken sie abends“), das wiederum eindeutig für den Kontext Konzentrationslager und Holocaust bzw. wie darauf im Rahmen der Kunst zu reagieren ist, steht. Damit greift auch das Bild diesen Kontext

der wiederum auf eine spezifische Weise medial-material mit dem Bild verbunden sein kann (er kann im konkreten Bildrahmen materiell eingraviert/montiert sein, er kann über kulturelles Wissen virtuell präsent sein, er kann räumlich neben dem Bild positioniert sein, wodurch wiederum der Ort mit seinen durch ihn bedingten Faktoren einzubeziehen ist, er kann sich auf der Rückseite des Rahmens befinden und damit virtuell abwesend sein), ob es Verkehrszeichen sind oder ob das Medium ein Buch ist, und damit zwischen Bild und Schrift wieder andere Verhältnisse möglich sind. So ist es wesentlich, dass die Schrift in Abb. 5 genau an der Stelle platziert ist, wo sie ist; hier ist bei der Bestimmung der spezifischen Text-Bild-Relation genau dieser medial-materielle Parameter (der Flächenaufteilung) einzubeziehen.

4.3.2 Zum anderen verweist die zuletzt angeführte Konstellation der enigmatischen Rätselstruktur darauf, wie Teile als Teile zueinander stehen, hier ja zunächst dissonant, so dass Kohärenz erst auf einer reflexiv-sekundären Ebene erstellt wird. Was sich hier auf der Ebene der Kooperation zeigt, nämlich die Relevanz von Einheiten und von diesen Einheiten durch ‚Grenzen‘ unterschiedene andere Einheiten, kann auch auf die anderen Prinzipien übertragen werden und stellt insgesamt ein im Kontext Multimodalität nicht unwesentliches Phänomen dar.

Der Differenzierung in Integration, Interaktion und Kooperation muss ein weiterer Aspekt zur Seite gestellt werden, den es zu berücksichtigen gilt. Es geht um die Ausprägung jeweiliger Texteinheiten und die implizierte Relevanz von Grenzen dabei. Dabei handelt es sich nicht um eine neben den anderen Prinzipien liegende zusätzliche Kategorie, sondern eine, die für alle drei resp. bezogen auf jeweilige Relationen zu definieren ist. Sie kann, bei unterschiedlichen Ebenen, auf welche sich Kohärenz jeweils bezieht, für alle konstatiert werden.

Letztlich geht es um die Betrachtung des jeweiligen Zusammenhalts, der ausgebildet wird, ob und wie das Textganze eine Ensemblestruktur, eine ‚Werkeinheit‘ erzeugt. Welche Art von ‚Bindung‘ sich rekonstruieren lässt.

4.3.3 Im *Fokus Kooperation* (der aber prinzipiell auf der Ebene der Relation von Kooperation und Interaktion anzusiedeln ist, denn ohne letzteres bräuchte es keine Kooperation) geht es dabei um den Zusammenhalt auf semantischer Ebene, bezogen auf konkrete Texte. Werden die einzelnen Modi über unterstellte Kohärenzmechanismen problemlos zu einer Gesamtsemantik vereinigt, zu der alle ihren Teil beitragen, oder werden die modalen Anteile als zunächst eigenständige, autonome Teile wahrgenommen, und damit in diesen ihren Grenzen als Einheiten gesehen, und folgt die Kooperation der Kohärenzbildung dann erst sekundär über die Überwindung dieser modalen Ebene/Grenze. So operiert ein Werbespot für *Durex*-Gleitcreme innerhalb des audiovisuellen Formats mit einer Kontrastierung der Bildebene mit der Musik. Während Frauen zu sehen sind, die offensichtlich vor Lust stöhnen, hört man statt dieses Stöhnens die Arie der Köni-

auf, versteht sich als ein Teil dieses umfassenden Diskurses und ist mit diesem Wissenshorizont in seiner diesbezüglichen Argumentationssemantik zu bestimmen.

gin der Nacht aus Mozarts *Zauberflöte* (1791). Dies bedingt zunächst einen Kohärenz-Bruch, der erst sekundär aufgefangen wird, indem er durch die Deutung einer zugrundeliegenden Zeichenhaftigkeit aufzulösen ist (Königin der Nacht als metaphorisch-euphemistisches Agens, Koloratur als hyperbolische Lustgeräusche). Dass die auditive Ebene hier als diese eigene Einheit erscheint, liegt zum einen an der paradigmatisch dissonanten, ‚fremden‘, Konstellation der denotativen Semantiken – Körperlichkeit/Sex versus Kunst und Kultur –, zum anderen und hier zentral an der Referenz, dass es diese Einheit, die Arie, außerhalb des Textes gibt; dies verstärkt die Irritation; eine solche Referenz müsste aber nicht notwendig auf diese Weise funktionalisiert sein und ist auch nicht immer.

Kooperieren die einzelnen Modi also dergestalt, dass sie ihre Grenzen bezüglich der Genese einer gemeinsamen holistischen Texteinheit relativieren, oder so, dass die einzelnen Modi als diese Modi betont und markiert werden?

4.3.4 Dieser semantischen Ebene ist eine mediale beizustellen – und diese dürfte im Kontext Multimodalität die zentrale sein –, die nun den *Fokus Interaktion* (wiederum analog vor der Ebene der Integration) tangiert und den Status des gegebenen modalen ‚Ensembles‘ betrifft. Wird dieses als Einheit gesehen, als kulturell formatierter Rahmen, oder gerade nicht. Film als audiovisuelles Format wird als dieses audiovisuelle Format weniger in seinen multimodalen Bestandteilen gesehen (Ausnahmen beziehen sich auf die Ebene der Kooperation, siehe oben), ein Comic verfügt über eine konstitutive Text-Bild-Beziehung, die als solche im Vergleich zu anderen Text-Bild-Beziehungen zudem über eine eigene modale Grammatik, Regelhaftigkeit verfügt, Comic ist als Comic erkennbar.⁴³ Das Eingangsbeispiel *Wagner Reloaded* verweist dagegen darauf, dass es in der Wahrnehmung nicht als ein multimodaler Text wahrgenommen wird, sondern seinen Teilen eine relative Eigenständigkeit zugesprochen wird, die zunächst als diese abgrenzbaren Teile Einheiten bilden, die dann erst „verschmelzen“,⁴⁴ wobei diese Explikation indirekt auf das Ergebnis dieses Verschmelzungsprozesses als spezifische Qualität gerade dieses Events, also auf seine Singularität verweist.

Es geht also um die Frage nach der/einer (inneren) Organisation der einzelnen Modalitäten, dies schließt die Frage ein, aus welchem Pool an Möglichkeiten hierbei zu wählen ist. Integration gibt hierfür zwar einen Rahmen vor, dieser kann aber unter Umständen flexibel und optional zu füllen sein, wie *Wagner Reloaded* zeigt: Der Rahmen der Arena als räumliche Präsenzgrundlage erlaubt die unterschiedlichsten Aktivitäten, partiell sogar synchron.

Es geht um einen Systemzusammenhang bzw. zumindest um Hierarchisierungen, Defaulteinstellungen. Gibt es ein konstitutives Set, gibt es dabei eine dominante Modalität, gibt es ein übliches, konventionalisiertes Set, gibt es optionale

⁴³ Einführend zum Comic: der metareflexive Comic von Scott McCloud, *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*. Hamburg 2001.

⁴⁴ Ankündigung von *Wagner Reloaded* auf Erlebnis Musik MDR: „Das Eröffnungsevent zum MDR Musiksommer 2013 stand ganz im Zeichen von Richard Wagners 200. Geburtstag. Tanz, Artistik, Theater, Videoprojektionen und Live-Konzert *verschmolzen* [Herv. H.K.]. Mit dabei war auch die Band *Apocalyptica*“ (<https://www.mdr.de/tv/programm/erlebnismusik106.html>, einsehbar über <https://www.etwasverpasst.de/erlebnis-musik/wagner-reloaded-1188435>).

Modalitäten (etwa Illustrationen in einem Roman)? Welche Möglichkeiten gibt es als markierte darüber hinaus, die also eigentlich nicht vorgesehen, nicht zu erwarten sind? Das Buch weist in einigen Formaten als dominantes Zeichensystem Schrift auf, Visualisierungen unterschiedlicher Provenienz sind möglich. Im Bilderbuch haben sich die Verhältnisse geändert, dominant ist nun die visuelle Ebene, Schrift kann unter Umständen völlig absent sein. Der Comic zeichnet sich in seiner klassischen Variante durch eine spezifisch gleichberechtigte Form der Interaktion aus, die in ‚modernen‘ Ausprägungen zugunsten des Bildanteils verschoben wird, wobei dies dann zumeist durch eine Auflösung der Panelstruktur mit einer Annäherung des Comics ans Bild einhergeht. Trotz dieser Unterschiede in der Hierarchisierung ist das Set der Modi aber nicht auffällig. Dies wäre die Modalität des Auditiven dagegen schon. Auch diese ist in einem Buch durchaus implementierbar, etwa wenn ein Vogelbilderbuch beim Umblättern Geräusche von sich gibt und das Zwitschern der jeweils abgebildeten Art auditiv zu hören ist;⁴⁵ diese Modalität weist dann aber auch einen anderen modalen Status auf. Auch eine haptische Interaktion (neben der standardisierten des Umblätterns) kann gegeben sein, wenn etwa das Buch über Löcher verfügt (*Die kleine Raupe Nimmersatt*) oder über mechanische Pappschieber ein Bild sich verwandeln kann (*Nur für brave Kinder*).⁴⁶

Unterschiede hinsichtlich der inneren Organisation lassen sich innerhalb prinzipiell gleicher Interaktionen/Integrationen finden. Im (Spiel-)Film etwa ist die visuelle Ebene des Bewegtbildes sicher dominanter als die des Tons/Geräuschs, aber auch dominanter als die der Schrift, die deutlich reglementiert sein dürfte in dem, wo und wie sie erscheinen kann. Im Musikvideo ist das audiovisuelle Arrangement anders organisiert, hier dominiert die Musik den Gesamttext bzw. bildet die Texteinheit, hinsichtlich derer sich die anderen Kategorien ausrichten. Dabei ist dann auf der visuellen Ebene Schrift, prominent in sogenannten Lyrikvideos,

⁴⁵ *Zauberklang der Vögel*. Ravensburg 2010 (Original: *Sounds of the Wild. Birds*. Surrey 2010, Text: Val Davies, Illustrationen: Maurice Pledger/Bernhard Thornton; Übersetzung Hanne Leck-Frommknecht). Zudem mit Pop-ups, also 3D-Effekten beim Aufschlagen einer Doppelseite. Beworben wird das Buch auf der Rückseite wie folgt: „Aufklappen, zuhören, staunen! Wer erkennt den wunderschönen Gesang der Nachtigall oder die aufgeregten Rufe des Rotkehlchens? Mit fantastischen Soundeffekten in bester Klangqualität erleben Kinder die Natur. Erstklassige Pop-ups entfalten die verschiedenen Lebensräume der Singvögel. Viele Sachinformationen machen das klingende Wissensspielbuch zu einem interaktiven ersten Naturführer. Mit echten Tierstimmen: - Gesänge der heimischen Vögel - Stimmen der Vögel im Gebirge und am Wasser - Rufe der Papageien aus dem Regenwald“ Das sich diese Modalität von den anderen unterscheidet, wird im Übrigen bereits durch den Hinweis auf die Batterien deutlich; sind sie leer, entfällt sie.

⁴⁶ Bei *Wagner Reloaded* scheint gerade eine als dominantes (dispositives) Bezugssystem fungierende Modalität zu fehlen; der Raum Arena fokussiert auf den live-Aspekt eines Konzerts, eine diesbezügliche Integration verbleibt auf dieser materialen Ebene, die den semantischen roten Faden, der Lebenslauf von Richard Wagner, nicht wirklich kooperativ unterstützen kann (denn die implizierte Nachzeitigkeit wird in der räumlichen Simultanität nicht nachgezeichnet); in der Fernsehübertragung wird zwar durch den nun medial obligatorischen Point of View eine Kohärenzlinie installiert, diese orientiert sich aber eher an der Band *Apocalyptica*, hebt also dieses Element als symbolisches Zentrum hervor, was wiederum dem Gesamttext nicht ganz gerecht wird.

vgl. FORSAKEN, durchaus eine Variante, die bezüglich der Ästhetik nicht abweichender ist als andere Umsetzungen.⁴⁷

Werden die Modalitäten also als Format wahrgenommen und hat sich eine entsprechende Formatkohärenz ausgebildet (durchaus ein historischer Prozess, der über die Ausbildung von Rezeptionsroutinen forciert wird), oder erscheinen sie als ad hoc-Formationen;⁴⁸ hierbei lässt sich weiter spezifizieren, was davon mehr als zusammengehörig wahrgenommen wird und was neben solchen Sets zusätzlich als (medial) fremd markiert ist (Videoprojektionen auf der Theaterbühne).

4.3.5 Bezüglich des *Fokus Integration* lassen sich Fragen des Zusammenhalts/Zusammenhangs hinsichtlich solcher Aspekte stellen, die durch die material-technische Verfasstheit bedingt sind. So erlaubt etwa das Medium Fernsehen, dass über dem Screen Schrifttexte eingeblendet werden können, die auf unterschiedliche Weise mit dem laufenden Programm interagieren können; zumeist haben sie nichts damit zu tun, sondern verweisen auf eine zeitliche Aktualität des Mediums, die sich von den im Medium verbreiteten Medienprodukten, als vorgefertigte Texteinheiten, unterscheidet. Das Buch erlaubt etwas einzulegen, was, wie *Ship of Theseus*, zeigt, dann durchaus zur Gesamttexteinheit dazugehören kann. Bezüglich dieser Dimension dürfte es jeweils im Einzelfall zu entscheiden, zu argumentieren sein, ob sie semantisch an den jeweiligen Text rückzubinden ist und zur Bedeutungsgenerierung beiträgt, oder ob sie eher als soziales Rahmenphänomen anzusehen ist. Ein Hashtag im Internet kann etwa bezüglich eines Textes als Link semantische Verbindungen anzeigen (ob dies dann multimodal

⁴⁷ Während im Spielfilm der Hervorhebung dieser Ebene ein anderer qualitativer Stellenwert zukommen würde (siehe allgemein zu filmischen Kohärenzmechanismen Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Peter Klimczak/Hans Krahl/Marietheres Wagner, *Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate*. Marburg 2017, insbesondere S. 36-43). Auch im Werbespot wird bezüglich der Diegese auf solche filmischen Konventionen, was das Verhältnis von visueller und auditiver Modi betrifft, grundsätzlich zurückgegriffen, auch wenn es hier zudem auf der Ebene der extradiegetischen Werbekommunikation geregelte Ausnahmen geben kann, die hier dann wiederum nicht auffällig sind. Ein Beispiel für eine Ausstellung der auditiven Ebene des Geräuschs, bei dem also die unmarkierte Kombination und Interaktion zugunsten einer markierten aufgegeben wird (die dann in Richtung Medienkombination, siehe Abschnitt 6.2, tendiert), ist der Werbespot des Modelabels COS für seine Winterkollektion 2014, für den die Konzeptkünstler Lernert & Sander verantwortlich zeichnen. Unter dem Titel „The Sound of COS“, der bereits eine modal indizierte Aufmerksamkeit prägt, insofern Mode dominant visuelle und taktile, nicht aber akustische Qualitäten aufweist, wird vorgeführt, wie Geräusche, die Kleidung, die von Models vorgeführt wird, macht, selbst wieder im Studio nachvertont werden, etwa das Aufschlagen eines Kragens durch das Öffnen eines Regenschirms. Die Umwertung der Relevanz der modalen Qualitäten läuft hier also homolog auf Ebene des Beworbenen wie auf Ebene des Mediums und kann so für einen Mehrwert des Besonderen instrumentalisiert werden.

⁴⁸ Zu Rezeptionsroutinen vgl. auch den Beitrag von Sieber/Siwiek i.d.B. Für das Beispiel Zeitschriften und deren ‚Druckordnungen‘ siehe einleitend Gustav Frank, „Die Strukturiertheit der Zeitschriften. Überlegungen zu einer Medienästhetik der Druckordnungen und Weltzugriffshaltungen“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.), *Mediale Strukturen -strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, S. 70-81.

oder intermedial zu verstehen ist, wäre gesondert zu betrachten), er kann aber auch als institutionelle Dimension auf der Ebene von Distribution und Archivierung begriffen werden.⁴⁹

4.4 Fallbeispiel Computerspiel

Im Folgenden sei zum ‚Format‘ Computerspiel eine Skizze geboten, die die multimodale Struktur bzw. deren Grundlagen offenlegen will. Dabei werden nicht alle Nuancen und Aspekte gleichermaßen expliziert,⁵⁰ die Skizze orientiert sich am räumlichen Gepräge und den sich daran anschließenden Konstellationen.

4.4.1 Das Computerspiel konstituiert sich räumlich insgesamt durch eine grundsätzliche Ausdehnung, die den (tatsächlich) dreidimensionalen Raum in seine mediale Struktur einbezieht; auf ludischer Ebene lässt es sich insofern durchaus als (reduziertes) Präsenzmedium begreifen: Es gibt den konkreten Interaktionsraum an der Schnittstelle zum medialen Raum, der, da es hier Wahlmöglichkeiten gibt, semantisch mehr beinhaltet, als dies im Vergleich ein reines Umblättern auf Ebene eines Buches impliziert. Ebenso ist der soziale Raum im Allgemeinen als Ort des Spielens hier als integrativer Teil des Medien-Formats anschließbar, der in Abhängigkeit der zur Verfügung stehenden Spiel-Apparate unterschiedliche Nuancen und Wertigkeiten in die Bedeutungsstruktur einbringen kann.

Dem Aspekt des Dreidimensionalen und Körperlichen scheint dabei insbesondere vor der Folie des historisch generischen Bezugs des Computerspiels Relevanz zuzukommen. Denn das klassische Spiel ist dominant räumlich organisiert und durch solche Manifestationen auch dispositiv geprägt. Geradezu konstitutives Merkmal im Brettspiel ist etwa die haptische Qualität einer Spielfigur oder die proxemische eines Würfelwurfs, also die konkreten, materiellen Gegebenheiten, die für das ‚Spielerlebnis‘ mit entscheidend sind.⁵¹

⁴⁹ Wie im Analogen etwa ein Bücherregal oder das Ordnungssystem einer Bibliothek zunächst außerhalb des Textes zu verorten wären.

⁵⁰ Siehe hierzu ausführlich Martin Hennig, *Spielräume als Weltentwürfe. Kultursemiotik des Videospiele*. Marburg 2017; das Folgende basiert auf einem Exzerpt aus Martin Hennig/Hans Krah, „Raum im Computerspiel / Räume des Computerspiels“. In: Martin Hennig/Hans Krah (Hgg.), *Spielzeichen II. Raumspele / Spielräume*. Glückstadt 2018, S. 7-31.

⁵¹ Das Spielbrett selbst hat darüber hinaus zwei grundlegende Funktionen. Es teilt (i) den Raum in zu unterscheidende Spielsphären und definiert, wo, rein räumlich, welche Regeln gültig sind. Das Spielbrett wird dadurch neben seiner räumlichen Dimension gleichzeitig zum abstrakten Raum, der die Ordnung und die Möglichkeiten innerhalb dieser Ordnung vorgibt. Aber auch das außen, der Raum außerhalb, um das Spielbrett herum, gehört zum Spielraum dazu, wenngleich auf anderer Ebene. Wie ich meine Karten, Spielfiguren etc. arrangiere, welche Plätze die Spieler*innen einnehmen, ist Teil des Spiels (wie des Spielerlebnisses), wenngleich weniger strikten Regeln unterworfen. Dass sich dieser abstrakte Raum etablieren kann und innerhalb seiner eine eigene Weltordnung gültig ist, er also zum modellbildenden System wird, gleichzeitig die räumlich konkreten Spielräume also auch zu fiktionalen, virtuellen Räumen werden, auch diese Funktion leis-

Vor der Folie dieses Zusammenhangs lässt sich die These aufstellen, dass der Umgang mit der Kategorie Raum auch deshalb für das Computerspiel elementar ist, da bei der Überführung des klassischen Spiels ins Computerspiel und dem Verlust dieses kennzeichnenden Merkmals in der medialen Transposition es kompensatorische Strategien braucht, die dies auffangen. Es bedarf Strategien der Abbildung, Projektion und sekundärer Kenntlichmachung getrennter Sphären, die sich nun potentiell in einem Text überlagern, es bedarf Strategien der Etablierung von Raumsubstituten und Raumsimulationen, um Raumattraktion zu generieren, damit der genuine Spielcharakter, der aus den räumlichen Qualitäten resultiert, beibehalten bzw. imitiert werden kann.

4.4.2 Darüber hinaus integriert das Computerspiel in sein Dispositiv das audiovisuelle Format, damit sind dessen Modalitäten und die sich daraus ergebenden Raumspezifika in Teilen gültig. Der Raum erscheint als *visualisierter Raum*, ist dabei aber immer eine *Raumprojektion*: vom Dreidimensionalen auf das Zweidimensionale. Die Abbildung von Dreidimensionalen auf Zweidimensionales bedingt sich der spezifischen Medialität (und wird auch nicht durch 3D-Effekte aufgehoben); diese ist nicht nur als Begrenzung und Restriktion aufzufassen, sondern sie erlaubt, eigene mediale Entwürfe zu kreieren.⁵²

Das Computerspiel bedient sich dieser Möglichkeiten, etabliert aber zum einen ein anderes Verhältnis von Architekturraum und Filmraum.⁵³ So fallen im Spiel Architekturraum und Filmraum tendenziell zusammen bzw. sind in ein syntagmatisches Verhältnis gerückt und werden nicht durch diegetische Kohärenzmechanismen, sondern etwa durch die extradiegetische Kartenebene zusammengehalten. Dementsprechend interagiert der Architekturraum in stärkerem Maße mit dem Bildraum, dem damit eine dominantere Rolle zugesprochen werden kann, sind er und seine Parameter es doch, an die die erzeugten Bildwelten rückzubinden sind (‚Einstellungsdauer‘: Statik; Kameraposition: Überblick etc.).

Zum anderen sind mit den narrativen Sequenzen (cutsceens) zwar auf der Oberfläche im engeren Sinne filmisch ausgerichtete Teile gegeben, diese sind aber im Gesamtkontext zu interpretieren, da sie eben nur einen Teil ausmachen und durch den alternierenden Wechsel (zu den ludischen Teilen im engeren) gerade die Grenzen sichtbar gemacht werden (die im Film kaschiert sind); der Unterschied zwischen ludisch und ‚narrativ‘ wird dadurch zunächst eher (dissonant) sichtbar bzw. spürbar (kann aktiv interagiert oder muss rein rezipiert werden), der dann bezüglich der unterschiedlichen Ebenen des Zusammenhalt reinstal-

tet das Spielbrett. Es fungiert als Marker dieser Grenze bzw. konstituiert sie erst, und erfüllt somit (ii) die Funktion des Rahmens im Lotmanschen Sinne.

⁵² Vgl. Abschnitt 5.4. Über die *Mise en scène* wie die Montage kann der Eindruck von Räumen erzeugt werden, die nicht den realen Zwängen unterworfen sind und dennoch in der vorgeführten Welt als kohärent erscheinen. Unter Funktionalisierung zentralperspektiver Sicht können eigene Raumkonstrukte kreiert, Übergänge geschaffen werden, wo es realiter keine gibt. Insbesondere die Fantastik bedient sich solcher eigenen Raumkonzeptionen, generell sind damit neue Möglichkeiten für Attraktionswerte eröffnet.

⁵³ Siehe zu den verschiedenen Raumbegriffen in den audiovisuellen Medien Gräf, *Filmsemiotik*, S. 167-172.

liert werden muss; für die filmischen Teile gilt, dass auch diese Elemente diesbezüglich einzuordnen und hinsichtlich dieses Bezugs zu (re-)semantisieren sind.⁵⁴

4.4.3 Hier schließt sich die Frage an, inwieweit und unter welcher Modellierung von Handlung zu sprechen ist. Im Verhältnis von Raum zu Handlung, im Sinne einer narrativen Struktur, ausgehend von Lotman, sind für das Computerspiel spezifische Überlegungen anzustellen: Wenn Handlung sich als Ereignis äußert und dieses als Grenzüberschreitung, als Spannungsverhältnis von postulierter Ordnung und faktischer Abweichung definiert ist, dann kann es ein solches überschreitendes Moment eigentlich nicht geben. Das Konzept von Narration als Ereignis kollidiert im Spiel mit der ludischen Ebene, dem Spiel als Regelsystem, innerhalb dessen keine (tatsächlichen) Abweichungen erlaubt bzw. überhaupt möglich sind. Die Frage kann also eigentlich nur sein, wie ein solches Moment selbst bereits simuliert/inszeniert/fingiert (vgl. Abschnitt 5.4), innerhalb welchen Rahmens es stattfinden kann und welche Funktion dann die jeweilige Ausgestaltung hat. Hier geht es letztlich darum, wie und über welche multimodalen Aspekte Partizipation an der Geschichte realisiert ist.

5. Multimodalitäten I – referentielle Rückbezüge

Im Folgenden sollen Phänomene aufgeführt werden, die zwar nicht unter Multimodalität im oben skizzierten engeren Sinne zu subsumieren sind, die aber im Kontext von (Multi-)Modalität situiert sind und Bezüge hierzu aufweisen. Die versuchte Sortierung ist dabei als Vorschlag und Diskussionsgrundlage zu verstehen.⁵⁵ Bei allen geht es, dies soll der Titelzusatz ‚referentielle Rückbezüge‘ signalisieren, um Sachverhalte, deren Gegenstände jeweils als ein Text innerhalb gegebener Grenzen zu fassen sind, so dass sich modale Bezüge immer durch textuell-semantischen Rekurs ergeben.

5.1 Mehrfachmodalitäten

Unter Mehrfachmodalitäten wären in Bezug zu Multimodalität solche Strukturen zu fassen, in denen nicht eigentlich zwei oder mehrere getrennte Modalitäten interagieren, sondern das spezifische Textgefüge es erlaubt, zwischen zwei Modi zu changieren und damit mehrere Zeichen auf der gleichen Basis zu dekodieren.

⁵⁴ Inwieweit es hier dann noch sinnvoll sein kann, von Diegese zu sprechen, wäre zu diskutieren.

⁵⁵ Insbesondere ist sie nicht als abschließend zu betrachten, sondern als mögliche Rasterung, konkrete Textphänomene abzugleichen und damit/dabei auch weitere Konstellationen zu erkennen.

Dieses Changieren meint dabei aber nicht ein ‚So oder so rezipieren‘,⁵⁶ sondern ein multimodales Zusammenspiel, insofern beide Modi gemeinsam an einem gemeinsamen Text partizipieren, zu dessen Bedeutung sie in Kooperation beitragen. Allerdings relativieren sie sich nicht in dieser Interaktion. Mehrfachmodalitäten ergeben sich durchaus rekurrent über den in Abschnitt 3.2 erläuterten Bezug.

Ein einfaches Beispiel stellt das Titelblatt eines Antiquariatskatalogs, herausgegeben von der Stadt Zürich 2019, dar (Abb. 6). Zunächst werden auf dem Titelblatt der Reihe nach Informationen darüber gegeben, um was es sich handelt. So wird in den ersten drei Zeilen genannt, welches Event im Vordergrund steht (Antiquariatsmesse Zürich), danach, wann es stattfindet (1. bis 3. November), und anschließend, wo genau dies von Statten geht (Vortragssaal – Kunsthaus – Zürich). Zu guter Letzt steht in der letzten Zeile das Wort „Katalog“, wodurch die Funktion des Heftes bestimmt wird.



Abb. 6: Antiquariatskatalog (eigener Scan)

Auffällig ist nun, dass jedes Wort in Großbuchstaben abgedruckt ist und dass in jeder Zeile nur ein Wort steht. Dennoch simuliert der Text Blocksatz. Der Rest der Zeile wird mit I's der gleichen Schriftart und Schriftgröße ‚aufgefüllt‘, wobei einige dieser Einzelbuchstaben etwas mehr oder weniger nach links oder rechts geneigt sind, sodass manche Buchstaben sich bereits gegenseitig berühren. Dar-

⁵⁶ Diese Form ist zu unterscheiden von einem (semantischen) ‚Changieren‘ innerhalb eines Zeichensystems, wie es etwa Homonyme auf der sprachlichen Ebene darstellen oder bei ikonischer Visualität die bekannten Bilder mit Vordergrund-/Hintergrund-Problematik oder Vexierbilder, die eben so konstruiert sind, das bei gleicher Anordnung der Zeichenäquivalente (etwa von Linien) diese sowohl als Signifikant für das eine als auch das andere gesehen werden können; die Benennung Kippbilder verweist gerade darauf, dass man im Akt der Betrachtung den Linien jeweils eine andere Bedeutungs-Zuweisung geben muss, seine Sichtweise also kippen muss.

über hinaus stehen manche der I's enger beisammen als andere, während die Buchstaben der abgedruckten Wörter immer den gleichen Abstand aufweisen. Außerdem ist der Text linksbündig ausgerichtet und in Schwarz abgedruckt (einzige Ausnahme ist hier das Wort „Katalog“, welches rechtsbündig ausgerichtet und in einem hellen Braunton abgedruckt ist und somit heraussticht).

Da ein Antiquariat bekanntlich ein auf den Handel mit gebrauchten Büchern spezialisiertes Unternehmen ist und es sich hier um das Titelblatt des Katalogs der Antiquariatsmesse in Zürich handelt, wird klar, dass die abgedruckten I's nicht für sich selbst als Buchstabe stehen, sondern jeweils ikonisch einen Buchrücken darstellen sollen. Zusammen ergibt sich dann neben der eigentlichen Information das Bild eines typischen Bücherregals, wie man es aus einem Buchhandel kennt: Manche Bücher stehen enger zusammen als andere und manche sind gekippt, da z.B. ein anderes Buch aus diesem Regal bereits verkauft oder verliehen wurde. Das Titelblatt verweist also zum einen mit Hilfe der literalen Zeichenorganisation auf den Bücherkontext („Antiquariatsmesse“), zum anderen aber auch durch die ikonische (diese ist der literalen Zeichenorganisation nachgeordnet, da es ohne den bereits erworbenen Kontext schwierig wäre, die I's als Bücherrücken zu erkennen).

Lässt sich hier als Kohärenzprinzip von Spiegelung sprechen, bei der die gleiche Information redundant, aber dadurch prägnant gedoppelt wird, kann die Beziehung aber auch in einer *Konzentrierung* liegen. Hierbei bedingen sich beide Modi insofern, als sie gegenseitig der Pointierung ihres Gehalts zuarbeiten. Ein Beispiel Abb. 7:

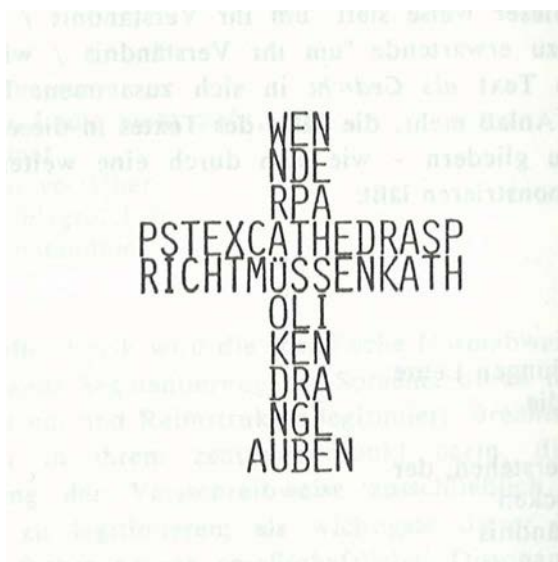


Abb. 7: Kreuzgedicht (aus: Burckhard Garbe, *sta(a)tus quo. Ansichten zur Lage*. Göttingen 1982, S. 47)

Geht man von dem rekonstruierbaren sprachlichen Text aus, dann lässt sich die folgende Aussage erkennen: „WENN DER PAPST EX CATHEDRA SPRICHT, MÜSSEN KATHOLIKEN DRAN GLAUBEN“. ‚*Ex cathedra* zu sprechen‘ heißt, dass eine Lehr-

meinung verkündet wird, an der nicht gezweifelt werden kann (Unfehlbarkeit des Papstes). Operiert wird auf dieser semantischen Ebene mit einem semantischen Zeugma (einer rhetorischen Figur, bei der zwei mögliche, aber inhaltlich eher kontroverse Bedeutungen enggeführt werden, die beide zugelassen, aktualisiert sind): ‚Dran glauben‘ im eher denotativen Sinn, ‚an etwas glauben‘, und ‚dran glauben‘ im umgangssprachlich-konnotativen Sinn, ‚auf der Strecke bleiben‘ (im einen Extrem bis zu ‚sterben‘, im anderen allgemeiner ‚nicht zum Vorteil für einen sein‘).

Diese Aussage ist in einer Form, die von der üblichen, für einen schriftlichen Text konventionellen abweicht. Zum einen wird durch die Anordnung der Text zum Bild, er ist als Kreuz erkennbar. Zum anderen ist zu konstatieren, dass der Text in Bezug auf seine realisierte Textstrukturierung durch diesen Rahmen des Kreuzes zerstückelt ist; er ist ohne Abstände und vor allem sind die Wörter nicht als diese Worteinheiten beibehalten. Die Aufhebung der eigentlichen Sinn-Einheiten erschwert die Aufnahme, die Rezeption, denn die Semantik ist nicht so einfach zugänglich und wirkt zunächst unverständlich. Dadurch wird die Frage nach Sinn aufgerufen bzw. diese Kategorie von Sinn und Verstehen als für den Text wichtige. Zudem bedeutet das, dass der Inhalt in eine Form gepresst ist, ohne dass auf den Inhalt geachtet werden würde. Der Text ist in die Form gezwängt, ohne Rücksicht auf die ihm eigene Struktur, die Form dominiert den Inhalt, die Form ist zentral. Dies korreliert mit der getroffenen Aussage: Wenn der Papst etwas *ex cathedra* verkündet (in dieser Form), dann ist der Inhalt irrelevant: Egal, was er sagt, es ist die ‚Wahrheit‘ (und sei es noch so wenig verständlich).

Die konkret abgebildete Form, das Kreuz, ist nun weiter signifikant. Das Kreuz ist Zeichen für die (katholische) Kirche, verweist also auf den Redegegenstand zurück, unterstützt also den Inhalt (nachdrücklich). Das Kreuz bzw. ein Text in Kreuzform verweist zudem auf die Tradition der Kreuzgedichte. Diese Gedichte (aus dem Barock) haben immer einen religiösen Inhalt (und beziehen sich im engeren auf den Kreuzestod Christi als Erlösung der Menschheit); hier wird dies konterkariert, insofern der Bezug zu dieser Tradition aufgerufen wird, aber gerade nicht affirmiert, sondern eine kritische Position eingenommen wird. Das Muster wird also gegen den Strich verwendet. Schließlich kann das Kreuz auch als Zeichen, Symbol des Leidens an sich gesehen werden (‚das Kreuz auf sich nehmen‘) und stellt in diesem Sinne einen Kommentar zu dem hier Kommunizierten dar: Die Katholiken leiden unter den eigenen Spielregeln. Zusätzlich, durch den angedeuteten Sockel, kann das konkrete Kreuz als Grabstein gedeutet werden, was die Bedeutung des ‚Dran Glaubens‘ im Sinne von Sterben aufgreift und der skizzierten Semantik noch weitere Konnotationen hinzufügt.

5.2 ‚Kodierte‘ Modalitäten

Unter kodierter Modalität sollen die Phänomene zusammengefasst werden, in denen innerhalb einer gegebenen medialen Qualität andere referentialisiert werden. Referentialisiert soll mehr als rein thematisiert bedeuten, insofern die Qualitäten als diese Qualitäten aufscheinen und (zumeist) als inhärente, genuin zugewiesene Merkmale reflektiert werden. Kodiert fokussiert dabei auf den Aspekt, dass hierbei immer das gewählte Zeichensystem/eine spezifische Modalität diese Reflexion rahmt und ein tatsächliches modales Ausgreifen gerade nicht gegeben ist, es bleibt rhetorisch.

So können Piktogramme, basierend auf rein visuellen Zeichensystemen, auditive Dimensionen kodieren, so etwa die in der Deutschen Bahn verwendeten Zeichen für den Ruhebereich (Abb. 8a und 8b).



Abb. 8a: Ruhebereich I

Abb. 8b: Ruhebereich II

Hier kommen in Kombination zwei Piktogramme zum Einsatz, die im Kontext auch deshalb interessant sind, da sie weitere multimodale Prinzipien aufgreifen: So indiziert die spezifische Kodierung in der Text-Bild-Beziehung durch das onomatopoetische „Psst“ (Abb. 8a) eine Imitation des Auditiven (Abschnitt 5.3), während in Abb. 8b über die graphischen Zeichen über dem Handy, die hier in ihrer Wellenform Empfang und damit Akustik symbolisieren, die indexikalisch-ikonische (die Abbildung sieht aus wie ein Handy und referiert damit auf ein Handy) Ebene verlassen und mit diesen Zeichen eine auditive Dimension fingiert wird (Abschnitt 5.4).⁵⁷

⁵⁷ Die graphischen Zeichen sind nicht notwendig solche, die Audition indizieren, auch wenn sie hier ikonisch Schallwellen abbilden sollen. Dies zeigt ihr durchaus systematisch-konventioneller Einsatz im Comic, dessen spezifische Visualität nicht von vornherein nur ikonisch ist, sondern etwa auch die Materialität der Schrift in seinen Bedeutungsaufbau konstitutiv einbezieht (Signifikanten selbst als Zeichen: etwa Größe/Dicke entspricht Lautstärke, ‚Soundwords‘, Abgrenzung der Sprechblase – wenn gestrichelt, gedacht) und der eben auch mit graphischen Zeichenäquivalenten zur Integration von Informationen bezüglich weiterer Kanäle operiert: Solche Grapheme können als Zeichen für Audition wie auch für Bewegung oder Geruch eingesetzt sein.

Klassisches Beispiel für kodierte Modalitäten stellen Synästhesien dar, auch der Paragone der Künste ist ein historisches Beispiel hierfür, da dieser Wettstreit stets aus einer spezifischen Brille inszeniert ist. Stellvertretend mag Klopstocks Gedicht „Die Bildhauerkunst, die Malerey, und die Dichtkunst“ (1774) hier zur Illustration ausgeführt werden.

Das Gedicht besteht aus sechs Strophen. Eine Besonderheit auf einer modalen Ebene ist, dass durch Buchstaben, die sich auf den Titel beziehen lassen, Textteile als direkte Rede ausgegeben werden und damit ein dramatischer Modus imitiert wird. Es gibt drei Sprechinstanzen, „M.“, „B.“ und „D.“, die mit den im Titel explizierten Größen identifiziert werden können, sodass sich der Text hinsichtlich der jeweiligen Redeanteile strukturieren lässt. Die Strophenanordnung wird damit zunächst sekundär, allerdings sind die Redeanteile in diese Form, die also den Gesamtrahmen bildet, gebracht; auch dies ist weiter zu interpretieren. Kunstformen sprechen also über sich bzw. über andere Kunstformen, wobei dies als Gespräch in Szene gesetzt ist.

Strukturell lässt sich insgesamt eine doppelte Oppositionsbildung erkennen. Zum einen stehen sich die Bildhauerkunst und die Malerey gegenüber, zum anderen, auf einer höheren Ebene, diese beiden zusammen der Dichtkunst. Die erste Opposition wird damit von einer Äquivalenz überlagert – die gemeinsamen Merkmale von Bildhauerkunst und Malerey bzw. das abstrakte Paradigma, das sich daraus bilden lässt und das sie gerade gegenüber der Dichtkunst auszeichnet, ist entscheidend. Es lässt sich als Defizienz benennen.

Zunächst adressiert die Bildhauerkunst ihre Äußerung direkt an die Malerey („du“) und umgekehrt, wobei sich in der gegenseitigen Beschreibung die erste Opposition artikuliert: Während der Bildhauerkunst vorgeworfen wird, dass ihre Produkte ohne Blick sind, und der Blick (über den Rekurs auf kulturelles Wissen) mit der Seele korreliert wird, sodass dieses Merkmal sich also nicht nur auf etwas Äußeres bezieht, sondern damit eine essentielle qualitative Abwertung einhergeht („seelenlos“ zu sein), kann der Malerey ihre Zweidimensionalität entgegengehalten werden – als asymmetrische Oppositionen, die hier gebildet werden, kann geschlossen werden, dass das jeweils gegenteilige Merkmal der anderen Kunstform zukommt. Das ist bei der Dreidimensionalität der Bildhauerkunst eher offensichtlich, das heißt aber auch, dass die Malerey für sich in Anspruch nehmen kann, „Tiefe“ zu haben. Beide sind aber defizitär und begrenzt, denn es bleibt bei diesem Konstatieren.

Im zweiten Teil werden beide als „wir“ der Dichtkunst gegenübergestellt, wobei eine eindeutige Hierarchie installiert ist. Die Dichtkunst ist den anderen beiden überlegen; dies scheint anerkanntermaßen zu gelten, da die beiden selbst, in einer Art Selbsteinsicht, die Vorzüge der Dichtkunst explizieren. Damit ergeben sich weitere Merkmale, die der Bildhauerkunst und der Malerei zugewiesen sind: Statik/Atemporalität („wir ruhn“), aber nicht positiv als Zeitlosigkeit, sondern im Unterschied zu Bewegung: Die Dichtkunst wird dagegen mit einer steten Veränderung, mit Bewegung im Sinne von Neuem aufgeschlossen sein wie im Sinne von emotional-affektiv wirkend („Glut im Herz“ verweist literarhistorisch auf ein Konzept, das das kulturell eindeutig positiv gesetzte ist), korreliert.

Als entscheidendes übergeordnetes mediales Merkmal wird gesetzt, dass die beiden ‚unter Zwang stehen‘, während die Dichtkunst nicht von irgendwelchen Einschränkungen und Vorgaben gezwungen ist, also alles nach Belieben darstellen kann. Die Unbegrenztheit der Dichtkunst wird darüber hinaus über den Vergleich mit Musik/Melodie untermauert, also der medialen Möglichkeit, andere Informationskanäle, hier den akustischen, zu imaginieren.

Die Dichtkunst steht also klar über den beiden anderen, sie ist es zudem, die die beiden anderen thematisieren kann. Auffällig ist, dass sich die Dichtkunst selbst aus dem Wettstreit heraushält, selbst also keine Argumente für oder wider bringt, sondern stattdessen die beiden anderen ‚gönnert‘ lobt und ihnen Kränze als Zeichen besonderer Ehrerbietung zukommen lässt. Impliziert ist damit in gewisser Weise, dass sie es nicht nötig hat, eigentlich über einem solchen Wettstreit steht. Der Anspruch, ‚oberste‘ Kunst zu sein, scheint nicht in Frage zu stehen, sondern geradezu selbstverständlich zu sein.

Schließlich ergibt sich die Abhängigkeit der Malerei und Bildhauerkunst von der Dichtkunst zusätzlich insofern, als diese beiden als Gegenstände nur das darstellen können, was zuvor bereits in der Dichtkunst festgehalten ist (dies korreliert mit dem Aspekt, dass nur die Dichtkunst Neues hervorbringen kann). Damit werden die beiden Künste eindeutig als nachgeordnete Künste ausgewiesen, denen ansonsten ihre Vergänglichkeit zugesprochen wird.⁵⁸

Am Ende ist es jedenfalls die Dichtkunst, die von beiden mit beiden Kränzen, Eichenlaub und Rosen, bekränzt wird (während sie zuvor diese verteilt hatte – sie ist also umfassend).

Als ‚Sieger‘ geht also eindeutig die Dichtkunst hervor, wobei diese noch nicht einmal in den Wettstreit eintreten muss. Von den Redeanteilen her kann sie sich zurückhalten, der gesamte Text findet ja in ihrem Medium statt. Auch die beiden anderen artikulieren sich selbst in Rede, also (als Gedicht) in Dichtkunst. Insofern ist das Ergebnis natürlich auch nicht verwunderlich und zeigt die ‚ideologische‘ Perspektive – und die Selektivität – der Argumentation.

Als ein zweites Beispiel für die Kodierung von Modalitäten sei das Medium Malerei genannt; in fünf Bildern werden die fünf Sinne visualisiert, jeder Sinn über den visuellen, der den Zugang zu den Sinnen regelt (siehe noch Abschnitt 5.3 und 5.4).

Eine moderne Form eines Paragone findet sich im Werbespot EMMA der Firma *Le Treffe*. Hier geht es um die haptische Qualität von Papier, die im audiovisuellen Werbespot nicht eigentlich vermittelbar ist. Inszeniert wird stattdessen eine Medienkonkurrenz von analog und digital, wobei der angebliche Vorteil des Digitalen, wie in der Pointenstruktur ausgestellt wird, seine fehlende Materialität, sich schlussendlich als Nachteil erweist: Die mediale Klopapierrolle, das Bild auf dem Display, ist evidenterweise nicht geeignet, den Toilettengang zu beenden, sie ist in ihrer Modalität rein fingiert (Abschnitt 5.4). Dass hier eine Modalität ‚gewinnt‘, über die das Medium nicht verfügt, dürfte in der paratextuellen Bezie-

⁵⁸ ‚Vergänglich‘ ist in diesem Sinne ein skulpturales oder bildliches Kunstwerk also bereits dann, wenn seine Bedeutung nicht mehr verstanden wird; Semantik ist im Text der materiell-ästhetischen Ebene übergeordnet.

hung begründet sein, die das beworbene Produkt mit dem Spot eingeht und den Spot, zumindest semiotisch, erdet.⁵⁹

5.3 Imitierte Modalität

Unter imitierter Modalität soll verstanden werden, wenn Texte sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten Qualitäten aneignen, die ihren medialen Gegebenheiten eigentlich nicht entsprechen; über ‚Substitute‘ bzw. Unterstützung kann diese andere Leistung aber erfüllen werden.

Klassisches Beispiel hierfür dürften Gedichte sein. Diese enthalten über ihre metrische Regulierung, insbesondere die lautliche von betonten/unbetonten Silben und Reimen, auch in schriftlicher Form einen Konnex zur auditiven Modalität, die ihnen latent implementiert ist. Visuell gelesen, sind sie im Rezeptionsakt auch virtuell auditiv zu hören (dies kann, je nach Text, auch bis zu einem Changieren im Sinne einer Mehrfachkodierung gehen, wenn das Verständnis/die Bedeutung gerade an solche Textelemente geknüpft ist).

Ein eher weniger vordergründiges Beispiel lässt sich bezüglich einer spezifischen ‚modalen‘ Leistung von Visualität sehen. So sind Bilder strukturbedingt, bezogen auf ihre Zeichenorganisation und die Materialität der Zeichenäquivalente, konkret (auch abstrakte Malerei ist in diesem Sinne konkret). Titzmann formuliert:

„Ein Bild kann grundsätzlich nur *konkrete, singuläre Größen/Individuen* (Personen, Situationen, Objekte) darstellen, ein Text kann *abstrakte Klassen bilden* und *Regeln formulieren* („alle Frauen, die x sind, sind schön“): Er ist fähig zu *generalisierender Abstraktion*.“⁶⁰

Unter welchen Bedingungen bzw. zusätzlichen Vorgaben ist es nun Bildern dennoch möglich, auf eine vom Konkreten abstrahierbare Bedeutung zu verweisen und damit eine Leistung für sich in Anspruch zu nehmen, die genuin der Sprache

⁵⁹ Audiovisuelle Formate, auch wenn sie im Internet geschaltet werden, scheinen dazu zu tendieren, dem Analogen den Vorzug zu geben und auf die ‚Defizite‘ des Digitalen, insbesondere eines smarten in Gestalt von KI, hinzuweisen, gerade wenn es um Modalitäten geht, wobei sich eine Kritik allerdings zumeist auf den konkreten Gebrauch und damit gegen die Anwender*innen richtet. So fingiert in der *South Park*-Folge AWESOM-O (8/5, 2004) Cartman erfolgreich den „Awesomo 3000“, einen Roboter mit geradezu menschlicher Intelligenz, indem er sich mit Pappkartons kostümiert und einen Roboter durch ruckartige Bewegungen und eine schnarrende Stimme simuliert, worauf auch das US-Militär hereinfällt. Erst als olfaktorische Elemente ins Spiel kommen, wird die Maskerade durchschaut: ein „Furzmodus“ ist dann doch jenseits des für KI Vorstellbaren.

⁶⁰ Titzmann, „Text-Bild-Beziehungen“, S. 182.

zukommt? Wie können sie signalisieren, wie kann markiert sein, dass ihre Bedeutung ist, gerade nicht konkret gelesen zu werden?⁶¹

Zunächst ist hier die multimodale Ausweitung im engeren anzuführen. Dass das Abgebildete nicht konkret aufzufassen ist, kann durch eine Text-Bild-Beziehung ermöglicht werden. Wenn das Bild, das ein ansonsten nicht identifizierbares Wesen zeigt, „die Pest“ betitelt ist, dann dient dieser Titel der Identifizierung des Dargestellten und hier damit dem Sachverhalt, dass nicht irgendein konkretes Monster abgebildet sein soll, sondern dieses als Allegorie aufzufassen ist. Regelmäßig ist dies im Emblem gegeben (*inscriptio – pictura – subscriptio*).

Die Bedeutung eines Schildes, auf dem ein Dackel zu sehen ist, der mit einem dicken roten Balken durchgestrichen ist, dürfte üblicherweise als ‚Hunde sind hier verboten‘ verstanden werden und nicht als ‚Dackel sind hier verboten‘, obwohl das ja konkret zu sehen ist. Ein Teil steht hier also synekdochisch für das Ganze und ist als dieser Teil damit nicht als Konkretes, sondern als Generalisiertes, ‚Hund‘, aufzufassen. Dass wir das so verstehen, liegt zum einen daran, dass wir Sinn suchen und uns bei der Bedeutung von Texten nach dem wahrscheinlichen Kohärenzrahmen ausrichten: Warum sollten nur Dackel verboten sein, nicht auch Schäferhunde, Pudel etc. (was in ganz spezifischen Situationen aber durchaus möglich wäre). Abstraktion wird hier also durch kulturelle Erwartungen und Voreinstellungen katalysiert.

Zum anderen wird diese Interpretation im obigen Beispiel zudem durch das spezifische Medienformat forciert, die Textgattung. Ein Piktogramm wird anders medial ‚bewertet‘ als etwa ein Gemälde (ein solches mit einem durchgestrichenen Dackel würde zunächst eventuell dahingehend hinterfragt, ob das ein Statement eines Dackelfeindes ist; hier wäre also die Generalisierung nicht automatisch und notwendig die erste Lesart). Wie selbstverständlich wir den ‚abstrakten Sinn‘ wahrnehmen bzw. nicht mehr wahrnehmen, was konkret dargestellt ist, zeigt sich an den verschiedenen Verkehrsschildern für Fußgänger: Mann mit Hut und mit oder ohne Mädchen, Frau mit Kind. Dennoch gilt dies für alle Fußgänger, auch ohne Hut darf man die Unterführung benutzen, oder in anderer Konstellation.

Eine weitere Möglichkeit kann durch den textuellen Kontext initiiert sein, dem In Beziehung Setzen mit anderen Objekten. Insbesondere Oppositionen scheinen dafür zentral zu sein. Sieht man ein Gebilde aus Kreis und darunter situiertem Kegel mit der Spitze nach unten, dann sind dies zunächst ganz konkret diese Formen. Wird dieses Gebilde mit einem kontrastiert, das ebenso aus Kreis und Kegel besteht, wobei der Kegel nun aber mit der Spitze nach oben weist, dann wird durch diese Differenz ein Schlüssel geliefert, beide als Abstraktionen zu verstehen, einmal als Zeichen für Mann, einmal als Zeichen für Frau und insgesamt als Verweis auf eine Toilette.

Schließlich können Bilder dann in ihrer abstrakten Bedeutung erkannt werden, wenn durch Paradigmenbildung forciert wird, den Blick auf das Gemeinsame zu richten. Betrachtet man die fünf Bilder der fünf Sinne, dann zeigt jedes einzelne

⁶¹ Die Möglichkeit, über kulturelles Wissen und Darstellungskonventionen etwa Allegorien erkennen zu können, sei hier außen vor gelassen.

zunächst nur eine Figurengruppe, vier bis fünf Personen. Dass es sich hier aber nicht um Porträts von Individuen handelt, sondern diese Situation etwas Kategoriales darstellen soll, erschließt sich, wenn die fünf Bilder als Gesamttext genommen, nebeneinander betrachtet und innerhalb dieses Rahmens in Bezug gesetzt werden, wenn also die Textgrenzen in ihrer Wertigkeit und Hierarchie verschoben werden. Zudem wird dies hier forciert, da dieses Prinzip des Vergleichs schon homolog in den einzelnen Bildern selbst angelegt ist. Jede einzelne der Personen übt eine Tätigkeit aus, die paradigmatisch gesehen innerhalb eines Bildes äquivalent sind: In dem einen machen alle Musik, im anderen sehen alle etwas bzw. schauen auf etwas oder lesen, im dritten schmecken sie, im vierten riechen sie, im fünften tasten sie oder wird auf irgendeine Weise auf körperliche Berührungen verwiesen (die Katze hat gekrallt). In dieser Zusammenschau wird deutlich, dass es sich hier um eine Abbildung der fünf Sinne handelt, dafür dient das konkret Dargestellte exemplarisch.

5.4 Fingierte Modalitäten

Unter fingierter Modalität soll verstanden werden, wenn Medien mit ihren Möglichkeiten imstande sind, Modi anderer Medien semiotisch zu simulieren, also mittels ihrer eigenen Möglichkeiten zumindest den Eindruck einer spezifisch anderen Qualität zu erzeugen. Fingiert wird die semantisch-semiotische Qualität des Modus, ohne dass diese tatsächlich medial realisiert wäre. Im Unterschied zur imitierten Modalität verbleibt das Ergebnis also im Zeichenhaften.

Bleibt man bei den Abbildungen der fünf Sinne, so gibt es (im Sinne von Kopiermedien, siehe Abschnitt 5.5) ein späteres Gemälde, das den Hör-Sinn aufgreift, das Bild kopiert, also explizit referentiell zitiert, und unter dem neuen Titel „Le Concert“ präsentiert (Abb. 9).⁶²



Abb. 9: *Le Concert* (Francois-Xavier Vispré, ca 1760-1780)

⁶² Es handelt sich um ein Trompe-l'oeil (38,5 x 42 cm) nach Philippe Merciers Gemälde, wobei Grundlage ein Mezzotintostich von John Fabre II. von 1744 ist (siehe Gemäldegalerie Alte Meister Kassel).

Zudem verfügt das neue Bild über eine neue Materialität: Über dem Bild befindet sich eine zersprungene, zersplitterte Glasscheibe, die zum einen für eine Neu-Strukturierung des Bildes sorgt und damit eine neue Figurenkonstellation arrangiert (im Fokus befindet sich nun eine Figur, deren Betonung impliziert, dass sie bzw. ihr Cellospiel für das Geschehen ursächlich verantwortlich ist). Zum anderen wird dadurch zunächst eine haptisch-dreidimensionale Ebene fingiert – denn die Glasscheibe ist ebenfalls nur gemalt, die dann indexikalisch auf eine akustische Dimension verweist. Denn indexikalisch lässt sich die zersprungene Scheibe auf diese Dimension der Akustik zurückführen, das Geräusch, das das Orchester macht, lässt die Scheibe zerspringen. In dieser neuen Konstellation wird das Auditive also nicht mehr nur diegetisch kodiert, sondern geradezu hörbar gemacht.

Solche Fingiertheiten zeichnet gerade auch das Eingangsbeispiel *Ship of Theseus* aus, wenn der institutionelle Aspekt der Leihbücherei (und das Alter des Buches) nachempfunden wird und wenn die Aneignungsform, in Bücher hineinzuschreiben, exzessiv in den Text hineinverlagert wird.⁶³

Auch bezüglich Formen von Interaktion lassen sich Strategien erkennen, einen solchen Modus auch dort zu indizieren, wo es ihn üblicherweise nicht gibt. So fingieren einige neuere Musikvideos diese Dimension, indem sie etwa wie Placebo bei TOO MANY FRIENDS (2013) mit der simulierten Wahlmöglichkeit „A“, „B“, „C“ bezüglich des Endes der Geschichte operieren, oder Kontra K bei AN DEINER SEITE (2016) einen unterschiedlichen Point of View, aus dem das Geschehen wahrgenommen wird, implementiert;⁶⁴ dies entspricht zunächst einer imitierten Modalität (darf man den Paratexten Glauben schenken), insofern zur Promotion des Videos dies technisch im Internet realisiert war, was allerdings eben nur kurzfristig abrufbar war und damit selbst eher in den Kontext von funktional-ausgerichteten Paratexten gehört, das Video ist selbstreferentiell sein eigener Teaser.

Zentral und geradezu konventionalisiert ist die in zweidimensionalen Bildern (der Fläche) ermöglichte Modellierung von Dreidimensionalität (Raum). Dies ist nichts natürlich Gegebenes, sondern beruht auf der Erfindung der Zentralperspektive im 15. Jahrhundert/der Renaissance, die unsere (abendländische) Bildwahrnehmung seitdem prägt.⁶⁵ Zentralperspektivisches Sehen ist eine Kultur-

⁶³ Vgl. auch das Fallbeispiel Computerspiel (Abschnitt 4.4), das in diesem Sinne als eine systematische Simulation zu verstehen ist.

⁶⁴ Bereits Red Hot Chili Peppers operieren im Video zu CALIFORNICATION 1999 mit der fingierten Medialität eines Computerspiels und inszenieren das visuell Vorgeführte als Spiel (Loading, Levels, Score-Angaben, Zeitvorgaben). Zudem imitieren sie das Spiel, insofern die Dauer des Videos einem Spielverlauf parallelisiert wird und zeitlich dadurch terminiert erscheint: Nicht, weil das Musikstück zu Ende ist, endet das Video, sondern durch das Timeout, das durch das Spiel vorgegeben ist, so wird suggeriert (wobei die Spielaufgabe eben auch genau zu diesem Zeitpunkt erreicht wird).

⁶⁵ Die Zentralperspektive imitiert unsere, die menschliche Realitätswahrnehmung. Historisch motiviert ist die Entstehung durch das neue Denken, das den Menschen stärker ins Zentrum rückt; damit korreliert, dass in bildlichen Darstellungen auch dessen Wahrnehmung das wahrnehmungsleitende Paradigma sein müsse. Ältere Bilder fungieren nach anderen Prinzipien – und sind nicht als schlechter zu werten, nur weil sie nicht über einen zentralperspektivischen Blick verfügen.

technik, die nicht universell ist. Nicht nur braucht es den Operationskode des 45 Grad Winkels, es braucht auch die kulturelle Kompetenz, dies als dreidimensional zu interpretieren. Da wir aber sozialisiert bzw. fast konditioniert sind, Linien unter bestimmten Umständen als dreidimensional zu interpretieren, kann damit auch Illusion und Täuschung erzeugt werden, und können auch Gebilde, die es tatsächlich dreidimensional nicht geben kann, erzeugt werden. Der trügerische Dreizack, der Würfel, Bilder von C.M. Escher, aber auch die Täuschungen über Größenverhältnisse (wenn eine Säule hinten steht, sieht sie im Vergleich größer aus, da wir einberechnen, dass sie ‚hinten‘ ist und deshalb kleiner sein müsste, wenn es die gleiche Größe wäre) sind Beispiele hierfür.

Wenn nicht nur das Bild, sondern auch der Betrachterstandort, also das Verhältnis des/der Wahrnehmenden zum Gegenstand, einbezogen wird, und damit Teil des Textes wird, können weitere Perspektivierungen thematisch werden (und kann räumliche Dreidimensionalität imitiert sein), wie Anamorphosen zeigen. Während man bei der Bildbetrachtung normalerweise vor dem Bild steht, funktionieren Anamorphosen so, dass sie nur aus einem bestimmten Blickwinkel erlauben, das durch die Linien (Körpern) Abgebildete auch mit diesem (ikonisch) abzugleichen. Hier kann das Dargestellte (in s/einer für uns erkennbaren Bedeutung) nur dann erkannt werden, wenn der Betrachter eine bestimmte räumliche Position zum Objekt steht.⁶⁶

5.5 Modifizierte Modalität: Kopiermedien und Medientransfer

Kopiermedien lassen sich als explizite Referenzen verstehen, die zum Selbstzweck werden.⁶⁷ Von ihnen kann gesprochen werden, wenn Informationskanal und Zeichensystem gleich bleiben und demgemäß ein Text in seiner semantischen Verfasstheit nicht verändert wird. Dieses Verhältnis ist etwa bezüglich Malerei und Fotografie gegeben oder im Kopieren einer Buchseite oder in der Neuauflage ganzer Bücher.

Der Begriff Kopiermedien darf allerdings nicht dazu verführen, das Ergebnis als identisch mit dem Ausgangstext zu setzen, denn gerade die materiale Dimension ändert sich (wie natürlich Faktoren von Kommunikation im Allgemeinen).

So sind es vor allem die Faktoren der materiellen Ebene wie (i) Größe/Format des Textes, (ii) sein Ausmaß, also die Faktoren von ‚Texträndern‘ und Textbegrenzung (‚kopiert‘ sein kann nur ein Ausschnitt, der dann ein neuer Text wird), und (iii) die textuelle Oberfläche, die hiervon betroffen sind; bei einem Ölgemäl-

⁶⁶ Ein Beispiel, das mit beiden Positionen operiert, ist Hans Holbeins d.J. Gemälde *Die Gesandten* (1533). Während bei Normalsicht die beiden dargestellten Personen das Bild dominieren, verändert sich dies insofern, als, steht man einige Meter seitlich, dann der im unteren Vordergrund zunächst so merkwürdig fremd erscheinende Gegenstand seine Bedeutung entfaltet und sich als Totenkopf zu erkennen gibt.

⁶⁷ Vgl. zu einer Systematik intertextueller Referenzen Hans Kraus, „Media shift and intertextual reference“. In: Winfried Nöth (Hg.), *Semiotics of the Media. State of the Art, Projects, and Perspectives*. Berlin, New York 1997, S. 347-362.

de in fotografischer Reproduktion gehen die Merkmale der Textur verloren, bei schriftlichen Texten kann die Schrifttype ausgetauscht, Seitenumbrüche anders gesetzt sein.⁶⁸

Die dispositive Dimension eines Mediums ist von Kopierprozessen letztlich immer betroffen, wie man anhand eines Originals und seinen (massenhaften) Vervielfältigungen leicht erkennen kann.

Kopiermedien sind zumeist mit Medientransfer verbunden. Das meint, dass das kopierte Element nicht mehr das Universum des neuen Textes bildet, sondern nur mehr, in prominenter Stellung, einen Teil davon. Der Text wird aber in seiner medialen Konfiguration, mit seinen indizierten Grenzen, explizit übertragen, sodass genau diese Einheit an der Gesamtbedeutung partizipiert. Der Text bleibt kopiert konserviert, geht aber als diese Bedeutung eine Kooperation mit dem neuen (multimodalen) Gefüge ein, das ‚neben‘ ihm vorhanden ist und das (mehr oder weniger deutlich) auf ihn hin ausgerichtet ist. Dadurch obliegt der ursprüngliche Text den Bedingtheiten des neuen Mediums und ist notwendig modal auf den Resttext zu beziehen. Erst gemeinsam und in struktureller Vernetzung mit allen Faktoren konstituiert sich der neue (Gesamt-)Text, zu dem der ursprüngliche in seiner ursprünglichen Semantik dazugehört, diese also hierher transferiert ist.

Dieses neue Gefüge ist im Kontext Multimodalität optional verantwortlich für neue Kooperation, auf alle Fälle ergeben sich multimodal bezüglich Integration und Interaktion neue Relevanzen. Auch der Aspekt der Referenz selbst, also der ‚Doppelung‘ von Original und Kopie, führt zu Änderungen modaler Qualitäten, materialen wie dispositiven. Bilder in neuen medialen Kontexten scheinen prädestiniert hierfür zu sein, wie am Phänomen Memes verdeutlicht werden konnte.

Als Beispiel sei hier aber keine digitale Umsetzung, sondern eine Anzeige der Bundeswehr von 1990 (geschaltet in *Der Spiegel*) gewählt, in der die Modalität eines Ausgangsmediums durch den Kopierprozess nicht nur in ihrer somatischen Qualität reduziert ist, sondern dieses zudem in der Modifizierung auch in seiner semantisch-ideologischen geradezu konterkariert wird.

Die zweiseitige Anzeige besteht aus einem dominanten Bildanteil, der von links nach rechts Dreiviertel der Anzeige und dabei das obere Zweidrittel einnimmt, wobei auf der linken Seite das untere Drittel leer bleibt. Im unteren Drittel auf der rechten Seite ist dagegen unter dem letzten Drittel des Bildes der Text „Feindbilder sind die Väter des Krieges“ platziert.

⁶⁸ Durch solche Kopierprozesse (und die Generierung von ‚frei flottierender Zeichen‘) kann insbesondere Kulturalität (vgl. Abschnitt 2.1) verloren gehen; zu konstatieren ist, dass manche Medienformate, wie etwa das Bild, hierzu besser geeignet erscheinen, jedenfalls häufiger davon betroffen sind. In diese Richtung gehen aber auch letztlich Neuauflagen, da damit erleichtert wird, Literatur von ihrem ursprünglichen Kontext (ihres Literatursystems) entbunden zu sehen und Texte, da immer zugänglich, als außerzeitliche Klassiker erscheinen. Auch das Fernsehen fungiert bezüglich seiner Aufnahme von Spielfilmen verschiedenster kultureller wie zeitlicher Provenienz als eine solche Synthetisierungsmaschine. In verstärktem Maße gilt dies dann für Digitalisierung, die gerade die Parameter feste Umgebung und Eingebundenheit systemisch aushebelt.

Das letzte Viertel der Anzeige füllt eine Spalte mit kleiner geschriebenem Text, der in vier Abschnitte gegliedert ist und dem in fetten Lettern „Die Bundeswehr.“ nachgestellt ist, als Unterschrift:

Darum haben wir keins. Denn das ist der uralte Trick aller totalitärer Regime: Sie zeichnen das Bild vom bösen Feind, um die Opfer begründen zu können, die sie dem Volk ständig abverlangen.

Feindbilder erzeugen Angst und Misstrauen, Haß und Aggressionen. Sie sind die Saat, aus der Erbfeindschaften entstehen, die das Zusammenleben der Völker belasten. Und die oft genug zu Kriegen werden.

Die Bundeswehr hat ihren Auftrag nie mit Feindbildern begründet. Nicht ‚Wogegen?‘, sondern ‚Wofür?‘ lautet die Frage nach dem Sinn ihres Einsatzes. Denn es gibt viel zu verteidigen: Freiheit und Bürgerrecht, Selbstbestimmung und Unabhängigkeit von fremden Druck. Und den Frieden ...

Dafür steht die Bundeswehr. Sie ist unsere Versicherung gegen Wechselfälle, die niemand vorhersagen kann. Auf diesen Schutz müssen wir uns verlassen können, wenn wir Herr unserer eigenen Entscheidungen bleiben wollen. Heute – und in Zukunft. Die Bundeswehr.

Die Werbung operiert wenig emotional, stattdessen versucht sie, in didaktisch aufklärerischer Manier über eine explizite, (pseudo-)rationale Argumentation und explizite Begründungen („Darum“, „denn“) zu überzeugen. Dies ist natürlich selbst eine Persuasionsstrategie, die sich dabei nicht nur Setzungen, sondern in ihrem Aufbau auch dem Muster der rhetorischen *dispositio*, (bestehend aus *exordium*, *propositio*, *narratio*, *argumentatio* und *conclusio*) bedient.

So ist das konstatierte Wir etwa im Sinne einer *Deixis*-Konfusion und Perspektivänderung eingesetzt: Aus Abschnitt eins und dem Sachverhalt, dass die Bundeswehr den Text zeichnet, ist zu folgern, dass dieses Wir zunächst auf die Bundeswehr zu beziehen ist. In Abschnitt drei und vier wird dann aber von der Bundeswehr gesprochen, es wird über sie kommuniziert, hier findet also eine Distanzierung statt. Dies garantiert Objektivität, denn gesprochen wird scheinbar aus einer Perspektive, die nicht mit der Bundeswehr identisch und dementsprechend neutral ist. Als übergeordnete Perspektive beansprucht sie für sich Kenntnis von Zusammenhängen und verspricht Überblick. In Abschnitt vier ist dies dann korreliert mit einer erneuten und massiven Verwendung von ‚wir‘ und ‚uns‘, *Deiktika*, die nun nicht auf die Bundeswehr referieren, sondern implizit auf die BRD insgesamt. Perspektive von Bundeswehr und BRD werden also schleichend aufeinander projiziert und dies wird im Sinne einer kollektiven Vereinnahmung funktionalisiert. Wer nicht so denkt, gehört nicht dazu – und damit nicht zu uns.⁶⁹ Als sprachliches Verfahren ist dies genauso totalitär wie das, was

⁶⁹ Zu konstatieren ist, dass Deutschland als Bezugsgröße mit keinem Wort explizit erwähnt wird. Was immer es (in Abschnitt drei) zu verteidigen gilt, wird nicht noch zusätzlich und explizit mit

semantisch den Gegnern unterstellt wird. Auch basiert die Versicherungsrhetorik in Abschnitt vier auf Angst. Das durch das Wir implizierte ‚Mit einer Stimme Sprechen‘ konnotiert also weniger eine freiwillig gewählte Gemeinschaft, sondern eher eine ideologische Brille, die allen, die nicht ausgegrenzt sein möchten, aufgezwungen ist.

Zunächst strukturiert sich die Anzeige durch eine Argumentation mit einer Opposition nach außen. Wenn es heißt: „Feindbilder sind die Väter des Krieges. Deshalb haben wir keins“, dann grenzt sich die Größe Wir von einem zunächst unbestimmt bleibenden anderen durch das Merkmal ‚kein Feindbild zu haben‘ ab und definiert sich darüber, während diesem anderen, das im Folgenden als „totalitäre[] Regime“ spezifiziert wird, dieses Merkmal und die daraus (in der Logik des Textes notwendig) resultierenden Folgen zugeschrieben werden.

Andere haben Feindbilder. Nun dominiert in der Anzeige aber das Bild. Ein „Bild vom bösen Feind“ zeichnen wird im Text den Gegnern der Bundeswehr attestiert, während die Bundeswehr sich durch die Absenz von Bildern auszeichnet.

Da unter diesem Bild der Text „Feindbilder sind die Väter des Krieges“ platziert ist, wird damit eine Text-Bild-Relation genau dieser Teile etabliert; diese grenzt sich gemeinsam vom letzten Viertel der Anzeige, dem Spaltentext, ab, der als Kommentar zu diesem Teil der Anzeige gelesen werden kann. Text-Bild-Beziehung wie der Aufbau der Anzeige erzwingen, dass das Bild als Visualisierung (im Sinne von Abschnitt 4.2.5) des Begriffs Feindbild zu verstehen ist: Das Wort Feindbild stellt einen Bezug zu dem visuell vorhandenen Bild her, so dass sich die Text-Bild-Beziehung nur kohärent auflösen lässt, wenn von der Annahme ausgegangen wird, dass hier ein Feindbild dargestellt ist (semantischer Gehalt des schriftlichen Textes und gegebenes Bild sind aufeinander zu projizieren; Das Bild illustriert und konkretisiert ein Feindbild).

Zu dieser Illustrierung dient das Bild *Guernica* von Pablo Picasso. Dieses Bild gilt nicht nur als eines der berühmtesten Kunstwerke, es referiert vor allem hinsichtlich seines Inhalts: die Verarbeitung der Bombardierung der Stadt Guernica 1937 im spanischen Bürgerkrieg durch die deutsche Fliegerabteilung Legion Condor; als seine daraus resultierende Bedeutung steht *Guernica* als Bild verallgemeinernd für die Gräueltat und Unmenschlichkeit eines Krieges, als (An-)Klage gegen Krieg und Zerstörung; es ist das Bild gegen Krieg schlechthin.

Ist nun allerdings *Guernica* ein Feindbild bzw. wird als solches semantisiert, ist *Guernica* also ein „Bild vom bösen Feind“, dann ist es der textuellen Argumentation zufolge aus einem totalitären Denken entsprungen.⁷⁰ Dies korreliert durch-

Deutschland in Verbindung gebracht. Ein solches Eigenes ist lediglich ex Negativo zu erschließen, indem von „fremdem Druck“ die Rede ist, und daraus, dass perspektiviert von Wir gesprochen wird.

⁷⁰ Die Frage mag sich zwar durchaus aufdrängen, ob das Bild *Guernica* wirklich als Feindbild oder nicht doch als ein Bild für diese Absenz von Bildern zu verstehen ist, da es mehr als perfide ist ein Bild für etwas zu vereinnahmen, was genau das Gegenteil der ursprünglichen und eigentlichen Bedeutung ist. Ist *Guernica* ein Feindbild, folgt jedenfalls, dass *Guernica* Vater und damit Verursacher des Krieges ist; Ursache und Wirkung werden vertauscht, die Opfer werden für ihr Leiden selbst verantwortlich gemacht. Vielleicht mag etwas anderes intendiert gewesen sein, die

aus damit, dass es nicht mimetisch, rein gegenständlich ist, sondern sich selbst aus Zeichen zusammensetzt, nicht unmittelbar zu entschlüsseln und in seinen Inhalten verständlich ist; es ist fremd. Das Fremde, Unbegreifliche des Krieges, das das Bild ursprünglich konnotiert, wird nun aber zum ‚An sich Fremden‘ gegenüber einem Eigenen. Hier spielt nun zudem die Umsetzung der Modalität im Kopierprozess eine zentrale Rolle. Denn diese Dimension lässt sich im Original in den Kontext der Überwältigung des Nicht-Verstehens und damit in die Evozierung einer emotional-somatischen Reaktion stellen, die das Bild gerade auch durch seine Ausmaße, 3,5 x 7,8 Meter, hat. Der Wirkfaktor eines solchen ‚Aufschreis‘ geht in der Reproduktion völlig abhanden. Ist dem Original eine affektiv-emotionale Dimension als Modalität inhärent, wird diese in der Anzeige durch die Reduzierung auf eine Größe von etwa 14 x 33 cm und der Partizipation innerhalb der Anzeige, die die Grenzen des Bildes aufscheinen lässt, ignoriert und zudem semantisch innerhalb der (pseudo-)rationalen Argumentation implizit als negative Gegenfolie vereinnahmt.

Mit der Bedeutung, die das Bild als Fanal gegen den Krieg an sich hat, mag das Bild im Anzeigenkontext dann indirekt auch die BRD-internen Gegner der Bundeswehr, die Friedensbewegung, bedeuten, und lässt sich darunter dann in dieser Logik auch bundeswehrkritischer Pazifismus im eigenen (Deutsch-)Land subsumieren: auch das ist totalitäres Denken. Die Stoßrichtung der Anzeige ist damit gegen den ‚Feind‘ im Inneren gerichtet, lokalisiert in intellektuell-künstlerischen Kreisen, die mit den ‚äußeren Feinden‘ in einen Topf geschmissen werden.

6. Multimodalitäten II – Textgrenzen und Grenzüberschreitungen

Operieren die unter Abschnitt 5 vorgestellten Konzeptionen im Rahmen einer als gegeben gesetzten Texteinheit und beziehen sich auf diese zurück, seien im Folgenden zunächst einige Beispiele angeführt, bei denen gerade das Einbeziehen und Überschreiten von Grenzen durch dieses material-mediale Changieren auch zu einer transformierten Modalität führt. Im zweiten Teilabschnitt soll dann auf solche Beispiele eingegangen werden, bei denen ein Überschreiten nicht mehr auf einen (multimodalen) Ausgangstext bezogen, sondern von einem an sich intermedialen Gefüge auszugehen ist, und soll abschließend kurz resümiert werden, aufgrund welcher Faktoren sich diese Differenzierung aufbaut und stützen lässt.

Textstruktur lässt sich aber schwerlich anders lesen. ‚Wir haben keins‘ – kein Bild wie Guernica, lässt im Übrigen auch Ressentiments gegen moderne Kunst zu.

6.1 Beispiele für das Operieren mit / Einbeziehen von Grenzen

Gemeint sind hier Texte, die für ihre Semantik ihre ‚traditionelle‘, konventionell gesetzte Grenze verlassen bzw. diese Grenze explizit thematisieren. Texte, bei denen durch die Einbeziehung des medialen Kontextes der Text erweitert wird und die dadurch eine neue/andere Bedeutung erhalten. Durch Verlassen des Textes ergeben sich neue Modalitäten, die einbezogen werden können.

Zentral für das Funktionieren dieser Überschreitung dürfte der Komplex der Deixis sein. Diese sorgt als Bezugsrahmen für innere Kohärenz und eine semantische Schließung. Dieses ‚ich-jetzt-hier‘-System ist normalerweise innerhalb eines Textuniversums gültig, es kann aber auch ausgreifen und dadurch Dimensionen einbeziehen, die eigentlich außerhalb des Textes liegen. Die Reichweite und der konkrete Bezug können dabei unterschiedlich sein: Es kann der eigene Textrahmen sein, der thematisiert wird, es kann raumzeitlich die mediale Umwelt sein, es kann die Kommunikationssituation und Adressierung sein, die von solchen Erweiterungen betroffen sind.

Ein erstes Beispiel, in dem sich die Erweiterung des semantischen Textes auf den materiell-medial gebildeten Text selbst rückbezieht, ist ein Kreuzgedicht von Sigmund Birken von 1648. Wenn es hier im Text heißt: „Ach *diese* Stätt / das Sterbe=Bett / von Jesu war / der Creutz = Altar“, dann wird über das deiktische „diese“ ein Objekt-Bezug aufgerufen, der sich nur kohärent auflösen lässt, wenn der Text selbst als Objekt einbezogen wird, der Text also von außen betrachtet wird. Im Sinne einer Mehrfachmodalität bildet der Text ein Kreuz; die Stätte, an der Christus gestorben ist, ist, wie über kulturelles Wissen bekannt ist, ein Kreuz. Materiale Form und Gegenstand werden aufeinander projiziert. Der Text greift auf seine Textform aus, die nicht nur den äußeren Rahmen bildet, sondern argumentativ/funktional einbezogen wird. Damit wird zugleich eine fingierte Dreidimensionalität etabliert. Dies wird dann auch weiter beibehalten, indem immer dort von den Körperteilen geredet wird, wo sie am Kreuz sein müssten, z.B.: „*Hier* öffnet sich das Herz / die Seit“.

Ein zweites Beispiel operiert mit einem räumlichen Ausgreifen und verändert dadurch seine Modalität, insofern aus der Fläche eines Plakats tatsächlich ein dreidimensionales Präsenzsetting wird. „*Kommen Sie doch näher*“ ist zunächst eine rein textinterne Adressierung innerhalb eines Plakates, die textintern als Aufforderung wenig Sinn macht. Damit lenkt sie bereits die Aufmerksamkeit auf mögliche Auflösungen und damit auf das Trägermedium und dessen konkrete Umwelt selbst. Insofern es sich um ein ortsfestes Plakat in einer Berliner U-Bahn auf der Rückseite der Gleise handelt, wird die räumliche Relation des Näherkommens und damit die deiktische Aufforderung vom Text auf die Rezeptionssituation verschoben. Mit „*Sie*“ ist dann ganz konkret jeder/jede gemeint, die/der das Plakat betrachtet (der Bezug des Signifikants „*Sie*“ verschiebt sich vom Signifikat direkt zum Referenten), die Nähe definiert sich im Abstand des Betrachtenden zum Plakat – auf der realen Topographie, und damit in der Überwindung des Gleises. Dass dies weitere unausgesprochene Implikationen enthält – des zu Tode Kommens durch das auf die Gleise Tretens –, die anscheinend auch gewollt

oder einkalkuliert sind, macht den ‚Witz‘ des Textes aus (der in ethischer Hinsicht natürlich zu diskutieren ist), schließlich ist der Werbetreibende ein Bestattungsinstitut.

Ein letztes Beispiel aus einem anderen Kontext, bei dem es um die Verlagerung von Textteilen zur Grenze des Paratextes und damit einer neuen Modalität geht: Peer Steinbrück, SPD-Kanzlerkandidat, unterzog sich dem ‚Interview ohne Worte‘ des SZ-Magazins (Heft 37/2013 vom 13.9.), betitelt „Sagen Sie jetzt nichts“, bei dem die Antworten auf die gestellten Fragen gerade nicht im Zeichensystem Sprache, sondern über Gestik, Mimik, Proxemik ausgedrückt werden müssen. Dieses Format ist an sich keine Besonderheit, sondern, auch bereits 2013, im SZ-Magazin ein regelmäßiger Teil und ‚institutionalisiert‘. Nun wurde aber eine dieser Antworten aus diesem Kontext genommen und von dem Inneren des Magazins als eine von mehreren Antworten auf einer Doppelseite zum Titelblatt gemacht.

Einem Titelblatt kommt durchaus eine eigene dispositive Struktur zu, die sich an der des Plakats ausrichtet. Wie dieses agiert es (zumindest zeitweise, bis es gekauft wird) im öffentlichen Raum statisch als durchaus autonome Einheit, die zudem über eine andere rhetorische Disposition verfügt, gerade was *insinuatio* und *Pathos* betrifft. Argumentativer wie paradigmatischer Kontext fehlen. Der Interviewkontext ist nicht mehr ersichtlich, dieses spezifische Antwortbild wird formalfüllend aus sich heraus bedeutsam und bekommt einen geradezu emblematischen Charakter. Während es sich eigentlich um die Beantwortung einer Frage handelt, bei der das verwendete Zeichen – der Stinkefinger – eine spezifische Adressierung im Fragenkontext hat und ihm eine eher emotive Bedeutung zukommt (Steinbrück drückt aus, wie er sich bei bestimmten nervigen Fragen fühlt), ‚wandert‘ das Zeichen als Titel in eine andere Kommunikationssituation, es wird zu einer direkten Adressierung an die Leserschaft, an alle Rezipient*innen, und erhält forciert eine appellative Ausrichtung. Peer Steinbrück zeigt also den Bürger*innen den Stinkefinger – so kann es in der Berichterstattung der anderen Medien als Deutungshoheit ausgelegt und für diverse mediale Anschlusskommunikation, es ist kurz vor der Wahl, genutzt werden. Der Text ist nicht mehr innerhalb der Grenzen der eigentlichen, spezifisch multimodalen Kommunikation situiert, sondern wird aus dem eigentlichen semantischen Kontext gerissen, wird an dieser Schnittstelle ‚Paratext Titel‘ Teil einer neuen, pragmatisch-deiktischen Kommunikation und erhält auch die Modalität eines Titelblattes.

6.2 Ausblick: Multimodalität und/versus Intermedialität

Bei der Überschreitung von Textgrenzen ist immer zu reflektieren, welcher Status der Überschreitung, welcher Status den beteiligten Größen zukommt (etwa Text, Paratext, Transmedialität). Dabei ist bezüglich intermedialer Phänomene insgesamt zu beachten, dass diese auch innerhalb eines Textes verhandelt werden bzw. Phänomene *eines* Textes sein können. Rajewski 2002 hält hierfür sogar zwei

Formen, intermediale Bezüge und Medienkombination, vor.⁷¹ Wo aber liegen die Unterschiede zu Multimodalität bzw. welche Aspekte von Modalität werden jeweils tangiert? Hierzu dürfte es keine generelle Aussage geben.

Ein Beispiel: Eine Plakat-Kampagne für Städtewerbung in Mannheim operiert mit der implizierten Einbeziehung des Auditiven, insofern das schriftlich Fixierte auf der syntaktischen Ebene bezüglich des Aufbaus eines grammatikalisch korrekten deutschen Satzes keinen Sinn ergibt, sondern dies erst tut, wenn es ausgesprochen wird. Wenn zu lesen ist: „Venedig wird man hier von der S-Bahn nach Hause gegondelt!“, dann ergibt sich der Sinn erst auditiv, indem das zunächst störende Wort „Venedig“ als lautliche Homonymie zum Mannheimer Dialekt verstanden werden muss („wenn nötig“).

Vergleicht man dieses Beispiel mit dem von *Le Concert* aus Abschnitt 5.4. (Abb. 9), sind Unterschiede zu erkennen. So ist dort die auditive Dimension und damit der Modus als (fingierter) Effekt, als Ergebnis der spezifischen Prozedur zu sehen. Im Beispiel Mannheim dagegen ist der auditive Modus das Mittel, das benötigt wird, um zu einem kohärenten Ergebnis zu gelangen und die Bedeutung des Textes erkennen zu können. Der Einbezug löst das inszenierte Verständnisproblem und ist der Schlüssel zur Dekodierung (dann auch anderer Plakate der Kampagne). Dabei wird ein Modus instrumentalisiert, der medial zunächst ausgeblendet ist, gerade nicht zu einem möglichen Set (vgl. Abschnitt 4.3) dazugehört. Im Unterschied etwa zu Gedichten schließt die Visualität eines Plakats die auditive Dimension eher aus, denn seine Situierung im öffentlichen, sozialen Raum stellt keine akustische Disposition (Lärmregulierung) bereit (sondern verhindert eine solche eher). Hier ist es also ein nicht angelegter Modus, das Plakat greift medial aus, und wäre damit in den Kategorien der Intermedialität von Rajewski als Medienkombination zu fassen.



Abb. 10a und 10b: Standbilder aus PARADE IM RAMPENLICHT (Lloyd Bacon, USA 1933, eigene Screenshots)

Für intermediale Bezüge kann folgendes Beispiel dienen: Abb. 10 zeigt Standbilder aus dem Film PARADE IM RAMPENLICHT (Lloyd Bacon, USA 1933); zu sehen ist, wie diegetisch ein Publikum in einem Theater sitzt, um dem auf der diegetischen

⁷¹ Irina O. Rajewsky, *Intermedialität*, Tübingen 2002; siehe hierzu einleitend auch Martin Nies, „Intermedialität“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 227-248.

Bühne stattfindenden Programm zuzuschauen. Abb. 11 a bis 11d zeigen, was dieses Publikum ‚zu sehen bekommt‘:

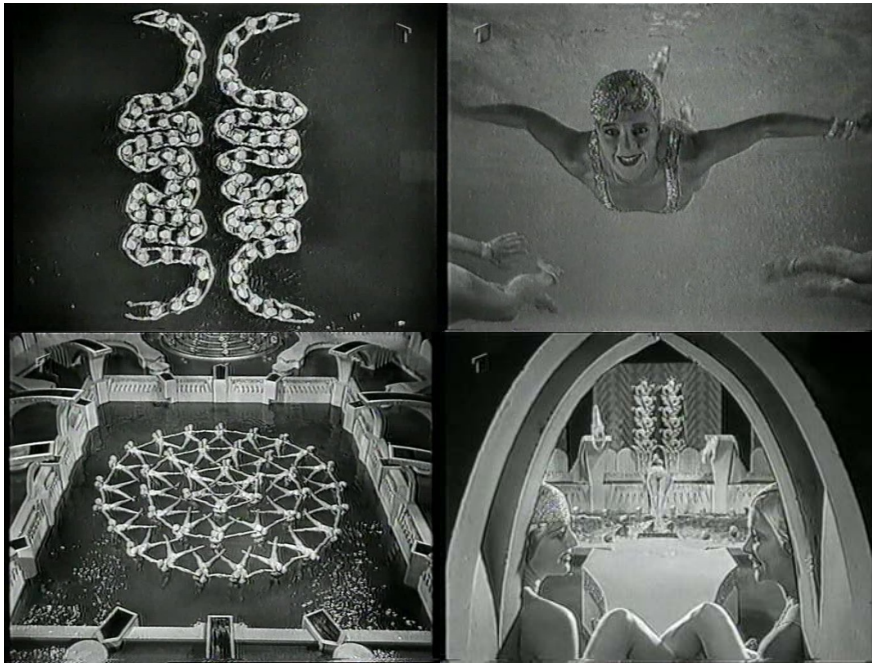


Abb. 11 a bis 11d: Standbilder aus PARADE IM RAMPENLICHT (eigene Screenshots)

Ein Wasserballett, das choreographische Meisterleistungen vollbringt. Aus den Standbildern 11a bis 11d der über zehnminütigen Sequenz ist zu erkennen, dass diese Choreographie nur *filmisch* zu goutieren ist und sie sich zudem der filmischen Umsetzung verdankt; Theaterzuschauer*innen, auch wenn die Fiktion ist, dass diese Choreographie gerade auf der Bühne live performt wird, können durch ihre feste Blickposition nichts rezipieren geschweige denn ästhetische Muster und Arrangements erkennen. Hier werden die dem eigenen Medium Film möglichen Vorteile einer Präsentation/Inszenierung (Sicht von oben, Rahmungen, Nähe, Unterwasserblick) implizit einem Theaterbesuch gegenübergestellt und wird subtil das eigene Medium als überlegen ausgewiesen. In den 1920er/1930er Jahren, in denen sich der Film als Kunstform etablieren will, ist durchaus häufiger anzutreffen, dass sich der Film mit traditionellen Kunstformen (Theater, Literatur, bildende Kunst) misst bzw. diese einbezieht, um an deren Nobilität partizipieren zu können und/oder sich als sogar besser, adäquater inszenieren zu können.

Damit sind zentrale Leistungen/Funktionen genannt, die ein Text durch intermediale Bezüge für sich in Anspruch nehmen kann. Zum einen geht es häufig dabei darum, aus der Perspektive eines Mediums (zumeist des eigenen) eine *Konkurrenz* unterschiedlicher Medien zu installieren, um daraus zeigen zu können,

was das eine/das eigene Medium gegenüber einem anderen zu leisten imstande ist.⁷²

Zum anderen kann ein intermedialer Bezug auch als *Aneignung* funktionalisiert sein, um also an den Leistungen oder dem dispositiven Status eines anderen Mediums partizipieren zu können (und sich dadurch etwa zu nobilitieren).

Dass dabei grundsätzlich nicht jedes Medium, das in der Diegese zu sehen ist und angesprochen wird, einen intermedialen Bezug etabliert, sondern von einem solchen nur gesprochen werden kann, wenn das andere Medium auch als distinkt, also als unterschiedliches Medium wahrgenommen/thematisiert/funktionalisiert wird, wäre als Grundlage immer einzubeziehen/zu reflektieren und gegebenenfalls zu diskutieren. In das eigene Medium andere einzubeziehen – im Sinne intermedialer Bezüge, aber auch im Sinne der Medienkombination – heißt also, solche Kategorien wie eigen und fremd resp. Grenzen des eigenen als relevant für den Text/die Textsemantik erachten zu können.

Für Multimodalität dürfte dies so nicht gelten, hier dürfte der Fokus stattdessen immer auf einer strukturellen Synthese liegen, die, auch bei Einbeziehung von Grenzen, zu etablieren versucht wird.⁷³ Wo die Grenzen zwischen Multimodalität und Intermedialität aber liegen, ob sie trennscharf definiert werden können und welche Aspekte dazu einzubeziehen sind, kann hier nicht beantwortet werden; das Handwerkszeug einer diesbezüglichen Beschreibung könnte aber geliefert sein.

⁷² Der Unterschied zur kodierten Modalität im Modell des Paragone dürfte dabei darin liegen, dass der diegetische Rahmen die mediale Vergleichung kaschiert und damit bereits eine gemeinsame Basis, die trotz Wettkampfs ja impliziert ist, nicht unterstellt ist. Die modalen Möglichkeiten und Spezifika des anderen Mediums werden gerade nicht ausgestellt und explizit verhandelt.

⁷³ Die Verbindung von Realfilm und Animation scheint diesbezüglich einen besonderen Stellenwert einzunehmen, da die beiden Zeichensysteme auf gegenläufigen semiotischen Prinzipien beruhen, der Realfilm auf indexikalischer Referenz, die Animation auf ikonischer; damit dürfte eine Synthese immer thematisch bleiben und nur über diegetisch explizierte Grenzen wie Rahmen-Binnen-Strukturen oder rhetorisch-tropische Formationen sekundär zu etablieren sein. Hier wären weitere Überlegungen angebracht, die hier nicht mehr ausgeführt werden können; vgl. Matthias C. Hänselmann, *Der Zeichentrickfilm. Eine Einführung in die Semiotik und Narratologie der Bildanimation*. Marburg 2016.

Werkverzeichnis

Literatur

- Abrams, J.J./Doug Dorst. *Ship of Theseus*. 2013.
- Carle, Eric. *Die kleine Raupe Nimmersatt* Oldenburg 1969.
- Danielewsky, Mark Z. *Das Haus – House of Leaves*, Stuttgart 2007.
- Garbe, Burckhard. *sta(a)tus quo. Ansichten zur Lage*. Göttingen 1982.
- Gaymann, Peter. *Schöner Essen*. München 1992.
- Katalogheft Nr. 16 der Reihe der Publikationen des ‚Ausstellungshaus Spoerri‘, Redaktion Barbara Räderscheidt, 2022.
- Jolier van der Berg, Marga. *Schattenspiele*. Freiburg 1980.
- Meggendorfer, Lothar. *Nur für brave Kinder*. Esslingen 1980.
- o.A. *Schattenspiele*. Münster 1984.
- Paerl, Hetty. *Schattenspiele selbermachen*. Ravensburg 1985.
- Paster, Gerry/Titus Neijens. *Schattenspiele*. Reinbek 1987.
- Reinhardt, Friedrich. *Schattenspiele für Kinder. Modelle mit Musik*. München 1989.
- Riffl, Karoline. *Gestickte Sprüche aus alter Zeit: duftig zart und blütenweiß*. Graz 2003.
- de Saint-Exupéry, Antoine. *Der kleine Prinz*. Zürich 1950.
- Stille, Eva/Ursula Pfistermeister. *Trautes Heim Glück allein. Gestickte Sprüche für Haus und Küche*. Frankfurt am Main 1979 (Neuaufgaben 1986 und 1994).
- Uderzo, Albert/René Goscinny. *Asterix und die Goten* 1970.
- Wehle, Gudrun. *Schattenspiele. Ein Spaß für groß und klein*. München 1991.
- Zauberklang der Vögel*. Ravensburg 2010 (Original: *Sounds of the Wild. Birds*. Surrey 2010, Text: Val Davies, Illustrationen: Maurice Pledger/Bernhard Thornton; Übersetzung Hanne Leck-Frommknecht).

Filme, Musikvideos, Serien, Werbespots

- AN DEINER SEITE. Kontra K (2016).
- AUSTIN POWERS – SPION IN GEHEIMER MISSIONARSTELLUNG. Jay Roach (USA 1999).
- AUSTIN POWERS IN GOLDSTÄNDER. Jay Roach (USA 2002).
- CABARET. Bob Fosse (USA 1972).
- CALIFORNICATION. Red Hot Chili Peppers (1999).
- EMMA. Le Trefle (2013, <https://www.youtube.com/watch?v=-rf7khCkhGk>).

- FORSAKEN. The Devil in Faust (2015, <https://www.youtube.com/watch?v=sfv1x9Q8RXVs>).
- DER MÜDE TOD. Fritz Lang (D 1921).
- KARGER TRIFFT DEN NAGEL (BRD 2007-08).
- PARADE IM RAMPENLICHT. Lloyd Bacon (USA 1933).
- POPETOWN (GB 2003).
- SERENADE. Willi Forst (D 1937).
- THE SOUND OF COS Lernert & Sander (2014, <https://www.youtube.com/watch?v=HZYUqZ6kjZE>).
- SOUTH PARK: AWESOM-O (USA 2004, 8/5).
- SOUTH PARK: DER OSTERHASEN-KODE (USA 2007, 11/5; dt. EA 2008).
- TOO MANY FRIENDS. Placebo (2013).

Literaturverzeichnis

- 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/Hans Krah. „Texte und Aneignungskulturen. A Semiotic Approach am Beispiel *Little Britain*“. In: *Kodikas / Code* (in Vorbereitung).
- Frank, Gustav. „Die Strukturiertheit der Zeitschriften. Überlegungen zu einer Medienästhetik der Druckordnungen und Weltzugriffshaltungen“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.). *Mediale Strukturen -strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, 70-81.
- Frank, Miriam. „Überwachungsnarrative im Dokumentarischen. Konstruierte Untergangsstimmung im deutschsprachigen Fernsehen“. In: Killian Hauptmann/Martin Hennig/Hans Krah (Hgg.). *Narrative der Überwachung*. Berlin 2020, 159-199.
- Genette, Gérard. *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt am Main 1993.
- Gräf, Dennis/Stephanie Großmann/Peter Klimczak/Hans Krah/Marietheres Wagner. *Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate*. Marburg 2017.
- Großmann, Stephanie. *Inszenierungsanalyse von Opern. Eine interdisziplinäre Methodik*. Würzburg 2013.
- Hänselmann, Matthias C. *Der Zeichentrickfilm. Eine Einführung in die Semiotik und Narratologie der Bildanimation*. Marburg 2016.
- Hennig, Martin. *Spielräume als Weltentwürfe. Kultursemiotik des Videospiele*. Marburg 2017.

- Hennig, Martin/Hans KraH. „Raum im Computerspiel / Räume des Computerspiels“. In: Martin Hennig/Hans KraH (Hgg.). *Spielzeichen II. Raums Spiele / Spielräume*. Glückstadt 2018.
- Karmasin, Helene. *Bildmagie – Die Codes der visuellen Kommunikation*. Freiburg u.a. 2022.
- Katalogheft Nr. 16 der Reihe der Publikationen des ‚Ausstellungshaus Spoerri‘, Redaktion Barbara Räderscheidt, 2022.
- KraH, Hans. „Das ‚Künstler-Selbst‘. Referenz und Image im Musikvideo“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 42 (2020), Heft 1/2, 153-174.
- KraH, Hans. „Strategische Selbstreferenz. ‚Deutschland‘ in deutscher Werbekommunikation“. In: *Kodikas / Code* 40, Heft 1/2 (2017), 186-208.
- KraH, Hans. „Leitmedium Film – av-Medien“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 309-330.
- KraH, Hans. „Textuelle Grundlagen / Semantische Verfahren“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 35-56.
- KraH, Hans. „Mediale Grundlagen“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 57-80.
- KraH, Hans. „Textgrenzen / Transtextuelle Konzepte / Serielles Erzählen“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 201-225.
- KraH, Hans. „Medienwirklichkeiten“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 399-422.
- KraH, Hans/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017.
- KraH, Hans. „Media shift and intertextual reference“. In: Winfried Nöth (Hg.). *Semiotics of the Media. State of the Art, Projects, and Perspectives*. Berlin, New York 1997, 347-362.
- McCloud, Scott. *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*. Hamburg 2001.
- Müller, Karla. „Hörmedien“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 293-308.
- Nies, Martin. „Intermedialität“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 227-248.
- Pabst, Eckhard. „Schwebende Lettern. Überlegungen zur Verwendung von Schriftzügen in ausgewählten Filmen David Finchers“. In: Wulff, Hans-Jürgen/Friedrich, Hans Edwin (Hgg.). *Scriptura cinematographica. Texttheorie der Schrift in audiovisuellen Medien*. Trier 2013, 157-169.
- Rajewsky, Irina O. *Intermedialität*, Tübingen 2002.

Titzmann, Michael. „Theoretisch-methodologische Probleme einer Semiotik der Text-Bild-Relation“. In: Wolfgang Harms (Hg.). *Text und Bild, Bild und Text*. Stuttgart 1990, 368-384.

Titzmann, Michael. „Text-Bild-Beziehungen“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 177-200.

Multimodale Deutschlandkonzeptionen

Kurt Tucholskys *Deutschland, Deutschland über alles* (1929) und Nora Krugs *Heimat. Ein deutsches Familienalbum* (2018)

Stephanie Großmann

1. Einleitung

Gegenstand dieses Beitrags ist die Analyse von Text-Bild-Bezügen¹ in zwei „Bilderbüchern“, die sich mit Deutschland beschäftigen, zum einen Kurt Tucholskys *Deutschland, Deutschland über alles* (1929) und zum anderen Nora Krugs *Heimat. Ein deutsches Familienalbum* (2018).

Diese Wahl mag zunächst überraschend erscheinen, liegen doch knapp 90 Jahre zwischen dem Erscheinen der beiden Bücher – 90 Jahre, in denen sich nicht nur der Erzählgegenstand ‚Deutschland‘ hinsichtlich seiner politischen, territorialen, ideologischen und kulturellen Dimensionen deutlich gewandelt hat, sondern sich auch die technisch-apparativen Verfahren der Bildgestaltung und des Buchdrucks deutlich weiterentwickelt haben. Vergleichbar erscheinen mir die Texte aber dahingehend, dass sie beide multimodale Verfahren nutzen, um das ihnen Unverständliche, Widersprüchliche und Befremdliche an der deutschen Heimat zu transportieren. Gleichwohl sind diese Größen jeweils selbst durch die Historizität der beiden Texte geprägt, denn sie sind Dokumente ihrer Zeit und basieren notwendigerweise auf unterschiedlichen (historischen) Wissensmengen und ideologischen Konzeptionen.

Im Folgenden soll es um die Frage gehen, wie in den Texten im Beziehungsgeflecht der multimodalen Prinzipien Integration, Interaktion und Kooperation Bedeutung entsteht.² Im Fokus der Untersuchung stehen die Zeichensysteme ‚Bild‘ und ‚Text‘, wobei in der Gruppe der Bilder Fotografien und Fotomontagen einen

¹ Zu den Grundlagen einer semiotisch perspektivierten Text-Bild-Relation vgl. Michael Titzmann, „Theoretisch-methodologische Probleme einer Semiotik der Text-Bild-Relation“. In: Wolfgang Harms (Hg.). *Text und Bild, Bild und Text*. Stuttgart 1990, S. 368–384.

² Zu den multimodalen Prinzipien Integration, Interaktion und Kooperation vgl. Hans Kraus, „Mediale Grundlagen“. In: Ders./Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 57–80, hier v.a. S. 70ff. In Bezug auf das Prinzip der Integration gilt für beide untersuchten Texte, dass das Medium ‚Buch‘ als Bezugssystem fungiert und seine Bedingungen uneingeschränkt gültig sind.

Schwerpunkt bilden und für das Zeichensystem ‚Text‘ auch die materielle, graphische Ebene der Schrift einbezogen wird.³

Für beide Publikationen werden zunächst die multimodalen Bezüge in der Gestaltung der Bucheinbände untersucht. Für Tucholskys *Deutschland, Deutschland über alles* sollen dann drei bisher in der Forschung wenig beachtete Kapitel in den Blick genommen und hinsichtlich ihrer bild-textlichen Konzeption von räumlicher Tiefe, Verschleierung sowie Zeitlichkeit behandelt werden. Anhand von Krugs *Heimat* geht es schließlich um multimodale Strategien im Kontext der Darstellung von Erinnerungsprozessen, wobei die Verfahren der Materialisierung und der Überlagerung fokussiert werden.

2. Kurt Tucholsky: *Deutschland, Deutschland über alles* (1929)

Das Buch *Deutschland, Deutschland über alles*, dessen Titel auf dem Titelblatt ergänzt wird durch *Ein Bilderbuch von Kurt Tucholsky und vielen Fotografen. Montiert von John Heartfield*, erschien 1929 im Neuen Deutschen Verlag.⁴ Der von Willi Münzenberg geleitete Verlag stand als Teil der Internationalen Arbeiterhilfe der KPD nahe. Bei dem Buch handelt es sich um eine Zusammenarbeit mit dem politischen Fotomontagекünstler John Heartfield, der neben der Gestaltung des Einbandes weitere elf Fotomontagen beisteuerte.⁵ Die anderen weit über 150 integrierten Fotografien stammen aus dem Archiv der ebenfalls von Willi Münzenberg geführten *Arbeiter-Illustrierte-Zeitung*. Bei Tucholskys Texten handelt es sich größtenteils um Erstdrucke, es werden aber auch Nachdrucke übernommen, die zuvor v.a. in *Die Weltbühne* erschienen sind.

Seine zentrale Stellung innerhalb des literarischen Schaffens von Tucholsky stellt Becker heraus, wenn sie konstatiert: „*Deutschland, Deutschland über alles* dürfte die Quintessenz von Tucholskys Beschäftigung mit Deutschland sein.“⁶ Die Publikation des mit satirischen und polemischen Mitteln arbeitenden Bilderbuches provozierte jedenfalls extrem aggressive Reaktionen der nationalsozialistischen, rechts- und nationalkonservativen Kräfte, wurde aber trotzdem oder ge-

³ Zur Zeichenhaftigkeit der Fotografie vgl. Martin Nies, „Fotografie“. In: Hans Krahl/Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 267–291.

⁴ Kurt Tucholsky, *Gesamtausgabe. Band 12. Deutschland, Deutschland über alles. Ein Bilderbuch von Kurt Tucholsky und vielen Fotografen. Montiert von John Heartfield. Hrsg. v. Antje Bonitz und Sarah Hans*. Reinbek bei Hamburg 2004. Im Folgenden zitiert mit der Sigle DD und der Seitenzahl.

⁵ Zur Entstehungsgeschichte und zur Zusammenarbeit mit John Heartfield vgl. Hans J. Becker, *Mit geballter Faust. Kurt Tucholskys „Deutschland, Deutschland über alles“*. Bonn 1978.

⁶ Sabina Becker, „Vorweggenommene Bücherverbrennung. Kurt Tucholskys ‚Deutschland, Deutschland über alles‘“. In: Reiner Wild (Hg.). *Dennoch leben sie. Verfeimte Bücher, verfolgte Autorinnen und Autoren. Zu den Auswirkungen nationalsozialistischer Literaturpolitik*. München 2003, S. 395–406, hier S. 398.

rade deswegen zu einem wirtschaftlichen Erfolg: Im ersten Jahr wurden drei Auflagen gedruckt und insgesamt 50.000 Exemplare verkauft.⁷

2.1 Gestaltung des Einbandes

Die Erstauflage von *Deutschland, Deutschland über alles* ist in dunkelgelbes Ganzleinen gebunden (vgl. Abb. 1). Auf der Titel- und auf der Rückseite befindet sich eine von John Heartfield gestaltete Fotomontage aus buntem Karton, die in das Leinen eingestanzt ist.⁸ Oben links steht in Schwarz als Verfasser „Kurt Tucholsky“, die Anfangsbuchstaben gesetzt in einer gotischen Schrifttype, alle weiteren Buchstaben in Fraktur. Auf der rechten Seite befindet sich eine die gesamte Höhe der Titelseite einnehmende Fotomontage, die aus der vertikalen und horizontalen Staffelung von Bildelementen aus zwei Schwarzweißfotografien zusammengesetzt ist und das Büstenportrait eines Mannes im Viertelprofil zeigt, der in Richtung der Rezipierenden blickt. Von oben nach unten betrachtet, besteht die Montage aus einem schwarzseidenen Zylinderhut, der die Metallspitze einer preußischen Pickelhaube verdeckt. Von der Pickelhaube ist der runde Augenschirm und Teile des Stirnblems zu sehen. Die darunterliegende Augen- und Wangenpartie besteht aus drei übereinanderliegenden monochromen Farbstreifen in Schwarz, Weiß und Rot, die in ihren seitlichen Begrenzungen die Konturen des Männerkopfes nachzeichnen. Ein weißer Halbkreis und zwei weiße im Spitzenwinkel zusammenlaufende Striche deuten das rechte Auge und die Nase an. An der Position des linken Auges befinden sich drei kleine Längsstreifen in den Farben Schwarz, Rot und Gelb. An der Position des Mundes liegt über den Farbstreifen ein schwarzes, längliches Oval und darüber ein kräftiger Schnurrbart. Die Kinnpartie ist rasiert, zeigt am rechten Mundwinkel einen Schmiss und die Halspartie ist zum Doppelkinn über dem enganliegenden Kragen gestaucht. Die Kragen- und Schulterpartie ist in der Mitte geteilt. Auf der rechten Seite besteht sie aus einer Uniform mit Larisch-Stickerei auf dem Kragenspiegel, dem

⁷ Zum politischen Skandal des Buches vgl. Becker, „Vorweggenommene Bücherverbrennung“ sowie Dieter Mayer, „„Aktiver Pessimismus“ Kurt Tucholskys ‚Deutschland Deutschland über alles‘ (1929)“. In: Sabina Becker (Hg.). *Kurt Tucholsky. Das literarische und publizistische Werk*. Darmstadt 2002, S. 67–113. Zur frühen Rezeptionsgeschichte vgl. Rainer Michael Berg, *Kurt Tucholskys „Deutschland, Deutschland über alles“ im Spiegel der Presse der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte eines kontroversen ‚Bilderbuches‘*. Frankfurt am Main 2008 und zur späteren Rezeption, die v.a. auch die divergierende Einordnung in der DDR und der BRD reflektiert, vgl. Becker, *Mit geballter Faust*.

⁸ Auch der Schutzumschlag der kartonierten Parallelausgabe zeigt einen farbigen Abzug der Montage von John Heartfield (vgl. DD, S. 255). Frank und Becker widmen sich ebenfalls einer Einordnung der Umschlagsgestaltung, vgl. Hilmar Frank, „Visuelle Rhetorik. Zur Theorie der Fotomontage (1973)“. In: Roland März (Hg.). *John Heartfield. Der Schnitt entlang der Zeit. Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Interpretationen. Eine Dokumentation*. Dresden 1981, S. 525–532 und Becker, *Mit geballter Faust*, S. 60–63. Becker nennt sie „Frankensteins Monster aus Heartfields satirischem Baukasten“ (ebd., S. 61).

oberen Ende eines Schulterstücks sowie dem Orden *Pour le Mérite*⁹ am Revers. Die linke Seite zeigt die schwarze Jacke eines Jacketts und ein weißes Hemd mit Umlegekragen, unter dem eine gestreifte Krawatte zu sehen ist.

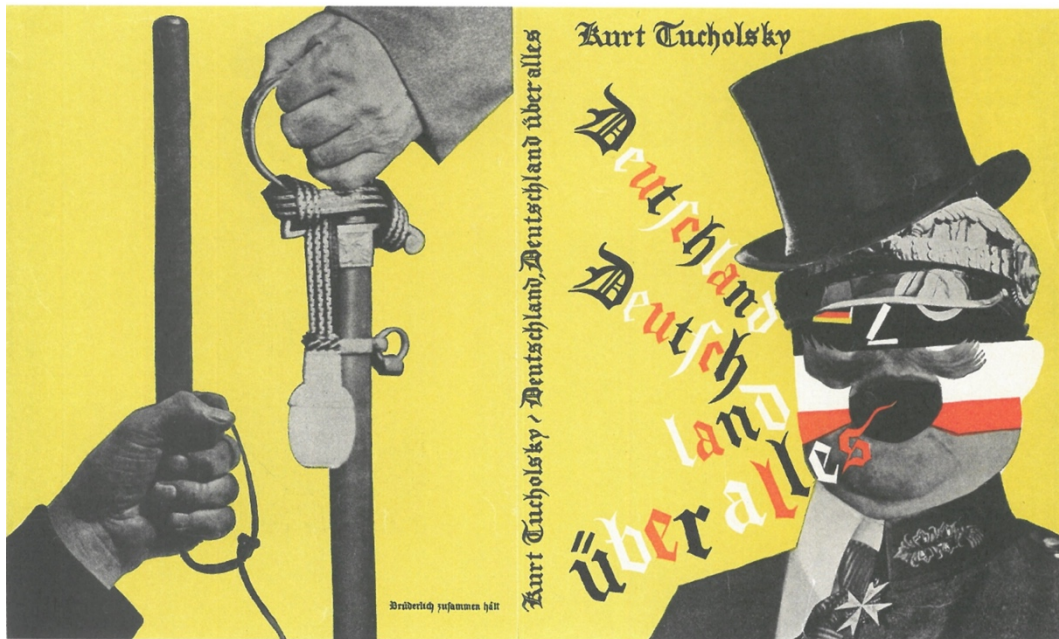


Abb. 1: John Heartfields Bucheinband für Kurt Tucholskys *Deutschland, Deutschland über alles* (1929)¹⁰

In der Fotomontage verbinden sich visuell Zeichen eines vestimentären Codes, der einerseits auf den preußischen Militarismus und andererseits auf den Großkapitalismus referiert. Aus beiden zusammen wird eine männliche Figur konzipiert, deren konservative und reaktionäre Haltung gegenüber der Weimarer Republik durch die farbigen Partien noch forciert wird. Die das ganze, obere Gesicht einnehmenden Farben Schwarz-Weiß-Rot verweisen auf die Flagge des Deutschen Kaiserreiches, die sich aus der Flagge des Norddeutschen Bundes entwickelt hat, und die deutlich kleinere Farbfläche aus Schwarz-Rot-Gold auf die Flagge der Weimarer Republik. Durch die gleichzeitige Darstellung der beiden Flaggen spiegelt sich in der Fotomontage der über Jahre schwelende Flaggenstreit der Weimarer Republik, in dem die monarchistischen, nationalliberalen und militärischen Kräfte versuchten, die schwarz-weiß-rote Flagge durchzusetzen, während die die parlamentarische Republik unterstützenden Kräfte die schwarz-rot-goldene Flagge favorisierten. Die Größenrelation der beiden Flaggen markiert in der Fotomontage die ideologische Ausrichtung der männlichen Fi-

⁹ Der Orden *Pour le Mérite* wurde 1740 durch den preußischen König Friedrich II. gestiftet und war die höchste Tapferkeitsauszeichnung, die ein preußischer König bis 1918 an einen Offizier vergeben konnte. Vgl. Christian Zweng, *Der Orden Pour le Mérite und sein Vorgänger Orden de la Générosité. Geschichte, Träger, Hersteller der Originale, Fälschungen*. Osnabrück 2014.

¹⁰ Abb. aus Angela Lammert et al. (Hgg.), *John Heartfield. Fotografie plus Dynamit*. München 2020, S. 54.

gur.¹¹ Neben den Kleidungsstücken sind die Teile der beiden Fotografien, die Körperteile eines Individuums abbilden, auf den Schnurrbart und das füllige Kinn mit Schmiss reduziert, die selbst weniger die Individualität einer konkreten Person darstellen, sondern selbst als Zeichen fungieren, wobei der nach oben gewirbelte Schnauzbart als sogenannter Kaiser-Wilhelm-Bart für Kaisertreue steht und die Mensurnarbe als Zeichen schlagender Studentenverbindungen in den 1920er Jahren auf konservative, reaktionäre und antirepublikanische Werte verweist. Zudem sind die dargestellten Sinnesorgane entweder verdeckt (Mund, Ohr, linkes Auge) oder nur rudimentär durch Strichzeichnungen angedeutet (Nase, rechtes Auge), womit indiziert wird, dass sie in ihrer Wahrnehmungsfunktion beschränkt sind.

Einzig der als schwarze, ovale Fläche dargestellte Mund scheint aktiv zu sein, denn der Buchtitel, der die linke Seite der Titelseite einnimmt, kann als Äußerung des montierten Mannes gelesen werden, was über die bis zur Mitte des Mundes verlängerte Serifen des letzten Buchstabens markiert wird. Der Schriftzug „Deutschland, Deutschland über alles“ ist auf vier Zeilen verteilt und strahlenförmig um die linke Kopfseite der männlichen Figur angeordnet. Die Buchstaben haben im Wechsel die Farben Schwarz, Weiß und Rot. Die großgeschriebenen Anfangsbuchstaben sind, genau wie beim Autorennamen, in einer gotischen Schrifttype gesetzt und alle kleingeschriebenen Buchstaben in Fraktur.¹² Der Schriftgrad nimmt sukzessive von Zeile zu Zeile zu.

Der Titel des Bilderbuches ist die erste Textzeile des 1841 von Hoffmann von Fallersleben gedichteten „Lied der Deutschen“, das 1922 zur Nationalhymne der Weimarer Republik erklärt wurde. Durch die farbliche und typografische Gestaltung offenbart sich in dem Titel aber keine republikanische, progressive Gesinnung, sondern es wird als reaktionäre, monarchistische Äußerung vereinnahmt, die mit anschwellender Lautstärke aus dem Munde des den Militarismus und Kapitalismus verkörpernden Mannes erschallt. Durch diese spezifische Gestaltung von Text und Bild etabliert die Titelseite einen Klangcharakter, der über die im kulturellen Wissen gespeicherte, besonders enge Verbindung von Text und Melodie bei der Nationalhymne multimodal mitschwingt.¹³

Auf der Rückseite befinden sich ebenfalls zwei in das dunkelgelbe Leinen eingestanzte Teile von Fotografien, die die gesamte Höhe des Buches einnehmen, und ein in der unteren rechten Ecke positionierter Schriftzug „Brüderlich zusammen hält“. Auf der linken Seite ist eine Hand mit einem nach oben gerichteten

¹¹ Die Darstellung könnte auch als Handelsflagge der Weimarer Republik gedeutet werden, die aus einem schwarz-weiß-roten Grundtuch mit einer Gösch in den Nationalfarben Schwarz-Rot-Gold besteht. Da diese aber als Kompromiss auf Drängen der konservativen und reaktionären Kräfte eingeführt wurde, steht sie selbst ebenfalls zeichenhaft für eine antirepublikanische Ideologie.

¹² Dass die verwendeten Schrifttypen auf dem Buchumschlag zeichenhaft über sich hinaus verweisen, wird insbesondere daran deutlich, dass der gesamte Text des Bilderbuches ansonsten in Antiqua gesetzt ist, sodass für die Titelseite der Selektionsprozess zum Tragen kommt.

¹³ Zum Begriff und zur Konzeption von kulturellem Wissen vgl. Michael Titzmann, „Kulturelles Wissen – Diskurs – Denksystem. Zu einigen Grundbegriffen der Literaturgeschichtsschreibung“. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 94 (1989), S. 47–61.

Schlagstock zu sehen und auf der rechten Seite eine Hand, die einen nach unten gerichteten Schleppsäbel hält, der auf halber Höhe der Scheide abgeschnitten ist. Beide Hände umschließen fest die Griffe ihrer Hieb- und Schlagwaffen und stehen metonymisch für die Polizei und das Militär, deren Schlagkraft und Wehrhaftigkeit sie demonstrieren. In diesem Kontext kooperieren die Bildfragmente mit der Textzeile, die ebenfalls ein Fragment aus der ersten Strophe des „Lied der Deutschen“ ist, und verändern deren ursprüngliche Semantik, welche sie innerhalb der Nationalhymne transportiert. Im „Deutschlandlied“ bezieht sich das Zusammenhalten innerhalb der Satzkonstruktion auf das Subjekt ‚Deutschland‘ und schließt damit alle Bürger:innen des Landes ein. Die Text-Bild-Interaktion der Montage ersetzt dieses Subjekt durch die Größen ‚Polizei‘ und ‚Militär‘ und verschiebt die Bedeutung des Prädikats ‚zusammenhalten‘ von einem inkludierenden Wert an sich, im Sinne von ‚eine Gemeinschaft bilden‘, hin zu einer exkludierenden Handlung gegen eine andere Gruppierung. Aus dem Kontext der Entstehungszeit sowie der ideologischen Ausrichtung, die sich in den Texten des Buches ausdrückt, lässt sich diese als die Gruppe der Arbeiter:innen identifizieren.

Der mittels Fotomontage gestaltete Einband eignet sich hervorragend, um Aufmerksamkeit – auch im Sinne der strategischen Produktwerbung – zu generieren und die ideologische Stoßrichtung des Bilderbuches pointiert zu vermitteln. Die Text-Bild-Semantik der multimodalen Konzeption verdeutlicht, dass es sich bei der Publikation nicht um ein Loblied auf die eigene Nation handelt, sondern um eine Streitschrift gegen Ungerechtigkeit, Ausbeutung und Unterdrückung in der Weimarer Republik. Sie inszeniert sich damit selbst zeichenhaft als ein Gegenangriff gegen die Missstände, der allerdings nicht mit der dumpfen und rohen Gewalt von Schlagstock und Säbel, sondern intelligent und scharfsinnig mit Wort und Bild geführt wird.

2.2 (Ein-)Geschriebenes: Räumliche Tiefe, Zeit und Nebel

Die Kapitel „1918 am Rhein“ (DD, S. 13), „Kölner Rheinbrücke“ (DD, S. 97f.) und „Untergrundbahn“ (DD, S. 115)¹⁴ verbindet, dass sie einen Text-Bild-Bezug etablieren, der in besonderer Weise das Paradigma ‚räumliche Tiefe‘ multimodal fokussiert. Die Schwarzweißfotografien zeigen Architektur des öffentlichen Raumes, genauer Architektur der Verkehrsinfrastruktur: die Schiffsbrücke in Koblenz (DD, S. 13), die Hohenzollernbrücke in Köln (DD, S. 96) und die Untergrundbahnstation Inselbrücke in Berlin (DD, S. 114). Sie entfalten eine besondere perspektivische Tiefenwirkung, indem sie fotografisch eine weite Raumstrecke erfassen, die selbst zum ästhetischen Thema der Fotografien wird, da der Aufnahme-

¹⁴ Bei den beiden letztgenannten beziehe ich mich auch auf die mit dem Text interagierenden Fotografien auf den Seiten DD, S. 96 und DD, S. 114. Tucholsky setzt die Seitenzahl der Kapitelanfänge auffälligerweise so, dass sie die Bilder nicht einbeziehen, wodurch diese zumindest in der Systematik als hierarchisch untergeordnet erscheinen.

standpunkt so gewählt ist, dass die dokumentierte Architektur auf einen Fluchtpunkt in der Bildmitte zuläuft. Indem die Bilder Brücken und die Schienen der Untergrundbahn zeigen, die als Fluchtlinien in die Raumtiefe des Bildes führen, greifen sie auch inhaltlich diese Thematik auf und erweitern sie um die Aspekte der Wegstrecke und der Verbindung. Bei den beiden Brückenbildern sind die schwachen Kontraste, die geringe Sättigung und die fehlende Schärfe für die vom Aufnahmestandpunkt aus weit im Bildhintergrund liegenden Elemente so gewählt, dass das, was in der Ferne, in der Tiefe des Bildes liegt, kaum noch erkennbar ist und in einer Art Nebel verschwindet. Diese Ästhetik der Verschleierung findet sich auch in der Fotografie der Untergrundbahn, wobei sie sich hier auf den gesamten abgebildeten Raum erstreckt und nur ganz wenige Elemente überhaupt klar erkennbar sind. Das Bild setzt sich zusammen aus wenigen sehr hellen und vielen sehr dunklen Flächen, es gibt zahlreiche Spiegelungen und Reflexionen und durch die geringe Tiefenschärfe verschwimmt das Bild zu den Rändern hin. Erst durch das Hinzuziehen der Überschrift des Textes auf der rechten Buchseite ist das vage Gezeigte überhaupt identifizierbar.

Der Text-Bild-Bezug wird zum einen durch die räumliche Nähe von Fotografie und Text generiert. Im Kapitel „1918 am Rhein“ befinden sich Bild und Text auf einer Buchseite, wobei das Bild mehr als die Hälfte der oberen Seite einnimmt, sodass die Überschrift und der Text dem Bild räumlich, aber auch semantisch untergeordnet sind. Bei den anderen beiden Kapiteln befindet sich die Fotografie jeweils ganzseitig auf der rechten und die Überschrift und der Text daneben auf der linken Buchseite. Tucholskys Texte beziehen sich zum anderen explizit und unmittelbar im ersten Satz auf die Bilder, indem sie deiktische Pronomina („Sie ziehen zurück [...]“ (DD, S. 13) und „So sieht sie gar nicht aus – so sieht sie nur der Photograph.“ (DD, S. 115)) und deiktische Ausdrücke („Da ist die große Eisenbahnbrücke [...]“ (DD, S. 97)) verwenden, die nur in der Interaktion mit den Bildern Sinn ergeben. Auch im weiteren Verlauf der Texte geht der Bezug zum Bild nicht verloren; das Gezeigte wird weitergedacht, innerhalb des historischen Kontextes verortet. Die Texte nutzen die Bilder aber auch auf einer metaphorischen Ebene, reflektieren über ihre Beschaffenheit und weiten den Blick zeichenhaft über den Bildrahmen hinaus, indem sie auch Nicht-Gezeigtes einbeziehen.

Alle drei Kapitel konzipieren über unterschiedliche (multi-)modale Strategien ein Zusammenspiel von Flüssigem und Festem, von Wasser und Stein/Metall und damit von Natur und Kultur: Im Kapitel „1918 am Rhein“ ist das Wasser auf der Fotografie zu sehen, wie es unter Pontonbrücke hindurchfließt, die unmittelbar auf dem Wasser aufzuliegen scheint. Bei der „Kölner Rheinbrücke“ ist auf dem Bild nur die mächtige Brückenkonstruktion abgebildet und das Wasser befindet sich außerhalb des Bildraumes. Der Text aber bezieht das Wasser explizit in seine Reflexionen ein, indem er sprachlich den Blick über den Bildraum und über den Brückenrand erweitert und den darunter her fließenden Fluss mit mythischen Größen wie dem „Rheingold“ (DD, S. 97) und „Vater Rhein“ (DD, S. 98) in Verbindung bringt. Im Kapitel „Untergrundbahn“ ist die Größe ‚Wasser‘ nur sekundär und zeichenhaft vorhanden. Die Struktur des Bodens der Station und die sich in ihr spiegelnden Lichtreflexionen sehen aus wie die zarten Wellen einer Wasser-

oberfläche. Der Text verstärkt und bestätigt diese Assoziation, wenn er einen ereignishaften Wechsel der Wahrnehmungsmodalitäten beschreibt: „Das ist jener Augenblick, da man die Stadt wie einen Wald empfindet, wie ein Gebirge, wie die See ... dann spiegeln sich für dich die Lampen der Untergrund in den Kacheln, einen kurzen Augenblick lang ist da so eine Art Romantik [...]“ (DD, S. 115). Der Text modelliert die Natur als einen positiv gesetzten, eskapistischen Raum, der nur durch Projektion in einer zeitlich begrenzten Vorstellung der Großstadt als renaturierter Raum zugänglich ist und aus dem er in den alltäglichen Wahrnehmungsfluss zurückkehren muss. Die Fotografie illustriert dabei diesen Zustand der herausgehobenen Sonderwahrnehmung.

Neben der Wasserthematik, und zugleich eng mit ihr korreliert, modellieren die Text-Bild-Bezüge komplexe und vielschichtige Konzeptionen von Zeitlichkeit. Hierbei übertragen die Texte zeichenhaft historische Entwicklungen auf die Brückenbilder, sodass die Funktion der Brücke, zwei Ufer räumlich miteinander zu verbinden, zunächst metaphorisch dahingehend resemantisiert wird, dass sie zum Bindeglied zeitlicher Zustände werden und damit selbst zum Zeichen potentieller Veränderung, um dies dann aber zugleich wieder satirisch zu konterkarieren. In „1918 am Rhein“ verbindet die Brücke die Zustände ‚Krieg‘ und ‚Frieden‘ und damit zugleich das ‚Fremde‘ und das ‚Eigene‘. Dadurch, so argumentiert der Text, werden aber die realen Verhältnisse verschleiert, denn „der Feind im Rücken“ ist nicht der wahre Feind, sondern muss ersetzt werden „mit einem Feind vor sich“ (DD, S. 13), dem Klassenfeind, der durch spekulativen Kapitalismus die Arbeiter:innen ausbeutet. Im multimodalen Beziehungsgeflecht dieser Text-Bild-Interaktion weist der Text dem Bild Semantiken zu, die über das Dokumentierte hinausgehen, aber diese tiefere Wahrheit wird selbst als manipulativ klassifiziert, um sie dann durch den Text zu entlarven und richtig zu stellen.¹⁵

Im Kapitel „Kölner Rheinbrücke“ markiert der Text die eine Uferseite über die Reiterstatue Kaiser Wilhelm II. als Raum der Vergangenheit, die die Zeit des Deutschen Kaiserreichs umfasst. Die Brücke selbst wird dann als Transitraum für unterschiedliche Gruppen (Politiker, Geistliche, Diplomaten, Pazifisten) konzipiert, die sukzessive über diese Verbindungslinie die historischen Entwicklungen beeinflusst haben. Metaphorisch funktionalisiert der Text sie dann auch als Kanal für die Geldflüsse, die 1923 im Kontext der separatistischen Bewegungen im Rheinland gezahlt wurden, um die besetzten Gebiete weiterhin an die Weimarer Republik zu binden. In einem auffälligen Kontrast zur Fotografie stehen hierbei die vom Text gewählten Formulierungen, mit denen der mögliche Verlust der rheinischen Gebiete beschrieben wird: „Es hing an einem Faden“ und „Der Faden, an dem die Provinz gehangen hat, war aus Silber – oder sagen wir: aus Papier“ (DD, S. 97). Das Bild scheint dem entgegenzustehen, denn die dargestellte Brückenkonstruktion ist keinesfalls filigran und dünn, sondern massiv und mächtig und sie wirkt geradezu unzerstörbar. Insgesamt negiert das Bild die im Text subtil aufscheinende Hoffnungen, dass sich der Lauf der Dinge zum Positiven wenden könne, der damit begründet wird, dass zumindest der Fluss der Zeit kon-

¹⁵ Analog dazu demaskiert der Text die auf dem Bild gezeigten Soldaten als „[v]erkleidete Bergarbeiter, Handwerker, Rohrleger, kaufmännische Angestellte“ (DD, S. 13).

tinuierlich weiterläuft. Denn die Fotografie zeigt die sich zu beiden Seiten mächtig auftürmenden Brückenbögen als eine Struktur, die auf den einzigen im Bild befindlichen Menschen einengend wirken und ihn zu verschlucken drohen. Einen multimodalen Lösungsversuch liefert das Text-Bild-Gefüge dann durch eine zweite Fotografie, die auf der unteren Hälfte der zweiten Textseite abgebildet ist. Darauf zu sehen ist unten das glänzende Wasser des Rheines und in der oberen Hälfte weit entfernt die schwarze Silhouette des Kölner Domes vor einem wolkenüberzogenen Himmel. Hier verbindet keine Brücke die beiden Ufer, was aus den vorangegangenen Text-Bild-Bezügen des Kapitels so gedeutet werden kann, dass nicht die Inhalte verändert, sondern die Strukturen grundlegend zerstört oder aufgelöst werden müssen, um eine Transformation herbeizuführen. Der modale Status der Bilder ist in diesem Beispiel also dem des Textes hierarchisch übergeordnet, hier enthüllt das Bild die tiefere Wahrheit, nachdem ihm der Text zuvor die relevanten Semantiken eingeschrieben hat.

Ästhetisch greifen die Bilder zu den Texten diese ambivalente Struktur zwischen Oberfläche und Tiefe durch den Nebel im Bildhintergrund und durch die reflektierenden Verzerrungen und Verschleierungen auf. Auf allen drei Fotografien gibt es Bildelemente, die nicht genau zu erkennen sind und in den Graustufen oder der Dunkelheit verschwinden. Diese Darstellungsweise korreliert mit der in Tucholskys Texten konzipierten politischen Verschleierung von Zusammenhängen („1918 am Rhein“ und „Kölner Rheinbrücke“) und der Ablenkung durch kapitalistische, konsumfördernde Werbung („Untergrundbahn“). Beides kann als Mechanismus gedeutet werden, die Arbeiterklasse im Unklaren zu lassen und sie damit zu manipulieren, auszubeuten und zu unterdrücken. Sprachlich expliziert wird dies im Kapitel „Untergrundbahn“, wenn der Text gleich zu Beginn die Dokumentationskraft des Bildes in Frage stellt und den Blick der Rezipierenden auf die ästhetische Gemachtheit der Schwarzweißfotografie lenkt: „So sieht sie gar nicht aus – so sieht sie nur der Photograph. So sieht sie doch aus. So sieht sie nicht aus“ (DD, S. 115). Aber nicht nur auf der bildlichen Ebene verschwimmt der Blick, sondern auch sprachlich greift der Text eine getrübt Wahrnehmung auf, wenn es heißt: „... aber dann stiert das Auge müde oder halbinteressiert auf die Plakate – Chlorodol – der Wagen der guten Gesellschaft – bims die Füß mit Abrador – man sieht alles und nichts“ (ebd.). In den sprachlich nachgezeichneten Werbeplakaten finden sich Wortvermischungen (*Chlorodont* und *Odol* werden zu „Chlorodol“) und Ersetzungen (aus dem Slogan der Bimssteinseife „bims die Händ mit Abrador“ wird „bims die Füß mit Abrador“), die ein sprachliches Äquivalent zur visuell dargestellten Unschärfe bilden.

Insgesamt lassen sich die untersuchten Text-Bild-Interaktionen in *Deutschland, Deutschland über alles* als Zeichenäquivalente für strukturelle Beziehungen lesen. Hierbei werden die Fotografien und Montagen jeweils sprachlich in den Dienst genommen, die Dominanz und Stabilität der negativ konnotierten nationalistischen, kapitalistischen und militaristischen Strukturen zu visualisieren, denen sich die Texte zunächst beugen müssen bzw. denen sie in ihrer materiellen Filigranität wenig entgegenzusetzen haben. Aber indem es zugleich die Sprache ist, die das Gezeigte auf den Bildern benennt, diskursiviert und kontextualisiert,

eröffnet sie eine den Bildern hierarchisch überlegene Wirkmacht, die sie damit auch zeichenhaft für die sich in ihnen manifestierenden Machtstrukturen beansprucht.

3. Nora Krug (2018): *Heimat. Ein deutsches Familienalbum*

Deutlich wohlwollender aufgenommen und mit vielen Preisen ausgezeichnet (u.a. dem *National Book Critics Circle Award*, dem *Lynd Ward Graphic Novel Prize*, dem *Schubart-Literaturförderpreis* und dem *Evangelischen Buchpreis*)¹⁶ wurde Nora Krugs 2018 im Penguin Verlag erschienenes Buch *Heimat. Ein deutsches Familienalbum*.¹⁷ Das Buch, in der Forschung zumeist eingeordnet als „Graphic Novel“¹⁸ oder „Graphic Memoir“,¹⁹ erzählt in einer komplexen Mischung aus handgeschriebenen Texten und Zeichnungen, historischen Fotografien und Dokumenten die Aufarbeitung der persönlichen Familiengeschichte aus der Perspektive einer autodiegetischen, weiblichen Erzählinstanz, die als Spurensuche konzipiert ist. Indem sich das Buch selbst über seinen Titel in die Textsorte ‚Album‘ eingliedert, hebt es hervor, dass in ihm unterschiedliche Dinge zusammenkommen und dass sein Entstehungsprozess eng verwoben ist mit den Tätigkeiten des Sammels, Ordners und Wachsens. Gleichzeitig impliziert die Selbstbezeichnung auch Aspekte von Offenheit und Wandlungsfähigkeit.²⁰ Kramer und Pelz

¹⁶ Zu weiteren Preisen und Auszeichnungen vgl. <https://nora-krug.com/german-version> (24.09.2022).

¹⁷ Eine Ausnahme bildet der sich mit der Konzeption von Nicht-Identität beschäftigende Beitrag von Bademsoy, der Krugs *Heimat* extrem kritisch hinterfragt. Vgl. Aylin Bademsoy, „Homeland, nation, and gender in the life writing of German and Jewish émigrés“. In: Katja Herges/Elisabeth Krimmer (Hgg.). *Contested selves*. Rochester, New York 2021, S. 248–269. Nora Krug, *Heimat. Ein deutsches Familienalbum*. München 2018. Im Folgenden zitiert mit der Sigle H und der Seitenzahl (das Buch selbst beinhaltet keine Seitenzahlen, um dennoch eine Orientierung innerhalb des Textes zu ermöglichen, beziehe ich mich auf eine Seitenzählung, die mit S. 1 beim „Katalog deutscher Dinge No. 1“ beginnt).

¹⁸ Elena Agazzi, „Nora Krugs ‚Heimat. Ein deutsches Familienalbum‘ (2018). Fotoalbum, Collage, Objektsammlung und Zeichnung zwischen Erinnerungsdiskurs und rekonstruierter Geschichte“. In: Paul Ferstl et al. (Hgg.). *Vom Sammeln und Ordnen*. Berlin 2022, S. 181–196.

¹⁹ Stefan Emmersberger, „Nora Krugs Graphic Memoir *Heimat*. Eine Unterrichts Anregung zu literarischem Lernen mit einem Grenzängertext zwischen Faktualität und Fiktionalität“. In: *Medien im Deutschunterricht*, 2021, Vol. 3 (2), S. 1–15 und Anette Sosna, „Sag doch einfach, Du kommst aus Holland!‘ Kinder- und Jugendliteratur über Holocaust und Nationalsozialismus als Herausforderung für Identitätsbildung im Deutschunterricht“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Jg. 68, H. 3. Göttingen 2021, S. 267–275.

²⁰ So konstatiert Pelz für das sich im 19. Jahrhundert entwickelnde Einsteck- und Fotoalbum: „Da die Bild- und Merkwelt von Alben offen für Veränderungen bleibt, gehen bei jedem Öffnen, Blättern und Umordnen andere Geschichten aus ihrer sichtbaren Ordnung hervor.“ Annegret Pelz, „Album“. In: Susanne Scholz/Ulrike Vedder (Hgg.). *Handbuch Literatur & Materielle Kultur*. Berlin/Boston, S. 372–374, hier S. 372. Auch Barthes unterscheidet ‚Buch‘ und ‚Album‘ dahingehend, dass er das Album als „ein nicht-eines, nicht hierarchisiertes, zerfasertes Universum [...], ein bloßes Gewebe von Kontingenzen, ohne Transzendenz“ und (unter Berufung auf Jacques Scherer)

deuten bereits einen multimodalen Charakter der Textsorte ‚Album‘ an, wenn sie konstatieren,

dass das Album, das wesentlich auf Inskriptionen *und* auf einer non-verbalen Semantik der Dinge beruht und das prinzipiell alle anderen medialen und kulturellen Formen integrieren, repräsentieren und symbolisch verarbeiten kann, ein Netzwerkmedium von besonderem kultur- und medienwissenschaftlichem Interesse ist.²¹

3.1 Gestaltung des Einbandes

Auch Nora Krugs *Heimat. Ein deutsches Familienalbum* hat einen aufwändig konzipierten Einband, der mit Schrift- und Bildelementen arbeitet und von der Autorin selbst gestaltet wurde (vgl. Abb. 2). Auf dem Cover befinden sich im oberen Viertel zentriert drei Textzeilen: Die Erste bildet ein gelber Kasten mit dem Namen der Autorin. Die Schrift ist dunkelbraun, in serifenfreien Versalien. In der zweiten Zeile steht der Titel des Buches, der in Rot und einer Schrifttype mit Serifen gezeichnet ist und einen deutlich größeren Schriftgrad aufweist. Der unterstrichene Untertitel bildet die dritte Zeile und ist wieder in Dunkelbraun in einer serifenfreien Schrift geschrieben. Im Vordergrund der unteren Dreiviertelseite befindet sich eine gemalte Frau, die auf einem roten Felsvorsprung steht und aus der Rückenansicht zu sehen ist. Sie steht im Kontrapost auf dem linken Bein und ihr Blick ist leicht nach rechts gewandt. Ihre Kleidung setzt sich zusammen aus dunkelbraunen, kniehohen Stiefeln, einer blauen Hose und einem taillierten Jackett in kräftigem Rot mit weißen Punkten. An ihrer linken Seite stützt sie sich auf einen dünnen, dunkelbraunen Stock und ihre dunkelbraunen Haare wehen leicht im Wind. Der Hintergrund des gesamten Covers ist in einem zarten Gelb gehalten. Auf der oberen Hälfte befinden sich vier mit ineinander verlaufender grüner und orangeroter Aquarellfarbe gemalte große Wolken- oder Nebelfelder. Auf der unteren Hälfte ist eine einfarbig grün gezeichnete Landschaft zu sehen, die skizzenhaft Hügel, Bäume, Wege, einzelne Häuser und eine Kirche zeigt und als dörfliche Struktur beschrieben werden kann. Über der Landschaft ist auf der rechten Seite ebenfalls in Grün die Skizze einer brennenden Propellermaschine gezeichnet, die aus einer der Aquarellwolken zu fallen scheint.

als eine „Struktur“ beschreibt, „die auf der Natur der Dinge beruht“, von der sich das Buch als ein (unter Berufung auf Stéphane Mallarmé) „durchkonstruiert[es] und wohldurchdacht[es], [...] gegliedertes, hierarchisch geordnetes Universum“ abgrenzen lässt (Roland Barthes, *Die Vorbereitung des Romans. Vorlesung am Collège de France 1978–1979 und 1979–1980*. Hrsg. von Éric Marty. Frankfurt am Main 2008, hier S. 289 und S. 294).

²¹ Anke Kramer/Annegret Pelz, „Einleitung“. In: Dies. (Hgg.). *Album. Organisationsform narrativer Kohärenz*. Göttingen 2013, S. 7–22, hier S. 13 (Hervorhebung im Original).

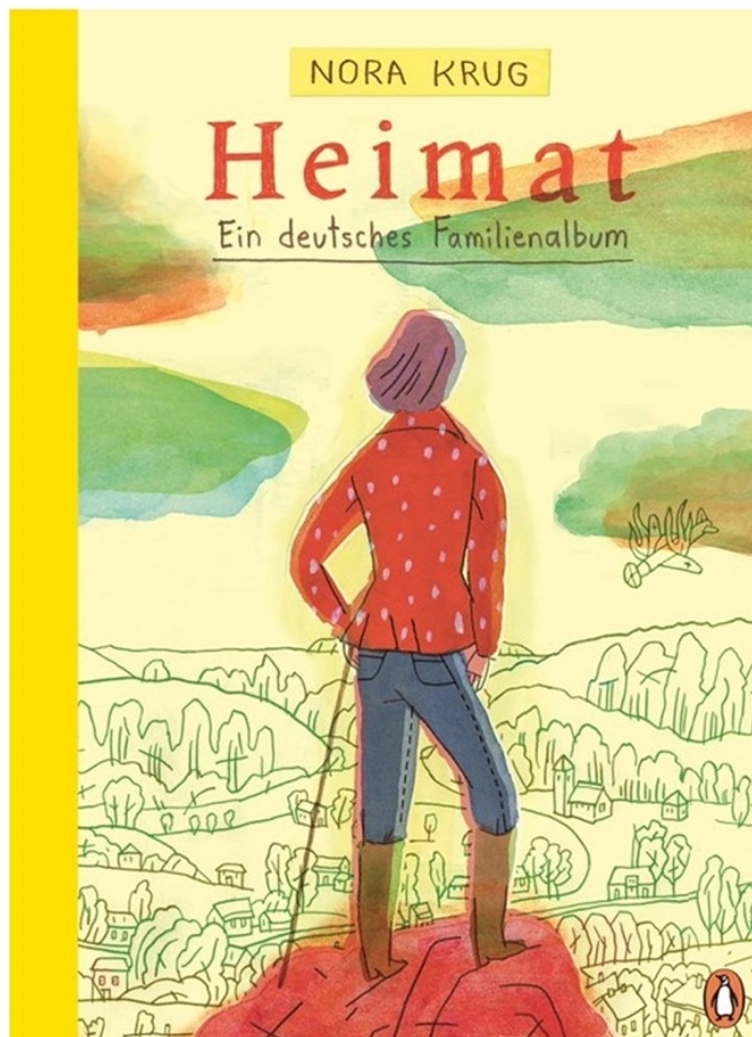


Abb. 2: Nora Krugs Bucheinband für *Heimat. Ein deutsches Familienalbum* (2018)²²

In seiner gesamten Konzeption referiert das Bild über kulturelles Wissen auf das Ölgemälde „Der Wanderer über dem Nebelmeer“ (um 1818) von Caspar David Friedrich. Wenn auch zur anderen Seite gewandt, steht die Frau in gleicher Position wie die Rückenfigur auf dem Gemälde, ihre Kleidung ähnelt sich im Schnitt und auch der lange dünne Stock ist übernommen. Im Unterschied zu Friedrichs Bild ist das, was bei ihm im Nebel liegt und ungewiss bleibt, bei Krug sichtbar; die Nebelschwaden verziehen sich und geben den Blick frei auf die unterhalb des Felsens liegende Struktur der Landschaft. Diese Differenz kann als Implikation für den Gesamttext fruchtbar gemacht werden, denn sie bildet eine Homologie auf das mit dem Buch verfolgte Ziel, die eigene Familiengeschichte insbesondere für die Zeit des Nationalsozialismus zu rekonstruieren, also zuvor unsichtbare Strukturen der familiären Vergangenheit durch Recherchen sichtbar zu machen und aufzudecken. Dass diese Annäherung nur bis zu einem gewissen Grad erfolgen kann, spiegelt sich bereits in der Art der landschaftlichen Darstellung des Einban-

²² Abb. von der Internetseite <https://nora-krug.com/german-version> (24.09.2022).

des, die als einfarbige Strichzeichnung keine detailreiche, visuelle Ausarbeitung darstellt und vieles im Vagen lässt. Durch die homologe Relation von Titelbild und erzählter Geschichte werden bei Krug Zeit (die rekonstruierte Familiengeschichte) und Raum (visuell dargestellte Landschaft) aufeinander bezogen, räumliche Kategorien und ihre Verfasstheit sind Ausdruck für zeitlich Vergangenes. Durch seine referenziellen Bezüge etabliert der Einband eine Argumentationslinie, bei der Geschichte im Raum lesbar wird und sich damit zugleich in den Raum eingeschrieben hat. Die Landschaft selbst ist in ihrer ikonografischen Gestaltung zwar als europäisch, aber nicht als typisch deutsch erkennbar und auch die zeitliche und situative Verortung des Dargestellten lässt sich allein aus dem brennenden Flugzeug ableiten. Dass es sich um einen Blick auf die deutsche Vergangenheit handelt, wird einerseits durch die Kooperation zwischen dem Adjektiv „deutsches“ des Untertitels und der darunterliegenden Landschaft verdeutlicht und andererseits durch den referenziellen Bezug auf Caspar David Friedrich, der im kulturellen Wissen als deutsche Künstlerfigur *par excellence* gespeichert ist.²³

Der Standpunkt und die Blickrichtung der Frauenfigur, deren Statur und Frisur deutlich dem Aussehen der Autorin ähnelt, visualisiert die den Rezipierenden implizit zugewiesene Position im Kommunikationsgefüge des Gesamttextes: Zusammen mit der autodiegetischen Erzählinstanz nähern sie sich über Gespräche, Dokumente und Artefakte aus der Gegenwart der Vergangenheit ihrer Familie an und reflektieren den Versuch, zeitliche Distanz zu überbrücken und einen Überblick über die Familiengeschichte zu erhalten. In gleicher Weise lässt die Zeichnung auf dem Einband die Rezipierenden an dem teilhaben, was die Rückenfigur auf dem Felsen in der räumlichen Distanz erblickt. Es ist aber nicht nur das dargestellt, WAS gesehen wird, sondern zugleich auch der Prozess des Schauens selbst; gezeigt wird, WIE eine weibliche Figur auf die Landschaft blickt, genau wie der Gesamttext auch vorführt, wie sich die autodiegetische Erzählinstanz im Verlauf ihrer Annäherung an die familiäre Vergangenheit fühlt und sukzessive verändert.²⁴

Die Gestaltung der Schrift ist insofern bedeutungstragend, als dass sich das Wort „Heimat“ durch die rote Farbe und die Schrifttype vom anderen Text absetzt. Da sowohl die Schrift auf dem Cover als auch der Gesamttext handschriftlich sind, markiert die Serifenschrift eine auffällige Abweichung, die als charakteristische Drucktype aufwändig von Hand zu schreiben ist. Dadurch werden dem Wort „Heimat“ Semantiken des Konstruktiven und Anderen im Todorov'schen Sinne eingeschrieben, dem es sich (in einem durchaus mühevollen

²³ Eine Bearbeitung des Originals von Caspar David Friedrich ist in den Gesamttext integriert (H, S. 27) und auch das Titelbild wird noch einmal aufgegriffen (H, S. 36). Zur Funktionalisierung dieses Gemäldes als Topos für deutsche Kunst und Naturbetrachtung in der deutschen Werbekommunikation vgl. Hans Krahl, „Strategische Selbstreferenz. ‚Deutschland‘ in deutscher Werbekommunikation“. In: Jan-Oliver Decker (Hg.). *Kodikas/Code. An International Journal of Semiotics*, Vol. 40 (2017), No. 1–2, S. 186–208, hier S. 191.

²⁴ Diese Konzeption einer Beobachtung des Beobachtens wird als serielle Darstellung von Rückenfiguren innerhalb des Gesamttextes auch expliziert „Und während ich schaue, fühle ich mich von hinten beobachtet.“ (H, S. 46f.).

Prozess) anzunähern gilt.²⁵ Im Gesamttext kehrt die Serifenschrift rekurrent in der Überschrift „Katalog deutscher Dinge“ wieder, mit der im Text acht Seiten gestaltet sind, die Produkte, Tätigkeiten und Landschaften beschreiben, die von der Erzählinstanz als typisch deutsch präsentiert werden, sodass reziprok die Schrifttype selbst mit dem Merkmal ‚deutsch‘ korreliert und diese Semantik dann auch für den Begriff „Heimat“ auf dem Einband wirksam wird.²⁶ Zugleich verbindet die rote Farbe das Wort „Heimat“ sowohl mit (dem roten Jackett) der weiblichen Figur als auch mit dem roten Felsen, auf dem sie steht, wodurch einerseits bestärkt wird, dass die Frau und der Begriff in Beziehung stehen, und andererseits impliziert wird, dass ‚Heimat‘ als Fundament und Basis einer Person fungiert und die Voraussetzung für einen festen, guten Stand im Leben ist.²⁷

Noch auf einer weiteren Ebene funktionalisiert das Cover die Farbgestaltung zur Bedeutungsgenerierung: Der vordere und hintere Einbandspiegel des Buches werden genutzt, um in der Art eines Stammbaumes die Familie der Mutter (vorne) und des Vaters (hinten) darzustellen.²⁸ Die Seite der mütterlichen Familie ist in verschiedenen Grüntönen gestaltet und die Seite der väterlichen Familie in Orangerottönen.²⁹ Indem das Titelbild diese beiden Farbspektren in den mit Aquarell gemalten Wolkenflächen aufgreift, korreliert die visuelle Darstellung die den Blick behindernden Nebelschwaden mit den beiden Familiensträngen, womit

²⁵ Zur Konzeption des Eigenen, Anderen und Fremden vgl. Tzvetan Todorov, *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt am Main 1985.

²⁶ Des Weiteren ist die aus der Brockhaus Enzyklopädie übernommene Definition des Begriffs ‚Heimat‘ mit der gleichen Schrifttype überschrieben (H, S. 26).

²⁷ Das Cover der zeitgleich erschienen englisch-sprachigen Version des Buches (Nora Krug, *Belonging. A German Reckons with History and Home*. New York, NY 2018) unterscheidet sich in auffälligerweise: Zum einen ist die skizzierte Landschaft durch eine Fotografie einer nadelwaldigen Berglandschaft mit zwei alleinstehenden Häusern und einem Flusslauf in der Ferne ersetzt, die deutlich an die Ikonografie deutscher Heimatfilme der 1950er Jahre erinnert. Zum anderen wird keine Schrifttype mit Serifen verwendet, sondern alles in einer serifenfreien Schrift geschrieben. Dies zeigt deutlich, dass die Einbände zielgruppenspezifisch konzipiert sind und den unterschiedlichen Zielgruppen divergente Wissensmenge in Bezug auf das kulturelle Wissen zuschreiben.

²⁸ Das Konzept des Stammbaums kritisiert Bademsoy scharf, indem sie argumentiert, dass dieses selbst bereits Teil der nationalsozialistischen Rassenideologie sei: „Krug seeks to define her identity by investigating the history of her family members and ancestors – her „roots.“ The idea that human beings, just like plants, have „roots“ that are defined by genetics is closely linked to the concept of race.“ Bademsoy, „Homeland, nation, and gender“, S. 261. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass Krug in der genealogischen Darstellung ihrer mütterlichen und väterlichen Linie nicht explizit auf das Bild eines von unten nach oben wachsenden Baumes zurückgreift, sondern die durch Pfeile verbundenen Personen locker und netzwerkartig anordnet, wobei die weit entferntesten Ahn:innen jeweils oben links und die jüngeren Nachfahr:innen sowohl unten als auch rechts angeordnet sind.

²⁹ In ähnlicher Weise nutzt auch Edgar Reitz’ HEIMAT. EINE DEUTSCHE CHRONIK (D 1984) einen Stammbaum und historische Fotografien, um Authentizität zu simulieren. Vgl. dazu sowie zur Gesamtkonzeption von Reitz’ dreiteiligem HEIMAT-Zyklus Hans Krahl, „„Heimat‘. Edgar Reitz’ HEIMAT-Zyklus 1984–2004“. In: Martin Nies (Hg.). *Deutsche Selbstbilder in den Medien. Film – 1945 bis zur Gegenwart*. Marburg 2012, S. 167–224, hier S. 173f.

dargestellt wird, dass die Größen ‚Heimat‘, ‚Deutschland‘ und ‚Familie‘ in einer engen Wechselbeziehung stehen und ein gemeinsames Paradigma bilden.³⁰

Auch wenn bei Krug weder in der Einbandgestaltung noch im Gesamttext die deutschen Nationalfarben Schwarz-Rot-Gold einen besondere Stellenwert haben,³¹ ist dennoch die Dominanz der Farbe Gelb innerhalb der Covergestaltung signifikant, insbesondere weil der Buchrücken und die Vorderkanten des Buchdeckels in der Konzeption als Halbband leuchtend gelb sind. Dies ist gewiss nicht als direkte intertextuelle Referenz auf den dunkelgelben Leineneinband von Tucholskys *Deutschland, Deutschland über alle* zu interpretieren, aber sie eröffnet zumindest den Assoziationsraum.³²

3.2 Geschichte(-tes): Materialität und Überlagerung

Um den Annäherungsprozess an die eigene Familiengeschichte nicht nur sprachlich nachzuzeichnen, sondern auch visuell darzustellen, nutzt Nora Krug in ihrem *Familienalbum* unterschiedliche Abbildungsverfahren, mit denen der Erinnerungsprozess greifbar zu machen versucht wird. Zwei grundlegende Strategien dieser Text-Bild-Bezüge, die ich als Materialisierung und Überlagerung bezeichnen möchte, sollen im Folgenden untersucht werden.

Materialisierung umfasst die visuell suggerierte Integration von Materialität. Auf vielen Seiten sind Artefakte abgebildet, die in das Buch eingelegt zu sein scheinen. Hierbei handelt es sich 1). um flache oder gepresste Gegenstände, die man als Erinnerungsobjekte typischerweise auch in Tagebüchern finden könnte, wie Blumen, Haarlocken, Fotografien und Stoffstücke, aber auch eine Luftschlange, ein Bierflaschenetikett und ein Stück alte Tapete. Die 2). Gruppe bilden unterschiedliche private und offizielle Schriftstücke in Originalgröße, die teilweise fragmentiert, lose eingelegt oder eingeklebt wirken, aber auch formatfüllend eine ganze Seite darstellen können. Zu dieser Gruppe gehören Arbeitsblätter aus der Schulzeit, handschriftliche Aufsätze, Zeichnungen, Postkarten, Formulare, Zeitungsausschnitte, Briefe und Briefumschläge. Schließlich sind 3). auch Objekte

³⁰ Die Farben des Covers sind überdeterminiert und eröffnen durchaus noch weitere Bezüge und Referenzpunkte: Beispielsweise bildet das Zusammenspiel der Kleidung mit den Farben Blau, Weiß und Rot eine Referenz auf die Farben der US-amerikanischen Flagge, die insofern für die autodiegetische Erzählinstanz relevant ist, weil sie zu Beginn des *Discours* bereits seit zwölf Jahren in den USA lebt und am Ende des *Discours* die US-amerikanische Staatsbürgerschaft annimmt. Des Weiteren lässt sich vom roten Jackett mit den weißen Punkten ein intradiegetischer Verweis auf den Fliegenpilz ziehen, der innerhalb des Textgefüges an mehreren Stellen visueller und sprachlicher Gegenstand ist und sowohl im Kontext der antijüdischen Propaganda während der NS-Zeit als auch in Bezug auf ein ungeliebtes Karnevalskostüm der Mutter auftaucht.

³¹ Sie tauchen nur im Artefakt einer schwarz-rot-goldenen Luftschlange auf (H, S. 43).

³² Einen solchen Assoziationsraum der Verbindung zwischen Tucholskys und Krugs Deutschlandbüchern bildet auch der letzte Eintrag im „Katalog deutscher Dinge“, der dem Alleskleber *Uhu* gewidmet ist (H, S. 274). Dies ist zugleich auch der Name einer im Berliner Ullstein Verlag erschienene Monatszeitschrift, an deren Konzeption Tucholsky mitgewirkt und für die er geschrieben hat.

abgebildet, die aufgrund ihrer Materialität in der außertextuellen Wirklichkeit keinen Platz zwischen Buchseiten finden könnten, weil sie eine zu große eigene räumliche Tiefe aufweisen. Hierzu zählen u.a. Soldatenfiguren, Spendenabzeichen, eine Tabakdose und Laubsägearbeiten aus Sperrholz. Dieses Verfahren impliziert, dass Erinnerung nicht nur in den erzählten, sprachlichen Narrationen gespeichert ist, sondern auch in anderen materiellen Quellen. Will man Geschichte rekonstruieren, dann muss man auch auf diese Quellen zurückgreifen und sie in den Prozess integrieren. Dies kann sekundär durch ihre sprachliche Vermittlung geschehen, aber auch primär durch die Artefakte selbst, die innerhalb des Mediums Buch allerdings ebenfalls sekundär durch ihren Druck auf eine zweidimensionale Seite vermittelt sind, auch wenn dies zumindest im Vergleich mit einer sprachlichen Transformation stärker verschleiert wird. Zudem ist im Modus der Fotografie der dokumentarische Charakter dominanter als in der Sprache. Zusammen mit der handgeschriebenen Geschichte offenbart sich in dieser Materialisierung eine vordergründige Abwendung von der Reproduzierbarkeit, Vereinheitlichung und dem Digitalen und eine Hinwendung oder nostalgische Rückkehr zur Originalität, Individualität und dem Analogen. Damit verbunden markiert diese Strategie die erzählte Familiengeschichte als einen Einblick in das Private, wodurch zugleich ein hoher Grad an Authentizität vermittelt wird.

Bei der visuellen Strategie der Überlagerung lassen sich zwei Unterkategorien differenzieren. Zum einen werden Überlagerungen dadurch erzeugt, dass die Abbildung auf der Buchseite suggeriert, aus übereinander gelegten Blättern zu bestehen. Dabei bleiben die geschichteten Einzelseiten unverändert und werden durch das Stapeln nur in eine sukzessive Ordnung gebracht, bei der die vorderen Blätter die hinteren partiell überdecken. So liegen vier verschiedene Schwarzweißfotografien mit Büttensrand neben- und übereinander, auf denen der im Zweiten Weltkrieg an der Front verstorbene Bruder des Vaters als Kind und Jugendlicher zu sehen ist. Überdeckt werden die vier Bilder von einer schwarz umrahmten Trauerkarte, auf der oben ein passbildgroßes Portrait des Onkels und darunter ein in Fraktur gesetzter Trauerspruch abgebildet ist (H, S. 256). Semantisch ist diese Anordnung im Kontext der erzählten Familiengeschichte sowohl temporal als auch kausal funktionalisiert. Einerseits befindet sich das Objekt dem Rezipierenden am nächsten, welches zeitlich am wenigsten weit zurück liegt, so dass Raumtiefe hier mit Vergangenheit korreliert. Andererseits markiert das oben Aufliegen der Trauerkarte, dass diese hierarchisch als wichtigstes Objekt gesetzt ist, durch das alle anderen verdeckt und fragmentiert werden, wie auch der Tod des Onkels homolog die positiven Erinnerungen an ihn zu schmerzhaften macht.

Gesteigert wird diese Darstellungsform mit der Abbildung der Archivakten beider Großväter, in denen sich verschiedenste Kriegsdokumente und offizielle Schriftstücke abgeheftet stapeln (H, S. 129 und S. 183), die in besonders eindrücklicher Weise die Paradigmen ‚Sammeln‘ und ‚Ordnen‘ versinnbildlichen, welche zentrale Erzählgegenstände des Textes sind. Diese Bedeutung unterstreicht *Heimat* auch sprachlich, indem dem *Leitz-Aktenordner* im „Katalog deutscher Dinge“ ein eigener Eintrag gewidmet ist. Die Semantiken, die ihm explizit

zugeschrieben werden, sind „Stabilität“, „Beständigkeit“, „Zuverlässigkeit“ und „Sicherheit“ (H, S. 78). Selbstreflexiv greift der Text diesen Bedeutungszusammenhang dann auch subtil auf, wenn er relativ unauffällig den eigenen Gesamttext ebenfalls als in einen *Leitz-Hefter* eingehftet erscheinen lässt. Dadurch wird der Wert ‚Ordnung‘ im doppelten Sinne wirksam für den Text: zum einen auf der visuell-materiellen Ebene, indem die Ordnerdeckel kennzeichnen, dass das Projekt, die Familiengeschichte zu rekonstruieren und aufzuarbeiten, systematisiert und abgeschlossen ist und zum anderen auch auf einer narratologischen Ebene, bei der ein zuvor durch fehlendes Wissen konzipierter, inkonsistenter Zustand schlussendlich in einen konsistenten Zustand überführt wird, also eine Ordnung (wieder-)hergestellt wird.³³

Auch sprachlich dominiert greift *Heimat* den Prozess der Überlagerung auf und widmet ihm thematisch ein eigenes Kapitel mit dem Titel „13. Unendliche Schichten“ (H, S. 214), in welchem die autodiegetische Erzählerin ihren ersten Besuch im Elternhaus ihres Vaters dokumentiert und beschreibt, bei dem sie aus dessen ehemaligem Kinderzimmer ein altes Stück Tapete mitnimmt. Dazu schreibt sie: „Während ich hier stehe, fühle ich mich, als sei ich selbst ein halb leeres Zimmer mit sich lösender Tapete: unendliche Schichten, die Stück für Stück offenbaren, was vorher einmal war.“ (ebd.). Die Schichten werden also einerseits zeichenhaft als sichtbargewordene Zeitebenen lesbar. Andererseits konzipiert der Text durch die vergleichende Verräumlichung der Person Geschichte als etwas, dass selbst in die Person eingeschrieben ist.

In der Tiefenstruktur entwickelt der Text damit eine ideologische Konzeption, in der sich das Individuum mit seiner Familiengeschichte beschäftigen und diese rekonstruieren muss, um zu sich selbst und zu einer inneren Stabilität zu finden. Dieser Zusammenhang verdeutlicht sich insbesondere auch auf narratologischer Ebene: Nachdem die autodiegetische Erzählinstanz ihre familiäre Vergangenheit bestmöglich entnebelt und aufgearbeitet hat, wird sie schwanger, womit sich zeichenhaft ein Weg in die Zukunft eröffnet. In dieser Konzeption scheinen Frauen eine zentrale Rolle einzunehmen, weil sie als Person das materielle Bindeglied zwischen Vergangenheit und Zukunft (im wörtlichen Sinne) verkörpern und ihnen deshalb eine besondere Verantwortung im Aufarbeitungsprozess zugewiesen wird.

Die zweite Unterkategorie der visuellen Überlagerungsstrategie ist die Überblendung von zwei Bildern. Dieses Verfahren zeichnet sich dadurch aus, dass Gleichzeitigkeit bildlich zu fassen versucht wird, wobei durch die Simultanität aus den beiden ursprünglichen Bildern etwas Neues entsteht, dessen Status in Bezug auf die außertextuelle Wirklichkeit dann auch weniger dem Faktualen als vielmehr dem Imaginären zuzurechnen ist.³⁴ Im Annäherungsprozess an die natio-

³³ Zur Konzeption der Ordnung als narratologisches Prinzip vgl. Jurij M. Lotman, *Die Struktur literarischer Texte*. München 1993 und insbesondere die Erweiterung zum Konsistenzprinzip durch Karl N. Renner, *Der Findling. Eine Erzählung von Heinrich von Kleist und ein Film von George Moore*. Prinzipien einer adäquaten Wiedergabe narrativer Strukturen. München 1983.

³⁴ Zum Spannungsfeld von Fiktionalität und Faktualität in *Heimat* vgl. Emmersberger, „Nora Krugs Graphic Memoir *Heimat*“.

nalsozialistische Vergangenheit ihres Großvaters mütterlicherseits geht die autodiegetische Erzählerin der Frage nach, ob er Mitglied in der NSDAP war, obwohl in der Familie wiederholt erzählt wurde, dass er die Sozialdemokraten gewählt habe. In seiner Akte findet sie dann auch das bestätigende „Ja“. Ihren Versuch, die tradierte Familiengeschichte und den dokumentierten Beweis zur Deckung zu bringen, gestaltet sie zeichnerisch mit einem Bild, auf dem sie zwei Skizzen des Gesichts ihres Opas so übereinander malt, dass sich eine rechte und eine linke Gesichtshälfte im Punkt des Auges überlagern (H, S. 190). Während beide auf der äußeren Gesichtshälfte liegenden Augen ausgespart werden, starrt das mittlere Auge die Rezipierenden zyklopenhafte an. Das Bild ist auf ein grünes Blatt gezeichnet, der Farbe, die auch der mütterlichen Familienlinie zugeordnet ist. Die Schnittmenge der beiden Gesichtshälften ist als einzige rötlichbraun koloriert und visualisiert so die „braune Gesinnung“ des Großvaters. Die Darstellung reflektiert die Begrenztheit einer disjunkten Zuordnung von Merkmalen und Zuständen, was auch sprachlich in den Textzeilen über der Zeichnung ausgeführt wird: „Sozialdemokrat und NSDAP-Mitglied. Weder Widerstandskämpfer noch Hauptschuldiger.“ (ebd.). Kondensiert stellt dieses Text-Bild-Gefüge damit einen prädikatenlogischen Widerspruch dar, der kongruent durch beide Zeichensysteme präsentiert wird. Der in der Schnittmenge der beiden Gesichtshälften platzierte Satz „Ein Mann dazwischen.“ (ebd.) ist vor diesem Hintergrund dann auch nicht als eine einfache Aussage zu verstehen, sondern konstatiert einen problemhaften, inkonsistenten Zustand, der nach einer Auflösung strebt.³⁵

Noch ausführlicher funktionalisiert *Heimat* die Überlagerungsstrategie in Bezug auf zwei Fotografien aus der väterlichen Familienlinie. Eingeführt werden die Kommunionbilder des Onkels Franz-Karl von 1936 und des Vaters Franz-Karl von 1956 als Opposition (H, S. 56f.).³⁶ Sie befinden sich auf gegenüberliegenden Buchseiten und der darunter stehende Text weist dem älteren Franz-Karl die Semantiken ‚lieb‘ und ‚wohlerzogen‘ und dem jüngeren Franz-Karl die Semantiken ‚störrisch‘ und ‚ungestüm‘ zu. Wenige Seiten weiter sind dann formatfüllend beide Schwarzweißfotografien so übereinander geblendet, dass sie das Bild einer einzigen Person zu zeigen scheinen, die nur leicht an den Rändern verschwimmt. Um das montierte Bild herum steht: „Zwei Fotografien, die perfekt zusammenpassen, wenn man sie übereinanderlegt. Zwei Arme, die jeweils eine Kommunionkerze halten. Zwei Hände, in jeder ein Gesangbuch. Das neu entstandene Gesicht schaut mir direkt in die Augen.“ (H, S. 72). Dieser Text-Bild-Bezug transportiert multimodal den Versuch der autodiegetischen Erzählerin den ihr und auch dem Vater fremden Bruder in das Familienbild zu integrieren und die zuvor etablierte Opposition aufzulösen. Dass dieser Versuch, der als ein zentraler Motor der gesamten Auseinandersetzung mit der väterlichen Familiengeschichte fungiert, nicht gelingt, wird am Ende des Gesamttextes erneut mittels der beiden Kommunionbilder dargestellt. Nachdem die autodiegetische Erzählerin erstmals

³⁵ Vgl. in dem Kontext auch Renners mengentheoretische und prädikatenlogische Erweiterung der Lotman'schen Grenzüberschreitungstheorie in Renner, *Der Findling*.

³⁶ Der Vater ist zwei Jahre nach dem Tod des älteren Bruders, der im 2. Weltkrieg gefallen ist, geboren. Daher können beide den gleichen Namen tragen.

ihrer Tante Annemarie begegnet, die seit langer Zeit keinen Kontakt zu ihrem jüngeren Bruder, dem Vater der Erzählerin hat, was im für sie traumatischen Verlust ihres älteren Bruders begründet zu sein scheint, spekuliert sie darüber, „[w]as wäre, wenn der große Franz-Karl [...], der Franz-Karl, der mich und meine Tante trennt und uns doch untrennbar miteinander verknüpft – was wäre, wenn er in diesem Augenblick im Wohnzimmer bei uns säße?“ (H, S. 265f.) Neben dieser sich über zwei aufeinanderfolgende Seiten erstreckenden Reflexion befindet sich auf der ersten Seite das Kommunionfoto des Onkels. Dieses ist in der Art ganz rechts auf der Seite positioniert, dass es in der Mitte durchschnitten ist. Blättert man zur nächsten Seite um, befindet sich an der gleichen Stelle nun ganz links auf der Seite das Kommunionfoto des Vaters, ebenfalls in der Mitte halbiert. Text, Bild und die Medialität der Buchseiten interagieren multimodal und generieren kooperativ verschiedene Bedeutungsebenen: Zum einen korreliert die abgeschnittene Fotografie des Onkels mit seinem abrupten und frühen Tod an der Front. In Bezug auf das Bild des Vaters transportiert das gleiche Verfahren des Durchschnittenseins zum anderen abweichende Implikationen, die inhaltlich als ein abgeschnitten sein oder ein metaphorischer Tod gedeutet werden können. Indem die beiden Bilder auf den beiden Seiten übereinander liegen, werden sie drittens in eine kausale Beziehung gebracht, die impliziert, dass der Tod des älteren Bruders ursächlich für einen defizitären Zustand des jüngeren Bruders ist. Die Medialität des Buches führt dazu, dass die beiden Seiten nicht gleichzeitig angeschaut werden können, was versinnbildlicht, dass die beiden Brüder sich viertens nie begegnet sind und sich auch nicht begegnen können. Und schließlich fünftens, dass der Verlust des einen die Voraussetzung für die Existenz des anderen ist, was gleichzeitig durch den identischen Namen „Franz-Karl“ bestärkt wird.

Krugs *Heimat* funktionalisiert folglich Text-Bild-Interaktionen in vielschichtiger Weise, um unterschiedliche Aspekte und Stadien eines Erinnerungsprozesses zu transportieren. Dabei geht es sowohl darum, die eigene, individuelle Familiengeschichte durch Sammeln und Ordnen in ein kollektives Geschichtsbild einzuweben, als auch darum, kontradiktorische Sachverhalte und sukzessive Verarbeitungsprozesse sichtbar zu machen sowie diese über visuelle Materialisierungsstrategien als authentisch auszuweisen.

4. Fazit

Die Texte von Tucholsky und Krug verbindet, dass sie versuchen, sich über die Interaktion von Bild und Text ihrem als problematisch gesetzten Heimatland Deutschland anzunähern, wobei Tucholsky die zum Publikationszeitpunkt gegenwärtigen politischen Entwicklungen fokussiert und seine Betrachtungen auf öffentliche Bereiche und Diskurse lenkt, während Krug sich aus einer sehr privaten Perspektive an der familiären, nationalsozialistischen Vergangenheit abarbeitet und andere zwischen der NS-Zeit und dem Zeitpunkt der Publikation liegende historische Ereignisse, wie die deutsch-deutsche Teilung, die Wiedervereinigung

oder aktuelle Tendenzen ausblendet. Pointiert werden diese divergierenden Ausrichtungen bereits in der Gestaltung der Bucheinbände deutlich: Die aus Fragmenten der damaligen Gegenwartskultur montierte Figur auf dem Cover von *Deutschland, Deutschland über alles* blickt die Rezipierenden direkt an, wohingegen die auf eine weit zurückliegende Vergangenheit referierende Figur auf dem Cover von *Heimat* von hinten zu sehen ist und selbst in die Ferne blickt.

Dass nicht nur *Heimat* an aktuelle Debatten der deutschen Vergangenheitsbewältigung anknüpft, sondern auch *Deutschland, Deutschland über alles* für die gegenwärtigen Diskurse von Bedeutung ist, zeigt sich im 2006 publizierten und 2017 neuaufgelegten „radikalen Relaunch“³⁷ von Timo Rieg, der unter dem gleichen Titel Tucholskys Konzeption des Buch imitiert, eine Auswahl an Texte und Fotografien aus dem Original übernimmt und mit späteren Beiträgen Tucholskys, aber auch zeitgenössischen Texten (u.a. über Jan Böhmermanns Skandal-Satire oder von den Toten Hosen) sowie weiteren Bildern ergänzt.³⁸

Die exemplarischen Analysen der multimodalen Konzeptionen bei Tucholsky und Krug zeigen, dass beide das multimodale Zusammenspiel der Zeichensysteme ‚Bild‘ und ‚Text‘ nutzen, um Bedeutungen zu generieren, die über die Einzelbedeutungen der visuellen und sprachlichen Zeichen hinausgehen. Gerade die Projektion und Suggestion von räumlicher Tiefe, Staffelung und Überlagerung werden hierbei als ein produktives Verfahren funktionalisiert, um aus den Bildern bzw. ihrer Anordnung stammende räumliche Bezüge mit sprachlich konzipierter Zeitlichkeit zu verbinden. Beide greifen auf die Darstellung von Nebel zurück, um problematische Zeiträume und ideologische Konzeptionen zu markieren, wobei Tucholskys Anliegen darin besteht, dessen Existenz als Zeichen der Verschleierung abzubilden, während Krug bestrebt ist, diesen zu lichten. Hinzu kommt, dass durch die Materialität der Fotografien und dargestellten Artefakte die eigenen ideologischen Entwürfe als der außertextuellen Wirklichkeit entstammend und damit als authentisch markiert und inszeniert werden.

Die mediale Oberflächengestaltung der beiden Deutschlandbücher unterscheidet sich deutlich. Im Vergleich mit Krugs opulentem *Familienalbum* ist Tucholskys *Bilderbuch* (unter Ausnahme des Einbandes) auf mehreren Ebenen reduzierter und begrenzter konzipiert: 1). relativ statisches Layout von Texten und Fotografien vs. aufwändiges Layout, bei dem sich unterschiedlichste Elemente dynamisch und vielschichtig überlagern, 2). Fotografien und Texte ausschließlich in schwarz-weiß vs. vielfarbige Texte und Bilder, 3). Beschränkung der Bildelemente auf Fotografien und Fotomontagen vs. Ausweitung auf Comics, Zeichnungen und plastisch erscheinende Artefakte. Trotz dieser ausgeprägten Unterschiede korrelieren aber die in der Tiefenstruktur verfolgten Ziele, die sich bei beiden als ein Versuch darstellen, mit unauflösbarer Uneindeutigkeit umzugehen. Bei Tucholsky vollzieht sich dies v.a. durch multimodale Bezüge zwischen

³⁷ Malte Horrer, „Perlen der Deutschlandkritik. Timo Rieg hat Tucholskys „Deutschland, Deutschland über alles“ einem angenehm radikalen Relaunch unterzogen“, <https://literaturkritik.de/id/11400> (24.09.2022).

³⁸ Vgl. Kurt Tucholsky, *Deutschland, Deutschland über alles. Die beste Kritik zur Lage der Nation – neu herausgegeben von Timo Rieg*. Bochum 2017.

den Text- und Bildinhalten und bei Krug mit multimodalen Konzeptionen, die durch Überlagerungs-, Verfremdungs- und Materialisierungsprozesse kreiert werden. Darin deutet sich auch an, dass eine Ausweitung der durch die technisch-apparativen Verfahren gegebenen Möglichkeiten auf der Ebene des *Discours* nicht notwendigerweise zu einer komplexeren Tiefenstruktur führt.

Ungeachtet der gesteigerten multimodalen Darstellungsmittel beschließt Krug dann auch ihren Text vor dem Epilog mit einer kleinformatigen, schwarzweißen Landschaftsfotografie, die sich einsam auf der ansonsten leeren Seite zu verlieren scheint und mit dem Satz überschrieben ist: „Näher werde ich nicht kommen können.“ (H, S. 269)

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Krug, Nora. *Heimat. Ein deutsches Familienalbum*. München 2018.
- Krug, Nora. *Belonging. A German Reckons with History and Home*. New York, NY 2018.
- Tucholsky, Kurt. *Gesamtausgabe. Band 12. Deutschland, Deutschland über alles. Ein Bilderbuch von Kurt Tucholsky und vielen Fotografen. Montiert von John Heartfield*. Hrsg. v. Antje Bonitz und Sarah Hans. Reinbek bei Hamburg 2004.
- Tucholsky, Kurt. *Deutschland, Deutschland über alles. Die beste Kritik zur Lage der Nation – neu herausgegeben von Timo Rieg*. Bochum 2017.

Sekundärliteratur

- Agazzi, Elena. „Nora Krugs ‚Heimat. Ein deutsches Familienalbum‘ (2018). Fotoalbum, Collage, Objektsammlung und Zeichnung zwischen Erinnerungsdiskurs und rekonstruierter Geschichte“. In: Paul Ferstl et al. (Hgg.). *Vom Sammeln und Ordnen*. Berlin 2022, 181–196.
- Bademsoy, Aylin. „Homeland, nation, and gender in the life writing of German and Jewish émigrés“. In: Katja Herges/Elisabeth Krimmer (Hgg.). *Contested selves*. Rochester, New York 2021, 248–269.
- Barthes, Roland. *Die Vorbereitung des Romans. Vorlesung am Collège de France 1978–1979 und 1979–1980*. Hrsg. von Éric Marty. Frankfurt am Main 2008.
- Becker, Hans J. *Mit geballter Faust. Kurt Tucholskys „Deutschland, Deutschland über alles“*. Bonn 1978.
- Becker, Sabina. „Vorweggenommene Bücherverbrennung. Kurt Tucholskys ‚Deutschland, Deutschland über alles‘“. In: Reiner Wild (Hg.). *Dennoch leben sie. Verfemte Bücher, verfolgte Autorinnen und Autoren. Zu den Auswirkungen nationalsozialistischer Literaturpolitik*. München 2003, 395–406.
- Berg, Rainer Michael. *Kurt Tucholskys „Deutschland, Deutschland über alles“ im Spiegel der Presse der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte eines kontroversen ‚Bilderbuches‘*. Frankfurt am Main 2008.
- Emmersberger, Stefan. „Nora Krugs Graphic Memoir *Heimat*. Eine Unterrichtsangeregelung zu literarischem Lernen mit einem Grenzgängertext zwischen Faktualität und Fiktionalität“. In: *Medien im Deutschunterricht*, 2021, Vol. 3 (2), 1–15.
- Frank, Hilmar. „Visuelle Rhetorik. Zur Theorie der Fotomontage (1973)“. In: Roland März (Hg.). *John Heartfield. Der Schnitt entlang der Zeit. Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Interpretationen. Eine Dokumentation*. Dresden 1981, 525–532.
- Horrer, Malte. „Perlen der Deutschlandkritik. Timo Rieg hat Tucholskys ‚Deutschland, Deutschland über alles‘ einem angenehm radikalen Relaunch unterzogen“, <https://literaturkritik.de/id/11400> (24.09.2022).

- Krah, Hans. „Heimat‘. Edgar Reitz‘ HEIMAT-Zyklus 1984–2004“. In: Martin Nies (Hg.). *Deutsche Selbstbilder in den Medien. Film – 1945 bis zur Gegenwart*. Marburg 2012, 167–224.
- Krah, Hans. „Mediale Grundlagen“. In: Ders./Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 57–80.
- Krah, Hans. „Strategische Selbstreferenz. ‚Deutschland‘ in deutscher Werbekommunikation“. In: Jan-Oliver Decker (Hg.). *Kodikas/Code. An International Journal of Semiotics*, Vol. 40 (2017), No. 1–2, 186–208.
- Kramer, Anke/Pelz, Annegret. „Einleitung“. In: Dies. (Hgg.). *Album. Organisationsform narrativer Kohärenz*. Göttingen 2013, 7–22.
- Lotman, Jurij M. *Die Struktur literarischer Texte*. München ⁴1993.
- Lammert, Angela et al. (Hgg.). *John Heartfield. Fotografie plus Dynamit*. München 2020.
- Mayer, Dieter. „Aktiver Pessimismus‘ Kurt Tucholskys ‚Deutschland Deutschland über alles‘ (1929)“. In: Sabina Becker (Hg.). *Kurt Tucholsky. Das literarische und publizistische Werk*. Darmstadt 2002, 67–113.
- Nies, Martin. „Fotografie“. In: Hans Krah/Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 267–291.
- Pelz, Annegret. „Album“. In: Susanne Scholz/Ulrike Vedder (Hgg.). *Handbuch Literatur & Materielle Kultur*. Berlin/Boston, 372–374.
- Renner, Karl N. *Der Findling. Eine Erzählung von Heinrich von Kleist und ein Film von George Moore. Prinzipien einer adäquaten Wiedergabe narrativer Strukturen*. München 1983.
- Sosna, Anette. „Sag doch einfach, Du kommst aus Holland!‘ Kinder- und Jugendliteratur über Holocaust und Nationalsozialismus als Herausforderung für Identitätsbildung im Deutschunterricht“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Jg. 68, H. 3. Göttingen 2021, 267–275.
- Titzmann, Michael. „Kulturelles Wissen – Diskurs – Denksystem. Zu einigen Grundbegriffen der Literaturgeschichtsschreibung“. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 94 (1989), 47–61.
- Titzmann, Michael. „Theoretisch-methodologische Probleme einer Semiotik der Text-Bild-Relation“. In: Wolfgang Harms (Hg.). *Text und Bild, Bild und Text*. Stuttgart 1990, 368–384.
- Todorov, Tzvetan. *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt am Main 1985.
- Zweng, Christian. *Der Orden Pour le Mérite und sein Vorgänger Orden de la Générosité. Geschichte, Träger, Hersteller der Originale, Fälschungen*. Osnabrück 2014.

‚The evil of the thriller‘:

Multimodalität und Musikvideosemiotik am Beispiel von Michael Jacksons
THRILLER

Stephan Brüssel

1. Einführung: Zum Vorhaben einer multimodalanalytischen Semiotik des Musikvideos

Der Musikvideoclip stellt besondere Anforderungen an eine semiotisch orientierte Analyse, vor allem deshalb, da ihn die Kombination mehrerer Zeichensysteme konstituiert, deren Einzelcharakteristik, Hierarchisierung und Zusammenspiel für die Mediatisierung von Inhalten entscheidend sind. Sollte sich aber der Ansatz einer Musikvideosemiotik als nützlich erweisen und den Gegenstandsbereich in sinnvoller Weise beschreib- und greifbar machen – und das darf inzwischen als konsensfähige Grundannahme gelten –, dann würde die vornehmliche Herausforderung in Weiterführung bereits bestehender Forschungsansätze darin bestehen, einen genaueren Blick auf die multimodale Beschaffenheit dieses Formats zu werfen. Denn das Vorhandensein von Multimodalität im Musikvideo ist offenkundig.

Ursprünglich ist das Phänomen als Gegenstand der Linguistik bekannt, inzwischen aber über die Untersuchung natürlicher Sprachen hinaus auch in diversen anderen Zusammenhängen von Zeichenpraktiken in Medienkontexten erkannt und erforscht worden. So hat Stöckl zunächst ganz grundsätzlich den semiotischen Grundansatz bei der theoretischen Fassung bestärkt, von anderer Seite aus haben Bateman und Sachs-Hombach für eine medientheoretische Konzipierung plädiert und Bateman und Schmidt eine multimodale Filmanalyse entwickelt.¹ Die Frage an dieser Stelle wäre nun, wie sich dies auf das Musikvideo und ent-

¹ Vgl. Hartmut Stöckl, „Multimodalität – Semiotische und textlinguistische Grundlagen“. In: Nina-Maria Klug/Hartmut Stöckl (Hgg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin/Boston 2016, S. 3-35; Nina-Maria Klug/Hartmut Stöckl, „Sprache im multimodalen Kontext“. In: Eckehard Felder/Andreas Gardt (Hgg.), *Handbuch Sprache und Wissen*. Berlin/Boston 2015, S. 242-264; John Bateman/Klaus Sachs-Hombach, „Multimodalität im Schnittbereich von Medientheorie und Semiotik“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 41/1-2 (2019), S. 11-36; John Bateman/Karl-Heinrich Schmidt, *Multimodal Film Analysis. How Films Mean*. London 2012.

sprechende Herausforderungen einer medienkulturwissenschaftlichen Arbeit niederschlägt.

Umso dringlicher stellt sich diese Frage im Fall von Michael Jacksons im Jahr 1983 erstmals auf MTV ausgestrahlten „paradigmatic monster video“² THRILLER (USA), das im Kontext einer „palimpsestic nature of the modern music video“³ beschrieben und als „hybrid form“⁴ diskutiert wird: durch seine Nähe zum Film, den Umgang mit ‚Wirklichkeit‘, die Verschmelzung von Narration und Performanz. Das Video ist aus verschiedenen Perspektiven mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen untersucht worden, etwa im Hinblick auf das Problemgefüge ‚Männlichkeit/Sexualität/Monströsität‘⁵ oder als Zeitdokument mit Bezug auf sozialpolitische Problemkomplexe,⁶ und es gilt inzwischen als fester Bestandteil des popkulturellen Gedächtnisses.⁷ Der hier anklingende repräsentative Charakter von THRILLER darf aber auch aus systematischer Sicht angenommen werden, und zwar, was den Status des Videos als Vertreter der Textsorte ‚Musikvideo‘ anbelangt, eine Perspektive, die sich in Anbetracht der aufwendigen Machart ja geradezu aufdrängt.⁸

Aufgabe und Ziel dieses Beitrags soll sein, die Semiotik des Musikvideoclips unter besonderer Berücksichtigung des Teilphänomens der Multimodalität auszubauen. Denn zwar ist unmittelbar einleuchtend und offensichtlich, dass die Textsorte multimodal verfährt, wie genau aber der semiotische Stellenwert zum einen theoretisch fassbar, zum anderen analytisch auswertbar ist, muss derzeit noch als offener Punkt gelten. Im Zuge der Aufarbeitung einiger Fundierungen der Textsorte wie auch des Phänomenbereichs wird sich zeigen – und dieser These möchte ich im Folgenden nachgehen –, dass Multimodalität mit Medialität verschränkt ist, sich in Form von (interagierender) Semioseoperatoren manifestiert und die Präsentationsform maßgeblich determiniert. Damit liefert sie, so die Annahme, im Musikvideo einen entscheidenden Zugang zur Bedeutungskonstitution und müsste in analytisch-interpretatorischer Perspektive sehr viel stärkere Berücksichtigung finden als bislang geschehen, da mit ihr auf mikro- wie auf

² Drago Momcilovic, „Music Video Gothic: Fragmentary Form at the Dawn of MTV“. In: *Gothic Studies* 23/2 (2021), S. 148-162; hier S. 149.

³ Andrew Goodwin, *Dancing in the Distraction Factory: Music Television and Popular Culture*. Minneapolis 1992, S. 78.

⁴ Momcilovic, „Music Video Gothic“, S. 158.

⁵ Vgl. Kobena Mercer, „Monstrous Metaphors: Notes on Michael Jackson’s *Thriller*“. In: Dies., *Welcome to the Jungle: New Positions in Black Cultural Studies*. New York/London 1994, S. 33-52.

⁶ Vgl. Peter Childs, „Pop-Video: Michael Jackson’s ‚Thriller‘ and ‚Race‘“. In: Ders., *Contemporary Culture Texts and Critical Approaches*. Edinburgh 2006, S. 40-48.

⁷ Vgl. Christoph Jacke, „Who Cares about Music in Music Videos? Toward a Multiperspectival Pop Cultural Study of Music Videos“. In: Henry Keazor/Thorsten Wübbena (Hgg.), *Rewind, Play, Fast Forward. The Past, Present and Future of the Music Video*. Bielefeld 2010, S. 179-194; hier S. 181, u. Harmony Bench, „Monstrous Belonging: Performing ‚Thriller‘ after 9/11“. In: Melissa Blanco Borelli (Hg.), *The Oxford Handbook of Dance and the Popular Screen*. Oxford 2013, S. 393-411; hier S. 394.

⁸ Dies legen bspw. die Ausführungen von Christopher Lynch nahe (vgl. ders., „Ritual Transformation through Michael Jackson’s Music Video“. In: *Journal of Communication Inquiry* 25/2 (April 2001), S. 114-131; insb. S. 115-118).

makrostruktureller Ebene eines gegebenen Medientextes feingliedrigere Prozesse der Semiotisierung beschrieben werden können.

2. Musikvideoclip: Medienformat, Forschungszugänge, Grundprämissen

Wurde das Musikvideo zunächst von ideologie- und kulturkritischen Positionen aus auf einen Blick auf seine kommerzielle Nutzung hin heruntergebrochen und als kulturell bedeutungslos diffamiert, ist es inzwischen als wesentlicher Bestandteil der massenmedialen Kommunikation, der (pop-)kulturellen Selbstdarstellung und -verständigung nicht nur anerkannt,⁹ sondern (Stand heute) zudem recht gut erforscht – obwohl der Gegenstandsbereich zugleich aufgrund der Produktionsvielfalt kaum zu überblicken ist.

Definieren ließe sich das Format als filmische, d.h. audiovisuelle Textsorte, deren auffälligste Eigenschaft in einem besonderen Hierarchieverhältnis seiner multimedialen/-modalen Beschaffenheit besteht: Gegenüber anderen Formaten wie insbesondere dem Spielfilm dominiert die Tonebene, der Videoclip inkorporiert die „[a]udiovisuelle Aufzeichnung eines Popsongs“,¹⁰ bei dem auf intermediale und semiotisch komplexe Weise Kohärenz hergestellt und Sinn evoziert wird, konventionelle Muster und Verfahren aus Film und Fernsehen einerseits Eingang finden, sie andererseits innovativ umspielt werden. Das Musikvideo zeichnet sich ferner durch einen Doppelcharakter aus, insofern es als Werbeträger für Song und Interpret*innen dient, darüber hinaus jedoch – etwa seit Mitte der 1970er-Jahre und Queens *BOHEMIAN RHAPSODY* (UK 1975) – zunehmend auch ästhetischen Charakter, eine Clip-Ästhetik¹¹ ausgebildet hat, die mit der Loslösung von der bloß abgefilmten Performance einhergeht. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass prägende Signa und thematische Kulminationspunkte das Starimage, Medien- und Selbstreflexivität sowie Musik darstellen.

Erste Zugänge, z.B. zu spezifischen Vertextungsstrategien,¹² Rezeption¹³ und Ästhetik¹⁴, ergaben sich in der Kommunikations- und Medienwissenschaft gleich nach Sendeantritt von MTV in den 1980er-Jahren; weitere, insbesondere theore-

⁹ Vgl. Simon Rehbach, *Medienreflexion im Musikvideo. Das Fernsehen als Gegenstand intermedialer Beobachtung*. Bielefeld 2018, S. 61.

¹⁰ Jan-Oliver Decker/Hans Krahl, „Videoclip“. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Bd. 3. Berlin/New York 2007, S. 781-782; hier S. 781.

¹¹ Vgl. Friedemann Malsch/Dagmar Streckel, *Künstler-Videos. Entwicklung und Bedeutung*. Ostfildern-Ruit 1996.

¹² Vgl. Hans-Jürgen Wulff, „Die Ordnungen der Bilderflut. Konstellationen medialer Kommunikation als strukturbildendes Prinzip in Performance-Videos“. In: *Rundfunk und Fernsehen* 37/4 (1989), S. 435-446. <http://www.derwulff.de/files/2-21.pdf>; Abruf am 19.08.2022.

¹³ Vgl. Marsha Kinder, „Music Video and the Spectator“. In: *Film Quarterly* (Herbst 1984), S. 2-15, und Dolf Zillmann/Norbert Mundorf, „Image Effects in the Appreciation of Rock Video“. In: *Communication Research* 14/3 (1987), S. 316-334.

¹⁴ Vgl. Veruschka Bódy/Peter Weibel (Hgg.), *Clip Clap Bum. Von der visuellen Musik zum Musikvideo*. Köln 1987.

tische Impulse gewann die Forschung in der Folge durch die Cultural Studies¹⁵ und die Narratologie¹⁶. Auffällig in neuesten Beiträgen, wie beispielsweise dem von Simon Rehbach, ist eine doppelläufige Blickrichtung auf die medienreflexive und die historische Dimension des inzwischen immens breitenwirksam produzierten und distribuierten Formats.¹⁷

Einen gewichtigen Beitrag – nach wegweisenden Vorarbeiten etwa von Winfried Nöth¹⁸ in Kassel und Hans-Jürgen Wulff¹⁹ in Kiel – hat zuletzt ebenfalls die Passauer Mediensemiotik geliefert, deren Arbeiten hier als Ausgangspunkt dienen und daher in aller Kürze kartografiert werden sollen. In seinem einschlägigen Forschungsbeitrag macht Jan-Oliver Decker – angelehnt an Michael Titzmann²⁰ – einen weiten Textbegriff geltend und fasst das Musikvideo als eigenständiges Medienprodukt und audiovisuellen Text auf, dessen oberflächenstrukturelle Verfasstheit paradigmatische Ordnungen (d.h. eine semantische Tiefenstruktur) codiert. Methodisch bewegt sich der Ansatz im Rahmen von Propositions- und Merkmalsanalysen mit dem Ziel, diese tiefenstrukturellen Ordnungen zu rekonstruieren. Genauer geht es um die Analyse der spezifischen Mechanismen der Bedeutungsproduktion, die Decker im gegebenen Fall als „kombinierte[s] Prinzip“²¹ durch drei, jeweils aufeinander referenzialisierende semiotische Systeme Musik, Sprache und Film ansieht, wobei Bedeutung einerseits durch verschiedene Träger auf der Oberfläche codiert wird, andererseits (und parallel dazu) ein Bedeutungsträger an der Oberfläche ebenso verschiedene Bedeutungen in der Tiefenstruktur aufweisen kann. In der Regel nimmt der Pop-song den hierarchisch höchsten Platz beim Bedeutungsaufbau ein,²² darin wiederum erscheint die Sprache als dominantes System, auf das der musikalische Kotext ausgerichtet ist. Decker weist jedoch zugleich auch auf den Umstand hin, dass neben Videos mit dominanten auditiven Kotexten ebenfalls solche Spielarten vorliegen, in denen „die musikalisch-sprachlichen Kotexte textintern nur den Status eines Kontextes für die privilegierte Bedeutungsproduktion in den Filmbildern innehaben“.²³ Kohärenzbildung, Signifikationsprozesse und damit die Herstellung von Sinnhaftigkeit verlaufen ihm zufolge illustrativ, strukturell, explikativ

¹⁵ Vgl. Simon Frith u.a. (Hg.), *Sound and Vision. The Music Video Reader*. London/New York 1993.

¹⁶ Vgl. die Beiträge von Andreas Blödorn und Oliver Krämer in: Susanne Kaul/Jean-Pierre Palmier/Timo Skrandies (Hgg.), *Erzählen im Film. Unzuverlässigkeit, Audiovisualität, Musik*. Bielefeld 2009, erschienen in der Reihe Medienkulturanalyse beim Transcript-Verlag, herausgegeben von Reinhold Göring.

¹⁷ Vgl. Rehbach, „Medienreflexion im Musikvideo“, S. 9.

¹⁸ Vgl. Winfried Nöth (Hg.), *Semiotics of the Media. State of the Art, Projects, and Perspectives*. Berlin/New York 1997.

¹⁹ Vgl. Wulff, „Die Ordnungen der Bilderflut“.

²⁰ Vgl. grundlegend Michael Titzmann, *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. 3. Aufl. München 1993 sowie ders. „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 2004, S. 3028-3103.

²¹ Vgl. Jan-Oliver Decker, *Madonna: Where's that girl? Starimage und Erotik im medialen Raum*. Kiel 2005, S. 28.

²² Vgl. ebd., S. 44.

²³ Ebd., S. 71.

und konnotativ, wobei er an Madonnas Videos – in diesem Fall in erster Linie an LUCKY STAR (USA 1984) – aufzeigt, dass derartige Sinnbildungsformen in der Regel im Verbund auftreten. Letztlich zentral erscheint bei alledem das, was Decker im Zusammenhang mit der konnotativen Gesamtbedeutung ‚Bedeutungsknoten‘ nennt:

So, wie auf elementarer Ebene in solchen Textstellen illustrative, explikative und strukturelle Verfahren der Kohärenzbildungen Bedeutung aufbauen, indem musikalisch-sprachliche Ebene und Filmbilder sich zusammen zu übergeordneten Zeichen ergänzen, genauso ergänzen sich auch diese Bedeutungsknoten innerhalb des Gesamtextes zu einem textintern geknüpften semantischen Netz.²⁴

Und dieses Netz garantiere die Verbindung zwischen primären konnotativen Bedeutungen und der „Verarbeitung textexterner Kontexte“:²⁵ eben die „übergeordnete, kohärente, konnotative Gesamtbedeutung eines Musikvideos“.²⁶ Zwei Konstituenten der Bedeutungsproduktion, so arbeitet Decker richtiggehend heraus, seien in diesem Zusammenhang als Meta-Indices an erster Stelle relevant: Erstens die Konzeption der ‚Person‘ und zweitens der medial im Video vorgeführte und der vorgeführte mediale Raum ‚Musikvideo‘. Das gelte exemplarisch für die Videos Madonnas, jedoch auch für die Textsorte insgesamt – jedenfalls seit ihres ‚Ästhetisierungsschubs‘ in den 1980er-Jahren.

Auch für Hans Krahl bilden das Konzept des ‚Künstler-Selbst‘ und Selbstreferenzialität die entscheidenden Signa, wobei die Textsorte konkret aufgrund „genrehärenter Qualitäten erstens eine grundlegende Nähe“ zu selbstreferenziellen Phänomenen aufweist und sie zweitens „einen genuinen Beitrag bei der Bildung eines ‚Künstler-Selbst‘“ leistet.²⁷ Sie „dient der Selbstdarstellung des Interpreten“²⁸ und ist daher aufgrund ihrer genuin dispositiven Struktur selbstreflexiv grundiert. In dieser Hinsicht habe man es zwar mit einem Genre mit Werbecharakter zu tun, das stets in einem funktionalen Kontext verortet und auf spezifische mit sozialen Praktiken vernetzt sei, gegenüber ‚herkömmlicher‘ Werbung jedoch a) Provokation und Ereigniswert nicht nivelliert werden, sondern konstitutiv seien, b) die appellative Darstellungsfunktion von der emotiven (und poetischen) überlagert werde und c) das Video als Werbetext in besonderer Beziehung zum Beworbenen stehe, nämlich in ikonisch-synekdochischer, da es in Teilen das Beworbene selbst darstellt. Insofern ließe sich sagen, dass das Musikvideo Werbung und ästhetischen Selbstzweck in sich vereint.²⁹

Krahl, das sei nun weiterführend ebenfalls aufgegriffen, fasst das Musikvideo in Einklang mit Decker als Genre mit ausgeprägt *multimodaler* Struktur in Form

²⁴ Ebd., S. 144.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd., S. 144f.

²⁷ Hans Krahl, „Das Künstler-Selbst. Referenz und Image im Musikvideo“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 42/1-2 (2020), S. 153-174; hier S. 156.

²⁸ Ebd., S. 157.

²⁹ Vgl. Decker/Krahl, „Videoclip“, S. 781.

einer Kombination der Medien Musik, Sprache, Film auf.³⁰ Allerdings wird hier wie dort weder näher expliziert, was unter ‚Modalität‘ verstanden wird, noch erläutert, welche Konsequenzen der Aspekt für die theoretische Konturierung und methodische Vorgehensweise hat. In allgemein semiotischer Fassung könnte damit beispielsweise auf eine Matrix von Handlungslogiken in narrativen Strukturzusammenhängen abgehoben werden, wie sie Algirdas Greimas in der modalen und aspektuellen Grammatik seiner Textsemiotik entwickelt hat – aktantielle Modalitäten des ‚Tuns‘ und deskriptive Modalitäten des ‚Seins‘ –,³¹ oder mit Leonard Linsky auf die Erweiterung der Referenzsemantik durch die Dimension der Modalität, die unterschiedlich geartete Referenzmodi in gegebenen Texten zu separieren und analysieren erlaubt.³² Beides erscheint zwar nicht gänzlich abwegig, ist aber an dieser Stelle, in Annäherung an das ‚semiotische Potenzial‘ der kombinierten Einzelmedien – für sich genommen und im Zusammenspiel – vermutlich nicht gemeint. Doch was bedeuten Modalität und Multimodalität im Rahmen eines semiotischen Ansatzes wie dem vorliegenden und wie genau müssten sie Berücksichtigung finden und eingebunden werden, um eine Semiotik des musikalischen Videoclips medientheoretisch zu präzisieren? Das wären unmittelbare und dringende Fragen in diesem Kontext.

Der Forschungsauftrag des vorliegenden Bandes besteht darin, einer ‚neuen‘ Medialität nachzugehen, die im Multimodalen begründet liegt. In Übertragung auf den Untersuchungsgegenstand hier und mit Blick auf die Frage nach der Konsolidierung der eigenen medialen Konstitution und Verfahrensweisen im Umgang mit audiovisuellen Zeichensystemen im Musikvideo, scheint mir der Punkt einer „bedeutungs- und effizienzsteigernde[n] Kombination“³³ verschiedener Zeichenmodalitäten entscheidend zu sein. Anders formuliert: Semiotische Modi sind enorm wichtig zur Erfassung der Bedeutungsorganisation im Musikvideoclip – sie sind nicht nur ontologisch gegeben, sondern eben funktional eingebunden.

3. Modalität und Multimodalität: Interdisziplinär und semiotisch. Theoretische Ausgangslage und methodologisch-analytische Operationalisierung

Doch treten wir noch einmal einen Schritt zurück: Sind Musik, Geräusche, Sprache und Bewegtbilder als Einzelmedien zu behandeln, die das Musikvideo im Verbund ausmachen, oder als distinkte Zeichensysteme – oder wiederum als Zeichenmodalitäten? Alle diese Fassungen sind vorgenommen oder zumindest nahegelegt worden. Oder kommt es allein auf die Perspektive an, den (medien-)theoretischen Background, vor dem man agiert, die entsprechende Prämissensetzung? Wollen wir einstweilen davon ausgehen, dass mit der Annahme einer

³⁰ Vgl. Krah, „Das ‚Künstler-Selbst‘“, S. 156.

³¹ Vgl. Algirdas Julien Greimas, *Du sens II*. Paris 1983 (engl. *On Meaning*. Minneapolis 1987).

³² Vgl. Leonard Linsky, *Referring*. London 1967, S. 125f.

³³ Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität im Schnittbereich von Medientheorie und Semiotik“, S. 16.

multimodalen Struktur des Musikvideos in heuristischer Hinsicht etwas gewonnen wäre. Was müsste vorab geklärt werden, wie äußert sich das Phänomen im gegebenen Fall und wie ließe sich der Befund analytisch operationalisieren? Bei THRILLER stellt sich diese Frage verschärft, haben wir es schließlich mit einem Medienprodukt zu tun, das offensichtlich über den bloßen Status als Musikvideo hinausreicht, das offensichtlich Spielfilmelemente mit Videoclipen kombiniert, komplex erzählt und intermedial referiert und dadurch nicht nur die Starpersona überdeterminiert signifiziert, sondern zudem auch medienhistorische Botschaften transportiert. Aber zunächst einmal: Wie wäre, um nur einmal einen Aspekt des Beispiels zu nennen, der Musikscores vor Songeinsatz modalanalytisch zu unterscheiden und was damit gewonnen? Warum ist eine Differenzierung zwischen Medium, Code und Modalität tatsächlich sinnvoll, wenn wir über Fälle wie Jacksons Hit-Klassiker sprechen?

Bei den Bemühungen der etwa letzten zwanzig Jahre, semiotische Kommunikations- und Medientheorien zu revidieren und neu auszurichten, nimmt das Verhältnis von Multimodalität und Medialität einen zentralen Platz ein.³⁴ „Keine Kommunikation ohne Medialität“³⁵, so ein Credo Werner Hollys einerseits. Andererseits proklamiert Sigrid Norris: „All interactions are multimodal“³⁶, ebenso wie Nina-Maria Klug/Hartmut Stöckl konstatieren: „Menschliche Kommunikation ist grundsätzlich multimodal“³⁷, und: „Multimodalität ist der natürliche Urzustand unserer kommunikativen Ökologie“³⁸. Allgemeiner Konsens scheint zu sein, dass Phänomene wie ‚Medium‘ und ‚Medialität‘, ‚(Zeichen-)Modalität‘, ‚Materialität‘, ‚Kommunikation‘, ‚soziokulturelle Konventionen und Zeichenpraktiken‘ in Theoriebildung und analytischer Operationalisierung als Kategorien bereitgestellt und in ihrem Zusammenspiel beachtet werden sollten.³⁹ Doch die Gesamtlage zeigt auch terminologische, taxonomische und heuristische Probleme und Lücken auf, resultierend aus unsystematischen Begriffsdefinitionen, unzureichenden Objekterfassungen und interdisziplinären Übersetzungen oder deren Hemmungen.⁴⁰ Und Probleme ergeben sich gar innerdisziplinär, zum Beispiel bei Bateman/Sachs-Hombach und ihren anregenden Überlegungen zur ‚Multimodalität im Schnittbereich von Medientheorie und Semiotik‘. Ausgehend von der medienphilosophisch-anthropologischen Annahme, dass der Mensch sich durch

³⁴ Zur Übersicht vgl. Jan Georg Schneider/Hartmut Stöckl (Hgg.), *Medientheorien und Multimodalität. Ein TV-Werbespot – Sieben methodische Beschreibungsansätze*. Köln 2011; zum Verhältnis von (Multi-)Medialität und Multimodalität, das Schneider/Stöckl differenziert und kritisch darstellen, trotzdem zugleich aber auch als „untrennbare Verbindung“ erkennen vgl. ebd. S. 24-28.

³⁵ Werner Holly, „Medien, Kommunikationsformen, Textsortenfamilien“. In: Stephan Habscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/New York 2011, S. 144-163; hier S. 144.

³⁶ Sigrid Norris, *Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework*. New York/London 2004, S. 9.

³⁷ Klug/Stöckl, „Sprache im multimodalen Kontext“, S. 242.

³⁸ Ebd., S. 244.

³⁹ Vgl. auch in größerer Fassung als die bislang genannten Gunther Kress/Theo van Leeuwen, *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London 2001.

⁴⁰ Stöckl, „Multimodalität – Semiotische und textlinguistische Grundlagen“, S. 4, und Klug/Stöckl, „Sprache im multimodalen Kontext“, S. 247 und 261.

komplexe Fähigkeiten auszeichne, er nicht nur in situationsunabhängiger Weise zu kommunizieren imstande sei, sondern zudem auch in vielfältiger Weise kommuniziere, entwerfen sie ein Konzept von Zeichenmodalitäten – verstanden als Konfiguration bestehend aus semiotischer Ressource und Materialitäten, die diese Ressourcen einsetzen – und verbinden dies mit der Kategorie des Mediums – als ebendiese Materialität bzw. als Materialitätslieferant. Für Bateman/Sachs-Hombach formiert ‚Materialität‘ die entscheidende Größe, da Zeichenmodalitäten nicht ohne Materialität existieren, Medien und Genres wiederum nicht ohne Zeichenmodalitäten. Auf dieser Grundidee aufbauend entwickeln sie ein Schichtenmodell, bei dem das Medium differenziert mit Zeichenmodalitäten in Verbindung gesetzt wird und das gleichzeitig technologische und soziokulturelle Aspekte zusammenführt:

In dem hier eingeführten Modell der Zeichenmodalität bildet [...] die feste Einbeziehung der Materialität eine geeignete Brücke zu einer multimodalen Konstruktion von ‚Medium‘ im semiotischen Sinn. [Medien bieten] den unmittelbaren Kontext, in dem Zeichenmodalitäten verwendet werden können: Bei Zeichenmodalitäten handelt es sich also um keine ‚frei schwebenden‘ Instanzen, sondern diese bedürfen eines Mediums, um sich zu materialisieren. Medien gruppieren in dieser Sichtweise folglich Zeichenmodalitäten dynamisch zu soziokulturell und historisch situierten Konfigurationen.⁴¹

Innerhalb dieses theoretischen „Grundgerüst[s]“⁴² konzipieren sie ein dreischichtiges Konzept von ‚Zeichenmodalität‘, verstanden als Komplex bestehend aus 1) dem Material, das zum kommunikativen Ausdruck beansprucht wird, 2) „Systemen von Kontrasten“⁴³ – d.h. ‚Grammatiken‘ – und 3) der Diskurssemantik, die für die „strukturellen Konfigurationen der vorherigen Ebene mit kontextuellen Interpretationen verantwortlich“⁴⁴ ist, zum Beispiel Textsortenmuster oder Gattungsregeln. Das Medium begreifen sie dabei als Container, der Zeichenmodalitäten konfiguriert und auf einer ‚Projektionsfläche‘ (*canvas*) präsentiert. Die Regularitäten eines Mediums, so fügen sie an, werden materiell wie semiotisch trianguliert: „Das Material (‚canvas‘) eines Mediums besteht [...] zu jedem Zeitpunkt der Existenz dieses Mediums aus den Materialitäten, die die beteiligten Zeichenmodalitäten einbringen“.⁴⁵

So einleuchtend dieser Entwurf erscheint, ihm mangelt es an Präzision im Detail. Wenn Zeichenmodalitäten *ausschließlich* materialiter zutage treten, warum dann überhaupt die Differenzierung in Zeichen und ihr Material? Wäre nicht vielmehr der Zeichenbegriff um seine materielle Dimension zu erweitern? Worin genau besteht der Unterschied zwischen *Zeichenmodalität* als „konventionali-

⁴¹ Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“, S. 24.

⁴² Ebd., S. 13.

⁴³ Ebd., S. 23.

⁴⁴ Ebd., S. 24.

⁴⁵ Ebd., S. 26.

sierte Form[] der Gestaltung von Materialität für kommunikative Zwecke“⁴⁶ und *Zeichen*, auf die diese Definition doch ebenfalls zutrifft? Von medientheoretischer Warte aus ist die Notwendigkeit differenzierter Kategorien unbestritten, denn fraglos beeinflussen „Medien Prozesse der Bedeutungskonstitution“, somit auch die „materiellen Bedingungen“ und Regularitäten von Medien.⁴⁷ Und Modi in ihrer (bei Bateman/Sachs-Hombach aufgefächerten) Mehrdimensionalität generieren ebenso fraglos in ihrer „funktionalen Verschränkung [...] eine eigenständige Bedeutungsebene“.⁴⁸ Doch die Grundsatzfragen bleiben bestehen – ebenso wie die Frage nach der Operationalisierbarkeit und Heuristik des entwickelten Modells, die über eine deskriptive Erfassung eines gegebenen Gegenstandes hinausreicht.⁴⁹

Möchte man daher die angerissenen Vorarbeiten produktiv machen und den konkreten Nutzen für eine Musikvideosemiotik ermitteln – und das soll hier geschehen –, sollte ein genauerer Blick auf die wesentlichen Objektteilbereiche nicht schaden, zumal die Frage nach tragfähigen Definitionen und Klassifikationen sogar in Fachkreisen bis dato ebenfalls hoch akut ist.⁵⁰ Dies an dieser Stelle allerdings mit gewisser Vorsortierung: Denn ‚(Zeichen-)Modalität‘ und ‚Multimodalität‘ sind in den unterschiedlichsten Bereichen erforscht worden, so vor allem in textlinguistischen – die Forschungslage zeigt sich reichhaltig.⁵¹ Für uns von Interesse können indessen nur diejenigen Beiträge sein, die erstens einen transmedialen Ansatz liefern, also über einen bloß sprachbezogenen Bezug hinausreichen, zweitens insbesondere av-Medien in den Fokus rücken, drittens semiotisch ausgerichtet sind und viertens Validität bewiesen haben, allgemein als konsensfähig gelten und heuristische Ergiebigkeit in Aussicht stellen.

‚Medium‘ in einer an dieser Stelle hinreichenden Fassung – und hiermit übernehme ich das Begriffsverständnis von Bateman/Sachs-Hombach – sei definiert als materielle Trägereinheit zeichenhafter Prozesse; das Medium ist diejenige Größe, in der Zeichen realisiert werden, Semiose stattfindet, und mit dessen Hilfe kommuniziert wird: die Stimme, Schriftzeichen auf Papier, das Telefon, der Film. Das Medium ist ein Container mit Projektionsfläche (*canvas*). Medien in diesem ‚engen‘ Begriffsverständnis wären in Anlehnung an Gunther Kress und Theo van Leeuwen „materielle Ressourcen, die bei der Herstellung semiotischer Produkte und Ereignisse verwendet werden und sowohl die Werkzeuge als auch die verwendeten Materialien einschließen“⁵². Gleichwohl damit zugegebener-

⁴⁶ Ebd., S. 27.

⁴⁷ Ebd., S. 14.

⁴⁸ Ebd., S. 16.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 29f.

⁵⁰ Vgl. Ulrich Schmitz, „Multimodale Texttypologie“. In: Nina-Maria Klug/Hartmut Stöckl (Hgg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin/Boston 2016, S. 327-347; hier S. 330.

⁵¹ Vgl. bspw. die Reihe *Routledge Studies in Multimodality*, herausgegeben von Kay L. O’Sullivan oder das *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*, herausgegeben von Nina-Maria Klug und Hartmut Stöckl (2016).

⁵² Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“, S. 21f., und Gunther Kress/Theo van Leeuwen, „Multimodality and multimodal research“. In: Eric Margolis/Luc Pauwels (Hgg.), *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. Los Angeles 2011, S. 549-569.

maßen andere Begriffsverständnisse ausgeblendet sind, erscheint diese Fassung jedoch insoweit hinreichend, als sie es uns erlaubt, derartige Prozesse wie auch die Mechanismen ihres Zustandekommens in den Blick zu nehmen. Man müsste demnach, was unser Vorhaben anbelangt, differenzieren: Ton, gesprochene und geschriebene Sprache, Musik, Filmbild stellen semiotisch-modale Ausdrucksformen dar, die in ihrer Kombination, ihrem Verbund die spezifische Medialität des Musikvideoclips kennzeichnen, nämlich eine filmische. Die Textsorte basiert somit auf dem Medium Film.

Weiter wäre ein ‚Text‘ – im weiten Begriffsverständnis nach Decker und im Sinne der Literatur- und Mediensemiotik – als konkret vorliegendes und fixiertes, begrenztes, strukturiertes und informationshaltiges Medienprodukt zu begreifen⁵³ und Multimodalität wiederum dann gegeben, wenn „zumindest zwei Zeichenmodalitäten strukturell und funktional integriert werden“.⁵⁴ Folglich ließe sich ein multimodaler Text

als Zusammenschluss mehrerer unterschiedlicher Zeichenmodalitäten zu einem kohäsiven und kohärenten Ganzen definieren, dessen musterhafte Inhalts- und Handlungsstruktur sowie Verwendungsweisen der Modalitäten typisierten Gebrauchssituationen entspringen und bestimmte kommunikative Funktionen haben.⁵⁵

‚Modus‘ bezeichnet dabei „die Art der Präsentation und Wahrnehmung“⁵⁶ bzw. die Art und Weise, wie etwas unter Zuhilfenahme bestimmter Materialitäten (verstanden als materielle Substrate) kommuniziert wird.⁵⁷ Differenziert werden können die Modi der gesprochenen und geschriebenen Sprache, des stehenden Bildes, der bewegten Bilder und Audio.⁵⁸ Filme und damit auch Musikvideos sind demzufolge genuin multimodal – nämlich audiovisuell und multipel-codiert – grundiert, während beispielsweise Briefe, E-Mails und Tagebucheinträge in der Regel monomodal – visuell-schriftsprachlich – konstituiert sind.

Das Konzept der Zeichenmodalität, das ja nun für die Beschreibung multimodaler Texte fundamental ist, begründet sich dementsprechend auf Sinnesfundierung und Wahrnehmungskanal, in denen Zeichen prozessiert werden, sowie auf den Aspekten der Codiertheit und Medialität von Zeichen.⁵⁹ Entscheidend bei der Abgrenzung von Zeichenmodalitäten sei, so Hartmut Stöckl in Anlehnung an Charles Morris, die Zugehörigkeit von Zeichen zu einem Code, sinnfälliger auch der

⁵³ Zur Problematik der Textdefinitionen vgl. Michael Klemm, „Ausgangspunkt. Jedem seinem Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich“. In: Ulla Fix u.a. (Hgg.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt am Main u.a. 2002, S. 17-29. Zum hier vorliegenden Begriffsverständnis vgl. auch Jurij M. Lotman, *Struktur literarischer Texte*. München 1972, S. 83-86.

⁵⁴ Stöckl, „Multimodalität“, S. 4.

⁵⁵ Ebd., S. 20.

⁵⁶ Schmitz, „Multimodale Texttypologie“, S. 332.

⁵⁷ Vgl. Bateman/Schmidt, *Multimodal Film Analysis. How Films Mean*, S. 77.

⁵⁸ Vgl. Schmitz, „Multimodale Texttypologie“, S. 332.

⁵⁹ Vgl. Stöckl, „Multimodalität“, S. 6.

konstitutive Einfluss des Mediums auf Struktur und Gebrauch von Modalitäten.⁶⁰ Sie müssen demnach „materiell-medial realisiert [...] und in einer raumzeitlichen und sozialen Situation verwendet“ werden und „verfügen über eine interne Strukturierung, die Bedeutungen, Kombinationsmöglichkeiten und Gebrauchsfunktionen ihrer Zeicheninventare regelt“.⁶¹

Allerdings wäre damit bis hierhin nicht allzu viel gewonnen: Zeichenmodalitäten im Musikvideo sind ja durchaus differenzierbar und, wie zu sehen war, auch entsprechend differenziert worden. Auch ihr Zusammenspiel – siehe Decker – ist bestimmt und Mechanismen der Bedeutungsgenerierung auf Basis des Zusammenspiels – Stichwort: Bedeutungsknoten – ergründet. Man trägt also Eulen nach Athen: Der Texttyp im Fall von THRILLER kombiniert gesprochene, gesungene und geschriebene Sprache, bewegte Bilder, Geräusche und Musik; es lassen sich strukturelle, illustrative, konnotative und andere Relationen zwischen Bild, Ton und Sprache benennen und auf diese Weise der spezifischen Profilierung des Starimages im gegebenen Fall nachgehen. Worin also genau besteht das heuristische Potenzial einer Präzisierung der Begriffe ‚Zeichenmodalität‘ und ‚Multimodalität‘? Die Antwort im Anschluss an die obigen Überlegungen: Das Konzept ‚Zeichenmodalität‘ soll dazu dienen, Zeichenrealisierungsformen zu erfassen, um auf Grundlage dessen komplexe semiotische Anordnungen in multimodalen Texten und ihre Bedeutungen zu analysieren, in Texten, die durch mehr als ein Zeichensystem und in mehr als nur einem Modus gestaltet sind.

Mit einer solchen Zielsetzung geht es an dieser Stelle – erneut mit Stöckl – erstens darum, die syntaktischen, semantischen und pragmatischen Eigenschaften der verschiedenen Zeichenmodalitäten zu registrieren und entsprechend in der Decodierung der semiotischen Struktur zu berücksichtigen, die interne Struktur von Sprache (als „Zeichensystem par excellence“⁶²), Bewegtbild, Musik, Geräusch auf einer Skala zwischen ‚stark konventionell/kaum motiviert‘ bis ‚schwach konventionell/stark motiviert‘, ihre (semantischen) Ausdruckspotenziale und die Frage nach den kommunizierten Bedeutungen und Aussagen, wie auch die (pragmatischen) Kommunikationsfunktionen und -aufgaben etwa mit Michael Hallidays Metafunktionen⁶³ oder – wie bei Kraus – mit Roman Jakobsons Sprachfunktionen. Das Ziel besteht in unserem Zusammenhang indes nicht darin, die beteiligten Zeichenmodalitäten isolativ auf ihren Charakter hin zu bestimmen, auch nicht darin, sie in ihrer Spezifik von anderen abzugrenzen oder mit jenen zu vergleichen, sondern es besteht darin, die jeweilige Modalität in ihrer konkret gegebenen Spezifik hinsichtlich Syntax, Semantik und Pragmatik zu analysieren und in ihrer Interaktion mit anderen beteiligten Modalitäten zu sehen, um dem Musikvideo als kohäsiven und kohärenten Text gerecht werden zu können. Das erscheint zwar aufwendig, ist aber in Anbetracht der strukturell-semiotischen Komplexität des Texttyps unumgänglich.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 8.

⁶¹ Ebd., S. 9.

⁶² Ebd., S. 11.

⁶³ Vgl. Michael A. K. Halliday, *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London 1978.

Dazu ist zweitens ein Modell zur multimodalen Textsortenanalyse vonnöten, das von zwei Seiten aus aufgestellt werden kann: Zum einen ausgehend von Stöckl selbst, der fünf Beschreibungsebenen listet und als heuristisch aufeinander aufbauende Analyseschritte ansetzt: (1) *Gliederung/Abgrenzung*. Die analytische Ausrichtung auf die internen Signale der Textstrukturierung, auf die paradigmatische Ordnung und die nach außen abgrenzende Rahmung. (2) *Handlungsstruktur*. Die Analyse der pragmatischen Leistung der Modalitäten, ihre funktionale Verteilung in Abfolgen und Anordnungen des Textes als Kommunikationsakt. (3) *Themenstruktur*. Die Analyse des jeweiligen Beitrags einzelner Zeichenmodalitäten innerhalb der thematischen Gesamtkonfiguration. (4) *Multimodale Verknüpfung*. Laut Stöckl der „Kern einer multimodalen Textsortenanalyse“.⁶⁴ In den Blick gerät die gegenseitige Bezugnahme der Zeichenmodalitäten untereinander, um zu bestimmen, „welche Elemente sich in welcher Weise kohäsiv oder kohärent verhalten und welche pragmatischen oder rhetorischen Funktionen Modalitäten in wechselseitiger Bezogenheit füreinander übernehmen“⁶⁵. (5) *Intertextualität*. Die Frage nach und die Analyse von expliziten und impliziten Bezugnahmen auf außertextuelle Zeichenangebote sowie ihre bedeutungsgenerierende Integration in die gegebene Konfiguration.

Zum anderen ließe sich ein dezidiert filmanalytischer Ansatz einbringen: Bateman und Karl-Heinrich Schmidt erheben Multimodalität zum „essential feature of filmic meaning making“⁶⁶ und nehmen in Fortführung von Christian Metz' *Großer Syntagmatik* eine „combination of distinct semiotic codes“⁶⁷ an, die – theoretisch – in zwei Gruppen aufgeteilt werden können: *Reality codes* auf der einen Seite und *representation codes* auf der anderen. Die einen – *reality codes* – formieren die Gesamtheit solcher (ikonischen, indexikalischen oder symbolischen) Zeichen(-systeme), die die dargestellte Welt in ihrer semiotischen Gesamtheit modellieren und in ihrer ‚realen‘, sozialen, physikalischen usw. ‚Welthaftigkeit‘ wahrzunehmen erlauben. Codes wie soziale Umgangsformen, Systeme des Fühlens und Denkens, Kleiderordnungen, Farbkodierungen und ideologische Codes, Codes des Pflanzen- und Tierreichs oder auch maschinelle Codeformen usw. sind (in der Regel) profilmisch verankert und nicht filmspezifisch, werden aber filmisch verwendet.⁶⁸ Anders im Fall der *representation codes*, die als „essential mechanisms of filmic discourse construction“⁶⁹ die filmische Mediatisierung grundieren: *Mise-en-cadre* und *Mise-en-chaîne* („technical features of film“), Musik und Sprache bzw. die filmische Einstellung und größere Syntagmen („audio-visual elements“).⁷⁰ Leitend ist dabei die Idee, die filmische Ebene der

⁶⁴ Stöckl, „Multimodalität“, S. 23.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Bateman/Schmidt, „Multimodal Film Analysis“, S. 91.

⁶⁷ Ebd., S. 134.

⁶⁸ Ebd., S. 142. Vgl. auch Étienne Souriau, „La structure de l'univers filmique et le vocabulaire de la filmologie“. In: *Revue internationale de Filmologie* 2/7-8 (1951), S. 231-240 (dt. „Die Struktur des filmischen Universums und das Vokabular der Filmologie“. In: *Montage/av* 6/2 (1997), S. 140-157).

⁶⁹ Bateman/Schmidt, „Multimodal Film Analysis“, S. 143.

⁷⁰ Ebd., S. 158.

Präsentation (der Erzählung), wie andernorts für literarische Texte bereits unternommen,⁷¹ als „a multiply articulated and articulable audiovisual stream“,⁷² als kombinierte Gestaltung mehrerer distinkter Einheiten zu konturieren. Die Codes bilden in ihrer Gesamtanlage das materielle audiovisuelle Substrat zur Bedeutungsgenerierung und Informationsvermittlung, sie formieren demnach, in ihrer „complexity of interaction“⁷³ die Grundlage für komplexe Bedeutungsstrukturierung, wie an anderer Stelle ebenfalls Jurij Lotman postuliert: Der Film

enthält auch unmittelbar sprachliche Mitteilungen, musikalische Mitteilungen, er aktiviert außertextliche Beziehungen, die vielfältige Bedeutungsstrukturen an den Film anschließen. Alle diese semiotischen Schichten sind auf komplexe Weise miteinander verzahnt, und ihre wechselseitigen Beziehungen ergeben wiederum semantische Effekte. Diese Fähigkeit des Films, die verschiedenartigsten Typen der Semiose ‚aufzusaugen‘ und in einem einzigen System zu organisieren, ist gemeint, wenn vom synthetischen oder polyphonen Film gesprochen wird.⁷⁴

Synthetischer oder polyphoner Film im Sinne Lotmans ist hier gleichbedeutend mit seiner Eigenschaft als multimodale Textsorte. Kehren wir damit zum medientheoretisch-semiotischen Ansatz und seiner Applikation in unseren Untersuchungszusammenhang zurück und komplettieren das transmediale Gesamtmodell durch filmanalytische Zugriffsweisen, die für eine Beschäftigung mit einem multimedialen Texttyp wie dem Musikvideo essenziell sind und ebenfalls reflektiert werden müssen,⁷⁵ so ließe sich der Ansatz einer multimodalen Textanalyse fruchtbar machen. Das hier vorgeschlagene Teilmodell sieht ganz konkret zwei, auf die multimodale Verfasstheit gegebener Texte ausgerichtete und aufeinander aufbauende Analyseschritte vor, die umstandslos in generelle wie spezielle Interpretationstheorien überführt werden können.⁷⁶

⁷¹ Vgl. das Ebenenmodell von Erzählungen im erzähltheoretischen Entwurf Wolf Schmid. Schmid spricht bei der Präsentation der Erzählung, der „Phäno-Ebene“ eines gegebenen Erzähltextes, von der „Materialisierung der medial noch nicht manifestierten Erzählung im Medium“ (Wolf Schmid, *Elemente der Narratologie*. 3. Aufl. Berlin/Boston 2014, S. 224 und 242-244). Eine auf diesem Entwurf aufbauende und auf filmische Zusammenhänge übertragene Ebenendifferenzierung habe ich andernorts vorgeschlagen vgl. Stephan Brössel, *Filmisches Erzählen. Typologie und Geschichte*. Berlin/Boston 2014, S. 46f.

⁷² Bateman/Schmidt, „Multimodal Film Analysis“, S. 162.

⁷³ Ebd., S. 144.

⁷⁴ Jurij M. Lotman, *Probleme der Kinoästhetik. Einführung in die Semiotik des Films*. Frankfurt am Main 1977, S. 145.

⁷⁵ Vgl. dazu grundsätzlich Hans J. Wulff, „Semiotik der Filmanalyse. Ein Beitrag zur Methodologie und Kritik filmischer Werkanalyse“. In: *Kodikas/Code* 21 (1998), S. 19-26. <http://www.derwulff.de/2-84>; Abruf am 06.09.2022.

⁷⁶ Grundsätzlich zur multimodalen Textsortenanalyse Stöckl, „Multimodalität“, S. 22-32. Zur Interpretationstheorie allgemein vgl. Josef Simon (Hg.), *Zeichen und Interpretation*. Frankfurt am Main 1994; Albert Menne, *Einführung in die Methodologie. Elementare allgemeine wissenschaftliche Denkmethode im Überblick*. Darmstadt 1980, und Titzmann, *Strukturelle Textanalyse. Zur Methodik der Film- und Mediensemiotik* vgl. Wulff, „Semiotik der Filmanalyse“, Dennis Gräf u.a.,

- (1) *Bestimmung von multimodaler Spezifik und semiotischen Signifikanzen.* Textsortenbestimmung und *canvas*-Gestaltung, Signifikanzen des Umgangs mit Modalitäten, Teilsemiosen und evozierte Zeichenqualitäten, handlungs- und themenstrukturelle, intertextuelle Aspekte der Kohärenzstiftung, globale Spezifik der multimodalen Verknüpfung
- (2) *Makro- und mikrostrukturelle Erfassung bedeutungstragender Einheiten.* Aspekte der Gliederung/Abgrenzung, multimodale Verknüpfung und Paradigmenbildung, Propositionsanalyse

Die Liste der Analyseaspekte, so übersichtlich sie hier erscheint, ist bewusst offen und ausbaubereit gehalten, und nicht nur textsemiotisch kompatibel, sondern zugleich anschlussfähig sowohl an Arbeiten zur Textsorte ‚Musikvideo‘ als auch an die semiotische Medientheorie. Denn der Zugriff wird erstens allgemeinen Annahmen zur Multimodalität und der Analyse multimodaler Texte gerecht, indem er zweitens übergreifende transmediale Basistheoreme mit filmmedienspezifischen Theoremen kombiniert. Drittens liefert er auf einer übergeordneten (methodologisch-interpretationstheoretischen) Ebene Handwerkswerkzeuge zur Erfassung multimodaler Strukturanordnungen und ihrer Funktionalisierung in av-Formaten.

4. Multimodale (Über-)Determinationen zwischen ‚Musikvideo‘ und ‚Horrorfilm‘: Michael Jacksons THRILLER

Das hier gewählte Beispiel, das klang nun mehrfach an, genießt sicherlich einen Sonderstatus, und das in mehreren Hinsichten. Zum einen *historisch* besehen: Zu Beginn der 1980er-Jahre produziert und ausgestrahlt, gilt es als Meilenstein der Musikvideogesichte, und das nicht zuletzt auch aufgrund seiner reflexiven (Selbst-)Einbettung in einen medienkulturgeschichtlichen Kontext – Stichwörter: globale Ausdifferenzierung, Erneuerungsbewegungen, ‚visuelle Lust‘ (Mulvey), ‚Cinema of Urban Crises‘, Rückbesinnung auf die 1950er-Jahre usw.⁷⁷ –, indem es, unter der Regie des für seine Horrorfilme bekannten Regisseurs John Landis produziert, eine Vielzahl an Referenzen auf die Textsorte ‚Spielfilm‘ im weiteren und auf den Horrorfilm im engeren Sinne anlegt. Zum zweiten – und das steht damit in Zusammenhang – in *struktureller* Hinsicht: Die Länge des Clips ist mit knapp 14 Minuten deutlich exponiert. Flankiert wird die syntagmatische Einheit

Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate. Marburg 2017, und Jan-Oliver Decker, „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.), *Strukturalismus heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten.* Stuttgart 2018, S. 79-105. Zur Musikvideanalyse Christoph Jacke, „Who Cares about the Music in Music Videos?“. In: Henry Keazor/Thorsten Wübbena (Hgg.), *Rewind, Play, Fast Forward. The Past, Present and Future of the Music Video.* Bielefeld 2010, S. 179-194.

⁷⁷ Vgl. Willem Strank, *Handbuch Filmgeschichte. Von den Anfängen bis heute.* München 2021, S. 145, 157 und 168f.

des Songs durch zwei Teilsegmente mit erkennbar narrativem Charakter: Die Initialsequenz, die eine Film-im-Film-Struktur präsentiert, und die Schlusssequenz, die das vorangegangene Geschehen retrospektiv als Traum markiert und wiederum handlungs- wie zeichenlogisch an die erste Sequenz anschließt. Man darf also davon ausgehen, dass THRILLER eine Herausforderung für Theorie und Praxis darstellt, gleichzeitig aber auch als Chance begriffen werden darf, den Versuch eines semiotischen Ansatzes auf seine Tragfähigkeit hin zu prüfen und heuristisch abzusichern.

4.1 Komplexer ,Thrill': Diegetische und narrative Ebenenstrukturen und inner-semiotisches Verweissystem

Als Verständigungsbasis für meine Ausführungen möchte ich die folgende, heuristisch motivierte Segmentierung vorschlagen, die ich aus einem basalen Sequenz- und Handlungsprotokoll ableite (vgl. Abb. 1) und die unterschiedliche filmische Wiedergabemodi (Modus ,Musikvideo' u. Modus ,Spielfilm') und Ebenenstrukturen (narrative u. diegetische Ebenen) berücksichtigt.

Segment 1: Vorspann u. Titel

Segment 2: Rendezvous, Michaels Transformation zum Werwolf und Verfolgung durch den Wald

Segment 3 mit Teilsegmenten a u. b: Kinobesuch mit vorzeitigem Abbruch (a), vor dem Kino, Angstthema, musikalischer Einsatz des Songs (b)

Segment 4 mit Teilsegmenten a–f: Fußweg u. Songperformance der Strophen 1–3 (a); ,Rap' u. ,Auferstehung' (b), Choreografie der Untoten (c), Songperformance des Refrains (in Wiederholung) u. Choreografie (d). *Sonderteilsegmente e u. f:* Bedrohungsszenerie u. Michaels Transformation zum Untoten (e), Flucht zum Haus und akute Bedrohungsszenerie (f)

Segment 5: Aufwachen auf der Couch, Beruhigung, Michaels Blick in die Kamera

Segment 6 mit Teilsegmenten a–c: Abspann u. Standbild (*freeze frame*), *Zoom-In* von Michaels Gesicht (a), Songperformance mit Choreografie (b), Abspann und Standbild der letzten Einstellung mit Heranfahrt an Gesicht eines anonymen Untoten (c)

Sequenzprotokoll THRILLER (USA 1983, J. Landis)

Handlungssegment	Sequenznr.	Inhalt	Anzahl der Einstellungen	Gesamtzeit/Sequenzzeit (Sek.)
-	1	Vorspann: „Due to my...“; Michael Jackson's Thriller	2	00:00:00-00:00:20/ 21
I	2	Date: Michael und Freundin fahren nachts oder am späten Abend in einen Park. Sie werden ein Paar. M möchte ihr ein Geheimnis gestehen, verwandelt sich jedoch plötzlich in einen Werwolf. Sie flüchtet.	49	00:00:21-00:03:01/ 160
	3	Verfolgungsjagd im Wald: Zunächst vermag sie vor ihm zu flüchten. Schließlich schneidet er ihr den Weg ab und bedroht sie.	16	00:03:02-0:03:41/ 39
	4	M und F im Kino: Horrorfilm im Kino, offenbar stellen die Sequenzen 1-3 diesen Film dar. Sie fürchtet sich vor dem Film, er amüsiert sich. Sie verlässt das Kino, bevor der Film endet. Er folgt ihr.	9	00:03:42-00:04:13/ 31
II	5	Vor dem Kino: Gespräch über Angst. Er neckt sie etwas. Sie streitet ab, obwohl sie weiß, dass sie tatsächlich Angst hatte. Sie machen sich auf den Weg.	4	00:04:14-00:04:39/ 25
	6	Song beginnt: Sie gehen. M umtanzt sie (und bezieht sich damit auf den Text) und singt zwei Strophen des Songs.	14	00:04:39-00:06:23/ 104
III	7	Friedhof: Sie passieren einen Friedhof und verlassen die Szenerie. Auf dem Friedhof regt sich etwas. Nach und nach öffnen sich Gräber und Gruften. Untote erscheinen. Ebenso aus der Kanalisation tauchen Untote auf.	15	00:06:24-00:07:53/ 89
	8	Bedrohung: Die Protagonisten werden von den Untoten umzingelt. Stehen Rücken an Rücken. Plötzlich ist auch M ‚verwandelt‘ und ein Untoter.	13	00:07:54-00:08:29/ 36
	9	Performance und Refrain: Die Untoten tanzen eine Choreografie. Es folgt der Refrain des Songs. Anschließend nehmen die Untoten abermals die Protagonisten in den Blick und nähern sich ihr.	51	00:08:30-00:10:35/ 125
IV	10	Flucht zum Haus und Bedrohung: F flüchtet und läuft auf ein Haus zu, erreicht die Tür. Sie hastet in ein Zimmer. Die Untoten, angeführt von M, brechen in das Haus ein und erreichen sie. Sie nähern sich wieder F; M streckt den Arm nach ihr aus und berührt sie.	32	00:10:35-00:11:46/ 71
V	11	Realitätenwechsel?: F erwacht schreiend – es war nur ein Traum. Vor ihr steht M, der sie anlächelt (er trägt die Kleidung aus Handlungssegment I), seinen Arm auf ihrer Schulter. Er hilft ihr auf und legt ihr den Arm um die Schulter. Er blickt in die Kamera. Seine Augen sind verändert wie in Handlungssegment I (bei der Verwandlung zum Werwolf).	4	00:11:47-00:12:04/ 17
-	12	Abspann: Freeze Frame. Credits. Refrain (mit Tanz der Untoten). Tanzeinlage dreier Untoter. Ein Einzeler.	29	00:12:04-00:13:42/ 98

Abb. 1: Sequenzprotokoll THRILLER (J. Landis, USA 1983)

Zur Frage der Übertragung des Protokolls in die Segmentierung: S1 und 6 sind deckungsgleich mit den Sequenzen 1 und 12. S2 – die subordinierte narrative Ebene des ‚Films im Film‘ – fasst die Sequenzen 2 und 3 zusammen. S3 und 4 umfassen zwar eine kohärente narrative und diegetische Ebene, sind aber deshalb sondiert, da S3 nicht zur Songperformance zählt, gleichwohl – und darauf wird einzugehen sein – das Intro des Songs hier bereits einsetzt. Alle Segmente 2 bis 4 wiederum sind insofern geklammert, als sie eine subordinierte diegetische (Traum-)Ebene präsentieren, während S5 den Wechsel zur übergeordneten, film-internen Wirklichkeit anzeigt. Die Sondersegmente umfassen Moduswechsel, auf die ich noch zu sprechen komme.

Die offensichtliche Komplexität des Videos rührt, so deutet es diese Übersicht an, aus der mehrfachen Ebenenstruktur mit internem semiotischem Verweissystem, der hohen intermedialen Referenzendichte und dem Verhältnis von Narration und (narrationsobstruierender) Performanz, wobei dem ersten und zweiten Aspekt sicherlich der größte Anteil zukommt: Die ‚Film-im-Film‘-Struktur, die als solche retrospektiv markiert wird, einerseits und die ebenfalls retrospektiv markierte Darstellung eines Traums andererseits. In dem einen Fall etabliert THRILLER zwei divergente *narrative* Ebenen: die des Films, der im Kino läuft und die Zuschauerschaft – unter ihnen Michael und seine Freundin – in einen Zustand zwischen Schrecken und Vergnügen versetzt, und die des dargestellten Geschehens nach dem Kinobesuch. Der Kinofilm offenbart sich im Nachhinein als Binnener-

zählung. So sehr aber auch die Thematik dieser beiden Ebenen bis hin ins kleinste Detail semantischer Setzungen und Entsprechungen hinein kongruiert und damit an der übergeordneten, makrostrukturellen Paradigmatik des Videos beteiligt ist, so verwunderlich ist innerhalb dieser Anlage, dass sie innerdiegetisch nur begrenzt von Relevanz ist: Zwar ist der Film Anstoß für das weitere Geschehen und entpuppt sich syntagmatisch als dessen strukturelle Analogie, aber dass die Figuren sich im Film gewissermaßen selbst zuschauen, wird von ihnen weder erkannt, noch problematisiert und reflektiert. Daher muss wohl angenommen werden, dass die Ebenenstruktur *narratorial* relevant gesetzt wird, nicht aber *figural*: Es geht dem Video hier um präsentationsaktbezogene Aussagen, nicht um solche, die auch die Figuren thematisieren müssten. Allerdings sind Letztere freilich durchaus von dieser Strategie betroffen, denn wie den Figuren im Kinofilm ergeht es letzten Endes ja auch ihnen: Der Horrorfilm holt sie gewissermaßen in ihrer eigenen, außerfilmischen und vermeintlichen sicheren Welt ein. In dem anderen Fall indiziert der in Sequenz 11 vorliegende Traummarker seinerseits wiederum den Wechsel zwischen zwei *diegetischen* Ebenen, während der einen Ebene (dargestellt in den Segmenten 2–4) der Status einer introspektiv präsentierten, subjektiv-psychomentalen ‚Innenwelt‘ mit (in intersubjektiver Hinsicht) nichtfaktischer Ontologie zugeschrieben wird, entspricht die andere genau dem: der textinternen, intersubjektiv erfahr- und erlebbaren Wirklichkeit, in der – so der Twist an dieser Stelle – banalerweise eben auch geträumt werden kann. Doch auch hier unterläuft eine Strukturanalogie das etablierte Gefüge, denn mit seinem Blick in die Kamera, der Direktadressierung der Zuschauerschaft offenbart Michael diejenigen gelbleuchtenden Augen wie in Sequenz 2,⁷⁸ was zu zwei Schlüssen herausfordert: Zum einen, dass es um die Beständigkeit von ‚Realität‘, wie sie vom Video modelliert wird, nicht zum Besten bestellt ist, ihr Aufbau stets auch ihre Unterminierung impliziert, zum anderen, dass doch zumindest die Figur Michael um die Botschaft des Videos weiß, nämlich dass er selbst es ist, die Starpersona, die das entscheidende Element in diesem Zusammenhang inkorporiert, während die anderen Figuren entweder nicht wissen – wie im Fall der namenlosen Freundin – oder in ihrem Tun genau diesen Umstand noch unterstreichen – wie die Untoten mit ihrem Tanz mit Michael in ihrer Mitte. Das Ganze wird zusätzlich durch unterschiedliche Vor- und Rückverweise zeichenhaft gesättigt und festgezurr. Die gelb leuchtenden Augen, die Kleidung Michaels, die Rollenbesetzung und Namensgebung, das sprachliche Zeichen ‚Vincent Price‘ und dessen Stimme (im Kinofilm wie im ‚Rap‘) – alles das verdichtet sich zu einem Netz der semantischen Überdetermination, in deren Zentrum das Künstlerimage steht.

Zu erkennen ist demnach schon auf den ersten Blick, dass das Video einerseits oberflächenstrukturell auffallend umständlich gestaltet ist und dabei – im späteren Verlauf der Filmgeschichte der 1990er-Jahre enorm populär werdende –

⁷⁸ Zur Direktadressierung über den figürlichen Blick vgl. Francesco Casetti, *Inside the Gaze. The Fiction Film and Its Spectator*. Bloomington 1998. Zur „metaphorische[n] Rolle des Sehens und des Auges“, die sich an dieser Stelle auch für THRILLER anbietet, vgl. Thomas Elsaesser/Malte Hagener, „Auge und Blick“. In: Dies. *Filmtheorie zur Einführung*. 3. Aufl. Hamburg 2011, S. 103-135; insb. S. 108 und 117-121.

Formen komplexen Erzählens geltend macht, die die Forschung unter den Slogan der Unzuverlässigkeit und des Mind-Bender aufgearbeitet hat.⁷⁹ Andererseits erscheint es tiefenstrukturell, also hinsichtlich seiner paradigmatischen Ordnung und Ideologie – seiner vermittelten Botschaft –, äußerst homogen, ja geradezu tautologisch-redundant. Wiederholt geht es um (erotisch konnotierte, heterosexuelle) Paarbeziehungen, immer ist es dabei Michael Jackson, der (gemeinsam mit der Schauspielerin Ola Ray) in einer solchen Beziehung gezeigt wird und agiert, wiederholt wird eine ‚Realität‘ aufgebaut, dann aber in ihrer ontologischen Grundkonstitution ausgehebelt, wobei abermals Jackson als entscheidender Faktor vom Menschlichen ins Nichtmenschliche transformiert, sich ‚entfremdet‘, die Partnerin existenziell bedroht und das Realitätsgefüge ins Schwanken bringt, dabei aber bezeichnenderweise stets im Zentrum allen Gezeigten steht.

4.2 ‚Thriller‘ in oszillierendem Gesamtmodus: Textsorte, *canvas* und Multimodalität

Komplex zeigt sich THRILLER aber auch in seiner (multi-)modalen Signatur, die semiotisch gesprochen den Konnex zwischen textueller Oberflächenstruktur und reduzierbarer Tiefenstruktur ausmacht, die Schaltstelle der Zeichenprozessierung und damit das Fugenelement zwischen Form- und Inhaltsebene. Und hierin, so ließe sich behaupten, besteht wohl auch der Reiz, den das Video bis heute ausstrahlt: Es ist ein in seiner Machart ‚besonderer‘ Videoclip. Doch inwiefern?

Bereits bei der Textsortenbestimmung ergeben sich Schwierigkeiten, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen, ja, die gar ganz bezeichnend sind im Hinblick auf die Spezifik, die Jacksons Video ausmacht. Auf der einen Seite ist der Fall klar: Das Medienprodukt ist unmissverständlich als Musikvideo intendiert und vermarktet worden. Zudem weist es entsprechende, für die Textsorte ganz charakteristische Eigenschaften auf: Performance des Songs (des gleichnamigen Albums aus dem Jahr 1982), Auftritt der Starpersona, strukturelle und thematische Reflexion derselben. Auf der anderen Seite allerdings reicht der Text in seiner Machart über generische Grenzen hinweg, denn er weist integrierte Spielfilmanteile auf und ist demnach nicht allein in quantitativer Hinsicht deutlich länger als andere Musikvideos, sondern tritt auch in qualitativer Hinsicht hervor, indem er seine systemreferenzielle Strukturgebung auf der einen Seite thematisch an die Songperformance anbindet, auf der anderen Seite darüber hinaus ein metatextuelles Moment geltend macht, nämlich die reflexive Selbstverortung in der Medienkulturgeschichte und Popkultur der 1970er- und 1980er-Jahre. Die Forschung ist sich richtiggehend einig, von einem Musikvideo zu sprechen, aber es

⁷⁹ Vgl. Steven Johnson, *Everything Bad is Good for You*. London 2006, und Warren Buckland (Hg.), *Puzzle Films. Complex Storytelling in Contemporary Cinema*. Malden/Mass. 2009. Vgl. auch die Überblicksartikel in *Mind-Bender: Begriffe – Forschung – Problemfelder (= Paradigma. Studienbeiträge zu Literatur und Film 1 [2017])*. <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/ffm/Paradigma/paradigma1/index.html>; Abruf am 21.11.2022.

handelt sich eben um ein Video mit ausgeprägter Spielfilmästhetik und selbst- und metareflexiver Gestaltung. Und in diesem seinem Hybridcharakter weicht es vom (damals) kulturell Erwartbaren deutlich ab und hat in dieser Anlage ebenso Konsequenzen für die multimodale Analyse. Denn die Gestaltung der medialen Projektionsfläche (des *canvas* nach Bateman/Sachs-Hombach) zeigt sich nicht nur vielfältig, sondern zugleich auch variativ: Der generelle Modus der Informationsvergabe, das Zusammenspiel aller Zeichenmodalitäten – im Folgenden ‚Gesamtmodus‘ – ändert sich auf den ersten Blick nicht, er bleibt audiovisuell. Und doch scheint im Wechsel zwischen ‚spielfilmartig‘ und ‚musikvideoartig‘ etwas auf, bei dem im Anschluss an die Idee des vorliegenden Bandes von einer ‚Medialität zweiter Ordnung‘ gesprochen werden könnte. Ein modal oszillierendes Moment bricht sich etwa Bahn, sobald der Song (in S3) einsetzt – eine multimodale Strategie, auf die noch einzugehen sein wird –, der Gesamtmodus changiert schließlich gänzlich mit Einsatz der Performance (in S4). Multimodalität als ‚Medialität zweiter Ordnung‘ zeigt sich gerade in diesem Wechselspiel der modal gesteuerten Informationsvergabe. In Anbetracht dessen ließe sich, einstweilen grob, für die ‚Ausstattung‘ des *canvas* festhalten, dass am Zusammenspiel aus Bild und Ton die für Musikvideos üblichen Zeichenmodalitäten beteiligt sind, wobei wiederum der Gesamtmoduswechsel zwischen ‚Spielfilm‘ und ‚Musikvideo‘ sinnfällig ist, bedingt durch eine alternierende Dominanz beteiligter Modi, je nachdem, welches Maß an Relevanz ihnen bei der Informationsvergabe zukommt. Und die Art und Weise der Präsentation, das fügt sich wie aufgezeigt ein, ist ja zugleich auch implizites Thema des Textes.

Kohärenzstiftend wirkt dabei insgesamt vor allem das angesprochene semiotisch engmaschige Verweissystem sowie natürlich das Lied „Thriller“: Das in der Figurenkonstellation verankerte Paradigma der Paarfindung, das in allen Handlungssegmenten, auf allen vorhandenen Ebenen variiert wird, in Rekurrenz und Modifikation identischer Zeichen und Zeichenträger überdeterminiert in Erscheinung tritt und demnach als hochgradig relevant zu erachten ist. Michael Jackson und Ola Ray in unterschiedlichem Setting und verschiedenen Outfits, verbal, non- und paraverbal kommunizierend, interagierend, zusätzlich Jackson als generisch aufgeladener Zeichenträger, indem er sich in ‚Monster‘ verwandelt, Ray als ‚final girl‘. Daneben werden, um nur ein weiteres wesentliches Element dieses Referenznetzes zu nennen, Name und Gesicht von Vincent Price grafisch bzw. visuell gezeigt (vgl. S3), im ‚Rap‘ (S4b) dann stimmlich komplettiert. Der Song ist gegenüber der Albumversion unverkennbar umgestaltet, determiniert das Bildgeschehen und implementiert mit dem Gesang eine Textschicht, die innerdiegetisch angebunden wird: Jackson besingt spielerisch und erotisch konnotiert ‚sein Mädchen‘, entwirft dabei ein Bedrohungsszenario eines ‚Bösen kurz vor Mitternacht‘, dem das besungene Du ausgesetzt ist, exponiert im Refrain schließlich einen Zustand des ‚Thrillers‘, der nach seiner Verwandlung in einen Zombie gar real wird. Die Abwandlung des Songs ist in multimodal-analytischer Sichtweise signifikant und soll ebenfalls noch Berücksichtigung finden. Was aber auch hier festzuhalten ist: Trotzdem der *canvas* derart vielgestaltig und variativ konstituiert ist, hindert es uns nicht daran, THRILLER als kohärenten Text zu rezipieren. Die

Frage wäre aber, wie Bedeutung konkret aufgebaut und eine Botschaft, vielleicht auch mehrere Botschaften transportiert werden – und zwar unter besonderer Beachtung seiner multimodalen Verfasstheit. Dabei wäre den bisherigen Erkenntnissen ein weiteres Spezifikum anzufügen, denn nicht nur *kombiniert* THRILLER unterschiedliche Gattungscharakteristika und wechselt dementsprechend im Gesamtmodus, auch *hybridisiert* er sie und stiftet mit Hilfe dieses Prinzips Sinn.

4.3 ‚Thriller‘ in Überdetermination: Makro- und mikrostrukturelle Hybridisierungsprozesse

Damit gelangen wir zum nächsten Analyseschritt, mit dem die mikro- und makrostrukturelle Erfassung bedeutungstragender Einheiten ins Zentrum rückt – die Stratifikationen in den angesprochenen Segmenten haben hierbei entscheidenden Anteil. Doch zunächst zur Rahmung, die für sich genommen bereits beachtenswert ist: 6b ist ja einerseits als ein solches Rahmensegment angelegt, wird aber neben der Präsentation der Credits für eine erneute Darbietung der Choreografie nebst gesungenem Refrain genutzt. Die pragmatisch-textuelle Begrenzung wird demnach doppelt funktionalisiert, nämlich zum einen als Rahmen, die sie medial (ersichtlich am ablaufenden Timecode) und konventionell (angezeigt durch die Credits) darstellt, und zum zweiten in diegetisch lose angeschlossener Form als Ort der wiederholten Darstellung des Attraktionsmomentes in Form von Performance und deskriptiven Syntagmen (Einstellungen von Gesichtern tanzender Untoter usw.). In anderer Weise auffällig ist das initiale Segment 1. Zunächst die schriftliche und apologetische Aussage des Künstlers Jackson, mit der er sich vom Okkulten distanziert, was in Anbetracht der Sachlage zunächst einmal seltsam anmuten mag, sind die Fiktionssignale schließlich derart deutlich, dass sich ein entsprechender Hinweis eigentlich erübrigt hätte. Andererseits besteht ja, wie aufgezeigt, eine der wesentlichen Textstrategien genau darin, die ‚Person‘ Michael Jackson (als die er schließlich inszeniert wird) mit dem Okkulten semantisch zu korrelieren, und zwar rekurrent und exponiert. Es folgt der Titel mit ausgeprägt multimodaler Spezifik – man könnte auch sagen, ein Titel, der das semiotische Programm ankündigt und gleichsam vorwegnimmt: „Michael Jackson’s Thriller“, alles in blutigen Lettern, demnach bereits für sich genommen multimodal, insofern hier ein für den Horrorfilm zentrales ‚Material‘ – Blut – als Zeichenträger zum Einsatz kommt. Dieses offenkundig nicht unübliche Verfahren – man denke im Horrorfilm an die zahlreichen Zeichen und Textbotschaften in Blut – dient im vorliegenden Fall klar der referenziellen Anbindung an ebendieses Genre: THRILLER ‚dockt‘ hier gewissermaßen gleich zu Beginn an den Horrorfilm an. Das in der Tonspur angelegte Atemgeräusch ist auf semantischer Ebene paradigmatisch: Wie das Blut der Lettern indiziert es das ‚Leben‘, das auf seiner Grenze zum Tod schließlich Thema des Videos insgesamt gerät. In programmatischer Sicht zeigen demnach also modale Semioseoperatoren in ihrer Kombinati-

on an, worum es dem Video über seine thematische Ausrichtung hinaus auch geht, nämlich, wie beschrieben, um modale ‚Wechselspiele‘ zwischen Bild und Ton.

Die Segmente 3b, 4b und 6b sind subtiler gestaltet und dienen letztlich der genannten allgemein prägenden Textstrategie der generischen Hybridisierung. In S3a setzt der Song ein und untermalt das Geschehen: das Paar vor dem Kinoeingang, er ist belustigt ob ihrer Schreckhaftigkeit, sie beteuert das geringe Ausmaß ihrer Angst – bei alledem: keine Signale darauf, dass eine Songperformance beginnt, vielmehr findet lediglich ein Moduswechsel auf auditiver Ebene statt, bei dem Jacksons Musik den diegetischen Ton der Kinoatmo komplettiert, der wiederum syntagmatisch ein (fiktionsintern) nichtdiegetischer Ton des Filmscores (Filmmusik) vorangeht. Das mag mit Blick auf die Alltagsrezeption des Clips überhaupt nicht nennenswert zu sein, ist der Text schließlich in eine Kommunikationssituation eingebettet, bei der klar ist, dass man Jacksons Video schaut und der Song folgt. Dennoch ist der syntagmatische Aspekt der Verkettung verschiedenartiger Tonmodi und die jeweiligen synchronen Bild-Ton-Relationen, möchte man den konstituierenden Verfahren dieses Filmtextes auf den Grund kommen, nicht zu übergehen. 4b reiht sich dahingehend ein, wenn auch hier modal abermals anders verfahren wird. Der ‚Rap‘ (intoniert durch Price) und das Bildgeschehen werden parallel geführt und ergänzen sich gegenseitig:

Darkness falls across the land
 The midnight hour is close at hand
 Creatures crawl in search of blood
 To terrorise y’awl’s neighbourhood
 And whosoever shall be found
 Without the soul for getting down
 Must stand and face the hounds of hell
 And rot inside a corpse’s shell
 The foulest dench is in the air
 The funk of forty thousand years
 And grizzly ghouls from every tomb
 Are closing in to seal your doom
 And though you fight to stay alive
 Your body starts to shiver
 For no mere mortal can resist
 The evil of the thriller.⁸⁰

Es ist, wie gesagt, immerhin Vincent Price, der hier spricht, ein insbesondere durch seine Darstellungen in Poe- und Lovecraft-Adaptionen zur Ikone des Horrorfilms gewordener Mime, dessen Stimme im allgemeinen kulturellen Wissen der Zeit vor allem für eines steht: den populären Horror der alten, klassischen Schule der 1960er-Jahre. Price hat akustisch wie visuell einen festen wie prominenten Platz im Archiv. Vor Einsatz dieser Zeilen verweilt die Kamera auf einem

⁸⁰ Zitiert nach Childs, „Pop-Video“, S. 47.

Friedhof und verlässt das Paar. So, wie der gesprochene Text eine (u.a. historische) Dimension der dargestellten Welt eröffnet, die über das von Jackson Mitgeteilte hinausreicht, so zeigt sich auf Bildebene die konkrete Manifestation in Form diverser Untoter, die ihre Gräber aufbrechen und verlassen, um ungelenkt in die urbane Welt der Lebenden einzufallen. Das Segment führt damit aufs Anschaulichste vor Augen, worin der emergente Effekt der Hybridisierung besteht: die Überdeterminierung der Horribilität – ‚Thriller‘ in größtmöglich repräsentativer Form, auch, und dies gewissermaßen fortführend, im erneuten Moduswechsel zum ‚Spielfilm‘ samt Rundfahrt um das Paar, Twist bei Michaels Transformation und Vertigo-Effekt zur Unterstreichung des massiven Irritations- und Schockmomentes der jungen Frau, die – auch das entspricht zwar der Logik des Musikvideos, unterläuft aber die Konventionen des Spielfilms – der choreografierten Darbietung beiwohnt, bevor sie die Flucht ergreift, oder auch im kleinen, aber doch im gegebenen Zusammenhang wichtigen Detail, dass während der Performance mit großer musikalischen Untermalung der Atmo-Sound (der Schritte auf dem Asphalt) beigefügt (und eben nicht getilgt) ist. Rekurrent umspielt der Text demnach also die Grenze zwischen beiden Gesamtmodi, umspielt sie bis zur Auflösung in einem gänzlich neuen Format, das er selbst zu repräsentieren beansprucht. Vermehrt lassen sich dahingehend im Syntagma Daten ausmachen, die auf die multimodale Verknüpfung abheben, um auf diese Weise Zeichenmodalitäten zu kombinieren und zu hybridisieren.

Die Paradigmenbildung und damit die Bedeutungskonstituierung im vorliegenden Fall ist demzufolge aufs Engste mit der multimodal-semiotischen Verfasstheit verknüpft. Glückende vs. scheiternde Paarbeziehung, Leben vs. Tod, Mensch vs. Nicht-Mensch, Selbst vs. Selbstentfremdung, ‚Realität‘ vs. Realität – alles dies sind topologische Teilordnungen, mit denen das Video operiert, die es in Zusammenhang bringt und darüber die Problemverhandlung installiert. Dabei ist das Umspielen einer Grenze als maßgebliche Textstrategie zu erachten. Das gilt gleichermaßen für die Ebene des Dargestellten wie für die Ebene der Darstellung. Es deutete sich mehrfach an, dass die genannten Oppositionen einerseits insofern *gesetzt* werden, als das jeweilig oppositionelle Teilsystem stets als ‚Einbruch‘ des Fantastischen inszeniert wird, ausgelöst durch die Figur Michael. Er ist der Grenzgänger, diejenige Figur, die die als gültig angenommene Ordnung infrage stellt bzw. unterminiert und substituiert. Andererseits wird dieser neu eingeführte Systemzustand denn immer auch wieder (zumindest temporär) *zurückgenommen* und *relativiert*, eine ‚alte‘ Ordnung wieder hergestellt, bevor sie aufs Neue gefährdet wird und zusammenbricht. Eine Grenze hat demnach also immer nur losen Bestand und dem Protagonisten ist dies durchaus bewusst, während im Gegensatz dazu in Form der Twist-Strukturen des Videos eine Beständigkeit der Grenzziehung wiederholt re-inszeniert wird und die andere Figur wie auch die Zuschauerschaft in falscher Sicherheit gewogen werden. Dasselbe gilt nun allerdings auch für die Paradigmen ‚Spielfilm‘ und ‚Musikvideo‘, die vom *canvas* abzuleiten sind: Die Kombination setzt die Grenzziehung zwischen beiden, ihre Disjunktheit voraus, ihre Hybridisierung ‚umspielt‘ diese Setzung, indem aus ihr

ein ‚Drittes‘ hervorgeht: Eine Art exponiert ‚spielfilmartiges‘, eben spezifisch fremdreferenzielles, hybrides Medienformat.⁸¹

Der propositionale Gehalt des Ganzen und damit auch die Bedeutungsproduktion erscheinen daher vielschichtig. Zwei Teilpropositionen könnten lauten: *Das Musikvideo ist eine flexible Textsorte (P1), die mit Hilfe verschiedener Formen der System- und Einzeltextreferenz (auf den Horrorfilm), fremdgenerische Elemente semantischer, segmentaler und modaler Art zu transponieren und zu integrieren vermag (P2)*. Und bezogen auf den relevantesten Term: *Michael Jackson ist Dreh- und Angelpunkt der Problemverhandlung, funktionales Bindeglied zwischen Darstellung und Dargestelltem und Kulminationspunkt der referenziellen Bedeutungsdimension (P3)*. P3 ist für sich genommen eine banale Aussage, die neben dem Offensichtlichen – Jackson als Protagonist – im Gesamtkomplex des Gegebenen aber auf einen sinngebenden strukturellen Nexus abhebt, denn die Figur wird schließlich durch den Star selbst verkörpert, um den herum eine reflexive Ebene des Videos angelegt ist: Mit Decker und Krahl der reflexive Entwurf eines Künstler-Image. Eine weitere, damit korrelierte Reflexionsebene ergibt sich aus der Eigenschaft der Figur, Grenzen zu überschreiten und Codes des Horrorfilms zu realisieren. Die Konstitution der Figur, ihre Fähigkeit zur Transformation wird zum Anlass genommen (und durch eine Reihe von Relevanzsignalen angezeigt), dies auch auf Präsentationsebene deutlich zu exponieren und damit Bezugnahmen auf den Horrorfilm konkret zu überführen: Die Verwandlung in Sequenz 2 als Einzeltextreferenz referiert unübersehbar auf Landis' Film *AN AMERICAN WEREWOLF IN LONDON (USA/GB 1981)*. P1 wiederum ist im Grunde genommen ebenso banal und bestätigt ausgehend vom vorliegenden Einzelfall den Befund der Forschung hinsichtlich der Offenheit der Textsorte in Richtung Film und Fernsehen. Anders gewendet jedoch, nämlich im Hinblick auf die filmische Artikulation referenzieller Einheiten, weist sie auf einen hochkomplexen Vorgang hin, vor allem eingedenk von P2 sowie Quantität und Qualität referenzieller Struktur(anordnungen). Denn mag auch generische Offenheit sui generis textsortenkonstitutiv sein, es kommt letzten Endes vor allem darauf an, zu ergründen, wie sie als Möglichkeit konkret genutzt wird – und nach Auseinandersetzung mit unserem Beispiel ließe sich als Ergebnis anbringen: Sie ist mit der multimodalen Anlage des Genres aufs Engste verschränkt. Das heißt, die Transposition fremdgenerischer Strukturen und Elemente verläuft im Einzelfall mannigfaltig und mehrdimensional und bedarf einer gesonderten Analyse, die, so konnte aufgezeigt werden, für eine semiotische Untersuchung unabdingbar ist. Die für den gegebenen Untersuchungszusammenhang entscheidende Proposition ließe sich demnach wie folgt fassen: *Multimodalität im Musikvideoclip weist Funktionen*

⁸¹ Zum Phänomen der Hybridität (als Kombination heterogener Einheiten) ist bekanntermaßen in der Intermedialitätstheorie gearbeitet worden; ich verzichte daher an dieser Stelle auf weitere Erläuterungen (vgl. Irmela Schneider, „Von der Vielsprachigkeit zur ‚Kunst der Hybridation‘. Diskurse des Hybriden“. In: Dies./Christian W. Thomsen (Hgg.), *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste*. Köln 1997, S. 13-66, und Yvonne Spielmann, „Intermedialität und Hybridisierung“. In: Roger Lüdeke/Erika Greber (Hgg.), *Intermedium Literatur. Beiträge zu einer Medientheorie der Literaturwissenschaft*. Göttingen 2004, S. 78-102). Zur Untersuchung im Musikvideo wie auch zur einhergehenden Problematik vgl. den Überblick bei Rehbach, „Medienreflexion“, S. 66f.

ersten und zweiten Grades auf (P4). Die Funktionen ersten Grades sind auf basal pragmatischer Ebene angesiedelt: Es geht hierbei um die filmische Medialisierung als kommunikativer Akt, der im gegebenen Fall eben multimodal konstituiert und als Kommunikat entsprechend komplex gestaltet ist. Veranschaulicht werden konnte darüber hinaus aber auch, dass Multimodalität im gegebenen Medienformat eine Art ‚Medialität zweiter Ordnung‘ installiert, indem sie neben ihrer pragmatischen Funktionalität ebenfalls *semantisch* funktionalisiert ist: Denn sie erzeugt nicht nur eine ‚Mehrkanaligkeit‘ des Kommunikationsaktes, sondern ist selbst Bedeutungsträger; je nach ‚Set‘ des Gesamtmodus, verlagert sich die Semantik der Präsentation – mit der Folge, dass das Musikvideo vor allem in seiner multimodalen Anlage sein maßgebliches Konstituens (siehe P1 und 2) codiert und so Hybridisierungsmomente realisiert. Im vorliegenden Fall wird der lexikalische Term ‚Thriller‘ überdeterminiert und andersherum (mit Decker) der thematische Verhandlungskomplex, das heißt die paradigmatische Ordnung und der Umgang mit ihr in Überdeterminierung repräsentiert.⁸²

5. Fazit: Aussichten einer multimodalanalytischen Mediensemiotik des Musikvideos

Für eine medientheoretisch fundierte Semiotik mit Ausrichtung auf die multimodale Verfasstheit von Texten ist in den letzten Jahren viel getan worden. Das Ziel dieses Beitrags war es, für den gesonderten Bereich des Musikvideos einzustehen und Ansätze zur Multimodalität und multimodalen Textanalyse in eine Semiotik des Musikvideoclips zu implementieren.

Wie ein Aufriss der aktuellen Forschungslage zeigte, liegt eine Musikvideosemiotik zwar in elaborierter Form vor, allerdings mangelt es ihr bislang an einer Berücksichtigung der multimodalen Beschaffenheit der Textsorte. Abhilfe sollte die Aufarbeitung kompatibler Vorarbeiten zur Modalität und Multimodalität sowie die Integration eines zweigliedrigen Analyseansatzes in den zeichentheoretischen Theorierahmen schaffen. Wie erörtert, eröffnet der Blick auf Multimodalität zunächst ganz generell eine Sicht auf Zeicheninteraktionsprozesse, das Zusammenspiel der in Bild und Ton kombinierten Einheiten, ihre (zeichenmodale) Grundierung und ‚geschichtete‘ ‚Mehrwert‘-Erzeugung; und damit auch die Perspektive auf Bedeutungsproduktionsoperatoren, d.h. das Zusammenwirken beteiligter Einheiten beim Aufbau von Bedeutung. Der hier vorgeschlagene Ansatz speist sich aus modal-, medien- und filmtheoretischen Vorarbeiten und strebt die Einbindung von vor allem zwei Aspekten multimodaler Semiose in die Analyse ein: Erstens die Bestimmung von multimodaler Spezifik und semiotischen Signifikanzen, die Auseinandersetzung mit Fragen nach der konkreten Gestaltung des *canvas*, danach, welche Modalitäten auf welche Weise zum Einsatz kommen und wie sie auf Basis ihrer spezifischen Verknüpfung Kohärenz stiften. Eine Art modalanalytische Bestandsaufnahme also. Zweitens die Erfassung be-

⁸² Vgl. Decker, „Madonna“, S. 64f.

deutungstragender Einheiten der multimodalen Textebene in mikro- und makrostruktureller Hinsicht, die Verschaltung von Modalität, Multimodalität und Paradigmenbildung, die wiederum in einen propositionsanalytischen Zugriff zu übersetzen ist. Der Zulaufpunkt des Ansatzes besteht demnach nicht allein in der Analyse pragmatischer Leistungen von Zeichenmodalitäten und ihrer Beteiligung innerhalb der thematischen Gesamtkonfiguration, sondern zusätzlich in der Analyse der semantischen Funktion ihrer Interaktion.

Mit THRILLER wurde ein besonders instruktives Beispiel gewählt – sowohl hinsichtlich der Anwendbarkeit des Analysemodells als auch hinsichtlich erwartbarer Ergebnisse einer Musikvideountersuchung. In Auseinandersetzung mit dem Video wurde ersichtlich, wie der vorgeschlagene Ansatz operationalisiert werden könnte, gleichwohl er – und dies sei freilich nochmals angemerkt – nur eine *anteilige* Interpretationsbasis zu bieten hat und selbstredend in größer angelegte Analysen integriert werden müsste. THRILLER jedenfalls kombiniert, das wird bereits bei oberflächlicher Betrachtung deutlich, Struktureinheiten des Musikvideoclips mit solchen des Horrorfilms. Die Frage sollte aber sein, *wie* er das tut. Eine Erkenntnis: durch die verstärkte und relevante Einbindung von Zeichenmodalitäten in den Bedeutungsaufbau. Das Video bietet mehrere Rezeptionsweisen an: An erster Stelle die als Musikvideo mit dominant-reflexivem Umgang mit der Starpersona, dann auch als ‚besonders innovatives‘ Video, das über die ‚Ränder‘ der Singperformance hinaus ein komplexes Narrativ entfaltet und in struktureller Sicht sozusagen ‚mehr‘ als ein bloßes Musikvideo ist, gewissermaßen ein ‚Kurzspielfilm‘. Es kann aber zudem auch als Paradebeispiel einer integrativen Mediegeschichte gelesen werden: Seine – gerade auf zeichenmodaler Ebene – vermittelte Botschaft lautet ja schließlich auch, dass es sich um eine Textsorte handelt, die anschlussfähig und flexibel ist. Wenn die Forschung von einer „hybrid form“⁸³ spricht, von „hybrids“⁸⁴ oder gar von „monstrous hybrids“,⁸⁵ dann müsste infolge der vorliegenden Untersuchung vermerkt werden: Das genuine Gestaltungsprinzip der Hybridisierung ist in erster Linie in Auseinandersetzung mit den modalen Operatoren der Semiose zu decodieren, und eine Interpretation, die die Strategie der Grenznivellierung stark macht, müsste unter Zuhilfenahme entsprechender Ergebnisse unterfüttert werden. Ordnungen werden gesetzt, Grenzen etabliert, haben aber nur temporären Bestand, werden stets wieder durchbrochen, aufgehoben und substituiert – und das gilt für den Umgang mit Ordnungssätzen auf der Ebene des Dargestellten, der *histoire*, aber nun allerdings ebenso für die Ebene der Darstellung, des *discours*, der Präsentationsebene. Das multimodale Wechselspiel zwischen ‚Musikvideo‘ und ‚Spielfilm‘ ist entsprechend gleichbedeutend nicht allein mit mannigfaltigen, sondern zugleich auch oszillierenden Signifikationsprozessen. Wie also zu sehen war, ist multimodale Kommunikation „mehr als die Summe der jeweiligen modalen Aspekte“, be-

⁸³ Childs, „Music Video Gothic“, S. 158.

⁸⁴ Peter G. Christenson/Donald F. Roberts, *It's not only Rock & Roll: Popular Music in the Lives of Adolescents*. Cresskill/New Jersey 1998, S. 141.

⁸⁵ Dick Hebdige, „What is ‚Soul‘?“. In: Alan M. Olson/Christopher Parr/Debra Parr (Hgg.), *Video Icons & Values*. Albany/New York 1991, S. 121-133; hier S. 129.

steht die „eigentümliche Leistungsfähigkeit [dieser] Kommunikation gerade in der bedeutungs- und effizienzsteigernden Kombination unterschiedlicher Modi“. ⁸⁶ Auf einprägsame Weise gilt das für Jacksons Video wie mutmaßlich für den Musikvideoclip insgesamt.

⁸⁶ Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“, S. 16.

Filmverzeichnis

- AN AMERICAN WEREWOLF IN LONDON. John Landis (USA/GB 1981).
 BOHEMIAN RHAPSODY. Bruce Gowers (UK 1975).
 LUCKY STAR. Arthur Pierson (USA 1984).
 THRILLER. John Landis (USA 1983).

Literaturverzeichnis

- Bateman, John/Karl-Heinrich Schmidt. *Multimodal Film Analysis. How Films Mean*. London 2012.
- Bateman, John/Klaus Sachs-Hombach. „Multimodalität im Schnittbereich von Medientheorie und Semiotik“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 41, 1-2 (2019), 11-36.
- Bench, Harmony. „Monstrous Belonging: Performing ‚Thriller‘ after 9/11“. In: Melissa Blanco Borelli (Hg.). *The Oxford Handbook of Dance and the Popular Screen*. Oxford 2013, 393-411.
- Bódy, Veruschka/Peter Weibel (Hgg.). *Clip Clap Bum. Von der visuellen Musik zum Musikvideo*. Köln 1987.
- Brüssel, Stephan. *Filmisches Erzählen. Typologie und Geschichte*. Berlin/Boston 2014.
- Buckland, Warren (Hg.). *Puzzle Films. Complex Storytelling in Contemporary Cinema*. Malden/Mass. 2009.
- Casetti, Francesco. *Inside the Gaze. The Fiction Film and Its Spectator*. Bloomington 1998.
- Childs, Peter. „Pop-Video: Michael Jackson’s ‚Thriller‘ and ‚Race‘“. In: Ders. *Contemporary Culture Texts and Critical Approaches*. Edinburgh 2006, 40-48.
- Christenson, Peter G./Donald F. Roberts. *It’s not only Rock & Roll: Popular Music in the Lives of Adolescents*. Cresskill/New Jersey 1998.
- Decker, Jan-Oliver. *Madonna: Where’s that girl? Starimage und Erotik im medialen Raum*. Kiel 2005.
- Decker, Jan-Oliver/Hans Krahl. „Videoclip“. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Bd. 3. Berlin/New York 2007, 781-782.
- Decker, Jan-Oliver. „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.). *Strukturalismus heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart 2018, 79-105.
- Elsaesser, Thomas/Malte Hagener. „Auge und Blick“. In: Dies. *Filmtheorie zur Einführung*. 3. Aufl. Hamburg 2011, 103-135.
- Frith, Simon u.a. (Hgg.). *Sound and Vision. The Music Video Reader*. London/New York 1993.
- Goodwin, Andrew. *Dancing in the Distraction Factory: Music Television and Popular Culture*. Minneapolis 1992.
- Gräf, Dennis u.a. *Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate*. Marburg 2017.

- Greimas, Algirdas Julien. *Du sens II*. Paris 1983 (engl. *On Meaning*. Minneapolis 1987).
- Halliday, Michael A. K.. *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London 1978.
- Hebdige, Dick. „What is ‚Soul‘?“. In: Alan M. Olson/Christopher Parr/Debra Parr (Hgg.). *Video Icons & Values*. Albany/New York 1991, 121-133.
- Holly, Werner. „Medien, Kommunikationsformen, Textsortenfamilien“. In: Stephan Habscheid (Hg.). *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/New York 2011, 144-163.
- Johnson, Steven. *Everything Bad is Good for You*. London 2006.
- Kaul, Susanne /Jean-Pierre Palmier/Timo Skrandies (Hgg.). *Erzählen im Film. Unzuverlässigkeit, Audiovisualität, Musik*. Bielefeld 2009.
- Kinder, Marsha. „Music Video and the Spectator“. In: *Film Quarterly* (Herbst 1984), 2-15.
- Klemm, Michael. „Ausgangspunkt. Jedem seinem Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich“. In: Ulla Fix u.a. (Hgg.). *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt am Main u.a. 2002, 17-29.
- Krah, Hans. „Das Künstler-Selbst. Referenz und Image im Musikvideo“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 42/1-2 (2020), 153-174.
- Kress, Gunther/Theo van Leeuwen. *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London 2001.
- Kress, Gunther/Theo van Leeuwen. „Multimodality and multimodal research“. In: Eric Margolis/Luc Pauwels (Hgg.). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. Los Angeles 2011, 549-569.
- Linsky, Leonard. *Referring*. London 1967.
- Lotman, Jurij M.: *Struktur literarischer Texte*. München 1972.
- Lotman, Jurij M.. *Probleme der Kinoästhetik. Einführung in die Semiotik des Films*. Frankfurt am Main 1977.
- Lynch, Christopher. „Ritual Transformation through Michael Jackson’s Music Video“. In: *Journal of Communication Inquiry* 25/2 (April 2001), 114-131.
- Malsch, Friedemann/Dagmar Streckel. *Künstler-Videos. Entwicklung und Bedeutung*. Ostfildern-Ruit 1996.
- Mercer, Kobena. „Monstrous Metaphors: Notes on Michael Jackson’s *Thriller*“. In: *Welcome to the Jungle: New Positions in Black Cultural Studies*. New York/London 1994, 33-52.
- Menne, Albert. *Einführung in die Methodologie. Elementare allgemeine wissenschaftliche Denkmethode im Überblick*. Darmstadt 1980.
- Mind-Bender: Begriffe – Forschung – Problemfelder (= Paradigma. Studienbeiträge zu Literatur und Film 1 [2017])*. <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/ffm/Paradigma/paradigma1/index.html>; Abruf am 21.11.2022).
- Momcilovic, Drago. „Music Video Gothic: Fragmentary Form at the Dawn of MTV“. In: *Gothic Studies* 23/2 (2021), 148-162.
- Norris, Sigrid. *Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework*. New York/London 2004.

- Nöth, Winfried (Hg.). *Semiotics of the Media. State of the Art, Projects, and Perspectives*. Berlin/New York 1997.
- Rehbach, Simon. *Medienreflexion im Musikvideo. Das Fernsehen als Gegenstand intermedialer Beobachtung*. Bielefeld 2018.
- Schmid, Wolf. *Elemente der Narratologie*. 3. Aufl. Berlin/Boston 2014.
- Schmitz, Ulrich. „Multimodale Texttypologie“. In: Nina-Maria Klug/Hartmut Stöckl (Hgg.). *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin/Boston 2016, 327-347.
- Schneider, Irmela. „Von der Vielsprachigkeit zur ‚Kunst der Hybridation‘. Diskurse des Hybriden“. In: Dies./Christian W. Thomsen (Hgg.). *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste*. Köln 1997, 13-66.
- Schneider, Jan Georg/Hartmut Stöckl (Hgg.). *Medientheorien und Multimodalität. Ein TV-Werbespot – Sieben methodische Beschreibungsansätze*. Köln 2011.
- Simon, Josef (Hg.). *Zeichen und Interpretation*. Frankfurt am Main 1994.
- Souriau, Etienne. „La structure de l’univers filmique et le vocabulaire de la filmologie“. In: *Revue internationale de Filmologie* 2/7-8 (1951), 231-240 (dt. „Die Struktur des filmischen Universums und das Vokabular der Filmologie“. In: *Montage/av* 6/2 (1997), 140-157.
- Spielmann, Yvonne. „Intermedialität und Hybridisierung“. In: Roger Lüdeke/Erika Greber (Hgg.). *Intermedium Literatur. Beiträge zu einer Medientheorie der Literaturwissenschaft*. Göttingen 2004, 78-102.
- Stöckl, Hartmut. „Multimodalität – Semiotische und textlinguistische Grundlagen“. In: Nina-Maria Klug/Hartmut Stöckl (Hgg.). *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin/Boston 2016, 3-35.
- Strank, Willem. *Handbuch Filmgeschichte. Von den Anfängen bis heute*. München 2021.
- Titzmann, Michael. *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. 3. Aufl. München 1993.
- 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 2004, 3028-3103.
- Titzmann, Michael. „Propositionale Analyse – kulturelles Wissen – Interpretation“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung*. Passau 2006, 76-92.
- Wulff, Hans-Jürgen. „Die Ordnungen der Bilderflut. Konstellationen medialer Kommunikation als strukturbildendes Prinzip in Performance-Videos“. In: *Rundfunk und Fernsehen* 37/4 (1989), 435-446. <http://www.derwulff.de/files/2-21.pdf>; Abruf am 19.08.2022.
- Wulff, Hans J.. „Semiotik der Filmanalyse. Ein Beitrag zur Methodologie und Kritik filmischer Werkanalyse“. In: *Kodikas/Code* 21 (1998), 19-26. <http://www.derwulff.de/2-84>; Abruf am 06.09.2022).
- Zillmann, Dolf/Norbert Mundorf. „Image Effects in the Appreciation of Rock Video“. In: *Communication Research* 14/3 (1987), 316-334.

Die innere Gestalt der Worte

Zur Multimodalität von Poesiefilmen

Matthias C. Hänselmann

In den vergangenen zehn Jahren etablierte sich der Poesiefilm zu einer eigenständig wahrgenommenen Filmgattung, die – wenn auch nicht neu¹ – sich durch die große institutionalisierte Aufmerksamkeit² und die daraus resultierende Produktivität seither größere Publikumskreise erschließen³ und auch die wissenschaftliche Aufmerksamkeit⁴ auf sich ziehen konnte. Als eine besondere Form der allgegenwärtigen „Übertragungen zwischen analogen und digitalen Medien“⁵ stehen für die Forschung vor allem medienspezifische und medienkomparatistische Aspekte des Poesiefilms im Mittelpunkt. Immer wieder wurde dabei auch auf die „Hybridität und Intermedialität“⁶ dieser Filmgattung hingewiesen oder selbige sogar als „multimodale und multimediale Hybridform“⁷ apostrophiert. Gleichwohl fehlt bisher eine systematische Untersuchung, die sich der Frage angenommen hätte, auf Basis welcher medial bedingten Modi genau der Poesiefilm

¹ Poesiefilme *avant la lettre* entstanden etwa mit Paul Strand, MANHATTA. Film Arts Guild 1921 und Man Ray, L'ÉTOILE DE MER. 1928 (im Folgenden zitiert unter EdM) bereits seit den 1920er-Jahren.

² Besonders hingewiesen sei auf die vom Haus für Poesie Berlin ausgerichtete Festivalreihe „Zebra Poetry Film Festival“, das „Art Visuals & Poetry Film Festival“ in Wien, die „Internationalen Thüringer Poetryfilmtage“ und das seit 2013 an verschiedenen Orten in Europa veranstaltete „Filmpoem Festival“.

³ Aline Helmcke, Guido Naschert, „Editorial“. In: *Poetryfilm Magazin*, 5, 2020, S. 4-7, hier S. 6, sprechen gar von einer „Poesiefilm-Euphorie“.

⁴ In größerem Umfang geschah dies etwa im Projekt „Poesiefilm“ der Friedrich Schlegel Graduiertenschule an der FU-Berlin sowie aktuell im Projekt „Poetry in the Digital Age“ der Universität Hamburg.

⁵ Catrin Prange, „Dichtung digital. Nora Gomringers lyrische Transformationen“. In: Johannes C. P. Schmid/Andreas Veits/Wiebke Vorrath (Hgg.), *Praktiken medialer Transformationen. Übersetzungen in und aus dem digitalen Raum*. Bielefeld 2018, S. 105.

⁶ Stefanie Orphal, *Poesiefilm. Lyrik im audiovisuellen Medium*. Berlin, Boston 2014[a], S. 11.

⁷ Sonja Klimek, „Internet Poetry Clips: Multimodale und multi-mediale Hybridformen als Herausforderung für die Lyrikologie“. In: *Internationale Zeitschrift für Kulturkomparatistik* 2, 2021, S. 279-300; Der Aufsatz von Klimek verfährt, gerade was definitorische Abgrenzungen anbelangt, leider recht oberflächlich und liefert auch statt produktiven Einordnungen nur wenige Fallbesprechungen.

operiert und welche (eventuell gattungsspezifischen) Funktionalisierungen der entsprechenden Möglichkeiten er dabei ausbildet.

Der vorliegende Beitrag widmet sich genau dieser Fragestellung, indem er nach einigen Grundlagendefinitionen direkt auf die Medialität und Modalität des Poesiefilms eingeht, dabei zunächst dessen semiotische Modi sowie deren besondere Hierarchisierung ermittelt, um im Weiteren unter Verweis auf eine Vielzahl von Filmbeispielen auf die sekundärsemiotischen Modi einzugehen, mittels derer sich der Poesiefilm als eigenständige Gattung konturieren lässt.

1. Kriterien und Definition des Poesiefilms

Die Bezeichnung „Poesiefilm“ ist eine relativ neue,⁸ die vor allem durch das seit 2002 vom Haus für Poesie Berlin ausgerichtete „ZEBRA Poetry Film Festival“ geprägt wurde und bisher auf den deutschsprachigen Raum beschränkt ist. Ein – insbesondere konzeptionell – wichtiger Vorläufer dieser Kulturveranstaltung war das später unter dem Namen „Cin(e)-Poetry“ firmierende, 1975 begründete „Poetry-Film Festival“ der amerikanischen National Poetry Association, das sich nach eigenem Bekunden Filmen und Videos widmete, die „literature (usually poetry), music and dynamic visual imagery“ kombinieren, „to carry a powerful poetic statement, often in brief, compact form usually under 10 minutes in length“, mit dem Hinweis: „[n]o filmed poetry readings accepted“.⁹ Alle wichtigen Bestimmungen, die auch für die heutige Definition des Poesiefilms (und seiner unter Bezeichnungen wie Videopoesie, Videopoem, Lyrikclip, Lyrikfilm, Gedichtverfilmung, Cin(e)poem, Videopoetry, Cinopoetry, Poetryclip, Poetryvideo, Poetryfilm laufenden Alter Egos) zentral sind, lassen sich in dieser Beschreibung wiederfinden.

Poesiefilme sind entsprechend dieser Auffassung lyrikbasierte Bewegtkurzfilme, die unter Musikeinbindung eine „poetische“ Rezeptionswirkung erzeugen, wobei die filmische Komponente derart im Vordergrund steht, dass reine Lesungsaufzeichnungen ebenso aus dem Definitionsrahmen fallen wie musikunterlegte Textabfilmungen. Was die Verbreitungswege anbelangt, muss hinzugefügt werden, dass, auch wenn dem Poesiefilm gewidmete Festivals inzwischen in den

⁸ Mit der heutigen Bezeichnung übereinstimmende Begriffsverwendungen lassen sich nicht vor der Jahrtausendwende finden; sie beziehen sich dann meist auf filmtheoretische Überlegungen von Pier Paolo Pasolini, „Die Sprache des Films“. In: Friedrich Knilli/Erwin Reiss (Hgg.), *Semiotik des Films. Mit Analysen kommerzieller Pornos und revolutionärer Agitationsfilme*. München 1971, S. 38-55, bzw. knüpfen daran an, wie bspw. Bernardo Bertolucci in Ernst Wendt/Werner Kließ (Hgg.), *Film 1966. Kino: Kunst, Konsum, Kommerz. Chronik und Bilanz des internationalen Films*. Velber bei Hamburg 1966 o. S.: „Ich glaube schon, daß meine Filme zu der Richtung gehören, die Pasolini als Poesiefilm definiert, also eine Art Film, der sich selbst zum Gegenstand hat, in dem man sozusagen das Geräusch der Kamera hört, in dem die Kamera das Objekt und der Zentraldarsteller ist.“ – In Anlehnung an diese Definition könnte man sagen, im heutigen Poesiefilm ist das Gedicht der Hauptdarsteller.

⁹ The Independent Film & Video Monthly, 19/7, 1996, S. 57.

verschiedensten Ländern existieren und die Produktion wie Rezeption maßgeblich und immer deutlicher beeinflussen, Poesiefilme zum überwiegenden Teil Individualkreationen mit meist experimentellem Charakter sind und sich dieser Filmkunstform entsprechende Publikationsorte suchen. Internetfilmplattformen nehmen dabei eine zentrale Position ein, da hier – auch über den zeitlich begrenzten Rahmen eines Filmfestspiels hinaus – eine dauerhafte Präsenz und besonders auch eine durch dasselbe Gemeinschaftsinteresse gebundene Community möglich ist. Die Videoplattform *Vimeo* steht, was die Nutzungsintensität anbelangt, dabei noch vor der Plattform *Youtube*, da sie neben einer höheren Bitrate sowie besserer Ton- und Bildqualität tendenziell eine künstlerisch ambitioniertere Klientel anspricht. Auf höherer Ebene existieren zudem Videoblog-Seiten, die auf der beschriebenen Basis Poesiefilmvideos unterschiedlicher Plattformen in regelmäßig aktualisierte Listen aufnehmen, beschreiben, kommentieren bzw. kommentierbar und rubrizierbar machen etc. und auf diese Weise zur Community-Bildung wie zur Zirkulation von Poesiefilmen entscheidend beitragen.¹⁰

Eine – ebenfalls bereits durch das Komitee des „Poetry-Film Festival“ vorgenommene – Präzisierung setzt als zusätzliche Anforderung an Poesiefilme das Ziel an, „to fuse aspects of poetry, film, and music to achieve an intermedium – the ‚poetryfilm‘ with its own peculiar aesthetic and technical demands“, wobei „each medium as enhancing the other symbiotically“¹¹ angesehen wird.

Die Begrifflichkeit des „Intermedium“ akzentuiert entsprechend die Ansicht, dass es sich beim Poesiefilm um ein Filmformat handelt, das nicht nur filmgenre-sondern sogar dezidiert medienspezifische Alleinstellungsmerkmale besitzt. Da es aufgrund seiner produktionstechnischen Basis gleichwohl im Rahmen des Filmmediums anzusiedeln ist, muss zumindest die Ansicht, beim Poesiefilm handle sich um ein Medium *sui generis*, abgewiesen und dieser als spezifisches Filmgenre bestimmt werden. Gerade „die Wendung vom ‚Symbiotischen‘ des Genres“¹² findet sich jedoch seither immer wieder bei Beschreibungsansätzen des Poesiefilms, u.a. auch in der Rede von Bob Holman anlässlich des ersten „ZEBRA Poetry Film Festivals“, ohne dass Bezug auf die Ursprungsauffassung des „Poetry-Film Festival“ genommen würde.

Für die präzisere Erfassung des Poesiefilms besonders hinsichtlich seiner intermedialen und intermodalen Aspekte ist es im Weiteren wichtig zu bestimmen, in welcher Form die literarische Komponente in den Filmzusammenhang eingebettet wird, wobei sich hieraus zugleich weitere Kategorisierungs- und Abgrenzungsmöglichkeiten ergeben. Die Existenz eines filmintern referenzialisierten po-

¹⁰ Eine solche Internetseite wäre bspw. movingpoems.com oder poetryfilmlive.com.

¹¹ Festivalankündigung in: *Filmmakers Newsletter*, 1975, 8/11, S. 74.

¹² Orphal, *Poesiefilm*, S. 30.

etischen, im Eigentlichen gar lyrischen Textes voraussetzend,¹³ wird im Folgenden eine Dreiteilung vorgeschlagen:¹⁴

1) Beim *absoluten Poesiefilm* wird der nukleusbildende lyrische Text eigens für den Filmzusammenhang erstellt; es gibt also keinen selbständigen (literarischen) Prätext, dessen Bekanntheit auch beim Publikum vorausgesetzt und der entsprechend funktionalisiert werden könnte.¹⁵ Zugleich werden für den absoluten Poesiefilm die typischen Komponenten eines *Poesiefilms im engen Sinne* genuin erzeugt und nach den ästhetischen Prinzipien des Letztgenannten kombiniert.

2) Der *Poesiefilm im engen Sinne* umfasst alle – vor allem kurzen – Filme, die explizit *sprachliche* (und nicht nur daraus ableitbare bspw. thematische, motivische, narrative etc.) Bestandteile eines vorbestehenden lyrischen Textes ganz oder in wesentlichen Teilen zitativ in ihre visuelle (schriftlich) und / oder akustische (eingesprochen) Ebene übernehmen und sich in einer Weise um diesen organisieren, dass der Text samt seinem lyrischen Charakter besonders profiliert im Mittelpunkt steht.

3) In die Gruppe des Poesiefilms als *Poesieverfilmung* lässt sich dagegen jeder Film einordnen, der eine Referenz auf einen (bekannten) poetischen Prätext besitzt (und erkennen lässt), wobei der Prätext – besonders durch seinen Inhalt – ein strukturierendes Prinzip für den zugehörigen Film liefert, ohne dass dieser Prätext grafisch oder in vorgetragener Form Bestandteil des Filmes würde.

Entsprechend der Rahmenbedingungen des Medienwechsels lässt sich die grundsätzliche Tendenz feststellen, dass Poesieverfilmung deutlich stärker auf narrative poetische Texte, wie besonders Balladen, zurückgreifen (müssen),¹⁶ als die beiden anderen Subtypen, die sich schwerpunktmäßig auf lyrische poetische Texte verlegen.

Genauer in den Blick genommen werden im Folgenden nur Poesiefilme im engen Sinne, da sich gegen die beiden anderen Typen stärker ausschließende Kriterien geltend machen lassen: gegen die Poesieverfilmung u.a. der Einwand, dass sich der Bezug zum Primärtext nur noch auf *Histoire*-Aspekte beschränkt, spezifische und insofern medienkonstitutive *Discours*-Aspekte jedoch wegfallen, wodurch das eigentlich „Poetische“ des Textes kritisch reduziert und dessen spezifische dichterische Form unverbindlich wird; gegen den absoluten Poesiefilm dagegen bspw. der Einwand, dass ein poetischer Text, der eigens für die Filmher-

¹³ Siehe bspw. auch Thomas Zandegiacomo Del Bel, „Die Pioniere des Poesiefilms in den USA“. In: *Poetryfilm Magazin*, 5, 2020, S. 26-36, hier S. 26: „Nur verfilmte Gedichte werden im engeren Sinne als Poesiefilme bezeichnet. Die Silbe ‚Poesie‘ meint also ganz konkret, dass der Text, auf dem der Film basiert, ein Gedicht sein muss.“

¹⁴ Siehe für einen anderen Systematisierungsansatz mit teils fragwürdigen Prämissen (bspw. die Subsumierung von Filmen „ohne literarische Textvorlage“ unter den Begriff „Poesiefilm“), teils ähnlichen Einordnungen Orphal, *Poesiefilm*, S. 29-41.

¹⁵ Da diese Filme im Folgenden nicht thematisiert werden, sei zumindest mit dem Film „Structures of Nature“ von Martin Gerigk auf ein Beispiel hingewiesen.

¹⁶ Das gilt bereits für einen Poesiefilm *avant la lettre* wie Edwin S. Porter, *THE NIGHT BEFORE CHRISTMAS*. Edison Manufacturing Company 1905 nach dem Gedicht „Twas the Night Before Christmas“ von Clement Clarke Moore; siehe zu diesem Film auch Zandegiacomo Del Bel, *Pioniere*, S. 28: „Die Kombination ‚berühmtes Gedicht‘ und ‚neueste filmische Technik‘ wird in den folgenden Jahrzehnten immer wieder aufs Neue von Filmemachern gewählt werden.“

stellung verfasst wird, ganz andere Voraussetzungen, Funktionalisierungsmöglichkeiten etc. besitzt als ein vorfabrizierter Prätext (Bekanntheit; Film entsteht um den Text, statt Text für den Film etc.).¹⁷

Im Definitionsrahmen des Poesiefilms im engen Sinne stehen dagegen klar Filme, bei denen ein eigenständiger poetischer Prätext den Kern des Inhalts bildet. Selbst in narrativ ausufernden Poesiefilmen wie *NACH GRAUEN TAGEN* von Ralf Schmerberg (BRD 2002), der gut vier Fünftel seiner Laufzeit darauf verwendet eine katastrophal stressige Familiensituation zu entwerfen, um deren affektive Wucht mit dem Pathos des zugrundeliegenden, von einer intradiegetischen Figur rezitierten Texts von Ingeborg Bachmann zu kontrastieren, ist diese Prätextzentrierung feststellbar. Gewöhnlicher sind jedoch Poesiefilme, die auf eine solche besondere und besonders reiche Kontextualisierung wie Schmerbergs Film verzichten und auch die Textwiedergabe – egal ob sprachlich und / oder grafisch umgesetzt (es gibt alle drei Formen) – auf eine abstrakte extradiegetische Äußerungsebene verlegen und dabei den Text nicht als lyrische (Schauspieler*innen-) Performance in einem dem Prätext an sich nicht eigenen narrativen Rahmen setzen. Typisch ist, dass (nach einer obligatorischen Titel- und Autor*innen-Angabe in meist weißer Schrift auf schwarzem Grund) die Textwiedergabe wie etwa in *STANDARD TIME* von Hanna Slak und Lena Reinhold (BRD 2017) bereits wenige Sekunden nach Filmbeginn einsetzt. Eine Art Expositionsfunktion übernehmen dabei erste vorausgehende und situativ bzw. – sofern ein deutlich experimenteller, „avantgardistischer“ Charakter angestrebt ist – stilistisch orientierende Bilder und Geräusche. Die Textlänge in ihrer je spezifischen u.a. durch Sprecher*innenaspekte, Sprachgestaltung und Text (u.a. lassen sich Wiederholungen bestimmter Phrasen beobachten, die der Prätext nicht aufweist) beeinflussten Darbietungsweise definiert dadurch in aller Regel auch die Filmlänge. Diese Textwiedergabe wird dann, wie in *STANDARD TIME* (Hanna Slak/Lena Reinhold, BRD 2017), durch Bildfolgen, Musik und / oder Geräusche begleitet, die mehr oder weniger expliziten Bezug zur Textvorlage und mehr oder weniger illustrierende Funktion haben (siehe dazu im Folgenden). Bei *STANDARD TIME* (Hanna Slak/Lena Reinhold, BRD 2017) setzt der Film beispielsweise akustisch mit einem Interferenzrauschen und dem Freizeichengeräusch eines Telefons sowie visuell mit digitalvideoproduktionell übereinandergelegten, überbelichteten, von (digital induzierten) Filmfehlern durchlaufenen Bildern einer sitzenden Frau und zweier alter Wählscheibentelefone ein, deren phatische Funktion den ersten Vers¹⁸ „hallo. hallo, hören sie mich.“ antizipieren und auf filmmaterieller Ebene homolog korrelieren. Der gesamte weitere Film bietet – abgesehen vom fortlaufend entfalteten Text – grundsätzlich nur Variationen der Anfangsinhalte und bewegt sich

¹⁷ Entsprechend hat etwa auch das „ZEBRA Poetry Film Festival“ als eine Voraussetzung für die Filmeinreichung die Auflage, dass Quelle, Titel und Verlag des verfilmten Gedichts angegeben werden müssen, was impliziert, dass zumindest vom Kuratorium dieses Festivals absolute Poesiefilme nicht als Poesiefilme betrachtet werden; siehe: https://filmfreeway.com/ZEBRAPoetryFilmFestival?action=show&controller=festivals&utm_campaign=Submission+Button&utm_medium=External&utm_source=Submission+Button (abgerufen am 14.06.2022).

¹⁸ Tatsächlich entstammt dieser Vers der vierten, vorletzten Strophe des Gedichts, wurde aber – offenbar, weil er als leitmotivisch für das ganze Gedicht fungieren kann – an erste Stelle gesetzt.

damit im eingangs umrissenen thematischen Paradigma von „Kommunikation, Störung, Kompilation, Selbstreferenzialität und Metakommunikation“, das wiederum den Textgehalt und seine collagehafte Gestaltung parallelisiert (zentrale Passagen sind dabei „die Kunst liegt hier doch im arrangement.“, „nirgendwo mehr existiert als hier, im Gedicht.“ etc.), ehe in die anschließende Titelei geschnitten wird. Diese grob skizzierte Strukturierung kann als beispielhaft angesehen werden und findet sich so in den meisten Poesiefilmen.

2. Multimedialität und Multimodalität

Das Prinzip, Funktionsmechanismen sowie Gestaltungsanforderungen und Zweckbestimmungen des Films durch eine Homologiebeziehung zur Poesie zu ermitteln und zu plausibilisieren, findet sich bereits in den ersten theoretischen Schriften zur Kinokunst. Vor allem der polnische Filmessayist Jalu Kurek nutzte früh die Wendung „cinema is optic poetry“.¹⁹ Daneben sprach Béla Balázs von der „Bildpoesie des Films“,²⁰ Pier Paolo Pasolini unterschied zwischen „Prosa-Kino“ und „Poesie-Kino“²¹ und Siegfried Kracauer ging bei seiner Behandlung des Experimentalfilms ausführlich auf den „Konflikt zwischen Handlung und Poesie“ im Film ein.²² Die heutige Filmwissenschaft meidet dagegen derartige Übertragungen und metaphorischen Korrelationen in aller Regel, da sie – wie sich gezeigt hat – meist bei der Erfassung des eigentlichen Gegenstandes hinderlicher sind, als dass sie seine korrekte Beschreibung fördern würden.²³ Auch diese Entwicklung hin zu einer wissenschaftlich klaren Methodik und Terminologie gemahnt, den Begriff „Poesiefilm“ nur auf solche Filme anzuwenden, die sich tatsächlich einer literarisch-poetischen Textgrundlage bedienen und diese zudem erkennbar in ihrem audiovisuellen Zusammenhang aufscheinen lassen; dagegen von unscharfen Bezeichnungen wie „poetischer Film“ Abstand zu nehmen, wenn diese lediglich dem Ausdruck subjektiv empfundener Stimmungswerte dienen sollen.

Die reine Produktionsdeterminante, dass ein Poesiefilm ein auf Basis eines literarisch-poetischen Texts erzeugter Film ist, zeigt bereits an, wie die Begriffe

¹⁹ Jalu Kurek, „O nowe drogi w kinematografii. Jeszcze o filmie artystycznym“. In: *Kino dla wszystkich*, 6, 1927, S. 5-9, hier S. 3; hier zitiert nach Kamila Kuc, „The inexpressible unearthly beauty of the cinematograph‘. The Impact of Polish Futurism on the First Polish Avant-Garde Films“. In: Kamila Kuc/Michael O’Pray (Hgg.), *The Struggle for Form. Perspectives on Polish Avant-Garde Film 1916-1989*. London, New York 2014, S. 31-56, hier S. 40.

²⁰ Béla Balázs, *Der Film. Werden und Wesen einer neuen Kunst*. Wien 1972, S. 161.

²¹ Vgl. Pasolini, „Die Sprache des Films“.

²² Vgl. Siegfried Kracauer, *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit*. Frankfurt a. M. 1964, S. 237-258.

²³ Siehe dazu besonders den früh als kritische Replik auf die Ausführungen von Pasolini verfassten Beitrag „Ein Kino der Poesie?“ von Christian Metz, *Semiologie des Films*. Übersetzt von Renate Koch. München 1972, S. 261-266; siehe darin bereits zu Beginn die Absage: „Die Begriffe ‚Prosa‘ und ‚Poesie‘ sind zu stark an den Gebrauch der verbalen Sprache gebunden als daß man sie ohne weiteres auf das Kino übertragen könnte.“

„Multimedialität“ und „Multimodalität“ auf diesen anzuwenden sind. Die *Multimedialität* eines Poesiefilms übersteigt dabei in jedem Fall nicht den Grad den der „konventionelle“ Film aufweist, sprich Audio-Visualität, da ein Poesiefilm – ungeachtet seiner produktionstechnischen Voraussetzungen und Entstehungsweise – letztlich vollständig dem Medium Film angehört. Alle literarisch-poetischen Aspekte müssen in den akustischen bzw. visuellen Kanal des Filmmediums transferiert werden und gehen entsprechend im Rahmen „Film“ völlig auf.²⁴

Gleichwohl geben die produktionstechnischen Voraussetzungen und die Entstehungsweise des Poesiefilms Hinweise auf bestimmte Konstituenten seiner spezifischen *Multimodalität*. 1985 sah Franz-Josef Albersmeier bereits in seiner Auseinandersetzung mit der Filmtheorie Jean Cocteaus das Konzept „Poesiefilm“ im Zusammenhang von „Medienverdopplung“ beziehungsweise „Medienkreuzung“,²⁵ womit – bei aller Problematik der Begrifflichkeit – eine gewisse Gleichrangigkeit der dominanten namensgebenden Komponenten des Poesiefilms angezeigt ist. Um zu bestimmen, wie diese sich genau gestaltet, ist es zunächst sinnvoll zu bestimmen, welche Modalitätsformen im Poesiefilm generell wirksam sein können.

3. Semiotische Modalität

Legt man den Multimodalitätsbegriff, wie ihn Jay Lemke skizziert hat, zugrunde, lässt sich die Multimodalität eines Mediums daran festmachen, dass sein Kommunikations- und Bedeutungsbildungsprozess elementar darauf beruht, „the semiotic resources of language, visual display, sound and music, cinematic movement, material artifacts, and abstract animation“²⁶ zu kreuzen. Die verschiedenen *semiotischen* Modi des Poesiefilms umfassen demnach die „verschiedene Zeichen aus unterschiedlichen Zeichensystemen, auf der Basis verschiedener Informationskanäle“,²⁷ d.h. konkret: alle Zeichensysteme, die sich visuell oder akustisch kodieren lassen sowie die übergeordneten spezifisch filmischen Zeichensysteme.

²⁴ Daran ändert auch die Möglichkeit der Verwendung unterschiedlicher filmtechnischer bzw. narrativer Möglichkeiten nichts, die Stefanie Orphal, „A curious combination‘. Ton-Bild-Welten im Gedichtfilm“. In: *Bildwelten des Wissens. Kunsthistorisches Jahrbuch für Bildkritik*, 10/2, 2014[b], S. 122-124, hier S. 122, unter den fragwürdigen Begriff des „Stils“ subsummiert: „Das Genre ist stilistisch überaus vielgestaltig und reicht vom Experimentalfilm bis zum narrativen Spielfilm und sogar Animationsfilm.“

²⁵ Franz-Josef Albersmeier, *Die Herausforderung des Films an die französische Literatur. Entwurf einer „Literaturgeschichte des Films“*. Bd. 1: *Die Epoche des Stummfilms* (1895-1930). Heidelberg 1985, S. 144.

²⁶ Jay Lemke, „Multimodal Genres and Transmedia Traversals. Social Semiotics and the Political Economy of the Sign“. In: *Semiotica* 173, 1/4, 2009, S. 283-297, hier S. 283; siehe ebd. S. 286-289.

²⁷ Hans Krah, „Kommunikationssituation und Sprechsituation“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung*. 3., stark erweiterte Auflage. Passau 2013, S. 57-86, hier S. 64.

Für die *visuelle* Ebene sind das unter anderem die Möglichkeiten der Figuren- und Raumgestaltung (Kostüm, Maske, Alter etc.; Architektur, Lokalisierung, Requisiten etc.; Ausleuchtung etc.) in ihrer jeweiligen produktionstechnischen Realisierung und vorfilmischen Materialität (Realfilm, Fotografie, Zeichnung, Bildanimation etc.); sodann an der bzw. durch die Figur realisierte Aspekte von Gestik, Mimik, Proxemik; daneben die Nutzung grafischer Zeichensysteme (Schrift, Ziffern, Notenzeichen etc.) in ihrer je unterschiedlichen bedeutungswirksamen Ausführung (Materialität, Drucktype etc.); daneben die Möglichkeit der Verwendung von Objekten sowie von an diese angeknüpften Primärsemantiken (Kreuz, Taube etc.); außerdem auf allen visuellen Ebenen die Möglichkeiten der Farbgebung samt den zugehörigen Farbsemantiken sowie bspw. fototechnische und generell filmmaterielle Oberflächenaspekte (Unter- / Über- / Mehrfachbelichtung, Körnung, Alterungsphänomene, Artefaktbildungen etc.) oder auch nur ihre computertechnisch generierte Anmutung samt den zugehörigen Semantiken und unterschiedlichen Metaisierungspotenzialen.

Die *akustische* Ebene umfasst dagegen sprachliche Zeichen mit – unter anderem entsprechend ihrer optionalen dialektalen oder fremdsprachlichen Markiertheit – dem ganzen Potenzial ihrer sekundären Konnotationen und Stereotypsemantiken; sodann alle stimmlichen Aspekte (männlich vs. weiblich; Artikuliertheit; Gefühlsindikatoren etc.);²⁸ sodann Geräusche, seien es natürliche oder künstlich erzeugte, entsprechend ihrer Quelle (menschlich, tierlich, natürlich, mechanisch etc.) unterscheidbar und mit ihrer spezifischen Prägnanz und ihrer jeweiligen Funktionalisierung als indexikalische, symbolische, syntaktische etc. Bedeutungsträger; daneben das Zeichensystem der Musik mit semantisch wirksamen Aspekten wie u.a. Instrumentierung, Gesangeinsatz, Regionalbezug, Tonalität, Tempo, Genre etc.; und letztlich auch (ähnlich der visuellen Ebene) alle semiotischen Dimensionen von Postproduktion, Schnitt, Montage und elektroakustischer Verfremdung in Bezug auf die genannten akustischen Zeichensysteme sowie echte oder künstlich generierte Materialitätsmarker (Knacken, Rauschen etc.) samt ihren Metaisierungspotenzialen.

Die spezifisch *filmischen* Zeichensysteme ergeben sich insbesondere durch die charakteristischen Möglichkeiten der künstlichen Bildräumlichkeit (Kadrierung) und der definitiven Sequenzialisierung (Schnitt, Montage), wobei auch die Möglichkeit der (manipulativen und auch kanalspezifisch versetzt verwendbaren) Geschwindigkeitsregulierung auf akustischer wie visueller Ebene semantisch genutzt werden können. Daneben sind die semantischen Effekte zu berücksichtigen, die sich infolge einer Korrelation all der genannten Zeichensysteme untereinander ergeben und die teils in Redundanzwirkungen bestehen können, wenn der Gedichttext sowohl eingesprochen als auch auf der Bildebene visualisiert wird; teils aber auch Bedeutungsdimensionen eröffnen, die sich – wie besonders bei der Musik – erst im audiovisuellen Zusammenspiel einstellen (bspw. Leitmo-

²⁸ Der Poesiefilm hat insofern mit Anteil an der von Hermann Korte schon Anfang des Jahrtausends diagnostizierten „Renaissance der Rolle des Sprechens und Hörens von Lyrik“ (Hermann Korte, „Deutschsprachige Lyrik seit 1945“. In: Franz-Josef Holznagel/Hans-Georg Kemper u.a. (Hgg.), *Geschichte der deutschen Lyrik*. Stuttgart 2004, S. 581-665, hier S. 659).

tivik, Underscoring, syntaktischer Musikgebrauch, Mickey-Mousing, sprich die akzentgenaue Koordination von Begleitmusik und Figuren- / Objekt- / Bildraumelementbewegung etc.). Dabei gibt es zusätzliche bedeutungstiftende Möglichkeiten der inkongruenten Interkorrelation der Zeichensysteme auf den verschiedenen wie auf denselben Kanälen, die semantisch funktionalisiert werden können (eine Frauenfigur bekommt eine Männerstimme zugeordnet etc.).

4. Modalitätspriorisierung

All diese Zeichensysteme allgemein filmischer Art stehen auch der Spezialform des Poesiefilms zur Verfügung, wobei dieser sie mit besonderen Schwerpunktsetzungen funktionalisiert, die sowohl zur Ausbildung einer genrecharakteristischen Struktur führen als auch sich über die Ebene primärsemiotischer Modalität hinaus auswirken und sekundärsemiotische, nicht direkt medial bedingte Modalitäten beeinflussen.

Schon die konstitutive Integration eines literarisch-poetischen, den Ausgangspunkt des Produktionsprozesses markierenden Textes in eine filmische Struktur, wie sie beim Poesiefilm vorliegt, macht klar, dass hier bei der Verbindung der beiden Medien besonders die filmischen und – vor diesen – die literarischen Modi im Zentrum stehen. Musik als eigenes und bei der wissenschaftlichen Betrachtung des Poesiefilms auch eigens zu berücksichtigendes Medium zu thematisieren, erscheint insofern zumindest fragwürdig, da Musik als zweifellos wichtiger Bestandteil des akustischen Kommunikationspotenzials eines Films generell anzusehen ist und ihr aufgrund ihres vornehmlich funktionalen Einsatzes zu illustrativen, emotionsinduzierenden, syntaktischen, lokalisierenden oder ähnlichen Zwecken auch im Poesiefilm keine spezifisch herausragende, ja, nicht einmal eine groß andere Bedeutung zukommt als im Film bzw. in der Videokunst ganz allgemein. Anders verhält es sich dagegen mit dem gesprochenen oder geschriebenen (Poesie-)Text, der zwar auch analog filmisch aufgenommen werden kann, sich jedoch initiativ strukturierend auf die Filmgestalt auswirkt.

Bezieht man diesen Befund zurück auf die eingangs gegebene Einteilungssystematik, lässt sich von hieraus noch einmal die Trennung zwischen Poesieverfilmung auf der einen und absolutem bzw. Poesiefilm im engen Sinne auf der anderen Seite plausibilisieren, da bei Erstgenannter die *Histoire*-Aspekte eines Primärtexts und zwar in ihrer vor allem filmischen Umsetzung im Mittelpunkt stehen, bei Letztgenannten hingegen der Primärtext als solcher. Die angesprochene genrecharakteristische Struktur des Poesiefilms, die sich aus der besonderen Gewichtung literaturbezogener Modi ergibt, besteht insofern in erster Linie in dem Umstand, dass der sprachlichen Komponente, sei sie nun visuell und / oder akustisch realisiert, im Poesiefilm eine herausragende Bedeutung bei der Informationsvermittlung und Kohärenzbildung zukommt. Das gilt in einem Grad, dass der Filminhalt abzüglich dieses Bestandteils und seines semantischen Gehalts unverständlich, kryptisch oder zumindest signifikant reduziert und verän-

dert wäre; wohingegen der Prätext auch ohne den filmischen Anteil ein vollgültiges Kommunikat darstellt. Diese Dependenz ist zweifellos produktionstechnisch und durch die Konsekution der Zwischenproduktionsschritte bedingt, da jeder Poesiefilm in seiner filmischen Dimension immer eine Art der sekundären Illustration eines Prätextes ist und dabei zugleich zwar eine Qualität für sich gewinnen kann, es sich bei ihm jedoch tendenziell nur um eine unter potenziell unzählig vielen filmischen Umsetzungsmöglichkeiten eines in diesem Paradigma definitiv einzigen Prätextes handelt.

5. Sekundärsemiotische Modalität

Neben dieser genrebestimmenden Priorisierung der Kohärenzstiftenden Modalität des literarisch-poetischen Zeichensystems im Zusammenhang des Poesiefilms sind für diesen auch die aus besagter Modalitätspriorisierung resultierenden sekundärsemiotischen, nicht direkt medial bedingten Modalitäten charakteristisch. Determiniert die Medialität des Films die Zahl und die Möglichkeiten der Verwendung bestimmter Zeichensysteme u.a. durch die Beschränktheit verfügbarer Informationskanäle, so hat die Priorisierung bestimmter Zeichensysteme innerhalb des medialen Rahmensystems definitive Auswirkungen auf die Struktur und die Gestalt der damit erzeugten Medienprodukte, d.h. speziell auf die auf Basis der verwendeten Zeichensysteme erstellen Vertextungen. Da beim Poesiefilm die literarisch-poetische Komponente genrekonstitutiv zentralgesetzt ist, dominiert diese auch die sekundärsemiotischen Modi und hierbei insbesondere die narratologischen, rhetorischen und materialfunktionalen.

5.1 Narratologische Modi

Da, wie gesagt, für den Poesiefilm im eigentlichen Sinne anders als für die narrative Poesieverfilmung vorrangig lyrische Primärtexte die Ausgangsbasis bilden, zeichnet er sich teilweise auch durch einen entsprechenden *lyrischen* Erzählmodus aus, der sich vornehmlich im Vertextungsprinzip, der Perspektivierung und der Stilisierung niederschlägt.

Die Vertextung des Lyrischen erfolgt in der Regel nicht auf Basis kausaler, logisch-argumentativer Strukturen; gleichzeitig verfährt das Lyrische zumeist nicht deskriptiv, was beides eher Modi sind, derer sich die Narration als Gegenpol zum Lyrischen bedient.²⁹ Das Lyrische neigt vielmehr (spätestens seit Beginn des 20.

²⁹ Vgl. etwa Wolf Schmid, *Elemente der Narratologie*. Berlin 2005, S. 16 (Hervorhebung im Original): „Eine Geschichte vereinigt also dynamische und statische Komponenten, ihre Präsentation umfasst *narrative* und *deskriptive* Modi.“

Jahrhunderts) zum Assoziativen.³⁰ Entsprechend will auch der Poesiefilm mit seinem Bildmaterial in aller Regel nicht vorrangig einen Überblick über eine Situation, ein tieferes Verständnis eines Objekts oder eine direkt einsichtige Wiedergabe eines Geschehens vermitteln, sondern in erste Linie einen emotionalen Eindruck, der in seiner kognitiven Vielschichtigkeit nicht der Systematik der Dokumentation oder des Erzählkinos folgt, sondern vielmehr den Prinzipien avantgardistisch-experimenteller, speziell collagierender Filmkunst mit ihrer Tendenz zu heterogenen, assoziativ wirksamen Bildakkumulationen.³¹ Die Zahl der Poesiefilme, die entsprechend durch konventionellen Linearschnitt, Mehrfachbelichtung, aber auch durch Schachtel- und besonders Mehrfachkadrierungen³² unterschiedliches Bildmaterial nach- bzw. gleichzeitig collageartig zusammenführen, um auf diese Weise im Verlauf der Filmwahrnehmung einen stark emotional wirksamen Synthetisierungs- und Deutungsprozess im Kopf der Rezipierenden anzustoßen, ist daher ausgesprochen groß. Intendiert ist kein deskriptiver, sezierend genauer Blick, sondern ein oszillierender, sprunghaft-reihender Blick, bei dem das Paradigma der Beobachtungen primär durch den Primärtextinhalt und nicht so sehr durch die abgebildeten Bildinhalte selbst kategorisiert wird. Was auf diese Weise zu sehen ist, hat dann den Stellenwert der kognitiven Verarbeitungspartikel im Bewusstsein des – meist in dem als Voice-Over gesprochenen Primärtext greifbaren – lyrischen Ich. Musterhaft können hierfür die Poesiefilme von Helen Dewbery wie *STRUCK* (GB 2014), *FROG ON WATER* (GB 2016) oder *A HIGH PLACE* (GB 2018) genannt werden.³³ Insgesamt findet speziell auch das in der aktuellen Gegenwartslyrik dominante „Konzept eines Schreibsubjekts, das unterschiedliche, diffuse, miteinander vermischte und einander überblendende Wahrnehmungsperspektiven synthetisiert“,³⁴ auf diese Weise eine Übersetzung ins (Poesie-)Filmische.

Aber auch wenn intradiegetische Referenzfiguren verwendet werden, erhält die Perspektivierung im filmischen Produkt eine spezifische Prägung nach dem literarisch-lyrischen Prinzip der emphatisch-subjektiven Einzelrede, u.a. in Strukturen wie Depersonalisierung oder im Gegenteil monistische Personenzentrierung. Das individuelle Empfinden wird zum absoluten Weltbild hypostasiert, d.h. selbst wenn konkrete menschliche Figuren auftreten, wird – sofern die Figuren nicht

³⁰ Vgl. etwa Katrin Kohl, „Die Medialität der Lyrik“. In: Dieter Lamping (Hg.), *Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte. 2.*, erweiterte Auflage. Stuttgart 2016, S. 92-102, hier S. 99, und besonders Achim Hölter, „Kontexte der Lyrik“. In: Dieter Lamping (Hg.), *Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte. 2.*, erweiterte Auflage. Stuttgart 2016, S. 103-110, hier S. 106, und Friederike Reents, „Lyrik und Emotion“. In: Dieter Lamping (Hg.), *Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte. 2.*, erweiterte Auflage. Stuttgart 2016, S. 169-178, hier S. 175f.

³¹ Siehe auch Orphal, *Poesiefilm*, S. 55: „Die Analogie zur Lyrik liegt [...] zunächst in der Nicht-Narrativität der Filme, in einem weiteren Schritt jedoch in ihrem emotional und subjektiv zu erschließenden Inhalt, der mit der nicht-linearen Komposition einhergeht.“

³² Siehe zu diesem Prinzip und seinen semiotischen Potenzialen besonders Matthias C. Hänselmann, *Der Zeichentrickfilm. Eine Einführung in die Semiotik und Narratologie der Bildanimation*. Marburg 2016, S. 283-292.

³³ Als weiteres, deutschsprachiges Beispiel kann bspw. auf den absoluten Poesiefilm „Vögel auf Stromleitungen“ (2014) von Dean Ruddock verwiesen werden.

³⁴ Korte, „Deutschsprachige Lyrik“, S. 663.

nur Staffagecharakter haben oder als frühere Ich-Instanzen fungieren – stets auf die Einzelperson fokussiert und diese teilweise durch filmische Verfahren „entpersönlicht“, also weitgehend auf die reine Funktion, als Emotionsträger und abstraktes Zeichen für „Mensch“ zu dienen, reduziert. Das kann etwa durch die Verwendung einer extremen Unschärfe geschehen,³⁵ durch die die Figur wie bspw. in *STANDARD TIME* von Hanna Slak und Lena Reinhold (BRD 2017) in eine (bildzentrisch gesetzte!) randdiffuse Silhouette verwandelt wird;³⁶ es kann (wie in einer Vielzahl von Poesiefilmen, bspw. Rebecca Blöchers *QUÄLEN* (BRD 2013)) durch Rückgriff auf Verfahren der Bildanimation geschehen, durch die – infolge der generellen Tendenz dieser Filmform zu darstellerischer Abstraktion³⁷ – die grafisch stilisierte Figur zu einem allgemeinmenschlichen Repräsentationssymbol wird;³⁸ es kann aber auch wie in *TEICH* von Avi Dabach (BRD 2010) durch die Verwendung der fazialen Großaufnahme geschehen, die seit jeher dazu genutzt wird, das konkrete Gesicht in seinen überindividuellen expressiven Gehalt zu transzendieren.³⁹

Der Umstand, dass es sich bei lyrischen Texten in aller Regel um „Einzelrede in Versen“⁴⁰ handelt, bedingt für den Poesiefilm jedoch nicht nur eine entsprechende Figurenpräsentation in einem lyrischen Modus, sondern auch eine generelle Übersetzung der offenbar nicht-alltäglichen stilisierten Ausdrucksweise des Prätextes in die Darstellungsweise des Filmes. Der stilistische Modus, der hierbei besonders vorwiegt, betrifft eine – sicher vom Primärmaterial des stark verdichteten Sprachkunstwerks ausgehende – Intellektualisierung, die nicht auf eine unmittelbare, immersive Rezipierbarkeit angelegt ist, wie das für das konventionellen Mainstream-Kino zutrifft, sondern auf die Gesamtstruktur des Films die Prinzipien der erschwerten Rezeption überträgt, wie sie konstitutiv sind für künstlerische, insbesondere literarisch-poetische Texte und die „die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steiger[n]“. ⁴¹ Diesbezüglich kann vornehmlich auf den bereits angesprochenen Collagecharakter verwiesen werden, der vielen Poesiefilmen eignet und die Rezipierenden nicht mit eingängigen, konventionell gestalteten und insofern leicht verständlichen und konsumierbaren Bildfügungen konfrontiert, sondern diese umfänglich zum Dechiffrieren herausfordert und am Sinnstiftungs- und -findungsprozess teilhaben lässt. Die beiden anderen stilistisch wirksamen, am lyrischen Prinzip der erschwerten Rezeption geschulten Techni-

³⁵ Interessanterweise nutzte bereits Man Ray in seinem Gedichtfilm *EdM* dieses Verfahren.

³⁶ Ähnlich auch in größerem Rahmen in Andrea Nocive, *WHEN IT COMES TO MARCHING*. 2017.

³⁷ Vgl. dazu ausführlich Hänselmann, *Der Zeichentrickfilm*, S. 545-590.

³⁸ Das zugrundeliegende Prinzip fasste bereits Scott McCloud, *Comics richtig lesen*. Hamburg 2001, S. 39, in die Worte: „Je cartoonhafter ein Gesicht ist, desto mehr Menschen stellt es dar.“

³⁹ Siehe dazu besonders Gilles Deleuze, *Das Bewegungs-Bild. Kino 1*. Übersetzt von Ulrich Christians und Ulrike Bokelmann. Frankfurt a. M. 1989, und seine Auffassung, die Großaufnahme „verleiht [...] der objektiven Totalen eine ihr gleichkommende oder sie sogar überbietende Subjektivität“ (S. 51) und „verdoppelt kein Individuum und vereinigt auch nicht zwei: Sie suspendiert die Individuation“ (S. 140). – Siehe auch bereits Balázs, *Der Film*, S. 52-76, besonders S. 52f.

⁴⁰ Dieter Lamping, *Das lyrische Gedicht. Definitionen zu Theorie und Geschichte der Gattung*. Göttingen 2000, S. 86.

⁴¹ Victor Šklovskij, „Die Kunst als Verfahren“. In: Jurij Striedter (Hg.), *Russischer Formalismus: Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*. München 1971 S. 3-35, hier S. 15.

ken des Poesiefilms sind im Kontext der rhetorischen bzw. materialfunktionalen Modi greifbar.

5.2 Rhetorische Modi

Poesiefilme operieren häufig auf Basis von Verfahren der intellektuellen Montage, die das Publikum zum kognitiven Nachvollzug der audiovisuell vermittelten Inhalte anhält. Der Schlüssel zum Gesamtverständnis ist meist naheliegend im Verständnis des Primärtextinhalts vorhanden, da dieser als Filmanlass und Hauptthema den Schwerpunkt bildet und zugleich Mehrfachkodierungen semantischer Paradigmen⁴² für den Poesiefilm typisch sind. Es dominiert also das Prinzip der *Illustrierung*:⁴³ Gehalte des Prätextes werden filmischen nachgebildet, wobei es zu Konkretisierungen kommen kann,⁴⁴ die – etwa in Form von Desambiguierungen von primärtextuell gegebenen „dunklen“ Passagen – tendenziell eine Reduktion des Aussagenpotenzials bewirken können. Sehr selten sind daher *Erweiterungen*, bei denen Aspekte, die der Prätext nicht unmittelbar enthält (die sich zu seinem Gehalt jedoch durchaus harmonisch fügen können), auf filmischer Ebene mit gewissem semantischem Eigengewicht zum Prätextgehalt hinzutreten und somit eine Potenzierung des primärtextuellen Aussagenpotenzials bewirken können.⁴⁵

Diese Dominanz des illustrierenden Prinzips hat infolge der häufig starken rhetorischen Durchformtheit der lyrischen Primärtexte die Wirkung, dass literatur-

⁴² Siehe dazu Jan-Oliver Decker, „Das Internet. Dimensionen mediensemiotischer Analyse“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung*. Dritte, stark erweiterte Auflage. Passau 2013, S. 381-410, S. 392: „Diejenigen paradigmatischen Bedeutungen, die schriftlich kodiert werden, werden komplementär ergänzend auch in einem anderen medialen Format kodiert, um so eine in sich schlüssige Gesamtbedeutung [...] zu generieren“, die der Film aufweist.

⁴³ Siehe auch Erik Lindner, „Form und Gleichgewicht – über die Grenze des Gedichts“. In: *Poetryfilm Magazin*, 5, 2020, S. 41-57, hier S: 44: Die „Kurzfilme basieren meist auf Gedichten, die zuvor schon vom Autor in einem Gedichtband präsentiert wurden. [...] Die Macher der Poesiefilme [...] arbeiten oft wie Illustratoren: Sie visualisieren das Geschriebene.“

⁴⁴ Für gegenständliche Poesiefilme trifft damit in gleichem Maße das zu, was für Realfilme allgemein gilt: Ein Film kann nicht nicht zeigen; anders als Literatur, die über weite Strecken abstrakt und allgemeingültig bleiben kann, muss der Film zeigen; siehe dazu bspw. auch die Aussage von John Fowles in Dianne L. Vipond (Hg.), *Conversations with John Fowles*. Jackson 1999, S. 25: „This is the extraordinary thing in the cinema – you’ve got to have a certain chair, certain clothes, a certain decor. In a novel you can leave all that out.“ Poesiefilme konkretisieren entsprechend, indem sie auf akustischer, besonders aber auch auf visueller Ebene medial unumgängliche Festlegungen vornehmen, wie Besetzung, Figurengestaltung, räumliche Verortung, architektonische Gestaltung etc. Eine Besonderheit – und zugleich wohl *die* Ausnahme von der Regel – sind gegenstandslose Poesiefilme, speziell auf Basis bildanimatorischer Verfahren.

⁴⁵ Ein extremes Beispiel für eine Erweiterung wäre etwa die Verfilmung von „An Anna Blume“ (2009) durch Vessela Dantcheva, in der inhaltliche Bezüge zum Gedicht minimal sind und eine surrealistische Traumhandlung beigegeben wird, die – über große Strecken ohne Textbegleitung – eine eigenständige Narration entfaltet.

spezifische Strukturen im Poesiefilm einen erheblichen Einfluss auf die filmische Gestaltung nehmen können, die im besonderen Fall im Versuch einer adaptiven Nachbildung rhetorischer Figuren und Tropen durch den Film bestehen können. Einige Beispiele sollen genügen, um dies anschaulich zu machen: Die Metapher von der „Festung Europa“, die der Text „Die Liebe in den Zeiten der EU“ von Björn Kuhligk umkreist, wird in der Filmadaption von Susanne Wiegner ganz konkret in einer Computeranimation reproduziert, in der eine uneinnehmbare, von Helikoptern umschwirrte Bastion im tosenden Meer gezeigt wird. Die Metonymie im Vers „When million-footed Manhattan, unpent, descends to its pavements“ von Walt Whitman wird in Paul Strands Umsetzung *MANHATTA* (USA 1921) wird dagegen konkretisierend in der Ankunft einer überfüllten Fähre abgebildet, aus der unzählige Menschen strömen. Der paradoxe Widerspruch der auf der Audioebene gesprochenen ersten zwei Verse „This is not The Good Place | and it assuredly is.“ aus der zweiten Strophe des Gedichts „Unwilling Suspension“ von John Ash wird dagegen von Bob Holman so homolog im Bildbereich adaptiert, dass er die im Gedicht referenzialisierte Skyline der Großstadt Manhattan zunächst in normaler (Filmpositiv) und dann in invertierter (Filmnegativ) Farbgebung zeigt.⁴⁶ In der *TODESFUGE* von Philipp Fröndt, Max Straßer und Martin Race (BRD 2008) wird dagegen Negativfilm, Schwarzweißfilm oder auch die Horizontalspiegelung des Bildes zur Parallelisierung der zentralen Chiffre „schwarze Milch“ des Vorlagetextes verwendet. In *THE MECHANICS OF LOVE* (USA 1955) von Willard Maas und Ben Moore bildet dagegen eine Vielzahl Freud’scher, eindeutig sexuell semantischer Symbolgegenstände auf der Bildebene das Äquivalent zu dem mit männlichen und weiblichen Stimmen eingesprochenen Textinhalt. In Man Rays „L’étoile de mer“ (FR 1928) ist zwischen die als Zwischentitel präsentierten Gedichtzeilen „Les dents des femmes sont des objects si charmants ...“ und „qu’on ne devrait les voir qu’en rêve ou à l’instant de l’amour.“ eine Einstellung geschnitten, in der eine Frau bei gerafftem Rock ihr Strumpfband über ihr voyeuristisch erfasstes nacktes Bein hochzieht, wobei das Geschehen „durch einen beschlagenen, aufgerauhten [sic] Filter sichtbar“ wird und so die Qualität von „Traumbilder[n]“⁴⁷ erhält. Die primärtextuell vorgegebenen Themenkomplexe von weiblicher sexueller Attraktivität und unerreichbarer Traumgegenständigkeit wird so in einer einzigen Filmeinstellung zusammengebracht.

⁴⁶ Siehe dazu auch Orphal, *Poesiefilm*, S. 123.

⁴⁷ Peter Weiss, *Avantgarde Film*. Aus dem Schwedischen übersetzt und herausgegeben von Beat Mazenauer. Frankfurt a. M. 1995, S. 31.

5.3 Materialfunktionale Modi

Zweifellos besteht eine unmittelbare Interdependenz zwischen dem lyrischen Modus der erschwerten Wahrnehmung, der poetischen Stilisierung und der filmischen Adaption rhetorisch-literaturspezifischer Verfahren, wie sie bisher besprochen wurden. Sie alle haben mit zur Konsequenz, dass das Filmische des Films, das Gemachte des Medienprodukts deutlich herausgetrieben und zu einem wesentlichen Faktor des Poesiefilms insgesamt wird. Die materialfunktionale Modalität bzw. der Oberflächenmodus des Poesiefilms ist quasi in der Konsequenz eine / einer des Materialesehens im Gegensatz zur Materialtransparenz konventioneller Kinofilme.⁴⁸

Dabei ist der primär ursächliche Faktor für diese Akzentuierung der eigenen Gemachtheit abermals in der Produktionsspezifik dieser Filmgattung zu sehen. Infolge der Überführung eines Prätextes in einen Sekundärtext sowie infolge der Überführung von einem ursprünglichen medialen Zusammenhang in einen anderen, neuen ergibt sich bei jedem Poesiefilm im eigentlichen Sinne eine Art Übersetzungsbeziehung, wodurch auch in der Analyse eine (medien-)komparatistische Annäherung sinnvoll erscheint. Die audiovisuelle Umsetzung eines im Grunde rein verbalen – und zumeist grafisch-verbalen – Prätextes, der zudem in erster Linie lyrisch, d.h. (sofern überhaupt deskriptiv) auf die Artikulation eines subjektiven emotionalen Innenzustands abgestellt ist, bedeutet eine Kombination zweier medial grundsätzlich unterschiedlich ausgerichteter Komponenten. Diese führt dazu, dass es fortwährend zur Aktualisierung von medialen Differenzen kommt, was mit als konstitutive Eigenart des Poesiefilms anzusehen ist. Dieser Effekt tritt sogar dann ein, wenn der Prätext wie etwa in Ralf Schmerbergs *NACH GRAUEN TAGEN* (BRD 2002) durch eine ausufernde Rahmenhandlung umfassend intradiegetisch kontextualisiert und in den Mund einer Figur gelegt wird, da seine besondere sprachliche Strukturiertheit vom „Normalsprachlichen“ merklich abweicht und – durchaus mit der Absicht, diesen Effekt des Außergewöhnlichen zu erzielen und narrativ zu funktionalisieren – aus dem sorgfältig konstruierten Rahmen wirkungsvoll herausfällt.

Zugleich entsteht durch die Übersetzungsbeziehung eine „Anreicherung“ in Hinblick auf die medialen Interrelationen, eine palimpsestartige Mehrschichtigkeit, da – besonders, wenn es sich beim zugrundeliegenden Gedichttext um allgemeinbekannte Literatur handelt – der Prätext immer durch die spezifischen Strukturen hindurchscheint, die ihm in der poesiefilmischen Aufbereitung und dort vor allem in der sprachlichen Umsetzung gegeben wurden. Das betrifft etwa Abweichungen ins Dialektale⁴⁹ bei einem standardsprachlich verfassten Text; auffällige Auslassungen oder sonstige markante Eingriffe in den Prätext; generell

⁴⁸ Siehe dazu ausführlich Matthias C. Hänselmann, „Das Gemachte als Bewusst-Gemachtes. Produktive und rezeptive Dimensionen von Materialität und Materialtransparenz im Film“. In: Hans-Joachim Backe et al. (Hgg.), *Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung*. Berlin, Boston 2018, S. 27-52.

⁴⁹ Ein Beispiel wäre etwa das ans Hamburger Platt angenäherte Sprechen des Textes bei der Poesieverfilmung von Marie Craven, *DIE AMEISEN*. 2019.

die Festlegung der (ev. geschlechtlich unbestimmten) Sprechinstanz des Ursprungstextes durch die stimmlich männlich bzw. weiblich definierte Sprecher / Figuren und hierbei besonders auch Rollenwechsel, wenn also der Ursprungstext eindeutig aus der lyrischen Position eines männlichen Ich artikuliert ist, die Stimme der Sprechinstanz in der poesiefilmischen Umsetzung jedoch eine weibliche ist.

Das wortwörtlich „In-szen-ierte“ des Poesiefilms resultiert hierbei in eine besondere Form der Dephasierung,⁵⁰ in eine unentwegte Störungen eines immersiven Rezeptionsprozesses, bedingt und provoziert geradezu material- und metareflexive Gestaltungsmuster und stellt dadurch den Kunstcharakter des Produkts besonders heraus. Diese Störungen ergeben sich auch in starkem Maße dadurch, dass der Poesiefilm die Tendenz zeigt, im Prozess seiner diegetischen bzw. inhaltlichen Entfaltung von einem bestimmten Modus zu einem ihm kategorisch entgegengesetzten zu wechseln. Dadurch treibt er die verschiedenen Modi heraus und funktionalisiert sie in Form des ausgestellten Heterogenen als Differenzästhetik, die ihn – vor allem im Medienzusammenhang – künstlerisch relativ distinkt kennzeichnet.

6. Fazit

Der Poesiefilm als Filmgattung, die sich der Überführung einer literarisch-lyrischen Gedichtvorlage in filmische Strukturen widmet, lässt sich – wie gesehen – vollgültig im medientheoretischen Rahmen „Film“ ansiedeln. Entsprechend dieser seiner medialen Grundkonstitution stehen ihm die generellen filmsemiotischen Modi zur Verfügung, die sich in akustische, visuelle und spezifisch filmische Formen unterscheiden lassen und die als Analysekatoren für die systematische Untersuchung von konkreten Poesiefilmen fungieren können. Aufgrund seiner besonderen Priorisierung der literarisch-lyrischen Komponente weist der Poesiefilm zugleich jedoch spezifische sekundärsemiotische Modi auf, die sich vornehmlich in narratologischer, rhetorischer sowie materialfunktionaler Hinsicht ausprägen. So verfährt der Poesiefilm, was das Narratologische anbelangt, meist nicht-deskriptiv, sondern assoziativ-oszillierend, strebt in aktanzialer bzw. perspektivierender Beziehung eine Depersonalisierung oder monistische Personenzentrierung an und nutzt eine an literarisch-lyrischen Sprachstrukturen orientierte Stilisierung mit ausgeprägt intellektualisierender und ästhetisierender Tendenz. Gerade Letzteres bedeutet für seinen rhetorischen Modus, dass er häufig rhetorische Figuren und Tropen des Primärtextes in filmische Homologiestrukturen überträgt bzw. nachzuahmen versucht. Die Folge daraus ist ein Rezeptionseindruck ausgestellter Artifizialität, der zusätzlich durch materialfunktionale Verfahren verstärkt wird. Diese ergeben sich teilweise ebenfalls durch den Um-

⁵⁰ Roger Odin, *De la fiction*. Brüssel 2000, spricht von „Déphasage“; siehe besonders S. 42: „[S]i un paramètre prend son autonomie par rapport au récit, il y a production d'un effet de déphasage: je ne vibre plus aux événements racontés.“ Siehe insgesamt ebd., S. 42-44, 118f.

stand, dass beim Poesiefilm als Verfilmung eines Gedichts immer eine intertextuelle sowie intermediale Relation zwischen Prätext und aktueller Realisation des Prätextes prävalent ist, und resultiert in der Betonung von Materialesehen, der Funktionalisierung von Differenzeffekten, der Verwendung von Immersionsstörungen sowie in einer ausgesprochenen Material- und Metareflexivität. All diese Befunde sind tendenziell dazu geeignet, den Poesiefilm filmtheoretisch gegenüber anderen Gattungsformen zu profilieren.

Filme

- A HIGH PLACE. Helen Dewbery (GB 2018). Nach dem Gedicht von Dawn Gorman.
- AN ANNA BLUME. Vessela Dantcheva (BRD 2009). Nach dem Gedicht von Kurt Schwitters.
- DIE AMEISEN. Marie Craven (BRD 2019). Nach dem Gedicht von Joachim Ringelnatz.
- DIE LIEBE IN DEN ZEITEN DER EU. Susanne Wiegner (BRD 2014). Nach dem Gedicht von Björn Kuhligk.
- FROG ON WATER. Helen Dewbery (GB 2016). Nach dem Gedicht von Chaucer Cameron.
- L'ÉTOILE DE MER. Man Ray (FR 1928). Nach dem Gedicht von Robert Desnos.
- MANHATTA. Paul Strand (USA 1921). Nach dem Gedicht „Chants Democratic: A Broadway Pageant“ von Walt Whitman.
- NACH GRAUEN TAGEN. Ralf Schmerberg (BRD 2002). Nach dem Gedicht von Ingeborg Bachmann.
- QUÄLEN. Rebecca Blöcher (BRD 2013). Nach dem Gedicht von Etta Streicher.
- STANDARD TIME. Hanna Slak, Lena Reinhold (BRD 2017). Nach dem Gedicht von Daniela See.
- STRUCK. Helen Dewbery (GB 2014). Nach dem Gedicht von Anna Saunders.
- STRUCTURES OF NATURE. Martin Gerigk (BRD 2017). Nach dem Gedicht von Martin Gerigk und Regula Weil.
- TEICH. Avi Dabach (BRD 2010). Nach dem Gedicht von Monika Rinck.
- THE MECHANICS OF LOVE. Willard Maas, Ben Moore (USA 1955). Nach einem eignen Gedicht.
- TODESFUGE. Philipp Fröndt, Max Straßer, Martin Race (BRD 2008). Nach dem Gedicht von Paul Celan.
- UNWILLING SUSPENSION. Bob Holman (USA 1991). Nach dem Gedicht von John Ash.
- VÖGEL AUF STROMLEITUNGEN. Dean Ruddock (BRD 2014). Nach einem eigenen Gedicht.
- WHEN IT COMES TO MARCHING. Andrea Nocive (BRD 2017). Nach dem Gedicht „Wenn es zum Marschieren kommt“ von Bertolt Brecht.

Literatur

- Albersmeier, Franz-Josef. *Die Herausforderung des Films an die französische Literatur. Entwurf einer „Literaturgeschichte des Films“*. Bd. 1: *Die Epoche des Stummfilms (1895-1930)*. Heidelberg 1985.
- Balázs, Béla. *Der Film. Werden und Wesen einer neuen Kunst*. Wien 1972.
- Decker, Jan-Oliver. „Das Internet. Dimensionen mediensemiotischer Analyse“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung*. Dritte, stark erweiterte Auflage. Passau 2013, 381-410.

- Deleuze, Gilles. *Das Bewegungs-Bild. Kino 1*. Übersetzt von Ulrich Christians und Ulrike Bokelmann. Frankfurt a. M. 1989.
- Hänselmann, Matthias C.. „Das Gemachte als Bewusst-Gemachtes. Produktive und rezeptive Dimensionen von Materialität und Materialtransparenz im Film“. In: Hans-Joachim Backe et al (Hgg.). *Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung*. Berlin, Boston 2018, 27-52.
- Hänselmann, Matthias C.. *Der Zeichentrickfilm. Eine Einführung in die Semiotik und Narratologie der Bildanimation*. Marburg 2016.
- Helmcke, Aline; Naschert, Guido. „Editorial“. In: *Poetryfilm Magazin*, 5, 2020, 4-7.
- Hölter, Achim. „Kontexte der Lyrik“. In: Dieter Lamping (Hg.). *Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte*. 2., erweiterte Auflage. Stuttgart 2016, 103-110.
- Klimek, Sonja. „Internet Poetry Clips: Multimodale und multi-mediale Hybridformen als Herausforderung für die Lyrikologie“. In: *Internationale Zeitschrift für Kulturkomparatistik* 2, 2021, 279-300.
- Kohl, Katrin. „Die Medialität der Lyrik“. In: Dieter Lamping (Hg.). *Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte*. 2., erweiterte Auflage. Stuttgart 2016, 92-102.
- Korte, Hermann. „Deutschsprachige Lyrik seit 1945“. In: Franz-Josef Holznagel/Hans-Georg Kemper u.a (Hgg.). *Geschichte der deutschen Lyrik*. Stuttgart 2004, 581-665.
- Kracauer, Siegfried. *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit*. Frankfurt a. M. 1964.
- Krah, Hans. „Kommunikationssituation und Sprechsituation“. Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung*. Dritte, stark erweiterte Auflage. Passau 2013, 57-86.
- Kuc, Kamila. „The inexpressible unearthly beauty of the cinematograph'. The Impact of Polish Futurism on the First Polish Avant-Garde Films“. In: Kamila Kuc/Michael O'Pray (Hgg.). *The Struggle for Form. Perspectives on Polish Avant-Garde Film 1916-1989*. London, New York 2014, 31-56.
- Kurek, Jalu. „O nowe drogi w kinematografii. Jeszcze o filmie artystycznym“. In: *Kino dla wszystkich*, 6, 1927, 5-9.
- Lamping, Dieter. *Das lyrische Gedicht. Definitionen zu Theorie und Geschichte der Gattung*. Göttingen 2000.
- Lemke, Jay. „Multimodal Genres and Transmedia Traversals. Social Semiotics and the Political Economy of the Sign“. In: *Semiotica* 173, 1/4, 2009, 283-297.
- Lindner, Erik. „Form und Gleichgewicht – über die Grenze des Gedichts“. In: *Poetryfilm Magazin*, 5, 2020, 41-57
- McCloud, Scott. *Comics richtig lesen*. Hamburg 2001.
- Metz, Christian. *Semiologie des Films*. Übersetzt von Renate Koch. München 1972.
- Odin, Roger. *De la fiction*. Brüssel 2000.
- Orphal, Stefanie. „A curious combination'. Ton-Bild-Welten im Gedichtfilm“. In: *Bildwelten des Wissens. Kunsthistorisches Jahrbuch für Bildkritik*, 10/2, 2014[b], 122-124.

- Orphal, Stefanie. *Poesiefilm. Lyrik im audiovisuellen Medium*. Berlin, Boston 2014[a].
- Pasolini, Pier Paolo. „Die Sprache des Films“. In: Friedrich Knilli/Erwin Reiss (Hgg.). *Semiotik des Films. Mit Analysen kommerzieller Pornos und revolutionärer Agitationsfilme*. München 1971, 38-55.
- Prange, Catrin. „Dichtung digital. Nora Gomringers lyrische Transformationen“. In: Johannes C. P. Schmid/Andreas Veits/Wiebke Vorrath (Hgg.). *Praktiken medialer Transformationen. Übersetzungen in und aus dem digitalen Raum*. Bielefeld 2018.
- Reents, Friederike. „Lyrik und Emotion“. In: Dieter Lamping (Hg.). *Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte*. 2., erweiterte Auflage. Stuttgart 2016, 169-178.
- Schmid, Wolf. *Elemente der Narratologie*. Berlin 2005.
- Šklovskij, Viktor. „Die Kunst als Verfahren“. In: Jurij Striedter (Hg.). *Russischer Formalismus: Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*. München 1971, 3-35.
- Vipond, Dianne L. (Hg.). *Conversations with John Fowles*. Jackson 1999.
- Weiss, Peter. *Avantgarde Film*. Aus dem Schwedischen übersetzt und herausgegeben von Beat Mazenauer. Frankfurt a. M. 1995.
- Wendt, Ernst; Kließ, Werner (Hg.). *Film 1966. Kino: Kunst, Konsum, Kommerz. Chronik und Bilanz des internationalen Films*. Velber bei Hamburg 1966.
- Zandegiacomo Del Bel, Thomas. „Die Pioniere des Poesiefilms in den USA“. In: *Poetryfilm Magazin*, 5, 2020, 26-36.

Digitalität – Dispositiv / Methoden / Analyse

Bestandsaufnahme aus mediensemiotischer Perspektive

Jan-Oliver Decker/Martin Hennig/Hans Krahl

Im Folgenden sollen das mediensemiotische Verständnis von Digitalität und dabei die Relevanz multimodaler Aspekte erläutert werden. Hierzu wird ein Überblick über Fragen der Textkonstruktion, Bedeutungsgenerierung und des kulturellen Gebrauchs digitaler Medien geboten und dies am Anwendungsfeld des Videospiele illustriert.¹

1. Digitalisierung, Digitalität und Semiotik

1.1 Zum Verständnis von analog/digital

Analog (i) vs. digital (ii) meint für uns zunächst eine technische Unterscheidung zwischen Signalen, die (i) zeitabhängig unterschiedliche Werte in einem Kontinuum annehmen können, und (ii) Signalen, die als gleichbleibende diskrete Einheiten verarbeitet werden; der Einfachheit halber in modernen Computern im Binärcode.² Analoge Medien sind dementsprechend in unserer Begriffsverwendung Medien wie die Serienfotografie oder die elektrische Abtastung und Übertragung von Bild und Ton der Fernsehtechnik. Digitale Medien sind dann für uns diejenigen Medien, die auf algorithmisch verarbeiteten Binärcodes beruhen.³ Unabhängig von der Signalverarbeitung vermitteln digitale Medien über ihr Display und ihre Lautsprecher analoge Lichtwellen und Töne, die beispielsweise als mit Ton synchronisiertes kinematographisches Bewegtbild wiederum ein analoges Kontinuum an Informationen aussenden, eben Lichtwellen und Töne. Die

¹ Eine Kurzfassung mit verändertem Fokus bietet Jan-Oliver Decker/Martin Hennig/Hans Krahl, „Mediensemiotische Analyse von Digitalität“. In: Sven Stollfuß/Laura Niebling/Felix Raczkowski (Hgg.), *Handbuch Digitale Medien und Methoden*. Springer Online, 2022.

² Vgl. zu Kittler und Luhmann Jens Schröter, „Analog/Digital – Opposition oder Kontinuum“. In: Alexander Böhnke/Jens Schröter (Hgg.), *Analog/Digital – Opposition oder Kontinuum? Zur Theorie und Geschichte einer Unterscheidung*. Bielefeld 2004, S. 22.

³ Vgl. zur Problematisierung und Geschichte beider Begriffe ebd. und die Beiträge im selbigen Band.

menschliche Wahrnehmung muss nun ihrerseits diese Kontinua in diskrete Einheiten zerlegen, Muster erkennen und diese Muster je nach ihren Kontexten Bedeutungen zuordnen. Es werden im Akt der Semiose Zeichen erkannt und auf Basis eines Kodes/Zeichensystems als einer Zuordnungsvorschrift zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem (beispielsweise natürliche Sprachen) gemäß sich historisch wandelnder Konventionen (Syntaktik) interpretiert. Die Qualität der Zeichen lässt sich damit in Anlehnung an Peirce kontextabhängig durch die zehn Zeichenklassen zu hierarchisch gestuften Zeichenketten zusammenfügen,⁴ wobei es vom Zeichentyp, seiner Stellung in der Hierarchie der gestuften Zeichenketten und damit von seinem kontextuellen Zusammenhang wie auch seinem kulturhistorischen Kontext abhängt, was eine Semiose für welche Zeichenbenutzer*innen bedeuten kann (Pragmatik). Aufgrund dieses differenzlogischen Prinzips der Semiose ist festzustellen, dass Zeichenverwendungen jenseits analoger Zeichenträger auf der Übertragung diskreter Einheiten der Bedeutung beruhen (Semantik). Insofern digitale Medien und Digitalisate für uns rein technisch definiert sind, stellt sich die Frage, wie sich Semantik, Syntaktik und Pragmatik in ihren Produktions-, Rezeptions- und Verwendungsprozessen verändern, inwiefern also Digitalisierung zu einer Kultur der Digitalität⁵ oder auch zu einer explizit das Digitale aus nostalgischen Gründen ablehnenden non-digitalen Medienverwendung führt.⁶ Explizit grenzen wir uns von der von Peters ausgeführten historischen Semantik des Begriffes „digital“ ab. Sie beruht auf einer verkürzten Darstellung der Peirce'schen Semiotik, die in Anlehnung an ihre Adaption durch William Morris nicht sachgerecht das Digitale mit dem Indexikalischen identifiziert, welches dazu diene, das Symbolische als natürlich zu authentifizieren. Aussagen wie „For signifying systems of all kinds, the structure of meaning is indexical“⁷ sind in dieser Generalisierung nicht haltbar. Referenzierungen als „authentisch“ oder „virtuell“ liegen nicht in der Natur der Zeichen an sich begründet, sondern sind sekundäre Effekte komplexer Semiosen.

Mit dem technischen Vorgang der Digitalisierung kann unseres Erachtens auf der kulturellen Ebene der Digitalität eine sich vergrößernde Distanzierung zwischen digital hergestellten und vermittelten Medieninhalten und den in der analogen Welt ‚real‘ existierenden, abgebildeten Realien festgestellt werden: Digital erzeugte Medienrealitäten bilden zunehmend den wichtigsten Erfahrungsraum für das Wissen über die Realität. Gleichzeitig werden durch digitale Vernetzung in Social Media neue Formen der Nähe erzeugt, die den Raum einer digitalen Kommunikation verlassen, aber als Produkt eine Ausprägung *kultureller Digitalität* sind. Digitalität lässt sich damit als Niederschlag der Digitalisierung auf kulturelle Praktiken und Konzepte betrachten und im Foucaultschen Sinne auch als ein

⁴ Vgl. Winfried Nöth, *Handbuch der Semiotik. 2. Vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart/Weimar 2000, S. 65-67; sowie Elisabeth Walther, „Die Haupteinteilungen der Zeichen bei C.S. Peirce“. In: *Semiosis* 1 (3). 1976, S. 32-42.

⁵ Vgl. Felix Stalder, *Kultur der Digitalität*. Berlin 2016.

⁶ Dominik Schrey, *Analoge Nostalgie in der digitalen Medienkultur*. Berlin 2017.

⁷ Benjamin Peters, „Digital“. In: Benjamin Peters (Hg.), *Digital Keywords. A Vocabulary of Information Society and Culture*. Princeton (NJ)/Oxford 2016, S. 99.

kulturspezifisches und variables Dispositiv beschreiben.⁸ Im Sinne von Link lässt sich das Dispositiv zusammenfassend als ein interdiskursives Integral fassen, welches spezifische Diskursbausteine in einer Wissensordnung manifestiert, die Macht über Subjekte ausübt. Ein solches interdiskursives Integral lässt sich beispielsweise in der Vermittlung körperlicher Schönheitsideale in Heidi Klums *Germanys Next Topmodel* (TV und Mediathek) finden, die Expert*innen als Repräsentanten von Spezialdiskursen Macht über die Teilnehmerinnen ausüben lässt,⁹ die ihrerseits in Social Media durch Fans kommentiert, bestätigt, kritisiert, angeeignet und transformiert wird. Oder anders gesagt: Die Digitalität formt ein Spektrum neuer, komplexer medialer Dispositive aus, die unsere Alltagswelt auf nahezu allen Ebenen prägen können (beispielsweise neue Handlungsrouninen, Kommunikationsnormen, soziale Strukturen, Identitätsmodelle, Raumvorstellungen usw.). Als Produkt digital vermittelter Kommunikation und diskursiver Praktiken ist Digitalität damit auch ein semiotisches Phänomen, dessen auf Zeichenprozessen (Semiosen) beruhende Aspekte sich mit den Mitteln der Semiotik beschreiben, analysieren und interpretieren lassen.

Aus semiotischer Sicht kann aufgrund der komplexer werdenden Semiosen und neuer digitaler Dispositive, die unterschiedliche mediale Formate verknüpfen, kein bisher bestehender spezifischer Zugang einfach vollständig für die Analyse digitaler Medien adaptiert werden.¹⁰ Allerdings können Grundlagen der allgemeinen Semiotik ebenso wie Grundlagen bereits entwickelter semiotischer Zugänge auch Grundlagen der semiotischen Analyse digitaler Kommunikate liefern, da diese sich bestehender Zeichenklassen und Semiosen bedienen und mit diesen wechselwirken. Zunächst ist also von generellen Mechanismen der Bedeutungsgenerierung und gemeinsamen semiotischen Grundlagen auch digitaler Kommunikate auszugehen, um dann auf die spezifischen kulturellen Formen und Funktionen digitaler Kommunikation einzugehen (die sich zudem als historisch variable digitale Kultur fortlaufend weiterentwickelt und wandelt).¹¹

⁸ Siehe Michel Foucault, *The History of Sexuality. Bd. 1: An Introduction*. New York 1980; Michel Foucault, *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin 1978, S. 119-125; Jürgen Link, „Dispositiv“. In Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich J. Schneider (Hgg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Zweite aktualisierte und erweiterte Auflage*. Berlin 2020, S. 278-281.

⁹ Jan-Oliver Decker, „Germanys Next Topmodel. Zur Konzeption der ‚schönen Person‘ durch Rituale der Domestikation im TV“. In Petra Grimm/Oliver Zöllner (Hgg.), *Medien – Rituale – Jugend. Perspektiven auf Medienkommunikation im Alltag junger Menschen*. Stuttgart 2011, S. 135-156.

¹⁰ Beispielsweise der Kultur-, Medien-, Literatur-, Filmsemiotik usw.

¹¹ Vgl. zum Medienwandel generell Jan-Oliver Decker, „Medienwandel“. In Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017a, S. 423-446.

1.2 Semiotischer Rahmen und Wirklichkeitskonstruktion

Aus semiotischer Perspektive beruhen alle soziokulturellen Systeme auf Kommunikation. Kommunikation vollzieht sich als Austausch von Äußerungen mittels Zeichen, die in Zeichensystemen organisiert sind.¹² Die Semiotik beschäftigt sich in ihren drei Teildisziplinen (i) mit den Strukturen und Regularitäten von Zeichen und ihrer Bedeutung (Semantik), (ii) den Möglichkeiten der Zeichenverknüpfung in Zeichensystemen (Syntax) und (iii) dem kommunikativen Gebrauch zeichenhafter Äußerungen (Pragmatik) und liefert das methodische Verständnis und die Grundlagen einer auch den Aspekt der Digitalität fokussierenden Mediensemiotik.¹³ Jede Kommunikation lässt sich als Hervorbringung, Austausch und Wahrnehmung von Zeichen beschreiben, das heißt als Semiose, bei der eine Ausdrucksseite (Ebene der Signifikanten, des Bezeichnenden) und eine Inhaltsseite (Ebene der Signifikate, des Bezeichneten) mit einem Objekt in der Realität (dem Referenten) interagieren (triadisches Zeichenmodell). Dabei kann ‚Realität‘ in den Medien grundsätzlich nie identisch mit einer allgemeingültigen Realität sein. Aufgrund der konstitutiven Medialität eines jeden Textes, welcher medialen Provenienz auch immer, kann kein Text unmittelbare Abbildung von Wirklichkeit sein, sondern nur ein Modell von Wirklichkeit erzeugen.¹⁴

Texte etablieren dabei als wünschenswert ausgegebene Werte- und Normensysteme, die zur Verhaltensorientierung angeboten werden. In dem Sinne sind sie Medien der kulturellen Selbstverständigung. Sie leisten für ihre Kultur, dass Ideologeme eingeübt und bestätigt, aber auch in Frage gestellt, kritisiert und verworfen werden. Medien können Mentalitäten als einfach mögliche und anerkannte kulturelle Wirklichkeit setzen, Einstellungen und Haltungen provozieren oder stabilisieren. Damit können Medien umgekehrt auch in Denkmuster, Wissensbausteine und Diskurse einüben, die dann wiederum Grundlage von realem Handeln und sozialen Verhaltensweisen oder auch von Argumentationsmustern und einer spezifischen Rhetorik sein können.

¹² Vgl. grundlegend und einführend die Beiträge in Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017. Nach den antiken und scholastischen Vorläufern beginnt die moderne Semiotik als inter- und transdisziplinäres Fach mit der Peirce'schen Philosophie Ende des 19. Jhd. und de Saussures *Cours de linguistique générale* (1916) zu Beginn des 20. Jhd. (zur Geschichte der Semiotik einführend Winfried Nöth, *Handbuch der Semiotik. 2. Vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart/Weimar 2000, S. 1-57). Die europäische und amerikanische Linie begegnen sich dabei erst nach dem zweiten Weltkrieg und dem Prager Strukturalismus und russischen Formalismus, vermittelt durch Jakobson, mit der auf beiden Strömungen fußenden französischen Schule der 1960er bis 1980er Jahre (Greimas, Metz, Barthes, Deleuzes, Derrida) und der seit Eco produktiven italienischen Mediensemiotik und der Kultursemiotik Lotmans.

¹³ Vgl. Jan-Oliver Decker, „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.), *Strukturalismus heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart 2018a, S. 79-95; vgl. zur Aktualität semiotischer Medientheorien für multimodale Kommunikate Georg Albert/Jörg Bücken/Mark Dang-Anh, Stefan Meier und Daniel Rellstab (Hgg.), *Semiotische Medientheorien*. Tübingen 2019.

¹⁴ Hans Krah, „Medienwirklichkeiten“. In Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017a, S. 399-411.

1.3 Spezifika digitaler Texte und Zeichen

Digitale Texte bauen auf den akustischen und visuellen Zeichensystemen auf, die unabhängig von der Existenz digitaler Medien gegeben sind. Sie adaptieren diese und interagieren mit ihnen in einer spezifischen Weise. Digitale Medien nutzen dabei die Prinzipien des Bedeutungsaufbaus, die auch für nicht-digitale Medien gelten, sie integrieren das Spektrum dessen, was als Nicht-Digitales zur Verfügung steht, tun dies aber in Form einer spezifischen Medialität, die das kulturelle Dispositiv Digitalität ausbildet.

Bereits durch die Digitalisierung liegt aus semiotischer Perspektive eine spezifische Medialität vor. So werden etwa visuelle und akustische Zeichen in einem Kodierungsverfahren in einfache Informationen (0 und 1) übersetzt, die als Datenmengen andere Eigenschaften haben, als die Zeichen, die durch sie kodiert werden. Aus einer semiotischen Perspektive ist Bedeutung das Ergebnis eines zweifach differenzlogischen Prozesses auf der Achse der Selektion und der Kombination: Ein Zeichen bedeutet erstens etwas auf der Grundlage einer Auswahl aus einem Paradigma, also auf der Basis von Ähnlichkeitsbeziehungen und gemeinsamen Merkmalen der alternativen Zeichen, die nicht aus dem Paradigma ausgewählt wurden.¹⁵ Diese Bedeutung konkretisiert sich zweitens durch die Kombination des Zeichens in einer Zeichenfolge (Syntagma) mit Zeichen, die ebenfalls aus einem Paradigma gewählt wurden und als Kontext die Bedeutung eines Zeichens innerhalb eines Syntagmas mitbestimmen. Je nach Kombination werden ganz andere Merkmale eines aus einem Paradigma gewählten Zeichens differenzlogisch durch das Syntagma aktualisiert. Dies ist bei Informationen (0 oder 1) nicht der Fall. Information bezeichnet eine Veränderung zwischen Zuständen (Strom wird geleitet oder nicht geleitet), deren geregelte Abfolge auf der Grundlage eines Kodes etwas bedeutet. Sonst handelt es sich nur um Rauschen. Nicht das kodierte Zeichen erzeugt damit die spezifische Medialität des Digitalen.

Digitalisierte Zeichen weisen aber als digitale Daten an sich spezifische Eigenschaften auf: (i) Sie sind weniger flüchtig als analoge Daten, sie sind beständig und langfristig verfügbar; (ii) sie sind mithilfe von Suchmaschinen auffindbar und in Datenbanken und Datensilos aggregierbar; (iii) sie lassen sich beliebig vervielfältigen und damit aus ihrem ursprünglichen Kontext lösen und in einen anderen übertragen; (iv) digitalisierte Informationen sind durch Verlinkungen potenziell für viele, auch nicht intendierte Nutzer*innen verfügbar, also für eine unsichtbare Öffentlichkeit zugänglich.¹⁶ Aufgrund dieser Eigenschaften können beim Übergang vom Analogen zum Digitalen auch die Inhalte traditioneller Medien einer neuen Medialität im Sinne einer spezifischen Digitalität zugeführt werden.

Durch Digitalisierung wird aber auch der unterschiedliche Zeichencharakter unterschiedlicher Zeichenarten deutlich. Dies gilt es bei der mediensemiotischen

¹⁵ Roman Jakobson, „Linguistik und Poetik“. In: Jens Ihwe (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Frankfurt am Main 1971, S. 142-178.

¹⁶ Danah Boyd, *Taken Out of Context. American Teen Sociality in Networked Publics*. Berkeley 2008, S. 27.

Analyse digitaler Texte zuerst als fundamentale Ebene zu beachten. So macht es einen Unterschied, ob ein Text eingetippt als Textdokument vorliegt oder dieser Text als Screenshot gespeichert wird (da literale Zeichen anderen Verarbeitungsprozessen unterliegen als ikonische), ob und mit welchen Metadaten er versehen und ob er weiter annotiert ist. Dies kann in der sozialen Praxis durchaus seine Relevanz haben, da sich eine Bilderkennung im Digitalen ungleich schwieriger gestaltet als Texterkennung und damit diese mediale Form wiederum eine Kontrolle der Kommunikation (von überwachenden Dritten) erschwert (wenn sich beispielsweise in einem MMORPG zwei Figuren mit Zeichensprache oder einem anderen vereinbarten bildbasierten Kode miteinander in einem abgeschirmten Kontaktraum unterhalten, von dem andere durch Unkenntnis erst einmal ausgeschlossen sind).

2. Zentrale Begrifflichkeiten des mediensemiotischen Zugangs

2.1 Text und Textualität

Text ist im mediensemiotischen Verständnis unabhängig von seiner medialen Provenienz in einem weiten Textbegriff als jedes strukturelle Gebilde aus sprachlichen, audiovisuellen und/oder performativen Zeichen zu verstehen, bei dem Zeichen aus einem Paradigma selektiert und in einem Syntagma kombiniert werden.¹⁷ Hinsichtlich der syntagmatischen Achse lassen sich Texte segmentieren, auf der paradigmatischen Achse hinsichtlich der Segmente klassifizieren.

Die basale Unterscheidungsdimension von Textstrukturen ist die von *Discours* und *Histoire*. Die Ebene des *Discours* bezieht sich auf die medial bedingte Oberflächenebene und meint die konkret materiell vorliegende Abfolge und Anordnung der Signifikanten. Mit dem Begriff *Discours* wird also die an die Informationskanäle des Mediums gebundene, medienspezifische Präsentation, also das ‚Wie‘ der medialen Vermittlung, bezeichnet. Die Ebene der *Histoire* ist demgegenüber als die vom *Discours* abstrahierbare semantische Tiefenstruktur zu verstehen und beschreibt, *was* vermittelt wird. Der Begriff bezieht sich auf den Zeichenstatus der Oberflächenebene, der es erlaubt, diese Oberfläche als komplexen Signifikanten eines komplexen Signifikats im Sinne der *Histoire* aufzufassen. Auf der Ebene der *Histoire* werden folglich die Signifikate untersucht, die sich durch medial unterschiedliche Signifikanten auf der Ebene eines medienspezifischen *Discours* ausdrücken lassen.

Ein Text ist dabei ein ‚Ganzes‘ im Sinne eines *Systems*, nicht im Sinne einer (unteilbaren) ‚Ganzheit‘. Der Systemcharakter ist grundlegend dafür, dass Texte im Sinne von *Textualität* eigene Welten entwerfen und mit Hilfe vorhandener Zeichen und Zeichensysteme neue Zeichen und Bedeutungen generieren können.

¹⁷ Vgl. Hans Krahl, „Textuelle Grundlagen/Semantische Verfahren“. In Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, S. 35-56.

Die Bedeutung eines Textes regelt sich zunächst (i) durch die primär verwendeten Sprachsysteme und die adaptierten Zeichensysteme, darüber hinaus ergibt sie sich (ii) aus den strukturellen Verhältnissen, die sich durch die Bezüge der einzelnen Zeichen innerhalb seiner selbst ergeben. Medienunabhängige Verfahren der Bedeutungsgenerierung sind die allen Texten zur Verfügung stehenden Prinzipien wie semantische Relationen (Äquivalenzen, Oppositionen, Korrelationen, Homologien), Bildung neuer Zeichenfolgen und Bedeutungsklassen, rhetorische Tropen und Figuren, Konnotationen und Referenzen, Narration im Sinne von Erzählen sowie narrative Strukturen.¹⁸ Bei der Bedeutungsgenerierung eingeschlossen sind (iii) die durch Textstrukturen indizierten kulturellen Wissensmengen, die in die Semantik eines Textes einfließen.¹⁹

Besonderes Augenmerk kommt (iv) der Multimodalität zu, also dem Zusammenspiel verschiedener Zeichensysteme. Im semiotischen Sinn lassen sich als deren Konstituenten die Prinzipien Integration, Interaktion und Kooperation unterscheiden:²⁰ *Integration* bezieht sich auf den Aspekt, dass ein mediales Bezugssystem, ein Trägermedium, den Rahmen bildet und damit dessen materiale Bedingungen insgesamt gültig sind. Für das Zeichensystem Schrift macht es einen Unterschied, ob sie im Medium Buch oder im Medium Film vorkommt. Im Film ist Schrift an die Rahmenbedingungen der Audiovisualität gebunden, insbesondere an die dem Medium inhärente Sukzessivität der Bewegtbildabfolge. *Interaktion* fokussiert innerhalb des multimodalen Rahmens darauf, dass die jeweilige Information, die durch ein Zeichensystem gegeben wird, ihre Semantik nicht mehr absolut entfaltet und bereits die prinzipielle Möglichkeit eines Mediums bedeutungstragend wird, verschiedene Kanäle zu realisieren. *Interaktion* fokussiert also darauf, innerhalb welchen Spektrums an prinzipiellen Möglichkeiten eine konkrete Kooperation angesiedelt ist. Diese *Kooperation* formt dann im Speziellen die sich aus der Beziehung mehrerer Informationskanäle ergebende Bedeutung. Sie ergibt sich aus der jeweiligen Semantik und dem Bedeutungspotential der einzelnen Informationskanäle durch die verschiedenen Formen der Kohärenzbildung.

¹⁸ Vgl. zum interaktiven Storytelling im Kontext digitaler Medien Martin Hennig, „Interaktives Storytelling“. In: Olga Moskatova/Sven Grampp (Hgg.), *Handbuch Televisuelle Serialität*. Wiesbaden 2022b (im Erscheinen).

¹⁹ Wie im Konzept des *kulturellen Wissens* durch Michael Titzmann modelliert, vgl. Michael Titzmann, „Propositionale Analyse und kulturelles Wissen“. In: Hans Kraß/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 85-92.

²⁰ Hans Kraß, „Mediale Grundlagen“. In: Hans Kraß/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017c, S. 70-71. Sowie erweitert in Kraß i.d.B.

2.2 Medialität und Dispositiv

Textualität ist im Rahmen der spezifischen *Medialität* eines Textes möglich.²¹ Sie regelt die Möglichkeiten der Zeichenorganisation und begrenzt Texte in ihrer semantischen Verfasstheit. Texte unterscheiden sich darin, in welchem Medium sie transportiert werden, welchen Zeichensystemen (Kodes) sie angehören,²² welche Informationskanäle zur Verfügung stehen (visuell, auditiv, haptisch, olfaktorisch, gustatorisch). Auch bei gleichem Informationskanal können durch unterschiedliche syntaktische Organisation und unterschiedlichen Bezug zur medialen Grundlage unterschiedliche Zeichensysteme und damit Zuordnungsvorschriften von Bezeichnendem und Bezeichnetem installiert sein (im Visuellen etwa Bild und Schrift, die Sprache kodieren).²³

Bedeutungstragend kann auch die *Materialität* der Signifikanten sein. Sie werden dann weniger als Signifikanten wahrgenommen, sondern vielmehr als Phänomene, die hinsichtlich der jeweiligen medial möglichen materiellen Parameter beschrieben werden können. Ebenso können die technisch-apparativen Gegebenheiten des jeweiligen Träger- und Verbreitungsmediums zur Bedeutung beitragen. Solche Parameter sind neben Materialität Größe/Format (Kinoleinwand oder Handyscreen) oder die Umgebung (in einen Kontext eingebunden oder isoliert; innerhalb einer festen oder variablen Umgebung). Schließlich gehören Faktoren der Rezeption zur Medialität, sofern sie durch das Medium selbst vorgegeben sind. Sie können für die Generierung spezifischer Semantiken eingesetzt sein. Als Parameter lassen sich Dauer und Richtung der Rezeption (ob diese jeweils vorgegeben oder frei bestimmbar sind), Standort/Ort, Steuerung der Aufmerksamkeitslenkung, Interaktion (möglich oder nicht), Zugangsbedingungen (Push- oder Pull-Medien) und -beschränkungen (etwa durch soziale Faktoren wie freier Zugang oder ökonomisch oder kulturell begrenzt) bestimmen.

Medialität regelt durch ihren *Dispositivcharakter* Wahrnehmungssemantiken und die Stellung von Texten in ihrer Produktions- und Rezeptionskultur und damit Wahrnehmungsweisen von Gesellschaften. Ein Fernsehwerbespot kurz vor 20 Uhr in der ARD unterliegt anderen (Wahrnehmungs-)Bedingungen als ein viraler Spot im Internet. Im medialen Dispositiv geht es um den Zusammenhang und den Status von Medien in ihrer Ursprungskultur und die damit ermöglichten Bedeutungen in ihren historischen Rezeptionskontexten. Insbesondere geht es um die Nobilität eines Mediums, seine kulturelle Sichtbarkeit und seinen kulturellen Stellenwert und die sich daraus ergebenden Implikationen für seine Semantiken. Es geht dabei auch um Textsorten und Medienformate und den Status, der ihnen in einer Gesellschaft zukommt: Ob sie eher im Zentrum oder in der Peripherie zu situieren sind; ob sie insgesamt oder bezüglich ihrer sozialen Sphäre Leitmedien

²¹ Krah, „Mediale Grundlagen“, S. 70-71. Sowie i.d.B.

²² Zum Beispiel natürliche Sprachen und kryptographische Kodes, Bewegtbild und Hollywood-Spielfilm, Oper und Pop-Musik, Mode und andere Kleiderkodes, Tanz und Performance, Bildende Künste, Haute Cuisine und andere kulinarische Kodes u.v.a.m.

²³ So bildet beispielsweise die Schrift im Bildgedicht *Ein Sand=Uhr* (1686) von Theodor Kornfeld mit Hilfe der Worte eine Sanduhr ab und vereint im gleichen visuellen Informationskanal simultan in einem Text sprachliche und ikonische Zeichen.

sind; welches Verhältnis zur sozialen Praxis und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit ihnen kulturell zugewiesen wird.²⁴

2.3 Kulturalität: Wissen, Diskurse, Ideologie

Kommunikation findet immer in einer spezifischen kulturellen Situation statt. Es braucht Akteur*innen, die sich der je möglichen medialen Artikulationsformen bedienen. Jeder Text konstituiert sich folglich im Rahmen einer spezifischen *Kommunikationssituation*, deren Bedingungen, seine Kulturalität, in die Analyse einzubeziehen sind: Also etwa welche Zeichensysteme (in welcher Ausprägung), welche Medien und Textsorten, welche Themen zur Verfügung stehen (Entstehungszeit) und wie diese kulturraumspezifisch ausgeprägt sind (welche Hierarchien von Diskursen es gibt, welche spezifischen Ausformungen, welche Tabubereiche und -zonen). Da Texte in Kommunikationskontexte eingebunden sind, können die in ihnen vermittelten Vorstellungen selbst wieder Rückkoppelungseffekte evozieren. Textuelle Konstruktionen, Repräsentationen, Konfigurationen können Auswirkungen auf kulturelle Vorstellungen haben.

Kulturalität beinhaltet insbesondere die Vorstellungen, die über die Wirklichkeit in einer Kultur vorherrschen. Titzmann (1989) hat dies im Begriff *Denksystem* subsumiert. Unter dieser ‚gedachten Welt‘ ist das Wissen zu verstehen, das eine Kultur für wahr und gültig hält. Sie umfasst auch die Vorstellungen über die Realität selbst, wie sie strukturiert ist, was als relevant erscheint und als Basis der Welt gilt, welche anthropologischen Annahmen akzeptiert sind, usf.

Die gedachte Welt ist von den in Medienprodukten dargestellten Welten zu unterscheiden, genauso wie diese ihrerseits von gelebten Welten zu differenzieren sind. So sehr Medien in ihrer apparativen und institutionell-sozialen Dimension Teil einer sozialen Wirklichkeit sind, ermöglichen sie in ihrer semiotischen Dimension die Darstellung von Welten, die zunächst einmal nur semiotisch und semantisch präsent sind. Texte können von den Vorstellungen, die über die Realität in einer Kultur vorherrschen, abweichen. Sie bilden nicht notwendig das gesamte, gesicherte oder allgemein akzeptierte Denken und Wissen einer Kultur ab. Sie sind aber in ihrer Bedeutung in Relation dazu zu sehen und können daran gemessen werden, was auch Relationen von Subversion oder Provokation und sich daran anschließende soziale Reaktionen einschließt.

Texte transportieren und archivieren Wissen, sie produzieren solches aber auch, wobei im hier verwendeten weiten Wissensbegriff Wissen nicht nur und

²⁴ Vgl. die Verengung und Anwendung des Dispositivbegriffs auf mediale Formate (i) für die Filmsemiotik grundlegend bei Jean-Louis Baudry, „Das Dispositiv: Metapsychologische Betrachtungen des Realitätseindrucks“. In: Claus Pias/Joseph Vogl/Lorenz Engell/Oliver Fahle/Britta Neitzel (Hgg.), *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*. Stuttgart 1999, S. 381-404, (ii) für die deutsche Fernsehwissenschaft vor allem Knut Hickethier, „Dispositiv Fernsehen“. In: *Montage/AV* 4 (1). 1995, S. 63-83, sowie (iii) als Theorem in der deutschen Medienwissenschaft: Nicole Gronemeyer, „Dispositiv, Apparat. Zu Theorien visueller Medien“. In: *Medienwissenschaft: Rezensionen/Reviews* 15 (1). 1998, S. 9-21.

nicht ausschließlich in den Textsorten verhandelt wird, die den kulturellen Anspruch und Auftrag haben, Wissen als Wissen zu deklarieren und zu speichern.²⁵

Die Produktion von Wissen ist im übergeordneten Sinn als Paradigmenvermittlung zu verstehen: Texte etablieren Ordnungen. Dies kann mehr oder weniger als textuelle Konstruktion bewusst gemacht sein oder aber in der textuellen Argumentation verschleiert werden. Was in einem Text als jeweils zugrundeliegende Werte und Normen erscheint, kann als natürlich, als nicht durch den Text konstruiert, als gültige Wahrheit ausgewiesen werden. Im (kultur-)semiotischen Sinne wird diesbezüglich von ideologischen Diskursformationen oder von der Ideologie eines Textes gesprochen.²⁶

3. Modalitäten und Text-Bezüge

3.1 Schnittstellen und Textgrenzen

Grenzen eines Textes können sich auf verschiedene Dimensionen beziehen: Die *pragmatisch-formale* Textgrenze bestimmt sich als äußere Textgrenze und bedeutet, dass auf der Discours-Ebene Anfang und Ende gesetzt werden können – unabhängig von der konkreten Textstruktur. Auch ein Fragment ist in diesem Sinne ein in sich abgeschlossener Betrachtungsgegenstand ebenso wie einzelne Folgen einer Serie. Die *textuell-semantische* Grenze ergibt sich textintern aus der Kohärenz und Kohäsion der Textbefunde. Sie ist als die semantische Geschlossenheit eines medialen Textes als System untereinander korrelierter Elemente und Strukturen zu verstehen. Die *kulturell-narrative* Textgrenze impliziert die kulturellen Vorstellungen und Erwartungen, wie ein Textende in einem bestimmten Textformat auszusehen hat. Die *semantisch-ideologische* Textgrenze verweist auf eine Abgeschlossenheit, die durch die Textstrukturen inszeniert ist, sodass der Text als genau diese Einheit erscheint und als ‚Ganzheit‘ wahrgenommen wird.

An der Schnittstelle von Text und Umgebung sind seine *paratextuellen* Beziehungen situiert. Als solche Paratexte gelten textinterne Teile wie Titel, Untertitel, Motti, Vorworte, Nachworte, Einleitungen, die den Haupttext in seinem Verhältnis zu seiner kommunikativen und textstrukturierenden Einbettung betreffen, wozu auch die durch die jeweilige mediale Materialität bedingten Möglichkeiten wie Umschlag, Klappentext, Plattencover oder DVD-Booklet zu zählen sind.²⁷

²⁵ Gerade populäres Allgemeinwissen findet sich auch in ästhetischen Texten unterschiedlicher Provenienz.

²⁶ Damit ist also nicht eine spezifische inhaltliche Auffüllung gemeint. Vgl. grundlegend zur Ideologie als einer an die Mythemanalyse Levi-Strauss' angelehnten, textuell manifesten Operation der Regulation von Werten und Normen durch den Narrationsverlauf Stephen Lowry, *Pathos und Politik. Ideologie in Spielfilmen des Nationalsozialismus*. Tübingen 1991 am Beispiel des Unterhaltungsfilms des Nationalsozialismus und in seiner Folge die Arbeiten der Passauer Mediensemiotik.

²⁷ Vgl. zum Begriff des Paratextes einführend und grundlegend Gérard Genette, *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt am Main 2001. Zu seiner Anwendung in Literatur, Film

Ebenso sind damit die außerhalb des Textes situierten Artefakte gemeint, die wie etwa Filmplakate oder Filmtrailer in direkter und expliziter Weise Bezug nehmen und als Rezeptionsanleitungen und -strukturierungen fungieren.

Auf der Analyse der Paratexte baut die Bestimmung der Textgrenzen auf. Wo die Grenzen eines Textes liegen, wie also Anfang und Ende eines Textes zu bestimmen sind, ist aus mediensemiotischer Perspektive im multimodalen digitalen Text erstens in Bezug auf die synchronen Teiltexthe beispielsweise einer journalistischen Homepage, eines Videoportals oder einer Partnerbörse usf. und zweitens im Kontext der Hypertextualität und Vernetzung von Textfolgen im Internet zu diskutieren.²⁸

3.2 Digitale Texte und Paratexte

Die paratextuelle Rahmung als Vermittlungsschwelle zwischen Inhalt und Nutzer*innen und die prinzipiell endlosen linearen Verknüpfungsmöglichkeiten erlauben vielfältige Kontextualisierungen und Referenzbeziehungen digitaler Medien in den medialen Raum hinein. Es fragt sich, wo Anfangs- und Endpunkt der digitalen Semiose und damit auch ihrer Analyse liegen. Hier geht die mediensemiotische Analyse immer vom konkreten digitalen Format aus (also von dem Videospiel, der Website, dem Portal), das potenziell in diskrete Teil- und Einzeltexte zerlegbar ist (die Cut-Scene, den Instagram-Post, das Facebook-Profil, den Kommentarstrang usf.). Dabei geht es zunächst um den systematischen Zusammenhang des digitalen Formats, um dann zu untersuchen, wie es mit anderen digitalen Formaten – sei es im Netz, im Gebrauchszusammenhang, sei es transmedial durch Adaptionen (Film zu Buch, zu Graphic Novel zu Videospiel, zum Let's-Play und Walkthrough zum Spiel) – verknüpft ist. Die Analyse geht von der Oberfläche und der konkreten Ästhetik aus und rekonstruiert ihre denotativen und konnotativen Bedeutungen. Außerdem werden Zeichenausdrücke und Zeicheninhalte danach untersucht, welche Referenzbeziehungen sie auf Mengen des kulturellen Wissens aufweisen. Ziel ist die Rekonstruktion einer Vorstellungswelt und von Diskursen des kulturellen Wissens, die durch das digitale Format als sekundäres semiotisches System (siehe unten) auf eine für es spezifische Weise verarbeitet werden.

Am Beispiel von Websites im Internet lässt sich das Verhältnis von Text und Paratext in digitalen Medien am besten erfassen. Websites ermöglichen in der Regel durch am Bildschirmrand angeordnete vertikale, paratextuelle Reiter und Links innerhalb eines Textes die Navigation auf der Seite. Die Browser verknüpfen durch oben am Bildschirmrand angeordnete horizontale Reiter die Verlin-

und Fernsehen Klaus Kreimeier/Georg Stanizek (Hgg.), *Paratexte in Literatur, Film und Fernsehen*. Berlin 2004. Im Film insbesondere Alexander Böhnke, *Paratexte des Films. Über die Grenzen des filmischen Universums*. Bielefeld 2007.

²⁸ Vgl. Jan-Oliver Decker, „Das Internet“. In Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, S. 351-376.

kung zu anderen Websites. Je weiter man klickt, desto mehr Seiten öffnen sich nacheinander und erzeugen einen Eindruck wie Karteikarten, die hintereinander liegen. Es ergibt sich das Prinzip des durch ein Fenster horizontal und vertikal in die Tiefe des Bildschirms hinein erschlossenen medialen Raumes. Hier zeigt sich insbesondere der Einfluss von Microsoft und seines Betriebssystems Windows. Denn (i) die zweidimensionale grafische Aufarbeitung der Bildschirmoberfläche mit Rahmenleisten als Fenster, (ii) die mit Hilfe von Piktogrammen (Icons) und Reitern Werkzeuge in den Rahmenleisten integriert und (iii) einen Zugriff auf Tools zur Text- und Bildbearbeitung gibt, liefert mit ihrer Usability die Basis für selbsterklärende Softwareanwendungen. Gerade sie ermöglicht die massenmediale Kommunikation in und mit den digitalen Medien und ermächtigt die Prosument*innen zur individuellen Contentproduktion.²⁹ Dabei ist aus semiotischer Perspektive besonders der Rahmen des jeweiligen Fensters entscheidend: Es ist der Rahmen, der einen medialen Text von einem anderen medialen Text und damit unterschiedliche mediale Wirklichkeiten voneinander abgrenzt. Durch den Rahmen werden die Textebenen und Texttypen also unterscheidbar gemacht, aber gerade auch durch den paratextuellen Rahmen zueinander in Beziehung gesetzt. Durch die Rahmung und Einbettung von medialen Formaten wie Text, Bild und Video auf einer Website wird diese als paratextuelle Bedeutungsorganisation erkennbar: Ein medialer Text rahmt, kommentiert, illustriert, erläutert, vervollständigt, konterkariert einen anderen medialen Text usw. Da die rahmenden Paratexte einer Webseite auf diese Weise die Vernetzung von Texten und Formaten regeln, reguliert ihre Schwellenfunktion den Stellenwert einzelner Teiltex-te im Hypertext.

3.3 Text und Hypertext

Ein digitales Format wie eine Webseite lässt sich mediensemiotisch in seiner Multimodalität ähnlich wie z.B. ein Spielfilm als inhaltlich kohärentes und formal kohäsives und hybrides Superzeichen beschreiben, in dem semantische Paradigmen durch Zeichensysteme zu einem im Lotmanschen Sinne *sekundären semiotischen modellbildenden System* verknüpft werden.³⁰ Das heißt, auch ein digitales Medium bedient sich primärer Zeichensysteme (Sprache, Musik, statische und bewegte ikonische Zeichen usw.), um mit ihnen selbst eine zweite Ordnung aus Zeichen aufzubauen, nämlich die konkreten Bedeutungen, die wahrnehmbare Vorstellungswelt, welche das digitale Medium entwirft.

In diesem Zusammenhang ist im Regelfall davon auszugehen, dass durch die Kombination unterschiedlicher medialer Formate in der multimodalen Bedeutungsproduktion eine Mehrfachkodierung semantischer Paradigmen im digitalen

²⁹ Vgl. zur Geschichte und Problematisierung des Begriffs Prosument*in Axel Bruns, „Vom Prosumenten zum Produzenten“. In: Birgit Blättel-Mink/Kai-Uwe Hellmann (Hgg.), *Prosumer revisited. Zur Aktualität einer Debatte*. Wiesbaden 2010, S. 191-205.

³⁰ Vgl. Jurij M. Lotman, *Die Struktur literarischer Texte*. München 1993.

Medium vorliegt: Diejenigen paradigmatischen Bedeutungen, die schriftlich kodiert werden, werden komplementär ergänzend auch in einem anderen medialen Modus kodiert, um so eine in sich schlüssige Gesamtbedeutung zu generieren.

Darüber hinaus prägt die Fähigkeit zur gleichzeitig individualisierten und prinzipiell unendlichen Semiose durch die Nutzer*innen im Internet und vor allem in Social Media ein spezifisches und zentrales Merkmal der Digitalität aus, die Hypertextualität. Im Zusammenhang mit der Hypertextualität wurde von kulturwissenschaftlicher Seite aus dominant die dekonstruktivistische Metaphorik des ‚Rhizoms‘ und der ‚(Medien-)Kultur als Text‘ angewendet.³¹ Unabhängig von der produktiven wissenschaftlichen Verwendung dieser Metaphorik interessiert aus semiotischer Perspektive die Fähigkeit zur intertextuellen Vernetzung von digitalen Medien als Teiltexen im Internet zu einem personalisierten Hypertext. Weil einzelne Seiten und ihre intertextuellen Verweisgefüge durch Sprungmarken individuell zu Hypertexten verknüpft werden können, zeigt sich mit Blick auf den multimodalen Teiltex umgekehrt auch die mehrfach kodierte tiefenstrukturelle Kohärenz der digitalen Formate: Auf der einen Seite vernetzen sich (Teil-)Texte im Internet und werden dadurch in ihren diskreten Abgrenzungen voneinander prinzipiell verschliffen. Auf der anderen Seite markiert der Sprung von einem Text zum nächsten semantisch die interne Geschlossenheit der beiden Texte, denn der Sprung erfolgt durch textübergreifende Kohärenzprinzipien, sei es, dass die Sprungmarken in einem Wikipedia-Artikel die Wissensvermittlung in einem Bereich erweitern, sei es, dass vom Artikel zur eingebetteten Werbung, zum Produkttest und Vergleichsportal und zum Produkteinsatz auf Instagram gesprungen wird. Die Mediensemiotik untersucht damit im Horizont der Pragmatik, wie semantisch bei der Benutzung des Internets aus diskreten, in sich kohärenten Einzel- und Teiltexen individuell jedes Mal aufs Neue ein prinzipiell nicht abschließbarer Hypertext ausgebildet wird, auch wenn jede Internetnutzung entweder an die Grenze der Flatrate oder lebenszeitliche Grenzen der Nutzer*innen stößt.

3.4 Beziehungen zwischen analogen und digitalen Formaten

Die Beziehungen analoger und digitaler Formate verdienen eine besondere Betrachtung, denn durch sie lässt sich klären, wie kulturelle und kommunikative Funktionen von nicht-digitalen Texten in digitalen Medien verändert werden. Bleiben Kanal und Zeichensystem gleich, ändert sich der Text also weder in seiner semantischen noch in seiner medialen Verfasstheit, kann von *Kopiermedien* gesprochen werden.³² Dieses Verhältnis ist etwa bezüglich einer abfotografierten Malerei gegeben oder im Kopieren einer Buchseite oder in der digitalen Neuauflage ganzer Bücher. Der Begriff Kopiermedium darf jedoch nicht dazu verführen, die Kopie an sich als identisch mit dem Ausgangstext zu setzen. Denn auch bei

³¹ Etwa George P. Landow, *Hypertext 3.0. Critical theory and new media in an Era of Globalization*. Baltimore 2006, S. 1; vgl. zum Rhizom Gilles Deleuze/Félix Guattari, *Rhizom*. Berlin 1977.

³² Zum Folgenden Krahs, „Mediale Grundlagen“, S. 72-76; und i.d.B.

diesem Prozess ändern sich Faktoren von Kommunikation im Allgemeinen und sind Änderungen bezüglich der Medialität im Speziellen zu konstatieren. So sind es vor allem die Faktoren der materiellen Ebene wie (i) Größe und Format des Textes, (ii) sein Ausmaß, also die Faktoren von Texträndern und Textbegrenzungen (kopiert sein kann nur ein Ausschnitt, der dann beispielsweise in einem Repost mit einem Kommentar versehen und ein neuer Text wird), und (iii) die textuelle Oberfläche, die hiervon betroffen ist; bei einem Ölgemälde in fotografischer Reproduktion gehen die Merkmale der Textur verloren, bei schriftlichen Texten kann die Schrifttype ausgetauscht sein usw.

Geändert hat sich damit auch der Faktor der Kulturalität, da die ursprüngliche Kommunikationssituation, in die der Text eingebettet war und aus der heraus er seine Bedeutung hatte, nicht mehr aktualisiert wird. Durch solche Kopierprozesse (und die Generierung ‚frei flottierender Zeichen‘) kann also eine ursprüngliche Kulturalität verloren gehen. Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass manche Medienformate wie etwa das Bild hiervon häufiger betroffen sind. Das Fernsehen fungiert bezüglich seiner Aufnahme von Spielfilmen verschiedenster kultureller wie zeitlicher Provenienz als eine solche Synthetisierungsmaschine. In verstärktem Maße gilt dies dann für die Kultur der Digitalität, die die Parameter feste Umgebung und Eingebundenheit systemisch aushebelt. Die dispositive Dimension eines Mediums ist von Kopierprozessen letztlich immer betroffen, wie man anhand eines Originals und seinen (massenhaften) Vervielfältigungen leicht sehen kann.

Beim *Bedeutungstransfer* dagegen partizipiert die ursprüngliche Bedeutung eines Textes nur mehr als Teil vieler Bedeutungen, nimmt aber oft eine prominente Stellung im neuen Medienkontext ein. Die konservierte ursprüngliche Bedeutung geht eine Kooperation mit dem neuen multimodalen Gefüge ein, das mehr oder weniger deutlich auf diese ausgerichtet ist. Der ursprüngliche Text ist als Text erkennbar und in den neuen Kontext transferiert, obliegt aber nun den Bedingtheiten des neuen Mediums, die zusätzliche Bedeutungen produzieren. Erst gemeinsam und in struktureller Vernetzung mit allen Faktoren konstituiert sich der neue (Gesamt-)Text.

3.5 Selbst- und Fremdreferenz als Strukturprinzip digitaler Medien

Wenn die Bindung an die ursprüngliche Kommunikationssituation verloren geht, dann sind neue Ordnungsformationen in digitalen Medien notwendig, die den Nutzer*innen Orientierung geben. Dies gilt nicht nur für das Kopieren und Transferieren von analogem Material durch Digitalisierung und seine Distribution in digitalen Medien, sondern gerade auch für den Content, der genuin für digitale Medien durch Nutzer*innen selbst produziert und hochgeladen wird. Digitale Medien lassen sich dabei grundsätzlich hinsichtlich ihrer Fremd- und Selbstreferenz untersuchen:

Semiotisch betrachtet verweist ein mediales Artefakt durch seine Gemachtheit auf sich selbst als gemachtes mediales Format. Diese *strukturelle Selbstreferenz* jedes Mediums lässt sich von einer *Selbstreferenz im engeren Sinne* unterscheiden. Diese liegt dann vor, wenn Zeichenbeziehungen innerhalb eines Äußerungszusammenhangs auf einer anderen Ebene reproduziert werden, so dass sie auf sich selbst zurückverweisen (eine Fotografie zeigt, wie ein Fotograf diese Fotografie herstellt). Im weiteren Sinne gehört dazu auch die Analyse aller indexikalischen Verweissysteme, die auf den Produktionskontext des digitalen Bildes oder Textes selbst verweisen (beispielsweise der im Bild zu sehende Arm, der das Smartphone beim Selfie hält). Die Analyse selbstreferenzieller Bezugnahmen spielt vor allem für Formen inszenierter Authentizität eine große Rolle.

In der Regel kombiniert ein digitales Kommunikat gleichzeitig multimodal primäre mediale Formate wie Fotos, Texte und Videos und verknüpft sie mit anderen vorgefertigten, primären medialen Formaten, um durch Interaktion eine Aneignung der *fremdreferenziell* primär vorhandenen Diskurse zu erreichen, sei es als Anschlusskommunikation, Contentproduktion oder Immersion ins Videospiel.³³ Historisch gesehen beruht das Internet auf dieser Sammlung vorgefertigter Texte, über die ein Bericht verfasst und deren Semantik damit auf ein Diskurssystem bezogen und modifiziert wird. Alle heute dominierenden Formen des Internets lassen sich auf diese Grundform zurückbeziehen: Suchmaschinen klassifizieren und sortieren Informationen im Netz, Datenbanken organisieren Informationen auf der Basis von Wissensmengen wie bereits existierenden Katalogen und Enzyklopädien; Blogs verlinken Nachrichten oder Bilder und Videos mit subjektiven Kommentaren nach individuellen Kriterien.³⁴

4. Analyse digitaler Kommunikate

Die Dominanz des Methodischen und Anwendungsorientierten hat semiotisch eine lange Tradition, ist es doch sie, die mit ein Differenzkriterium zu anderen theoretischen Ansätzen darstellt. So zeichnet sich der semiotische Zugang nicht nur durch die Explikation seiner theoretischen Fundierung und die Bereitstellung daraus hervorgehender Konzepte aus, sondern auch dadurch, diese in der Theorie als relevant erachteten Differenzierungen an die Praxis rückzubinden und Methoden als operationalisierbare, erlernbare Problemlösungsverfahren zu entwickeln.³⁵ Semiotische Vorgehensweisen richten sich an allgemeinen wissenschaft-

³³ Vgl. aus semiotischer Sicht Jan-Oliver Decker, „Selbstreflexion und Selbstreferenz in a/v-Medien. Eine Einführung in den Band“. In: Jan-Oliver Decker (Hg.), *Selbstreferenz und Selbstreflexion in a/v-Medien. Formen und Funktionen in medien- und kulturhistorischen Kontexten* (= KODIKAS/Code. An International Journal of Semiotics 40, 1-2). Tübingen 2018b, S. 3-11.

³⁴ Vgl. Decker, „Das Internet“.

³⁵ So formuliert und expliziert bereits Michael Titzmann (*Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. München 1977) am Beispiel literarischer Texte 114 Interpretationsregeln, die einen analytischen Einstieg und Zugang erlauben und gleichzeitig einen methodisch-

lichen Vorgehensweisen aus,³⁶ spezifiziert auf das Untersuchungsobjekt Text und dessen semiotische Fundierung.³⁷

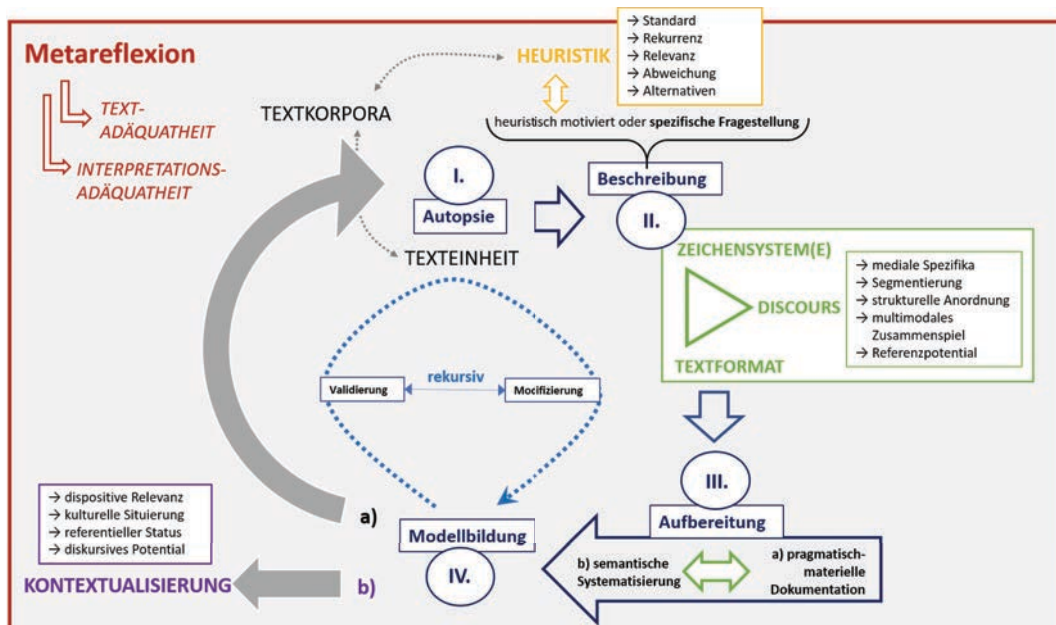


Abb. 1: Semiotische Vorgehensweise (eigene Darstellung)

Ziel all dieser Vorgehensweisen ist die Rekonstruktion relevanter Strukturen eines medialen Kommunikats, also der Entwurf eines Modells über das Kommunikat, das die für seine Semantik funktionalen Relationen zwischen seinen Elementen abbildet.

reflektierten Umgang mit dem Gegenstand ermöglichen. Ähnliche Projekte finden sich in Karl N. Renner, *Der Findling. Eine Erzählung von Heinrich von Kleist und ein Film von George Moore. Prinzipien einer adäquaten Wiedergabe narrativer Strukturen*. München 1983; Anita Schilcher-/Markus Pissarek, *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler 2018; bezüglich eines ökonomischen Spezialdiskurses und mit Überlegungen zur automatisierten Textanalyse: Markus Grottko, *Die strukturelle Lageberichtsanalyse als Bestandteil einer offenen, erweiterten Jahresabschlussanalyse*. Berlin 2012; Stephanie Großmann/Hans Krah, „Poetologie des Prosaischen. E.T.A. Hoffmanns ‚Der Sandmann‘ aus (kultur-)semiotischer Perspektive“. In *Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik / Online 2*. 2016; für die Analyse interaktiver Medien: Martin Hennig, „Interaktive Medien“. In Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, S. 331-349.

³⁶ Vgl. Hans Krah, „Kommunikation im wissenschaftlichen/professionellen Kontext“. In Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung*. Passau 2011, S. 343-364.

³⁷ Das im Folgenden beschriebene methodische Vorgehen, wie es in Abb. 1 schematisch dargestellt ist, lässt sich als *Verfahren* prinzipiell auf Texte aller medialen Formate anwenden, ist also nicht spezifisch auf Digitalität ausgerichtet; seine Explikation dürfte aber hierfür insofern einen Mehrwert darstellen, als es aufgrund des komplexen Relationsgefüges digitaler Formate eine Strukturierung vorgibt und damit erlaubt, Schritte nachvollziehbar zu gestalten.

Die bis hierhin entwickelten Beschreibungsinventare sollen nun mit Blick auf einen spezifischen Beispielkorpus konkretisiert werden. Das Computer- und Videospiele stellt dabei einen anschaulichen Analysekontext bereit, da es grundsätzlich multimodal auf der Basis mehrerer unterschiedlicher Zeichensysteme operiert und damit ein sekundäres semiotisches System ausformt, das durch Nutzer*innen unmittelbar angeeignet wird.³⁸

4.1 Autopsie

Erster Arbeitsschritt (I.): *Autopsie*, also die eigene Inaugenscheinnahme und Beobachtung des jeweiligen Untersuchungsobjektes. Das bedeutet, Texte gemäß der gegebenen Vorgaben ihrer jeweiligen medialen Provenienz zu rezipieren, also zu lesen, anzuschauen, zu hören, mit ihnen zu interagieren. Diese Autopsie gilt es zu sichern und wiederholbar zu machen. Die Aufbereitungen von anderen können dabei sinnvolle Ergänzungen sein, zumal man nicht immer ab ovo beginnen kann. Aber grundsätzlich sollte gelten, selbst zu sichten und eine solche Sichtung ermöglichen zu können.

So ist es im Rahmen der Analyse eines Videospieles häufig wenig zielführend oder gar unmöglich, sämtliche Variationen des Spielablaufs eigenständig zu erspielen. Ein solcher Ansatz wäre aufgrund der interaktiven Natur des Gegenstands auch verfehlt, da zwangsläufig Leerstellen im eigenen Untersuchungsdurchlauf verbleiben müssen. Zum Beispiel kann zu jedem Ereignis im Spiel in den interaktiven Sequenzen theoretisch eine unzählige Menge an Beobachtungsperspektiven eingenommen werden – eine uneingeschränkt holistische Herangehensweise, welche versuchte, diesem Variantenreichtum mittels einer kleinschrittigen Aufschlüsselung des Spielgeschehens zu begegnen, lief Gefahr, zentrale Aussagegehalte zu Gunsten einer unangemessenen Detailfokussierung aus dem Blick zu verlieren. Um die potenzielle Variabilität des Spielvorgangs auf eine angemessene Weise in die Analyse einzubeziehen, bietet sich deshalb ein pragmatischer Zugang an, der die anhand von Forschungsfragen vorstrukturierten eigenen Spieldurchläufe über den Einbezug diverser Spielratgeber und Lösungshilfen und vor allem durch die mittlerweile auf Videoportalen weit verbreiteten, von Nutzer*innen selbsterstellten Videos ihres Spieldurchlaufs (*Let's Plays*) ergänzt, um signifikante Varianten der eigenen Beobachtungen zu identifizieren, in die Analyse einzubeziehen und wo nötig auch selbst zu ‚erspielen‘.

³⁸ Mittlerweile ist als Konsens der Spieleforschung anzusehen, dass die Ebenen der bildlichen Darstellung, der Narration, der Spielmechanik sowie der sozialen Aneignungen bei Analysen gleichermaßen in den Blick zu nehmen sind. Die Mediensemiotik stellt für alle vier Dimensionen Analyseinventare bereit, wobei sich einige für sie typische Verfahrensweisen konturieren lassen. Vgl. Martin Hennig, *Spielräume als Weltentwürfe. Kultursemiotik des Videospieles*. Marburg 2017a.

4.2 Beschreibung

Zweiter Arbeitsschritt (II.): Eine genaue, detaillierte, differenzierte, zutreffende *Beschreibung* des jeweiligen Gegenstandes.

Eine solche Beschreibung kann sich (a) nach einer bereits vorhandenen Fragestellung ausrichten oder heuristisch motiviert sein. Heuristisch sind semiotisch vor allem die folgenden Aspekte zielführend, wenn es um die Entwicklung einer Fragestellung oder von Arbeitshypothesen geht: (i) Auszugehen ist von und zu vergegenwärtigen ist die jeweilige historisch-kulturelle Kommunikationssituation, der der Text entstammt. (ii) Basales Kriterium für Relevanz ist Rekurrenz, das wiederholte Auftreten eines Elements, einer Relation, einer Struktur. (iii) Ein ebensolches Kriterium ist die explizite Relevantsetzung, wenn der Text also selbst signalisiert (etwa durch einen Titel), dass eine bestimmte Textstruktur, ein bestimmtes Thema wichtig ist.³⁹ (iv) Ausgangspunkt können des Weiteren alle Textdaten sein, die eine Abweichung markieren, die gegen einen etablierten Standard verstoßen. Solche ‚Normen‘ können vortextuell gegeben oder textuell konstruiert sein. Abweichungen sind grundsätzlich zu interpretieren, d.h., es ist der Frage nach ihrer textuellen Funktion nachzugehen. (v) Interpretatorisch relevant sind allgemein diejenigen Textdaten, zu denen es im jeweiligen System eine Alternative gegeben hätte, die also als Wahl aus einem Paradigma von Möglichkeiten angesehen werden können.

Eine Beschreibung richtet sich (b) nach jenen den Text konstituierenden Zeichensystemen aus, erfolgt also unter Anwendung der jeweils medial spezifischen Beschreibungskategorien und -instrumentarien.⁴⁰

Auszugehen ist dabei (c) vom jeweiligen *Discours*, also der empirisch vorliegenden textuellen Oberflächenebene und den denotativ rekonstruierten Bedeutungen. Hier sind (i) die medialen Eigenschaften und Eigenheiten zu berücksichtigen, (ii) Aufbau und Segmentierung des Discours in vorgegebene wie aus ihm abstrahierbare Einheiten, (iii) deren Anordnung und Struktur, (iv) deren multimodales Zusammenspiel und (v) deren Referenzpotential und Bezug auf vortex-

³⁹ Wie jede explizite Argumentation des Textes ist eine solche explizite Relevantsetzung als Textbehauptung aber zu hinterfragen, da diese Relevanz im Text nicht zutreffen, nicht eingelöst sein muss. Solche Textkonstrukte sind also nicht einfach zu übernehmen; sie können aber als Ausgangspunkte dienen.

⁴⁰ Siehe hierzu einleitend zu audiovisuellen Formaten Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Peter Klimczak/Hans Krah/Marietheres Wagner, *Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate*. Marburg 2017; zu sprachlich-literalen Formaten Hans Krah, *Einführung in die Literaturwissenschaft / Textanalyse*. 2. Auflage. Kiel 2015; zu auditiven Formaten Karla Müller, „Hörmedien“. In Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 293-308; zu musikalischen Formaten Stephanie Großmann, *Inszenierungsanalyse von Opern. Eine interdisziplinäre Methodik*. Würzburg 2013, S. 82-105; zu bildlich-fotografischen Formaten Martin Nies, „Fotografie“. In Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017a, S. 267-291; zu ikonischen Formaten Winfried Nöth, „Zeichentheoretische Grundlagen der Bildwissenschaft“. In Klaus Sachs-Hombach (Hg.), *Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung*. Köln 2005, S. 33-44; zu digitalen Formaten Decker, „Das Internet“; Hennig, *Spielräume als Weltentwürfe*, „Interaktive Medien“ und „Interaktives Storytelling“.

tuell gegebene, adaptierte Textbausteine sowie die medialen Modalitäten der Übernahme. Letztlich ist das Suchraster der spezifischen Medialität geschuldet, wie für Digitalität oben skizziert.

Aufbauend darauf und in Verbindung hierzu kann (d) spezifiziert nach Textformaten eine heuristisch legitimierte Reihenfolge der Untersuchung vorgenommen und abgearbeitet werden; (i) so in simultan-präsentischen Formaten die Bildkomposition und das mediale Arrangement, (ii) in zeitlich sukzessiv organisierten Formaten die syntagmatische Abfolge und prominent situierte Einheiten wie Anfang und Ende. (iii) Bei Formaten, die eine Diegese ausbilden, sind die basalen Textebenen zeitliche Organisation, Figurenkonstellation, räumliche Situierung und räumliches Setting, Ordnungsstrukturen, Weltmodelle und darauf aufbauende Handlung.⁴¹ (iv) In solchen narrativen Formaten ist die Ebene des Erzählens weiter auszudifferenzieren in Erzählsituation, narrative Strukturen, Dramaturgie.

Für unseren Beispielkontext würde dies etwa bedeuten: Auch digitale Spiele setzen der Interaktion in ihrer Tiefenstruktur einen Rahmen, der sich über die Auswahl (paradigmatische Ebene) und Kombination (syntagmatische Ebene) von Elementen von Zeichensystemen konstituiert. Insofern gilt es, die unterschiedlichen Zeichensysteme des Videospieles zu systematisieren. Nach Maren Conrad kann das Videospiele in Anknüpfung an Jurij Lotman als performatives und offenes sekundäres semiotisches modellbildendes System beschrieben werden.⁴² Sekundär modellbildend, weil hier mittels primärer Zeichensysteme eigenständige Modelle von Welt entworfen werden. Performativ oder offen, weil Videospiele sowohl die in ihnen angelegten Strukturen modellhaft *abbilden* als auch im Rahmen der Interaktion Strukturen *ausbilden*. Das Modell ist zwar als Potenzial im Text angelegt, muss aber von den Rezipient*innen realisiert werden.

Für die Ebene der Textualität ist nun die Identifikation der fixen, bedeutungsgenerierenden Strukturen dieses Weltmodells essenziell. Deshalb gilt es in einem ersten Schritt der Untersuchung sauber zwischen interaktiven und nicht-interaktiven Elementen des Spielablaufs zu differenzieren. Interaktive Elemente sind jene, die im Sinne eines Input-Output-Modells auf Eingaben der Nutzer*innen reagieren und variabel angelegt sind, nicht interaktive-Elemente betreffen die obligatorischen Strukturen des Spielablaufs.

Dabei ist zuvorderst die medienspezifische spielmechanische Ebene zu berücksichtigen. Diese operiert im Modus der *Prozessabbildung* oder *Simulation*, in deren Rahmen ein grundsätzlich fiktionales dynamisches System (z.B. das Verhalten der Spielsteine in *Tetris*) repräsentiert wird, das sich aber mimetisch an Verhältnissen der Realität orientieren kann (z.B. Straßenverkehr, Aerodynamik). Die Reaktionen dieses Systems sind auf ludischer Ebene vorgegeben und können mit der entsprechenden Terminologie (Siegbedingungen, Spielregeln usw.) beschrieben

⁴¹ Vgl. zu Film Gräf u.a., *Filmsemiotik*, S. 394-400; zum Videospiele Hennig, *Spielräume als Weltentwürfe*.

⁴² Vgl. Maren Conrad, „Das Computerspiel als performatives sekundäres semiotisches System. Skizze und Theorie eines Modellvorschlags“. In: Martin Hennig/Hans Krahe (Hgg.), *Spielzeichen. Theorien, Analysen und Kontexte des zeitgenössischen Computerspiels*. Glückstadt 2016, S. 56-60.

ben werden. Dabei gilt es die Regelhaftigkeit des Spielvorgangs zu rekonstruieren. So sind in Bezug auf die intradiegetischen Spielregeln mehrere Regeltypen zu unterscheiden: *Darstellungsregeln* (etwa: Möglichkeiten der Perspektivierung des Spielgeschehens), *Narrationsregeln* (Inwiefern haben Spieler*innen Einfluss auf den Verlauf der erzählten Geschichte?), *Interaktionsregeln* (Welche Handlungen sind innerhalb der dargestellten Welt möglich und haben welche Konsequenzen?) sowie *Avatarregeln* (Können Physiognomie oder Fähigkeiten der Spielfigur beeinflusst werden?). Abgeleitet von der jeweiligen Fragestellung lassen sich auf dieser Grundlage bestimmte Regeltypen im eigenen Spielverlauf fokussieren und formalisiert verschriftlichen. Jeder Regeltyp stellt dabei wiederum spezifische Anforderungen an seine Operationalisierung. Während sich etwa Avatarregeln aus Figureneditoren (oder deren Abwesenheit) ableiten lassen, können Narrationsregeln im Sinne eines Pfaddiagramms beschrieben werden: In Situation 1 mit den Handlungsoptionen 1 und 2 führt Aktion 1 der Spielenden zu Verzweigung 1 der erzählten Geschichte, Aktion 2 zu Verzweigung 2 usw.

Dem folgend ist zu prüfen, auf welcher Ebene sich die damit erzeugten Unterschiede manifestieren. So kann die narrative Struktur eines Videospiele abhängig vom Verhalten der Spieler*innen ein ‚gutes‘ und ein ‚schlechtes‘ Ende aufweisen, welches dann zum Beispiel das Überleben oder den Tod der Hauptfigur beinhaltet. Damit werden die Interaktionen der User*innen, die sich an bestimmten Kardinalpunkten der Handlung für eine von mehreren Handlungsalternativen entscheiden, mit Konsequenzen versehen. Dies bedeutet nun jedoch nicht, dass das Spiel keine fixierte ideologische Ebene mehr aufweist. In diesem Zusammenhang ist zwischen Oberflächen- und Tiefenstrukturen zu unterscheiden. So wäre zu spezifizieren, inwiefern die Handlungsverläufe tatsächlich in der Tiefenstruktur oder lediglich auf einer Oberflächenebene voneinander differieren. Wenn etwa eine Orientierung an einem bestimmten Werte- und Normenkanon konsequent zu dem ‚guten‘, demgegenüber von den Nutzer*innen initiierte Normverletzungen zu dem ‚schlechten‘ Spielende führen, wurde lediglich die Oberflächenebene der Erzählung variiert, die vermittelte Ordnungsstruktur bliebe jedoch konstant.

Sobald eine Produktion über ihre simulative Ebene hinaus solche erzählerischen Bestandteile aufweist, operiert sie im Modus der *Welterzeugung*. Als erzählerisch relevant lassen sich dabei all jene Komponenten fassen, die Spielanforderungen (Fortbewegung, Kampf, Rätsellösung) mit einer über sie selbst hinausgehenden Bedeutung – mit Sinn im Kontext der Erzählung und der Diegese – versehen. Die darüber konstituierten Weltentwürfe lassen sich mit bewährten semiotischen und narratologischen Analyseinventaren in ihren zentralen Paradigmen und den ihnen inhärenten semantischen Ordnungen beschreiben (siehe oben), sind jedoch immer in Relation zu den übrigen Zeichenebenen des Videospiele zu betrachten.

Als Vermittler zwischen Interaktion und Erzählung kann die Darstellungsebene gelten. Diesbezüglich hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass das digitale Bild aus zwei Bildebenen besteht: einer maschinenlesbaren Tiefenstruktur und einer

sichtbaren Oberfläche.⁴³ Videospielbilder sind dabei immer auch als Handlungsformen zu betrachten, im Sinne der Austin'schen Sprechakttheorie als performative Bildakte, die Spieler*innen zu bestimmten Handlungen auffordern und das Spielen durch das Handeln in und auf der Basis von Bildern erst ermöglichen.⁴⁴ In diesem Rahmen knüpft die sichtbare Oberfläche des Videospieles an die Bildhaftigkeit traditioneller Bildformen an, um die technische Struktur beherrschbar zu machen.⁴⁵ Dies bedeutet, dass hier Methoden der semiotischen Bildbeschreibung Anwendung finden können,⁴⁶ die jedoch ebenfalls konsequent auf das multimodale bedeutungsbildende Schema des Videospieles zu beziehen sind. So sind Bildobjekte in der Regel sowohl durch eine ludische als auch eine erzählerische Bedeutung determiniert.

Zusätzlich zu dieser intratextuellen Untersuchungsebene sind extratextuelle Faktoren bei einer Beschreibung der Bedeutungsbildung des digitalen Spiels zu berücksichtigen. Grafische Interfaces als Schnittstellen zwischen Mensch und Medium, welche die Konfiguration von Variablen oder ein Interaktionsfeedback ermöglichen, sind über ihre bildliche und textuelle Ebene bedeutungstragend. Genauso haben technisch-apparative (beispielsweise Persistenz von Online-Kommunikation, Steuerungshardware) oder ökonomische Vorgaben und Geschäftsmodelle sowie paratextuelle Rezeptionslenkungen signifikanten Einfluss auf die interaktive Nutzungssituation und ihre Wahrnehmung.⁴⁷

Dass hinter einer solchen Beschreibung und der Auswahl der für diese relevanten Parameter bereits (interpretatorische) Überlegungen stecken, gilt es zu reflektieren und gegebenenfalls in einem späteren Schritt wieder rekursiv in den Analyseprozess einzubinden. Gleiches gilt für hierbei vorgenommene Selektionen des Textmaterials, die sich zum einen aus der Fragestellung und dem Textformat bedingen können, zum anderen heuristisch legitimiert sein müssen. Jede Selektion muss begründet und funktional auf die Bedeutung rückbezogen werden. Denn grundsätzlich können alle wahrnehmbaren Textdaten bedeutungstragend sein. Nichts darf von vornherein als irrelevant ausgeschlossen werden. Was im jeweiligen Text (für die jeweilige Fragestellung) ‚wichtig‘ ist, kann man von Anfang an nicht wissen; man kann Hypothesen dazu haben, aufgrund von eigener Erfahrung und der Kenntnis anderer Texte, oder aufgrund der Diskussion, der Auseinandersetzung mit und der Einbeziehung von vorliegender Forschung. Wenn aber Textdaten zunächst ausgeblendet werden, dann nur pragmatisch. Sie sind in einem rekursiven Prozess später wieder einzubinden, um zumindest ihre

⁴³ Vgl. Frieder Nake, „Das doppelte Bild“. In Frieder Nake (Hg.), *Bildwelten des Wissens. Kunsthistorisches Jahrbuch für Bildkritik*. Berlin 2005; Lev Manovich, *The Language of New Media*. Cambridge/MA 2002, S. 46.

⁴⁴ Grundlegend John Langshaw Austin, *How to Do Things with Words*. Cambridge/MA 1962; vgl. Thomas Hensel, „Bild“. In: Benjamin Beil/Thomas Hensel/Andreas Rauscher (Hgg.), *Game Studies*. Wiesbaden 2018, S. 57-58.

⁴⁵ Vgl. Christian Spieß, *Die Trägheit des Bildes. Bildlichkeit und Zeit zwischen Malerei und Video*. München 2007, S. 156.

⁴⁶ Vgl. Nies, „Fotografie“.

⁴⁷ Vgl. ausführlich Hennig, „Interaktive Medien“.

Nicht-Beachtung dann von einer höheren argumentativen Warte aus rechtfertigen zu können.

4.3 Aufbereitung

Dritter Arbeitsschritt (III.): *Aufbereitung* der bei der Beschreibung gewonnenen Daten und Befunde.

Diese Aufbereitung erfolgt zunächst (a) in Form einer *pragmatisch-materiellen Dokumentation*. Dazu gehören das Sammeln, Ordnen, Archivieren, Notieren und Festhalten der in der Beschreibung gewonnenen Daten und ihre Katalogisierung nach Merkmalen (um etwas wiederzufinden und später darauf zugreifen zu können, was zunächst vielleicht unscheinbar ist, aber sich durch die Vernetzung weiterer Daten rekursiv als relevant herausstellen kann). Hierzu dienen Tabellen, Schemata (Figurenstemma, Raumorganisation, Zeitstrahl), grafische Visualisierungen ebenso wie Exzerpte, Karteikärtchen, Auflistungen, Filmprotokolle, Datenbanken.

Auch hierbei gilt es, das eigene Vorgehen an der jeweiligen Medienspezifik auszurichten. So können Dokumentationsschemata der konventionellen Literatur- und Filmanalyse wie Figurenstemma auch beim Videospiel Anwendung finden, gleichzeitig hat sich die wissenschaftliche Gemeinschaft hier noch nicht final über eine dem Medium angemessene Zitationsweise verständigt. Aufgrund des interaktiven Charakters der Spielszenen ist jeder Spielvorgang potenziell von unterschiedlicher Dauer, deshalb ist es hier nicht sinnvoll, für Spielereignisse einen konkreten Timecode anzugeben. Behelfsmäßig wird zum Teil auf Levelangaben zurückgegriffen, doch auch diese müssen bis zu einem bestimmten Grad unbestimmt bleiben. Deshalb sind pragmatische Lösungsmodelle zu entwickeln. Beispielsweise können Levelangaben genutzt und zusätzlich durch Screenshots belegt werden, die nicht nur illustrativen Charakter besitzen, sondern der Dokumentation des Spielverlaufs und analytisch relevanter Daten (etwa auffälliger textueller Abweichungen) dienen. Der Ansatz, der Komplexität eines interaktiven Mediums mittels Momentaufnahmen zu begegnen, welche gerade die zentrale Komponente der Spiel-Spieler*innen-Interaktion ausblenden, kann dabei allerdings lediglich als „Versuch einer steten Annäherung“⁴⁸ verstanden werden, die zum Zweck der Komplexitätsreduktion anstrebt, die Simultanität „aus Bewegung und Interaktion (ansatzweise) zu entwirren und für die textuelle Analyse fruchtbar zu machen“.⁴⁹

(b) Aus der Aufbereitung der Daten folgt dann die *semantische Systematisierung*: Es geht darum, Befunde zu klassifizieren, von ihnen zu abstrahieren, Implikationen zu explizieren, Einzelbefunde zusammenzubringen, Kategorien zu bilden, Zusammenhänge zu erkennen. Für diesen Arbeitsschritt braucht es zum

⁴⁸ Benjamin Beil, *Avatarbilder. Zur Bildlichkeit des zeitgenössischen Computerspiels*. Bielefeld 2012, S. 32.

⁴⁹ Ebd.

einen (i) das, was als Kreativität bezeichnet wird, also etwa die relative Wichtigkeit verschiedener Elemente in einer Situation, Zusammenhänge, Muster zu erkennen; trotz trennender Unterschiede Ähnlichkeiten zwischen Situationen zu finden; trotz Ähnlichkeiten, die sie zu verbinden scheinen, zwischen Situationen unterscheiden zu können.⁵⁰ Zum anderen (ii) fungieren hier elementare semantische Bezüge als Ausgangspunkte von Strukturierungen. Gruppenbildung ergibt sich vor allem durch Rekurrenzen und relative Häufigkeiten ebenso wie durch Korrelationen (also textuell etablierte Beziehungen zwischen Größen, denen diese Beziehung nicht vortextuell inhärent ist), Äquivalent- und Oppositionssetzungen und sich daraus ergebende Grenzziehungen. Besonders hervorzuheben sind Homologien (Äquivalenzen von Beziehungen zwischen Textelementen) als Ordnungsprinzipien, die es durch die Verknüpfung von Relationen unterschiedlichster Textbereiche erlauben, verschiedene Ebenen und Einzelbefunde individuell im konkreten Text miteinander zu verbinden.

In Bezug auf das Videospiel sind im Sinne der Prinzipien von Selektion und Kombination immer auch Alternativen zu den vorhandenen Spielregeln, den Konstituenten einer Erzählung oder den bildlichen Elementen ihrer Vermittlung denkbar. Entsprechende Programmvorgaben sind deshalb stets interpretationsbedürftig. Dabei bedingt die paradigmatische Ebene jeweils eine Auswahl aus abstrakten Kategorien (Bildkomposition, Spielregeln, Figurenkonstellation etc.), die auf der syntagmatischen Ebene des Spielablaufs in Wechselwirkung miteinander stehen. Bei der Analyse gilt es, die für eine Spielsequenz maßgeblichen Bedeutungsebenen zu rekonstruieren, formalisiert zu beschreiben und in ihrem multimodalen semantischen Zusammenspiel (im Sinne von Korrelationen, Homologien etc.) zu systematisieren. So lässt sich die bildliche Ebene des Mediums in die visualisierten Elemente eines Levels einteilen (Figuren, Handlungsorte, benutzbare Objekte), aus denen sich einerseits die Paradigmen des jeweiligen erzählerischen Weltentwurfs ableiten lassen, die andererseits von den Spielregeln adressiert werden. So mag etwa eine sexualisierte Darstellung von Figuren ästhetischen Paradigmen folgen, die jedoch gleichzeitig innerhalb der Erzählung kulturelle Muster reproduzieren (Welche Figurentypen werden sexualisiert und welche nicht?), die wiederum auf der spielerischen Ebene eine zusätzliche Bedeutung erhalten (Mit welchen Figurenklassen sind was für Interaktionen möglich und welche fungieren lediglich als ‚ästhetischer Hintergrund‘ der dargestellten Welt?).

⁵⁰ Vgl. Douglas R. Hofstadter, *Gödel, Escher, Bach: ein endlos geflochtenes Band*. München 1991, S. 29.

4.4 Modellbildung

Vierter Arbeitsschritt (IV.): *Modellbildung*. Die Modellbildung erfolgt durch Generalisierungen und dient dem Erkennen von Gemeinsamkeiten. Sie erfolgt durch das Formulieren von Regeln, nach denen die Texte eines Korpus funktionieren. Dazu gehört auch, ein adäquates Abstraktionsniveau für die Textbefunde zu erkennen und Beschreibungen (zweiter Ebene) zu entwickeln, mit denen das jeweils Wesentliche sichtbar gemacht und in zentralen Strukturen abgebildet werden kann. Hier geht es insbesondere darum, Funktionalisierungen und Funktionsweisen von Texten, Textsorten und Textsystemen innerhalb des Korpus zu erklären und diese Erklärungen zu plausibilisieren.

Generell ist mit Blick auf Modellbildungsprozesse anzumerken, dass es um Thesenbildung und Argumentation geht und damit um kommunikative Kompetenz: Thesen sind zu begründen, zu belegen, auf Argumenten aufzubauen. Aus bereits Erkanntem sind Folgerungen zu ziehen. Solche Beweisführungen bauen wiederum auf Prämissen auf, die zu explizieren sind.

Als Motor dieses Schritts fungiert semiotisch die Bildung von Kohärenzannahmen, also die Suche nach dem/einem ‚Sinn‘ einer kommunikativen Äußerung (also eines Textes), der unterstellt wird, wobei dieser Prozess wiederum durch Effizienzannahmen geleitet wird: Hypothesen/Modelle von Textbeschreibungen sind umso besser, je einfacher/effizienter sie sind, also je weniger Kategorien und Vorannahmen nötig sind, um möglichst viele Textdaten möglichst genau, und das heißt spezifisch und unterscheidbar, darunter subsumieren zu können. Es gilt also, eine Abstraktion unter möglichstem Informationsverlust – in Bezug auf die jeweilige Fragestellung – zu finden, also ein Text- und frageadäquates Abstraktionsniveau zu erzielen. Dazu ist es durchaus notwendig, *flexibel* auf spezifische Datenlagen zu reagieren und etwa bei Daten, die sich nicht in ein vorhandenes Modell integrieren lassen, entweder das Modell zu hinterfragen oder die Daten anderweitig zu vernetzen.

Als Ausgangspunkt einer solchen Modellbildung in Bezug auf das Videospiel kann etwa die Frage nach der Medienspezifität seiner Inhalte stehen: In welcher Weise verarbeiten digitale Spiele das Werte-, Normen-, Medien- und Diskurssystem ihrer Produktionskulturen und transformieren es ihrerseits für ihren spezifischen medialen Diskurs? Inwiefern wird in anknüpfenden sozialen Handlungen Bedeutung generiert, was für spezifische Subjektmodelle produziert das Videospiel?⁵¹

Eine solche mediensemiotische Analyse der kulturellen Selbstverständigung fragt nach der medien- und kulturhistorischen Verortbarkeit von Spielelementen, danach also, inwiefern Videospiele auf tradierte Erzählformen und Motive zurückgreifen, diese jedoch mit einer spezifischen Bedeutung versehen und damit neue Ordnungen etablieren. Insofern sich Videospielwelten häufig um den Avatar zentrieren, sind hier zum Beispiel die ideologischen Effekte von Figurenparadigmen zentral. Breit untersucht wurden bereits die Geschlechterkonstruktionen

⁵¹ Vgl. Martin Hennig/Innokentij Kreknin, „Subjekttheorie und Game Studies: Ein Überblick“. In: Martin Hennig/Innokentij Kreknin (Hgg.), *Das ludische Selbst. PAIDIA Sonderausgabe*. 2016.

des Videospiele,⁵² denn die Selbstermächtigungsphantasien des Mediums werden häufig an hyperbolische und hypersexualisierte Körperbilder geknüpft. Erweiterbar ist dies durch systematische Untersuchungen der Verarbeitung aktueller gesellschaftlicher Diskurse in den Weltentwürfen digitaler Spielewelten, ihrer Auswirkungen auf jene über den Avatar vermittelten Körperbilder und der für den Spielvorgang notwendigen Internalisierung und Habitualisierung von Handlungspraxen, etwa die Themen Überwachung oder Transhumanismus betreffend oder auch bezüglich der in sozialen Gemeinschaften in Online-Games realisierten gesellschaftlichen Verhältnisse, zum Beispiel hinsichtlich der Relation von Individuum und Kollektiv oder Privatheit und Öffentlichkeit.⁵³

Für eine solche Untersuchung der Ideologievermittlung ist dann auch das wechselwirkende Verhältnis der einzelnen an der Bedeutungsbildung beteiligten Untersuchungsebenen zentral (komplementär, kontradiktorisch etc.). Dies zeigt sich etwa beim Thema Überwachung:⁵⁴ Während digitale Spiele oft auf klassischen überwachungskritischen Erzählungen basieren, machen sie für die Spieler*innen eine produktive Übernahme von Überwachungspraktiken notwendig und transportieren in ihrer visuellen Ästhetik eine *vollständige Lesbarkeit* und *Interpretierbarkeit* der Welt durch digitale Technologien. Das Thema Überwachung mag dabei im Erzählrahmen einer Dystopie behandelt werden, aber wenn Überwachung funktional in den Spielprozess eingebettet ist, wird auf der Ebene der Ausführung virtueller Handlungen innerhalb des digitalen Dispositivs eine eigenständige Ordnung konstruiert.

Ein solcher Schritt der Modellbildung bezieht sich im Einzelnen (a) auf den Text zurück, indem (i) zur Validierung und Modifizierung der Befunde rekursiv die obigen Schritte wiederholt werden, um die bereits gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen und Daten/Teilergebnisse, die bisher nicht einbezogen werden konnten, gegebenenfalls zu integrieren, und indem (ii) das Untersuchungsobjekt um Textkorpora erweitert wird und nun rekursiv die für den (Teil-)Text gewonnenen Befunde auf diese Erweiterung appliziert werden und diesbezüglich rekursiv die obigen Schritte zu wiederholen sind. Hierbei dienen die Befunde und Ergebnisse bezüglich der gegebenen Texteinheit als heuristische Thesen für das erweiterte Textkorpus. Jede Korpusanalyse beginnt also bei den als jeweilige Einheiten bestimmten Teilen, die dann hinsichtlich der konstatierten Befunde im Sinne des abzuarbeitenden Analysemodells (I bis III) zusammenzuführen sind.

Der Arbeitsschritt der Modellbildung bezieht sich (b) auf die Kontextualisierung des Textes/Korpus in Hinblick auf seine kommunikativen und kulturellen

⁵² Vgl. für einen Überblick Hanna Fink, „Videospiele und Genderforschung“. In: Christoph Hust (Hg.), *Digitale Spiele. Interdisziplinäre Perspektiven zu Diskursfeldern, Inszenierung und Musik*. Bielefeld 2018.

⁵³ Vgl. für erste Forschungsanstrengungen in diese Richtung Hennig, *Spielräume als Weltentwürfe*; vgl. zur spielerischen Verarbeitung aktueller Renormierung weiblicher Lebensläufe durch die Dominanz alter weißer Männer Jan-Oliver Decker, „Casual Games = Casual Sexism? Genderkonzeptionen in der Spielreihe ‚Dark Parables‘“. In: Martin Hennig/Hans Krahl (Hgg.), *Spielzeichen IV: Videospiele und Genre*. Glückstadt (in Vorbereitung).

⁵⁴ Vgl. Martin Hennig/Marcel Schellong (Hgg.), *Überwachung und Kontrolle im Computerspiel*. Glückstadt 2020.

Umweltbeziehungen⁵⁵ und Anschlusskommunikationen bezüglich (i) dispositiver Relevanz, (ii) kultureller Situierung, (iii) referentieller Status und (iv) diskursives Potential.

4.5 Kontextualisierung: Semiosphäre

Im Verständnis des Verhältnisses digitaler und nicht-digitaler Medienformate der kulturellen Selbstverständigung bietet sich das Konzept der Semiosphäre an, das Jurij Lotman entwickelt hat, um kulturelle Dynamiken und kulturellen Wandel zu beschreiben.⁵⁶ Mit Hilfe der Semiosphäre als des kulturellen Raums aller Zeichen, Kodes, Texte, Medien und aller Zeichenbenutzer*innen versucht Lotman Kultur synchron und diachron in einen systemischen Zusammenhang zu bringen. Dabei verwendet Lotman den Begriff der Semiosphäre einerseits für die Gesamtheit der Kultur wie auch synonym mit nationalen Kulturen oder jugend- und subkulturellen Teilkulturen. Wesentlich ist für Lotman, (i) dass eine Semiosphäre sich klar nach außen von anderen Semiosphären abgrenzt und (ii), dass die Semiosphäre nicht homogen strukturiert ist, sondern durch (iii) Prozesse der Semiotisierung geprägt wird, die Kodes verfestigen und Kanonbildung ermöglichen, sodass sich stabile Bedeutungen und Kerne in der Semiosphäre ergeben, wohingegen (iv) gleichzeitig Prozesse der Entsemiotisierung ablaufen, da Kodes nicht mehr von allen Zeichenbenutzer*innen angewendet und verstanden werden, Texte veralten und aus dem Kanon ausgeschieden werden und Bedeutungen sich auflösen und fluktuieren. Die Dynamik zwischen Kern und Grenze, zwischen Zentrum und Peripherie, bedingt dabei permanenten kulturellen Wandel. Wo im Zentrum Mentalitäten und Einstellungen nachhaltig geprägt und verfestigt werden, da kann es am Rand der Semiosphäre in einer experimentellen Zone zu Übersetzungsphänomenen zwischen zwei Semiosphären kommen. Von außen kommt ein neuer Input, der die Dynamik in der Semiosphäre durch Ambivalenzen, Polysemien und Mehrfach- und Neukodierungen vorantreibt. Zum anderen kann es auch zu einer fundamentalen Ab- und Ausgrenzung von anderen Semiosphären, ihren Werten und Normen, Kodes und medialen Formaten und damit zum kulturellen Vergessen kommen.

Geht es Lotman mit der Semiosphäre primär darum, kulturelle Dynamiken beschreiben zu können, so lässt sich in Erweiterung von Lotman aber auch modellieren, wie solche Dynamiken ausgebremst werden und eine Stabilisierung von Gegebenem und damit kultureller Stillstand generiert werden können. So lässt sich Statik und Stabilisierung (i) durch simulierte Dynamik aufrechterhalten, in-

⁵⁵ Vgl. allgemein Martin Nies, „Kultursemiotik“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, S. 377-398.

⁵⁶ Vgl. Jurij M. Lotman, „Über die Semiosphäre“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 12 (4). 1990, S. 287-305; Decker, „Medienwandel“; Jan-Oliver Decker, „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.), *Strukturalismus heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart 2018, S. 79-95; Martin Hennig, „Decoding/Encoding“. In: Olga Moskatova/Sven Grampp (Hgg.), *Handbuch Televisuelle Serialität*. Wiesbaden 2022a.

dem also Prozesse einer Semiosphäre nur fingiert sind oder dafür instrumentaliert werden, in einem Zirkel auf den Ausgangszustand zurückzuverweisen.⁵⁷ Ebenso lässt sich Stabilität (ii) durch eine spezifische Art der Übersetzung erzeugen, wenn also zwar Elemente einer anderen Semiosphäre hereingeholt werden und sogar ins Zentrum gelangen, dabei aber gerade das Neue, Andere in der Übersetzung dergestalt transformiert wird, dass der Input nur noch dramaturgisch als Input erscheint, semantisch aber das Tradierte festigt.⁵⁸ Schließlich lässt sich Stabilität trotz Veränderungen (iii) dadurch aufrechterhalten, dass das Zentrum selbst als komplexes Gefüge miteinander verwobener Relationen modelliert ist, sodass der dynamisch erzwungene Ausfall eines Teils dadurch zu kompensieren ist und das Zentrum an sich in seiner ideologischen Ausrichtung nicht erschüttert.

Mit Hilfe des Konzepts der Semiosphäre lässt sich auch der mediale Raum, der sich aus der Nutzung und Kommunikation der digitalen Medien ergibt und der sich als Dispositiv durch Digitalität definiert, als ein kollektiver transmedialer Zeichenraum beschreiben,⁵⁹ also als ein Raum multimodaler Bedeutungsproduktion, der sich aus digital miteinander vernetzten Texten ganz unterschiedlicher medialer Formate zusammensetzt. In der digitalen Semiosphäre lassen sich die einzelnen Medien, die einzelnen Texte und die Bedeutungen und Praktiken der Nutzer*innen dann systematisch als gleichzeitig ablaufende Prozesse der Semiotisierung und Entsemiotisierung beschreiben, die auf der einen Seite durch Ordnungsmuster, Kernstrukturen, neue Kanonbildungen und Neukodierungen bestimmt werden und sich auf der anderen Seite zugleich durch eine Erosion tradierter Kanones, den Verlust etablierter Codes und einen permanenten Input von außen durch die fortschreitende Digitalisierung in ihrer Dynamik erfassen lassen. Die digitalen Medien formen im Internet ein eigenes transmediales Dispositiv aus, in dem die Nutzer*innen einerseits einer kollektiven Ordnungsstruktur unterworfen sind, in der aber andererseits kulturelles Wissen in kulturelle Praxis transformiert und individuell angeeignet wird. Dabei werden in der trans-

⁵⁷ So etwa fundamental in den volkstümlichen Musiksendungen insbesondere der 1990er Jahre, siehe Hans Krahl/Jörg Wiesel, „Musik fürs Volk – Erfolg durch Volksmusik. Konstruktion, Präsentation und Semantik ‚volkstümlicher‘ Musik im Fernsehen der 90er Jahre. Eine mediensemiotische Analyse“. In: Michael Titzmann (Hg.), *Zeiterfahrung und Lebenslaufmodelle in Literatur und Medien. Akten des 7. Internationalen Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Semiotik in Tübingen, 4.–7. Oktober 1993* (=Kodikas/Code Ars Semeiotica 19, 3). Tübingen 1996, S. 259-279; ähnlich im Schlagerfilm der 1950er Jahre, der seine ‚Modernität‘ über die Simulation einer Semiosphäre zu installieren versucht, siehe Hans Krahl, „Der Schlager, der Film und die 1950er Jahre. Überlegungen zur ‚Schlagersphäre‘ als Semiosphäre“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 42 (2020), Heft 1/2, S. 35-58.

⁵⁸ Aufzuzeigen wäre dies etwa an der Verfilmung Sönke Wortmann, *DER BEWEGTE MANN*. Constantin Film/Olga Film/Westdeutscher Rundfunk 1994, wenn im Übergang von schwulem Subkultur-Comic zu (Blockbuster-)Spielfilm-Komödie jede subversiv-provokante Dimension zugunsten einer stereotypischen Formatierung abhanden kommt.

⁵⁹ Vgl. Jan-Oliver Decker, „Transmediales Erzählen. Phänomen – Struktur – Funktion“. In: Martin Hennig/Hans Krahl (Hgg.), *Spielzeichen. Theorien, Analysen und Kontexte des zeitgenössischen Computerspiels*. Glückstadt 2016, S. 137-171; Decker, „Strukturalistische Ansätze in der Medien-semiotik“; Hennig, „Decoding/Encoding“.

medialen digitalen Semiosphäre neue Wahrnehmungen, neues Denken und neue kulturelle Praxen durch neue Zeichen, neue Zeichenkombinationen und neue Zeichensysteme möglich.

Wie schon der Verweis auf traditionelle Bildformen in der Videospieleästhetik zeigt (siehe oben), ist auch das digitale Videospiel in seiner Medialität in Relation zu den übrigen Medien im jeweiligen historischen und kulturellen Kontext zu betrachten. Im Verhältnis des Videospieles zum Medienverbund und zur digitalen Semiosphäre sind Formen von Intertextualität, Intermedialität und Transmedialität maßgeblich. Während der Begriff der Intertextualität Verweise zwischen Einzeltexten (etwa: in einem Überwachungsspiel wird auf George Orwells *1984* verwiesen) und Referenzen auf übergeordnete Textsysteme beschreibt (beispielsweise ästhetische Referenzen auf den Film Noir), meint Intermedialität die Simulation von medialen Qualitäten eines Mediums A in einem Medium B (ein Videospiel simuliert beispielsweise auf bildlicher Ebene die materiellen Qualitäten einer Pergamentrolle). Transmedialität meint dagegen die Entfaltung von erzählerischen Welten über mehrere Medien hinweg.⁶⁰

An alle drei Begriffe sind unterschiedliche Fragestellungen angelagert: Während Intertextualität für die Bedeutungsbildung von einzelnen Spielen zentral ist, lässt sich aus intermedialer Perspektive etwa danach fragen, inwiefern digitale Spiele andere Medialitäten simulieren. Unter Transmedialität steht dann das Verhältnis des Videospieles zu medienübergreifenden Erzähluniversen im Fokus: Lässt sich etwa ein *Star Wars*- oder *Herr der Ringe*-Spiel als bloße *Zitation* des zu Grunde liegenden Universums verstehen oder leistet es eine *Übertragung* in die Semiosphäre des digitalen Spiels mit medienspezifischen Mitteln? Findet gar eine Erweiterung oder *Ausdehnung* des Narrativs statt oder ist eine *Abwandlung* zu diagnostizieren?⁶¹ Aus mediensemiotischer Perspektive ist dabei weniger das (ökonomische oder textuelle) Zusammenspiel der einzelnen Medien zentral, sondern es gilt im Rahmen der Analyseschritte I bis IV durch die Diagnose von Transformationsprozessen Medienspezifika herauszuarbeiten. Dabei können entsprechende Prozesse zum einen auf der Ebene der medialen Inszenierung angesiedelt sein (etwa bei der *Übertragung* und Reinszenierung eines Franchises im interaktiven Kontext) oder zum anderen auch Tiefenstrukturen betreffen, wenn etwa bei der *Abwandlung* die Ordnungssätze einer narrativen Vorlage (die semantischen Räume und die darauf bezogenen Bewegungen der Figuren) transformiert werden.

⁶⁰ Vgl. für eine mediensemiotische Perspektivierung der Transmedialitätsforschung: Jan-Oliver Decker, „Transmediales Erzählen. Phänomen – Struktur – Funktion“. In: Martin Hennig/Hans Krahl (Hgg.), *Spielzeichen. Theorien, Analysen und Kontexte des zeitgenössischen Computerspiels*. Glückstadt 2016, S. 137-171.

⁶¹ Vgl. zu den Begrifflichkeiten Decker, „Transmediales Erzählen“ in Weiterführung von Marie-Laure Ryan, „Transmediales Storytelling und Transfiktionalität“. In: Karl N. Renner/Dagmar von Hoff/Matthias Krings (Hgg.), *Medien. Erzählen. Gesellschaft. Transmediales Erzählen im Zeitalter der Medienkonvergenz*. Berlin/Boston 2013, S. 88-117.

4.6 Metareflexion

Begleitender Arbeitsschritt: *Metareflexion* der eigenen Vorgehensweise. Genau so wie die analytische Arbeit in der Methodik reflektiert und rekursiv optimiert und validiert werden muss, genauso ist auch das eigene methodische Vorgehen selbst auf seine Adäquatheit zu diskutieren:

(a) Letztlich geht es darum, Medienprodukten und ihrer medienpezifischen Verfasstheit gerecht zu werden, also Beschreibungen vorzunehmen, die ihre spezifischen Ordnungen und die Mechanismen und Strategien ihres Funktionierens adäquat wiedergeben.

Es versteht sich von selbst, dass dies (b) immer nur eine Interpretation im Sinne einer Modellbildung sein kann, die hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit zu diskutieren ist. Dies gilt auch für die pragmatische Effizienz. So ist der obige Ablaufplan selbst ein Modell, das flexibel gehandhabt werden muss. Nicht immer – abhängig von Erkenntnisinteresse, Fragestellung, Textsorten – wird es alle Schritte, nicht immer wird es die gleiche Ausführlichkeit und Tiefe brauchen.

Zudem gilt es (c), den jeweiligen *Untersuchungsgegenstand* und das *Erkenntnisinteresse* im Auge zu behalten. So sehr etwa Modelle, Raster, theoretische Vorgaben für die Analyse von unschätzbarem Wert sind, so wenig geht es darum, einen Text passend zu machen und in ein Schema zu pressen. So sehr eine Methode als operationalisierter Weg Erkenntnisgewinn erleichtert, so sehr muss man darauf bedacht sein, dass schematisiertes Vorgehen nicht den Blick für Text- oder Medienspezifika verstellt oder man gar Textadäquatheit aus den Augen verliert. Es kann bei einer Methodik nur darum gehen, theoretische Modelle anwendungsorientiert zu adaptieren und damit Erkenntnisse über den jeweiligen Untersuchungsgegenstand zu fördern, nicht aber diesen in ein Prokrustesbett der jeweiligen Theorie und Methodik zu zwingen.

5. Methodische Quintessenzen

Eine mediensemiotische Analyse digitaler Medien orientiert sich an den folgenden vier grundlegenden Fragen als Verfahrensschritten:

1. Synchron fragt eine mediensemiotische Analyse digitaler Kommunikate danach, welche Strukturen eines digitalen Mediums rekonstruiert werden können und welche Strukturmuster für welches größere Korpus das Fundament der Bedeutungsorganisation bilden.

2. Synchron wird gefragt, welches kulturelle Wissen und welche Diskursformationen und Denkmöglichkeiten in digitalen Medien verarbeitet werden und welche ideologischen Funktionen solche medialen Wissensorganisationen für welche sozialen Gruppierungen übernehmen.

3. Diachron wird gefragt, welche zeitliche und räumliche Reichweite bestimmte Bedeutungsstrukturen in digitalen Kommunikaten innehaben und wie sie sich aus welchen systeminternen und systemexternen Gründen wandeln.

4. In diesem Zusammenhang und auf diesem Fundament fragt eine medien-semiotische Analyse, wie ein digitales Kommunikat in seinem Dispositivcharakter in die digitale Semiosphäre eingebunden ist.

Zu den unter 1. untersuchten Strukturmustern gehören etwa (i) die Datenstrukturen und die Muster von Datenverarbeitungen, (ii) die Schemata und Kategorien, die Portale abfragen, (iii) die Spielmechaniken digitaler Spiele und gamifizierter Anwendungen und (iv) die in digitalen Formaten entwickelten Weltentwürfe.

Zu den unter 2. und 3. untersuchten Beziehungen zum kulturellen Kontext gehören essenziell die Fragen, (v) wie sich medialer Weltentwurf und vorausgesetztes Realitätskonzept zueinander verhalten, (vi) welche Vorstellungen von der Person und von Gemeinschaft und Gesellschaft sich auf welches kulturelle Wissen, welche Diskurse und welches Denksystem beziehen lassen, (vii) welche paradigmatische Konzeption der Person und ihrer Beziehungen zur Umwelt sich hieraus spezifisch für das digitale Kommunikat ableiten lassen, (viii) um damit welche Haltungen und Einstellungen gegenüber welchen Sachverhalten zu konstituieren.

Dies bildet die Grundlage für die unter 4. behandelten Fragen danach, (ix) welcher selbst- und fremdreferenziellen Verweissysteme und paratextuellen Strukturen sich ein digitales Kommunikat bedient, (x) auf welche Weise damit sein Weltentwurf durch Verweis auf extramediale Wirklichkeiten authentifiziert wird oder ob so rein fiktionale und virtuelle Vorstellungswelten entworfen werden. Dies dient dazu zu untersuchen, (xi) welche Diskurse und kulturellen Wissensmengen auf welche Weise spezifisch in digitalen Medien im Vergleich mit anderen medialen Formaten transportiert sind, (xii) um damit auch zu bestimmen, welche unterschiedlichen Konzeptionen von Person, Gemeinschaft und Gesellschaft einzelne mediale Kommunikate dadurch vermitteln, dass ihre Nutzer*innen unterschiedliche Konzepte von Gemeinschaft und Gesellschaft digital verarbeiten, kommentieren und konstituieren.

Die hier eingenommene mediensemiotische Perspektive, die vom konkreten digitalen Kommunikat ausgeht und dieses in Beziehung zu den Mentalitäten und dem kulturellen Wissen seiner Produktionskultur setzt, zielt also darauf ab, welche semantischen, syntaktischen und pragmatischen Beziehungen sich zwischen digitalen Medienformaten und Teilen des Diskurssystems einer Kultur ergeben. So könnten diese sich beispielsweise oppositionell, harmonisiert oder komplementär ergänzend zueinander verhalten. Der Anstoß zu einer mediensemiotischen Analyse von digitalen Medien ist dabei die Frage nach ihren kulturellen Funktionen, das heißt ihrer Abbildung und Verarbeitung kulturell repräsentativer Muster, Regeln und Gesetzmäßigkeiten, die kulturspezifische Konstruktionen von Wirklichkeit kommunizieren. Digitale Medien regulieren Vorstellungen von der Person, ihrer Psyche und ihrer Sexualität, Vorstellungen von Gemeinschaft und Gesellschaft, Vorstellungen von der Realität ebenso wie sie Raum für eine Vielzahl auch extremistischer und radikalierter Ansichten und Meinungen bieten. Die mediensemiotische Analyse zielt damit sowohl auf die Rekonstruktion der

Bedeutungsangebote digitaler Medien als auch ihrer damit verbundenen (neuen und alten) kulturellen Funktionen.

Vor dem Hintergrund ihrer digitalen, sozialen und kulturellen Kontexte sind mediensemiotische Analysen digitaler Medien dabei vor allem qualitative Analysen konkreter medialer Kommunikate. Sie können nahtlos mit sozialwissenschaftlichen Analysen des Gebrauchs verbunden und durch quantitativ-qualitative Verfahren der Digital Humanities unterstützt werden. Auf der anderen Seite ermöglichen mediensemiotische Analysen der Informatik, die ihren Heuristiken zugrundeliegenden Ontologien (also ihre Elemente und die Summe ihrer Relationen zueinander) und deren kulturabhängigen historischen Wandel zu reflektieren.

Wir gehen nicht davon aus, dass – wie seit 2008 diskutiert – Big Data und KI das „End of theory“ einläuten, da Maschinen durch Datenkorrelationen bessere Vorhersagen treffen würden als jede Theorie.⁶² Unbenommen sei, dass KI in einem utilitaristischen Sinne durch Datenprozessierung das Verhalten von Menschen auf Märkten vorhersagen kann. Aber erstens kann KI mit Hilfe von Datenkorrelationen nur Daten auf der Basis vorher implementierter Modelle und Ontologien nach einem einfachen Reiz-Reaktions-Schema prozessieren, diese selbst aber nicht in ihrer Komplexität reflektieren und die ihnen zugrundeliegende Wissensordnung und ihre Ideologie hinterfragen. Zweitens kann KI deshalb auch nicht die Bedeutungen und ideologischen Regulationen reflektieren, die aufgrund komplexer semiotisch basierter Kommunikationsprozesse in den neuen Medien stattfinden. Dafür bedarf es nach wie vor der kultur- und sozialwissenschaftlichen Methoden und unter diesen auch der Mediensemiotik.

⁶² Chris Anderson, „The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete“. In: *Wired Magazine* 6. https://www.wired.com/science/discoveries/magazine/16-07/pb_theory 2008. Zugegriffen: 16. April 2022.

Literatur

- Albert, Georg/Jörg Bücker/Mark Dang-Anh/Stefan Meier/Daniel Rellstab (Hgg.). *Semiotische Medientheorien*. Tübingen 2019.
- Austin, John Langshaw. *How to Do Things with Words*. Cambridge/MA 1962.
- Baudry, Jean-Louis. „Das Dispositiv: Metapsychologische Betrachtungen des Realitätseindrucks“. In: Claus Pias/Joseph Vogl/Lorenz Engell/Oliver Fahle/Britta Neitzel (Hgg.): *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*. Stuttgart 1999, 381-404.
- Beil, Benjamin. *Avatarbilder. Zur Bildlichkeit des zeitgenössischen Computerspiels*. Bielefeld 2012.
- Böhnke, Alexander. *Paratexte des Films. Über die Grenzen des filmischen Universums*. Bielefeld 2007.
- Böhnke, Alexander/Jens Schröter (Hgg.). *Analog/Digital – Opposition oder Kontinuum? Zur Theorie und Geschichte einer Unterscheidung*. Bielefeld 2004.
- Boyd, Danah. *Taken Out of Context. American Teen Sociality in Networked Publics*. Berkeley 2008.
- Bruns, Axel. „Vom Prosumenten zum Produzent“. In: Birgit Blättel-Mink/Kai-Uwe Hellmann (Hgg.). *Prosumer revisited. Zur Aktualität einer Debatte*. Wiesbaden 2010, 101-205.
- Conrad, Maren. „Das Computerspiel als performatives sekundäres semiotisches System. Skizze und Theorie eines Modellvorschlags“. In: Martin Hennig/Hans KraH (Hgg.). *Spielzeichen. Theorien, Analysen und Kontexte des zeitgenössischen Computerspiels*. Glückstadt 2016, 43-67.
- Decker, Jan-Oliver/Martin Hennig/Hans KraH. „Mediensemiotische Analyse von Digitalität“. In: Sven Stollfuß/Laura Niebling/Felix Raczkowski (Hgg.). *Handbuch Digitale Medien und Methoden*. Springer Online 2022.
- Decker, Jan-Oliver. „Casual Games = Casual Sexism? Genderkonzeptionen in der Spielreihe *Dark Parables*“. In: Martin Hennig/Hans KraH (Hgg.). *Spielzeichen IV: Videospiele und Genre*. Glückstadt (in Vorbereitung).
- Decker, Jan-Oliver. „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.). *Strukturalismus heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart 2018a, 79-95.
- Decker, Jan-Oliver. „Selbstreflexion und Selbstreferenz in a/v-Medien. Eine Einführung in den Band“. In: Jan-Oliver Decker (Hg.). *Selbstreferenz und Selbstreflexion in a/v-Medien. Formen und Funktionen in medien- und kulturhistorischen Kontexten* (= KODIKAS/Code. An International Journal of Semiotics 40, 1-2), Tübingen 2018b, 3-11.
- Decker, Jan-Oliver. 2017a. „Medienwandel“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017a, 423-446.
- Decker, Jan-Oliver. „Das Internet“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, 351-376.

- Decker, Jan-Oliver. „Transmediales Erzählen. Phänomen – Struktur – Funktion“. In: Martin Hennig/Hans Krah (Hgg.). *Spielzeichen. Theorien, Analysen und Kontexte des zeitgenössischen Computerspiels*. Glückstadt 2016, 137-171.
- Decker, Jan-Oliver. „Germanys Next Topmodel – Zur Konzeption der ‚schönen Person‘ durch Rituale der Domestikation im TV“. In: Petra Grimm/Oliver Zöllner (Hgg.). *Medien – Rituale – Jugend. Perspektiven auf Medienkommunikation im Alltag junger Menschen*. Stuttgart 2011, 135-156.
- Deleuze, Gilles/Félix Guattari *Rhizom*. Berlin 1977.
- Fink, Hanna. „Videospiele und Genderforschung“. In: Christoph Hust (Hg.). *Digitale Spiele. Interdisziplinäre Perspektiven zu Diskursfeldern, Inszenierung und Musik*. Bielefeld 2018, 57-72.
- Foucault, Michel. *The History of Sexuality. Bd. 1: An Introduction*. New York 1980.
- Foucault, Michel. *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin 1978.
- Genette, Gérard. *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt am Main 2001.
- Gräf, Dennis/Stephanie Grossmann/Peter Klimczak/Hans Krah/Marietheres Wagner. *Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate*. Marburg 2017.
- Gronemeyer, Nicole. „Dispositiv, Apparat. Zu Theorien visueller Medien“. In: *Medienwissenschaft: Rezensionen/Reviews* 15 (1), 1998, 9-21.
- Großmann, Stephanie. *Inszenierungsanalyse von Opern. Eine interdisziplinäre Methodik*. Würzburg 2013.
- Großmann, Stephanie/Hans Krah. „Poetologie des Prosaischen. E.T.A. Hoffmanns „Der Sandmann“ aus (kultur-)semiotischer Perspektive“. In: *Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik / Online* 2, 2016, 61-92.
- Grottko, Markus. *Die strukturelle Lageberichtsanalyse als Bestandteil einer offenen, erweiterten Jahresabschlussanalyse*. Berlin 2012.
- Hennig, Martin. „Decoding/Encoding“. In: Olga Moskatova/Sven Grampp (Hgg.). *Handbuch Televisuelle Serialität*. Wiesbaden 2022a (im Erscheinen).
- Hennig, Martin. „Interaktives Storytelling“. In: Olga Moskatova/Sven Grampp (Hgg.). *Handbuch Televisuelle Serialität*. Wiesbaden 2022b (im Erscheinen).
- Hennig, Martin. *Spielräume als Weltentwürfe. Kultursemiotik des Videospieles*. Marburg 2017a.
- Hennig, Martin. „Interaktive Medien“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, 331-349.
- Hennig, Martin/Marcel Schellong (Hgg.). *Überwachung und Kontrolle im Computerspiel*. Glückstadt 2020.
- Hennig, Martin/Innokentij Kreknin. „Subjekttheorie und Game Studies: Ein Überblick“. In: Martin Hennig/Innokentij Kreknin (Hgg.). *Das ludische Selbst. PAIDIA Sonderausgabe*, 2016. http://www.paidia.de/?page_id=8048. Zugegriffen: 16. April 2022.
- Hensel, Thomas. „Bild“. In: Benjamin Beil/Thomas Hensel/Andreas Rauscher (Hgg.). *Game Studies*. Wiesbaden 2018, 47-62.

- Hickethier, Knut. „Dispositiv Fernsehen. Skizze eines Modells“. In: *Montage/AV 4* (1), 1995, 63-83.
- Hofstadter, Douglas R. *Gödel, Escher, Bach: ein endlos geflochtenes Band*. München 1991.
- Jakobson, Roman. „Linguistik und Poetik“. In: Jens Ihwe (Hg.). *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Frankfurt am Main 1971, 142-178.
- Krah, Hans. „Der Schlager, der Film und die 1950er Jahre. Überlegungen zur ‚Schlagersphäre‘ als Semiosphäre“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 42, Heft 1-2, 2020, 35-58.
- Krah, Hans. „Medienwirklichkeiten“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017a, 399-422.
- Krah, Hans. „Textuelle Grundlagen/Semantische Verfahren“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, 35-56.
- Krah, Hans. „Mediale Grundlagen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017c, 57-80.
- Krah, Hans. *Einführung in die Literaturwissenschaft / Textanalyse*. 2. Auflage. Kiel 2015.
- Krah, Hans. „Kommunikation im wissenschaftlichen/professionellen Kontext“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung*. Passau 2011, 343-364.
- Krah, Hans/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017.
- Krah, Hans/Jörg Wiesel. „Musik fürs Volk – Erfolg durch Volksmusik. Konstruktion, Präsentation und Semantik ‚volkstümlicher‘ Musik im Fernsehen der 90er Jahre. Eine mediensemiotische Analyse“. In: Michael Titzmann (Hg.). *Zeiterfahrung und Lebenslaufmodelle in Literatur und Medien. Akten des 7. Internationalen Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Semiotik in Tübingen, 4.–7. Oktober 1993 (=Kodikas/Code Ars Semeiotica 19, 3)*. Tübingen 1996, 259-279.
- Kreimeier, Klaus/Georg Stanizek (Hgg.). *Paratexte in Literatur, Film und Fernsehen*. Berlin 2004.
- Landow, George P. *Hypertext 3.0. Critical theory and new media in an Era of Globalization*. Baltimore 2006.
- Link, Jürgen. „Dispositiv“. In: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich J. Schneider (Hgg.). *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Zweite aktualisierte und erweiterte Auflage*. Berlin 2020, 278-281.
- Lotman, Jurij M. *Die Struktur literarischer Texte*. München 1993.
- Lotman, Jurij M. „Über die Semiopsphäre“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 12 (4), 1990, 287-305.
- Lowry, Stephen. *Pathos und Politik. Ideologie in Spielfilmen des Nationalsozialismus*. Tübingen 1991.
- Manovich, Lev. *The Language of New Media*. Cambridge/MA 2002.

- Müller, Karla. „Hörmedien“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 293-308.
- Nake, Frieder. Das doppelte Bild. In: Frieder Nake (Hg.). *Bildwelten des Wissens. Kunsthistorisches Jahrbuch für Bildkritik*. Berlin 2005, 40-50.
- Nies, Martin. „Fotografie“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017a, 267-291.
- Nies, Martin. „Kultursemiotik“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017b, 377-398.
- Nöth, Winfried. „Zeichentheoretische Grundlagen der Bildwissenschaft“. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.). *Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung*. Köln 2005, 33-44.
- Nöth, Winfried. *Handbuch der Semiotik. 2. Vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart/Weimar 2000.
- Peters, Benjamin. „Digital“. In: Benjamin Peters (Hg.). *Digital Keywords. A Vocabulary of Information Society and Culture*. Princeton (NJ)/Oxford 2016, 93-108.
- Renner, Karl N. *Der Findling. Eine Erzählung von Heinrich von Kleist und ein Film von George Moore. Prinzipien einer adäquaten Wiedergabe narrativer Strukturen*. München 1983.
- Ryan, Marie-Laure. „Transmediales Storytelling und Transfiktionalität“. In: Karl N. Renner/Dagmar von Hoff/Matthias Krings (Hgg.). *Medien. Erzählen. Gesellschaft. Transmediales Erzählen im Zeitalter der Medienkonvergenz*. Berlin/Boston 2013, 88-117.
- Schilcher, Anita/Markus Pissarek. *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler 2018.
- Schrey, Dominik. *Analoge Nostalgie in der digitalen Medienkultur*. Berlin 2017.
- Schröter, Jens. „Analog/Digital – Opposition oder Kontinuum“. In: Alexander Böhnke/Jens Schröter (Hgg.). *Analog/Digital – Opposition oder Kontinuum? Zur Theorie und Geschichte einer Unterscheidung*. Bielefeld 2004, 7-30.
- Spieß, Christian. *Die Trägheit des Bildes. Bildlichkeit und Zeit zwischen Malerei und Video*. München 2007.
- Stalder, Felix. *Kultur der Digitalität*. Berlin 2016.
- Titzmann, Michael. „Propositionale Analyse und kulturelles Wissen“. In: Hans Krahl/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 81-108.
- Titzmann, Michael. „Kulturelles Wissen – Diskurs – Denksystem. Zu einigen Grundbegriffen der Literaturgeschichtsschreibung“. In *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 99, 1989, 47-61.
- Titzmann, Michael. *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. München 1977.
- Walther, Elisabeth. „Die Haupteinteilungen der Zeichen bei C.S. Peirce“. In *Semiosis* 1 (3), 1976, 32-42.

Spiel der Attraktionen

Raum, Körper und Ideologie im multimodalen Dispositiv der Virtuellen Realität

Martin Hennig

1. Einleitung

Ist Multimodalität gleichzusetzen mit einer ‚neuen Medialität‘? Ein multimodaler semiotischer Zusammenhang setzt erst einmal lediglich ein Zusammenspiel mehrerer Zeichensysteme voraus.¹ Während auch traditionelle Medien wie der Film unter diese allgemeine Definition fallen, werden in der Forschung insbesondere digitale Medien unter der Frage nach veränderten Medialitäten in multimodalen Kontexten diskutiert. Ein einschlägiges Beispiel für ein Anwendungsfeld dieser Perspektive ist das digitale Video- und Computerspiel. So beschreibt zum Beispiel Alexander Galloway das digitale Spiel als Ausdruck einer spezifischen ‚digitalen Logik‘ im Sinne informatischer bzw. algorithmischer Kontrollsysteme, weswegen etwa traditionelle ideologiekritische Ansätze auf dessen audiovisuelle Repräsentationsebene nicht mehr anwendbar seien.²

Tatsächlich operieren digitale Medien wie das Video- und Computerspiel erstens häufig grundsätzlich multimodal im Sinne der Inkorporation unterschiedlicher Zeichensysteme (Multimodalität erster Ordnung). Dabei sind analog zur filmischen Repräsentation als zentrale Faktoren der Bedeutungsbildung die Informationskanäle der audiovisuellen Präsentation zu berücksichtigen (gesprochene Sprache, Musik, Ton, Bild, Bewegtbild [mit Unterformen wie Animationen]). Zusätzlich sind je nach medialem Kontext weitere Kanäle zu berücksichtigen – im Fall digitaler Spiele etwa die Ebene des taktilen Feedbacks, man denke hier an die *Rumble*- bzw. Vibrationsfunktion moderner Spielesteuerungen, mit der bspw. der Herzschlag von Protagonist*innen simuliert werden kann. Haptisches Feedback kann allerdings ebenfalls beim Film zum Einsatz kommen – etwa durch die Vibrationsfunktion eines modernen Kinosessels. Für einen zweiten – und von Galloway implizit angesprochenen – multimodalen Zusammenhang muss etwas weiter ausgeholt werden. Denn mit Blick auf den

¹ Vgl. Hans Krah, „Mediale Grundlagen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 70.

² Vgl. Alexander R. Galloway, „Allegories of Control“. In: Alexander R. Galloway (Hg.), *Gaming. Essays on algorithmic culture*. Minneapolis 2006, S. 85-106.

Dispositivcharakter einzelner digitaler Medien sind jeweils technisch-apparative Spezifika zu konstatieren, die für sich genommen allerdings häufig noch keine Alleinstellungsmerkmale im Medienverbund bilden. So ist die Interaktivität als Ausdruck eines algorithmischen Kontrollsystems noch nichts, was Computer- oder Handyspiel, das Auswahlmenü eines Video-on-demand-Anbieters oder eine Virtual-Reality-Anwendung voneinander unterscheidet. In allen Fällen generieren allerdings die technisch-apparativen Gegebenheiten des jeweiligen Träger- und Verbreitungsmediums zusätzliche Bedeutungsaspekte. Relevante Parameter in Bezug auf digitale Medien in dieser Hinsicht sind zum Beispiel Größe/Format/Steuerungsinterface (Konsolen- oder Handyspiel), Frequenz und Signifikanz der Interaktion (Netflix-Menüsteuerung oder Computerspiel), die Umgebung (standortgebundene oder mobile Anwendung) oder der Grad der Online-Vernetzung, aus denen sich zentrale Bedeutungsrahmen für das Zusammenwirken der jeweiligen medialen Zeichensysteme ableiten: Bspw. kommt in einem Online-Spiel Mimik, Gestik oder auch vestimentären (Kleidungssignale) und proxemischen Codes (räumliche Distanzverhältnisse) in Bezug auf die Avatare eine gesteigerte Wichtigkeit auf einer medial vermittelten sozialen – und nicht nur auf der Darstellungsebene – zu.

All diese Aspekte sind in einem digitalen Dispositiv *potenziell* wirksam, werden aber nicht in jeder Anwendung und zu jedem Zeitpunkt aktualisiert. Ähnlich wie bei filmischen oder literarischen Formaten sind bei digitalen Medienformaten innerhalb eines gleichbleibenden technisch-apparativen Zusammenhangs zusätzliche Gattungsunterscheidungen vorzunehmen, die jeweils fundamentale Auswirkungen auf die Lesart der jeweils konstruierten medialen Welten und Ordnungen haben. Dies kann bei Fernsehen und Literatur etwa die Differenzierung von fiktionalen und faktualen Formaten betreffen; in digitalen Kontexten zum Beispiel zwischen online und offline, Simulation und Repräsentation oder von Interaktivität und Narrativität. In diesem Kontext scheint es deshalb gerechtfertigt, von einer Multimodalität zweiter Ordnung im Sinne situativ aufrufbarer und kombinierbarer medialer Modi zu sprechen: Online-Anwendungen sind häufig ebenfalls Offline nutzbar; je nach Situation können in einem digitalen Spiel unterschiedliche Verhältnisse von Interaktion und Narration aktualisiert sein; über Netflix kann innerhalb derselben Anwendung mittlerweile sowohl auf Filminhalte, als auch vereinzelt auf digitale Spiele zugegriffen werden, usw. Entsprechend scheint ein Spezifikum digitaler Medien gerade in der Vereinigung traditionell distinkter medialer Paradigmen in *derselben* medialen Anwendung zu liegen, wie das digitale Spiel anschaulich zeigt:

Im Metamedium Computer können sich die [...] Paradigmen von Repräsentation und Simulation vereinen. Beide Formen schließen sich nicht aus, sondern können Synergien bilden. In diesem Rahmen wird – wie Computerspiele beweisen – Repräsentation in die Simulation eingearbeitet.³

³ Jörg Pacher, *Game. Play. Story? Computerspiele zwischen Simulationsraum und Transmedialität*. Boizenburg 2007, S. 131.

Eine konkrete multimodale Konfiguration in diesem Sinne wäre dabei immer auch vor dem Hintergrund des Medienverbunds in einem spezifischen historischen und kulturellen Umfeld zu diskutieren. Beispielsweise schließen sich Interaktion und Narration zwar nicht grundsätzlich gegenseitig aus – wie bereits nicht-digitale, interaktive Erzählformen wie Abenteuer-Spielbücher⁴ demonstrieren – die *notwendige* Verknüpfung dieser beiden Modi innerhalb derselben medialen Form stellt aber zu einem spezifischen historischen Zeitpunkt (etwa in Opposition zum Konzept traditioneller Massenmedien) im Medienverbund eine Innovation dar. In diesem Zusammenhang geht etwa Felix Stalder von einer grundsätzlichen Neigung des Digitalen zur Überschreibung tradierter – medialer und nicht-medialer – Ordnungssysteme aus.⁵

Ob dieser grenzüberschreitende Charakter digitaler Medien über das digitale Spiel hinaus auf eine spezifische Konfiguration von Multimodalität zurückgeführt werden kann, soll im Folgenden mit Blick auf Technologien der Virtuellen Realität (im Folgenden kurz: VR) exploriert werden. Schon mit den ersten VR-Systemen wie CAVE⁶ wurden große Hoffnungen in die neue Technologie und die damit verbundenen, scheinbar innovativen Formen der Kommunikation und Interaktion gesetzt.⁷ Im Folgenden wird die Frage nach einer ‚neuen Medialität‘ im Kontext Virtueller Realitäten eng geführt mit der Frage nach ihrer multimodalen Konfiguration und Spezifik im Medienverbund – gerade auch im Abgleich mit der verwandten Form des Video- und Computerspiels. Da es dabei gerade die Ebene der räumlichen Immersion ist, die in gängigen VR-Definitionen regelmäßig als mediales Alleinstellungsmerkmal angeführt wird (vgl. Abschnitt 2), wird dies mit Blick auf Horrorspiele und -erlebnisse in VR geschehen, da sich das Horrorgenre schon in seinen filmischen und spielerischen Vorläufern durch eine spezifische Funktionalisierung medialer Räumlichkeit auszeichnet (vgl. Abschnitt 3).

⁴ In Abenteuer-Spielbüchern sind regelmäßig Entscheidungen in Bezug auf mögliche Handlungen der Charaktere zu treffen. Als Konsequenz fährt man je nach getroffener Wahl auf unterschiedlichen Buchseiten mit dem Lesen fort. Zum Teil werden auch Kämpfe gegen Gegner ausgewürfelt.

⁵ Vgl. Felix Stalder, *Kultur der Digitalität*. Berlin 2016.

⁶ Vgl. Carolina Cruz-Neira et al., „The CAVE: audio visual experience automatic virtual environment“. In: *Communications of the ACM*. Jg. 35, H. 6/1992, S. 64-72. DOI: <https://doi.org/10.1145/129888.129892>.

⁷ Mustergültig wird dies in einem Ted Talk von Medienkünstler Chris Milk vorgeführt. Dieser bezeichnet VR als „ultimate empathy machine“, weil es die Technologie erstmals möglich mache, jene die traditionellen Massenmedien kennzeichnenden Distanzverhältnisse zu überwinden. Die gesteigerte räumliche Immersion der Teilnehmenden in einer VR-Anwendung wird dabei an einen sozialen Wert geknüpft: Die über VR vermittelte soziale Kopräsenz wird im Talk als Voraussetzung sozialer Empathie interpretiert. Milk erzählt in diesem Zusammenhang, wie man dem Weltwirtschaftsforum in Davos VR-Brillen zur Verfügung gestellt habe, um mittels 360-Grad-Aufnahmen das Leid von syrischen Flüchtlingen in Jordanien erfahrbar zu machen, was aufgrund der durch die Technologie möglich gemachten sozialen Empathie umgehend zu humanitären Maßnahmen geführt habe. Entsprechend wird der individuelle Erlebnisbericht von Milk zur anthropologischen Generalaussage ausgeweitet: „VR is a machine, that makes us more human“. Vgl. Chris Milk, „How virtual reality can create the ultimate empathy machine“. In: *YouTube.com*, 22.04.2015. <https://www.youtube.com/watch?v=iXHil1TPxvA>; Abruf am 27.07.2022.

2. Multimodalität und Virtual Reality

Im semiotischen Sinn lassen sich als Prinzipien von Multimodalität Integration, Interaktion und Kooperation unterscheiden:⁸ *Integration* bezieht sich auf den Aspekt, dass ein mediales Bezugssystem, ein Trägermedium, stets den Rahmen für einen multimodalen Zusammenhang bildet und damit dessen materiale Bedingungen insgesamt gültig sind. Für das Zeichensystem Schrift macht es einen Unterschied, ob es im Medium Buch, Film oder im Kontext einer Virtual Reality-Anwendung vorkommt. Im Film ist Schrift an die Rahmenbedingungen der Audiovisualität gebunden, insbesondere an die dem Medium inhärente Sukzessivität; wenn dagegen innerhalb der dreidimensionalen Raumdarstellung einer virtuellen Realität zum Beispiel die zweidimensionale Materialität einer Pergamentrolle simuliert wird, muss die Aufmerksamkeit der Nutzer*innen erst auf dieses Objekt gelenkt werden, um Schrift als Zeichensystem überhaupt wahrnehmbar zu machen. Entsprechend fokussiert das Prinzip der *Interaktion* innerhalb eines multimodalen Rahmens darauf, dass die jeweilige Information, die durch ein Zeichensystem gegeben wird, ihre Semantik nicht mehr absolut entfaltet und bereits die prinzipielle Möglichkeit eines Mediums bedeutungstragend wird, verschiedene Kanäle zu realisieren. Interaktion fokussiert also darauf, innerhalb welchen Spektrums an prinzipiellen Möglichkeiten eine konkrete Kooperation angesiedelt ist; im Sinne der oben skizzierten Multimodalität zweiter Ordnung: innerhalb welcher Bandbreite an Wahrnehmungssemantiken genau welche mediale Modi realisiert und kombiniert werden. Im VR-Bereich wäre die Einbindung von Schrift etwa schon allein deshalb bedeutungstragend, weil sie eine Abweichung gegenüber den üblichen Modi der räumlichen Darstellung bildet. Die *Kooperation* mehrerer Informationskanäle formt dann im Speziellen die sich aus ihrer Beziehung ergebende Bedeutung. Sie ergibt sich aus dem Bedeutungspotential und der konkreten Semantik der einzelnen Informationskanäle durch die verschiedenen Formen der Kohärenzbildung.

Betrachtet man in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Trägermediums Virtual Reality gängige Definitionen von VR-Technologien und vergleicht diese mit solchen des interaktiven Video- und Computerspiels, fällt auf, dass VR gegenüber digitalen Spielen kaum mediale Alleinstellungsmerkmale aufzuweisen scheint:

VR refers to immersive, interactive, multi-sensory, viewer-centered, three-dimensional computer generated environments and the combination of technologies required to build these environments.⁹

Dreidimensionalität, Interaktivität und Immersion sind Standardbegriffe der Game Studies,¹⁰ genauso wie die Nutzer*innenzentrierung eine der zentralen Ei-

⁸ Vgl. für die folgenden Ausführungen Jan-Oliver Decker/Martin Hennig/Hans Krahl i.d.B.

⁹ Carolina Cruz-Neira, „Virtual Reality Overview“. In: *SIGGRAPH*. H. 23/1993, S. 1.1-1.8.

¹⁰ Vgl. Janet H. Murray, *Hamlet on the Holodeck*. Cambridge, Mass. 1997.

enschaften der Darstellung virtueller Räume im digitalen Spiel bildet.¹¹ In vorliegender Definition kommt somit allein der Begriff der Multisensorität – die Eigenschaft eines Objektes, mit mehreren Sinnen wahrnehmbar zu sein – als hinreichendes Abgrenzungskriterium für virtuelle Realitäten in Frage.

Multisensorität ist dabei als rezeptionsseitige Wahrnehmbarkeit von Multimodalität zu verstehen, denn der multisensorische Eindruck basiert stets auf einer medialen Kombination unterschiedlicher Kanäle und Zeichensysteme. Und tatsächlich sind gerade Technologien der virtuellen Realität im Sinne des Prinzips der Interaktion darauf ausgelegt, solche multisensorischen Eindrücke zu stimulieren. Beispielsweise setzen die für virtuelle Realitäten üblichen Bewegungssteuerungen Anwender*innen und ihre Avatare in direkte Beziehung zueinander, da die erwünschten virtuellen Handlungen auch real motorisch nachvollzogen werden müssen.¹² Nutzer*innen- und Avatarhandlungen stehen hier nicht länger nur in arbiträrer Relation zueinander wie im konventionellen Video- und Computerspiel (zum Beispiel: Tastendruck = Kampfgeste), sondern befinden sich in einem (simulierten) Abbildungsverhältnis: Die Bewegungen der Anwender*innen werden in simultane Bewegungen ihrer Avatare übersetzt, was zu einer Steigerung des Präsenzerlebens¹³ führen soll. Dabei muss natürlich auch die Interaktion mit der virtuellen Welt erst erlernt werden, denn es werden niemals alle physikalischen Gegebenheiten der realen Welt simuliert. Für diesen Lernprozess ist wiederum die multimodale bzw. multisensorische Anlage der Spielwelt entscheidend. Auf ihrer Grundlage lassen sich aus verschiedenen Wahrnehmungsmodalitäten Aussagen über die Eigenschaften von Umweltobjekten ableiten. So wird die Benutzung einer Leiter durch die gespielte Figur audiovisuell dargestellt. Gleichzeitig muss für das Ergreifen einer Leitersprosse ein Button der Handsteuerung dauerhaft eingedrückt werden. Über die entsprechende Handausrichtung ist ein Festhalten der virtuellen Hand simuliert. Gerade über das Zusammenspiel aus audiovisueller räumlicher Darstellung und taktilem Element werden dabei Informationen über die Abstände der Leitersprossen bzw. über das Abbildungsverhältnis zwischen realem und virtuellem Raum kodiert: Welche Ausrichtung der realen Arme führt zu einer korrekten Positionierung der virtuell dargestellten

¹¹ Vgl. Stephan Günzel, *Egoshooter. Das Raumbild des Computerspiels*. Frankfurt/New York 2012; Benjamin Beil, *Avatarbilder. Zur Bildlichkeit des zeitgenössischen Computerspiels*. Bielefeld 2012.

¹² Bei Bewegungssteuerungen, die in konventioneller Spielehardware zum Einsatz kommen, wie jener der Nintendo Wii, reicht es häufig, lediglich eine minimale Geste auszuführen, die sich in einem Ähnlichkeitsverhältnis zur eigentlich erforderlichen Bewegung befindet (etwa, indem ein Tennisspiel nur über Bewegungen des Handgelenks gesteuert wird). Dies ist bei VR-Anwendungen häufig nicht ausreichend; hier müssen die für das Spiel erforderlichen Arm- oder Körperbewegungen im Kontext weiterentwickelter Tracking-Technologien und gemäß dem Ziel einer vollständigen Verkörperung der Anwender*innen durch ihre Avatare in der Regel möglichst vollständig ausgeführt werden.

¹³ Mit Präsenzerleben wird in der Medienpsychologie ein psychischer Zustand bezeichnet, bei dem Rezipient*innen im Idealfall den Einfluss der Technologie auf eine medial vermittelte Situation nicht mehr wahrnehmen, und so der Eindruck einer direkten situativen Teilhabe entsteht. Vgl. Leonard Reinecke/Sina A. Klein, „Game Studies und Medienpsychologie“. In: Klaus Sachs-Hombach/Jan-Noël Thon (Hgg.), *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*. Köln 2015, S. 221.

Extremitäten, um die Aktion des Ergreifens korrekt ausführen zu können? Diese Multimodalität erster Ordnung spiegelt sich auch im Zusammenwirken unterschiedlicher Zeichenklassen: Zur ikonischen dreidimensionalen Darstellung der Leiter in der virtuellen Realität kommt ein zusätzlicher indexikalischer Bezug zu den an dieser Leiter ausführbaren Handlungen, der über die taktile Ebene kodiert ist.

Für die Ebene der Habitualisierung der zur Erfüllung einer Spielaufgabe notwendigen Handlungen ist diese multimodale Kooperation zentral. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwiefern Formate, die eine Diegese ausbilden, durch diese Multimodalität erster Ordnung in ihrer zeitlichen Organisation, Figurenkonstellation, räumlichen Darstellung, ihren Ordnungsstrukturen und Weltmodellen beeinflusst sind. Inwiefern konstituiert sich dabei eine Interaktion von medialen Modi als Multimodalität zweiter Ordnung? Dies wird im Folgenden am Beispiel des Horrorgenres diskutiert.

3. Räumlichkeit im Horrorgenre

Für das Horrorgenre ist insbesondere ein spezifischer Umgang mit Räumlichkeit als konstitutiv zu betrachten.¹⁴ Die Relevanz von Raumverhältnissen zeigt sich dort auf verschiedenen Ebenen. Neben konkreten mit dem Horrorgenre assoziierten Topographien (Friedhöfe, Krankenhäuser, Psychiatrien, Kellergeschosse usw.), sind dabei auch abstraktere Raumkonfigurationen zu berücksichtigen. Nach Robin Wood ist das Horrorgenre grundsätzlich durch den Antagonismus ‚Norm vs. Monster‘ geprägt.¹⁵ Das ‚Monster‘ bezeichnet dabei ganz allgemein die antagonistische Instanz im Horrorfilm, deren Bandbreite von klassischen Monstern wie Werwölfen, Zombies und Vampiren, über menschliche Monster wie Serienkiller und Psychopathen bis hin zu Naturgewalten, Viren, Außerirdischen usw. reichen kann. Das jeweilig von der Norm Ausgeschlossene – wenn etwa die Protagonist*innen des Vampirfilms eine Form abweichender Erotik, Promiskuität und reaktionäre Geschlechterbilder verkörpern – beansprucht in Form des Angriffs des Monsters im Raum der Normalität mit Nachdruck erneut Geltung.¹⁶ Das

¹⁴ Zum Zusammenhang zwischen Horror und Räumlichkeit vgl. ausführlich Martin Hennig/Peter Podrez (Hgg.), *Horror – Medien – Räume*. Würzburg (in Vorbereitung).

¹⁵ Vgl. Robin Wood, „An Introduction to the American Horror Film“. In: Barry Keith Grant/Christopher Sharrett (Hgg.), *Planks of Reason. Essays on the Horror Film*. Lanham et al. 2004, S. 107-141.

¹⁶ Mit den 1960/1970er Jahren findet ein deutlicher Wandel im filmischen Horrorgenre statt. In Beispielen wie Alfred Hitchcock, *PSYCHO*. Shamley Productions 1960 oder John Romero, *NIGHT OF THE LIVING DEAD*. Image Ten 1968 wird das Monster von vornherein *innerhalb* des Raumes der Gesellschaft verortet bzw. das Monster entspringt der Norm selbst, etwa in Form anthropologischer Konstanten oder grundsätzlich dysfunktionaler sozialer Ordnungen. Entsprechend kann das Monströse zum Ende dieser Filme auch nicht mehr vollständig verdrängt werden. Im vorliegenden Zusammenhang kann dieser filmhistorische Unterschied allerdings vernachlässigt werden, denn auch die historisch späteren Beispiele laufen jeweils auf eine Konfrontation von Norm und Monster heraus, die hier im Vordergrund steht. Vgl. Peter Podrez, „Der Horrorfilm“. In: Marcus

Monster stellt dabei schon aufgrund seiner bloßen Existenz die geltende Norm in Frage, da es auf diese Weise die Möglichkeit einer Abweichung repräsentiert.

Im Horrorfilm drückt sich der Einbruch des Monsters in den Raum der Normalität in der Regel durch einen Zusammenbruch architektonischer Ordnungen aus:¹⁷ Architektonische Grenzen entpuppen sich dann häufig als dysfunktional; sie hindern das ‚Monster‘ nicht am Eindringen, sondern bewirken vielmehr eine Eingrenzung des Fluchtraums seiner Opfer – man denke an die labyrinthartigen Raumstrukturen und die mehrfachen gewaltvollen Grenzüberschreitungen des axtbewehrten Antagonisten in vermeintliche Fluchträume seiner Familie in *THE SHINING* (Stanley Kubrick, USA 1980).

Neben dieser abstrakten raumsemantischen Modellierung des Monsters stellt sich die Frage, in welchen Formen es im Horrorgenre bevorzugt dargestellt ist. Hierzu lässt sich Julia Kristevas psychoanalytische Theorie des Abjekten anführen, wobei der Begriff Dinge bezeichnet, die Ekel und Aversion hervorrufen: Leichen, Eiter, Spinnen, Mäuse etc.¹⁸ Das Abjekte bedroht dabei die Grenzen des Ich, konfrontiert dieses mit Tod und Verwesung als notwendige Teile seiner selbst und muss deshalb – ähnlich der Verdrängung des Monsters aus dem Raum der Normalität nach Wood – abgestoßen werden:

There looms, within abjection, one of those violent, dark re-volts of being, directed against a threat that *seems to emanate from an exorbitant outside or inside*, ejected beyond the scope of the possible, the tolerable, the thinkable. [...] It beseeches, worries, and fascinates desire, which, nevertheless, does not let itself be seduced.¹⁹

Dabei ist das Abjekte nach Kristeva stets als Konfrontation mit animalischen Vorformen des Humanen zu betrachten, die eine erneute Grenzziehung erzwingen:

The abject confronts us, on the one hand, with those fragile states where man strays on the territories of *animal*. Thus, by way of abjection, primitive societies have marked out a precise area of their culture in order to remove it from the threatening world of animals or animalism, which were imagined as representatives of sex and murder.²⁰

Insgesamt sind für das Horrorgenre folglich verschiedene Be- und Entgrenzungsvorgänge zentral: Das Monster überwindet die Grenze zum Raum der Normalität und zerstört dessen architektonische Ordnung, genauso wie dessen audiovisu-

Stiglegger (Hgg.), *Handbuch Filmgenre*. Wiesbaden 2018. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-09631-1_28-1; Abruf am 27.07.2022.

¹⁷ Vgl. Eckhard Pabst, „Is anybody out there? Zur Funktion von Architektur im Horrorfilm“. In: Hans Krahl (Hg.), *All-Gemeinwissen. Kulturelle Kommunikation in populären Medien*. Kiel 2001, S. 194-211.

¹⁸ Vgl. Julia Kristeva, *Powers of Horror. An Essay on Abjection*. New York 1982.

¹⁹ Ebd., S. 1. Meine Hervorhebung.

²⁰ Ebd., S. 12 f. Hervorhebung im Original.

elle Darstellung häufig mit der Auflösung von Ich-Grenzen korreliert. Diese Prozesse gehen in der Regel mit Versuchen der erneuten Grenzziehung einher.

Wie wird dieses bedeutungsbildende Schema nun im technischen Dispositiv virtueller Realitäten realisiert, das auf eine multimodale Erfahrbarkeit des Dargestellten abzielt?

4. Horror im VR-Dispositiv

Im Folgenden werden zwei Beispielfälle näher betrachtet. Die Analyse beginnt mit einer Untersuchung des Horrorspieles *Face your Fears 2* (Turtle Rock Studios/Oculus Studios, 2019), das exklusiv für eine Virtual Reality-Hardware – die Oculus-Hardware der Firma Facebook bzw. Meta, die in unterschiedlichen Ausführungen (Oculus Rift, Oculus Quest etc.) existiert – designt wurde. Hierbei werden die grundlegenden multimodalen Konstellationen und räumlichen Verhältnisse der VR-Anwendung herausgearbeitet. Mit *Resident Evil 7* (Capcom, 2017) steht dann ein zweites Beispiel im Fokus, das sowohl konventionell über den PC oder Spielekonsolen nutzbar ist, als auch über einen VR-Modus verfügt, der bei der Bewerbung des Spieles sowie in den Reaktionen von Publikum und Spielepresse als signifikant für die Nutzungserfahrung hervorgehoben wurde.²¹ Gerade im Vergleich mit der nicht auf VR-Technologien basierenden Vergangenheit der renommierten Horror-Spieleserie sollen dabei Spezifika der Inszenierung in einem Virtual-Reality-Kontext herausgearbeitet werden.

4.1 *Face your Fears 2*

In *Face your Fears 2* gilt es in zwei Geschichten, die unabhängig voneinander gestartet werden können, das Anwesen der Familie Harvest zu erkunden, dessen Inszenierung in beiden Fällen den Konventionen des Horror-Subgenres ‚Haunted House‘ folgt. Dieses ist gemäß einer chronotopischen Ordnung strukturiert,²² die

²¹ „Trotzdem übertrifft das VR-Erlebnis das TV-Pendant: Das Mittendrin-Gefühl ist in der virtuellen Realität noch ausgeprägter, die Atmosphäre wirkt noch einen Tick bedrohlicher und bei Begegnungen mit Gegnern schnellert der Puls noch ein bisschen heftiger in die Höhe. Wer also die Wahl hat und *Resident Evil 7* so intensiv wie möglich erleben möchte, sollte sich auf jeden Fall in VR dem Survival Horror stellen.“ Michael Krosta, „Test: *Resident Evil 7* biohazard“. In: *4Players*, 23.01.2017. https://www.4players.de/4players.php/dispatcher/Allgemein/Test/35030/82341/3/Resident_Evil_7_biohazard.html; Abruf am 27.07.2022.

²² „Den grundlegenden wechselseitigen Zusammenhang der in der Literatur künstlerisch erfaßten Raum-und-Zeit-Beziehungen wollen wir als *Chronotopos* [...] bezeichnen. [...] Im künstlerisch-literarischen Chronotopos verschmelzen räumliche und zeitliche Merkmale zu einem sinnvollen und konkreten Ganzen. Die Zeit verdichtet sich hierbei, sie zieht sich zusammen und wird auf künstlerische Weise sichtbar; der Raum gewinnt Intensität, er wird in die Bewegung der Zeit, des Sujets, der Geschichte hineingezogen. Die Merkmale der Zeit offenbaren sich im Raum, und der

sich als ‚konservierte Zeit‘ beschreiben lässt: Protagonist*innen von Haunted-House-Narrativen müssen jeweils die Vorgeschichte des Handlungsortes aufdecken, um dessen gestörte Ordnung zu restabilisieren. Für die Hauptfiguren von *Face your Fears 2* entfaltet die Rekonstruktion von Vergangenheit dabei auch eine persönliche Dimension: In der ersten Erzählung befindet sich der Protagonist im Harvest-Anwesen auf der Suche nach seiner verschwundenen Schwester, in der zweiten Geschichte wird ein Ermittler für paranormale Aktivitäten zur Hauptfigur, der sich am Handlungsort auf die Suche nach einem ebenfalls verschwundenen Arbeitskollegen begibt.

Face your Fears 2 wird auf der offiziellen Produktwebsite unter den Kategorien „Erkundungsspiele, Geschichten, Horror“ geführt.²³ Während diese Einordnung prinzipiell auch noch für konventionelle Video- und Computerspiele aus dem Horrorgenre zutreffend wäre, folgt die VR-Produktion doch einer eigenständigen, dispositiv bedingten Struktur. Diese lässt sich am ehesten über die Unterschiede zu traditionellen Horror-Spielerfahrungen²⁴ auf PC oder Spielekonsole kategorisieren:

Räumliche Diskontinuierung

Zwar kann im Hauptmenü zwischen den beiden genannten Erzählungen gewählt werden, doch diese teilen sich einen Handlungsort – das Anwesen der Familie Harvest. Beide Geschichten beginnen topografisch *in medias res* auf einer angrenzenden Landstraße oder in einem Van direkt vor dem Haus. Sonstige Teile der dargestellten Welt werden nicht visualisiert. Auch das Harvest-Anwesen selbst besteht aus wenigen für die Handlung relevanten Räumen, welche durch generische Transitpassagen (Höhlengänge, Trampelpfade usw.) verbunden werden; das Grundstück wird durch ebenso generische Wasserflächen ohne weitere Landmarken begrenzt. Insofern ist der Handlungsraum äquivalent zur im Menü aufrufbaren Karte des Anwesens gestaltet, welche ausschließlich jene für die Handlung unmittelbar relevanten Orte ikonographisch repräsentiert und per Schnellreisefunktion eine Umgehung der Transitstrecken erlaubt. Entgegen aktuellen Trends und Konventionen der digitalen Spielkultur liegt die Funktion der Raumdarstellung hier also gerade nicht in einer möglichst kontinuierlichen Raumerfahrung im Sinne einer Open-World-Struktur,²⁵ die in immer mehr Genres als Standard adaptiert ist. Vielmehr wird der diskontinuierliche Raumaufbau

Raum wird von der Zeit mit Sinn erfüllt und dimensioniert“. Michail M. Bachtin, *Chronotopos*. Frankfurt am Main 2008, S. 7. Hervorhebung im Original.

²³ Vgl. <https://www.oculus.com/experiences/quest/1860984660605547/>; Abruf am 27.07.2022.

²⁴ Vgl. zu diesen Martin Hennig, *Spielräume als Weltentwürfe. Kultursemiotik des Videospiele*. Marburg 2017, S. 186-189.

²⁵ Als *Open World*- oder auch *Sandbox*-Spiele werden Produktionen bezeichnet, bei denen ein Spieldurchgang nicht auf einem linearen Durchlauf distinkter Handlungsschauplätze (Level) basiert, sondern deren Missionsstruktur räumlich kontinuierlich angelegt ist. Spielenden bleibt aufgrund der frei begehbaren Topografie prinzipiell die Wahl überlassen, in welcher Reihenfolge sie die Herausforderungen des Spiels meistern möchten.

hier gezielt ausgestellt, was auch der technisch-apparativen Nutzungserfahrung entspricht. Denn kontinuierliche Raumbewegungen führen bei einigen Nutzer*innen von Virtual Reality bekanntermaßen zu körperlichen Beschwerden („Motion Sickness“), was in VR-Anwendungen in der Regel durch alternative Fortbewegungsmöglichkeiten kompensiert wird (etwa die Möglichkeit des Teleportierens, d. h. des Springens von Raumposition zu Raumposition).

Somatischer Fokus

Die räumliche Diskontinuierung steht in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis zu der für die Produktion zentralen somatischen Erfahrungsdimension der Raumwahrnehmung. Das Horrorerlebnis von *Face your Fears 2* basiert primär auf etlichen *Jump Scares*, über die sich die Nutzungserfahrung strukturiert. Dabei tauchen immer wieder unvermittelt Objekte im Blickfeld der Anwender*innen auf – vornehmlich in Kopfhöhe und in der Regel begleitet durch stakkatoartige Soundeffekte – die mit den Armen wegzuschlagen sind oder denen physisch ausgewichen werden muss. Körperlichkeit steht damit nicht nur durch die notwendige körperliche Interaktion mit der Spielwelt im Fokus, sondern *Jump Scares* führen die Anwender*innen aufgrund des damit intendierten körperlichen Erschreckens und Ausweichens permanent auf ihre eigene Körperlichkeit zurück. Dieser Effekt setzt dabei gerade die Nicht-Nachvollziehbarkeit der räumlichen Ordnung der dargestellten Welt voraus, in der eben jederzeit mit Raumveränderungen bzw. plötzlich auftauchenden Objekten mit unbekannter räumlicher Herkunft gerechnet werden muss.²⁶

Diese Objekte weisen auf der Darstellungsebene in der Regel Merkmale des Abjekten auf: Es erscheinen lebende Tote, Spinnen oder Aasfresser. Zusätzlich werden die beiden Hauptfiguren mehrfach räumlich eingeschlossen und speziell in diesen klaustrophobischen Settings mit abjekten Elementen der Diegese konfrontiert. So müssen Anwender*innen einem ausgehobenen Grab und den dort platzierten Aasfressern entkommen oder sich in einer plötzlich verschlossenen Hütte gegen überdimensionierte Spinnen zur Wehr setzen. Hier werden also beide grenzüberschreitende Dimensionen des Horrorgenres zusammengeführt: Der Destruktion und Unsicherheit räumlicher Ordnungen (räumliche Diskontinuität und Unvorhersehbarkeit; selbst vermeintlich sichere Plätze wie die Hütte verändern plötzlich ihren Status und entpuppen sich als Falle) entsprechen homolog die Darstellungen abjekter diegetischer Elemente, welche symbolisch auf die Auflösung von Ich-Grenzen verweisen.

²⁶ Dabei besitzen die *Jump Scares* auch eine spielmechanische Funktion, insofern sie Handlungsfortschritt repräsentieren: Immer wieder ist es für Anwender*innen notwendig, bereits durchlaufene Areale erneut zu durchqueren. Dass dies vom Programm so vorgesehen ist und sich Nutzer*innen auf dem richtigen Weg befinden, wird durch bei der ersten Raumdurchquerung nicht vorhandene *Jump Scares* indiziert.

Reduzierte Interaktivität

Insgesamt sind große Teile der Nutzungserfahrung von *Face your Fears 2* als ‚Walking Simulator‘ gestaltet: Erzählt wird die Vorgeschichte des Harvest-Anwesens indirekt über Fragmente wie hinterlassene Textbotschaften oder das Interieur, sodass der Handlungsort für Erzählfortschritte sukzessiv durchlaufen werden muss.²⁷ Gleichzeitig sind in fast jedem Raum *Jump-Scare*-Effekte positioniert. Während etwa der Protagonist von Erzählung zwei das Haus auf der Suche nach seinem verschwundenen Arbeitskollegen durchsucht, wird er mit einer plötzlich auftauchenden und genauso schnell wieder verschwindenden Hexe konfrontiert, Wandbildern, die dem Avatar in Kopfhöhe entgegenfliegen, usw. Die einzelnen Räume sind dabei ähnlich einer Geisterbahn (jedoch in beliebiger Reihenfolge) lediglich zu durchlaufen und beinhalten je nach Raum motivisch unterschiedlich gelagert Schockeffekte. Erst nach einiger Zeit werden schließlich die ersten konkreten Interaktionsvorgaben an die Anwender*innen gerichtet.

Innerhalb der vielfältigen Gefahrensituationen des Beispiels existieren nun stets klare Handlungsanforderungen: Die Vorsprünge zum Entkommen aus dem genannten Grab sind eindeutig visuell markiert, genauso existiert in besagter Hütte exakt *ein* Gegenstand, der sinnvoll zur Abwehr der Spinnen eingesetzt werden kann. Gegenüber einer Auswahl aus einer Breite an Handlungsoptionen liegt der Fokus der Interaktion hier vielmehr auf einem *performativen* Nachvollzug der motorischen Anforderungen vergleichsweise genau vorgegebener Aktionen. Performativität meint dabei „die Selbstbezüglichkeit von Handlungen und ihre wirklichkeitskonstituierende Kraft“.²⁸ Selbstbezüglichkeit bedeutet dabei, dass sich eine performative Handlung auf sich selbst bezieht, indem sie ihre Bedeutung gleichzeitig real vollzieht und damit diejenige Wirklichkeit, auf die sie zeichenhaft verweist, erst hervorbringt.²⁹ Ein einschlägiges Beispiel ist ein Standesbeamter, der mit dem Satz „Hiermit erkläre ich euch zu Mann und Frau“ zwei Personen auch tatsächlich vermählt. Im vorliegenden Beispiel bedingt die zeichenhafte Interaktion mit der Spielwelt gleichzeitig die reale Ausführung der virtuell repräsentierten Körperbewegungen (etwa im Sinne des Ausweichens vor einem abjekten Objekt in Kopfhöhe) – ein direkter Effekt der multimodalen Konstitution des VR-Dispositivs im Sinne der Kombination unterschiedlicher Informationskanäle und Zeichensysteme.

Erzählung und Ideologie

Auf erzählerischer Ebene besteht die Spielwelt aus einer Abfolge weniger Räume, die als Genre-Standardsituationen zu verstehen sind, welche die räumlichen und

²⁷ Man spricht dabei auch von ‚Environmental Storytelling‘. Vgl. Franziska Ascher, „Die Narration der Dinge. Teil II – Environmental Storytelling“. In: PAIDIA. Zeitschrift für Computerspielforschung, 14.11.2014. <http://www.paidia.de/?p=4027>; Abruf am 27.07.2022.

²⁸ Erika Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld 2012, S. 29.

²⁹ Vgl. grundlegend John R. Searle, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge 1969.

dramaturgischen Muster von Motiven des Horrorgenres auf unterschiedliche Orte verdichtet abbilden. Auf das Wissen über die mit diesen Standardsituationen (Verfolgung durch Hexe, lebendig gewordenes Interieur usw.) verknüpften Handlungsstereotypen³⁰ (Raumerkundung, Flucht, Verstecken etc.) verweist die reduzierte Interaktionsstruktur, die eben genau diese Wissensdimensionen aufruft und um eine performative Erfahrungsdimension erweitert.

Espen Aarseth hat die auf fiktionale Ordnungen referierenden, diskontinuierlichen Raumstrukturen des Online-Videospiels bereits als *Themepark*-Struktur beschrieben: „moving from one attraction to the next while forgetting or ignoring everything about the fictional world of the same name“.³¹ In einer ähnlichen Weise werden die narrativen Kontexte des Horrorgenres im VR-Beispiel auf ein Minimum reduziert. Damit gleicht die Nutzungserfahrung dem sogenannten Attraktionskino: Als Kino der Attraktionen wird die Frühphase des Films bis ca. 1907 bezeichnet, die vor allem auf das visuelle Spektakel, Schock und Sensationen abzielte und in der die narrative Ebene häufig noch eine untergeordnete Rolle spielte.³² Auch spätere filmtechnische Innovationen wie der 3D-Film wiesen speziell zu ihrer Einführung Merkmale des Attraktionskinos auf.³³ So ist die Raumstruktur der ersten genuinen 3D-Filme stark auf räumliche Schockeffekte ausgelegt (etwa den Tiefeneindruck, dass dem Publikum bestimmte Gegenstände ‚entgegenspringen‘), dem sich andere Aspekte der *Mise en Scène* unterzuordnen haben.

Aus ideologiekritischer Perspektive befördert diese räumliche Verdichtung innerhalb der sowieso schon reduzierten narrativen Struktur von VR-Erfahrungen allerdings problematische Tendenzen: Anwender*innen von *Face your Fears 2* sind gezwungen, an spezifischen Genre-Stereotypen entlang zu handeln, ohne dass diese in einem größeren erzählerischen Kontext stünden. So treffen Spieler*innen in der ersten Erzählung auf eine sprachunfähige Figur mit mehreren körperlichen Deformationen, die dem abjekten Animalischen nahe steht, welche ohne erzählerische Einführung auftaucht und beim ersten Sichtkontakt bereits gewalttätig gegen den Spielcharakter vorgeht.³⁴ Nach mehreren Auftritten ist die Figur schließlich in einer Art Stromfalle zu verbrennen. Im Kontext des räumlich

³⁰ Hier gilt die in den Game Studies betonte generelle Relevanz von Genre-Standardsituationen für eine Adaption innerhalb interaktiver Kontexte: „Es sind nicht zuletzt die Standardsituationen des Genres, die beim Medienwechsel vom Kino in das Videospiel *ludisch* transformiert werden, sofern sie Handlungsweisen implizieren.“ Thomas Klein, „Genre und Videospiel“. In: Marcus Kuhn/Irina Scheidgen/Nicola Valeska Weber (Hgg.), *Filmwissenschaftliche Genreanalyse*. Berlin/Boston 2013, S. 345-360, hier S. 347. Hervorhebung im Original.

³¹ Espen Aarseth, „*World of Warcraft* as Spatial Practice“. In: Hilde G. Corneliussen/Jill Walker Rettberg (Hgg.), *Digital Culture, Play, and Identity: A World of Warcraft Reader*. Cambridge 2008, S. 111-122, hier S. 119.

³² Vgl. Tom Gunning, *The Cinema of Attractions. Early Films, Its Spectator and the Avant-Garde*. In: Thomas Elsaesser (Hg.), *Early Cinema: Space Frame Narrative*. London, S. 56-62.

³³ Vgl. Amir Vodka, „3-D-Kino. Das Bindeglied zwischen Vergangenheit und Zukunft“. In: *springerin. Hefte für Gegenwartskunst*. H. 2/2011. <https://springerin.at/2011/2/3-d-kino/>; Abruf am 27.07.2022.

³⁴ Durch Textfragmente lässt sich diese Figur als Opfer von Experimenten der „Harvest Witch“ einordnen, doch auch dieser Zusammenhang wird nicht weiter ausgeführt.

abgeschiedenen Harvest-Anwesens sind im Vorwissen der Anwender*innen dabei Figurentypen des Horrorfilmes wie die ‚inzestuöse Hinterwäldlerfamilie‘ des Backwood Horror aufgerufen, die hier allerdings den dahinterstehenden gesellschaftskritischen Subtext verloren hat – also den Verweis auf das von der Wohlstandsgesellschaft Ausgeschlossene, das sich im amerikanischen Hinterland ansiedelt. Genre-Stereotypen werden hier vielmehr für sich mehr oder weniger allein stehend zu Handlungsmotivatoren.

Diese Handlungen müssen im VR-Dispositiv von den Anwender*innen noch einmal unmittelbar körperlich nachvollzogen werden: Beispielsweise ist die deformierte Figur im finalen Kampf physisch aktiv durch Würfe verschiedener Gegenstände in besagte Stromfalle zu ‚treiben‘. Dabei liegt ein ideologischer Verstärkungszusammenhang nahe, denn die audiovisuellen Zeichen kodieren auf Ebene der Erzählung simultan konkrete Handlungsaufforderungen. Zwar ist dies grundsätzlich auch bei der Interaktion innerhalb traditioneller Video- und Computerspiele der Fall, doch der reduzierte erzählerische und räumliche Kontext der Diegese im VR-Dispositiv lässt eben jeweils genau *eine* vorgegebene Handlung als notwendig erscheinen. Der Reiz der Anwendung liegt hier folglich nicht in einer entscheidungskritischen Wahl der richtigen Handlungsoption, sondern bei einem physisch-performativen Nachvollzug programmseitig fixierter Aktionen innerhalb stereotyper Erzählkontexte: ‚Wie fühlt sich ein Kampf gegen ein menschliches Monster an?‘ Die körperlichen Deformationen des Monsters stehen in der Situation im komplementären Gegensatz zur physischen Handlungsmächtigkeit der Nutzer*innen. Körperbezogene Selbst- und Fremdbilder sind hier folglich sowohl auf der Erzähl- als auch auf der physischen Handlungsebene präsent, insofern die ‚Abstoßung‘ des Abweichenden und Abjekten konkret physisch ausagiert ist. In Bezug auf derlei ideologische Kopplungen im Sinne einer Multimodalität zweiter Ordnung verweist Rolf Nohr schon am Beispiel von Rhythmus-Spielen, die auf verstärkte körperliche Involvierung abzielen, auf damit einhergehende mögliche Habitualisierungspraxen unterschwelliger Wissensmengen:

Der Gebrauch der Plastikgitarre in GUITAR HERO (2005) und ROCK BAND (2005) oder des eigenen Körpers als Kontroller geschieht im Intuitiven, im Unsichtbaren. Sie bilden die immersiven Konstellationen, innerhalb derer sich das disziplinatorische Wissen in die spielende Rhythmusarbeit einlagern kann. Das Monitoring (im Sinne einer fast schon pan-optischen Selbstregierung) des Rhythmus-Spiels ist keine Subjekttechnologie mehr, die dem Spielenden ein dominantes Wissen zur Internalisierung anbietet, sondern eine, in der sich das Wissen unterschwellig und nicht mehr als eine (möglicherweise erkennbare) Enunziation darstellt.³⁵

³⁵ Rolf F. Nohr, „Rhythmusarbeit‘. Revisited“. In: Gundolf F. Freyermuth et al. (Hgg.), *Serious Games, Exergames, Exerlearning. Zur Transmedialisierung und Gamification des Wissenstransfers*. Bielefeld 2013, S. 351-386, hier S. 380f.

4.2 *Resident Evil 7: Biohazard*

Resident Evil 7: Biohazard bedient sich ebenfalls an den Horror-Subgenres des Haunted House- und Backwood-Horrors: Protagonist Ethan Winters reist zum Anwesen der Familie Baker in Louisiana, weil er dort seine verschwundene Freundin Mia vermutet. Der sich aus dieser Grundkonstellation ergebende Spielablauf bedient sich konventionalisierter Elemente der *Resident Evil*-Spieleserie wie Rätsel, Kämpfe gegen die durch einen Virus mutierten Familienmitglieder und Fluchtsequenzen. Gleichzeitig sind im siebten Teil einige Besonderheiten im Serienkontext auszumachen, die den Titel als Virtual Reality-Erfahrung markieren und anhand derer die Ergebnisse der ersten Analyse noch einmal überprüft werden können:

Räumliche Verengung

Während die *Resident Evil*-Serie vom reduzierten Herrenhaus-Setting im ersten Teil bis hin zum globalen Narrativ in Teil 6 eine deutliche räumliche Öffnung vollzogen hat,³⁶ verdichtet *Resident Evil 7* seine Geschehnisse wieder auf einen zentralen Handlungsort. Das Gameplay beinhaltet dabei immer wieder ruhige Phasen der Raumerkundung, in denen Spuren des Abjekten Hinweise auf die familiäre Vorgeschichte und die im Baker-Anwesen ‚konservierte Zeit‘ offenbaren; wiederholt zeigen sich Leichenteile und Folgen eines organischen und materiellen Verfalls im Anwesen, der auf einen Virus zurückzuführen ist und für den es im Erzählverlauf ein Gegenmittel zu beschaffen gilt.

Vermischt wird die erzählerisch motivierte Raumerkundung mit Passagen des Terrorkinos, die auf einer Verfolgung durch Gegner*innen innerhalb labyrinthischer, beengter Raumarchitekturen basieren. Ungewöhnlich für die Spielserie ist in diesem Kontext, dass sich das Gegnerarsenal über große Teile des Spieles auf die wenigen Mitglieder der Baker-Familie beschränkt, welche allerdings wiederkehrend kampfunfähig zu machen sind; statt anonymer Gegnermassen stehen folglich auch hier (ähnlich wie *in Face your Fears 2*) personalisierte Duelle gegen stereotype Figurentypen des Backwood Horror im Fokus. Immer wieder greift dabei auch dieses Beispiel auf körperbezogene *Jump Scares* zurück, wenn von den Antagonist*innen Grenzen zu vermeintlich sicheren Orten durchbrochen werden; zusätzlich stellen die langgezogenen Kämpfe unmittelbar die körperliche Vulnerabilität der Spielfigur Ethan heraus (relativ zu Spielbeginn wird Ethan eine Hand mit einer Kettensäge abgetrennt) oder sind als Verletzungen seines körperlichen und intimen Nahbereichs angelegt (etwa als brutaler Nahkampf zwischen Ethan und seiner Liebe Mia im ersten Spieldrittel).

³⁶ Vgl. Martin Hennig, „Why Some Worlds Fail. Observations on the Relationship between Intertextuality, Intermediality, and Transmediality in the Resident Evil and Silent Hill Universes“. In: Benjamin Beil/Klaus Sachs-Hombach/Jan-Noël Thon (Hgg.), *Media Convergence and Transmedial Worlds (Part 2). Sonderausgabe IMAGE*. H. 21/2014, S. 17-33.

Perspektivierung

Erstmals innerhalb der Serie wird hier statt einer Third-Person- durchgängig die Ego-Perspektive eingesetzt.³⁷ McGreevy, Fawcett und Ouellette argumentieren, dass diese Perspektivierung mit einer Unmittelbarkeit der Raumwahrnehmung einhergehe, was – aufgrund der Abwesenheit einer figurenunabhängigen Kameraperspektive – sowohl die Vulnerabilität der gespielten Figur betone als auch einen Fokus auf die eigene Körperlichkeit der Anwender*innen setze:

Immersion changes our response, as we have increased awareness of space and detail through the immediacy of the walls, the doors, and the features of the Bakers' home. Without an external manipulable camera, to peek around corners or through doorways, we remain in Ethan's vulnerable body. We come right up to doors to push them open; we turn down a hallway before we see what is ahead of us. Pulling the player into a limited and immediate field of view amplifies the horror and reality of the house.³⁸

Auch hier ergibt sich folglich eine Verunsicherung des Wissens bezüglich der räumlichen Ordnung der Spielwelt; die Spielperspektive von Ethan zeigt sich durchgängig als sehr eingeschränkt. Der Wissensverlust, der sich in *Face your Fears 2* im Rahmen der räumlich-diskontinuierlichen Spielwelt sowie bei situativen *Jump Scares* manifestiert, wird hier zur durchgängigen Grundlage der Erfahrung des Architekturraumes des Baker-Anwesens.

Dabei verstärkt sich dieser Effekt in VR noch und setzt einen gesteigerten Fokus auf Ethans traumatisierten Körper, der etwa vorgebeugt und damit räumlich exponiert werden muss, um um Ecken herum zu spähen. Im multimodalen VR-Dispositiv ist damit gleichzeitig immer auch die konkrete Körperlichkeit der Anwender*innen adressiert und muss auch notwendig zum Weiterkommen im Spiel eingesetzt werden. Auch in diesem Fall entfaltet somit das Zusammenspiel aus audiovisueller räumlicher Darstellung und physischen Handlungsanforderungen eine performative Erfahrungsdimension. Und auch hier beinhaltet das Zusammenspiel dieser Multimodalität erster Ordnung mit der Erzählung eine ideologische Aussageebene. Denn nach McGreevy, Fawcett und Ouellette gehe der Körperfokus von *Resident Evil 7* mit einer diegetischen Rückbindung der

³⁷ Gleichzeitig wird die subjektive Form der Perspektivierung auf anderen Ebenen der Inszenierung der erzählten Geschichte gespiegelt: Die Vorgeschichte zur Gegenwartshandlung wird über im Baxter-Anwesen auffindbare Videokassetten erzählt, welche einer Found-Footage-Ästhetik folgen und über die verwackelten Handkameraaufnahmen ebenfalls eine Unmittelbarkeit der medialen Darstellung indizieren, insofern die filmenden Personen hinter der Kamera zurücktreten.

³⁸ Alan McGreevy/Christina Fawcett/Marc Ouellette, „The House and the Infected Body“: The Metonymy of Resident Evil 7. In: Arno Görgen/Stefan H. Simond (Hgg.), *Krankheit in digitalen Spielen*. Bielefeld 2019, S. 257.

Spielerfahrung an einen „male gaze“ nach Laura Mulvey³⁹ einher, d. h. das biologische Geschlecht der Hauptfigur Ethan strukturiert die Spielerfahrung auch noch auf weiteren Ebenen. Denn im Spiel müssen im Zuge der Wiedererlangung männlicher Handlungsmacht insbesondere abjekte, monströse Formen von Weiblichkeit bekämpft werden. Neben Mia gibt es noch zwei weitere zentrale Antagonistinnen. Während die Mutation der männlichen Baker-Familienmitglieder diese zwar entstellt, aber weite Teile ihrer Physiognomie erhält, sind die Mutationen der Antagonistinnen dezidiert als Persionen des weiblichen Körpers angelegt: Mutter Marguerite ‚gebiert‘ nun tödliche Insekten aus ihrem Körper, die sie entsprechend als ihre Kinder bezeichnet; die Hauptantagonistin Eveline als Quelle des Virus mutiert im Spielverlauf so stark, dass im Endkampf nur noch ihr Kopf erkennbar ist, während ihr Körper allein aus Tentakeln besteht, was an konventionelle Imaginationen monströser Weiblichkeit wie die ‚vagina dentata‘ erinnert. Hier zeigt sich, dass die buchstäbliche Verkörperung der Spielfigur durch die Anwender*innen (Multimodalität erster Ordnung) auch hier mit körperbezogenen ideologischen Rahmungen innerhalb von Spielwelt und Erzählung einhergeht, die den Spielverlauf (mit-)strukturieren (Multimodalität zweiter Ordnung): die bedrohte männliche Körperlichkeit (vgl. auch den initialen Verlust von Ethans Hand als symbolische Kastrationsdrohung im Baker-Anwesen) vs. die deformierte und aggressive weibliche Physis.

Insgesamt weist *Resident Evil 7* zwar eine deutlich komplexere Interaktions- und Erzählebene als das vorherige Beispiel *Face your Fears 2* auf. Auch hier moderiert jedoch die Inszenierung einer im wahrsten Wortsinne unüberblickbaren Raumordnung einen dramaturgischen Fokus auf die verletzbare Körperlichkeit der Spielfigur (in *Face your Fears 2* über die *Jump Scares* angedeutet, hier deutlicher expliziert), die auf der konkreten Interaktionsebene kompensiert wird. Im multimodalen VR-Dispositiv sind audiovisuelle Darstellung (räumliche Verengung) und körperliche Handlungsebene folglich unmittelbar ineinander verschränkt; die fiktionale Darstellung von Ethans Flucht aus dem Baker-Anwesen ist für Anwender*innen gleichzeitig auf einer für sie weit unmittelbareren, physisch-proxemischen Ebene (Wiedererlangung von Handlungsmacht im Raum) bedeutsam.

Auch wenn sich die reguläre Spielvariante und die Adaption für Virtual Reality von *Resident Evil 7* nur durch das Trägermedium, jedoch inhaltlich nicht voneinander unterscheiden, wird insgesamt doch deutlich, dass die gesamte Struktur des Beispiels auf das Dispositiv der virtuellen Realität ausgerichtet ist. Entsprechend prognostiziert das Entwicklungsstudio Capcom eine höhere Spielzeit für

³⁹ Vgl. Laura Mulvey, „Visuelle Lust und narratives Kino“. In: Liliane Weissberg (Hg.), *Weiblichkeit als Maskerade*. Frankfurt am Main 1994, S. 48-65. Mulvey rückt das Verhältnis vom Blick des männlichen Protagonisten, der Perspektive der Filmkamera sowie dem ‚Blick‘ des Publikums in den Fokus filmwissenschaftlicher Gender-Analysen. Für Mulvey fallen diese im klassischen Hollywood-Kino in der Regel zusammen, wobei sich die Filmkamera und damit die Perspektive des Publikums mit dem Blick des männlichen Protagonisten auf ein weiblich-passives Objekt der Schaulust solidarisieren.

die VR-Version, da die Anwender*innen hier vorsichtiger vorzugehen hätten⁴⁰ – müssen doch die Nutzer*innen der regulären Version nicht ihre eigene Körperlichkeit im Spiel einsetzen. Auf dieser Grundlage wirkt *Resident Evil 7* stärker noch als *Face your Fears 2* als hyperbolische Form der Verstärkung und Fokussierung von fundamentalen Rezeptionseffekten von Horrorspielen im Allgemeinen (Erfahrungen von Kontrollverlust vs. der Rückerlangung von Kontrolle) und kanalisiert diese in Form spezifischer körperbezogener Ideologeme und Affekte.

5. Fazit

Mit *Face your Fears 2* und *Resident Evil 7* wurden hier zwei Varianten des Umgangs mit Räumlichkeit im VR-Dispositiv fokussiert: Während *Face your Fears 2* weg von einer kontinuierlichen Welt Darstellung hin zu einer diskontinuierlichen *Themepark*-Struktur tendiert, pointiert *Resident Evil 7* den drohenden Kontrollverlust des Avatarkörpers innerhalb der labyrinthischen und nie als Ganzes einsehbaren topographischen Ordnung des Baker-Anwesens.

In beiden Fällen wird gegenüber diesen Auflösungstendenzen von räumlichen Ordnungen (was jeweils über konkrete Motive des Verfalls an den Handlungsorten auf der Ebene des Dargestellten gespiegelt ist) eine kompensatorische Handlungsmacht des Avatars inszeniert, die im VR-Dispositiv stets auch einer physischen Selbstermächtigung der Anwender*innen gleichkommt. Denn die Spielwelt beinhaltet ein grundsätzliches performatives Potenzial, insofern die audiovisuelle Darstellung darauf ausgelegt ist, konkrete körperliche Aktionen der Anwender*innen zu erfordern. Die multimodale Anlage der dargestellten Welt besitzt hier folglich einen über das digitale Spiel noch hinausgehenden grenzüberschreitenden Charakter, insofern VR-Darstellungen neben der narrativen und ludischen parallel immer auch eine performativ-physische Dimension beinhalten. Dies bedeutet für die Analyse, dass einerseits ganz allgemein nach Formen der Kohärenzbildung zwischen diesen Ebenen gefragt werden kann (Inwiefern spielen in den dargestellten Welten körperbezogene Semantiken eine Rolle?) und andererseits die konkrete Semantik ihrer Kooperation zu rekonstruieren ist (Werden Ideologeme der fiktionalen Spielwelt auf einer konkreten Handlungsebene reproduziert?).

Eine zentrale, auch empirisch zu klärende Frage wäre, inwieweit dieses Zusammenspiel verschiedener Modi bzw. zwischen performativer Interaktions- und diegetischer Erzählebene im Sinne einer Multimodalität zweiter Ordnung *generelle* Auswirkungen auf die Ideologiebildung zeitigt: zum Beispiel, weil der Fokus auf die eigene Körperlichkeit der Nutzer*innen (auch moderiert über das in VR gesteigerte Präsenzerleben) die Wahrnehmbarkeit körperbezogener Ideologeme innerhalb von Spielwelt und Erzählung steigert oder weil – etwa im Sinne einer

⁴⁰ Vgl. Tobias Ritter, „Resident Evil 7 - Standard- und VR-Version mit denselben Inhalten“. In: *Gamestar.de*, 04.10.2016. <https://www.gamestar.de/artikel/resident-evil-7-standard-und-vr-version-mit-denselben-inhalten,3303432.html>; Abruf am 27.07.2022.

auch physisch nachzuvollziehenden ‚Abstoßung‘ des Abjekten – Habitualisierungsprozesse von Selbst- und Fremdbildern über die körperliche Ebene mediiert werden.

Diese Beobachtungen sind natürlich mit weiteren Untersuchungsgebieten abseits der hier fokussierten Horror-Erfahrungen abzugleichen. Denn weil Technologien der virtuellen Realität zukünftig verstärkt in zentralen gesellschaftlichen Bereichen wie sozial- und kulturpädagogischen Kontexten eingesetzt werden sollen,⁴¹ bilden die ideologischen Effekte der multimodalen Anlage des VR-Dispositivs und dessen körperlicher Aneignung durch die Anwender*innen ein drängendes Forschungsfeld.

⁴¹ Vgl. etwa die Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung für „Interaktive Systeme in virtuellen und realen Räumen – Innovative Technologien für die digitale Gesellschaft“:

https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2020/04/2912_bekanntmachung; Abruf am 27.07.2022.

Literatur- und Medienverzeichnis

VR-Anwendungen und Spiele

Face your Fears 2 (Turtle Rock Studios/Oculus Studios, 2019).

Resident Evil 7: Biohazard (Capcom, 2017).

Filme

NIGHT OF THE LIVING DEAD. John Romero (USA, 1968).

PSYCHO. Alfred Hitchcock (USA, 1960).

THE SHINING. Stanley Kubrick (USA, 1980).

Literatur

Aarseth, Espen. „*World of Warcraft* as Spatial Practice“. In: Corneliussen, Hilde G./Rettberg, Jill Walker (Hg.): *Digital Culture, Play, and Identity: A World of Warcraft Reader*. Cambridge 2008, 111-122.

Bachtin, Michail M. *Chronotopos*. Frankfurt am Main 2008.

Beil, Benjamin. *Avatarbilder. Zur Bildlichkeit des zeitgenössischen Computerspiels*. Bielefeld 2012.

Cruz-Neira, Carolina. „Virtual Reality Overview“. In: *SIGGRAPH*. H. 23/1993, 1.1-1.8.

Fischer-Lichte, Erika. *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld 2012.

Galloway, Alexander R. „Allegories of Control“. In: Alexander R. Galloway (Hg.). *Gaming. Essays on algorithmic culture*. Minneapolis 2006, 85-106.

Gunning, Tom. „The Cinema of Attractions. Early Films, Its Spectator and the Avant-Garde“. In: Thomas Elsaesser (Hg.). *Early Cinema: Space Frame Narrative*. London, 56-62.

Günzel, Stephan. *Egoshoooter. Das Raumbild des Computerspiels*. Frankfurt/New York 2012.

Hennig, Martin/Podrez, Peter (Hgg.). *Horror – Medien – Räume*. Würzburg (in Vorbereitung).

Hennig, Martin. *Spielräume als Weltentwürfe. Kultursemiotik des Videospieles*. Marburg 2017.

Hennig, Martin. „Why Some Worlds Fail. Observations on the Relationship between Intertextuality, Intermediality, and Transmediality in the Resident Evil and Silent Hill Universes“. In: Benjamin Beil/Klaus Sachs-Hombach/Jan-Noël Thon (Hgg.). *Media Convergence and Transmedial Worlds (Part 2). Sonderausgabe IMAGE*. H. 21/2014, 17-33.

Klein, Thomas. „Genre und Videospiele“. In: Markus Kuhn/Irina Scheidgen/Nicola Valeska Weber (Hgg.). *Filmwissenschaftliche Genreanalyse*. Berlin/Boston 2013, 345-360.

- Krah, Hans. „Mediale Grundlagen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 57-80.
- Kristeva, Julia. *Powers of Horror. An Essay on Abjection*. New York 1982.
- McGreevy, Alan/Fawcett, Christina/Ouellette, Marc. „The House and the Infected Body: The Metonymy of Resident Evil 7“. In: Arno Görge/Stefan H. Simond (Hgg.). *Krankheit in digitalen Spielen*. Bielefeld 2019, 253-274.
- Mulvey, Laura. „Visuelle Lust und narratives Kino“. In: Liliane Weissberg (Hg.). *Weiblichkeit als Maskerade*. Frankfurt am Main 1994, 48-65.
- Murray, Janet H. *Hamlet on the Holodeck*. Cambridge, Mass. 1997.
- Nohr, Rolf F. „Rhythmusarbeit‘. Revisited“. In: Gundolf F. Freyermuth et al. (Hgg.). *Serious Games, Exergames, Exerlearning. Zur Transmedialisierung und Gamification des Wissenstransfers*. Bielefeld 2013, 351-386.
- Pabst, Eckhard. „‘Is anybody out there?’ Zur Funktion von Architektur im Horrorfilm“. In: Hans Krah (Hg.). *All-Gemeinwissen. Kulturelle Kommunikation in populären Medien*. Kiel 2001, 194-211.
- Pacher, Jörg. *Game. Play. Story? Computerspiele zwischen Simulationsraum und Transmedialität*. Boizenburg 2007.
- Reinecke, Leonard/Klein, Sina A.: „Game Studies und Medienpsychologie“. In: Klaus Sachs-Hombach/Jan-Noël Thon (Hgg.). *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*. Köln 2015, 210-251.
- Searle, John R. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge 1969.
- Stalder, Felix. *Kultur der Digitalität*. Berlin 2016.
- Vossen, Ursula. *Filmgenres – Horrorfilm*. Stuttgart 2004.
- Wood, Robin. „An Introduction to the American Horror Film“. In: Barry Keith Grant/Christopher Sharrett (Hgg.). *Planks of Reason. Essays on the Horror Film*. Lanham et al. 2004, 107-141.

Internetquellen

- Ascher, Franziska. „Die Narration der Dinge. Teil II – Environmental Storytelling“. In: PAIDIA. *Zeitschrift für Computerspielforschung*, 14.11.2014. (= <http://www.paidia.de/?p=4027>; Abruf am 27.07.2022).
- Cruz-Neira, Carolina et al. „The CAVE: audio visual experience automatic virtual environment“. In: *Communications of the ACM*. Jg. 35, H. 6/1992, S. 64-72. DOI: <https://doi.org/10.1145/129888.129892>.
- Krosta, Michael. „Test: Resident Evil 7 biohazard“. In: *4Players*, 23.01.2017. (= https://www.4players.de/4players.php/disbericht/Allgemein/Test/35030/82341/3/Resident_Evil_7_biohazard.html; Abruf am 27.07.2022).
- Podrez, Peter. „Der Horrorfilm“. In: Stiglegger, Marcus (Hg.): *Handbuch Filmgenre*. Wiesbaden: Springer 2018. (= https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-09631-1_28-1; Abruf am 27.07.2022).

- Milk, Chris. „How virtual reality can create the ultimate empathy machine“. In: *YouTube.com*, 22.04.2015.(= <https://www.youtube.com/watch?v=iXHil1TPxvA>; Abruf am 27.07.2022).
- Ritter, Tobias. „Resident Evil 7 - Standard- und VR-Version mit denselben Inhalten“. In: *Gamestar.de*, 04.10.2016. (= <https://www.gamestar.de/artikel/resident-evil-7-standard-und-vr-version-mit-denselben-inhalten,3303432.html>; Abruf am 27.07.2022).
- Vodka, Amir. „3-D-Kino. Das Bindeglied zwischen Vergangenheit und Zukunft“. In: *springerin. Hefte für Gegenwartskunst*. H. 2/2011. (= <https://springerin.at/2011/2/3-d-kino/>; Abruf am 27.07.2022).

Madonna multimodal

Körper und Starpersona im digitalen Zeitalter

Jan-Oliver Decker

1. Identitätsmanagement in der digitalen Medienkultur des 21. Jahrhunderts

In der Medienkultur des 21. Jahrhunderts lassen sich bekanntermaßen eine Vielzahl medialer Transformationen der letzten 40 Jahre nachvollziehen, insbesondere die technologischen und sozialen Veränderungen der Medienkultur weg von unidirektionalen Massenmedien hin zu den interaktiven und partizipativen Formaten in Social Media. Mediale Praktiken in Social Media sind so allgegenwärtig Bestandteil des alltäglichen eigenen Identitätsmanagements von jeder*frau geworden, dass sie zur Habitualisierung neigen: Jede Entwicklung des eigenen Selbst dokumentieren wir mit Selfies an allen möglichen alltäglichen und besonderen Orten. Dabei bewegen wir uns in der Regel zwischen zwei Polen, die ambivalent jedem Post eines Selfies zu eigen sind: Zum einen dokumentieren wir einen Status quo, einen Zustand unseres Selbst, den wir erreicht haben. Zum anderen erlaubt uns die Fülle schon nur wöchentlicher Selfies im Rückblick den sichtbaren Nachvollzug eines Werdegangs unserer Person. Wir dokumentieren im Einzelbild den Zustand und in der Abfolge der Posts den Prozess unserer Selbstwerdung bis zur Gegenwart. Diese Ambivalenz zwischen der Person, die wir gewesen sind, und der Person, die wir gerade im Begriff sind zu sein, zeigt also in der Medienwirklichkeit eine permanente Transition der Person, die zwischen Konstanz und Wandel oszilliert. Dieses mediale Oszillieren trifft nun auf mediale Praktiken, die es ermöglichen, unser fotografisches Selbst so zu verändern (Photoshop, Snapchat etc.), dass wir unser mediales Selbst einem subjektiven Ideal unseres Selbst in der Zukunft angleichen können. Oder mit Fiona Attwood in Verwendung von Meredith Jones gesagt,¹ zeigen wir in den Medien die endlosen Verbesserungen unseres Selbst, die auf Techniken der Körpermodifikation treffen, die uns als „always-becoming“ permanent auf dem Weg zu einem idealen zukünftigen Ich zeigen, das wir zwar teleologisch medial antizipieren, real

¹ Vgl. Fiona Attwood, „The uncanny valley: Transformations of the body and debates about sexualization“. In: *International Journal of Cultural Studies* 18 (2015), H. 3, S. 269-280, und Meredith Jones, *Skintight: An Anatomy of Cosmetic Surgery*. Oxford 2008.

aber noch nicht erreicht haben. Hier zeigt sich also eine Konzeption der Person, die sich in Social Media im Zuge ihres Identitätsmanagements in einer potenziell permanenten Transition befindet, die sie medial inszeniert und ausstellt. Zwischen unserem vergangenen und zukünftigen Selbst sind wir in der medialen Gegenwart immer eine Person im Augenblick eines prozesshaften Wandels. Diese Person konstituiert sich in den medialen Praktiken auf Social Media damit performativ zwischen Vergangenheit und Zukunft und platziert sich zwischen den Polen Konstanz und Wandel als transitorische Person.

Hier zeigen sich im Identitätsmanagement als Merkmale alltäglicher digitaler Kultur (i) die permanente Medialisierung des eigenen Selbst, (ii) die Individualisierung und Personalisierung der in den digitalen Social Media-Formaten festgehaltenen Zustände der Selbstwerdung, (iii) dadurch die Erosion verbindlicher und allgemeingültiger personenexterner Instanzen und Autoritäten der eigenen Selbstwerdung.

Dies bedeutet jedoch keinesfalls eine Freiheit der Person von den medialen manifesten Diskursen der Personwerdung einer Kultur. Diese Diskurse darüber, wie zum Beispiel eine Person als Mann oder Frau oder nicht binäre Person zu sein hat, wie sie sich als jung, erwachsen/reif oder alt zu verhalten hat, prägen erkennbar die Masse der Selbstdarstellungen und Selbstinszenierungen in Social Media. Statt einer Fülle nicht verstehbarer individueller Vielfalt, lässt sich doch eine recht homogene Formatierung der Diskurse und eine systemische Struktur vermittelter Werte und Normen erkennen. Diesen Zusammenhang können wir medienkulturwissenschaftlich sehr gut mit Lotmans Konzept der Semiosphäre erläutern.

2. Weibliches Identitätsmanagement in der medialen Semiosphäre der Gegenwart

Jurij Lotman entwirft mit dem Konzept der Semiosphäre eine Beschreibungskategorie für kulturinterne Dynamiken und kulturellen Wandel.² Die Semiosphäre stiftet als kultureller Raum aller Zeichen, Codes, Texte, Medien und aller Zeichenbenutzer*innen synchron und diachron einen systemischen Zusammenhang. Dabei verwendet Lotman den Begriff der Semiosphäre sowohl für die Gesamtheit der Kultur als auch synonym mit nationalen Kulturen oder jugend- und subkulturellen Teilkulturen und er lässt sich auch auf digitale (Teil-)Kulturen übertragen. So zeigt sich gegenwärtig in der westlichen Welt zum Beispiel eine Ausdehnung der Transitionsphase im Identitätsmanagement von Social Media

² Vgl. Jurij M. Lotman, „Über die Semiosphäre“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 12 (1990), H. 4, S. 287-305, in der Nachfolge dann Jan-Oliver Decker, „Medienwandel“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 423-446, und Jan-Oliver Decker, „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.), *Strukturalismus heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart 2018, S. 79-95, sowie Martin Hennig, „Interaktives Storytelling“. In: Olga Moskatova/Sven Grampp (Hgg.), *Handbuch Televisuelle Serialität*. Cham (CH) 2022 (im Erscheinen).

vor allem für die medialen Selbstrepräsentationen von Frauen: Angesichts einer realen sozialen Erosion stabiler ökonomischer und sozial abgesicherter Lebensumstände als Erwachsene verlängern viele Menschen ihre Selbstrepräsentation als jugendlich, um im Wettbewerb um kulturelles und symbolisches Kapital nicht als zu alt und erfolglos im Vergleich zu dem noch nicht erreichten, aber sozial erwarteten Status markiert zu werden.³ Die Erhaltung der Zeichen der eigenen Jugendlichkeit harmoniert mit der Verlängerung der realen sozialen Adoleszenz (also den nicht sicheren ökonomischen und sozialen Strukturen). Auch wenn sicher das Identitätsmanagement in Social Media nur ein Teilaspekt digitaler Kultur und damit einer umfassenden Semiosphäre ist, zeigt sich in anderen medialen Formaten der westlichen Kultur eine Bestätigung dieser Tendenz: Zahlreiche fiktionale Spielfilme führen nur junge Frauen als sexuell attraktive Frauen vor, die dann im Übergang zur reifen Frau gerade im Horrorfilm oder auch im Märchen in monströse, gefährliche, Leben entziehende Frauen transformiert werden.⁴ Attwood führt konzise aus, dass dies durchaus auch mit einer patriarchal geprägten Angst unserer Kultur vor weiblicher Sexualität reifer Frauen einhergehen kann, deren gelebte Sexualität jenseits von Familiengründung und Fortpflanzung Unabhängigkeit von Männern (Ehepartnern und Vätern) gibt und ihnen damit Macht über Männer geben kann.⁵

Ein schönes Beispiel ist die Königin (Charlize Theron) in *SNOW WHITE AND THE HUNTSMAN* (USA 2012), die als reife Frau versucht, ihre Schönheit und Jugend zu konservieren und normverstoßend mit der Tochtergeneration erotisch zu rivalisieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die 1975 geborene, erfolgreiche Schauspielerin Charlize Theron zu Beginn des neuen Jahrtausends für Kosmetik der Firma L’Oreal und ab 2011 das Gesicht für *Dior J’adore* ist; sie also durch ihre Schönheit und ihre Attraktivität ein Ideal darstellt, das mittels Kosmetik und Duftanwendung von jeder*frau erreicht werden könnte.

In der Semiosphäre westlicher Kultur verbinden sich hiermit an diesem Beispiel Aspekte des weiblichen Identitätsmanagements in digitalen Medien mit der Bewertung von nicht mehr jugendlichen Frauen in fiktionalen Spielfilmen und der Idealisierung einer zeitlosen Jugendlichkeit in Werbekampagnen. Gemeinsam inszenieren diese drei medialen Formate Jugend als Merkmal sexuell attraktiver Frauen innerhalb der medial manifesten Semiosphäre einer transnationalen, westlichen Kultur.

Sexuelle Attraktivität alleinstehender Frauen jenseits der eigentlichen Adoleszenz ist damit zwar ambivalent (im Horrorfilm), aber per se ein Wert, den es möglichst lange unabhängig von Partnerschaft und Familie zu erhalten gilt (Kosmetikwerbung führt bspw. in der Regel eine Sorge der schönen eigenständigen Frau um sich selbst vor). Typisch für Semiosphären im Lotmanschen Sinne zeigt sich hier an dem einem Punkt der gegenwärtigen Inszenierung attraktiver Frauen, (i) dass die Inszenierung des weiblichen Selbst in der gegenwärtigen multi-medialen Semiosphäre relativ stabil ist und sich als Semiosphäre zumindest dia-

³ Vgl. dazu Attwood, „Transformations of the body“, S. 271.

⁴ Vgl. ebd., S. 270f.

⁵ Ebd.

chron klar nach außen von anderen Semiosphären abgrenzt (Bspw. durch eine inszenierte aktive weibliche Sexualität erwachsener alleinstehender Frauen, die in der Medienkultur der 1950er Jahren Frauen nicht als Wert, sondern nur als Normverstoß zugewiesen wurde). Es zeigt sich auch (ii), dass die Semiosphäre nicht homogen strukturiert ist, sondern durch (iii) Prozesse der Semiotisierung geprägt ist, die Kodes verfestigen und Kanonbildung ermöglichen, sodass sich stabile Bedeutungen und Kerne innerhalb medialer Formate in der Semiosphäre ergeben (Social Media, Spielfilm, Werbung etc.), wohingegen (iv) gleichzeitig Prozesse der Entsemiotisierung ablaufen, da Kodes nicht mehr von allen Zeichenbenutzer*innen angewendet und verstanden werden, Texte veralten und aus dem Kanon ausgeschieden werden und Bedeutungen sich auflösen und fluktuieren. Besonders möchte ich hier auf das eigentliche Paradoxon hinweisen, dass zumindest der Aspekt der Jugendlichkeit für Frauen eigentlich der Versuch eines Stillstandes oder eines Aufrechterhaltens von Zeit ist, der zugleich mit dem Werden und Wachsen der eigenen Person und dem Erreichen eines sozialen Status asymmetrisch verbunden wird. Der Wandel der Person beinhaltet stabil im Kern der Semiosphäre die Jugendlichkeit der Frau als Basis ihrer Attraktivität. Dieses kanonische Merkmal wird festgeschrieben und verändert sich kaum.

Die Dynamik zwischen Kern und Grenze, zwischen Zentrum und Peripherie, bedingt also permanenten kulturellen Wandel, aber in unterschiedlichen Geschwindigkeiten und nicht in allen Semantiken zugleich. Wo im Zentrum Mentalitäten und Einstellungen wie die Korrelation von Jugendlichkeit und sexueller Attraktivität von Frauen nachhaltig geprägt und verfestigt werden, da kann es am Rand der Semiosphäre in einer experimentellen Zone zu Übersetzungsphänomenen zwischen zwei Semiosphären kommen. Von außen kommt ein neuer Input, der die Dynamik in der Semiosphäre durch Ambivalenzen, Polysemien und Mehrfach- und Neukodierungen vorantreibt. Zum anderen kann es auch zu einer fundamentalen Ab- und Ausgrenzung von anderen Semiosphären, ihren Werten und Normen, Kodes und medialen Formaten und damit zum kulturellen Vergessen kommen. Dabei gilt für die Popkultur, dass sie eigentlich genau diese Übersetzerin ist, die bspw. jugend- und subkulturelle Elemente in sich aufnimmt und an eine Mehrheitskultur vermittelt und auch ethnisch und geographisch gebundene Musikstile einspeist.

Mit Hilfe des Konzepts der Semiosphäre lässt sich im Ergebnis der mediale Raum, der sich aus der Nutzung und Kommunikation der digitalen Medien ergibt, als ein kollektiver transmedialer Zeichenraum beschreiben, also als ein Raum multimodaler Bedeutungsproduktion, der sich aus digital miteinander vernetzten Texten ganz unterschiedlicher medialer Formate zusammensetzt.⁶ Dabei werden in der transmedialen digitalen Semiosphäre neue Wahrnehmungen, neues Denken und neue kulturelle Praxen durch neue Zeichen, neue Zeichenkombinationen und neue Zeichensysteme möglich.⁷ In diesem methodisch-theoretischen Rah-

⁶ Vgl. Jurij M. Lotman, „Semiosphäre“, Jan-Oliver Decker, „Medienwandel“, Jan-Oliver Decker, „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“ und Martin Hennig, „Interaktives Storytelling“.

⁷ Vgl. Jan-Oliver Decker/Martin Hennig/Hans Krahl i.d.B.

men möchte ich im Folgenden die aktuelleren Medienprodukte mit und über Madonna untersuchen.

3. Madonna und die Rezeption ihres medialen Identitätsmanagements

Schaut man sich die Reaktionen der Nutzer*innen in Social Media auf Instagram-Posts von Madonna oder auch Memes und die akademische Debatte über sie an, dann lässt sich feststellen, dass Madonnas Identitätsmanagement Regeln des Diskurses über die Inszenierung des eigenen weiblichen Selbst in den Medien verletzt, denn sie ist Gegenstand zahlreicher Hasskommentare und Anfeindungen.⁸

Dabei sind Madonnas Körper und vor allem ihr Gesicht Gegenstand für Hasskommentare:⁹ Kontrastiert wird ihr durchtrainierter, sehniger Körper gegenüber ihrem faltenfreien Gesicht.¹⁰ Dass sich Madonna kosmetischer Chirurgie bedient hat, ist dabei ein offenes Geheimnis. Zusätzlich verfremdet sie auch Bilder in ihren Posts mit Photoshop und anderen Anwendungen.¹¹

⁸ Die Diskriminierung Madonnas im Netz fällt unter das Schlagwort Altersdiskriminierung oder *Ageism* in den Medien; vgl. einführend und im Überblick Eugène Loos/Loredana Ivan, „Visual Ageism in the Media“. In: Liat Ayalon/Clemens Tesch-Römer (Hgg.), *Contemporary perspectives on ageism* (=International perspectives on aging Vol. 19). Cham (CH) 2018, S. 163-176. Die Meta-studie im aktuell grundlegenden Handbuch zu Ageism insgesamt betrachtet vor allem die quantitative Repräsentation von alten Menschen in den Medien und nur ansatzweise die qualitative Wertung dieser Repräsentationen durch Narrationen.

⁹ Vgl. einführend und im Überblick zu Madonna zuletzt Rita B. Simões/Inês Amaral/Sofia J. Santos/Maria J. Brites, „New Media, Old Misogyny: Framing Mediated Madonna on Instagram from an Ageing Perspective“. In: Quin Gao/Jia Zhou (Hgg.), *Human Aspects of IT for the Aged Population. Technology Design and Acceptance. 7th International Conference, ITAP 2021 Held as Part of the 23rd HCI International Conference, HCII 2021, Virtual Event, July 24–29, 2021 Proceedings, Part I*. Cham (CH) 2021, S. 430-442, die aus einer feministischen Perspektive unterstützt durch Methoden der Digital Humanities bei der quantitativen Auswahl der Beispiele qualitativ gezielt untersuchen, wie Madonna auf Instagram frauenfeindlich aufgrund ihres Alters und ihrer Inszenierung von Erotik aus der Perspektive einer hegemonialen Männlichkeit diskriminiert wird. Im Ergebnis kategorisiert die Studie die Bewertung von Madonnas Instagram-Posts nach den Kategorien „disgusting ageing sexuality, abjected ageing body, sexist hate, and anti-feminist hatred“ und listet Beispiele dafür auf, um an Madonna zu zeigen, dass auch Instagram ein frauenfeindlicher medialer Raum ist.

¹⁰ Josephine Dolan, „Performing Gender and ‘Old Age’: Silvering Beauty and Having a Laugh“. In: Dieselbe, *Contemporary Cinema and ‘Old Age’. Gender and the Silvering of Stardom*. London 2017, S. 121-169, argumentiert, dass Madonnas Gesicht den Erfolg der Verjüngung durch Chirurgie zeige, während ihr Körper und ihre Hände den Misserfolg eines guten Alterns durch Training zeigten und ihr Körper damit doppelt den Mythos eines „silver ageing“, eines würdevollen und natürlich schönen Alterns in Frage stelle, für das beispielsweise Helen Mirren oder auch Jamie Lee Curtis stünden, die Schlankheit und körperliche Fitness mit einem milden Altern verbinden würden. Diese Infragestellung des Mythos eines schönen und würdevollen Alterns erinnere die Menschen an ihre eigene Sterblichkeit und würde dann auch die Hasskommentare und Angriffe auf Madonna begründen.

¹¹ Vgl. dazu als Beispiele Nicki Gostin, „Madonna posts another strange, filtered video: ‘Absolutely no regrets‘“.

Als erstes Beispiel sei hier ein eher harmloses Meme herausgegriffen, das die vier Darstellerinnen der Golden Girls alle mit Madonnas faltenfreiem Gesicht zeigt. Dazu ist zu lesen: „The Girls Hire Madonna’s Photoshop Guy“.¹²

Diese Differenz zwischen eigentlich alter Person und junglichem Äußeren radikalisiert das nächste Meme. Es ist ein schwarz/weißes Meme auf der Plattform *2loud2oldmusic*, das Madonna im Kostüm von Bette Davis als Baby Jane aus dem Film *WHAT EVER HAPPENED TO BABY JANE* (USA 1962) zeigt, die dort einen vergrößerten psychopathischen Kinderstar verkörpert. Schon im Film wird der Kontrast zwischen kindlichem Kostüm und verrückter alter Frau genutzt, um die Abweichung der Figur zu markieren, die in dem vorliegenden Meme nun mit Madonnas Gesichtszügen und dem Schriftzug „Madonna: World Tour 2020“ versehen wird. Darunter kommentiert die Nutzerin Lana: „As far as I am concerned that satanic witch is NEVER relevant!“

Im dritten Meme, ebenfalls von *2loud2music*, sehen wir drei Bilder übereinander, in denen Madonna den davon 2015 sehr überraschten Rapper Drake auf der Bühne leidenschaftlich küsst, was zu einem Skandal führte.¹³ So berichtet u.a. der *Spiegel*:

Es war eine Attacke auf offener Bühne: Madonna drückte Rapper Drake ihre Zunge in den Hals. Jetzt empört sich das Netz - und die Sängerin schießt zurück. [...] Sie geht jetzt auf die 60 zu - aber ihr Appetit auf junge Männer scheint offenbar noch längst nicht gestillt.¹⁴

Das Meme auf *2loud2oldmusic* zeigt zunächst das Porträt eines lachenden Drake vor einem diffusen hellen Hintergrund. Das folgende Bild stellt dar, wie Madonna ihn auf der dunklen Bühne küsst. Das dritte Bild zeigt, wie Drake hinter ihr kniet, und sich mit verzerrtem Gesicht den Mund abwischt, während Madonna die rechte Faust triumphierend erhoben hat. Der Text zu dem lachenden Porträt von Drake lautet: „Pre-Madonna“ und zum letzten Bild „Post-Madonna“.

Die Seite *Vibe.com* listet in der Folge die 20 lustigen Memes zum Vorfall auf. Darunter ein Meme, das ein Standbild aus *HARRY POTTER AND THE ORDER OF THE*

<https://pagesix.com/2022/04/11/madonna-posts-another-strange-filtered-video-with-no-regrets/>; Lucy Needham, „Madonna seen in rare snaps without filter after fans slam ‘fake teenage’ Instagram look. In: *Mirror*“; <https://www.mirror.co.uk/3am/celebrity-news/madonna-seen-rare-snaps-without-26399114>, und Emily Selleck, „Madonna, 62, Uses Freaky Filter To Alter Her Face On Instagram, Giving Massive Lips & Wild Eyes: Watch“; <https://hollywoodlife.com/2021/02/24/madonna-face-filter-lips-video/>. Bemerkenswert ist, dass Madonna eigene Beauty-Produkte vertreibt, vgl. Alexa Tietjen, „Exclusive: Madonna Wants You to Feel Tight, Lifted and Snatched: The pop music icon is adding a new product to MDNA's lineup: the Onyx Black Beauty Roller“. <https://wwd.com/beauty-industry-news/beauty-features/madonna-mdna-wants-you-to-feel-tight-lifted-and-snatched-1202845109/> (Abruf aller Links am 04.11.2022).

¹² Das Meme wurde von Kevin Anderson@kakkтус am 16.11.2021 auf Twitter gepostet, vgl. <https://twitter.com/kakktus/status/1460629053086568448/photo/1> (Abruf am 04.11.2022).

¹³ Vgl. o.N., „Die Tante mit dem Damenbart. Knutschattacke von Madonna“, [https://www.spiegel.de/panorama/leute/pop-ikone-madonna-wehrt-sich-o.N.,nach-knutsch-attacke-auf-rapper-a-1028509.html](https://www.spiegel.de/panorama/leute/pop-ikone-madonna-wehrt-sich-o.n.,nach-knutsch-attacke-auf-rapper-a-1028509.html) (Abruf am 04.11.2022).

¹⁴ Ebd.

PHOENIX (USA/UK 2007) zeigt, in dem ein Dementor dem am Boden liegenden Dudley Dursley in einer Unterführung die Seele aussaugt, wobei zu lesen ist: „Madonna Kissing Drake“.¹⁵

Es folgt ein Meme, das vier Bilder kombiniert, die im oberen Register zeigen, wie Madonna Christina Aguilera und Britney Spears küsst, und im unteren zeigen, wie sie einen farbigen Tänzer und Drake küsst. Darüber ist zu lesen: „Madonna stays young by discreetly sucking the life out of the youth. #SaveTheYouth #StopMadonna“.¹⁶

Die Seite *knowyourmeme* dokumentiert einen Tweet, den Abby Shapiro, die Schwester des politischen Kommentators Ben Shapiro, am 9. Dezember 2021 getwittert hat, in dem sie Bilder von Madonna und Nancy Reagan im Alter von 63 und 64 Jahren vergleicht.¹⁷ Madonna ist links in Netzstrumpfhosen und Korsett mit leicht geöffneten Beinen und einer halb entblößten linken Brust auf einem Bett zu sehen. Dieses und andere Bilder wurden von Madonna im November 2021 selbst auf Instagram gepostet und wurden später von der Plattform entfernt, weil ein Teil ihrer linken Brustwarze auf dem Bild zu sehen ist.¹⁸ Rechts daneben platziert Shapiro ein Bild von Nancy Reagan, die von ihrem Mann und ihren Kindern und Enkelkindern umgeben in der freien Natur voll angezogen und mit Hut in die Kamera lacht. Der Text zu den beiden Bildern lautet: „This is Madonna at 63. This ist Nancy Reagan at 64. Trashy living vs. classic living. Which version of yourself do you want to be?“

Madonna werden in den hier angeführten Memes also folgende Konzepte zugewiesen: (i) Madonna lebt vampirisch, indem sie Sexualität als Waffe nutzt, um sowohl jungen Popstars als auch ihren jungen Liebhabern, den so genannten „Boy Toys“, das Leben auszusaugen. Madonna lebt also auf Kosten der jungen, nachfolgenden Generation, deren Ressourcen sie durch erotische Interaktionen ausbeutet. (ii) Madonna ist biologisch in eine Phase des körperlichen Verfalls eingetreten, den sie nur durch ihre vampirische Lebensweise oder durch Retuschieren ihres Gesichts in von ihr selbst geposteten Bildern ihres Selbst rückgängig machen kann. Andere Bilder zeigen den „wahren“ biologischen Zustand des Körpers von Madonna. (iii) Gerade im Vergleich mit Nancy Reagan wird hier auch

¹⁵ Iyana Robertson, „Long Live #Dradonna: 20 Hilarious Memes About Drake And Madonna’s Liplock“, <https://www.vibe.com/gallery/drake-madonna-memes-340916/drake-madonna-memes-15/> (Abruf am 04.11.2022).

¹⁶ Ebd. Bemerkenswert ist, dass man vermuten kann, dass Madonna im Sinne einer medialen Kontinuität ihres Images hier mit Drake den Kuss mit Britney Spears reinszeniert hat. Was 2003 zwischen einer dominanten älteren und einer hingeebenen jüngeren Frau noch goutiert wurde, wird 2015 zwischen einer dominanten älteren Frau und einem dominierten jüngeren Mann zum Skandal. Von diesem Skandal aus wird rückwirkend dann auch der Kuss zwischen Madonna Britney Spears ex post negativ semantisiert und die Vergangenheit durch diesen neuen Frame umgedeutet.

¹⁷ Vgl. o.N., „Nancy Reagan Throat Goat“, <https://knowyourmeme.com/memes/nancy-reagan-throat-goat> (Abruf am 04.11.2022).

¹⁸ Vgl. Rachel Wolfe, „Madonna Criticizes Instagram for Removing Photos. Pop-music pioneer says her post was censored because part of her nipple was showing“. <https://www.wsj.com/articles/madonna-criticizes-instagram-for-removing-photos-11637941078> (Abruf am 04.11.2022), dazu, wie Madonna sich gegen diese Zensur empört hat.

ein Kulturkampf um das angemessene Verhalten von Frauen im Alter ausgetragen, wenn Nancy Reagan als entsexualisierte Ikone konservativer Familienwerte Madonna gegenübergestellt wird, deren mediale Selbstinszenierung von Anfang an mit dem erotischen Normverstoß verknüpft ist. (iv) Wesentlich erscheint mir dabei, dass in den drei ersten Konzepten mit Madonna Aspekte der Simulation, des So-tun-als-ob, des Inszenierten und damit Nicht-Authentischen dominieren. Dies ist ein wesentliches Merkmal, das von Anfang an Madonnas Medienprodukte mitbestimmt hat: „Like a virgin“ fühlte sie sich und „like a prayer“ hat sie eine erfahren Liebe spirituell bewertet. Die Strategie, die eigene künstlerische Rede als Simulation, als Inszenierung, als So-tun-als-ob zu markieren, die ihr am Ende der 1980er Jahre noch das Durchbrechen diskursiver Regeln der Inszenierung von weiblicher Sexualität und eine sich selbst ermächtigende Weiblichkeit als Künstlerin Madonna in den Medien ermöglicht hat, wendet sich angesichts einer sich ändernden Medienkultur, die in Zeiten von Fake News, Verschwörungstheorien und erzwungener rein medialer Kommunikation in Zeiten pandemischer Lockdowns das Echte und Authentische sucht, gegen den Star Madonna.¹⁹

Um diese These zu belegen und zu differenzieren, muss zunächst aber geklärt werden, über wen die Memes denn nun eine Aussage treffen. Diese Frage scheint nur auf den ersten Blick klar: Es geht um die reale Person Madonna, der diese Konzepte zugeordnet werden. Aus mediensemiotischer Perspektive muss hier allerdings genauer hingesehen werden. Es bietet sich an in Bezug auf den medial präsentierten Körper Madonnas von einem medialen und einem realen Körper zu reden, die einander überlagern.²⁰ Die Memes kontrastieren einen als real vorausgesetzten und behaupteten Körper Madonnas mit einem nicht-authentischen, medial inszenierten Körper Madonnas. Der mediale Körper ist der zunächst von Madonna selbst inszenierte Körper, der sich ganz im Sinne des medialen Identitätsmanagements in Madonnas Instagram-Posts als transitorischer Körper verstehen lässt, der ein noch zu erreichendes Körperideal antizipiert. Dabei konfliktieren hier in der Rezeption Madonnas zwei unterschiedliche Arten von Medienprodukten: Fiktionale Medienprodukte mit Madonna wie Musikvideos, Konzertauftritte oder Spielfilmrollen, die Madonna als performierenden Star zeigen, und faktuale Medienprodukte, die die reale Person Madonna auf einem roten Teppich oder in ihrem privaten und/oder öffentlichen Leben abbilden. Es gilt damit, Madonna als multimodales Phänomen zu untersuchen.

¹⁹ Vgl. so ähnlich auch Kristyn Gorton/Joanne Garde-Hansen, „From old media whore to new media troll: The online negotiation of Madonna's ageing body“. In: *Feminist Media Studies* 13 (2013), H. 2, S. 288-302, die besonders die auf Jugendlichkeit fixierte Popmusik in den Fokus ihrer theoretischen Betrachtungen nehmen. Anlass ist die Veröffentlichung geleakter Fotos zur Promotion des Albums *Hard Candy* im Jahr 2009. Madonna war damals 50 Jahre alt, was mit der ersten großen misogynen Welle im Netz gegen sie korreliert und Netzwerke, die Madonna hassen, erstmals ein eigenes größeres Internetphänomen werden.

²⁰ Ähnlich wie bei Kantorowicz' zwei Körpern des Königs, dem unsterblichen und dem sterblichen; vgl. Ernst H. Kantorowicz, *Die zwei Körper des Königs. Eine Studie zur politischen Theologie des Mittelalters*. München 1990.

4. Aspekte multimodaler Semantisierung Madonnas

Bereits an anderer Stelle habe ich ausführlich am Beispiel Madonnas dargelegt, wie in Musikvideos die verkörpernde Starpersona als fiktionale verkörperte Figur(en) und zugleich als das Kommunikat als Ganzes organisierende Vermittlungsinstanz eine grundlegend metaleptische Struktur in Musikvideos installiert, so dass Semantiken aus der Inszenierung und der inszenierten fiktionalen Person auf die textextern faktuale Starpersona transferiert werden und umgekehrt.²¹ Hier zeigt sich in den Musikvideos mit Madonna von den 1980er Jahren bis kurz nach der Jahrtausendwende, dass der medial inszenierte Körper in den fiktionalen Kommunikaten mit Madonna vor allem die drei Eigenschaften an den Star Madonna überträgt, (i) Erotik als künstlerischen Ausdruck und Sprache für andere Sachverhalte zu nutzen, (ii) in der eigenen Person damit kulturelle Oppositionen im Sinne von Levi-Strauss Mythenanalyse als Trickster zu harmonisieren und (iii) sich durch Normverstöße gegen Diskursregeln eine künstlerisch aufklärerische Position außerhalb der Normalität im exklusiven Raum einer Künstlerpersönlichkeit zuzugestehen.²²

In Bezug auf die gegenwärtigen vielfältigen Medienangebote mit und über Madonna zeigen sich signifikant unterschiedliche Semantiken in den Medienprodukten mit Madonna und in denen über Madonna, die rekursiv die Semantiken der Medienprodukte mit Madonna in digitalen Anschlusskommunikationen verarbeiten. So sind ja die älteren Medienprodukte mit Madonna immer noch in den digitalen Medien auf unterschiedlichen Plattformen verfügbar (alle Madonnavideos auf ihrem Youtubekanal, die Filme als Video-on-Demand, die Konzertvideos auch noch als DVD und Blue Ray). Sie bilden nach wie vor das Fundament, auf dem im kulturellen Wissen die aktuellen Medienprodukte von Madonna wahrgenommen werden. Als „Queen of Pop“, die seit über 40 Jahren erfolgreich im Musikgeschäft agiert, fungiert Madonnas mediale Erfolgsgeschichte immer als Backstory ihres medialen Jetzt.²³ Jedes mediale Selbstbild von Madonna reiht sich in eine Vielzahl bereits existierender Bilder von ihr ein. Jedes neue Selbstbild impliziert dabei den Vergleich mit früheren Bildern von Madonna; sicher auch um die Fülle ihrer Selbstbilder zu periodisieren. Im Wissen um die Persistenz von Madonnas Karriere als im Grunde letzter Megastar aus den 1980er Jahren, der aktiv in der Popmusik überlebt hat (George Michael, Michael Jackson, Prince und

²¹ Vgl. Jan-Oliver Decker, „*Madonna: Where's that Girl?*“ *Erotik und Starimage im medialen Raum*. Kiel 2005.

²² Vgl. Decker, *Erotik und Starimage*, Jan-Oliver Decker, „1990. Madonna. Die Konstruktion einer Popikone im Musikvideo“. In: Gerhard Paul (Hg.), *Bilder, die Geschichte schrieben. 1900 bis heute*. Göttingen 2011, S. 244–251, und Jan-Oliver Decker, „Starmythen. Mythische Stars als ‚Trickster‘ im 20. und 21. Jahrhundert am Beispiel von Marlene Dietrich, Marilyn Monroe, Madonna und Michael Jackson“. In: Stephanie Wodianka/Juliane Ebert (Hgg.), *Inflation der Mythen? Zur Vernetzung und Stabilität eines modernen Phänomens*. Bielefeld 2016, S. 79–108.

²³ Vgl. als letzte umfassende Studie zu Madonna, die sich eher assoziativ auf die simultan als System wahrgenommen Aspekte der Selbstinszenierung von Madonna bezieht Nicholas Qyll, *Visual person branding: eine frame-analytische Betrachtung ikonischer Personenmarken*. Köln 2021, S. 200–300.

Whitney Houston sind bereits gestorben, Tina Turner performt nicht mehr.), haftet ihren Medienprodukten immer schon von vornherein das Merkmal an, eigentlich einem Kanon anzugehören: Sie hat die etablierten Codes weiblicher Inszenierung in der Popmusik entscheidend mitgestaltet, Ihre Musikvideos der 1980er, 1990er, 2000er und 2010er Jahre sind kanonische Texte der Popmusik, die bis heute rezipiert werden. Jüngere Künstler*innen wie Britney Spears und andere haben sich dazu so verhalten, dass sie sich entweder von diesem Kanon abgrenzen oder aber sich aus diesem Kanon bei der eigenen medialen Inszenierung bedienen oder ihn ignorieren. Auch gerade von den Akteur*innen in der Semiosphäre und besonders dem Publikum wird Madonnas Werk das Merkmal, Kanon der medialen Inszenierung weiblicher Popstars zu sein, zugewiesen.

Im Folgenden soll nun exemplarisch erklärt werden, welche Semantiken in den Medienprodukten mit Madonna durch sie selbst aktuell fortgeführt werden und damit dem selbst geschaffenen Kanon genügen, und welche Semantiken ggf. neu etabliert werden und vielleicht sogar gegen kanonische Werte anderer Teilbereiche der Semiosphäre verstoßen. Ziel ist dabei die Semantiken zu erklären, die Madonna in der Anschlusskommunikation der Gegenwart zugewiesen werden und sie als multimodales Phänomen der gegenwärtigen medialen Semiosphäre der westlichen Welt strukturieren.

Multimodalität definiert sich nach Krah aus dem Zusammenspiel verschiedener Zeichensysteme in medialen Kommunikaten, das sich nach den Kategorien Integration, Interaktion und Kooperation beschreiben lässt:²⁴ Unter Integration ist zu verstehen, dass in multimodalen Kommunikaten ein mediales Bezugssystem als Trägermedium einen Rahmen bildet, sodass seine materialen Bedingungen die Signifikation grundlegend bestimmen. Im Kommunikat Musikvideo stiften die Musik und der Gesangsakt die auditive Basis, die den Vermittlungsakt zwischen Künstler*in und Publikum begründen und der mit Filmbildern so kombiniert wird, dass eine illustrative, explikative oder konnotative Kohärenzbildung erzeugt wird.²⁵ Diese Interaktion von auditivem und visuellem Kanal im Musikvideo zeigt dabei, dass innerhalb des medialen Formats Musikvideo und in seiner Multimodalität die jeweiligen Informationen, die durch das musikalische, sprachliche und die visuellen Zeichensysteme gegeben werden, ihre Semantik nicht mehr absolut entfalten. Die Kategorie Interaktion fokussiert also darauf, innerhalb welchen Spektrums an prinzipiellen Möglichkeiten eine konkrete Kooperation zwischen den diversen Zeichensystemen angesiedelt ist. Visueller und auditiver Kanal können dabei im Musikvideo einander komplementär ergänzen, gegeneinander arbeiten oder aber auch die Zeichensysteme des einen Kanals durch die des anderen partiell oder dauerhaft dominieren. Es ist aber immer der Gesangsakt als Vermittlungsakt zwischen Künstler*in und Publikum, dem diese Semantiken beigeordnet werden. Diese Kooperation in einer Kommunikation der Künstler*in, die ihrem Publikum etwas mitzuteilen hat und es direkt aus den Vi-

²⁴ Vgl. Hans Krah, „Mediale Grundlagen“. In Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 70f., und Krah i.d.B.

²⁵ Vgl. Decker, *Erotik und Starimage*, S. 45-52.

deos heraus adressiert, formt als dritte Analysekategorie dann im Speziellen die sich aus der Beziehung mehrerer Informationskanäle ergebende Bedeutung. Sie ergibt sich aus der jeweiligen Semantik und dem Bedeutungspotential der einzelnen Informationskanäle durch die verschiedenen Formen der Kohärenzbildung.

4.1 Der verletzte/beschädigte Körper Madonnas

Madonnas Video *GHOSTTOWN* (USA 2015) entwirft ein nach Atombombenabwürfen postapokalyptisch zerstörtes New York (Ebenfalls zerstört sind Paris und London; es wird eine globale Katastrophe konnotiert.), in dem sie in einem Bunker alleine ist. Nachdem sie das Foto ihrer Mutter geküsst und sich im Spiegel betrachtet hat, verlässt Madonna ihren Bunker und versucht im brennenden, menschenleeren New York erfolglos per Telefon Kontakt zu einer unbekannt Person aufzunehmen. Sie bricht in den brennenden Ruinen zusammen. Sie wird dabei von einem Schwarzen Mann beobachtet (Terrence Howard), der ebenfalls überlebt hat und sie zunächst durch das Visier seines Gewehrs, mit dem er sich gegen sie verteidigen will, beobachtet, ihr dann aber nachgeht, als er sieht, dass sie keine Gefahr zu sein scheint. Als die beiden aufeinandertreffen, tanzen sie in einer Choreographie, die einen Tango konnotiert. Dabei werden sie von einem kleinen asiatischen Jungen beobachtet. Am Ende des Tanzes gehen die drei Personen zusammen mit einem streunenden Wolfshund, der sich ihnen anschließt, durch die brennende Trümmerlandschaft.

Der Liedtext entwirft ein Szenario, in dem das singende Ich ein angesungenes Du angesichts einer eingetretenen Katastrophe, in der die beiden nur einander vertrauen können, immer unterstützen und bei ihm sein wird. Das Ich steht dem Du bei, wenn die Welt verloren geht. Beide sind in einander beschützender Liebe vereint und sind die letzten zwei Seelen in einer Geisterstadt. In Kombination mit der visuell erzählten Geschichte wird die Bedeutung vermittelt, dass eine Art transethnischer Patchworkfamilie die sinnstiftende Gemeinschaft in einer metaphorisch als apokalyptisch erfahrenen Welt ist. Die Liebe ist hier eine tiefe emotionale Verbindung, die durch den Tango-artigen Tanz durchaus als leidenschaftliche Liebesbeziehung und gerade nicht als eine oberflächlich rein sexuelle Affäre inszeniert wird. Madonna wird dabei zunächst als schwache Person gezeigt, die sich in ihrem Bunker vom Bett am Boden entlang zum Fernseher mit den Katastrophenmeldungen schleppt und schließlich auch am öffentlichen Telefon in der Ruinenlandschaft zusammenbricht, als ihr keine Kommunikation gelingt. Erst das Betrachten des Fotos der Mutter lässt die Figur erstarken und sich auf sich selbst besinnen. Sie ist in der Lage, den Bunker zu verlassen, um einen Kontaktversuch zu starten. Nachdem dieser scheitert, bricht sie erneut zusammen und ist geschwächt und in sich zusammengesunken. Erst der Kontakt zum Schwarzen Mann erlaubt ihr durch die aufgenommene Beziehung eine neue Stärke zu erlangen, die den beiden dann auch ermöglicht, das Kind in ihre Beziehung zu integrieren.

rieren. Der schwache Körper ist hier etwas, was so in Madonnaveideos noch nicht breit inszeniert und ausgespielt worden ist. Dabei muss diese Schwäche des Körpers überwunden werden, um man selbst zu bleiben. Diese Überwindung von Schwäche gelingt nicht alleine, sondern nur in tiefen emotionalen und letztlich familiären Kontexten, wobei es hier gerade nicht um eine biologische Familie geht. Familie wird vielmehr als soziale Kategorie installiert, die der Person Schutz und Halt in einer katastrophalen Welt gibt.

Madonnas Selbstentwurf als Madame X zu ihrem letzten und 14., gleichnamigen Studioalbum aus dem Jahr 2019 greift das Konzept des geschwächten und beschädigten Körpers auf und verknüpft es fundamental mit dem aktuellen Konzept der Starpersona Madonna.

Madonnas Video MEDELLIN (POR 2019) kann als Versuch einer Neuorientierung gelten, die unter dem Vorzeichen des Bruchs mit der alten Identität bekannte Semantiken und Inszenierungsweisen weiter bedient. Das Video beginnt mit einem Monolog, in dem Madonna nur durch ein Vierpassbuntglasfenster erleuchtet betend flüstert:

Dear god, how could I trust anyone after years of disappointment and betrayal? How could I not want to run away again and again? Escape. I will never be what society expects me to be. I've seen too much. I cannot turn back. I have been kidnapped, tortured, humiliated and abused. In the end I still have hope. I still believe in the goodness of humans. Thank god for nature. For the Angels that surround me. For the spirit of my mother who is always protecting me. From now on, I'm Madame X. And Madame X loves to dance, because you can't hit a moving target.

Die Selbstaussage der von Madonna verkörperten Figur positioniert sie an einem Wendepunkt, nachdem sie entführt, gefoltert, erniedrigt und missbraucht wurde, weil sie sich nicht den gesellschaftlichen Erwartungen unterordnen konnte und verraten und betrogen worden ist. Sie entwirft für sich eine neue Identität als Madame X, in die sie als Kern positiv bewertete Persönlichkeitsmerkmale aus ihrem alten Selbst überträgt, nämlich den Glauben an das Gute im Menschen, an die Natur, an Schutzengel und den sie beschützenden Geist ihrer Mutter. Dieser Identitätswechsel soll ihr die Abspaltung der negativen Emotionen und Erfahrungen aus der Person ermöglichen.

Bemerkenswerterweise zeigt sich Madonna äußerlich als Person mit mittellangem schwarzem Haar und einer roten Augenklappe über dem rechten Auge. Die Verwundungen der Person werden zeichenhaft im Kostüm auf das Gesicht der Figur projiziert. Hier ist eine Inversion einer ikonischen Geste festzustellen, die mit dem Star Madonna früher verbunden worden ist: der Blick durch ein optisches Gerät (Brille, Fernrohr, Monokel, Lorgnon usw.) auf ihr Publikum. Diese Geste des Beobachtens und genau Hinsehens konnotiert eine intensive, nahe Beziehung zwischen Star und Publikum. Die Augenklappe stellt dagegen eine Ver-

kleidung dar, mit der sich der Star einer vollständigen Betrachtung seines Gesichts durch das Publikum entzieht, um sich selbst zu schützen.

Der einleitende Monolog zu Beginn des Videos ist damit also als ein Sprechakt verstehbar, der zwischen dem Star Madonna und seiner Vergangenheit vermittelt, wie er auch zwischen dem eigentlich erst dann folgenden Video und seinem Publikum vermittelt. Die Textschwelle bezieht den Identitätswechsel auf den Kontext seiner Produktion, den Star Madonna. Und umgekehrt ermöglicht der Identitätswechsel an der Textschwelle den Entwurf einer scheinbar neuen Person im folgenden Video, deren Merkmale sich auf den Star Madonna beziehen lassen.

Das Video wird von Madonna und dem kolumbianischen Sänger Maluma zum Teil als Duett dialogisch in Englisch und Spanisch gesungen. Der Liedtext entwirft eine Liebesbeziehung zwischen Madonna und Maluma, die im Video in einer Hochzeit endet, auf der Madonna eine weiße Augenklappe, ein weißes Tüllkleid wie in ihrer *Like a Virgin*-Zeit zu Beginn der 1980er Jahre und einen weißen Cowboyhut wie aus der Zeit ihres Albums *Music* und seiner Videos trägt. Madonna synthetisiert in der als sie selbst verkörperten Figur also ihre eigene mediale Geschichte mit Erkennungszeichen, die sie synthetisch als den Star Madonna identifizieren, auch wenn das Video zunächst Madonna optisch ungewohnt inszeniert.

Die eigentlich vom Video erzählte Geschichte beginnt damit, dass Madame X Tanzschüler*innen in Medellín das Tanzen von Cha Cha Cha beibringt. Es taucht Maluma auf, der Madonna auch als den Star Madonna identifiziert und sie zum Teil als „mami“ und „mamacita“ adressiert (also als „Mama“ und „Mutti“) und eine Liebesbeziehung mit ihr aufnimmt. Beide umarmen sich, tanzen erotisierend miteinander, liegen zusammen schmusend und trinkend auf einem Bett; bei der Hochzeit schreitet Madonna die Röcke lüpfend über einen Tisch voller Speisen auf Maluma zu, der ihr ein Strumpfband löst und abnimmt und damit eine erotische Inbesitznahme seiner Ehefrau konnotiert. Madonna wird hier als „MILF“ („Mother-I-love-to-fuck“) inszeniert, die sich dem Werben Malumas aber immer wieder auch entzieht.²⁶ Schließlich reiten am Ende des Videos beide auf Pferden in einem Sonnenuntergang.

In der Geschichte des Videos bleibt damit zunächst ambivalent, ob die Liebe zwischen den beiden in der Diegese verkörperten Figuren Madonna und Maluma auch für die beiden textexternen Stars gilt oder ob sie nur für das Video inszeniert worden ist. Im Liedtext singen Madonna und (Maluma) zu Beginn:

²⁶ Tatsächlich gibt es viele gefakte Pornobilder mit Madonna im Netz. Eine Faszination am erotisierten älteren Frauenkörper mag dafür ebenso Basis sein wie eine grundsätzlich misogyne ‚*manosphere*‘, eine digitale Semiosphäre, die sich vor allem aus antifeministischen Blogs und Internetforen speist und das Konzept einer toxischen, hegemonialen Männlichkeit verteidigt. Die Abwertung von Frauen ist hier ein grundlegender Mechanismus und Madonna als Queen of Pop ein massenmedial breit gekanntes Beispiel für eine erfolgreich und erotisch aktive ältere Frau, an der man symbolisch den eigenen Hass ausleben kann. Vgl. zur Semantisierung Madonnas in der *manosphere* insbesondere Simões et.al, „New Media, Old Misogyny“.

I took a pill and had a dream (Yo también)
 I went back to my 17 year
 Allowed myself to be naive (Dime)
 To be someone I've never been (Me encanta)
 I took a sip and had a dream
 And I woke up in Medellín (¿Te gusta?)
 The sun was caressing my skin (Dime)
 Another me could now begin (Woo)

Hier singt Madonna von einer imaginären, durch Drogen evozierten inneren Reise, die ihr in Form eines Traums ein virtuelles Probehandeln ermöglicht, um den traumatischen Erfahrungen der alten Existenz zu entfliehen. Zugleich durchbrechen Bilder einer bei Nacht flüchtenden Madonna und Bilder dieser Madonna, die in einer Arena von einem schwarz verhüllten Reiter auf einem Schimmel umritten wird, den Erzählfluss der Geschichte der Beziehung zwischen Madonna und Maluma. Zu hören ist gesungen: „I took a trip, it set me free. (Mi reina) Forgave myself for being me. (Ay-ay-ay)“. Konnotiert wird hier also durch den Text in Verbindung mit dem Bruch in der Geschichte, dass die verdrängten Teile des Ich doch metaphorisch zurückkehren: Sie werden metaphorisch im schwarzen Schimmelreiter visualisiert, der die Person Madonna umkreist und gefangen hält.

Die visuelle Ebene des Videos ist damit auch als Simulation einer fiktionalen inneren Realität der Person lesbar, an der uns der textexterne Star Madonna teilhaben lässt. Statt eines zunächst suggerierten partiellen Rückzugs von seinem Publikum haben wir vielmehr durch die Inszenierung des Stars Madonna als eine andere fiktionale Person intensiv Teilhabe an ihrem metaphorisch visualisierten Innenleben, den Wünschen und Vorstellungen des Stars Madonna. Da diese Person aber nur in Bildern und Metaphern ihr Innenleben sichtbar macht, bleibt ihre Person geschützt, denn man kann kein Ziel treffen, dass sich – hinter den Bildern und Tönen sichtbar als Signifikat der Künstlerin Madonna und als Referent, als konkrete Person Madonna, zugleich unsichtbar – bewegt.

Das ist ein durchaus bekanntes Verfahren Madonnas:²⁷ Sie inszeniert einen Neuanfang in den Strukturmustern eines mit ihr als Künstlerin verbundenen Konzepts. Neu ist aber die Ikonographie des beschädigten und verletzten Körpers, die auch auf dem Cover sichtbar wird. Zu sehen ist Madonna als Madame X mit zugenähten Lippen, wobei die Nähte den neuen Namen „Madame X“ formen. Dies ist eine Referenz auf OH FATHER (USA 1989), in dem das Madonna verkörpernde Kind beim Begräbnis der Mutter an der aufgebahrten Leiche die zugenähten Lippen wahrnimmt. Eine Erfahrung, von der Madonna sagt, dass sie diese lange verfolgt habe. Zugleich sehen wir Madonnas ihren sie identifizierenden Namen über ihrer Stirn und zum Teil in den Augenbrauen der abgebildeten Person verschwindend. Schrift und Bild und durch Bildelemente geformte Schrift konnotieren hier eine mehrfache Überlagerung: Was wir sehen ist nicht eine Per-

²⁷ Vgl. Decker, *Erotik und Starimage*, S. 528-539.

son, sondern sind mehrere Personen in einer. Wir sehen die fiktionale Figur Madame X, die aber ohne Madonna als sie verkörpernde Künstlerin hinter der Figur stumm bleibt.²⁸ Wir sehen die Aneignung der eigenen traumatischen Vergangenheit der realen Person Madonna in der verletzten Körperlichkeit einer fiktionalen Person und zugleich die Bewältigung dieses Traumas durch die künstlerische Überformung der Künstlerin, die ihre Biographie und ihren Körper nutzt, um neue Persönlichkeiten aus sich zu erschaffen.²⁹

Beachtenswert erscheint mir hier, dass die Person Madonna mit diesem Video ein Strukturmuster aufgreift, das wir auch im Bereich des weiblichen Identitätsmanagements in Social Media beobachten können: Madonna begreift sich als Starpersona als eine transitorische Person, die in den medialen Selbstdarstellungen ihr noch zu erreichendes Ideal im konkreten Medienprodukt antizipiert, ohne dass dieses Ideal schon erreicht wäre. Die Reihe an Videos zu dem Album *Madame X* können dann als weitere Stationen dieser Selbstwerdung Schritt für Schritt in den medialen Selbstäußerungen begriffen werden. Dieses Verfahren lässt sich auch rückwirkend auf Madonnas bisherige Medienkarriere als Künstlerin beziehen. Auch hier hat sie ein Modell entwickelt, bei dem sie sich als Persönlichkeit und Künstlerin in ihren Medienprodukten weiterentwickelt.³⁰

Wenn man nun die technischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte betrachtet, dann stellt sich die Frage, ob Madonna hier nicht künstlerisch und äs-

²⁸ Damit ergibt sich durch die zugenähten Lippen auch eine Referenz auf den Roman *S.* (2013) des Autorenkollektivs Doug Dorst und Jeffrey J. Abrams und die darin enthaltene Erzählung *Ship of Theseus* des fiktiven Autors V.M. Straka. In dieser Erzählung leben Matrosen mit zugenähten Lippen auf einem Schiff ohne Namen. Sie kämpfen gegen einen allmächtigen Waffenhändler und ermorden seine Handlanger. Ihre Taten gravieren sie dabei in die Planken des Schiffes ein. Was nicht Sprache wird, wird Schrift. Eigentlich handelt die Erzählung jedoch überwiegend von einem Protagonisten ohne Namen, der nicht weiß, wer er ist und woher er kommt, der auf der Suche nach sich selbst ist, in Opposition zum Waffenhändler gerät, diesen besiegt und schließlich seine Liebe findet. Als Marginalien präsentiert *S.* einen Dialog neben der Erzählung zwischen Jen und Eric, zwei Studierenden, die sukzessive versuchen das Rätsel um den Autor der Novelle und seine*n Übersetzer*in zu lösen. Am Ende lässt sich aus den im Buch und in den Fußnoten verteilten Rätseln schließen, dass die Übersetzer*in dem Autoren in ihren Fußnoten Hinweise für ihren Aufenthaltsort mitteilt, an dem die beiden sich treffen können, um ein Paar zu bilden, so wie auch Jen und Eric in der Lektüre der Erzählung zum Paar geworden sind. Kern der Bedeutungsorganisation ist dabei das philosophische Paradoxon ‚Schiff des Theseus‘, das die Frage nach der Identität stellt: Ist das Schiff des Theseus noch das Schiff des Theseus, wenn alle seine Bestandteile durch neue ersetzt worden sind? Diese Identitätsfrage stellt auch *S.* auf vielen Ebenen, u.a.: Ist die Übersetzung identisch mit dem Text des Autors? Sind die Schriftzeugnisse der Matrosen identisch mit ihren Erlebnissen? Sind die Dialogpassagen von Jen und Eric identisch mit ihrer Persönlichkeit? Sind die Spuren des Selbst und die Erzählungen anderer in der Erzählung über sich identisch mit dem Individuum? – Gerade durch die Identitätsthematik ergibt sich nun neben der biographischen Referenz auf Madonnas Leben durch die zugenähten Lippen eine Referenz auch auf die Erzählung: Wie im Roman verschiebt Madonna ihre Identität auf den fiktiven Charakter Madame X, die ihre Identität in ihrem Werk preisgibt, aus dem man Rückschlüsse auf die Identität Madonnas dekodieren kann.

²⁹ So ähnlich auch schon auf dem Cover des Albums *American Life*, das Madonna mit Che Guevara überblendet. Zu diskutieren wäre, ob das Cover von *Madame X* auch Selbstporträts von Frida Kahlo konnotiert, so dass sich Madonna hier in den Rang dieser bildenden Künstlerin erhebt.

³⁰ Vgl. Decker, *Erotik und Starimage*, S. 417-527.

thetisch aufwändig und hochprofessionell ein Verfahren weiterführt, dass mittlerweile alltäglich und verfügbar für jeder*frau geworden ist. Anders gesagt: So wie Madonna multimodales Identitätsmanagement mit ihren Musikvideos betreibt, genauso betreiben mittlerweile Milliarden Nutzer*innen weltweit ihr eigenes multimodales Identitätsmanagement in Social Media. Madonnas Musikvideos sind damit zwar qualitativ graduell von der Masse an Medienprodukten in Social Media unterschieden, aber nicht strukturell anders als das, was so tagtäglich weltweit ungezählte Male multimodal getrieben wird. Insofern ein mediales multimodales öffentliches Identitätsmanagement nicht mehr exklusiv nur Madonna oder anderen professionellen Medienkünstler*innen vorbehalten ist, ist es kein exklusives Merkmal für das Wesen des Stars als solches. Diese Demokratisierung medialen multimodalen Identitätsmanagements ermächtigt die Nutzer*innen von Social Media, sich auf eine Stufe mit ihrem Star zu stellen, der sich dann in seinem Identitätsmanagement mit persönlichen Bildern auf Instagram angreifbar macht. Hier können die Nutzer*innen auf Augenhöhe mit dem Star Madonna Kommentare unter ihren Posts und Hasskommentare in Memes und im Netz verbreiten. Insofern die Musikvideos durch ihre hochprofessionelle Produktion als Kunstwerke gelten können, sind sie noch am wenigsten der Kritik ausgesetzt, obwohl auch hier öffentlich zum einen die Wiederkehr der immergleichen Inszenierungsweisen im Feuilleton, dem Ort der Kunstkritik, und zum anderen auch in Klatschmagazinen Madonnas erotische Freizügigkeit in ihren Videos und Konzertauftritten und in ihren Instagram-Posts kritisiert werden. So zeigt die Gala am 21.10.2022 um 18:21 Uhr in der Fotoserie *Star-Selfies: Nackt vorm Spiegel*³¹ als 21. von 88 Bildern ein Selfie von Madonna oben ohne nur in schwarzer Unterhose, mit Topfhut und Krücke unter der rechten Schulter, auf die sie sich stützt, in ihrem Badzimmer. Ihre Unterarme, die das Smartphone halten, und ihre langen blonden Haare verdecken einen Großteil ihrer Brüste, von denen vor allem die unteren Rundungen zu sehen sind. *Gala* untertitelt:

Pop-Queen Madonna polarisiert seit Beginn ihrer Karriere und hat scheinbar nicht vor damit aufzuhören. Auf Instagram postet sie jetzt ein Nackt-Selfie mit Krücke unterm Arm und Regenhut auf dem Kopf. Ein bizarrer Anblick, weil man nicht genau weiß, ob man sie wegen der Krücke bemitleiden soll oder ihr zum durchtrainierten Körper gratulieren soll. Die Sängerin nimmt sich selbst nicht so ernst und schreibt unter das Bild „Jeder hat eine Krücke“, was ein Wortspiel mit dem Begriff „Schwarm“ im Englischen ist. Das Bild fällt auf und bringt Madonnas Fans in Wallung. Ein Follower lobt vor allem das Selbstbewusstsein der Sängerin: „Du bist so frei und erfrischend. Ich liebe es“.

Madonna selbst zeigt sich nicht nur in ihren Videos, sondern auch in einem Instagram-Post, der die private Person Madonna abbildet, mit einem labilen, transi-

³¹ Vgl. https://www.gala.de/beauty-fashion/beauty/star-selfies--nackt-vorm-spiegel_22292282-20824718.html (Abruf am 04.11.2022).

torischen Körper, der zwar „durchtrainiert“ aber aufgrund der Krücke auch bemitleidenswert ist. Im verletzten Körper wird das Ideal des wieder gesunden Körpers in der Berichterstattung antizipiert. Die Berichterstattung der *Gala* etikettiert das Bild in seiner Ambivalenz als „bizarrer Anblick“ und bewertet Madonna als Provokateurin, die „seit Beginn ihrer Karriere“ extreme Reaktionen hervorrufe. Das eine Extrem wird dabei durch den zitierten, anonym bleibenden Fan, das andere Extrem durch die *Gala* selbst ausgefüllt. Deutlich wird hier also, dass die *Gala* die Kommunikation zwischen Fan und Star als Kommunikation erster Ordnung setzt, die in ihrer Kommunikation zweiter Ordnung aufgehoben und gerahmt und für ihr Lesepublikum im Netz unter den Vorzeichen der kontroversen Bewertung aufbereitet wird.

4.2 Erotik als Zeichen

Mit Madonnas Karriere verknüpft sich seit den 1990er Jahren insbesondere das Merkmal den Diskurs über weibliche Sexualität in den Medien mitbestimmt zu haben. Ihre s/w-Musikvideos wie JUSTIFY MY LOVE (USA 1990) sind von MTV zum Teil wegen ihrer sexuellen Inhalte gar nicht gesendet oder aber wie EROTICA (USA 1992) nur zu bestimmten Zeiten (auf MTV nach Mitternacht und insgesamt wohl nur dreimal) ausgestrahlt worden. Die öffentliche Debatte über den Bruch mit den Diskursregeln über weibliche Sexualität durch Madonna hat sie in HUMAN NATURE (USA 1995) dann selbst wieder künstlerisch verarbeitet

An die Inszenierungsweise dieser Videos knüpft vier Jahre später das Video zu GIRL GONE WILD (USA 2012) erneut an: Auch überwiegend in s/w gedreht, zeigt es neben anderen vor allem eine platinblonde Madonna mit Marilyn-Monroe-Frisur, die auf Madonnas Selbstinszenierung in Ihrem Buch *SEX* und in ihren Videos EROTICA und HUMAN NATURE (Madonna in Ketten gefesselt) erinnert. Ganz ähnlich wie in VOGUE (USA 1990) performen Tänzer mit freiem Oberkörper, hier aber in Tights und Stiletto, Voguing und konnotieren männliche Homosexualität (So auch zwei Männer, die in denselben Apfel beißen und ein nackter Mann vor einem Spiegel, der gegen sein Spiegelbild schlägt.) und ähnlich wie in JUSTIFY MY LOVE wird eine Gruppensexorgie mit Madonna im Zentrum vieler Männer konnotiert. Dabei drückt Madonna im Liedtext aus, dass sie ein böses Mädchen sei, dass ähnlich wie in EXPRESS YOURSELF (USA 1989) sich selbst ausdrücken möchte, wie Mädchen insgesamt nur Spaß haben wollen. Hier zeigt sich im Grunde der Gipfel der Selbstreferenz: Die Inszenierung des eigenen Selbst wird mit der eigenen ästhetischen Geschichte der Selbstinszenierung gefüllt. Der Star Madonna bewegt sich in Bezug auf die Codes der Selbstinszenierung in seinem eigenen, hermetisch abgeschlossenen medialen Universum, in das nichts Neues von außen eingelassen wird, sondern nur das Bekannte und Etablierte perpetuiert wird. Dies erscheint geradezu als Abwehr eines Wandels und künstlerisch und konzeptionell damit als Sackgasse.

Das vor allem durch die rote Farbe dominierte, in der Aufnahme leicht überbelichtet/solarisiert erscheinende Video *LIVING FOR LOVE* (USA 2015) zeigt Madonna drei Jahre später als weiblichen Torero, die auf einer runden Bühne vor roten Samtvorhängen zuerst einen, dann eine ganze Reihe männlicher Tänzer mit Stiermasken in einer eine Corrida konnotierenden Choreographie besiegt und am Ende über sie triumphiert. Das Video schließt mit dem Nietzsche-Zitat aus *Also sprach Zarathustra* (1883): „Man is the cruelest animal. At tragedies, bullfights and crucifixions he has felt best on earth; and when he invented hell for himself that was his very heaven.“³²

Das Video referiert mit der Corrida thematisch auf Madonnas früheres Video *TAKE A BOW* (USA 1994), in dem der Kampf eines Toreros mit dem Stier mit einem Liebesakt zwischen einer von Madonna verkörperten Frau und dem Torero verglichen wurde. Im Gegensatz zum Video von 1994 hat sich Madonna über 20 Jahre später die männliche, machtvolle Position angeeignet. Der Songtext erzählt die Geschichte eines weiblichen Ich, dass durch die beendete Liebe zu einem Du schwach und verletzt worden ist. Jetzt besinnt sich das weibliche Ich aber auf sich selbst und behauptet sich, indem es betont, für die Liebe zu leben, denn die Liebe würde sie aufrichten.

Die Kombination aus Liedtext und Bildebene impliziert nun, dass Madonna hier nicht für eine individuelle neue Liebesbeziehung eintritt, die das verlorene Liebesglück kompensiert. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass es ihr jenseits konkreter Männer um die Liebe als solche geht, die sie trotz vieler entindividualisierter und austauschbarer Männer in sich am Leben erhält. In Kombination mit dem Nietzsche-Zitat wird zusätzlich die Semantik des Geschlechterkampfes abgerufen: Der Mann ist ein wildes Tier, das die Frau verletzen will; sie muss ihn und alle Männer einen nach dem anderen besiegen, damit sie überlebt. Der Mensch als das grausamste Tier bereitet sich im Geschlechterkampf gleichzeitig Lust und die Hölle auf Erden. Hier wird Erotik also von Madonna als Zeichen deklariert, um künstlerisch metaphorisch überformt eine kritische Position zu Liebesbeziehungen einzunehmen und als Frau eine machtvolle Position einzunehmen, die die Männer dominiert.

Unter Einbezug der Kritik, die an Madonna in Social Media geübt wird, fällt auf, dass das Video Madonna in einer männliche konnotierten, patriarchalen Rolle zeigt, die Madonna als Verschleiß vieler Männer im Internet selbst vorgeworfen wird: Statt eines Mannes, der sexuell viele entindividualisierte Frauen konsumiert, wehrt Madonna hier aber die Angriffe vieler gesichtsloser, entmenschlichter Männer ab, die ihre Opfer werden, weil sie weiter an die Liebe glaubt, die sich aber in der Welt des Videos nicht erfüllt. Wenn die reale Person Madonna in Memes und Kommentaren als Vampirin konzipiert wird, die jungen Männern in erotischen Beziehungen das Leben aussaugt, dann scheint es fast so, als würde Madonna indirekt mit ihrem Video auf diese Vorwürfe reagieren: Sie lebt für die

³² „Der Mensch nämlich ist das grausamste Tier. Bei Trauerspielen, Stierkämpfen und Kreuzigungen ist es ihm bisher am wohlsten geworden auf Erden; und als er sich die Hölle erfand, siehe, da war das sein Himmel auf Erden“; vgl. Friedrich Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*. Leipzig 1939, S. 211 (*Der Genesende*, 2).

Liebe, an die sie glaubt, nur konnte bisher kein Mann seine tierische Natur überwinden. Wenn sie droht verletzt zu werden, dann ist das Opfern des Mannes Selbstschutz. Die ritualisierte Tötung in einer Corrida und ihre ästhetisch überhöhte Inszenierung durch das Video weisen dann eher den patriarchalen Strukturen als solchen die Verantwortung dafür zu, dass die Männer von ihr geopfert werden. Würden sich die Männer von ihren animalischen Anteilen freimachen können, wären sie keine Opfer.

Madonna in der Rolle des Toreros und damit die Verbindung von männlichen und weiblichen Anteilen um aus Selbstschutzgründen eine Machtposition einzunehmen, mythisiert darüber hinaus ihren Körper als den Körper eines Tricksters, der kulturelle Widersprüche in ihrer Person verbinden kann.³³ Dieser Körper der Gestaltwandlerin Madonna, die exklusiv innerhalb der sozialen Ordnung Macht durch einen transitorischen Körper bekommt, verweist dabei auf die in Horrorfilmen problematisierte weibliche Sexualität nach der Adoleszenz. Wo die erotisch und sexuell aktive Frau im Horrorfilm entweder zum Opfer wird oder zum Monster mutiert, da zeigt uns Madonna im Selbstbild des Toreros die Aneignung einer machtvollen männlichen Position aus ihrer Perspektive.

Dass diese Perspektive nicht von der Mehrheit der Nutzer*innen in Social Media geteilt wird, sondern Madonna eben als Monster gesehen oder vielmehr als Monstrosität deklariert wird, befeuert Madonna dann wiederum selbst mit eigenen Instagram-Posts: Halloween 2022 zeigte sie sich am 31.10.2022 als Zombie;³⁴ am 28.10.2022 vorher oben ohne und retuschiert und mit veränderten Gesichtszügen, was einen wahren Shitstorm in Social Media und auf Klatschportalen ausgelöst hat.³⁵ Auf Twitter kommentiert der Nutzer David diesen Post Madonnas:

So Madonna has went topless on Instagram....sad really and going down the Brittany route of being irrelevant and desperate for attention, Christ knows what the unfiltered pics look like, she looks like an alien.³⁶

Dieser Diskurs über den monströsen Körper des Stars setzt dabei eine Diskurslinie fort, die sich spätestens seit Madonnas MDNA-TOUR 2012 finden lässt. Bei einem Konzert in Miami (19. oder 20.11.2012) soll ihr Stringtanga so hoch unter ihr Korsett gerutscht sein, dass durch ihre Netzstrumpfhose ihre Vulva zu sehen gewesen sein soll. Pro 7 berichtet am 22.11.2012 um 10:30 Uhr darüber mit einem Video, in dem es u.a. heißt, dass das „sexy Image der Sängerin vor langer Zeit bahnbrechend“ gewesen sei „aber jetzt hat sie mehr gezeigt, als man je von ihr sehen wollte“. Der Begleittext zum Video lautet:

³³ Vgl. Decker, „Mythische Stars als Trickster“.

³⁴ Vgl. <https://www.instagram.com/p/CkTwOgpgCbz/> (Abruf am 04.11.2022)

⁴ Vgl. <https://www.vip.de/cms/madonna-schockiert-mit-nackt-pics-auf-instagram-5013786.html> (Abruf am 04.11.2022).

³⁶ Vgl. https://twitter.com/DavidLFC_Vought/status/1586154893504438272 (Abruf am 04.11.2022).

Bei ihrem Konzert in Miami zeigt sich Madonna fast nackt auf der Bühne. Mit hochgezogenem String und Korsett schockiert sie ihre Fans mehr als dass sie erotisch wirkt. Mittlerweile will die Fangemeinde, dass sich die alte Frau mehr anzieht.³⁷

Zu sehen ist in den 43 Sekunden des Videos ein Zusammenschnitt von Madonna im langen Abendkleid auf einem roten Teppich und von ihr kurz im Konzert im angesprochenen Kostüm in Standbildern sowie unterschiedlich voll kostümiert in Bewegtbildern beim Performen auf zwei Bühnen. Die Bilder zeigen in den Standbildern nur kurz den Aufhänger des ganzen Videos; viel wichtiger ist der sprachliche Text, der Madonna abwertet. Deutlich wird hier Madonna als alternder Erotikstar bewertet, die in einer fernen Vergangenheit zwar Avantgarde gewesen sei, jetzt wolle aber auch ihr Publikum sie nicht mehr in der erotisierenden Rolle sehen, weil sie eine alte Frau wäre.

Ähnlich berichtet auch die Plattform *Männersache* am 25.05.2020 um 8:44 Uhr unter der Überschrift „Madonna komplett nackt im Netz“:

Über Jahrzehnte hinweg galt Madonna als unangefochtene Königin der Popmusik. In den letzten Jahren jedoch hat der Nimbus der mittlerweile 60-Jährigen gelitten. [...] Provokation gehörte während ihrer gesamten Karriere zu den offenen Geheimnissen ihres durchschlagenden Erfolgs. Immer wieder lehnte sich die Tochter eines italienischen Einwanderers gegen gesellschaftliche Regeln auf. Ihre Fans gingen diese Wege fasziniert mit. [...] Eines ist zumindest sicher: Von Altersmilde ist bei Madonna bis dato keine Spur.³⁸

Anlass ist aber gar kein komplettes Nacktfoto, sondern ist ein Bild, das Madonna auf Instagram gepostet hat, auf dem sie mit einem durchsichtigen BH, einer schwarzen Unterhose und einer blonden Marilyn-Perücke erschöpft auf einer Bank in einem Innenraum sitzt. Die Bilder sind bei einem Fotoshooting von Steven Klein für das amerikanische Modemagazin *W*³⁹ im Jahr 2008 in einer Pause entstanden und später 2011 geleakt worden. Madonnas Re-Post dieser Bilder 2020 bezieht sich darauf, dass es ihr extrem gleichgültig sei („Zero F*^ks“), wenn jemand sich durch dieses Bild von ihr gekränkt oder angegriffen („offended“) fühle.⁴⁰ Die Plattform rahmt dieses Selbstbild nun mit den bekannten Schlagworten einer nachlassenden Karriere, betont das Alter und fokussiert auf die Provo-

³⁷ Vgl. <https://www.prosieben.de/stars/video/madonna-fast-nackt-clip> (Abruf am 04.11.2022).

³⁸ Vgl. <https://www.maennersache.de/madonna-nackt-28121.html> (Abruf am 04.11.2022).

³⁹ Vgl. <https://www.wmagazine.com/> (Abruf am 04.11.2022).

⁴⁰ Madonna postet am 23. Mai 2020 die Bilder von 2008 auf Instagram, retuschiert allerdings die Hautfalten an ihrem Bauch weg. Sie kommentiert: „And for those of you who are offended in any way by this photo then I want to let you know that I have successfully graduated from the University of Zero F*^ks Given. Thanks for coming to my Graduation Ceremony!“; vgl. https://www.instagram.com/p/CAicUpKBwTt/?utm_source=ig_embed&ig_rid=dd2cb4f7-6929-427e-8ea3-7d5774a25aac (Abruf am 04.11.2022).

kation als Mittel Aufmerksamkeit zu erlangen, die für eine Person ihres Alters unangemessen sei. Perfide ist, dass die Bilder von 2008 bereits 2011 geleakt wurden und jetzt 2020 so getan wird, als würde Madonna aktuell diese scheinbar neuen Bilder nutzen, um zu provozieren.

Durch die Anschlusskommunikationen der professionellen Plattformen wird also das Bemühen Madonnas um das eigene Image in der Regel durchgehend konterkariert. Es wird vielmehr überwiegend suggeriert, dass Madonna zwar früher erfolgreich gewesen sei, sie jetzt aber Nacktbilder von sich nutzen würde, um die fehlende Aufmerksamkeit und aktuelle Erfolglosigkeit durch eine altersunangemessene Provokation zu kompensieren („irrelevant and desperate for attention“, s.o.). Zu fragen ist, ob es nicht gerade dieser öffentliche Diskurs zweiter Ordnung über Madonna ist, der von professionellen Medienunternehmen geführt wird, der die Frames für die Bewertung vorgibt, an deren Bewertungsmustern sich Instagram-Nutzer*innen orientieren und beleidigende Kommentare unter Madonnas Posts setzen. Madonna verliert in der multimodalen Anschlusskommunikation, die ihre Videos und ihre Instagram-Posts verarbeiten, allem Anschein nach die Macht über den Diskurs über das eigene Image.

4.3 Selbstbezüglichkeit und Diskursmacht

Für den Song GIVE IT TO ME (USA 2008) dreht Madonna zusammen mit Pharrell Williams ein überwiegend s/w-Video, das erstens die filmische Materialität durch Körnigkeit, Flicker-Effekte und Viragierung ausstellt und damit zweitens seine mediale Konstruktion selbstbezüglich thematisiert. Dabei kombiniert das Video Madonna dominant in einem Retro-Outfit als singende Künstlerin in einem Setting, das für ein Cover-Shooting der Zeitschrift ELLE genutzt wurde. Sie ist auch tanzend in einer Zimmerecke und trainierend vor einem Spiegel in einem Tanzsaal zu sehen. Dominant betont das Video, dass die Person Madonna sich mittels multimodaler Mittel selbst inszeniert. Im gesungenen Text behauptet dieses Ich, dass es immer weitermachen könne, dass es einen Song zum Hit machen könne, dass es nicht aufgehoben werden könne. Das Video ist also eine Art Durchhalte-song, mit dem der Star Madonna sich und seinem Publikum vermittelt weiterzumachen. In der Semantik des Videos heißt das, Tanzmusik zu machen, sich nicht unterkriegen zu lassen, Herausforderungen anzunehmen, den eigenen Körper erotisierend tanzend zur Konstruktion des eigenen Selbst einzusetzen. Auffällig sind die Bridge, die im Stile einer nicht in das Songganze integrierten kommunikativen Störung auf diese Weise noch einmal gesteigert und selbstreferenziell die an sich schon selbstreferenzielle Konstruktion des Videos thematisiert, und Madonnas erschöpft atmender Körper am Ende des Videos. Der Körper wird als arbeitender Körper gezeigt, der als Material der Künstlerin dient, um sich auszudrücken, ohne dass der Song eine weitere Botschaft enthält.

Das Video TURN UP THE RADIO (USA 2012) öffnet dagegen dieses geschlossene Universum: In einer Sepiagetränkten Retro-Optik zeigt das Video, wie Madonna

mit einer Brigitte-Bardot-Frisur ein Hotel verlässt, in ein Cabriolet mit Chauffeur einsteigt und von Paparazzi und Schaulustigen verfolgt wird. Sie ist davon genervt, bis ihr Chauffeur das Radio einschaltet und sie durch die Musik, wohl des Songs, den sie selbstreflexiv gerade performt, wieder bessere Laune bekommt. Dies führt dazu, dass sie von der Straße besonders extravagante Personen in ihr Auto einlädt, mit ihnen im Fonds des Wagens singt, tanzt und feiert, während sie durch die italienische Landschaft braust und schließlich ihren Chauffeur nach einer Verführung aus dem Wagen wirft. Das Video endet dann wieder in der Stadt mit einer Madonna, die erschöpft auf dem Rücksitz liegt, und dem Chauffeur, der auf Italienisch sagt: „La festa è finita, adesso allacciati la cintura stronzetta!“, also in etwa: „Die Party ist vorbei, schnall Dich an, Schlampe!“

Die Selbstreflexion wird hier durch hyperbolische Überzeichnung des eigenen Star-Status und zum Teil auch Selbstparodien von Madonna, gerade in den Passagen, die zeigen, dass sie für ein Video gefilmt wird, humoristisch gebrochen. Der Star kann über sich lachen und hat keinen anderen Anspruch, als Menschen mit Ihrer Musik feiernd gute Laune zu bereiten. Hier zeigt Madonna als Künstlerin eine besondere Macht über die ästhetischen Diskurse, die sie verwendet und über die sie sich auch selbstironisch stellen kann, ohne andere ästhetische Strategien neben dem erotisierenden Tanz und einer transkulturellen Erotik zu zeigen.

Ganz ähnlich greift diese Semantik das Video BITCH I'M MADONNA (USA 2015) auf. Songtext und visuelle Ebene vermitteln eine Party auf einem Hausdach, auf dem hart gefeiert wird. Am härtesten feiert dabei Madonna, die trinkend, Männer und Frauen küssend, tanzend und singend der Kern des größten Partytrubels ist. Bedeutsam sind die Selbstreferenzen und Gastauftritte, die alle als Tribut an Madonna als große Popkünstlerin aufzufassen sind: Zuerst imitieren kleine Mädchen als Madonna-Wanna-Bes ihr Aussehen zur Zeit von LIKE A VIRGIN (USA 1984). Dann treten u.a. Kanye West, Miley Cyrus, Katy Perry u.a. auf. Die Rapperin Niki Minaj wird erst auf einem Bildschirm und dann als Person auf der Party integriert und singt über ihr weibliches, selbstbestimmtes Partyverhalten. Der Refrain und Liedtitel wird dabei von den meisten Gaststars gesungen und konnotiert eine Hommage an Madonna: Was die jüngeren Künstler*innen der Gegenwart sind, das sind sie auf den Schultern von Madonna, der Queen of Pop, die den Menschen Musik zum Feiern gibt. Madonna holt sich mit diesem Video also Unterstützung anderer Künstler*innen, die ihr ihren Status als der weibliche Megastar der Gegenwart – zwar durchaus ironisierend, nicht aber in Frage stellend – attestieren. Man kann hier von der Demonstration der Diskursmacht des Stars in der aktuellen Popmusik sprechen, die gegen nicht gezeigte, aber eben vorausgesetzte Angriffe von außen verteidigt wird: „Bitch, I'm Madonna!“

Fraglich ist allerdings, ob ein Musikvideo der mediale Ort ist, an dem sich der Star heute noch selbst verteidigen kann. Ihre Diskursmacht als Popstar nutzt Madonna vor allem auch in anderer Form, indem sie bspw. die Aufmerksamkeit auf soziale Missstände lenkt oder sich Traditionen anderer Kulturen aneignet und damit diesen Kulturen mediale Aufmerksamkeit und medialen Raum verschafft. So zeigt das Video BATUKA (POR 2019) Schwarze Frauen, das Batukadeiras Or-

chestra, die eine spezifisch unter den Bedingungen der Sklaverei auf den Kapverdischen Inseln entstandene Musik von Frauen, Batuque, integriert. Zu sehen ist im Video, wie Madonna als Vorsängerin, der die Schwarzen Frauen in Tracht singend und trommelnd antworten, Teil einer weiblichen Solidargemeinschaft wird, die sich durch die Erhabenheit der Natur und Spiritualität im gemeinsamen Musizieren performativ konstituiert.

Mit dem Video *GOD CONTROL* (USA 2019) nimmt Madonna dagegen Einfluss auf den öffentlichen Diskurs in den USA zur Kontrolle von Waffen. Das über acht Minuten lange Video eröffnet mit Paratexten, die als Disclaimer vor der im Folgenden gezeigten Waffengewalt warnen. Es endet mit einem schriftlichen Aufruf, aufzuwachen und jetzt die Kontrolle von Waffen in den USA umzusetzen. Dazwischen zeigt das Video neben anderen vor allem zwei unterschiedliche fiktionale Räume: In einer Disco im Stil der 1970er Jahre wird in einem Anschlag ein Blutbad mit Feuerwaffen angerichtet, eine blonde Madonna liegt als Leiche im Club. Alternierend zeigt das Video Madonna als dunkelhaarige Madame X rauchend vor den Bildern von Simone de Beauvoir, Frida Kahlo und Angela Davis und einer Schreibmaschine, auf der sie immer wieder den Songtext schreibt und verwirft, den wir gerade hören. Die visuelle Ebene endet mit einer Madonna, die verzweifelt ist und einem Zitat von Angela Davis: „I am no longer accepting the things I cannot change. I am changing the things I cannot accept.“

Der Liedtext betont, dass die Kontrolle der Menschen über Gott verloren gegangen ist. Deshalb ist es ein Risiko, Kinder in die Schule zu schicken, die keine Chance auf ein gutes Leben hätten und bedroht seien. Die einzige Waffe hätte das singende Ich in seinem Kopf. Der Liedtext zeichnet eine ausweglose, zirkuläre Situation, in der sich nichts ändert. Die Änderung, so zeigt es das Video mit seinem Appell am Schluss, muss durch das Publikum erfolgen, dass sich für die Kontrolle von Waffen einsetzen soll. Dass im Liedtext betont wird, dass die einzige Waffe im Kopf der Sängerin sei, markiert die visuelle Ebene mit ihrer Gewalt als fiktional. Es sind die inneren Bilder von Madame X, die diese immer wieder schreibend an ihrer Schreibmaschine schriftlich entwirft und verwirft. Sie findet, so die Semantik, keine angemessene Form, um das Thema der Waffenkontrolle darzustellen. Schließlich zeigt das Video, wie sich Madame X in ihrer Wohnung in die blonde Madonna aus dem Club verwandelt, hinausgeht, Freunde trifft, mit einer Waffe bedroht und ausgeraubt wird. Doch auch dieses Szenario landet nach einem harten Schnitt auf Madame X an ihrer Schreibmaschine wieder im Papierkorb. Am Ende zeigt das Video dann Aufnahmen realer Aktivist*innen, die öffentlich für Waffenkontrolle protestieren und Fernsehbilder eines Schulchors bei einer Trauerfeier nach einem Anschlag in einer Schule. Dabei rinnt einem chorsingenden Mädchen eine Träne die rechte Wange herunter wie am Ende Madame X.

Durch die Vermischung der Erzählebenen, die Integration des faktualen Materials und die Selbstreferenzen thematisiert das Video den Diskurs über Waffenkontrolle in einer poetologischen Dimension: Wie man als Popstar angemessen über Waffenkontrolle redet, zeigt das Video, indem es nämlich zunächst die popkulturellen Inszenierungsweisen als nicht angemessen thematisiert und auf die in

der Realität dokumentierten Proteste gegen Waffengewalt, eine Ideologie des weiblichen Aktivismus und Fernsehbilder einer Trauerfeier zurückgreift. Madonna zeigt aber auch, dass die Waffengewalt in den USA Madame X als ihr künstlerisches Alter Ego genauso zu Tränen rührt, wie dies auch die Betroffenen im Found Footage sind. Die Emotionen, welche die faktualen Bilder in Madame X/Madonna ausgelöst haben, und die Emotionen, welche die Fakten in den betroffenen Personen auslösen, verbinden den Star und die Betroffenen und das Publikum miteinander. Ausdruck dieser Wertegemeinschaft ist das Video. Die popkulturelle Inszenierung eines Anschlags in einem Club referiert dabei auf die Anschläge durch 11 Attentäter des Islamistischen Staats im Pariser Club Bataclan am 13. November 2015 in Paris und den Anschlag durch einen Einzeltäter auf den LGBTQ+-Nachtclub Pulse in Orlando/Florida am 12. Juni 2016. Im Club im Video werden Drag Queens, homosexuelle Männer und Schwarze und Weiße gezeigt, die zusammen feiern. Prinzipiell werden damit Diversität und Gleichberechtigung marginalisierter Gruppen als Angriffsziele von Anschlägen markiert, die es umgekehrt durch Waffenkontrolle zu verteidigen gilt. Indem Madonna die Thematisierung von Waffengewalt im popkulturellen Diskurs des Musikvideos einerseits selbst thematisch macht und sich primär auf eine Opfergruppe bezieht, die als Publikum ihrer Tanzmusik identifiziert werden kann, wobei aber andererseits gleichzeitig jedes der entworfenen Szenarien wieder verworfen wird, benutzt sie sehr geschickt die ihr zur Verfügung stehenden medialen Mittel um im Diskurs über Waffenkontrolle in den USA Position zu beziehen. Ideologisch bezieht sie sich mit Simone de Beauvoir auf den Feminismus, mit Frida Kahlo auf einen weiblichen Surrealismus und mit Angela Davis auf eine lesbische und Schwarze Symbolfigur der Black Power-Bewegung. Hier bekennt sich Madonna also zu einem feministischen Aktivismus, dem sie als der Star Madonna mit ihren künstlerischen Mitteln angehört.

5. Kanon und Peripherie: Die Position der Queen of Pop in der Semiosphäre

Eines von Madonnas letzten Videos ist als künstlerischer Kurzfilm für mich ein Meisterwerk. In *DARK BALLET* (POR 2019) verkörpert die Schwarze, HIV-positive, transgender Rapperin Mykki Blanco die letzten Tage von Johanna von Orleans im Gefängnis, ihren Prozess vor Vertretern der Kirche und schließlich ihre Verbrennung auf einem Scheiterhaufen. Madonna ist im Video nur kurz als singende Vermittlungsinstanz hinter einem Spitzenschleier zu sehen. Sie leiht aber der Figur Johanna ihre Stimme. Das Video endet mit einem schriftlich eingeblendeten Zitat der realen Person Mykki Blanco, das als ein Schlüssel für die Deutung des Videos und des Songs gelten kann: „I have walked this earth, Black, Queer and HIV positive, but no transgression against me has been as powerful as the hope I hold within.“ In dieser paradox wirkenden und widersprüchlichen Aussage offenbart sich eine Person, die viele Stadien und Persönlichkeiten auf dem Weg zu sich durchschritten hat, die aber die letzte Überschreitung zu der Person, die in ihr als

Hoffnung angelegt ist, noch nicht final realisiert hat, so wie dies Johanna von Orleans in der Vergangenheit auch verkörpert hat. Die Geschichte der Johanna von Orleans wird als historisches Beispiel einer Selbstverwirklichung gegen alle sozialen Kategorien der Person wie weiblich oder männlich und gegen alle sozialen Konventionen und Autoritäten lesbar, wie diese auch Mykki Blanco in der Gegenwart verkörpert. Implizit wird durch die Doppeldeutigkeit von „transgression“ als Übertretung einer Norm, als Vergehen und als Grenzüberschreitung deutlich, dass der Weg zu sich durch das Überschreiten sozialer und kultureller Grenzen erfolgt. So ist die audiovisuelle multimodale Ebene des Videos als eine ineinander-Verschränkung kultureller Diskurse (bspw. Musik aus Tschaikowskys *Nussknacker*, religiöse Symbole, Tanz, Beschleunigung und Verlangsamung des filmischen Materials u.v.a.m.) zu verstehen, die eine eigenständige Ästhetik erzeugen, die inklusive der experimentellen Musik weit über die Inszenierungsstrategien eines herkömmlichen Popmusikvideos hinausgehen. Hier werden alle verfügbaren künstlerischen Register gezogen und demonstrieren die künstlerische Potenz des Stars Madonna, die primär in ihrem Werk präsent ist. Ihr Körper ist in DARK BALLET kaum noch zu sehen; in den letzten Videos camoufliert Madonna ihre Künstlerpersönlichkeit insgesamt hinter der Maske der Madame X. Die konkrete Person verschwindet in den Musikvideos immer mehr. Das Verschwinden potenziert sich zum Teil sogar wie in DARK BALLET.

Damit grenzt sich Madonna in der Popkultur selber auf einen Raum der Kunst aus, der sich hochkulturell gibt (ohne es vielleicht letztlich zu sein). Wenn in der Anschlusskommunikation in Social Media der Regelbruch, für den Madonna immer stand, in der Beschimpfung des Stars als alt, erfolglos, erotisch anstößig usw. mündet, dann entwickelt sich der Star selbst in die Gegenrichtung einer Hochkultur, deren Instrumentarien sie in ihrem popkulturellen Raum anwendet und damit sowohl die Grenzen der Hochkultur als auch der Popkultur in ihrer Künstlerpersönlichkeit transgrediert.

In Anlehnung an Diane Railton und Paul Watson kann dann für Madonnas Instagram-Posts, die scheinbar die konkrete Person selbst zeigen, im Gegenzug festgehalten werden, dass Madonna eine binäre Zuweisung verhindert und damit das Potenzial hat, den Feminismus zu erneuern.⁴¹ Denn so wie Geschlecht nach Judith Butler rein performativ hergestellt werde, gelte das genauso für die kulturelle Kategorie des Alters. Wo es nach Railton und Watson früher die befreite weibliche Sexualität in den Musikvideos gewesen sei, die befreiend wirkten, seien es jetzt die Bilder ihres alternden Körpers, die regelmäßig in Zeitungsspalten und Prominentenmagazinen zu sehen sind. Madonna parodierte in der hyperbolischen Kombination ihres chirurgisch und mit Photoshop verjüngten jungen Gesichts mit den scheinbaren Zeichen des Alterns ihrer Hände und ihres restlichen Körpers eine konsistente Zuschreibung einer kohärenten Konzeption der Person an sie, sodass sie somit als Störung die tradierten kulturellen Kategorien in Frage stelle und aufbreche. Madonna würde damit auch die Arbeit sichtbar machen,

⁴¹ Vgl. Diane Railton/Paul Watson, „‘She’s so vein’: Madonna and the Drag of Ageing“. In: Josephine Dolan/Estella Tincknell (Hgg.), *Aging femininities: troubling representations*. Newcastle upon Tyne 2012, S. 195-207.

die erforderlich sei, um jung, attraktiv und begehrenswert zu *erscheinen* und kapitalistische und ökonomische Leistungsnormen transparent zu machen. Kulturpolitisch relevant ist damit nicht mehr die Frage, ob Madonna ein angemessenes oder unangemessenes Bild einer alternden Weiblichkeit repräsentiere, sondern relevant ist, wie ihre mediale Selbstrepräsentation kulturelle Widersprüche aufzeigt, Kultur damit als Konstruktion sichtbar macht und etablierte kulturelle Werte und Normen damit auch hinterfragt.

Man kann in diesem Zusammenhang (i) der Selbstexklusion Madonnas aus ihren eigenen Musikvideos und zugleich (ii) der exzessiven Selbstthematization der Widersprüche der Konzeption der Person Madonna in den digitalen Medien von einer doppelten Selbstausgrenzung des Stars reden. Diese doppelte Selbstausgrenzung platziert Madonna paradoxerweise als Star im Grunde im Zentrum der Semiosphäre. Denn insofern die Transgression in ihrer Starperson verkörpert wird, ist sie als Person die Übersetzerin zwischen kulturellen Sphären. Sie bewegt sich immer am Rand der popkulturellen Semiosphäre der Gegenwart, in die sie Neues mit den durch sie selbst etablierten Strategien integriert. Damit ist sie aber so sehr die Verkörperung dessen, was Popkultur im Wesen ausmacht, dass ihre künstlerischen Strategien (der transitorische, transgressive Körper, Erotik als Zeichen, Selbstreferenzialität und Aneignung von Diskursen), also die Art und Weise, wie sie Diskursbausteine im Pop verarbeitet, einen kanonischen Kode eben der Queen of Pop darstellen.⁴²

Madonnas Identitätsmanagement bleibt damit ambivalent: Genau auf die gleiche Weise, wie im weiblichen Identitätsmanagement alltäglicher Personen in Social Media Jugendlichkeit als Merkmal sexueller Attraktivität festgeschrieben wird, weist sich Madonna selbst Jugendlichkeit und erotische Attraktivität auch in ihren Instagram-Posts als Werte zu und wird dafür angefeindet. Diese beiden Merkmale erweisen sich als aktuell stabile Normen weiblicher Identitätsbildung in den Medien. Zugleich zeigen die Anfeindungen und Diskurse um Madonnas multimodale Selbstrepräsentationen, dass Madonna kulturelle Werte und Normen im Identitätsmanagement von Frauen in Social Media transparent macht. Genau auf die gleiche Weise, wie die Künstlerin Madonna in ihren Musikvideos zeigt, dass ihre Identität nur eine Konstruktion ist, genauso zeigt sie das auch in ihren Selbstinszenierungen auf Instagram. Das Identitätsmanagement der Künstlerin Madonna erweist sich damit im Grunde als kohärent. Sowohl in ihren Videos als auch in ihren Instagram-Posts zeigt sich die explizite Thematisierung des eigenen Selbst als multimodale Konstruktion. Von hier aus könnte eigentlich jede Identität einer medialen Person Madonna von jeder*frau als ausschließlich multimodale Konstruktion in Medien begriffen werden. Diese Reflexionsfähigkeit wird aber von den Hatern Madonnas nicht erreicht. Sie zeigen in ihren Kommen-

⁴² Vgl. ähnlich Tiffany Naiman, „Resisting the Politics of Aging: Madonna and the Value of Female Labor in Popular Music“. In: Susan Fast/Craig Jennex (Hgg.), *Popular Music and the Politics of Hope. Queer and Feminist Interventions*. New York 2019, S. 267-282, die betont, dass es Madonnas größte Leistung sei, trotz der Altersdiskriminierung durch die Öffentlichkeit und die Verantwortlichen im Popmusikgeschäft noch da zu sein und sich als Künstlerin erfolgreich zu behaupten. Dies gelinge, indem ihre Person zwischen den Vorstellungen davon, wie ein weiblicher Popmusikstar und wie eine würdevoll alternde Frau zu sein habe, vermitteln würde.

taren und Posts, wie sie in ihrem eigenen Identitätsmanagement die Abwertung Madonnas benötigen, um sich selbst auf ihre Kosten zu profilieren.

Spannend bleibt, wie es hier weitergeht. Die Queen of Pop (von einst) ist tot; es lebe die (alte und ewig junge) Queen of Pop.

Literatur- und Medienverzeichnis

Spielfilme

HARRY POTTER AND THE ORDER OF THE PHOENIX. David Yates (USA/UK 2007)
 SNOW WHITE AND THE HUNTSMAN. Rupert Sanders (USA 2012)
 WHAT EVER HAPPENED TO BABY JANE. Robert Aldrich (USA 1962)

Musikvideos

BATUKA. Emmanuel Adjei (POR 2019).
 BITCH I'M MADONNA. Jonas Åkerlund (USA 2015).
 DARK BALLET. Emmanuel Adjei (POR 2019).
 EROTICA. Fabien Baron (USA 1992).
 EXPRESS YOURSELF. David Fincher (USA 1989).
 GHOSTTOWN. Jonas Åkerlund (USA 2015).
 GIRL GONE WILD. Mert & Marcus (USA 2012).
 GIVE IT TO ME. Tom Munro/Nathan Rissman (USA 2008).
 GOD CONTROL. Jonas Åkerlund (USA 2019).
 JUSTIFY MY LOVE. Jean-Baptiste Mondino (USA 1990).
 LIKE A VIRGIN. Mary Lambert (USA 1984).
 HUMAN NATURE. Jean-Baptiste Mondino (USA 1995).
 LIVING FOR LOVE. J.A.C.K. (USA 2015).
 MEDELLIN. Diana Kunst/Mau Morgó (POR 2019).
 OH FATHER. David Fincher (USA 1989).
 TAKE A BOW. Michael Hausmann (USA 1994).
 TURN UP THE RADIO. Tom Munro (USA 2012).
 VOGUE. David Fincher (USA 1990).

Musikalben

Like a Virgin. Madonna (Sire Records/Warner Brothers Records 1984).
Music. Madonna (Maverick Records/Warner Brothers Records 2000).
American Life. Madonna (Maverick/Warner 2003).
Hard Candy. Madonna (Warner Music 2008).
Madame X. Madonna (Interscope Records 2019).

Literatur

- Attwood, Fiona. „The uncanny valley: Transformations of the body and debates about sexualization“. In: *International Journal of Cultural Studies* 18 (2015), H. 3, 269-280.
- Decker, Jan-Oliver. *„Madonna: Where’s that Girl?‘ Erotik und Starimage im medialen Raum*. Kiel 2005.
- Decker, Jan-Oliver. „1990. Madonna. Die Konstruktion einer Popikone im Musikvideo“. In: Gerhard Paul (Hg.). *Bilder, die Geschichte schrieben. 1900 bis heute*. Göttingen 2011, 244–251.
- Decker, Jan-Oliver. „Starmythen. Mythische Stars als ‚Trickster‘ im 20. und 21. Jahrhundert am Beispiel von Marlene Dietrich, Marilyn Monroe, Madonna und Michael Jackson“. In: Stephanie Wodianka/Juliane Ebert (Hgg.). *Inflation der Mythen? Zur Vernetzung und Stabilität eines modernen Phänomens*. Bielefeld 2016, 79-108.
- Decker, Jan-Oliver. „Transmediales Erzählen. Phänomen – Struktur – Funktion“. In: Martin Hennig/Hans KraH (Hgg.). *Spielzeichen. Theorien, Analysen und Kontexte des zeitgenössischen Computerspiels*. Glückstadt 2016, 137-171.
- Decker, Jan-Oliver. „Medienwandel“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau: Schuster 2017, 423-446.
- Decker, Jan-Oliver. „Strukturalistische Ansätze in der Mediensemiotik“. In: Martin Endres/Leonhard Herrmann (Hgg.). *Strukturalismus heute. Brüche, Spuren, Kontinuitäten*. Stuttgart 2018, 79-95.
- Dolan, Josephine. „Performing Gender and ‘Old Age’: Silvering Beauty and Having a Laugh“. In: Dieselbe. *Contemporary Cinema and ‘Old Age’. Gender and the Silvering of Stardom*. London 2017, 121-169.
- Dorst, Doug/Abrams, Jeffrey J. S. New York 2013.
- Gorton, Kristyn/Garde-Hansen, Joanne. „From old media whore to new media troll: The online negotiation of Madonna's ageing body“. In: *Feminist Media Studies* 13 (2013), H. 2, 288-302.
- Hennig, Martin. „Interaktives Storytelling“. In: Olga Moskatova/Sven Grampp (Hgg.). *Handbuch Televisuelle Serialität*. Cham (CH) 2022 (im Erscheinen).
- Jones, Meredith. *Skintight: An Anatomy of Cosmetic Surgery*. Oxford 2008.
- Kantorovicz, Ernst H. *Die zwei Körper des Königs. Eine Studie zur politischen Theologie des Mittelalters*. München 1990.
- KraH, Hans. „Mediale Grundlagen“. In: Hans KraH/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 57-80.
- Loos, Eugène/Ivan, Loredana: „Visual Ageism in the Media“. In: Liat Ayalon/Clemens Tesch-Römer (Hgg.). *Contemporary perspectives on ageism* (=International perspectives on aging Vol. 19). Cham (CH) 2018, 163-176.
- Lotman, Jurij M. „Über die Semiosphäre“. In: *Zeitschrift für Semiotik* 12 (1990), H. 4, 287-305.
- Madonna. *SEX*. München 1992.

- Naiman, Tiffany. „Resisting the Politics of Aging: Madonna and the Value of Female Labor in Popular Music“. In: Susan Fast/Craig Jennex (Hgg.). *Popular Music and the Politics of Hope. Queer and Feminist Interventions*. New York 2019, 267-282.
- Nietzsche, Friedrich. *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und keinen*. Leipzig 1939.
- Qyll, Nicholas. *Visual person branding: eine frame-analytische Betrachtung ikonischer Personenmarken*. Köln 2021.
- Railton, Diane/Watson, Paul. „‘She’s so vein’: Madonna and the Drag of Ageing“. In: Josephine Dolan/Estella Tincknell (Hgg.). *Aging femininities: troubling representations*. Newcastle upon Tyne 2012, 195-207.
- Simões, Rita B./Amaral, Inês/Santos, Sofia J./Brites, Maria J.. „New Media, Old Misogyny: Framing Mediated Madonna on Instagram from an Ageing Perspective“. In: Quin Gao/Jia Zhou (Hgg.). *Human Aspects of IT for the Aged Population. Technology Design and Acceptance. 7th International Conference, ITAP 2021 Held as Part of the 23rd HCI International Conference, HCII 2021, Virtual Event, July 24–29, 2021 Proceedings, Part I*. Cham (CH) 2021, 430-442.

Posts

- David@DavidLFC_Vought: „So Madonna has went topless on Instagram [...]“. In: *twitter.com*
(=https://twitter.com/DavidLFC_Vought/status/1586154893504438272, Abruf am 04.11.2022).
- KevinAnderson@kaktus: „The Girls have a new publicity still [...]“. In: *twitter.com*
(=<https://twitter.com/kaktus/status/1460629053086568448/photo/1>, Abruf am 04.11.2022).
- Madonna: „And for those of you who are offended in any way by this photo [...]“. In: *Instagram.com*
(=https://www.instagram.com/p/CAicUpKBwTt/?utm_source=ig_embed&ig_rid=dd2cb4f7-6929-427e-8ea3-7d5774a25aac, Abruf am 04.11.2022).
- Madonna: „Current Wardrobe Sitch [...]“. In: *Instagram.com*
(=https://www.instagram.com/p/CAicUpKBwTt/?utm_source=ig_embed&ig_rid=dd2cb4f7-6929-427e-8ea3-7d5774a25aac, Abruf am 04.11.2022).

Internet-Artikel

- o.N. „Die Tante mit dem Damenbart. Knutsch-Attacke von Madonna“. In: *Der Spiegel*
(<https://www.spiegel.de/panorama/leute/pop-ikone-madonna-wehrt-sich-nach-knutsch-attacke-auf-rapper-a-1028509.html>, Abruf am 04.11.2022).
- o.N. „Madonna fast nackt“. In: *Pro7.de*

- (=<https://prosieben.de/stars/video/madonna-fast-nackt-clip>, Abruf am 04.11.2022).
- o.N. „Madonna komplett nackt im Netz“. In: *Männersache*
(=<https://www.maennersache.de/madonna-nackt-28121.html>, Abruf am 04.11.2022).
- o.N. „Madonna schockiert mit Nackt-Pics auf Instagram! Queen of Pop oben ohne mit 64 Jahren!“ In: *Vip.de*
(=<https://www.vip.de/cms/madonna-schockiert-mit-nackt-pics-auf-instagram-5013786.html>, Abruf am 04.11.2022).
- o.N. „Nackt vorm Spiegel. Spieglein, Spieglein an der Wand, wer zeigt am meisten Haut im Land? Die Stars haben die Fast-Nackt-Selfies für sich entdeckt“. In: *Gala.de*
(=https://www.gala.de/beauty-fashion/beauty/star-selfies--nackt-vorm-spiegel_22292282-20824718.html, Abruf am 11.04.2022).
- o.N. „Nancy Reagan Throat Goat“. In: *KnowYourMeme*
(=<https://knowyourmeme.com/memes/nancy-reagan-throat-goat>, Abruf am 04.11.2022)
- o.N. „Tuesday’s Memes – Madonna“. In: *2loud2oldmusic.com*
(=<https://2loud2oldmusic.com/2018/01/23/tuesdays-memes-madonna/>, Abruf am 04.11.2022)
- Gostin, Nicki. „Madonna posts another strange, filtered video: ‘Absolutely no regrets’.“ In: *Page Six*
(=<https://pagesix.com/2022/04/11/madonna-posts-another-strange-filtered-video-with-no-regrets/>, Abruf am 04.11.2022).
- Needham, Lucy. „Madonna seen in rare snaps without filter after fans slam ‘fake teenage’ Instagram look“. In: *Mirror*
(=<https://www.mirror.co.uk/3am/celebrity-news/madonna-seen-rare-snaps-without-26399114>, Abruf am 04.11.2022).
- Robertson, Iyana. „Long Live #Dradonna: 20 Hilarious Memes About Drake And Madonna’s Liplock“. In: *Vibe.com*
(=<https://www.vibe.com/gallery/drake-madonna-memes-340916/drake-madonna-memes-15/>, Abruf am 04.11.2022).
- Tietjen, Alexa. „Exclusive: Madonna Wants You to Feel Tight, Lifted and Snatched: The pop music icon is adding a new product to MDNA's lineup: the Onyx Black Beauty Roller.“ In: *Women's Wear Daily*
(=<https://wwd.com/beauty-industry-news/beauty-features/madonna-mdna-wants-you-to-feel-tight-lifted-and-snatched-1202845109/>, Abruf am 04.11.2022).
- Selleck, Emily. „Madonna, 62, Uses Freaky Filter To Alter Her Face On Instagram, Giving Massive Lips & Wild Eyes: Watch.“ In: *Hollywood Life*
(=<https://hollywoodlife.com/2021/02/24/madonna-face-filter-lips-video/>, Abruf: 04.11.2022).
- „W-Magazine“. <https://www.wmagazine.com/>. Abruf am 04.11.2022.

Wolfe, Rachel. „Madonna Criticizes Instagram for Removing Photos. Pop-music pioneer says her post was censored because part of her nipple was showing.“

In: *The Wall Street Journal*

(=<https://www.wsj.com/articles/madonna-criticizes-instagram-for-removing-photos-11637941078>, Abruf am 04.11.2022).

Parzival, multimodal

Digitale Zugänge zu illustrierten *Parzival*-Handschriften

Andrea Sieber/Julia Siwek

1. Ausgangspunkt

Parzival ist einer der berühmtesten Helden des Mittelalters. Durch seine Herkunft zum Gralkönig bestimmt, wird er jedoch von seiner Mutter Herzeloide, die ihn um jeden Preis vor dem potenziell tödlichen Verlauf eines Ritterschicksals bewahren will, zunächst von der Zivilisation abgeschottet und unhöfisch in der Wildnis erzogen. Als Parzival seiner geblütsadligen Prädestination folgend dennoch in die *aventure*-Welt aufbricht, um Artusritter zu werden, ermordet er mit überschießender Gewalt unwissentlich seinen Verwandten Ither, nur um an dessen Rüstung zu gelangen. Ab dieser schuldbeladenen Initiation des Protagonisten nimmt sein ambivalentes Schicksal einen von Fehlschlägen und Krisen durchzogenen Verlauf. Immer wieder scheitert Parzival in verschiedenen Situationen, weil er nicht gelernt hat, sich angemessen entsprechend höfischer Normen zu verhalten. Wie er seinen Weg vom *tumben toren* bis zur Erlösung des Gralkönigs Anfortas trotzdem meistert, schildert Wolfram von Eschenbach in seinem zwischen 1200 und 1210 entstandenen *Parzival*-Roman,¹ der zu den erfolgreichsten fiktionalen Texten des hohen Mittelalters gehört. Der Roman hat Bestsellerstatus – es sind beachtliche 88 Überlieferungszeugnisse davon 16 Vollhandschriften bekannt.²

Diese Überlieferungsfülle dokumentiert, dass Parzivals Schicksal schon immer Rezipierende fasziniert und deren Phantasie herausgefordert hat.³ Das enorme

¹ Für kompakte Basisinformationen vgl. Joachim Bumke, „Art. Wolfram von Eschenbach“. In: *Verfasserlexikon* 10 (21999), Sp. 1376-1418, zum *Parzival* Sp. 1381-1397.

² Vgl. „Handschriftencensus. Eine Bestandsaufnahme der handschriftlichen Überlieferung deutschsprachiger Texte des Mittelalters“, hier Unterseite: „Wolfram von Eschenbach ‚Parzival‘“. <https://handschriftencensus.de/werke/437>; Abruf am 24.08.2022.

³ Dies gilt in ähnlicher Weise für den zweiten Protagonisten des Romans – Gawan, der als Kontrastfigur zu Parzival als Vorzeigeritter und Minneheld profiliert wird. Zur ähnlichen medialen Rezeption vgl. Andrea Sieber, „Kleine Szenen, große Wirkung. Zum Faszinationspotenzial mittelalterlicher und moderner ‚Parzival‘-Illustrationen“. In: Jens Burkert u.a. (Hgg.), *Germanistische Kleinigkeiten. Festschrift für Thomas Bein*. Erscheint im Erich Schmidt Verlag Berlin [16 Seiten Typoskript bei den Herausgebern].

Faszinationspotenzial zeigt sich insbesondere im zeitnah zur zeitgenössischen Überlieferung einsetzenden medialen Transfer von der Text- zur Bildnarration. An das Medium des mittelalterlichen Codex⁴ gebundene Visualisierungen einzelner Schlüsselszenen oder komplexer Szenenfolgen begegnen uns etwa ab der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts im Überlieferungskontext von insgesamt sechs illustrierten *Parzival*-Handschriften.⁵ Der mediale Transfer – entfaltet seine Wirkung aber auch textunabhängig: Durch Diffusion exemplarischer Bildsujets in verschiedene mediale Konstellationen finden wir Episoden aus Parzivals eingangs angedeuteter Jugendgeschichte beispielsweise als Bildfolge in ein luxuriöses Elfenbeinkästchen geschnitzt oder als Freskenzyklus im Konstanzer Haus zur Kunkel verewigt.⁶ Während im Mittelalter der mediale Transfer in textnahen Bildzeugnissen der illustrierten Handschriften dominiert, potenzieren sich die modernen Rezeptionsmöglichkeiten in Comics, Computerspielen, Fantasyromanen, Filmen, Opern, Serien, Videoclips oder Webszenarien, woraus sich vollkommen neue populärkulturelle Gebrauchskontexte ergeben.

Beim medialen Transfer in der Moderne handelt es sich allerdings häufig lediglich um Formen der Anspielungsrezeption mit eher marginalen Bezügen zu Figuren oder Symbolen aus dem Parzival-Mythos. Dadurch wird der ursprüngliche Inhalt der mittelalterlichen Narration durch Projektion⁷ auf moderne Erzählkonstellationen und -sujets appliziert, wobei insbesondere der mitunter hochtechnisierte mediale Rezeptionskontext eine Eigenwertigkeit bekommt, indem etwa das Zielmedium und/oder damit verbundene Mediennutzungsroutinen in besonderer Weise thematisiert und reflektiert werden. Ein anschauliches Beispiel für die ‚Entfremdung‘ zwischen der mittelalterlichen *Parzival*-Narration und dem Rezeptionskontext im 21. Jahrhundert bietet Steven Spielbergs Film *Ready Player One* (USA 2018), basierend auf Ernest Clines gleichnamigem Science-Fiction-

⁴ Die uns vertraute moderne Form des Mediums ‚Buch‘ basiert auf der Erfindung mittelalterlicher Codices; vgl. dazu Christine Jakobi-Mirwald, *Das mittelalterliche Buch. Funktion und Ausstattung*. Stuttgart 2004, hier besonders den Abschnitt „Aufbau eines Codex“, S. 120-125.

⁵ Vgl. dazu insgesamt die Monographie von Anne Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild. Studien zum Bildprogramm der illustrierten Parzival-Handschriften*. Wiesbaden 2004, sowie die auf etwa 50-70% verkleinerten sw-Reproduktionen in: Bernd Schirok (Hg.), *Wolfram von Eschenbach: Parzival. Die Bilder der illustrierten Handschriften*. Göttingen 1985, sowie die Synopse von Bernd Schirok, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“. In: Joachim Heinze (Hg.), *Wolfram von Eschenbach. Ein Handbuch. Band I: Autor, Werk, Wirkung*. Berlin/Boston 2011, S. 335-365.

⁶ Einen Gesamtüberblick zur Bildrezeption mit weiterführenden Literaturhinweisen bietet Norbert H. Ott, „Zur Ikonographie des Parzival-Stoffs in Frankreich und Deutschland. Struktur und Gebrauchssituation von Handschriftenillustration und Bildzeugnis“. In: Joachim Heinze/L. Peter Johnson/Gisela Vollmann-Profe (Hgg.), *Probleme der Parzival-Philologie*. Berlin 1992, S. 108-123. Vgl. außerdem die Abbildungen zu den genannten Beispielen ebd. o. P.: Elfenbeinkästchen, Paris, Musée du Louvre (Abb. 8), *Parzival*-Fresken, Konstanz, Haus zur Kunkel (Abb. 32, 37-39).

⁷ Dazu vgl. Andrea Sieber, „Generation KPlus zwischen Mittelalter-Projektionen und Brexit. Zur Rezeption des Artus-Mythos im Kinder- und Jugendfilm“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.), *Mediale Strukturen – strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, S. 236-253, hier S. 237-239.

Roman von 2011.⁸ Der Film spielt in der Zukunft um das Jahr 2045 herum auf einer dystopisch Erde, aus deren Alltagsrealität die Menschen in die Metaversum-Welt OASIS, ein Online-Multiplayer-VR-Spiel fliehen, das vom Game-Designer James Donovan Halliday erfundenen und programmiert wurde. Nach seinem Tod hat Halliday als sein Vermächtnis ein Easter Egg in der virtuellen Game-Realität versteckt. Der Finder erbt nicht nur eine halbe Billionen US-Dollar, sondern auch die Macht und Kontrolle über OASIS. Wie dies dem Teenager Wade Owen Watts aus Columbus (Ohio) mit Hilfe seines Avatars ‚Parzival‘ in der virtuellen Gaming-Realität gelingt, erzählt der Film, dies hat aber überhaupt nichts mit der Initiationsgeschichte des gleichnamigen mittelalterlichen Protagonisten zu tun.⁹

Mit Blick auf die wenigen angedeuteten mittelalterlichen und modernen Beispiele unterliegt die scheinbar ungebrochene Faszinationskraft der Parzival-Figur einem enormen diachronen Wandel von Rezeptionsinteressen, die maßgeblich vom jeweils zeitgenössischen Mediengebrauch geprägt waren und sind. Zwischen den multimedialen Repräsentationen mittelalterlicher Figuren und Sujets und der historischen Materialität mittelalterlicher Überlieferungszeugnisse oder Artefakte besteht dabei ein produktives Spannungsverhältnis von Alterität und Similarität, das von Mediävisten unterschiedlicher Disziplinen seit Längerem als Ansatzpunkt und Chance für die kompetenzorientierte Vermittlung mediävalem Inhalte in Schule und Hochschule gesehen wird.¹⁰ Entscheidend ist in dem Zusammenhang der „Paradigmenwechsel von einer normativen Input- hin zu einer fähigkeitsorientierten Output-Didaktik“,¹¹ die es ermöglicht und legitimiert, vielfältige Kompetenzen anhand mittelalterlicher Inhalte zu fördern und zu vermitteln. Oft wird die literatur-, kultur-, medien- und sprachgeschichtliche Bedeutung mittelalterlicher Originaltexte jedoch normativ gegen moderne Rezeptionsweisen in Blockbustern, Fantasy-Romanen oder virtuellen Realitäten ausgespielt, die aufgrund ihrer Konsumorientiertheit und Kommerzialität unter dem ‚kulturellen Verdacht‘ stehen, als Referenzobjekte für Lehr-Lern-Prozesse eher ‚minderwertig‘ zu sein.¹² Dabei lohnt es sich, eine Balance zwischen lustvollem Eintauchen in

⁸ READY PLAYER ONE. Steven Spielberg (USA 2018); Ernest Cline, *Ready Player One*. Aus dem Amerikanischen von Hannes und Sara Riffel. Frankfurt am Main 2021.

⁹ Dennoch wäre es lohnenswert, solche Bezüge zwischen Wade alias ‚Parzival‘ und der mittelalterlichen Figur herauszuarbeiten. Soweit wir das überblicken, gibt es dazu bisher keine Untersuchungen.

¹⁰ Vgl. exemplarisch den Sammelband zum thematischen Zugriff über Abenteuer/âventiure-Erzählungen von Karla Müller/Andrea Sieber (Hgg.), *Literarisches Lernen mit Medienverbänden für Kinder und Jugendliche. Abenteuer/âventiure als narrativer Zugang in Theorie und Praxis*. Berlin u.a. 2020.

¹¹ Andrea Sieber, „Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht“. In: Sabine Seelbach/Gerhild Zamminer (Hgg.), [Themenheft] *Sehnsuchtsort Mittelalter. ide. informationen zur deutsch-didaktik*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 40/3 (2016), S. 50-66, hier S. 51.

¹² Dazu exemplarisch Ina Karg, „(Keine) Freude über die ‚Lebenszeichen‘? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgenden Generationen im Deutschunterricht“. In: Matthias Herweg/Stefan Keppler-Tasaki (Hgg.), *Rezeptionskulturen. fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*. Berlin/New York 2012, S. 425-442; anders dagegen Andrea Sieber, „Die schlechtesten Nibelungen-Filme aller Zeiten? Möglichkeiten und Grenzen einer mediävistischen Didaktisierung“. In: Martin Fischer/Michaela

mediävale Projektionswelten und einer kritischen Auseinandersetzung mit der Vielfalt mediengenerierter Wirklichkeiten und deren zeitgenössischen Identifikationsgeboten didaktisch herzustellen. Ein konstruktiver Brückenschlag zwischen Mittelalter und Moderne kann dabei in zwei Richtungen erfolgen: Zum einen in kritischer Reflexion von modernen Rezeptionszeugnissen ausgehend als Hinwendung zur mittelalterlichen Literatur und Sprache, die es als kulturelles Erbe hinsichtlich ihrer historischen Andersheit und medialen Vermitteltheit (neu) zu entdecken gilt. Oder zum anderen in gegenläufiger Bewegung von den mittelalterlichen Originalen ausgehend, um das ursprüngliche Faszinationspotenzial mittelalterlicher Narrationen und Artefakte erfahrbar zu machen, das über viele Jahrhunderte den medialen Transfer vom Mittelalter bis in die aktuelle Lebenswirklichkeit von heranwachsenden Generationen ermöglicht hat. Unabhängig davon, welche Richtung eingeschlagen wird, bleiben die Potenziale mittelalterliche Texte und Themen für die Kompetenzvermittlung gleichermaßen relevant, wobei diese im Folgenden im Rekurs auf den ‚multimodalen Turn‘ innerhalb der Deutschdidaktik neu ausgelotet werden.

Als Zugang wählen wir die Begegnung mit einer mittelalterlichen Handschrift, die als Digitalisat im Internet frei zugänglich ist, um dadurch bei heranwachsenden Generationen neues Interesse an der Auseinandersetzung mit der mittelalterlichen Literatur und Kultur zu wecken oder vorhandene Interessen zu bekräftigen und weiter zu profilieren. Unser Beispiel bezieht sich auf den eingangs erwähnten Kampf Parzivals gegen seinen Verwandten Ither. Anhand einer Miniatur aus dem Berner *Parzival*-Codex, in der die Szene auf einer illustrierten Handschriftenseite visualisiert wird, möchten wir Möglichkeiten skizzieren, wie digitalisierte Handschriften zur Vermittlung von multimodaler Kompetenz produktiv gemacht werden können. Dafür werden zunächst aus mediävistischer Perspektive die Ausstattungstypen und Bildprogramme der sechs illustrierten *Parzival*-Handschriften des 13. und 15. Jahrhunderts in den Blick genommen. Darauf aufbauend werden diese Codices als ‚multimodale Texte‘ charakterisiert. Anschließend wird ein konkretes, mit H5P erstelltes Lehr-Lern-Medium vorgestellt, das exemplarisch die multimodalen Besonderheiten einer illustrierten Handschriftenseite thematisiert, wobei die mittelalter-didaktische Perspektive im Vordergrund steht. Abgerundet wird der Beitrag mit einem Ausblick auf neue Handlungsfelder, die zukünftig durch die Vermittlung von *multimodal literacy* neu erschlossen werden können.

2. Ausstattung und Bildprogramme illustrierter *Parzival*-Handschriften

Die Momente, in den Mediävisten mittelalterliche Handschriften als materielle Objekte sehen, berühren, entdecken und erforschen können, sind sehr selten und daher sehr exklusiv. Denn mittelalterliche Handschriften sind kostbare Artefakte, die aus konservatorischen Gründen einer breiteren Öffentlichkeit oft nur kurze Zeit und im Zusammenhang mit großen Mittelalter-Ausstellungen in Hochsicherheitsvitrinen oder sogar nur als teure Faksimile-Drucke präsentiert werden. Manche Handschriften, wie die national bedeutsamen Leithandschriften A, B und C des um 1200 entstandenen *Nibelungenliedes*, wurden 2009 sogar als besonders schützenswert ins UNESCO-Weltdokumentenerbe aufgenommen.¹³

Durch eine hauptsächlich von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)¹⁴ geförderte Digitalisierungsoffensive der letzten Jahrzehnte, bei der an verschiedenen großen Landes-, Staats- und Universitätsbibliotheken die Bestände mittelalterlicher Handschriften, aber auch wertvoller Drucke oder moderner Autographen digitalisiert wurden, entstand eine vollkommen neue Situation, denn die Digitalisate sind der Regel im Internet frei zugänglich.¹⁵ Dadurch haben sich die Möglichkeiten für die Beschäftigung mit mittelalterlichen Handschriften in Forschung und Lehre entscheidend verändert. Mit dem Handschriftencensus¹⁶ steht Expert*innen zudem ein fachspezifisches Recherche- und Informationstool zur Verfügung, das eine Suche nach Handschriften gefiltert nach Aufbewahrungsorten, Autoren, Werken oder Abbildungen¹⁷ ermöglicht. Außerdem werden zu jeder erfassten Handschrift kodikologische Basisinformationen und differenzierte Forschungsbibliographien angeboten. Sofern die Handschriften oder zugehörige

¹³ Vgl. *Das Nibelungenlied und die Klage (Leithandschrift A)*. München, Staatsbibliothek, Cgm 34. In: „Digitale Bibliothek – Münchener Digitalisierungszentrum“. In: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00035316?page=,1>; *The St. Gall Nibelung manuscript B*. St. Gallen, Stiftsbibliothek, Cod. 857. In: „e-codices“. <https://www.e-codices.unifr.ch/en/list/one/csg/0857>; *„Nibelungenlied“ und „Klage“ (Hs. C) – Cod. Donaueschingen 63*. Karlsruhe, Badische Landesbibliothek, Cod. Donaueschingen 63. In: „Badische Landesbibliothek. Sammlungen“. <https://digital.blb-karlsruhe.de/blbhs/content/thumbview/738115>; Abruf jeweils am 02.09.2022. Vgl. außerdem Elke Brügggen, „Die Konstruktion kulturellen Erbes. Zur Aufnahme des ‚Nibelungenliedes‘ in das Weltdokumentenerbe der UNESCO“. In: Manfred Eikelmann/Udo Friedrich (Hgg.), *Praktiken europäischer Traditionsbildung im Mittelalter. Wissen – Literatur – Mythos*. Berlin 2013, S. 303-323.

¹⁴ Vgl. „DFG. Förderprogramm ‚Digitalisierung und Erschließung‘“. https://www.dfg.de/foerderung/programme/infrastruktur/lis/lis_foerderangebote/digitalisierung_erschliessung/; Abruf am 02.09.2022.

¹⁵ In diesem Zusammenhang besonders hervorzuheben, ist beispielsweise die virtuelle Rekonstruktion der *Bibliotheca Palatina*, der einst berühmtesten Büchersammlung des Heiligen Römischen Reichs, die über die Webseite der Universitätsbibliothek Heidelberg zugänglich ist. Vgl. „Universitätsbibliothek Heidelberg. Bibliotheca Palatina – digital“. <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/de/bpd/index.html>; Abruf am 02.09.2022.

¹⁶ Vgl. „Handschriftencensus. Eine Bestandsaufnahme der handschriftlichen Überlieferung deutschsprachiger Texte des Mittelalters“. <https://handschriftencensus.de/>; Abruf am 02.09.2022.

¹⁷ Gemeint sind sowohl im Internet verfügbare Abbildungen von Einzelseiten als auch Voll-digitalisate.

Publikationen digital vorliegen, können diese direkt über Permalinks angesteuert werden.

Die insgesamt sechs aus dem 13. und 15. Jahrhundert überlieferten illustrierten *Parzival*-Handschriften lassen sich im Folgenden auf der Basis der bisherigen Forschung und mit Hilfe der Digitalisate sowie der Zusatztools hervorragend im Hinblick auf ihre Anlage, die Gestaltung des Layouts, die Konzeption der Miniaturen sowie die Verzahnung von Bild- und Texterzählung digital erkunden. Aufgrund des Entstehungs- und Gebrauchskontextes können die sechs Codices zunächst folgendermaßen gruppiert werden:¹⁸ Zu einer ersten Gruppe gehören die zwei ältesten illustrierten *Parzival*-Handschriften G (München, Cgm 19)¹⁹ und O [G^k] (München, Cgm 18)²⁰ aus der Mitte bzw. dem letzten Viertel des 13. Jahrhunderts, die in der Bayerischen Staatsbibliothek München aufbewahrt werden. Die Zusammenfassung in einer Gruppe basiert auf der zeitlichen Nähe der Entstehung, was sich aber kaum in Ähnlichkeiten der Ausstattung oder des Bildprogramms zeigt. Denn während in Cgm 18 nur eine zweigeteilte Miniatur in einem Bildstreifen am unteren Rand auf fol. 1^v (vgl. Abb. 1) ausgeführt ist, außerdem aber auf zahlreichen Blättern der fragmentarisch überlieferten Handschrift Raum für hochgerechnet über hundert wahrscheinlich mehrteilige Miniaturen mit mutmaßlich etwa dreihundert in den Bildstreifen angeordneten Einzelszenen freigelassen wurde,²¹ sind in Cgm 19 vier in sich geschlossene Miniaturseiten mit jeweils in drei Registern angeordneten Bildstreifen auf einem separatem Doppelblatt als fol. 49 und 50 (vgl. Abb. 2a-d) an einer Stelle in den Text des *Parzival* (XII. Buch, V. 614, 18/19)²² eingebunden, die nicht mit den Bildinhalten korrespondiert.

Soweit sich das aus der Doppelminiatur des einzig überlieferten Bildstreifens und den Aussparungen für weitere Bildstreifen erschließen lässt, orientiert sich

¹⁸ Vgl. zum Folgenden die ausführlichen Darstellungen von Lieselotte E. Saurma-Jeltsch, „Zum Wandel der Erzählweise am Beispiel der illustrierten deutschen ‚Parzival‘-Handschriften“. In: Joachim Heinzle/L. Peter Johnson/Gisela Vollman-Profe (Hgg.), *Probleme der Parzival-Philologie. Marburger Kolloquium 1990. Wolfram-Studien XII*. Berlin 1992, S. 124-152, sowie Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*.

¹⁹ Vgl. „Handschriftencensus, Wolfram von Eschenbach ‚Parzival‘“. <https://handschriftencensus.de/1223>; Abruf am 02.09.2022, sowie Schirok, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 338-341; Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*, S. 13-37, und zuletzt mit weiterführenden Literaturhinweisen Nina Fahr, „Symmetrie und Symbolik. Bildliches Erzählen in den ‚Parzival‘-Illustrationen des CGM 19“. In: Volker Leppin (Hg.), *Schaffen und Nachahmen. Kreative Prozesse im Mittelalter*. Berlin/Boston 2021, S. 171-190.

²⁰ Vgl. „Handschriftencensus, Wolfram von Eschenbach ‚Parzival‘“. <https://handschriftencensus.de/1133>; Abruf am 02.09.2022, sowie Schirok, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 341; Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*, S. 38-40.

²¹ Vgl. dazu Michael Curschmann, „Der Berner ‚Parzival‘ und seine Bilder“. In: Joachim Heinzle/L. Peter Johnson/Gisela Vollman-Profe (Hgg.), *Probleme der Parzival-Philologie. Marburger Kolloquium 1990. Wolfram-Studien XII*. Berlin 1992, S. 153-171, hier S. 158.

²² Im Folgenden zitiert nach Wolfram von Eschenbach. *Parzival. Studienausgabe. Mittelhochdeutscher Text nach der sechsten Ausgabe von Karl Lachmann. Übersetzung von Peter Knecht. Mit Einführungen zum Text der Lachmannschen Ausgabe und in Probleme der ‚Parzival‘-Interpretation von Bernd Schirok*. Berlin/New York 2003.

Cgm 18 hinsichtlich der „Text-Bild-Organisation“²³ an einem Ausstattungstyp, der zur Entstehungszeit besonders für Weltchroniken prägend war:

Der schmale Bildstreifen wird in zwei bis drei durch Rahmen getrennte Einzelszenen zerlegt, die in der Regel zeitlich oder inhaltlich aufeinanderfolgende Ereignisse schildern, hier – links – die Aufbahrung von Gahmurets Vater Gandin und – rechts – den Herrschaftsantritt des Bruders Galoes [...].²⁴

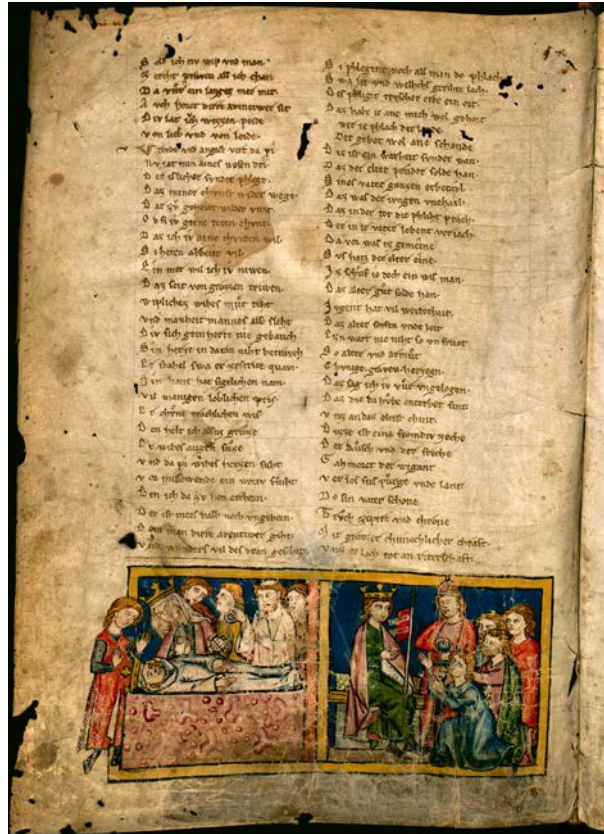


Abb. 1: Wolfram von Eschenbach *Parzival*, BSB München, Cgm 18, fol. 1^v²⁵

Wie die nicht ausgeführten Bildstreifen tatsächlich aufgeteilt und mit welchen Bildinhalten sie gefüllt worden wären, bleibt auch bei einer von Norbert H. Ott neben der Bildorganisation konstatierten stilistischen oder ikonographischen Nähe insbesondere zu bayrischen Weltchroniken spekulativ.²⁶ Konzeptuell ist jedoch festzuhalten, dass die Doppelminiatur sehr genau in den Text eingepasst wurde. Denn direkt nach dem Hinweis auf Gandins Tod am Ende der rechten

²³ Schirot, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 341.

²⁴ Ott, „Zur Ikonographie des Parzival-Stoffs“, S. 113f.

²⁵ Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. München, Staatsbibliothek, Cgm 18, fol. 1^v. In: „Digitale Bibliothek – Münchener Digitalisierungszentrum“. <https://www.digitale-sammlungen.de/view/bsb00002134?page=5>; Abruf am 02.09.2022.

²⁶ Vgl. Ott, „Zur Ikonographie des Parzival-Stoffs“, S. 114.

Textspalte (V. 5, 28) setzt die Bilderzählung – der geläufigen Leserichtung folgend links im Bildstreifen – mit der Totenklage um Gahmurets Vater ein (fol. 1^{va}), von der dann aufgrund der aufgeschlagenen Doppelseite gleichzeitig im ersten Vers der linken Spalte auf der Folgeseite gelesen werden kann (Cgm 18, fol. 2^{ra}: *Do chlagt man in fere*; V. 5, 29). Die sich zwei Verse später im Text anschließende Thematisierung von Galoes erstem Akt der königlichen Machtausübung nach seiner Herrschaftsübernahme – der Belehnung der Landesfürsten (vgl. V. 6, 2-6) – ist rechts im Bildstreifen visualisiert (fol. 1^{vb}). Die Auswahl der Bildsujets korrespondiert also eng mit dem Text. Außerdem zeichnet sich zumindest an dieser einen Stelle in Text und Bild ein besonderer Fokus auf die Herrschafts- und Rechtsverhältnisse ab, denn bekanntlich geht der Erzähler zuvor ausführlich auf die Gepflogenheiten des zeitgenössischen Erbrechts im französischsprachigen Raum ein, die hier durch die prägnante Bildformel des fürstlichen Kniefalls vor dem thronenden König unterstrichen wird.

Sowohl inhaltlich als auch formal sind die Illustrationen in Cgm 19 vollkommen anders ausgerichtet und organisiert (vgl. Abb. 2a-d): „Die Bilder sind in einem eigenen Block zusammengefaßt und dem Text als geschlossene, isolierte Einheit von besonderer Autonomie eingefügt.“²⁷ Die beiden Bildseiten befinden sich innerhalb der zweiten Gawan-Partie und ‚zerteilen‘ eine Szene, die den positiven Wendepunkt in der Beziehung zwischen Orgeluse und Gawan markiert. Vor den Bildseiten endet der Text mit einer auktorialen Inquitformel: *dô sprach mîn hêr Gâwân* (V. 614, 18). Erst nach den beiden Bildseiten folgt Gawans direkte Rede (V. 614, 19-615, 2), in der er einerseits Orgeluse ihre rigide Haltung zu seinem Minnedienst verzeiht und andererseits nicht ohne ironischen Unterton ihren Minnelohn auf der Stelle einfordert. Die in diese Szene inserierten Miniaturen beziehen sich jedoch erst auf das XIV. bis XVI. Buch und thematisieren in schlaglichtartiger Form den Schluss des *Parzival*-Romans:²⁸ Zunächst wird die Konfliktlösung zwischen Gawan und Gramoflanz unter maßgeblicher Mitwirkung von König Artus in vier Einzelszenen entfaltet (fol. 49^{ro-u}, 49^{vo}).²⁹ Parzivals Begegnung mit Feirefiz sind die nächsten Szenen gewidmet (fol. 49^{vm-u}, 50^{ro}), wobei der unerkannte Kampf der Halbbrüder dramatisiert erscheint (fol. 49^{vm}). Später verkündet Cundrie am Artushof Parzivals finale Berufung zum Gralskönig (fol. 50^{rm}). Anschließend begleitet sie ihn gemeinsam mit Feirefiz zur Gralsburg (fol. 50^{ru}). Auf der letzten Bildseite wird das offene Ende des Romans visualisiert: Beginnend mit einer Festszene auf der Gralsburg (fol. 50^{vo}), gefolgt von Feirefiz' Taufe und seiner Zerschlagung der Götzenbilder (fol. 50^{vu}), wobei dazwischen im mittleren Register noch eine Rückblende auf die Wiederbegegnung Parzivals mit Condwiramurs und seinen Zwillingssöhnen Kardeiz und Loherangrin eingeschoben ist (fol. 50^{vm}).

²⁷ Saurma-Jeltsch, „Zum Wandel der Erzählweise“, S. 126.

²⁸ Vgl. zum Folgenden auch Schirok, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 339.

²⁹ Monika Unzeitig, „Zur Bildsequenz in der Parzival-Handschrift Codex Cgm 19, fol. 49r: Die ikonographische Darstellung der Konfliktlösung zwischen Gawan und Gramoflanz durch König Artus“. In: Michael Nagel (Hg.), *Reisen – Erkunden – Erzählen. Bilder aus der europäischen Ethnologie und Literatur. Dieter Richter zum 65. Geburtstag*. Bremen 2004, S. 295-310.



Abb. 2: Wolfram von Eschenbach *Parzival*, BSB München, Cgm 19, fol. 49^r-50^v³⁰

Abweichend von einem sonst bei mittelalterlichen Handschriften gebräuchlichen Illustrationsprinzip, bei dem Miniaturen direkt im Text positioniert die jeweilige Szene visualisieren oder beispielsweise als historisierende Initialen dem Text vorangestellt sind, wird in Cgm 19 durch die Positionierung der beiden Bilddoppelseiten entkoppelt von der Textumgebung die relative Eigenständigkeit der Miniaturen gegenüber dem Text betont.³¹ Aber:

³⁰ Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. München, Staatsbibliothek, Cgm 19, fol. 49^r-50^v. In: „Digitale Bibliothek – Münchener Digitalisierungszentrum“. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00071690?page=99>, <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00071690?page=100>, <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00071690?page=101>, <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00071690?page=102>; Abruf jeweils am 02.09.2022.

³¹ Vgl. Saurma-Jeltsch, „Zum Wandel der Erzählweise“, S. 126f. Cgm 19 repräsentiert zusammen mit zwei weiteren Codices aus der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts, der Münchener *Tristan*-

Symmetrie in Komposition und Farben, die Reduktion der Formen auf einfache geometrische Muster sowie deren Korrespondenz untereinander, aber auch Schriftbänder, Gesten, Bäume usw., schaffen einen durch das Bild abrollenden Rhythmus, der um ein virtuelles bildliches Zentrum zu kreisen scheint.³²

Schaut man in die ikonographische Tradition jenseits der Erzähltradition des höfischen Romans, wird deutlich, dass in Cgm 19 ein Ausstattungstyp besonders kostbarer religiöser Codices (z.B. Bibeln, Lektionare) aufgegriffen wird. Anhand der Bildsujets hat Lieselotte E. Saurma-Jeltsch transparent gemacht, dass der Bilderzyklus durch „ikonographische Detailgestaltung“³³ (z.B. Abendmahl, Taufe) im Sinne eines für das mittelalterliche Denken üblichen typologischen Verständnisses auf eine heilsgeschichtliche Überhöhung des Geschehens am Romanende zielt.³⁴ Die bereits in der Textnarration angelegte gattungspoetische Hybridisierung und die damit verschränkte Überbietung der Artus- durch Gralswelt wird somit über die ikonographischen Anleihen aus heilsgeschichtlichen Werken im Bildprogramm ‚überpointiert‘.

Eine zweite Gruppe illustrierter *Parzival*-Handschriften bilden die drei Papierhandschriften m (Wien, Cod. 2914),³⁵ n (Heidelberg, Cpg 339)³⁶ und o (Dresden, Mscr. M 66)³⁷ aus der elsässischen Werkstatt Diebold Laubers, die in den vierziger bzw. fünfziger Jahren des 15. Jahrhunderts – also ca. zweihundert Jahre nach den Münchener Codices – in grundlegend veränderten Produktions- und Gebrauchskontexten entstanden.³⁸ Die Wiener Handschrift enthält 25, die Heidelberger 64 und die Dresdner 46 meist ganzseitige kolorierte Federzeichnungen. Nach Bernd Schirok lässt sich anhand von Bildüberschriften zu nicht ausgeführ-

Handschrift M (Cgm 51) und der Berliner *Eneasroman*-Handschrift B (Mgf 282), einen neuen Typus von Bilder-Codex, der im deutschsprachigen Raum bis ins 14. Jahrhundert traditionsbildend war. Vgl. „Handschriftencensus, Gottfried von Straßburg ‚Tristan‘“.

<https://handschriftencensus.de/1286>; Gottfried von Straßburg. *Tristan*. München, Staatsbibliothek, Cgm 51. In: „Digitale Bibliothek – Münchener Digitalisierungszentrum“.

<https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00088332>; „Handschriftencensus, Heinrich von Veldeke ‚Eneas‘“. <https://handschriftencensus.de/1062>; Heinrich <von Veldeke>: *Eneit*. Staatsbibliothek zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz, Mgf 282. In: „Digitalisierte Sammlungen“. <https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht/?PPN=PPN833652451>; Abruf jeweils am 02.09.2022.

³² Saurma-Jeltsch, „Zum Wandel der Erzählweise“, S. 128.

³³ Ebd., S. 131.

³⁴ Vgl. ebd., S. 137.

³⁵ Vgl. „Handschriftencensus, Wolfram von Eschenbach ‚Parzival‘“.

<https://handschriftencensus.de/6546>; Abruf am 02.09.2022.

³⁶ Vgl. „Handschriftencensus, Wolfram von Eschenbach ‚Parzival‘“.

<https://handschriftencensus.de/4916>; Abruf am 02.09.2022.

³⁷ Vgl. „Handschriftencensus, Wolfram von Eschenbach ‚Parzival‘“.

<https://handschriftencensus.de/6801>; Abruf am 02.09.2022.

³⁸ Einen umfassenden Einblick bietet dazu Lieselotte E. Saurma-Jeltsch, *Spätformen mittelalterlicher Buchherstellung. Bilderhandschriften aus der Werkstatt Diebold Laubers in Hagenau*. 2 Bde. Wiesbaden 2001. Vgl. außerdem Schirok, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 345-349, sowie Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*, S. 41-185.

ten Bildern, rekonstruieren, dass offensichtlich in Handschrift m insgesamt 31 und in Handschrift n insgesamt 66 Bilder geplant waren. In Handschrift o sind 17 Bildseiten entfernt worden, weshalb der ursprüngliche Bildbestand demnach in etwa mit n vergleichbar gewesen sein muss.³⁹ Die Miniaturen weisen „auffällige Gemeinsamkeiten in der Auswahl der illustrierten Szenen auf“.⁴⁰ Ausgeführt werden stereotype „Handlungssequenzen wie Ankunft, Begrüßung, Mahl, Gespräch, Kampf, Verabschiedung und Aufbruch“.⁴¹ Eine Ursache dafür liegt in der manufakturähnlichen Produktionsweise der Lauber-Werkstatt. Durch die Verwendung des relativ kostengünstigen Beschreibstoffes Papier und durch einen effizienten arbeitsteiligen Produktionsprozess, an dem mitunter verschiedene Schreiber, Rubrikatoren⁴² und Illustratoren sogar an der Herstellung eines Codex beteiligt waren, konnten illustrierte Handschriften seriell bzw. auf Vorrat angefertigt werden. Dies

bedingt eine Illustrationsweise, die gekennzeichnet ist durch die Beschränkung auf wenige, leicht verfügbare Bildmuster, die, in ihrer Bedeutung ‚multivalent‘, für unterschiedlichste Textzusammenhänge benutzt werden können und ein relativ beschränktes, aber vielseitig verwendbares Bilder-Arsenal bereitstellen, aus dem die Illustratoren schöpfen.⁴³

Ein Effekt ist, dass unterschiedliche Szenen innerhalb einer Handschrift, aber auch in anderen Handschriften aus derselben Werkstatt, unter „Verwendung identischer Bildformeln“⁴⁴ stereotyp gestaltet sind. Trotz einer szenentypischen Verzahnung zwischen Text und Bild sind die Illustrationen je Einzeltext inhaltlich unspezifisch und wirken dabei im Vergleich verschiedener seriell produzierter Texte oder sogar über Gattungsgrenzen hinweg homogen. Statt originelle Bildinhalte zu transportieren, tragen die Illustrationen vielmehr „funktional zur Organisation des Textes bei“, wodurch sie „anderen Gliederungselementen vergleichbar [sind], also dem Register, den Überschriften und den Abschnittbezeichnungen“.⁴⁵

³⁹ Vgl. Schirok, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 345. Von der Standardausstattung her müsste die Illustrationsdichte aller *Parzival*-Handschriften aus der Lauber-Werkstatt gleich hoch sein. Ökonomisch oder inhaltlich motivierte Differenzen in der Ausstattung erörtert Saurma-Jeltsch, „Zum Wandel der Erzählweise“, S. 140-145.

⁴⁰ Schirok, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 345.

⁴¹ Schirok, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 345.

⁴² Der ‚Rubrikator‘ schrieb in einem mittelalterlichen Codex die roten Überschriften („Rubriken“). Der Fachterminus leitet sich von lat. *rubrum* („rot“) ab. Vgl. Jakobi-Mirwald, *Das mittelalterliche Buch*, S. 126, 149.

⁴³ Norbert H. Ott, „Überlieferung, Ikonographie – Anspruchsniveau, Gebrauchssituation. Methodisches zum Problem der Beziehungen zwischen Stoffen, Texten und Illustrationen in Handschriften des Spätmittelalters“. In: Ludger Grenzmann/Karl Stackmann (Hgg.), *Literatur und Laienbildung im Spätmittelalter und der Reformationszeit. Symposium Wolfenbüttel 1981*. Stuttgart 1984, S. 356-386, hier S. 357.

⁴⁴ Saurma-Jeltsch, *Spätformen mittelalterlicher Buchherstellung*, Bd. 1, S. 215.

⁴⁵ Vgl. Saurma-Jeltsch, „Zum Wandel der Erzählweise“, S. 140.

Oft wurden die seriellen Illustrationen aus der Lauber-Werkstatt wegen der Austauschbarkeit der Bildformeln über Gattungsgrenzen hinweg und aufgrund dadurch provozierten Divergenzen zwischen Text- und Bildererzählung oder mangelnder Passung zur Rubrik als ‚minderwertig‘ oder ‚fehlerhaft‘ eingestuft.⁴⁶ Durch eine umfassende Paralleluntersuchung von Anne Stephan-Chlustin zu allen Illustrationen der drei *Parzival*-Handschriften aus der Lauber-Werkstatt wurde dieses meist nur aus wenigen Beispielen hergeleitete Pauschalurteil zugunsten differenzierterer Aussagen zu allen Miniaturen revidiert.⁴⁷ Für den vorliegenden Argumentationszusammenhang bietet es sich allerdings an, lediglich exemplarische Miniaturen herauszugreifen, die im Umfeld von Parzivals Kampf gegen Ither angesiedelt sind, die durch die inhaltliche Nähe zu der hauptsächlich von uns im Lehr-Lern-Medium fokussierten Handschriftenseite aus dem Berner *Parzival*-Codex zumindest eine gewisse Vergleichbarkeit ermöglichen. In der Wiener Handschrift m ist keine Illustration auf den Ither-Kampf bezogen. Die Heidelberger Handschrift n und die Dresdner Handschrift o visualisieren zwar nicht direkt den Kampf gegen Ither, zeigen aber jeweils in einer Miniatur Parzival und König Artus im Gespräch über Ithers Rüstung (vgl. Abb. 3, 4).⁴⁸ Die Miniaturen sind genau zwischen Parzivals Rüstungsbitte (V. 149, 28-150, 2) und Artus' Reaktion darauf (V. 150, 3-10) inseriert, d.h. illustriert wird parallel zur Textnarration eine direkt in die Episode eingebettete Szene. In Handschrift n stehen am oberen Rand die letzten zwei Verse von Parzivals Rede (V. 150, 1f.) gefolgt von der zweizeiligen Bildüberschrift (Cpg 339, fol. 113^r): *Alfo kvnnig artus mit dem knappen / vmb den harnefch rette*. Links im Bild ist Parzival im höfischen Gewand mit modischem Hut und rechts König Artus mit Kreuzblattkrone, hier zusätzlich umwunden mit einer Sendelbinde, dargestellt. Das Gespräch wird durch wechselseitig aufeinander bezogene Redegesten visualisiert, wobei die deiktische Geste, die Parzival mit der linken Hand ausführt, auf hinter ihm an einer Stange hängende eiserne Rüstungsteile deutet. In Handschrift o findet sich ohne Textstück aus dem Versroman die nahezu identische zweizeilige Bildüberschrift (Mscr. M 66, fol. 105^r): *Alfo konig artus mit den knappen vmb / den harnefch rette*. Die Szene umfasst anders als in Handschrift n vier Figuren: Links im Bild ist König Artus mit Kreuzblattkrone im Hermelinmantel dargestellt. Rechts im Bild steht Parzival in einem kurzen, ebenfalls mit Hermelin besetzten Gewand. Hinter Artus und Parzival ist auf jeder Bildseite halb verdeckt je eine weitere Figur sichtbar. Das Gespräch wird durch wechselseitig aufeinander bezogene Redegesten aller vier Figuren visualisiert, wobei die deiktischen Gesten auf Rüstungsteile und ein Schwert deuten, Gegenstände, die zwischen den Gesprächspartnern auf dem Boden liegen.

⁴⁶ Dazu einige Beispiele in Schirok, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 348ff.

⁴⁷ Vgl. Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*, S. 68-188.

⁴⁸ Vgl. zum Folgenden Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*, S. 94-96.



Abb. 3: Wolfram von Eschenbach *Parzival*, UB Heidelberg, Cpg 339, fol. 113^{r49}



Abb. 4: Wolfram von Eschenbach *Parzival*, SLUB Dresden, Mscr. M 66, fol. 105^{r50}

⁴⁹ Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cpg 339, fol. 113^r. In: „Heidelberger historische Bestände – digital“.

<https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg339i/0239>; Abruf am 02.09.2022.

⁵⁰ Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. Dresden, Sächsische Landes- und Universitätsbibliothek, Mscr. M 66, fol. 105^r. In: „SLUB. Digitale Sammlungen“.

<https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/12735/215>; Abruf am 02.09.2022.

Im Unterschied zur Textnarration fällt in beiden Illustrationen gleichermaßen auf, dass Parzival in den Miniaturen jeweils höfische Gewänder trägt, obwohl er zu diesem Zeitpunkt noch in den Narrenkleidern seiner Mutter stecken müsste. Vom Inneren des Artushofes ist die Gesprächsszene in den Außenraum verlagert worden. Da das Gespräch außerdem vor Parzivals Kampf gegen Ither stattfindet, kann die dargestellte Rüstung nur als eine Vergegenwärtigung des Gesprächsgegenstandes nicht aber als reales Objekt visualisiert sein.⁵¹ Dafür spricht auch, dass die blaue Tusche, mit der die Rüstungsteile ausgeführt sind, auf das Material Eisen verweist, also nicht über eine rote Färbung genau auf Ithers Rüstung vorausgedeutet wird. Von einer guten Textkenntnis des Illustrators zeugt die Konkretisierung des in der Bildüberschrift genannten *knappen* (Cpg 339, fol. 113^r; Mscr. M 66, fol. 105^r) als Parzival. Abweichend vom Text wird dessen Narrenkleidung in den Illustrationen von Anfang an durch höfische Kleider ersetzt, was insgesamt einer höfischen Pointierung von Parzivals Jugendgeschichte im Bildprogramm und somit einer signifikanten Umdeutung seines unhöfischen Verhaltens in der Textnarration entspricht.⁵² Saurma-Jeltsch sieht darin auch mit Blick auf Illustrationen zu anderen Handlungssequenzen mit Gahmuret oder Gawan eine „Tendenz zur Entdramatisierung der Ereignisse“ und eine „Einordnung des Helden in einen bestimmten sozialen und ethischen Zusammenhang“, wodurch die Lauber-Handschriften als „Benimm-Bücher“⁵³ betrachtet werden könnten: „Der Betrachter/Käufer erfährt eine Belehrung in jenem Bereich, der für seine soziale Zugehörigkeit das entscheidende Kriterium darstellt, im höfischen Verhalten.“⁵⁴ Dieser „pragmatische“⁵⁵ Zugang spiegelt sich letztlich zum Teil auch im Layout der illustrierten Seiten und der Anlage der Codices wider:⁵⁶ Eine Besonderheit in Handschrift n sind beispielsweise gut erkennbare Spuren eines Blattweisers am rechten Bildrand auf der Höhe der Kreuzblattkrone von König Artus (Cpg 339, fol. 113^r). Auf nahezu allen Bildseiten des Heidelberger *Parzival*-Codex wurden solche Blattweiser aus Pergament jeweils auf verschiedenen Höhen an den Bildrand wahrscheinlich bereits in der Lauber-Werkstatt eingeklebt.⁵⁷ Die Blattweiser

⁵¹ Vgl. dazu den Hinweis in Schiroke, *Wolfram von Eschenbach: Parzival*, S. 188.

⁵² Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*, S. 183, verallgemeinert dies als eines von drei Rezeptionsmerkmalen, bei dem eine „bewusste Umformung bzw. Höfisierung des Erzählstoffes bis hin zur Verfälschung“ erfolgt.

⁵³ Vgl. Saurma-Jeltsch, „Zum Wandel der Erzählweise“, S. 143.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 144.

⁵⁵ Vgl. ebd.

⁵⁶ Auch hinsichtlich des Layouts der illustrierten Seiten weisen beide Handschriften große Ähnlichkeiten auf: Während in Handschrift n zwei Verse des einspaltig geschriebenen Textes mit der zweizeiligen Bildüberschrift kombiniert oberhalb der fast ganzseitigen Federzeichnung platziert sind, fehlt in Handschrift o in der Bildumgebung zwar der direkte Bezug auf den Verstehtext, aber die Bildüberschrift ist im Wortlaut nahezu identisch und auch das Bildsujet verfolgt trotz der Figurenverdopplung dieselbe Konzeption der Höfisierung der Szene.

⁵⁷ Soweit wir das überblicken, lassen sich die Spuren der Blattweiser nur auf wenigen Bildseiten nicht mehr sicher identifizieren bzw. es wurde in Einzelfällen ein Blattweiser ausnahmsweise auf einer Textseite platziert. Vgl. exemplarisch für die Spuren eines Blattweisers auf einer Textseite fol. 190^r statt auf der nach folgenden Bildseite fol. 191^r; vgl. Wolfram von Eschenbach. *Parzival*.

sind von außen am Schnitt der Handschrift sichtbar und erleichtern somit den Zugriff der Rezipierenden auf die Bildseiten und unterstützen den „Lesekomfort“,⁵⁸ da sie die Aufmerksamkeit nicht nur gezielt auf die Bilder sondern auch auf die mit den Bildüberschriften weitgehend identischen Kapitelanfänge lenken. Dieser Pragmatismus wird auch dadurch gestützt, dass dem Versroman im Heidelberger *Parzival*-Codex auf fol. 1^r bis 4^r ein Inhaltsverzeichnis vorangestellt wurde, das neben den Kapitelnummern auch die vollständigen Bildüberschriften enthält.⁵⁹

Der sechste illustrierte *Parzival*-Codex, die 1467 von Johannes Stemheim aus Konstanz geschriebene Handschrift R [G^x] (Bern, Cod. AA 91),⁶⁰ weist durch die Verwendung von Papier als Beschreibstoff und die Gestaltung der Miniaturen als Federzeichnungen zwar eine gewisse Nähe zu den Lauber-Handschriften auf, steht jedoch aufgrund der Anlage des Codex mit Blick auf die Bildnarration konzeptuell eindeutig für sich. Nach Michael Curschmann lässt sich vom Illustrationstyp her eine gewisse Nähe zur Münchener Handschrift O (Cgm 18) feststellen.⁶¹ Desweiteren fällt die sehr ungleich auf die Gesamthandlung verteilte Illustrationsdichte ins Auge, wobei Parzivals Jugendgeschichte bis zur Initiation zum Ritter mit Szenen zu seiner Geburt (fol. 18^v), zur Hirschjagd (fol. 20^r), zu seiner Begegnung mit den Artusrittern (fol. 21^r), zur Schändung Jeschutes (fol. 23^r), zum Kampf gegen Ither (fol. 28^v) und zum Anlegen von Ithers Rüstung (fol. 29^v) am ausführlichsten illustriert ist.⁶² Darüber hinaus gibt es zahlreiche inhaltliche und/oder strukturelle Diskrepanzen zwischen den Bildüberschriften, die anders als bei den Lauber-Handschriften nicht als Kapitelüberschriften fungieren, son-

Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cpg 339, fol. 190^r, fol. 191^r In: „Heidelberger historische Bestände – digital“. <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg339i/0393>, <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg339i/0395>; Abruf jeweils am 02.09.2022.

⁵⁸ Saurma-Jeltsch, *Spätformen mittelalterlicher Buchherstellung*, Bd.1, S. 80. Die Blattweiser liefern außerdem ein Indiz dafür, dass die Bilder möglicherweise sogar von Illiterati unabhängig vom Text rezipiert werden konnten, auch wenn die Illustrationen eigentlich in enger Verzahnung mit dem Text konzipiert wurden. Für einen ähnlichen Befund zum Brüsseler *Tristan*-Codex vgl. Zacke, Birgit. *Wie Tristan sich einmal in eine Wildnis verirrt. Bild-Text-Beziehungen im ‚Brüsseler Tristan‘*. Berlin 2016, S. 66.

⁵⁹ Vgl. Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*, S. 45.

⁶⁰ Vgl. „Handschriftencensus, Wolfram von Eschenbach ‚Parzival‘“.

<https://handschriftencensus.de/3959>; Abruf am 02.09.2022; Curschmann, „Der Berner ‚Parzival‘ und seine Bilder“, Wiebke Ohlendorf, „Figurengruppen in Schrift und Bild am Beispiel der Berner *Parzival*-Handschrift Cod. AA 91“. In: Andrea Schindler/Evelyn Meyer (Hgg.), *Geschichten sehen, Bilder hören. Bildprogramme im Mittelalter. Akten der Tagung Bamberg 2013*. Bamberg 2015, S. 179-190, Schirok, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 341-345, sowie Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*, S. 187-241.

⁶¹ Vgl. Curschmann, „Der Berner ‚Parzival‘ und seine Bilder“, S. 155, passim.

⁶² Vgl. die Abbildungen in Schirok, *Wolfram von Eschenbach: Parzival*, S. 155-160, sowie zur Gesamtverteilung der Illustrationen Schirok, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 343f. Mit insgesamt fünf seriell angelegten Miniaturen ist die Blutstropfen-Episode ebenfalls besonders dicht illustriert und somit thematisch exponiert; vgl. dazu Evelyn Meyer, „Der Maler konnte oder wollte nicht lesen – oder vielleicht doch? Die Bild-Text-Bezüge der Blutstropfenepisode in den illustrierten *Parzival*-Handschriften“. In: Andrea Schindler/Evelyn Meyer (Hgg.), *Geschichten sehen, Bilder hören. Bildprogramme im Mittelalter. Akten der Tagung Bamberg 2013*. Bamberg 2015, S. 191-214.

dern „offensichtlich als Illustrationsvorschriften gedacht sind“⁶³ und den tatsächlichen Umsetzungen dieser Vorschriften in den einzelnen Miniaturen. Die strukturellen Diskrepanzen resultieren daraus, dass die Bildüberschriften komplexe Handlungssequenzen antizipieren, die entweder in einer multiszenischen Darstellung oder mehreren Einzelszenen ausgeführt werden müssten, „während der Illustrator von diesen generell nur eine bildlich umsetzt“.⁶⁴ Dies beeinflusst maßgeblich das Layout der illustrierten Seite. Je nach Komplexität der Illustrationsvorschrift variieren die Größe der Illustrationen und deren Positionierung auf der Seite. Curschmann konstatiert, dass „insgesamt drei verschiedene Grundtypen zur Verwendung kommen: vom Kolumnenbild über querformatig-zweispaltige bis zu ganzseitigen Darstellungen“ und sieht darin ein „Experimentieren“ mit der „Flächenaufteilung“⁶⁵ im Zusammenspiel von Text, Rubrik und Bild. Je vielschichtiger die Illustrationsvorschrift ist, desto stärker tendiert die tatsächlich ausgewählte und ausgeführte Einzelszene zu einem größeren, spaltenüberschreitenden bis ganzseitigem Format der Miniaturen.

Auf welche Schwierigkeiten der Illustrator bei der Szenenauswahl aus einer komplexen Rubrik stieß und zu welchen Bildlösungen er gefunden hat, lässt sich anhand der auf zwei Miniaturen aufgeteilten Ither-Episode aus Parzivals Jugendgeschichte gut veranschaulichen.



Abb. 5: Wolfram von Eschenbach *Parzival*, BB Bern, Cod. AA 91, fol. 28^v⁶⁶

⁶³ Schiroke, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 341.

⁶⁴ Schiroke, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 342.

⁶⁵ Vgl. Curschmann, „Der Berner ‚Parzival‘ und seine Bilder“, in der Reihenfolge der Zitate S. 156, 157, 156.

⁶⁶ Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. Bern, Burgerbibliothek, Cod. AA 91, fol. 28^v. In: „e-codices – Virtual Manuscript Library of Switzerland“. <https://www.e-codices.unifr.ch/de/bbb/AA0091/28v>;



Abb. 6: Wolfram von Eschenbach *Parzival*, BB Bern, Cod. AA 91, fol. 29^v⁶⁷

In der ersten Szene auf fol. 28^v (vgl. Abb. 5) wird zunächst Parzivals Kampf gegen Ither visualisiert und anschließend auf fol. 29^v (vgl. Abb. 6) in der zweiten Szene gezeigt, wie der Knappe Iwanet Parzival beim Anlegen von Ithers Rüstung hilft. Die Rubriken sind zwei- bis dreizeilig, kolumnenübergreifend angelegt und inhaltlich auf verschiedene chronologisch ablaufende Handlungen bezogen.⁶⁸ Zum Ither-Kampf werden insgesamt fünf (Teil-)Handlungen aufgezählt (fol. 28^v): *Hie ftrit parzifal mit dem rotten ritter vnd fellt in nider zu tod vnd / leit sine wappen an vnd sicz vff sin ros also wunder vnd leit / den harnach vber sin narren kleid*. Die zweite Rubrik schließt direkt an die letzte Handlung an, wiederholt einzelne Handlungsschritte und kontextualisiert diese durch die Helferfigur Iwanet neu (fol. 29^v): *Hie wappnet Iwan den parczifal mit des rotten ritters geczug vnd zoch / im das pfärt dar daruff er prang one ftegreiff vnd reit en weg*. Aus den verschiedenen Handlungsphasen der ersten Rubrik wählt der Illustrator nur den Kampf gegen Ither aus. Inhaltlich zum Text kohärent ist, dass Parzival dabei anders als in

Abruf am 02.09.2022. Zur Verortung im Text und zur Beschreibung der Bildszene vgl. Sabine Obermaier, „Lesen mit den Augen der Illustratoren. Mittelalterliche und neuzeitliche Blicke auf Wolframs *Parzival*“. In: Gutenberg-Jahrbuch 2005, S. 23-41, hier S. 25 (Abbildung auf S. 24), Kristina Domanski/Margit Krenn, „Parzival auf dem Weg zum Gral“. In: Dies. *Liebesleid und Ritterspiel. Mittelalterliche Bilder erzählen große Geschichten*. Darmstadt 2012, S. 76-86, hier S. 81 (Abbildung auf S. 82), sowie Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*, S. 207-209.

⁶⁷ Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. Bern, Burgerbibliothek, Cod. AA 91, fol. 29^v. In: „e-codices – Virtual Manuscript Library of Switzerland“. <https://www.e-codices.unifr.ch/de/bbb/AA0091/29v>; Abruf am 02.09.2022. Vgl. außerdem Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*, S. 209f.

⁶⁸ Zu den Rubriken vgl. Schiroke, *Wolfram von Eschenbach: Parzival*, S. 194f., Schiroke, „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“, S. 343, sowie Stephan-Chlustin, *Artuswelt und Gralswelt im Bild*, S. 207, 209.

den Lauber-Handschriften Narrenkleider trägt. Das prospektiv angekündigte Anlegen der Rüstung wird jedoch in die nächste Miniatur verschoben. Im Widerspruch zur Textnarration kämpft Parzival nicht zu Fuß und tötet Ither nicht mit seinem Gabylot durch den Sehschlitz des Helms, sondern durchbohrt ihn auf einem Esel reitend auf Brusthöhe mit einer Lanze. Dass Ither keine rote Rüstung trägt, aber seine Erscheinung und sein Pferd in vielen Details in roter Farbe gestaltet sind, er also tatsächlich trotzdem als der in der Rubrik angekündigte rote Ritter erscheint, entspricht einer Illustrationsweise, die mit „signalhafter Deutlichkeit“⁶⁹ die Ereignisse detailreich konkretisiert statt wie in den Lauber-Handschriften den Kampf gegen Ither auszusparen, die Bebilderung auf das Gespräch über die Rüstung zu verlagern und dabei die Bildformeln textübergreifend zu homogenisieren.⁷⁰ Die dann folgende Miniatur, in der Iwanet vor Parzival kniet und ihm beim Anlegen einer eisernen Beinschiene am rechten Bein über der Narrenkleidung hilft, während im Bildvordergrund der bis aufs Hemd entkleidete, blutüberströmte Ither liegt, besticht ebenfalls durch die Detailfülle und korrespondiert mit der Textnarration, auch wenn das in der Rubrik angekündigte Heranführen des Pferdes und Parzivals Aufsitzen nicht visualisiert werden. Neben diesen Detailbeobachtungen ist insgesamt festzuhalten, dass mit dem besonderen Fokus der Illustrationen des Berner *Parzival*-Codex auf Parzivals Jugendgeschichte seine Initiation zum Artusritter unabhängig von seiner Prädestination zum Gralskönig betont wird. Denn trotz dysfunktionaler Erziehung erreicht Parzival aufgrund seiner angeborenen Fähigkeiten – wenn auch zunächst unter negativen Vorzeichen – relativ ‚unkompliziert‘ seine genealogisch vorherbestimmte Position als gewaltfähiger Krieger und Herrscher. In diesem Ringen des Protagonisten um seinen Status und seine Machtposition könnte in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts ein besonderes Identifikationspotenzial für die Berner Oberschicht gelegen haben.⁷¹

⁶⁹ Vgl. Saurma-Jeltsch, „Zum Wandel der Erzählweise“, S. 149.

⁷⁰ Domanski/Krenn, „Parzival auf dem Weg zum Gral“, S. 81, verweisen darauf, dass innerhalb des Berner Codex dennoch eine Stereotypisierung von Parzivals späteren Kämpfen als Lanzenstechen zu beobachten ist. Immer reitet Parzival seine Gegner von der linken Seite her an und durchbohrt sie mit seiner Lanze bzw. stößt die Verwundeten vom Pferd, während die Lanze des jeweils Unterlegenen bereits am Boden liegt. Die Bildformel wird – etwa bei Keie – auch dann gewählt, wenn der Kampf nicht tödlich verläuft. Vgl. dazu Parzivals Kämpfe gegen Kingrun (fol. 38^r), Clamide (fol. 40^v), Orilus (fol. 52^v) und Keie (fol. 58^r), sowie die Abbildungen bei Schirok, *Wolfram von Eschenbach: Parzival*, S. 161, 162, 165, 168.

⁷¹ Dazu vgl. ausführlicher Michael Stolz, „Wolfram-Lektüre für die spätmittelalterliche Stadt. Erkundung einer literarischen Topographie am Beispiel des Berner ‚Parzival‘“. In: *Germanistik in der Schweiz. Online-Zeitschrift der Schweizerischen Akademischen Gesellschaft für Germanistik* 1/2002, S. 19-56 (=http://www.sagg-zeitschrift.unibe.ch/1_02/stolz.html; Abruf am 02.09.2022). Ein Besitzeintrag von 1467 unterhalb des Schreiberkolophons verweist im Berner Codex AA 91 auf Jörg Friburger von Bern, der verschiedene einflussreiche Positionen in der Stadt inne hatte. Vgl. Scholz, ebd., S. 25, sowie Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. Bern, Burgerbibliothek, Cod. AA 91, fol. 176^{rb}. In: „e-codices – Virtual Manuscript Library of Switzerland“. <https://www.e-codices.unifr.ch/de/bbb/AA0091/176r>; Abruf am 02.09.2022; sowieweitere Einträge auf fol. V2^r und V2^v.

3. Illustrierte Handschriften als ‚multimodale Texte‘

Die sechs vorgestellten illustrierten *Parzival*-Handschriften repräsentieren mit Blick auf die Gesamtanlage der Codices, das Layout der Bildseiten, die Relation von Text- und Bildnarration sowie die ikonographische Ausgestaltung vier Ausstattungstypen, die sich auf je unterschiedliche Weise als ‚multimodale Texte‘ charakterisieren lassen. Im Rekurs auf die basale Definition von Hans Krah betrachten wir illustrierte Handschriften zunächst aus semiotischer Perspektive als multimodal, da es sich dabei schlicht um Medien handelt, deren „Text“ sich „aus verschiedenen Zeichensystemen“⁷² zusammensetzt. Im Grunde genommen muss dies aber weiter ausdifferenziert werden. Denn historisch gesehen handelt es sich bei illustrierten Codices bereits um die „Kombination unterschiedlicher Dimensionen von Multimodalität innerhalb komplexer medialer Arrangements“,⁷³ bei denen im Rekurs auf Klaus Sachs-Hombach, John Bateman, Robin Curtis, Beate Ochsner und Sebastian Thies zu untersuchen ist, ob diese Dimensionen semiotische, perzeptuelle, referenzielle oder partizipatorische Multimodalität implizieren und wie deren Zusammenspiel zu rekonstruieren ist.⁷⁴

Zur ‚semiotischen Dimension‘ von Multimodalität gehören neben Schrift und Text auch Bild und Layout, die an die historische Materialität des Überlieferungsträgers Codex gebunden sind. Da mittelalterliche Codices aus moderner Perspektive dominant visuell wahrgenommen werden, wirken sie auf den ersten Blick ‚monomodal‘. Sachs-Hombach et al. verwenden den Zusatz „monomodal“ für Wahrnehmungskonstellationen, in denen verschiedene „semiotische Ressourcen, wie sie etwa in Schrift-Bild-Kombinationen vorliegen“⁷⁵ trotzdem über ein- und denselben Wahrnehmungskanal rezipiert werden. Bei illustrierten Handschriften aus dem Mittelalter kommt aber als weitere Form von Multimodalität eine ‚perzeptuelle Dimension‘ hinzu. Diese existiert nach Sachs-Hombach et al. erst, „wenn ein Reiz oder eine Reizkonstellation durch mindestens zwei Wahrnehmungsmodi verarbeitet wird“.⁷⁶ Dies trifft auf mittelalterliche Texte ganz selbstverständlich zu, denn diese waren zunächst nicht schrift-literarisch sondern mündlich konzipiert und aufgrund der mittelalterlichen Aufführungspraxis immer an verschiedene sensorische Modi der Audiovisualität gekoppelt. Dazu gehören das gesprochene Wort- oder der Gesangsvortrag inklusive Prosodie und Stimmmodulation begleitet nonverbalen Elementen wie Mimik und Gestik. Weitere Elemente wie Instrumentalbegleitung, der Einsatz von Requisiten oder körperliche Bewegungen konnten je nach Textsorte hinzutreten. Aus historischer

⁷² Hans Krah, „Mediale Grundlagen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, S. 57-80, hier S. 70. Siehe auch Krah i.d.B.

⁷³ Klaus Sachs-Hombach/John Bateman/Robin Curtis/Beate Ochsner/Sebastian Thies, „Medienwissenschaftliche Multimodalitätsforschung“. In: *MEDIENwissenschaft* 1/2018, S. 8-26, hier S. 10 (=https://archiv.ub.uni-marburg.de/ep/0002/article/view/7708/7581; Abruf am 02.09.2022).

⁷⁴ Vgl. zur Ausdifferenzierung der vier Dimensionen ebd.

⁷⁵ Ebd., S. 13.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 12.

Distanz können diese verschiedenen Elemente analytisch getrennt als unterschiedliche semiotische Ressourcen betrachtet werden. Zeitgenössisch waren diese Elemente in der Performance-Situation jedoch immer nur im perzeptuellen Zusammenspiel erfahrbar.



Abb. 7: Reinmar der Fiedler, *Codex Manesse*, UB Heidelberg, Cpg 848, fol. 312^r⁷⁷

Hinweise darauf bieten beispielsweise die Illustrationen aus der Großen Heidelberger Liederhandschrift (*Codex Manesse*), in der verschiedene Situationen der mittelalterlichen Aufführungspraxis etwa im Autorporträt zu Reinmar dem Fiedler mit Musik- oder Tanzbegleitung visualisiert wurden (vgl. Abb. 7). Sicherlich haben in der Performance-Situation auch Gerüche oder Berührungen in der Interaktion zwischen Performenden und Rezipierenden eine begleitende Rolle gespielt, aber diese sinnesphysiologischen Dimensionen lassen sich aus der historischen Distanz natürlich nicht mehr rekonstruieren.

Insgesamt wiesen mittelalterliche Codices für zeitgenössische Rezipierende eine komplexe referenzielle Multimodalität auf, weil die ursprünglich multimodalen Rezeptionserfahrungen aus der Performance-Situation auch bei einer ausschließlich visuell vollzogenen Wahrnehmung von Codices als besonderer Weltbezug mitgedacht, imaginiert oder memoriert werden konnten. Aus moderner

⁷⁷ *Große Heidelberger Liederhandschrift (Codex Manesse)*, Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cpg 848, fol. 312^r. In: „Heidelberger historische Bestände – digital“. <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg848/0619>; Abruf am 02.09.2022.

Perspektive haben wir dazu aus verschiedenen Gründen nur einen beschränkten Zugang. Spuren der ursprünglichen Mündlichkeit haben sich zwar in den Medien Schrift und Bild oder in der Textnarration in vielfältiger Weise in den Codices sedimentiert, aber die Alterität von Sprache, Ikonographie und Textualität stellt eine nicht zu unterschätzende Verstehensbarriere für modernen Rezipierende dar, die zudem auch nicht über die passenden multimodalen Rezeptionsroutinen verfügen, die im Mittelalter selbstverständlich waren. Einer Handschrift als Überlieferungsträger von mittelalterlicher Literatur fehlen demnach immer wesentliche Dimensionen dessen, was nur indirekt als komplexe kulturelle Praxis mit all ihren perzeptuellen und referenziellen Implikationen zu rekonstruieren ist. Auch partizipatorische Elemente spielten eine wesentliche Rolle, wenn mittelalterliche Codices beispielsweise, ohne dass daraus rezitiert oder gesungen wurde, als auratische Objekte in ritualisierte oder zeremonielle Handlungen eingebunden wurden und dadurch etwa die individuelle oder kollektive Teilhabe an Genealogie, Heilserwartung, Identität oder Macht ermöglicht wurde.

Korreliert man nun die Beobachtungen zu den unterschiedlichen Typen der illustrierten *Parzival*-Handschriften mit der angedeuteten mehrdimensionalen Multimodalität mittelalterlicher Codices, ergibt sich folgendes Bild: Alle sechs vorgestellten illustrierten *Parzival*-Handschriften repräsentieren allein durch das Vorhandensein von Text-Bild-Zusammenhängen innerhalb der Codices die bis in die aktuelle Gegenwart geläufigste semiotische Dimensionen von Multimodalität, die in der Regel nur noch visuell und daher im oben ausgeführten Sinne monomodal rezipiert wird. Dies trifft auf die stereotypen Einzelminiaturen der Lauber-Handschriften oder die seriellen Illustrationen des Berner *Parzival*-Codex aus dem 15. Jahrhundert ebenso zu wie auf die Doppelminiatur des Münchener Cgm 18 oder die komplexen Bildseiten des Münchener Cgm 19 aus dem 13. Jahrhundert.

Bestimmte Bild-Semantiken wirken jedoch multimodal ‚übercodiert‘, wenn sie besondere Hinweise auf mündliche Kommunikationspraktiken geben, die mit Rezeptionsroutinen des mittelalterlichen Publikums verknüpft waren. Beispielsweise wird das Gespräch von Parzival und König Artus über Ithers Rüstung mit lebhaften Rede- und Zeigegesten begleitet, also wird in der Szene über die Gestik Mündlichkeit signifiziert (vgl. Abb. 3, 4). Im Anschluss an Sachs-Hombach et al. stellt sich die Frage, ob solche Bilder, die Gestik visualisieren, „bereits in sich multimodal sind oder nicht“ und ob in diesem Fall „eine Unterscheidung zwischen elementaren Modalitäten und komplexen Modalitäten sinnvoll“⁷⁸ wäre. Auch die Spruchbänder in Cgm 19 (vgl. Abb. 2a-d), die mit Sprechblasen moderner Comics verglichen werden können,⁷⁹ hier vor allem aber zur Figurenidentifizierung eingesetzt werden, markieren grundsätzlich Mündlichkeit. Darüber hin-

⁷⁸ Sachs-Hombach/Bateman/Curtis/Ochsner/Thies, „Medienwissenschaftliche Multimodalitätsforschung“, S. 14.

⁷⁹ Dazu demnächst ausführlicher Andrea Sieber, „Bilderburg, Codex und Teppich – mittelalterliche Artefakte als Comics. Exemplarische Visualisierungen des Tristan-Mythos“. In: Darilek, Marion/Däumer, Matthias (Hgg.), *Vom Spruchband zur Sprechblase. Comics des Mittelalters – Mittelaltercomics*. Bielefeld 2022 [im Druck].

aus dienen die Spruchbänder durch ihre symmetrische Anordnung einer Ästhetisierung (vgl. z.B. Abb. 2b, unteres Register) oder durch ihre dynamische Ausrichtung einer Emotionalisierung (vgl. z.B. Abb. 2d, mittleres Register) des dargestellten Geschehens.⁸⁰

Eine zusätzliche Grenzüberschreitung von der semiotischen zur referenziellen Dimension von Multimedialität könnte außerdem in den Gesprächsszenen zwischen Parzival und König Artus in den Lauber-Handschriften vorliegen (vgl. Abb. 3, 4). Wie weiter oben bereits angedeutet, werden jeweils Rüstungsteile hinter oder zwischen den Gesprächspartnern visualisiert, die auf der Handlungsebene zu diesem Zeitpunkt nicht präsent sind. In den Miniaturen wird der Gesprächsinhalt vergegenwärtigt, also etwas, das nur in der Imagination der Gesprächspartner existiert, und für die zeitgenössischen Rezipierenden konkretisiert. Das aus moderner Perspektive möglicherweise missverständlich wirkende Bildsujet, erlangt demnach bei genauerer Durchdringung und im Abgleich mit der Textnarration eine unerwartete gesteigerte Komplexität.

Je nach Gebrauchskontext der illustrierten *Parzival*-Handschriften treten weitere nicht direkt erschließbare Dimensionen referenzieller und partizipatorischer Multimodalität hinzu. Das Spektrum reicht von der pragmatischen Gebrauchsfunktion im Dienste der Wissensvermittlung zu höfischen Verhaltensnormen im Heidelberger Codex Cpg 339 über das spezifische Identifikationspotenzial des Berner Codex AA 91 für das städtische Patriziat bis hin zu genealogisch-rechtlichen oder heilsgeschichtlichen Funktionalisierungen in den Münchener Codices Cgm 18 und 19 (vgl. Abb. 1, 2a-d). Gerade die beiden letztgenannten Handschriften implizieren aufgrund ihrer Nähe zur Weltchronistik und Bibleepik die stärksten Hinweise auf eine mutmaßliche Einbindung in spezielle kulturelle Praktiken, die neben perzeptuellen und referenziellen vor allem auch partizipatorische Dimensionen von Multimodalität implizieren.

⁸⁰ Für ähnliche Phänomene der unterschiedlichen Ausrichtung und Gestaltung von Spruchbändern im Berliner *Eneasroman*-Codex hat Judith Klinger ein „Verfahren der visuellen Affektdynamisierung mündlicher Rede“ plausibel gemacht; Judith Klinger, „Stimmklang und Erzählraum. Zur performativen Dimension illustrierter Epenhandschriften“. In: Renate Bosch (Hg.), *Ikono/Philo/Logie. Wechselspiele von Texten und Bildern*. Berlin 2004, S. 103-151, hier S. 121.

4. Zugänge zu einer illustrierten Handschriftenseite im H5P-Format

Die skizzierten multimodalen Besonderheiten illustrierter *Parzival*-Handschriften sind bis in die aktuelle Gegenwart mit einem ungebrochenen Faszinationspotenzial assoziiert. Auch wenn der Zugang durch sprachliche, ikonographische, textuell oder kulturell vermittelte Alterität auf den ersten Blick verstellt zu sein scheint, bieten die frei verfügbaren Digitalisate mittelalterlicher Handschriften eine hervorragende Möglichkeit, sich damit in Schule und Hochschule produktiv auseinanderzusetzen. Das enorme Potenzial von Handschriften-Digitalisaten für eine mittelalter-didaktische Erschließung multimodaler Texte und eine historisch fundierte multimodale Kompetenzvermittlung soll nun abschließend transparent gemacht werden.

Die Notwendigkeit der Förderung multimodaler Kompetenz bzw. von *multimodal literacy* ist in den letzten Jahren auch von der Deutschdidaktik besonders eindringlich formuliert worden. Vor dem Hintergrund eines „Wandels hin zu einer digitalen, multimodal dominierten Medienkultur“⁸¹ besteht laut Michael Staiger die Aufgabe schulischer Bildung und auch des Deutschunterrichts darin, Lernende in die Lage zu versetzen, multimodal diskursfähig zu sein.⁸² Dafür nötig ist „eine integrative Perspektive auf das Zusammenspiel von bildlichen und verbalsprachlichen Zeichen, ein multiliteraler Umgang mit multimodalen Texten“.⁸³ Entsprechend erweitert Staiger sein Modell einer deutschdidaktischen Medienkulturkompetenz um die ‚multimodale Kompetenz‘, deren „Zieldimensionen“ er sowohl im „rezeptiven als auch [im] produktiven Umgang mit multimodalen Texten“⁸⁴ sieht. Nach Staiger gehört multimodale Kompetenz zwingend zu den Elementen einer deutschdidaktischen Medienkulturkompetenz und bildet im Schnittpunkt aller Teilkompetenzen sogar den Kernbereich (vgl. Abb. 8).

⁸¹ Michael Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik“. In: *Der Deutschunterricht* 5/2020, S. 65-74, hier S. 65.

⁸² Vgl. dazu Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘“, S. 73, sowie Ulrike Greiner/Wolfgang Hallet, „Sprachliche Bildung im 21. Jahrhundert. Von der Schriftlichkeit zur Multiliteralität“. In: Andreas Ender/Ulrike Greiner/Margareta Strasser (Hgg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Hannover 2019, S. 18-39, die davon ausgehen, dass „Multimodalität der Kommunikation der Normalfall“ (S. 31) ist und sich daraus beinahe zwangsläufig das Bildungs- und Lernziel einer „multimodale[n] Diskursfähigkeit“ (ebd.) ergibt.

⁸³ Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘“, S. 73.

⁸⁴ Ebd.

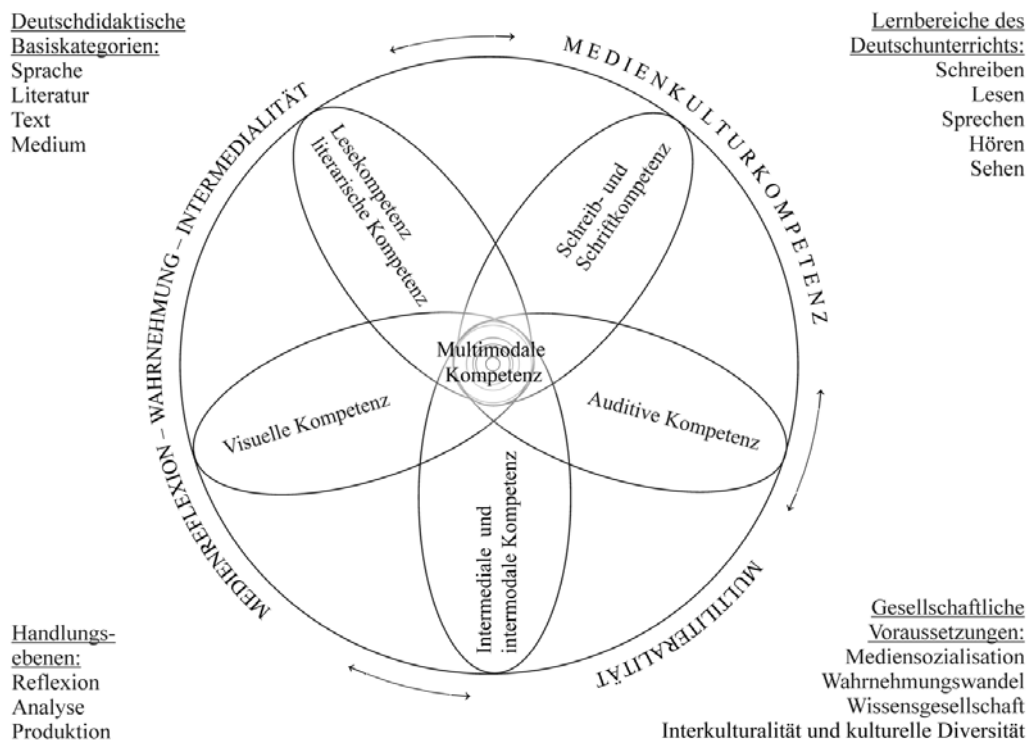


Abb. 8: Multimodale Kompetenz im Schnittpunkt einer deutschdidaktischen Medienkulturkompetenz nach Staiger 2020⁸⁵

Um Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von *multimodal literacy* anleiten und unterstützen zu können, müssen Lehrkräfte auch selbst über multimodale Kompetenz verfügen. Diesem Umstand trägt eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Umgang mit Multimodalität in der deutschen Hochschullandschaft Rechnung. Im Projekt SKILL.de⁸⁶ an der Universität Passau hat sich insbesondere das Teilvorhaben „Text – Bild – Medien“ der Stärkung dieser Perspektive verschrieben: Im Rahmen der Projektlaufzeit entstanden ein Zielekanon, Modellseminare und Lehr-Lern-Medien zur Förderung von *multimodal literacy* bei Lehramtsstudierenden.⁸⁷

⁸⁵ Reproduziert nach Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘“, S. 72.

⁸⁶ Für weitere Informationen zum Projekt vgl. „SKILL.de. Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, digitally enhanced“. <https://www.skill.uni-passau.de>; Abruf am 02.09.2022.

⁸⁷ Vgl. den Zielekanon Dorothe Knapp/Julia Siwek/Miriam Dick/Romina Seefried/Christina Böhm-länder, „Dimensionen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Umgang mit Multimodalität“. Universität Passau 2022. (=https://blog.dilab.uni-passau.de/dimensionen-der-professionalisierung-im-umgang-mit-multimodalitaet/; Abruf am 06.11.2022) und den Podcast: Mirjam Dick/Dorothe Knapp/Romina Seefried, „Multimodal literacy. Ein interdisziplinärer Podcast zur Relevanz des Konzepts für (angehende) Lehrkräfte“. Universität Passau 2021. (=https://oer.vhb.org/edu-sharing/components/render/c04e89dc-9d4a-4aa0-97ec-b58d2a3310fa?mainnav=true&id=3eceb1e5-d072-4884-9be9-c4238a2d98b5; Abruf am 22.08.2022.)

Im Folgenden wird ein mit H5P (H5P kurz für HTML5 Package)⁸⁸ erstelltes digitales Lehr-Lern-Medium präsentiert, das von den Verfasserinnen speziell für den Einsatz in Seminaren zum *Parzival*-Roman Wolframs von Eschenbach entwickelt wurde, das aber auch allgemein als Grundlage genutzt werden kann, um verschiedene Veranstaltungen zur mittelalterlichen Literatur um eine Perspektive auf die spezifische Materialität der historischen Überlieferung zu erweitern.⁸⁹ Das digitale Lehr-Lern-Medium ermöglicht die Erkundung und detaillierte Untersuchung der bereits vorgestellten illustrierten Handschriftenseite zu Parzivals Kampf gegen Ither aus dem Berner *Parzival*-Codex (vgl. Abb. 5). Die Seite repräsentiert die für Text-Bild-Kombinationen geläufige semiotische Dimension von Multimodalität. Aufgrund ihrer Einbindung in das komplexe mediale Arrangement des Codex und dessen ursprünglichen Gebrauchskontext ist darüber hinaus grundsätzlich auch mit Spuren von perzeptueller, referenzieller oder partizipatorischer Multimodalität zu rechnen. Die verschiedenen Dimensionen von Multimodalität lassen sich mit Hilfe der digitalisierten Handschriftenseite hervorragend erschließen. Die Einzelseite des Digitalisat kann als JPEG-Bilddatei oder im PDF-Format mit hohen Qualitätsstandards bei gleichzeitig komprimierbarer Größe im Portal „e-codices – Virtual Manuscript Library of Switzerland“⁹⁰ heruntergeladen und als Lehr-Lern-Ressource weiterverarbeitet werden. Kombiniert mit passgenauen Kontextinformationen und Aufgabenarrangements wird über das digitale Lehr-Lern-Medium eine ästhetische Erfahrung synchron im Seminarraum bzw. Klassenzimmer oder auch asynchron in Selbstlernprozessen zuhause ermöglicht, die sonst nur durch den Besuch einer Ausstellung oder die eigene Forschungstätigkeit in den zugangsbeschränkten historischen Beständen einer Bibliothek zu machen wäre.

Obwohl Wolframs *Parzival*-Roman im hochschulgermanistischen Kanon etabliert und gleichfalls in vielen Schulbüchern⁹¹ vertreten ist, gehört der von uns gewählte, vom mittelalterlichen Original ausgehende Lernweg bisher noch nicht zu den bevorzugten Erschließungsmethoden.⁹² Dabei bietet die entdeckende

⁸⁸ Vgl. „H5P“. <https://h5p.org/>; Abruf am 02.09.2022.

⁸⁹ Auf der Grundlage des im Folgenden präsentierten Lehr-Lern-Mediums soll auch eine Version für den Einsatz im Deutschunterricht der Sekundarstufe erstellt und als OER verfügbar gemacht werden.

⁹⁰ Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. Bern, Burgerbibliothek, Cod. AA 91, fol. 28^v. In: „e-codices – Virtual Manuscript Library of Switzerland“. <https://www.e-codices.unifr.ch/de/bbb/AA0091/28v>; Abruf am 02.09.2022.

⁹¹ Vgl. exemplarisch das Kapitel „8.1 Zum Ritter geboren? – Parzival“. In: Renate Kroiß/Petra Stich (Hgg.), *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 7. Realschule Bayern*. Cornelsen. Berlin 2019, S. 136-141.

⁹² Im Projekt „mittelneu“ wurden an der Universität Duisburg-Essen (2010-2013) Unterrichtsmaterialien konzipiert, die als Grundmodell für die Erschließung mittelalterlicher Handschriften genutzt werden können. Vgl. dazu den Projektbericht von Nine Miedema/Andrea Sieber, „Das Projekt ‚mittelneu‘ (Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht)“. In: Dieter Wrobel/Stefan Tomasek (Hgg.), *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle*. Baltmannsweiler 2013, S. 171-185; Sieber, „Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht“, S. 54-61, sowie demnächst das neu aufgesetzte Internetportal „mittelneu“. <http://mittelneu.com/>; [Freischaltung erfolgt im ersten Quartal 2023].

Auseinandersetzung mit einer illustrierten Handschriftenseite an neuralgischen Punkten der Romanhandlung, wie Parzivals Kampf gegen Ither, wertvolle Impulse und eventuell unerwartete Deutungsansätze innerhalb der Seminardiskussion. Ein Ziel für den Einsatz des digitalen Lehr-Lern-Mediums kann ausgehend vom Layout der Handschriftenseite in der intensiven Auseinandersetzung mit der skriptographischen und ikonographischen Alterität von Rubrik, Miniatur und zweispaltigem Text liegen. Durch das genaue Erkunden der Handschriftenseite und durch den Einbezug verschiedener semiotischer Modi bei der Analyse des Text-Bild-Text-Gefüges wird außerdem eine vertiefte Durchdringung des Textes ermöglicht, dessen Erschließung aufgrund der fremd anmutenden mittelhochdeutsche Sprache besondere kognitive und interpretatorische Herausforderungen impliziert.

Das Lehr-Lern-Medium zu Parzivals Kampf gegen Ither wurde mit der Open Source Software H5P gestaltet. Mit Blick auf die Erstellung digitaler Lehr-Lern-Materialien als Open Educational Resources (OER) hat sich an der Universität Passau inzwischen die Arbeit mit dem H5P-Plugin insbesondere in Verbindung mit dem Lern-Management-System ILIAS⁹³ bewährt. Die in H5P angebotenen Inhaltstypen erlauben es, Lerninhalte auf verschiedene Weise interaktiv aufzubereiten und bieten zahlreiche im Komplexitätsgrad variierende Aufgaben- und Testmöglichkeiten, sie können aber auch als Navigations- und Strukturelemente innerhalb von digitalen Kursräumen und Lernmodulen eingesetzt sowie einfach zur übersichtlichen Informationsbereitstellung genutzt werden.⁹⁴ Dass die einzelnen selbst erstellten H5P-Elemente je nach Freigabeeinstellung ex- und importierbar sind, bietet zusätzlich die Möglichkeit, einzelne Inhalte auch in anderen Lehr-Lern-Umgebungen bzw. Lehr-Lern-Modulen weiter zu nutzen, je nach Lizenzierung weiterzubearbeiten und auf eigene Bedarfe hin anzupassen. Das Plugin bietet zudem Studierenden eine leicht zu erlernende Möglichkeit, Seminar- und Studienprojekte sowie allen Lehrenden und Lernenden eigene Unterrichtskonzepte, -skizzen oder -materialien digital aufzubereiten und zu veröffentlichen.

Für das Lehr-Lern-Medium zu Parzivals Kampf gegen Ither wurde das Digitalisat der Handschriftenseite in die multimediale Lehr-Lern-Umgebung von ILIAS inseriert und dabei die H5P-Elemente ‚Interactive Book‘ und ‚Image Hotspot‘ genutzt.⁹⁵ Auf der ersten Seite des Interactive Books findet sich unter einem Detail aus der zu untersuchenden Handschriftenseite und einem mittelhochdeutschen Gruß ein Eingangstext, der die Ziele des Lehr-Lern-Mediums benennt und in knapper Form den im Interactive Book angelegten Lernweg schildert (vgl. Abb. 9).

⁹³ Vgl. „ILIAS - Universität Passau“. <https://ilias.uni-passau.de/>; Abruf am 02.09.2022.

⁹⁴ Vgl. dazu Björn Bulizek/Kirsten Jäger, „Kooperative, kollaborative und interaktive Elemente in Moodle im Rahmen praxisbegleitender Blended-Learning-Seminare“. In: Michael Beißwenger/Björn Bulizek/Inga Gryl/Florian Schacht (Hgg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*. Duisburg 2020, S. 473-484, hier besonders S. 479f. (=https://doi.org/10.17185/dupublico/73330; Abruf am 02.09.2022).

⁹⁵ Vgl. die Kurzbeschreibungen zu diesen H5P-Elementen in Bulizek/Jäger. „Kooperative, kollaborative und interaktive Elemente“, S. 481f.

Erkundung der illustrierten Handschriftenseite 1 / 4



willekomen, seid gegrüezet!

Illustrierte Handschriften aus dem Mittelalter sind vielschichtige multimodale* Medien, in denen die handgeschriebene Schrift, Texte, Bilder und weitere Elemente von Buchschmuck zusammenwirken. In diesem Interactive Book führen Sie eine mehrschrittige Untersuchung einer illustrierten Handschriftenseite aus dem sogenannten ‚Berner Parzival‘ (Bern, Burgerbibliothek, Cod. AA 91) durch. Sie vertiefen zum einen Ihr Wissen zur handschriftlichen Überlieferung mittelalterlicher Texte und erweitern zum anderen Ihr Textverständnis zu einem der bedeutendsten höfischen Romane in deutscher Sprache – dem ‚Parzival‘ Wolframs von Eschenbach.

Ihre Untersuchung erfolgt in drei Schritten:

1. Auf dieser Seite erlangen Sie zunächst Erkenntnisse über die Charakteristika des Mediums ‚illustrierte Handschrift‘.
2. Auf der nächsten Seite erschließen Sie das Bild und die mittelhochdeutschen Texte im Detail und fertigen eine Übersetzung an.
3. Auf der letzten Seite dieses Interactive Books arbeiten Sie heraus, wie das Bild und die Texte auf dieser Handschriftenseite aufeinander bezogen sind und welche Deutung einer der zentralen Textstellen des ‚Parzival‘ sie anbieten.

* Nach Hans Krah spricht man von Multimodalität, wenn „sich der Text eines Mediums aus verschiedenen Zeichensystemen zusammensetzt“. Siehe Krah, Hans (2017): Mediale Grundlagen. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.): Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive. Passau: Ralf Schuster. S. 57-80, hier S. 70.

Abb. 9: Erste Seite Interactive Book⁹⁶

Unterhalb des skizzierten Lernwegs folgen noch auf der ersten Seite des Interactive Books kurze Erläuterungen zum ersten Lernschritt mit Handlungsanweisungen und zwei Aufgabenstellungen zur Erkundung der digitalisierten Handschriftenseite, auf der Parzivals Kampf gegen Ither dargestellt ist, und die direkt unter den Aufgaben eingebettet wurde. Das Digitalisat der Handschriftenseite wurde dafür über die Funktionen des H5P-Elements Image Hotspot ist als Hypermedium⁹⁷ modelliert (vgl. Abb. 10).

⁹⁶ Erste Seite des Interactive Books „Multimodalität in historischer Perspektive – Untersuchung einer illustrierten Handschriftenseite aus dem ‚Berner Parzival‘“. https://ilias.uni-passau.de/ilias/ilias.php?ref_id=209662&cmd=showContents&cmdClass=ilobjh5pgui&cmdNode=qe:on&baseClass=iObjPluginDispatchGUI; Abruf am 02.09.2022 [Screenshot AS/JS].

⁹⁷ Katharina Staubach versteht unter Hypermedien „alle bildschirmrepräsentierten medialen Formate (z.B. Apps oder Websites) [...], die hypertextuell organisiert sind“. Katharina Staubach, „Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht“. In: Dies. (Hg.), *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge*. Baltmannsweiler 2021, S. 1-7, hier S. 2.



Abb. 10: Image Hotspot zu Parzivals Kampf gegen Ither⁹⁸
(Wolfram von Eschenbach *Parzival*, BB Bern, Cod. AA 91, fol. 28^v)

Über die Setzung von Hotspots direkt auf der Oberfläche des Digitalisats der illustrierten Handschriftenseite, die im Lehr-Lern-Medium durch I-Initialen-Icons als ‚Infopunkte‘ markiert sind, wird die Seite an fünf Stellen mit Informationen und Verständnishilfen angereichert: In der linken oberen Ecke der Seite findet sich ein Infopunkt mit allgemeinen Ausführungen zur Medialität von mittelalterlichen Handschriften, zur Codex-Herstellung und zur Überlieferungspraxis sowie einigen Bemerkungen zum Berner *Parzival*-Codex. Außerdem gibt es Infopunkte zu charakteristischen Layout-Elementen einer mittelalterlichen Handschrift: zur Rubrik, zur Miniatur und zur Lombarde, stellvertretend für textgliedernde Elemente bzw. Elemente des Buchschmucks. Ein weiterer Infopunkt in der rechten unteren Ecke erläutert in knapper Form die Bedeutung der mündlichen Performanz für die Rezeption mittelalterlicher Erzähltexte, wodurch die perzeptuelle Dimension von Multimodalität angesprochen wird, die nicht direkt über die Handschriftenseite erschließbar ist.

Durch Mausklick auf einen Infopunkt öffnet sich jeweils ein Infofenster, das wahlweise erklärende Textbausteine und zusätzliches Bildmaterial (vgl. Abb. 11)

⁹⁸ Image Hotspot aus dem Interactive Book „Multimodalität in historischer Perspektive – Untersuchung einer illustrierten Handschriftenseite aus dem ‚Berner Parzival‘“. [https://ilias.uni-passau.de/ilias/ilias.php?ref_id=209662&cmd=showContents&cmdClass=ilobjh5pgui&cmdNode=](https://ilias.uni-passau.de/ilias/ilias.php?ref_id=209662&cmd=showContents&cmdClass=ilobjh5pgui&cmdNode=qe:on&baseClass=ilObjPluginDispatchGUI)
[qe:on&baseClass=ilObjPluginDispatchGUI](https://ilias.uni-passau.de/ilias/ilias.php?ref_id=209662&cmd=showContents&cmdClass=ilobjh5pgui&cmdNode=qe:on&baseClass=ilObjPluginDispatchGUI); Abruf am 02.09.2022 [Screenshot AS/JS].

oder direkt im Interactive Book abspielbare Audiodateien mit Hintergrundinformationen enthält. In zwei integrierten Audiospuren mit Vorträgen des Rubrik-Textes bzw. der mittelhochdeutschen Textpassage (vgl. Abb. 12), die mit der Darstellung von Parzivals Kampf gegen Ither in der Miniatur korrespondiert, wird die ursprünglich dominante Aufführungspraxis mittelalterlicher Literatur zumindest nachvollziehbar gemacht.



Abb. 11: Infenster ‚Handschrift‘⁹⁹

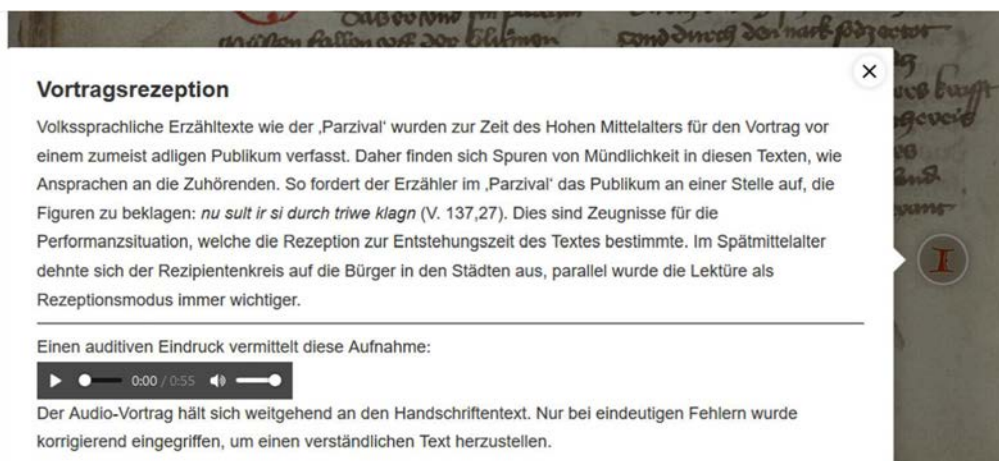


Abb. 12: Infenster ‚Vortragsrezeption‘¹⁰⁰

⁹⁹ Infenster ‚Handschrift‘ aus dem Interactive Book „Multimodalität in historischer Perspektive – Untersuchung einer illustrierten Handschriftenseite aus dem ‚Berner Parzival‘“. https://ilias.uni-passau.de/ilias/ilias.php?ref_id=209662&cmd=showContents&cmdClass=ilobjh5pgui&cmdNode=ge:on&baseClass=ilObjPluginDispatchGUI; Abruf am 02.09.2022 [Screenshot AS/JS].

¹⁰⁰ Infenster ‚Vortragsrezeption‘ aus dem Interactive Book „Multimodalität in historischer Perspektive – Untersuchung einer illustrierten Handschriftenseite aus dem ‚Berner Parzival‘“.

Durch diese variabel abrufbare Supportstruktur werden die individuelle Erkundung der illustrierten Handschriftenseite und die Erschließung der semiotischen und perceptuellen Dimensionen von Multimodalität ermöglicht. In den Zusatzinformationen des Image Hotspots finden sich darüberhinaus auch erste Hinweise auf die für die Handschrift ebenfalls relevante referenzielle und partizipatorische Dimension von Multimodalität. Dies kann jedoch aufgrund der Komplexität der historischen Zusammenhänge nur im gemeinsamen akademischen Gespräch weiter erschlossen werden.

Um eine möglichst breite Nutzbarkeit in der Hochschullehre sicherzustellen, wird der Image Hotspot auch als selbständiges Lehr-Lern-Medium veröffentlicht. Auf diese Weise kann er in unterschiedliche Lehr-Lern-Settings eingebracht werden und auch unabhängig von der Beschäftigung mit dem *Parzival* als Lernmaterial zu mittelalterlicher Handschriftenkultur bzw. zur Materialität mittelalterlicher Literatur fungieren.

In dem hier angelegten didaktischen Szenario erfüllt der Image Hotspot hingegen die Aufgabe eines Wissensinputs, der ein grundlegendes Verständnis für das komplexe mediale Arrangement eines mittelalterlichen Codex bei den Studierenden sicherstellen soll. Außerdem werden die Studierenden zu einer intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Elementen der Handschriftenseite angeleitet und schließlich zur Analyse des multimodalen Zusammenwirkens von Texten und Miniatur auf den Folgeseiten des Interactive Books befähigt. Außerdem wird ein Vergleich mit den modernen Vorstellungen über das Medium ‚Buch‘ eingefordert. Die Studierenden nehmen die Wissensinhalte des Image Hotspots folglich nicht nur auf, sondern müssen diese auch abstrahieren und neu arrangieren. Ein Austausch über die gesammelten Eindrücke und Erkenntnisse im Plenum der Lehrveranstaltung sollte flankierend zum individuellen Lernen zur Ergebnissicherung eingeplant werden. Das vorliegende Interactive Book ist mit Blick auf die Aufgabenstellungen zwar als Selbstlerntool angelegt, aber es werden keine Inhaltsobjekte für ein automatisiertes Self-Assessment eingebaut, wofür prinzipiell geschlossene Fragen mit Ankreuzfunktion oder Freitextfelder mit Auswertung der Ergebnisse anhand von vorher festgelegten zu nennenden Schlagwörtern geeignet wären. Dies würde jedoch der Komplexität der Aufgabenstellungen und dem Wert jedes individuellen Lösungsweges in Form von unterschiedlichen Beobachtungen und Deutungen nicht gerecht werden. Bewusst sollen hier die Potenziale eines digitalen Lehr-Lern-Settings zunächst für die konzentrierte Einzelarbeit mit einem sich sukzessive vollziehenden Austausch über Ergebnisse und Gedanken unter den Studierenden kombiniert werden, bei dem die Dozierenden im besten Fall eine moderierende Rolle einnehmen und bei Bedarf vertiefendes Kontextwissen einspeisen.

Nach der zwischenzeitlichen Ergebnissicherung und dem Austausch darüber kann individuell mit dem Interactive Book weitergearbeitet werden. Auf dessen zweiter Seite rücken Text und Illustration der mittelalterlichen Handschriftensei-

te vor allem inhaltlich in den Blick. Die hier platzierten Aufgabenstellungen leiten zu einer Analyse der Miniatur¹⁰¹ und zu einer Transkription mit anschließender Übersetzung der Texte auf der Handschriftenseite an. Da Studierende in der Regel nicht über kodikologische Vorkenntnisse oder Erfahrungen bei der Entzifferung mittelalterlicher Handschriften verfügen, wird für diese Phase der Texterschließung eine Lesehilfe in Form eines herunterladbaren PDF-Dokuments mit Screenshots von schwer zu entziffernden Buchstaben und Abkürzungen, den zugehörigen Erklärungen sowie mit Hinweisen zu beschädigten Stellen des Handschriftentextes und eventuell hilfreichen Lesarten der Parallelüberlieferung angeboten. Außerdem führt ein Link auf das Online verfügbare Mittelhochdeutsche Handwörterbuch von Matthias Lexer.¹⁰² Unterhalb der Aufgabenstellung befindet sich auf dieser zweiten Seite des Interactive Books nochmals das Digitalisat der Handschriftenseite – erneut als Image Hotspot modelliert –, allerdings nur noch mit zwei Infopunkten, die Audio-Vorträge der Texte zur Unterstützung bei der Entzifferung und Übersetzung bieten.

Auf der dritten Seite des Interactive Books kann auf dieser Grundlage schließlich eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit den auf der Handschriftenseite vorhandenen mittelhochdeutschen Textauszügen und eine Untersuchung des multimodalen Zusammenwirkens von Rubrik-Text, Miniatur und Erzähltext erfolgen. Dabei wird die Möglichkeit zur genauen Wahrnehmung „medienspezifischer (Differenz-)Qualitäten“¹⁰³ zwischen der Darstellung des Zweikampfs im Rubriken- oder Verstext und in der Miniatur gegeben, wodurch natürlich auch Rückschlüsse auf die multimodale Komplexität ermöglicht werden, die signalisieren, dass die unterschiedlichen semiotischen Modi nicht eins zu eins aufeinander applizierbar sind. Diese eventuell verunsichernde ‚Differenzerfahrung‘ kann jedoch gerade durch Irritation das Textverständnis und die Deutungsperspektiven erweitern: Wie bereits im zweiten Abschnitt erläutert, stellt die Miniatur Parzivals Zweikampf als ritterliche Tjost dar, während der darunterliegende Text die Tötung Ithers durch das Eindringen eines Wurfspießes durch das Auge schildert. Die auf der Handschriftenseite pointierte Text-Bild-Divergenz vermag somit die im Text entfaltete normenüberschreitende Gewaltausübung Parzivals durch den Kontrast in der Miniatur für zeitgenössische wie auch moderne Rezipierende stärker ins Bewusstsein zu rücken. Außerdem stattet der Illustrator Parzival zusätzlich zum Narrenkostüm, das er im Text trägt, in der Miniatur auch noch mit einem Esel, anstatt eines Pferdes aus, erkennbar an den langen Ohren des Tieres.

¹⁰¹ Dazu kann bei der Ergebnissicherung im Plenum ein Input zu und Austausch über die Ausstattung und die Bildprogramme der illustrierten *Parzival*-Handschriften erfolgen; vgl. dazu den zweiten Abschnitt des Beitrags.

¹⁰² „Mittelhochdeutsches Handwörterbuch von Matthias Lexer. Digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21“. <https://www.woerterbuchnetz.de/Lexer>; Abruf am 02.09.2022.

¹⁰³ Jan Standke, „Multimodale Literatur. Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter“. In: *Der Deutschunterricht* 4/2020, S. 38-48, hier S. 42. Jan Standke beschreibt diese Wahrnehmung von Differenzen als bedeutsame Voraussetzung für eine „kompetente Teilhabe am medienästhetischen Handlungsfeld“ (ebd.) bezogen auf moderne Literatur, was jedoch aus unserer Perspektive für mittelalterliche Literatur aufgrund ihrer Alterität sogar in gesteigertem Maße gilt.

Dadurch unterstreicht die Miniatur Parzivals törichtes und unangemessenes Verhalten – stützt also in dieser Hinsicht die vom Text nahegelegte Deutung. Durch die Korrelation der Textelemente und der Miniatur auf der Handschriftenseite und ihre je spezifische Pointierung von Parzivals Kampf gegen Ither lassen sich demnach auf der inhaltlichen Ebene neue Schlaglichter auf die Handlungssequenz werfen.

Auf einer allgemeinen Ebene sollen in der letzten Aufgabenstellung des Interactive Books begründete Vermutungen über unterschiedliche Rezeptionsweisen des konkreten Codex im historischen Gebrauchskontext aufgestellt werden. Beide Ebenen können in einer vertiefenden Diskussion im Plenum zusammengebracht werden, die im Idealfall zu neuen Lesarten und Interpretationen führt. Diese Form der gemeinsamen Anschlusskommunikation zur Auseinandersetzung mit den Besonderheiten mittelalterlicher Literatur, zur Klärung eventuell offener Fragen und vor allem zur gemeinsamen Einübung in die ‚Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses‘¹⁰⁴ bei der Interpretation literarischer Texte erscheint auch im akademischen Kontext nach wie vor unerlässlich.

Der vorgestellte digitale Zugang zu einer exemplarischen illustrierten Handschriftenseite aus dem Berner *Parzival*-Codex ermöglicht verschiedene Formen der Weiterarbeit: Beispielsweise lässt sich auf einer digitalen Pinnwand (z.B. Padlet)¹⁰⁵ eine Gruppenarbeit als Transferaufgabe arrangieren, wobei weitere neurgalische Szenen des Romans in den Blick genommen werden können: Besonders die Überwältigung Jeschutes, die Blutstropfenszene und der Kampf Parzivals gegen seinen Bruder Feirefiz bieten sich dafür an, eventuell ergänzt um die Entschuldigung Orgeluses bei Gawan, womit eine Szene der Gawan-Partie hinzukäme. Die Studierenden können in diesem Rahmen auf ihre zuvor erworbenen Kenntnisse zur Multimodalität mittelalterlicher Handschriften und Fertigkeiten beim Entziffern des mittelhochdeutschen Textes zurückgreifen. Daher genügt ein einfacheres Arrangement, bei dem Einzelseiten der Handschriften-Digitalisate, knappere Aufgabenstellungen und die Ergebnisse jeder Gruppe jeweils in einer Spalte der Pinnwand dargeboten werden.

¹⁰⁴ 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 02.09.2022).

¹⁰⁵ Vgl. „:Padlet“. <https://de.padlet.com/>; Abruf am 02.09.2022.

5. Ausblick

Um heranwachsenden Generationen die Anfänge unserer heutigen Sprache, Literatur und (Buch-)Kultur begreifbar zu machen, scheint uns die Beschäftigung mit multimodalen Texten in historischer Perspektive unabdingbar.¹⁰⁶ Die auf vielen Ebenen beobachtbare Alterität mittelalterlicher Codices und der Kontrast zu den eigenen Seh- und Lesegewohnheiten können in einem anregenden digitalen Lehr-Lern-Setting besondere Neugier wecken und eine intensive Auseinandersetzung mit dem historischen multimodalen Text anregen, wodurch Rezeptions- und Analysefähigkeiten gezielt gefördert werden, die als Transferleistungen nicht zuletzt auch auf moderne Text-Bild-Kombinationen applizierbar sind. Mit dem vorgestellten digitalen Lehr-Lern-Medium im H5P-Format zur Erkundung und Analyse einer illustrierten Handschriftenseite leisten wir – nicht nur im Rahmen des SKILL.de-Projektes – einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung, Erprobung und Implementierung innovativer Lehr-Lern-Formate, die den integrativen Erwerb fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und multimodaler Kompetenzen ermöglichen. Digitale Medien sind dabei zugleich Lerngegenstand (hier: digitalisierte Handschriftenseite) und Lernmedium (hier: H5P, Interactive Book, Image Hotspot). Im Sinne einer umfassenden Förderung von *multimodal literacy* kann ausgehend vom skriptographischen Zeitalter durch die diachrone Betrachtung von Text-Bild-Beziehungen der tiefgreifende Wandel durch die Digitalisierung hinsichtlich verschiedener medialer Umbrüche historisch reflektiert erfahrbar gemacht werden. Darüber hinaus ermöglichen und unterstützen digitale Medien und mediendidaktische Tools kompetenzorientierte Lehr-Lern-Prozesse nicht nur bei der Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Bei einer Modellierung für den Deutschunterricht der Sekundarstufe ist im Vergleich zum hochschulischen Kontext jedoch zu bedenken, dass die eventuell größeren Verstehensbarrieren über das didaktisch-methodische Design – beispielsweise durch die Bereitstellung von Transkriptionen und Übersetzungen oder aber durch die angeleitete Erarbeitung von Textauszügen etwa im Zuge eines entdeckenden Lesens¹⁰⁷ – aufgefangen werden müssen,¹⁰⁸ um das enorme Potenzial zur Vermittlung multimodaler Kompetenz anhand mittelalterlicher Überlieferungsträger voll auszuschöpfen.

¹⁰⁶ Nach Staiger, „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘“, S. 73, schließt die Zieldimension der multimodalen Kompetenz die Auseinandersetzung mit multimodalen Texten „im gesamten Spektrum“ ein, wobei trotzdem erst beim „barocken Emblem und illustrierten Flugblatt“ in der Frühen Neuzeit angesetzt wird. Vgl. dazu exemplarisch auch Cornelia Herberichs, „Text-Bild-Lektüren. Multimodalität im Deutschunterricht am Beispiel illustrierter Flugblätter des 17. Jahrhunderts“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 65 1/2018, S. 57-69.

¹⁰⁷ Vgl. dazu zuletzt Andrea Sieber, „Tristan auf der Spur. Detektivische Zugänge zu mittelalterlicher Literatur“. In: Amelie Zimmermann/Mirjam Dick/Dorothe Knapp/Romina Seefried (Hgg.), *Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik. Themenheft: Spuren – Netze – Horizonte. Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung* | Online 7/2019, S. 15-49, hier insbesondere S. 31-43. (=https://ojs3.uni-passau.de/index.php/skms/article/view/201; Abruf am 02.09.2022).

¹⁰⁸ Für die Anwendung in der Sekundarstufe wird das vorgestellte Lehr-Lern-Medium derzeit passend zur Zielgruppe neu modelliert.

Um die multimodale Erschließung historischer Verbundmedien auf der Basis ihrer Digitalisate nachhaltig in die Schulpraxis zu implementieren, müssen auf verschiedenen Ebenen spezifische Bedingungen beachtet bzw. besondere Voraussetzungen geschaffen werden.¹⁰⁹ Für einen niedrighschwelligigen Zugang sind Unterrichtsbausteine, analoge Arbeitsmaterialien und Sachinformationen zur historisch fundierten Kontextualisierung mittelalterlicher Texte und Themen für die Behandlung im Deutschunterricht verschiedener Schulformen und Jahrgangsstufen als digital verfügbare Lehr-Lern-Medien (OER) zu entwickeln und in einem qualitätsgesicherten Publikationsprozess über passende Internetportale zu distribuieren. Zur Qualitätssicherung sollte die Erprobung der Unterrichtsmaterialien in der Schulpraxis ebenso gehören, wie die Einbettung der Unterrichtsszenarien in den aktuellsten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschungsdiskurs und die enge Kooperation mit den Lehrkräften aus der Schulpraxis, um die entwickelten Materialien gezielter auf den Einsatz im kompetenzorientierten Deutschunterricht abzustimmen. Gerade wegen der weitgehenden Absenz des Mittelalters in den Lehrplänen ist es besonders wichtig, den Lehrkräften konkrete Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie mittelalterliche Texte und Themen mit den länderspezifischen curricularen Vorgaben und den KMK-Bildungsstandards verbinden können, um die Erfordernisse der Kompetenzorientierung optimal zu erfüllen. Dabei sollten im Sinne eines integrativen Ansatzes literarische, sprachreflektorische, kulturelle und multimodale Kompetenzen gleichermaßen eine zentrale Rolle spielen.

Im vorliegenden Beitrag haben wir durch den Blick in die Digitalisate illustrierter *Parzival*-Codices und die Entwicklung eines digitalen Lehr-Lern-Mediums zur Erkundung und Analyse einer illustrierten Handschriftenseite exemplarisch veranschaulicht, dass ein reich überliefertes mittelalterliches Werk wie Wolframs *Parzival* unter Berücksichtigung innovativer fachdidaktischer Ansätze besonders gut für die integrative Kompetenzvermittlung geeignet ist. Weiterführend wäre aus unserer Perspektive neu zu bedenken, wie durch den Erwerb von *multimodal literacy* im Schnittpunkt einer fachspezifischen Medienkulturkompetenz zukünftig auch sogenannte *future skills*¹¹⁰ adressiert werden könnten, wie also durch das Untersuchen, Einordnen und Reflektieren mittelalterlicher Verbundmedien beispielsweise die vom Stifterverband seit 2021 bei der Modellierung von Zukunftskompetenzen neu integrierten ‚transformativen Kompetenzen‘¹¹¹ – etwa Urteilsfähigkeit oder Innovationskompetenz – historisch fundiert zu entwickeln wären.

¹⁰⁹ Die wichtigsten Argumente, mit denen die didaktische Notwendigkeit und der Mehrwert einer Integration mittelhochdeutscher Texte in den kompetenzorientierten Deutschunterricht bisher begründet wurden, können an dieser Stelle nicht noch einmal rekapituliert werden. Vgl. dazu Sieber, „Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht“, S. 51-54.

¹¹⁰ Vgl. dazu exemplarisch die Initiative des Stifterverband „FUTURE SKILLS“. <https://www.future-skills.net/>; Abruf am 02.09.2022.

¹¹¹ Vgl. dazu Felix Suessenbach/Mathias Winde/Julia Klier/Julian Kirchherr, „FUTURE SKILLS 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel“. In: „FUTURE SKILLS“. <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>; Abruf am 02.09.2022, hier besonders S. 5-7.

Literaturverzeichnis

- Brüggen, Elke. „Die Konstruktion kulturellen Erbes. Zur Aufnahme des ‚Nibelungenliedes‘ in das Weltdokumentenerbe der UNESCO“. In: Manfred Eikermann/Udo Friedrich (Hgg.). *Praktiken europäischer Traditionsbildung im Mittelalter. Wissen – Literatur – Mythos*. Berlin 2013, 303-323.
- Bulizek, Björn/Jäger, Kirsten. „Kooperative, kollaborative und interaktive Elemente in Moodle im Rahmen praxisbegleitender Blended-Learning-Seminare“. In: Beißwenger, Michael/Bulizek, Björn/Gryl, Inga; Schacht, Florian (Hgg.). *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*. Duisburg 2020, 473-484. (=https://doi.org/10.17185/dupublico/73330; Abruf am 02.09.2022).
- Bumke, Joachim. „Art. Wolfram von Eschenbach“. In: Verfasserlexikon 10 (21999), Sp. 1376-1418, zum *Parzival* Sp. 1381-1397.
- Cline, Ernest: *Ready Player One. Aus dem Amerikanischen von Hannes und Sara Riffel*. Frankfurt am Main 2021.
- Curschmann, Michael. „Der Berner ‚Parzival‘ und seine Bilder“. In: Joachim Heinze/L. Peter Johnson/Gisela Vollman-Profe (Hgg.). *Probleme der Parzival-Philologie. Marburger Kolloquium 1990. Wolfram-Studien XII*. Berlin 1992, 153-171.
- „DFG. Förderprogramm ‚Digitalisierung und Erschließung‘“. https://www.dfg.de/foerderung/programme/infrastruktur/lis/lis_foerderungsbote/digitalisierung_erschliessung/; Abruf am 02.09.2022.
- Dick, Mirjam/Knapp, Dorothee/Seefried, Romina. „Multimodal literacy. Ein interdisziplinärer Podcast zur Relevanz des Konzepts für (angehende) Lehrkräfte“. Universität Passau 2021. (=https://oer.vhb.org/edu-sharing/components/render/c04e89dc-9d4a-4aa0-97ec-b58d2a3310fa?mainnav=true&id=3eceb1e5-d072-4884-9be9-c4238a2d98b5; Abruf am 22.08.2022.).
- Domanski, Kristina/Krenn, Margit. „Parzival auf dem Weg zum Gral“. In: Dies. *Liebesleid und Ritterspiel. Mittelalterliche Bilder erzählen große Geschichten*. Darmstadt 2012, 76-86.
- Fahr, Nina. „Symmetrie und Symbolik. Bildliches Erzählen in den ‚Parzival‘-Illustrationen des CGM 19“. In: Volker Leppin (Hg.). *Schaffen und Nachahmen. Kreative Prozesse im Mittelalter*. Berlin/Boston 2021, 171-190.
- „FUTURE SKILLS“. <https://www.future-skills.net/>; Abruf am 02.09.2022.
- Gottfried von Straßburg. *Tristan*. München, Staatsbibliothek, Cgm 51. In: „Digitale Bibliothek – Münchener Digitalisierungszentrum“. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00088332>; Abruf am 02.09.2022.
- Greiner, Ulrike/Hallet, Wolfgang. „Sprachliche Bildung im 21. Jahrhundert. Von der Schriftlichkeit zur Multiliteralität“. In: Andreas Ender/Ulrike Greiner/Margareta Strasser (Hgg.). *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Hannover 2019, 18-39.

- Große Heidelberger Liederhandschrift (Codex Manesse)*, Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cpg 848, fol. 312^r. In: „Heidelberger historische Bestände – digital“. <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg848/0619>; Abruf am 02.09.2022.
- „H5P“. <https://h5p.org/>; Abruf am 02.09.2022.
- „Handschriftencensus. Eine Bestandsaufnahme der handschriftlichen Überlieferung deutschsprachiger Texte des Mittelalters“, <https://handschriftencensus.de>; Abruf am 24.08.2022.
- Heinrich <von Veldeke>: *Eneit*. Staatsbibliothek zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz, Mgf 282. In: „Digitalisierte Sammlungen“. <https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht/?PPN=PPN833652451>; Abruf am 02.09.2022.
- Herberichs, Cornelia. „Text-Bild-Lektüren. Multimodalität im Deutschunterricht am Beispiel illustrierter Flugblätter des 17. Jahrhunderts“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 65 1/2018, 57-69.
- „ILIAS - Universität Passau“. <https://ilias.uni-passau.de/>; Abruf am 02.09.2022.
- Karg, Ina. „(Keine) Freude über die ‚Lebenszeichen‘? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgenden Generationen im Deutschunterricht“. In: Matthias Herweg/Stefan Keppler-Tasaki, (Hgg.): *Rezeptionskulturen. fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*. Berlin/New York 2012, 425-442.
- Klinger, Judith. „Stimmklang und Erzählraum. Zur performativen Dimension illustrierter Epenhandschriften“. In: Renate Bosch (Hg.). *Ikono/Philo/Logie. Wechselspiele von Texten und Bildern*. Berlin 2004, 103-151.
- Knapp, Dorothe/Siwek, Julia/ Dick, Miriam/Seefried, Romina/Böhmländer, Christina. „Dimensionen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Umgang mit Multimodalität“. Universität Passau 2022. (= <https://blog.dilab.uni-passau.de/dimensionen-der-professionalisierung-im-umgang-mit-multimodalitaet/>; Abruf am 06.11.2022).
- Krah, Hans. „Mediale Grundlagen“. In: Hans Krah/Michael Titzmann (Hgg.). *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive*. Passau 2017, 57-80.
- Lösener, Hans (Hg.). *Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand, Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2/2015 (= http://leseräume.de/?page_id=308; Abruf am 02.09.2022).
- Meyer, Evelyn. „‚Der Maler konnte oder wollte nicht lesen‘ – oder vielleicht doch? Die Bild-Text-Bezüge der Blutstropfenepisode in den illustrierten Parzival-Handschriften“. In: Andrea Schindler/Evelyn Meyer (Hgg.). *Geschichten sehen, Bilder hören. Bildprogramme im Mittelalter. Akten der Tagung Bamberg 2013*. Bamberg 2015, 191-214.
- 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.

- „Mittelhochdeutsches Handwörterbuch von Matthias Lexer. Digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21“. <https://www.woerterbuchnetz.de/Lexer>; Abruf am 02.09.2022.
- „mittelneu“. <http://mittelneu.com/>; [Freischaltung erfolgt im ersten Quartal 2023].
- Müller, Karla/Sieber, Andrea (Hgg.). *Literarisches Lernen mit Medienverbänden für Kinder und Jugendliche. Abenteuer/âventiure als narrativer Zugang in Theorie und Praxis*. Berlin u.a. 2020.
- Siwek, Julia. „Multimodalität in historischer Perspektive – Untersuchung einer illustrierten Handschriftenseite aus dem ‚Berner Parzival‘“. Interactive Book Universität Passau 2022 (=https://ilias.uni-passau.de/ilias/ilias.php?ref_id=209662&cmd=showContents&cmdClass=ilobjh5pgui&cmdNode=qe:on&baseClass=iObjPluginDispatchGUI; Abruf am 02.09.2022)
- „*Nibelungenlied*‘ und ‚*Klage*‘ (Hs. C) – Cod. Donaueschingen 63. Karlsruhe, Badische Landesbibliothek, Cod. Donaueschingen 63. In: „Badische Landesbibliothek. Sammlungen“. <https://digital.blb-karlsruhe.de/blbhs/content/thumbview/738115>; Abruf am 02.09.2022.
- Das Nibelungenlied und die Klage (Leithandschrift A)*. München, Staatsbibliothek, Cgm 34. In: „Digitale Bibliothek – Münchener Digitalisierungszentrum“. In: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00035316?page=,1>; Abruf jeweils am 02.09.2022.
- Obermaier, Sabine. „Lesen mit den Augen der Illustratoren. Mittelalterliche und neuzeitliche Blicke auf Wolframs *Parzival*“. In: Gutenberg-Jahrbuch 2005, 23-41.
- Ohlendorf, Wiebke. „Figurengruppen in Schrift und Bild am Beispiel der Berner *Parzival*-Handschrift Cod. AA 91“. In: Andrea Schindler/Evelyn Meyer (Hgg.). *Geschichten sehen, Bilder hören. Bildprogramme im Mittelalter. Akten der Tagung Bamberg 2013*. Bamberg 2015, 179-190.
- Ott, Norbert H. „Überlieferung, Ikonographie – Anspruchsniveau, Gebrauchssituation. Methodisches zum Problem der Beziehungen zwischen Stoffen, Texten und Illustrationen in Handschriften des Spätmittelalters“. In: Ludger Grenzmann/Karl Stackmann (Hgg.). *Literatur und Laienbildung im Spätmittelalter und der Reformationszeit. Symposion Wolfenbüttel 1981*. Stuttgart 1984, 356-386.
- Ott, Norbert H. „Zur Ikonographie des Parzival-Stoffs in Frankreich und Deutschland. Struktur und Gebrauchssituation von Handschriftenillustration und Bildzeugnis“. In: Joachim Heinzle/L. Peter Johnson/Gisela Vollmann-Profe (Hgg.). *Probleme der Parzival-Philologie*. Berlin 1992, 108-123.
- „:Padlet“. <https://de.padlet.com/>; Abruf am 02.09.2022.
- READY PLAYER ONE. Steven Spielberg (USA 2018).
- Sachs-Hombach, Klaus/Bateman, John/Curtis, Robin/Ochsner, Beate/Thies, Sebastian. „Medienwissenschaftliche Multimodalitätsforschung“. In: *MEDIENwissenschaft* 1/2018, 8-26, hier S. 10 (=https://archiv.ub.uni-marburg.de/ep/0002/article/view/7708/7581; Abruf am 02.09.2022).

- Saurma-Jeltsch, Lieselotte E. *Spätformen mittelalterlicher Buchherstellung. Bilderhandschriften aus der Werkstatt Diebold Laubers in Hagenau*. 2 Bde. Wiesbaden 2001.
- Saurma-Jeltsch, Lieselotte E.: „Zum Wandel der Erzählweise am Beispiel der illustrierten deutschen ‚Parzival‘-Handschriften“. In: Joachim Heinzle/L. Peter Johnson/Gisela Vollman-Profe (Hgg.). *Probleme der Parzival-Philologie. Marburger Kolloquium 1990. Wolfram-Studien XII*. Berlin 1992, 124-152.
- Schirok, Bernd. „Die Bilderhandschriften und Bildzeugnisse“. In: Joachim Heinzle (Hg.). *Wolfram von Eschenbach. Ein Handbuch. Band I: Autor, Werk, Wirkung*. Berlin/Boston 2011, 335-365.
- Schirok, Bernd (Hg.). *Wolfram von Eschenbach: Parzival. Die Bilder der illustrierten Handschriften*. Göttingen 1985.
- Sieber, Andrea. „Bilderburg, Codex und Teppich – mittelalterliche Artefakte als Comics. Exemplarische Visualisierungen des Tristan-Mythos“. In: Darilek, Marion/Däumer, Matthias (Hgg.). *Vom Spruchband zur Sprechblase. Comics des Mittelalters – Mittelaltercomics*. Bielefeld 2022 [im Druck].
- Sieber, Andrea. „Generation KPlus zwischen Mittelalter-Projektionen und Brexit. Zur Rezeption des Artus-Mythos im Kinder- und Jugendfilm“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.): *Mediale Strukturen – strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, 236-253.
- Sieber, Andrea. „Kleine Szenen, große Wirkung. Zum Faszinationspotenzial mittelalterlicher und moderner ‚Parzival‘-Illustrationen“. In: Jens Burkert u.a. (Hgg.). *Germanistische Kleinigkeiten. Festschrift für Thomas Bein*. Erscheint im Erich Schmidt Verlag Berlin [16 Seiten Typokript bei den Herausgebern].
- Sieber, Andrea. „Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht“. In: Sabine Seelbach/Gerhild Zaminer (Hgg.). [Themenheft] *Sehnsuchtsort Mittelalter. ide. informationen zur deutsch-didaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 40/3 (2016), 50-66.
- Sieber, Andrea. „Die schlechtesten Nibelungen-Filme aller Zeiten? Möglichkeiten und Grenzen einer mediävistischen Didaktisierung“. In: Martin Fischer/Michaela Pölzl (Hgg.). *Blockbuster Mittelalter, Akten der Nachwuchstagung Bamberg, 11.-13.06.2015*. Bamberg 2018, 417-453.
- Sieber, Andrea. „Tristan auf der Spur. Detektivische Zugänge zu mittelalterlicher Literatur“. In: Amelie Zimmermann/Mirjam Dick/Dorothe Knapp/Romina Seefried (Hgg.). *Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik. Themenheft: Spuren – Netze – Horizonte. Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung | Online* 7/2019, 15-49 (=https://ojs3.uni-passau.de/index.php/skms/article/view/201, Abrufdatum 02.09.2022).
- Spinner, Kaspar H. „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200/2006, 6-16.
- The St. Gall Nibelung manuscript B*. St. Gallen, Stiftsbibliothek, Cod. 857. In: „e-codices“. <https://www.e-codices.unifr.ch/en/list/one/csg/0857>; Abruf am 02.09.2022.

- Staiger, Michael. „Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik“. In: *Der Deutschunterricht* 5/2020, 65-74.
- Standke, Jan. „Multimodale Literatur. Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter“. In: *Der Deutschunterricht* 4/2020, 38-48.
- Staubach, Katharina. „Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht“. In: Dies. (Hg.). *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge*. Baltmannsweiler 2021, 1-7.
- Stephan-Chlustin, Anne. *Artuswelt und Gralswelt im Bild. Studien zum Bildprogramm der illustrierten Parzival-Handschriften*. Wiesbaden 2004.
- Stolz, Michael. „Wolfram-Lektüre für die spätmittelalterliche Stadt. Erkundung einer literarischen Topographie am Beispiel des Berner ‚Parzival‘“. In: *Germanistik in der Schweiz. Online-Zeitschrift der Schweizerischen Akademischen Gesellschaft für Germanistik* 1/2002, 19-56 (=http://www.sagg-zeitschrift.unibe.ch/1_02/stolz.html; Abruf am 02.09.2022).
- Suessenbach, Felix/Winde, Mathias/Klier, Julia/Kirchherr, Julian. „FUTURE SKILLS 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel“. In: „FUTURE SKILLS“. <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>; Abruf am 02.09.2022.
- „Universitätsbibliothek Heidelberg. Bibliotheca Palatina – digital“. <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/de/bpd/index.html>; Abruf am 02.09.2022.
- Unzeitig, Monika. „Zur Bildsequenz in der Parzival-Handschrift Codex Cgm 19, fol. 49r: Die ikonographische Darstellung der Konfliktlösung zwischen Gawan und Gramoflanz durch König Artus“. In: Michael Nagel (Hg.). *Reisen – Erkunden – Erzählen. Bilder aus der europäischen Ethnologie und Literatur*. Dieter Richter zum 65. Geburtstag. Bremen 2004, 295-310.
- Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. Bern, Burgerbibliothek, Cod. AA 91. In: „e-codices – Virtual Manuscript Library of Switzerland“. <https://www.e-codices.unifr.ch/de/bbb/AA0091>; Abruf am 02.09.2022.
- Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. Dresden, Sächsische Landes- und Universitätsbibliothek, Mscr. M 66. In: „SLUB. Digitale Sammlungen“. <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/df/12735>; Abruf am 02.09.2022.
- Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cpg 339. In: „Heidelberger historische Bestände – digital“. <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg339j>; Abruf am 02.09.2022.
- Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. München, Staatsbibliothek, Cgm 18. In: „Digitale Bibliothek – Münchener Digitalisierungszentrum“. <https://www.digitale-sammlungen.de/view/bsb00002134>; Abruf am 02.09.2022.
- Wolfram von Eschenbach. *Parzival*. München, Staatsbibliothek, Cgm 19. In: „Digitale Bibliothek – Münchener Digitalisierungszentrum“. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00071690>; Abruf am 02.09.2022.
- Wolfram von Eschenbach. *Parzival. Studienausgabe. Mittelhochdeutscher Text nach der sechsten Ausgabe von Karl Lachmann. Übersetzung von Peter Knecht*.

Mit Einführungen zum Text der Lachmannschen Ausgabe und in Probleme der ‚Parzival‘-Interpretation von Bernd Schirok. Berlin/New York ²2003.
Zacke, Birgit. *Wie Tristan sich einmal in eine Wildnis verirrte. Bild-Text-Beziehungen im ‚Brüsseler Tristan‘.* Berlin 2016.

Multimodalität im Literaturunterricht

Magdalena Schlintl/Markus Pissarek

1. Der multimodale Text in einem kompetenzorientierten Literaturunterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁹ Vgl. ebd. S. 23.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁸ Ebd. S. 9.

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

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

2. Literarische Kompetenz und Medienkompetenz

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

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

²¹ Ebd. S. 270.

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Funktionen von Multimodalität im Literaturunterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³² Vgl. ebd., S. 241.

³³ Vgl. ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴³ Vgl. ebd.

4. Strategieorientierter Umgang mit multimodalen Texten im Literaturunterricht

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

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

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

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

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

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

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

⁴⁶ Vgl. ebd.

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

4.1. Sequenz 1: Erkennen von Ironie in multimodalen Texten

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

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

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

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

⁵⁰ Vgl. ebd. S. 57.

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

Identifizierung von Ironie anhand eines Liedtextes

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

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

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

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

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

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

Strategien zur Sprechinstanz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Strategie VI: Ich suche nach Auffälligkeiten in der Sprechweise.

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

Abb. 1: Strategien *Vermittlungsebene, eigene Darstellung*

Vergleich des Sprachgebrauchs anhand von Text und Video

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

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

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

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



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

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

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

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



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



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

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

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

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

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

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

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

4.2. Sequenz 2: Darstellung der Ereignisstruktur mit multimodalen Texten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶³ Ebd. S. 87-104.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

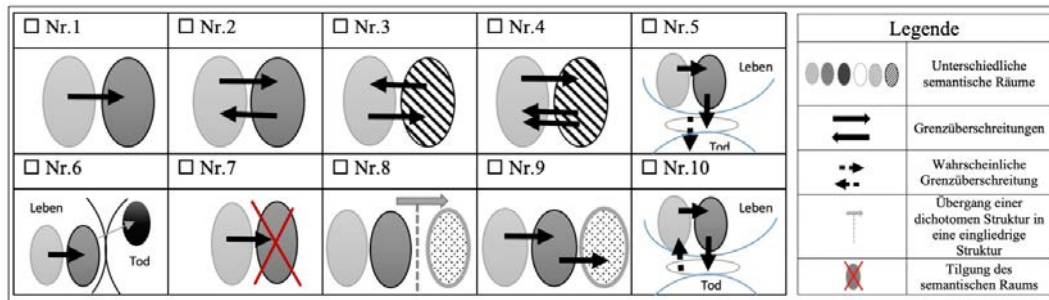


Abb. 7: Visuelle Darstellung von Handlungsverläufen, *eigene Darstellung*

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

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

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

Tabelle: Erläuterung der Handlungsverläufe, *eigene Darstellung*

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

Musikvideo TAKE ON ME

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

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



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

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

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

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

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

Werbeclip Nespresso

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

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

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

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

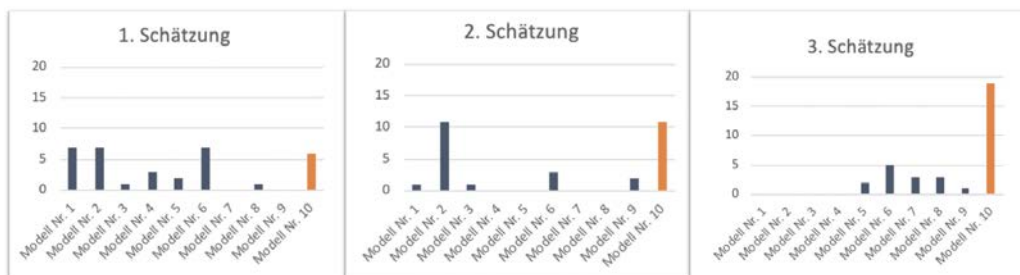


Abb. 9: Schätzungen zu den Handlungsverläufen im Werbeclip von Nespresso, eigene Darstellung

5. Zusammenfassung und Ausblick

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

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

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

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

Medienverzeichnis

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

Literaturverzeichnis

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

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

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

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

Multimodale Prompts als zielscharfe hochschuldidaktische Lehr-Lernelemente

Implikationen aus der Deutschlehrkräftebildung zu einer ‚neuen Medialität‘

Mirjam E. Dick

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Multimodalität im deutschdidaktischen und semiotischen Verständnis

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

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

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

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

⁹ Ebd., S. 56.

¹⁰ Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵ Ebd.

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

¹⁷ Nies, „Intermedialität“, S. 245.

¹⁸ Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Das zweite Prinzip, Interaktion,

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

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

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

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

²⁴ Ebd., S. 70.

²⁵ Ebd., S. 71.

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd.

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

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

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

2. Multimodalität und *multimodal literacy* in der Deutschlehrkräftebildung

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

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

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

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

³¹ Vgl. auch Preis, „Multimodale Lektüren“.

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

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

³⁴ Ebd.

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

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd.

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

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

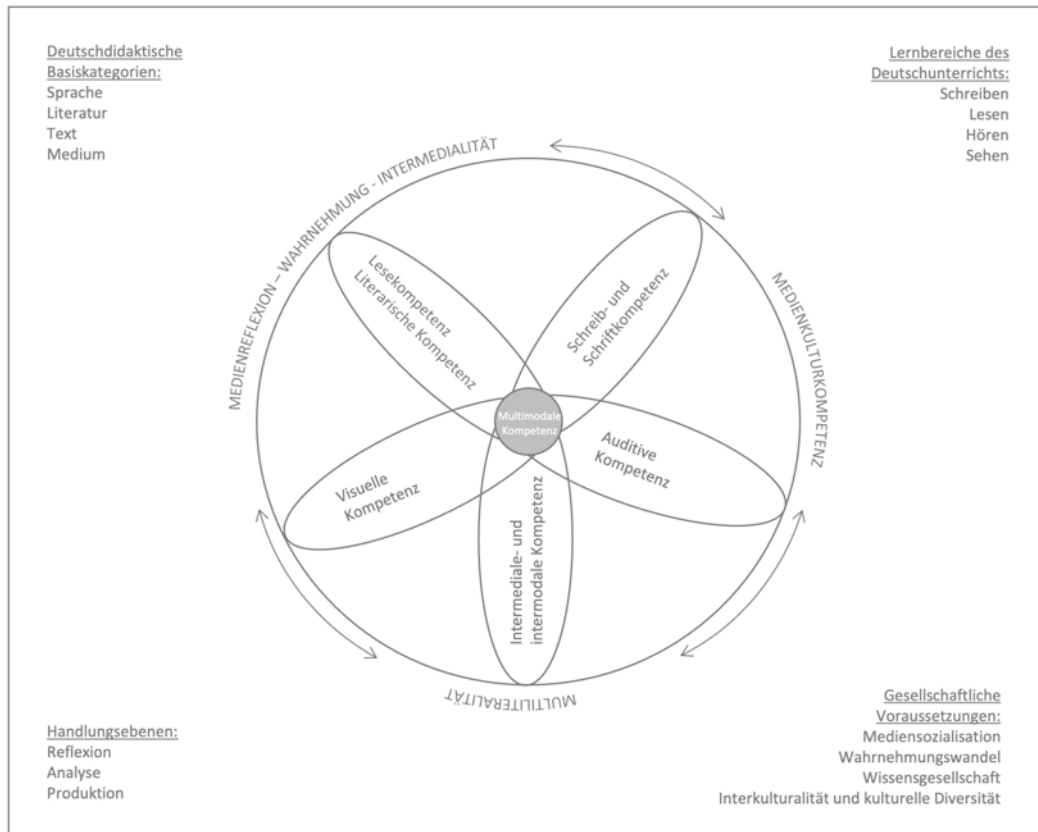


Abb. 2: Multimodale Kompetenz als Schnittstellenkompetenz und Kern einer deutschdidaktischen Medienkulturkompetenz⁴⁰

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴³ Ebd., S. 2-4.

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

⁴⁵ Ebd., S. 4.

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵⁰ Ebd.

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

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

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

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

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Ebd., S. 22.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶³ Kaspar H. Spinner, „Semiotik in der Literaturdidaktik“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, S. 55-62, hier S. 59f.

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

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

⁶⁴ Ebd.

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

⁶⁶ Ebd.

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

⁶⁸ Karla Müller, „Grundlegende semantische Ordnungen erkennen“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, S. 87-104.

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

⁷⁰ Anita Schilcher, „Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, S. 199-228.

⁷¹ Scheubeck, *Das Potenzial audiovisueller Texte*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷⁶ Ebd., S. 19.

⁷⁷ Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

⁸² Ebd., S. 14.

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

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

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

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

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

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

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

⁸⁶ Bannert, „Prompting Self-Regulated Learning“.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

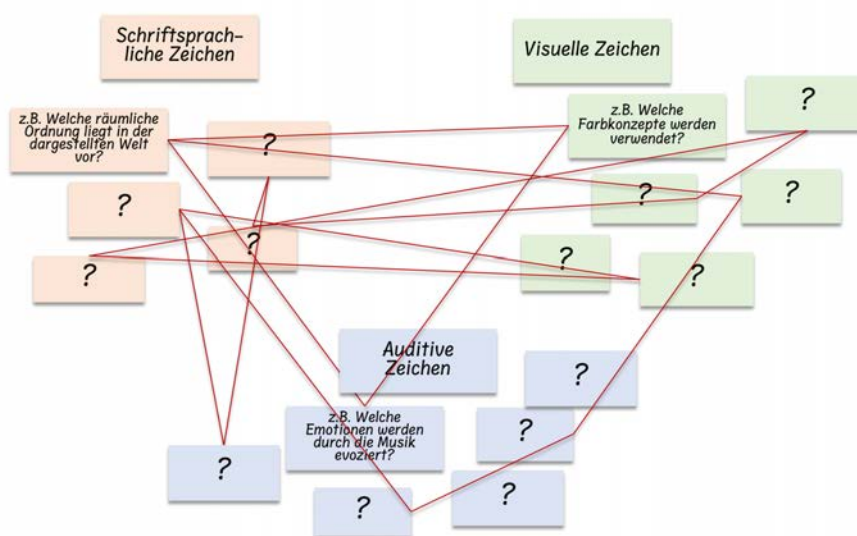


Abb. 3: Anhand von modus-spezifischen und modus-additiven Prompts werden Fragestellungen an einen multimodalen Gegenstand entwickelt und deren Bezüge diskutiert

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

⁹⁴ GRIMMS RAPUNZEL. Story Toys (IRL 2018).

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

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

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

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

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

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

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

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

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Ebd. S. 14f.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁰³ Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd.

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

¹¹⁴ Ebd.

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

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

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

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

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

Quellenverzeichnis

Primärquellen

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

Sekundärliteratur

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

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

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

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

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

Semantische Vielfalt im ‚freien‘ Erzählraum

Semiotische Aspekte der Early-Literacy-Förderung im Kontext von Multimodalität

Romina Seefried

Stories are multimodal experiences in young children’s development.¹

1. ‚Freies‘ Erzählen – Vorüberlegungen

Die Verwendung des Terminus ‚Freies Erzählen‘ erscheint im literaturpädagogischen Kontext zunächst widersprüchlich. Die Realisation einer spontanen, nicht-angeleiteten mündlichen Erzählhandlung kann als ‚freies‘ Erzählen gefasst werden.² Gleichzeitig ist die Konstruktion einer Geschichte entlang pädagogisch vorstrukturierter Wege nicht unbeeinflusst und unmittelbar, demnach also eigentlich nicht ‚frei‘. Doch genau aus diesem Zielkonflikt, zwischen der kindlichen Spontanerzählung auf der einen und der pädagogisch begleiteten bzw. angeleiteten oralen Erzählpraxis auf der anderen Seite, leitet sich das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags ab: Untersucht wird, wie die Kompetenz des *Freien mündlichen Erzählens*, welche im Rahmen der *Early Literacy* gefördert wird, auf Grundlage mediensemiotischer Erkenntnisse, insbesondere zur Multimodalität, reflektiert werden kann. Dabei gilt zunächst die Grundannahme, dass für das narrative Gesamtkonstrukt einer mündlichen Erzählung das erzählende Kind, die vermittelnde pädagogische Fachkraft, die genutzten Hilfsmittel, wie Erzählschiene, Bilderbuch oder App, sowie deren eigenständige, medial vermittelte Bedeutung relevant sind. Für die professionelle Förderung des mündlichen Erzählens und seiner Anschlusshandlungen im Rahmen der *Frühkindlichen Bildung* ist daher

¹ Marilyn J. Narey, „Understanding Stories as Multimodal Experiences in Young Children’s Development“. In: Kelli Jo Kerry-Moran/Juli-Anna Aerila (Hgg.), *Story in Children’s Lives. Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy and Learning*. Cham 2019, S. 131-152, hier S. 148.

² Ewers (1991) meint das „freie, rein gedächtnisgestützte Geschichtenerzählen“ (Hans Heino Ewers, „Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort“. In: Hans Heino Ewers (Hg.), *Kindliches Erzählen. Erzählen für Kinder*. Weinheim/Basel, 1991. S. 100-114, hier S. 106).

wichtig, die einzelnen zur Erzählung beitragenden Komponenten zu kennen und ihre gegenseitige Abhängigkeit beurteilen zu können.

Doch zunächst soll ein Blick auf die Erzählkompetenz des Kleinkindes geworfen werden. Beim folgenden Beispiel handelt es sich um das Transkript einer mündlichen Spontanerzählung eines zwei Jahre und acht Monate alten Kindes, das unaufgefordert und unbeeinflusst folgende Geschichte während einer Autofahrt erzählte:

der hund hieß wackel und wackel, der hund (*gemurmel*)
 kommt noch ein hund
 der mal auf einen zaun wollte
 und da waren kühe
 die wollte er nicht fressen
 die wollte er nicht stören
 auf der wagen wollt er auch nicht FRESSen
 es war ganz ein lieber hund
 <<singend> der liebe hund, der liebe hund
 der liebe hund, der liebe hund,
 der liebe, liebe, liebe hund>
 der wollte auf eine leiter RAUFklettERN
 aber die war zu schwer für IHN
 dann wollte er auf ein ‚foh‘
 und dann wollte er auf einen baum noch klettern
 der war AUCH zu schwer
 und dann setzte es traurig hin
 und war halt na ganz traurig
 und jetzt...
 ah, pferde
 ich hab‘ pferde gefunden
 wo standen die denn
 wo standen die denn³

Wie das Beispiel zeigt, sind bereits Kleinkinder,⁴ selbstredend abhängig von individuellen Sprachkompetenzen,⁵ unter Umständen dazu in der Lage, eine Ge-

³ Transkript einer Sprachaufzeichnung aus Privatbesitz.

⁴ Guckelsberger und Reich (2008) führen hierzu aus: „Ab dem dritten Lebensjahr lässt sich bei Kindern das so genannte egozentrische Sprechen, also ein länger anhaltendes Sprechen für sich selbst, beobachten; es kommt auch handlungsbegleitend vor und dient dann unter anderem der selbstinstruktiven Bearbeitung von Problemen“ (Susanne Guckelsberger/Hans H. Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. S. 83-93, hier S. 83 (= http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf; Abruf am 05.01.22).

⁵ „Als Sprachkompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, alle Aspekte der mündlichen und der schriftlichen Sprache anwenden und verstehen zu können. Zur Entwicklung einer umfassenden Sprachkompetenz zählen der Aufbau eines umfangreichen Wortschatzes und Bedeutungswissens, die Entwicklung eines Bewusstseins für sprachliche Regelmäßigkeiten und Ausnahmen

schichte zu erzählen,⁶ die Ansätze einer Erzählstruktur im Sinne der sinnhaften „Verkettung von Sprechhandlungen“⁷ aufweisen kann. Dabei gilt, dass das klassische Erzählkonzept einer ansteigenden dramatischen Kurve von Erwachsenen erwartet und von Kindern reproduziert wird, indem sie „Erzählmuster oder Versatzstücke aus zuvor rezipierten Geschichten oder Filmen in [ihre] Erzählungen“⁸ aufnehmen. Kinder verarbeiten in ihren Geschichten mittels des sog. *Storyings*⁹ Alltagserlebnisse und sie reflektieren individuell wichtige Lebensthemen.¹⁰ Insofern ist die oben erwähnte Spontanerzählung als linear-verkettete, fikionalisierte Alltagssituation zu werten.¹¹ In der frühkindlichen Phase kann zudem bereits ein gewisses Verständnis für basale narrative Konstruktionsprinzipien etabliert sein.¹² Dazu zählen etwa die Nutzung der Vergangenheitsform oder die rekurren-

(Laute, Silben, Wörter, Sätze, Rechtschreibung, Grammatik), sprachstrukturelle Kompetenzen wie Wort und Satzbildung sowie Erzähl- und Textkompetenz. Weiterhin umfasst der Begriff auch pragmatische Kompetenzen, die auf der Ebene des sprachlichen Handelns angesiedelt sind. Dazu gehört das Wissen, wie Sprache situations- und adressatengerecht angewandt wird“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hgg.), *Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München 2016, hier S. 44 (= https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bayerische_bildungsleitlinien.pdf, Abruf am 30.11.22).

⁶ Kerry-Moran und Aerila (2019) zeigen auf, dass die Definition einer frühkindlichen ‚Geschichte‘ auch von der Perspektive des Kindes her betrachtet werden muss: „Defining story is further complicated when considering young children’s perspectives. Engel (1995) asserts that what counts as story for an adult differs for a young child. Similarly, what counts as a story to a 2-year old may be very different from what counts for a 5-year-old, so the minimum characteristics of story depend in part on both the developmental level and the intent of the teller“ (Kelli Jo Kerry-Moran/Juli-Anna Aerila, „Introduction. The Strength of Stories“. In: Kelli Jo Kerry-Moran/Juli-Anna Aerila (Hgg.), *Story in Children’s Lives. Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy and Learning*. Cham 2019, S. 2-8, hier S. 3).

⁷ Guckelsberger/Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“, S. 84.

⁸ Tabea Becker, „Erzählkompetenz“. In: Matías Martínez (Hg.), *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart 2017, S. 335-346, hier S. 340.

⁹ Ulich und Ulich (1994) stellen zum Vorgang des kindlichen ‚Storyings‘ fest: „Bereits sehr kleine Kinder (ab ca. zwei Jahre) erzählen Geschichten. Dieses »storying« [...] regt nicht nur die Imaginationsfähigkeit an, sondern es hilft auch bei der Dramatisierung und Verarbeitung von Lebensthemen und aktuellen Belastungen“ (Michaela Ulich/ Dieter Ulich, „Literarische Sozialisation. Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen?“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40/1994, Nr. 5. S. 821-834, hier S. 828).

¹⁰ Ulich/Ulich, „Literarische Sozialisation“, S. 828. Vgl. hierzu auch: „Through stories, children make their thoughts and feelings visible [...] and create interaction between themselves and their environment. Stories are a part of everyday life — a way to make connections with others and sense of our lives. One can reflect upon and structure experience through stories, create common understanding, and learn tolerance [...]“ (Kerry-Moran/Aerila, „Introduction“, S. 3).

¹¹ Becker, „Erzählkompetenz“, S. 340.

¹² Behrens/Vöge/Jungschlaeger (2020) stellen fest: „Über das Wechselspiel von Erzählen und Zuhören werden nicht nur die individuelle Erzählfähigkeit angeregt, sondern auch verbale und non-verbale Erzählmuster erworben sowie Erzählstrukturen entwickelt“ (Britta Behrens/Monika Vöge/Kirsten Jungschlaeger, *Freies Erzählen. Ein fast vergessener Schatz der Sprachbildung*. Berlin 2020, S. 2. (= https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/ZeS/Freies_Erzaehlen__ZeS_2020.pdf; Abruf am 09.12.22).

te Verwendung von ‚und dann‘-Formulierungen zur Kennzeichnung fortschreitender Handlungsverläufe. Damit spannt sich mitunter in einfachsten kindlichen Erzählungen ein performativ markierter Spannungsbogen auf. ‚Performativ‘ meint hier insbesondere die erzählerische Qualität der Stimmmodulation, die in der gehörten Erzählung am leise-verzagt gesprochenen Wort *traurig* erkennbar ist oder etwa auch die Verkörperung des Erzählten bspw. durch mimisch-gestische Zeichen.¹³

Aus semiotischer Sicht kann der „intentionale[...] Akt“¹⁴ des frühkindlichen Erzählens mit Renner als „[s]prachliche Handlung [...] [,] als Mitteilung eines Textes“¹⁵ verstanden werden, die mit „der Konstruktion einer Geschichte verkoppelt“¹⁶ ist. Gleichzeitig ist dieses erzählerische Handeln auch Grundlage des Erkennens sprachlicher Strukturen und ihrer Symbolfunktion.¹⁷ Also im semiotischen Sinne einer ‚Zeichenhaftigkeit‘ von Kommunikation, denn bei der Rezeption und Produktion von Geschichten „erfahren Kinder, wie mit Sprache [...] eine [eigene] Welt geschaffen wird [...]“.¹⁸ Der Grundgedanke des sekundären, modellbildenden Charakters narrativer Äußerungen ist damit schon auf das frühkindliche Erzählen übertragbar. Eine viel beschworene Maxime im Early-Literacy-Diskurs ist zudem, dass „Sprache [...] grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung“¹⁹ des Kindes hat. Zu beachten ist, dass das Erzählen fiktionaler und auch faktualer²⁰ Geschichten durch das Kind sowie auch

¹³ Vgl. Kerry-Moran/Aerila (2019): „It is also notable that children’s stories are not only verbal accounts but often created through play and embodied in gesture and action [...]“ (Kerry-Moran/Aerila, „Introduction“, S. 3). Und: Ulich/Ulich, „Literarische Sozialisation“, S. 821. Vgl. außerdem: „While adults may consider stories only through the mind, the young child investigates stories through the whole body“ (Kerry-Moran/Aerila, „Introduction“, S. 4).

¹⁴ Karl Nikolaus Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.), *Mediale Strukturen – Strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, S. 40-55, hier S. 42. Gemeint ist hier das „Deuten und Verstehen[...] von Welt und Selbst und Anderen“ (Ulich/Ulich, „Literarische Sozialisation“, S. 823).

¹⁵ Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 41.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ulich/Ulich, „Literarische Sozialisation“, S. 824. Darüber hinaus erwähnen Ulich und Ulich (1994) weitere entwicklungspsychologisch nennenswerte Effekte des Umgangs mit narrativen/fiktionalen Texten: „So ist das Lesen [und Erzählen] eine Chance, andere Welten, Gefühle, Taten usw. kennenzulernen, sich anmuten zu lassen und zugleich die Folien des eigenen Selbst- und Weltverstehens anzupassen, anzureichern, zu aktualisieren oder zu verändern“ (ebd., S. 826). Und weiter: „Sich in andere Welten zu begeben, bedeutet die Möglichkeit, Phantasie, Empathie, Perspektivübernahme, Ich-Beteiligung zu entwickeln, zu aktualisieren, (nicht-intentional) einzuüben und vor allem auch: Gefühle und Sinnentwürfe stellvertretend zu erleben und damit (spielerisch) zu erproben“ (ebd., S. 827).

¹⁸ Ebd., S. 824-825.

¹⁹ Vgl. hierzu: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, *Gemeinsam Verantwortung tragen*, S. 44.

²⁰ Dazu Renner (2021): „Doch nicht alle Erzählungen sind fiktionale Erzählungen fiktiver Geschichten. Nicht weniger bedeutend sind die faktualen Erzählungen realer Gegebenheiten“ (Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 52).

die rezeptiven Vorgänge *per se* multimodal sind,²¹ obwohl bis zu einem Alter von ca. fünf Jahren vorwiegend mündlich erzählt wird.²² Im Kontext der Betreuung von Kindern in Krippe und Kindergarten finden Erzählhandlungen außerdem häufig als multimodale Erfahrungen zwischen Kindern, Vermittelnden und Medien statt. Ihre Wahrnehmung ist stark von der „kommunikativen Situation geprägt“,²³ in der erzählt wird.²⁴ Dies legitimiert eine literatur- und mediensemiotische Reflexion der kindlichen Erzählkompetenz. Semiotische Zugänge, Methoden und Erkenntnisse können also gerade auch im Bereich der Early Literacy Grundlage einer professionellen Auseinandersetzung mit Medien und ihrem Vermittlungskontext sein. Schließlich durchdringen Medien, Geschichten und Narrative, vorausgesetzt die Lebenswelt des Kindes ist grundsätzlich narrativ angereichert, viele Aspekte des kindlichen Lebens.²⁵ Dazu zählen etwa die vorgetragene Gute-nachtgeschichte zu Hause, das Bilderbuchkino in der KiTa sowie die eigenen Geschichten zur Verarbeitung von Lebensereignissen.²⁶ Der Erwerb literarischer Kompetenz beginnt zudem lange bevor Kinder lesen lernen und Kinder sammeln vor allem dann „[w]ichtige Erfahrungen für das Erzählen [...], wenn sie selbst [frei erzählend] produktiv werden können“.²⁷

Dieser Beitrag konfrontiert die Literatur- und Mediensemiotik im Folgenden, auf Grundlage der bisher skizzierten Überlegungen, mit dem Gegenstandsbereich des *Frühkindlichen Erzählens*. Dazu betrachtet er ausgewählte Medienformate, die zur Förderung des mündlichen Erzählens im Krippen- und Kindergartenalter eingesetzt werden und ihren Schwerpunkt auf der erzählerischen Partizipation durch die Rezipierenden haben. Fokussiert wird dabei der vorschulische Kompetenzerwerb im Rahmen professioneller Rahmenbedingungen, nicht etwa das im häuslichen Umfeld geförderte mündliche Erzählen. Dazu geht der Beitrag der

²¹ Insbesondere, wenn Multimodalität im weiten Sinne von Krah i.d.B. verstanden wird.

²² Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 52. Außerdem: Britta Juska-Bacher, „Lese-relevante Kompetenzen und ihre frühe Förderung“. In M. Stamm & D. Dedelmann (Hgg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden 2013, S. 485-500, hier S. 486. Juska-Bacher (2013) stellt fest: „Medial bewegt sich das Kind bis dahin ausschließlich in der Mündlichkeit. Konzeptionell kommt es neben dem großen Anteil mündlicher Sprache allerdings auch bereits mit der Schriftsprache in Berührung und erwirbt dabei wichtiges (proto-)literales Wissen konzeptioneller Schriftlichkeit“ (ebd., S. 487).

²³ Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 47.

²⁴ Narey, „Understanding Stories“, S. 148.

²⁵ Kerry-Moran und Aerila (2019) zitieren dazu Roland Barthes: „Among the vehicles of narrative are articulated language, whether oral or written, pictures, still or moving, gestures, and an ordered mixture of all those substances; narrative is present in myth, legend, fables, tales, short stories, epics, history, tragedy, drama [...], comedy, pantomime, paintings...stained glass windows, movies, local news, conversation. Moreover, in this infinite variety of forms, it is present at all times, in all places, in all societies; indeed narrative starts with the very history of mankind; there is not, there has never been anywhere, any people without narrative [...]“ (Barthes zit. nach Kerry-Moran/Aerila, „Introduction“, S. 3).

²⁶ Ebd., S. 5.

²⁷ Claudia Rathmann, „»Und dann kam die Katze. Und dann...«. Wie Kinder erzählen (lernen)“. In: *Grundschule Deutsch*, 45/2015. S. 8-11, hier S. 8. Vgl. auch: Anne Krichel, *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Münster/New York 2020, hier: S. 11.

Frage nach, welchen produktiven erzählerischen Freiraum vorstrukturierte Medienformate ermöglichen. Außerdem hat er zum Ziel, die Relevanz einer semiotischen Grundkompetenz für das literatur-/medienpädagogische Handeln herauszustellen. Dafür wird das entsprechende Beschreibungsinventar von der Ebene der medialen Bedeutungskonstruktion auf die Ebene der professionellen Medienvermittlung sowie die Ebene der produktiven Medienrezeption ausgedehnt.

Der Beitrag widmet sich zunächst dem Spektrum der im Rahmen der mündlichen Erzählkompetenz verwendeten Termini. Danach beleuchtet er den Zusammenhang zwischen multimodaler Medialität und oraler Erzählpraxis. Anschließend wird an ausgewählten Beispielen gezeigt, wie Bildungsmedien zur Förderung mündlichen Erzählens aufgebaut sind. Abschließend wird ein Modell frühkindlicher mündlicher Erzählkompetenz in Anlehnung an Schilcher/Pissarek skizziert.²⁸

2. Literacy-Erfahrungen in der frühen Kindheit

2.1 Definition und Abgrenzung theoretischer Termini

Der Begriff ‚Early Literacy‘ wird für die Kompetenzen der Altersgruppe der ein- bis sechsjährigen Kinder verwendet. Er umfasst nach den Bayerischen Bildungsleitlinien

[...] die Vertrautheit mit Buch und Schriftkultur, [...] das Interesse an Schreiben und Schrift, [die] Erzählkompetenz und -freude, [das] Bewusstsein für verschiedene Sprachstile und Textsorten sowie [die] Kompetenzen und Interessen im Bereich von Laut- und Sprachspielen, Reimen und Gedichten.²⁹

Etwas konkreter werden die produktiven und rezeptiven Anteile der ‚Literacy‘³⁰ in den Bildungsleitlinien auch als „Kompetenz, alle Symbole einer Kultur (Buch-

²⁸ Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2015.

²⁹ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, *Bayerische Bildungsleitlinien*, S. 45.

³⁰ Krichel beschreibt das Konzept ‚Literacy‘ wie folgt: „Analog zur rasanten Entwicklung unseres medialen Zeitalters, das zunehmend durch digitale Literaturformen geprägt ist, und der Pluralisierung technischer Kommunikationsmittel, entspricht das zeitgenössische Verständnis von Literacy einem hybriden, interdisziplinären, fluiden und multimodalen Konzept, das eng mit dem Verstehen von linguistischen, künstlerischen und literar-ästhetischen Praktiken verknüpft ist [...]. Analog beleuchten die Literacy-Studies alles, was mit dem Lesen, Schreiben und Rezipieren von gedruckten Texten in Verbindung steht – auch mit visuellen Texten“ (Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 24).

staben, Zahlen, Bilder) zu verstehen und selbst anzuwenden [zu können]³¹ gefasst. Der Begriff Early Literacy behauptet sich in der interdisziplinären deutschsprachigen Forschung gegenüber dem Konzept der ‚Proto-Literalität‘, weil sich mit ‚Literacy‘, über das Lesen und Schreiben hinaus, ein weitaus größeres Kompetenzfeld abstecken lässt, das alle »kindliche[n] Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur«³² beinhaltet.³³ Die Literacy-Entwicklung hat ihr Fundament in der mündlichen Sprachentwicklung sowie der mündlichen Kommunikation.³⁴ Ewers stellt hierzu fest: „Wie die alte Erzählkunst die Menschheit auf historischer Ebene bei diesem Wandel begleitet hat, so geleitet auf biographischer Ebene die Kinderliteratur den einzelnen [sic!] aus der anfänglichen Oralität in die Welt der Schriftkultur“.³⁵ In der angelsächsischen Forschung wird der Terminus ‚Early Literacy‘ für die konkreten Vorläuferkompetenzen des Schriftspracherwerbs genutzt. Man nutzt dort den Begriff ‚Emergent Literacy‘ für die im deutschsprachigen Forschungskontext weiter gefassten literacybezogenen Kompetenzen. Unabhängig dieser begrifflichen Provenienz gilt erstens, dass der Literacy-Erwerb und damit auch der Erwerb ‚Literarischer Kompetenz‘³⁶ deutlich vor der schulischen Unterweisung in Lesen und Schreiben einsetzen. Und zweitens, dass es sich bei „Literacy-Erfahrungen und den daraus entstehenden Fähigkeiten um einen lebenslangen Prozess [...]“³⁷ handelt. Die Kultusministerkonferenz stellt im ländergemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung fest, dass „Bildung und Lernen [...] in der Familie [beginnen], [...] sich in den Kindertageseinrichtungen fort[setzen] und [...] in den Grundschulen mit dem dortigen Curriculum eine altersgerechte Weiterführung [erfahren]“.³⁸ Von diesen Überlegungen lassen sich vier zentrale Einflussbereiche für die Early-Literacy ableiten:³⁹

³¹ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, *Bayerische Bildungsleitlinien*, S. 44.

³² Juska-Bacher, „Leserelevante Kompetenzen“, S. 486 (Hervorhebungen im Original).

³³ „[...] die Entwicklung dieser Kompetenzen beginnt bereits in der frühen Kindheit. Sie entwickeln sich in vielfältigen Begegnungen mit (Bilder-)Büchern, Erzählungen, Reim- und Sprachspielen oder auch in Begegnungen mit Schriftkultur“ (Michaela Ulich/Toni Mayr, *seldak. Begleitheft zum Beobachtungsbogen seldak. Teil 1 – Konzeption und Bearbeitung des Bogens*. Freiburg im Breisgau 2007, hier S. 6).

³⁴ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, *Bayerische Bildungsleitlinien*, S. 45.

³⁵ Ewers, „Kinder brauchen Geschichten“, S. 105.

³⁶ Vgl. zum Konzept der ‚Literarischen Kompetenz‘: Schilcher/Pissarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*.

³⁷ Juska-Bacher, „Leserelevante Kompetenzen“, S. 489.

³⁸ Kultusministerkonferenz, *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*, (= https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf; Abruf am 12.11.2021), hier S. 8.

³⁹ Guckelsberger/Reich (2008) hierzu: „Es hat ebenfalls seine Wurzeln in der Primärsozialisation und setzt sich in den Institutionen des Elementarbereichs rezeptiv beim Vorlesen, produktiv bei vielen Gelegenheiten des Kindergartenalltags fort. Hierauf bauen dann die vielfältigen Formen des mündlichen und schriftlichen Erzählens und Berichtens in der Schule auf“ (Guckelsberger/Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“, S. 84).

- (1) Prä- und perinatale Einflussfaktoren wie genetische oder kognitive Voraussetzungen.
- (2) Die Sprach- und Kommunikationskultur der Eltern/der Familie/der Erziehungsberechtigten (Primärsozialisation).
- (3) Der schulische Bereich, dessen Bildungs- und Kompetenzziele an die Entwicklung der ersten sechs bis sieben Lebensjahre anschließen. Teile der Early Literacy wie das Symbolverständnis und die Fähigkeit, sprachliche Botschaften angemessen ‚lesen‘, entschlüsseln bzw. interpretieren zu können, werden als zuverlässige Prädiktoren für die spätere Schulleistung verstanden.⁴⁰
- (4) Elementarbereich: Die Kompetenzen des pädagogischen Fachpersonals, dessen Sprach- und Kommunikationskultur, sowie die Tatsache, dass Literacyförderung als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag verankert ist.

Auf einer übergeordneten Ebene zeigt sich, dass die Semiotik ihr Text- und Medienverständnis auf den Bereich der Early Literacy übertragen und in konkrete frühkindliche Text- und Medienkompetenzen weiterentwickeln kann.⁴¹ Ebenso kann Sie die Ebene der Vermittlungskompetenz adressieren. Diesbezüglich gilt es zu fragen, über welche Kompetenzen eine (früh-)pädagogische Fachkraft verfügen muss, um erzählförderliche Angebote gestalten zu können, die von der Kenntnis kindlicher Entwicklungsprozesse zeugen. Zudem ist die „Fähigkeit zum adäquaten Verstehen der Bedeutung medialer Äußerungen“,⁴² wie Hans Krahl formuliert, ebenfalls Teil der Literacy-Förderung im frühkindlichen Bereich. Denn nur wer Texte und narrationsindizierende Bildungsmedien verstehen kann, ist in der Lage, damit qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu gestalten. Oder wie Schilcher zusammenfasst: „Qualitative Studien haben [...] gezeigt, dass [...] Mängel im Fachwissen die Entwicklungsmöglichkeiten fachdidaktischer Ressourcen limitieren“.⁴³ Die Wahrnehmung konkreter Vorläuferfähigkeiten der Literari-

⁴⁰ Ulich/Ulich, „Literarische Sozialisation“, S. 825.

⁴¹ „Medienkompetenz ist heute unabdingbar, um am politischen, kulturellen und sozialen Leben in der Informationsgesellschaft zu partizipieren und es souverän und aktiv mitzugestalten. Medienkompetenz bedeutet bewussten, kritisch-reflexiven, sachgerechten, selbstbestimmten und verantwortlichen Umgang mit Medien“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin 2012, S. 219 (= <https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf>; Abruf am 09.12.2022)).

⁴² Hans Krahl, „Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen“. In: Anita Schilcher/Markus Pisarek (Hgg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, S. 261-288, hier S. 263.

⁴³ Anita Schilcher, „Was ist ‚fachliches Hintergrundwissen‘ für das literarische Lernen in der Schule? Ein literaturdidaktischer Blick auf die semiotische Literaturwissenschaft“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.), *Mediale Strukturen – Strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, S. 56-69, hier S. 65.

schen Kompetenz ist außerdem auch relevant für deren schulische Weiterführung. Literatur- und mediensemiotische Kompetenzen sind bereichsübergreifende Schlüsselkompetenzen, die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen. Ihr Erwerb beginnt in der frühen Kindheit. Erschwert wird ein semiotisches und zugleich kompetenzorientiertes Verständnis des frühkindlichen Bildungsbereichs allerdings aufgrund der sehr weit gefassten Kompetenzformulierungen, wie bspw. im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Kompetenzbereiche des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (eigene Darstellung)

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan ist neben *Fähigkeiten* und *Kenntnis* auch die Rede von *Freude*, von *Entwicklung eines Bewusstseins* sowie von *Interessen*. Die Schwäche dieser Formulierungen ist, dass sie aufgrund ihrer Allgemeinheit zu einer Neutralisierung der semiotisch greifbaren Kompetenzen tendieren, obwohl diese für die einzelnen Teilbereiche durchaus eine Rolle spielen.⁴⁴ Dazu stellt Lösener fest: „Tatsächlich kann man zeigen, wie durch Formulierungen und durch das Zusammenspiel der verschiedenen Textteile eine ebenso unmerkliche wie durchgängige Aushöhlung des literarischen Lernens in den Kompetenzbeschreibungen vollzogen wird“.⁴⁵ Abb. 1 oben verdeutlicht zudem, dass Mündlichkeit das Kondensat der narrativen multimodalen Kompetenzen bildet, schließlich ist „[...] das Geschichtenerzählen [schon von seinem Ursprung her] eine Form mündlicher Dichtung“.⁴⁶ Die mündliche Erzählkompetenz wird in Verbindung mit Fiktionskompetenz nach dem „Grad, zu dem die relevanten sprach-

⁴⁴ Vgl.: Hans Lösener, „Die Bildungsstandards und das literarische Lernen“. In: *Didaktik Deutsch*, H. 36/2014, S. 17-19, hier S. 17.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ewers, „Kinder brauchen Geschichten“, S. 104.

lichen Anforderungen und sprachlichen Handlungen innerhalb eines mündlichen oder schriftlichen Diskurses angemessen eingelöst werden“ gemessen.⁴⁷ Aufgrund der Betonung des Stellenwerts der produktiven Anteile eignet sich die orale Erzählpraxis besonders für eine Reflexion des Produzieren- bzw. Partizipationsdiskurses im Rahmen multimodaler Medialität, wie zu zeigen sein wird.

2.2 Multimodale Medialität und Erzählkompetenz

Klein- und Vorschulkinder werden ohne konkrete „Anweisung und Unterricht“,⁴⁸ aber anhand theoretisch reflektierter und didaktisch bewusst gestalteter Handlungen auf die Produktion und Rezeption von Texten und Medien vorbereitet. Die pädagogisch initiierten Erzählhandlungen sind von kompetenzorientierten Zielstellungen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Betreuungseinrichtung geleitet.⁴⁹ Die literarischen Vorläuferfähigkeiten im Bereich der mündlichen Erzählkompetenz werden daher im Folgenden zuerst theoretisch eingeordnet und anschließend auf Grundlage exemplarischer Medienanalysen fachwissenschaftlich konkretisiert.

Zunächst jedoch zu den Phasen und Dimensionen des Erzählkompetenzerwerbs, für die gilt, dass „[d]as Erzählen [...] als kommunikative Fähigkeit zunächst im Dialog erworben [wird]“.⁵⁰ Der „[...] Erwerb der Erzählfähigkeit [wird] als eine Abfolge von Phasen beschrieben, die durch den je bevorzugten Texttyp der kindlichen (Alltags-)Erzählung charakterisiert sind“.⁵¹ Schematisch lassen sich diese wie folgt fassen:

⁴⁷ Becker, „Erzählkompetenz“, S. 336.

⁴⁸ Helmuth Feilke, „Erzählen gestalten – Erzählungen schreiben“. In: *Praxis Deutsch*, 239/2013, S. 4-12, hier S. 5.

⁴⁹ Guckelsberger/Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“, S. 83.

⁵⁰ Feilke, „Erzählen gestalten“, S. 7. Vgl. auch: „Die Aneignung von diskursiven Fähigkeiten – also Fähigkeiten der sprachlichen Kooperation, der Narration, des Aufbaus von Spiel- und Phantasiewelten – geschieht notwendigerweise in der Interaktion mit anderen Menschen, zunächst mit den Eltern und Geschwistern, später mit anderen Erwachsenen und Kindern“ (Guckelsberger/Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“, S. 83).

⁵¹ Rathmann, „Wie Kinder erzählen lernen“, S. 9.

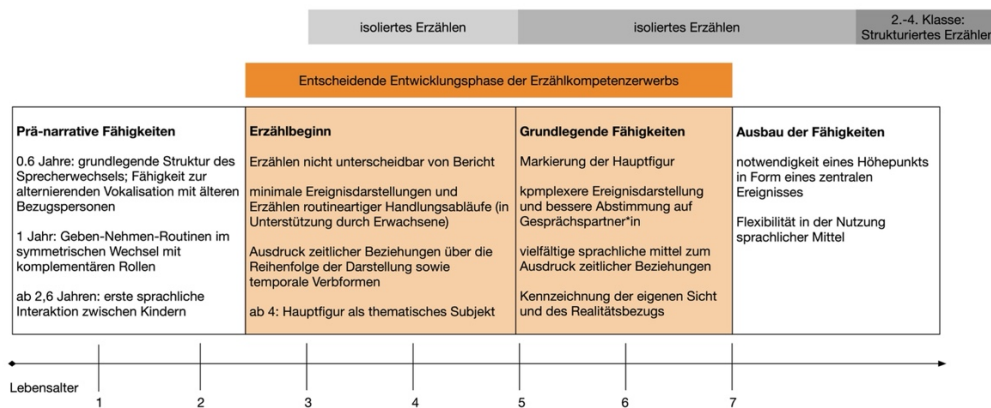


Abb. 2: Phasen des Erzählkompetenzerwerbs (eigene Darstellung)⁵²

Neben dem anhand der Erzählkompetenz des Kindes überprüfbaren Stand im Erzählkompetenzerwerb gibt es konkrete inhaltliche Dimensionen kindlicher Erzählungen, die diagnostische Rückschlüsse auf das erreichte Kompetenzlevel ermöglichen. Dazu gehören: Die inhaltliche Kohärenz,⁵³ verständliche Formulierungen (Aussprache, Wortwahl, Satzkonstruktion), die sprachliche ‚Attraktivität‘ – ‚sprachästhetische Formung‘,⁵⁴ denn „[e]in altersgerechter rezeptiver und expressiver Wortschatz ist [...] Voraussetzung [für die] Produktion einer variantenreichen Erzählung“,⁵⁵ eine sprecherisch-performativ angemessene Präsentation sowie die Beachtung der Kommunikationssituation.⁵⁶

Kern des kindlichen Erzählens soll dabei „die Entwicklung einer in sich logischen und attraktiv gestalteten Geschichte“⁵⁷ sein. Als theoretische Reflexionsinstanz eignet sich aus literatur- und mediensemiotischer Sicht hier – mit etwas mehr angebrachter Distanz zum Gegenstand – die minimale Erzählstruktur aus Ausgangssituation, Veränderung/Transformation und Endsituation. Unter Umständen können auch die Basiselemente des topologischen Beschreibungsverfahrens nach Jurij M. Lotman und Karl N. Renner ergänzt werden. Die Minimalbedingung für Erzählungen kann für die pädagogisch angeleitete Gestaltung „zwei

⁵² Eigene Darstellung auf Grundlage von Guckelsberger/Reich, „Diskursive Basisqualifikationen“, S. 88-90; in Verbindung mit den Strukturtypen des Kompetenzstufen-Modells nach Boueke et al. 1995 (Dietrich Boueke /Frieder Schüle/Hartmut Büscher/Evamaría Terhorst/Dagmar Wolf (Hgg.), *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München 1995).

⁵³ Dazu Krichel (2020): „Kohärenz bezieht sich auf alle gestalterischen Mittel, die den inhaltlichen und thematischen Zusammenhang innerhalb einzelner Bildsequenzen markieren, während Kohäsion durch sequenz- und episodengreifende Elemente hergestellt wird und die visuelle Narration in einem größeren Kontext betrachtet“ (Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 119).

⁵⁴ Feilke, „Erzählen gestalten“, S. 4.

⁵⁵ Stephanie Schulte-Busch/Isabel Neitzel *Kindliche Erzählkompetenzen. Ein Ratgeber für Sprachtherapeut*innen und Pädagog*innen*. Idstein 2021, hier S. 23.

⁵⁶ Vgl. Rathmann, „Wie Kinder erzählen lernen“, S. 9-10.

⁵⁷ Ebd., S. 10.

verschiedener [...] Zustände, [dem] Übergang zwischen ihnen und eine[r] Größe, die diesen Übergang vornimmt“ auch im mündlichen Erzählen handlungsleitend sein.⁵⁸ Insbesondere die „Form der binären Opposition“⁵⁹ in narrativen Texten kann bspw. anhand einfacher Zuordnungsspiele erarbeitet werden. In diesem Sinne lässt sich die Vermittlung der „(Minimal-)Bedingungen von Narrativität“⁶⁰ gut in den pädagogischen Alltag in erzählfördernder Weise integrieren. Bereits im frühkindlichen Bereich kann so ein Verständnis für die Konstruktionsprinzipien von Erzählungen mit Handlung und Handlungsträger*innen angebahnt werden.⁶¹ Ein semiotisch fundierter Erzählansatz geht somit über die Stufen bestehender Erzählkompetenzmodelle hinaus, denn er beschränkt sich nicht auf die linguistische Diagnose bestimmter Sprachkompetenzen, die sich in kindlichen Erzählungen abbilden, sondern er integriert erzähltheoretisches Grundwissen, ohne limitierende kognitive Voraussetzungen zu ignorieren und ist für eine adressatengerechte individuelle Anpassung im Kontext strukturierter Bildungsangeboten offen. Literarisches Erzählen auf semiotischer Grundlage ist sowohl produktiv handelnd als auch rezeptiv erlebend erwerbbar, da sich Bedeutungskonstruktionsprozesse auf der den Kindern zugänglichen verbal-narrativen Ebene vollziehen können.⁶²

Für die methodisch-inhaltliche Gestaltung der literarischen Erzählförderung gibt es ein umfangreiches Repertoire an Aktivitäten und Materialien. Grundsätzlich gilt, dass auch Klein- und Vorschulkinder „bereits [...] über eine gewisse Fähigkeit, sich in visuell-ästhetischen Bildwelten zurechtzufinden, diese selbst zu nutzen und mit deren Hilfe fiktionale Geschichten zu erzählen“⁶³ verfügen. Es sind also insbesondere jene multimodalen Medienformen der „bilddominierte[n] Medioumwelt“⁶⁴ für die Literacy-Förderung von Bedeutung, die die analytische und narrative Auseinandersetzung fördern und das sprachliche Ausdrucksvermögen sowie die produktive Narrationskonstruktion anleiten. Erzählen wird damit als kooperativer und interaktiver Prozess vermittelt. Zur Förderung des mündlichen Erzählens werden in der frühkindlichen Pädagogik unter anderem folgende Materialien genutzt:

⁵⁸ Hans Krahl, *Einführung in die Literaturwissenschaft/Textanalyse*. Kiel 2006, hier S. 294.

⁵⁹ Ebd., 298.

⁶⁰ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 71.

⁶¹ Renner (2021) hierzu: „Eine narrative Analyse mithilfe der Grenzüberschreitungstheorie ergibt, dass der Erzähler den сюжетlosen Text beziehungsweise die semantische Ordnung der erzählten Geschichte etabliert, indem er bei der Orientierung die Zuhörer über Personen, Ort und Zeit informiert“ (Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 46).

⁶² Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 15.

⁶³ Ebd., S. 10.

⁶⁴ Ebd., S. 26.

- Sammlungen von Erzählgegenständen in Erzählschachteln, Geschichtenkoffern, Geschichtensäckchen,⁶⁵
- die Erzählschiene,
- das Kamishibai-Erzähltheater,⁶⁶
- Erzählspiele und
- die dialogische Bilderbuchbetrachtung⁶⁷ sowie
- alle denkbaren Kombinationen dieser Verfahren, die ihrerseits in Erzählformate wie Erzählwerkstätten und räumliche Umgebungen (Erzähl-/Leseecken, Erzählregale, Kinderbibliothek) eingebunden sein können.⁶⁸

Gemeinsam ist den genannten Formaten, dass sie pädagogisch (vor-)strukturiert sind, unterschiedlichen Zielstellungen dienen (so etwa der Sprachförderung in heterogenen Gruppen) und zahlreiche, kontextspezifisch nutzbare Handlungs-ideen zum produktiven Erzählen beinhalten. Grundlegendes Ziel der Nutzung erzählförderlicher Materialien ist es, multimodale Medienerfahrungen bewusst, unter Berücksichtigung der individuellen kognitiven, sprachlichen Voraussetzungen und die literarischen Vorerfahrungen beachtend zu gestalten, denn „[I]ange vor der eigenen Schreib- und Lesefähigkeit entwickeln Kinder [...] ein Interesse an fiktionalen Erzählungen und ihren Figuren, die sie aus der Vorleseerfahrung oder sonstigen Medienerfahrungen kennen“.⁶⁹ Wertstiftend ist insbesondere die Auseinandersetzung mit erzählförderlichen Text-Bild-Medien, da ein Zusammenhang zwischen der rezeptiv-analytischen und der produktiven Erzählkompetenz besteht und insbesondere die Bild-Ebene für junge Kinder wichtig ist. Renner stellt dazu fest:

⁶⁵ Bei Erzählsäckchen handelt es sich um kleine Stoffbeutel, in denen sich Spielgegenstände oder Figuren befinden, mit denen man eine Geschichte erlebbar machen kann.

⁶⁶ Zum Kamishibai stellen Gruschka und Brandt (2018) fest: „Charakteristisch für ein Kamishibai ist das Erzählen oder Vorlesen zu stehenden Bildern, die im Verlauf einer Geschichte wechseln, nach und nach in Ruhe wirken und die Kraft der inneren Bilder stützen können“ (Helga Gruschka/Susanne Brandt, *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. München 2018, hier S. 9).

⁶⁷ Die dialogische Bilderbuchbetrachtung ist eine interaktive Form der Auseinandersetzung zwischen Erwachsenem und Kind mit einem Bilderbuch. Dabei findet ein Wechsel zwischen Vorlesen und Sprechen über das Gesehene/Gehörte statt. Der Erwachsene hat hierbei eine vermittelnde Rolle, d.h. er gibt Impulse, stellt Fragen, regt zum Versprachlichen an, um den Rezeptionsprozess auf Seiten des Kindes zu stützen.

⁶⁸ „[...] äußere[...] Anreize durch Materialien und Räumlichkeiten [sind] wesentliche[r] Ausschnitt einer anregenden Lernumwelt“ (Toni Mayr/Christiane Hofbauer/Anita Kofler/Mirjana Simic, *LiSKit. Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau 2012, S. 24). Dazu zählen auch jegliche Aktivitäten rund um das vorhandene mediale Angebot (Lesecke, Medien-ecke, Bibliotheksbesuch), eine generell anregungsreiche sprachliche Umwelt (Lieder, Fingerspiele, Zungenbrecher, Zaubersprüche) und auch spielerisch-entdeckende Erfahrungen im Umgang mit Schreiben/Schrift) (vgl. ebd.).

⁶⁹ Feilke, „Erzählen gestalten“, S. 7.

Als regelbasiertes Zeichensystem besitzt die Sprache die Fähigkeit zur Abstraktion und Generalisierung. Bilder besitzen diese Fähigkeiten nicht, sie bleiben aufgrund der Ähnlichkeit mit den abgebildeten Gegenständen gewissermaßen an ihnen kleben. Erzählungen, die mit Bildern ausgeführt werden, bewirken daher die „Illusion einer unmittelbaren Nähe zum Geschehen“. Was auch ihr besonderes emotionales Potential erklärt.⁷⁰

Ungeachtet des emotionalen Potentials von Bildern und Bild-Schrifttextkombinationen kann das damit in Verbindung gebrachte Kriterium der erzählerischen ‚Attraktivität‘, auch als ‚Erzählwürdigkeit des Erzählgegenstands‘ bezeichnet, aus semiotischer Sicht problematisch sein. Denn es entsteht dadurch der Eindruck, als ob es ein „objektives Interessenskriterium für Geschichten“⁷¹ gäbe. Neuere erzählpädagogische Ansätze betonen, dass „schlüssige, spannende“ Geschichten insbesondere auch durch die Nutzung von Alltagsgegenständen, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren, entstehen können.⁷² Der Attraktivitätsgehalt von kindlichen Geschichten wird dadurch weg von klassischen Topoi/Figuren wie Piraten, Feen oder Einhörnern hin auf das Interesse an der sprachlich-performativen und inhaltlich-kohärenten Gestaltung verlagert.⁷³ Aus semiotischer Sicht erscheint dies durchaus nachvollziehbar, da nicht unbedingt die „Formen der Organisation des Handlungsablaufs und/oder narrativen Rollen und Relationen von Figuren“,⁷⁴ also „stark normierte[...]“⁷⁵ Textformen im Fokus stehen müssen. Auch wenn dramaturgische Baupläne bzw. narrative Minimalanforderungen als Orientierungsrahmen relevant sein können, wie bspw. der Geschichtenbauplan aus dem Spiel *Mein Großer Geschichten-Baukasten* zeigt (vgl. Abb. 3), der entlang elf verschiedener Fragen von *Wo?* bis *Titel?* die Konstruktion einer Geschichte anleitet.

⁷⁰ Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 54.

⁷¹ Feilke, „Erzählen gestalten“, S. 5.

⁷² Monika Paris/Volkhard Paris, *Mit Kindern Geschichten erfinden, erzählen und darstellen. Fantastische Sprachförderung im Kindergarten*. Weinheim/Basel 2012, hier S. 47.

⁷³ Vgl. hierzu Rathmann (2015): „Um Kinder hier zu unterstützen, sind Erzählanlässe notwendig, die Handlungsideen anregen, etwa eine Erzählschachtel, in der Gegenstände rund um das Thema »Piraten« gesammelt sind“ (Rathmann, „Wie Kinder erzählen lernen“, S. 11).

⁷⁴ Krah, *Einführung in die Literaturwissenschaft*, S. 294.

⁷⁵ Ebd.

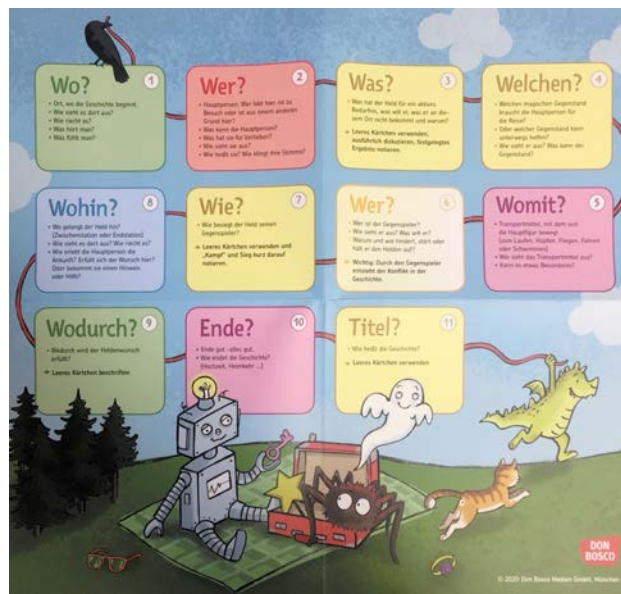


Abb. 3: Spielplan aus Gruschka (2020), *Mein Großer Geschichten-Baukasten*⁷⁶

Erzählerisches Handeln schafft jedenfalls die Grundlage für das Erkennen von „Erzählschemata, Figurenkonzeption[en] [und] exemplarischen Konflikten [...] in der Spracherfahrung“.⁷⁷ Paris und Paris betonen in diesem Kontext, dass ein ungewöhnliches Ereignis, ein/e Handlungsträger*in mit ungewöhnlichen Eigenschaften und Bedürfnissen sowie die Nähe zum Erfahrungshorizont des Kindes, seinen Wünschen und seiner Gefühlslage für gelingende Erzählhandlungen auf beiden Seiten relevant sind. Darüber hinaus sind Situationen, in denen Kinder als Handlungskonstrukteur*innen agieren und erste Kausalzusammenhänge selbst schaffen oder zuhörend erschließen, wesentlich. Besonderes Potential birgt hierfür der Einsatz narrativer, textloser Bilderbücher.⁷⁸ „Situationsveränderungen und Kausalzusammenhänge [müssen] im statischen Bildmedium [...] erst durch die kognitive Transferleistung und Kohärenzbildung des Lesers narrativ verknüpft werden [...]“,⁷⁹ so Krichel. Textlose Bilderbücher sind ein prototypisches Mittel zur Gestaltung „reichhaltige[r] Literacy-Erfahrungen“⁸⁰ auch „Literacy-Events“⁸¹

⁷⁶ Helga Gruschka, *Mein großer Geschichten-Baukasten zum Geschichten erfinden und Erzählen lernen*. München 2020.

⁷⁷ Feilke, „Erzählen gestalten“, S. 11.

⁷⁸ „Während Zeit- oder Szenenwechsel in literarischen Erzähltexten häufig verbal markiert sind, müssen im textlosen Bilderbuch alle kohärenz- und kohäsionsstiftenden Elemente auf der Grundlage einer intensiven Bildbetrachtung erschlossen und kontextgebunden reflektiert werden“ (Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 72). Und auch: Demnach trägt das Bildlesen [...] zur kognitiven Wissenserweiterung durch die aktive Auseinandersetzung mit neuen Inhalten bei, fördert durch den interaktiven Austausch mit den jeweiligen Mitbetrachtern das sprachliche Ausdrucksvermögen und die Erzählkompetenz und sensibilisiert den Betrachter, durch das Erschließen neuer Erlebnisräume sowie die Übernahme fremder Perspektiven, für emotionale und affektive sowie soziale Aspekte [...]“ (ebd., S. 27.)

⁷⁹ Ebd., S. 45-46.

⁸⁰ Michaela Ulich/Toni Mayr, *seldak*, S.7.

⁸¹ „Here I move beyond Heath’s “production and/or comprehension of print” to suggest that literacy events can be centered upon production and/or comprehension of any textual form and

genannt. Trotz der vermeintlich simplen literarischen Gegenstände, birgt bspw. eine Kamishibai-Aufführung komplexes analytisches Potential, da sich die Textbedeutung im semantisch-produktiven Zusammenspiel zwischen Vermittelnder Person, Rezipient*innen, Bildkarten, Erzählgegenständen, dem Originaltext in seiner ursprünglichen medialen Erscheinungsform und digitalen Adaptionen oder Erweiterungen ergibt, wie Abb. 4 zeigt.

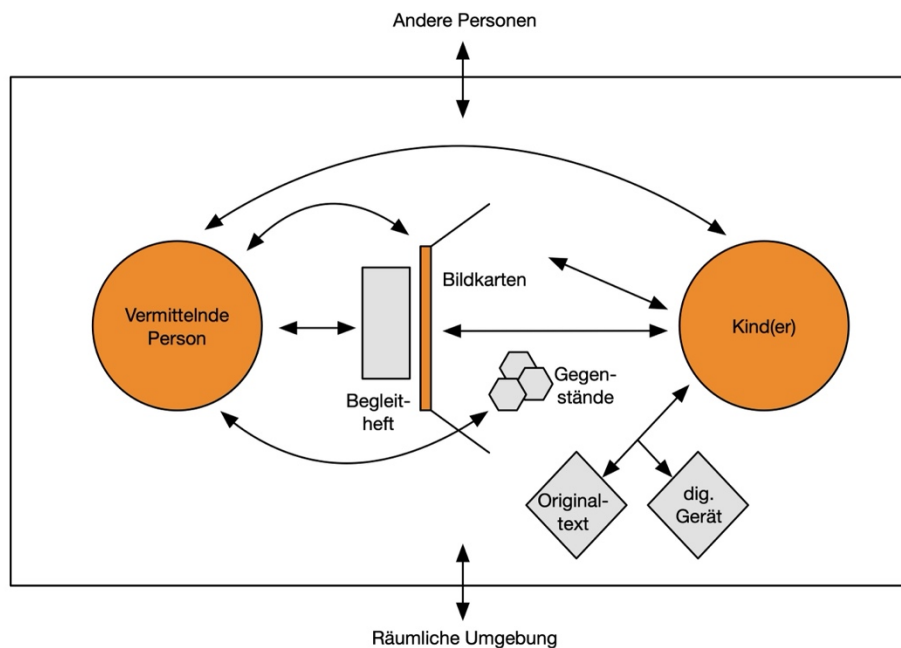


Abb. 4: Die an der Konstruktion der Gesamtbedeutung der Kamishibai-Inszenierung beteiligten Ressourcen (eigene Darstellung)

Mit Renner gilt für die Kamishibai-Erzählung, dass sich die Gestaltung des Textes aus der Summe der kommunikativen Einzelhandlungen ergibt, in denen jeweils unterschiedliche Zeicheninventare und Medien „[...] vorgeben, wie [textuelle] Anforderungen im jeweiligen Fall umgesetzt werden können“.⁸² Multimodal betrachtet, inkludiert die Produktion und Rezeption einer Kamishibai-Inszenierung verschiedene Impulse, die Narey in drei Kategorien einteilt: In die *physical textual form* (Buch, Bildkarten, App), den *episodic text* (performatives Vorführen und Erleben des Textes) sowie die *participant responses* (alle mündlichen Textformen und gestalterischen (Anschluss-)Handlungen).⁸³ Die Rolle der pädagogischen Fachkraft innerhalb des ‚Literacy Events‘ ist dabei komplex und zugleich zentral, denn „[e]ine wesentliche Dimension von sprachlicher Anregung ist das Gesprächsverhalten von pädagogischen Bezugspersonen“.⁸⁴ Für die Initiation der

for the purpose of this chapter, include story (presented in any mode or combination of modes), participant interpretation, and participant response“ (Narey, „Understanding Stories“, S. 136).

⁸² Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 43.

⁸³ Vgl. Narey, „Understanding Stories“, S. 136.

⁸⁴ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München, *Bildungs- und Erziehungsplan*, S. 202.

entsprechenden „literar-ästhetische[n] Verstehensprozesse“⁸⁵ braucht es ein tiefgehendes Verständnis dafür, dass Erzählungen von der „kommunikativen Situation geprägt [...] werden, in der man sie erzählt“.⁸⁶ Dazu sagt Narey: „Thus, ultimately, the strength of stories in supporting development relies substantively upon the adult’s intentional and creative engagement with the child through understanding and enacting multiple modalities across the story event“.⁸⁷

2.3 Exemplarische Analyse

Auf Grundlage der bisher skizzierten Überlegungen geht der Beitrag nun der Frage nach, welchen produktiven erzählerischen Freiraum vorstrukturierte Medienformate ermöglichen. Anhand der Analyse des Erzählspiels *Die Märchen-Box*, werden die produktiven und rezeptiven Aspekte der frühkindlichen Erzählkompetenz im Folgenden exemplarisch beleuchtet.⁸⁸

Die Märchen-Box beinhaltet zwanzig doppelseitig bedruckte Puzzlekarten, die linear aneinandergereiht werden können. Eine Puzzlekarte ist als Anfangskarte nutzbar, womit zwei mögliche Einstiegsszenarien aufgezeigt werden, die nach dem Motto ‚Es war einmal ...‘ genutzt werden können.



Abb. 5: Eine Karte aus dem Erzählspiel *Die Märchen-Box*.⁸⁹

⁸⁵ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 12.

⁸⁶ Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 47.

⁸⁷ Narey, „Understanding Stories“, S. 133.

⁸⁸ „Analog zum Begriff der ‚visuellen Narration‘ wird für den verbal-sprachlichen Konstruktionsprozess einer durch Bilder motivierten Geschichte der Terminus ‚Narrationskonstruktion‘ verwendet“ (Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 23).

⁸⁹ Anna Laval, *Story Box. Create your own Fairy Tales*. London 2017. Der Titel der englischsprachigen Originalausgabe lautet *Story Box*. Diese Box enthält dieselben Karten wie die deutschsprachige Version.

Eine Karte (vgl. Abb. 5) verortet den Erzählbeginn topographisch und auch topologisch in der Nähe des Raumes ‚Schloss‘. Es werden dort zwei Charaktere eingeführt: Ein König sowie eine Prinzessin. Die andere Einstiegskarte zeigt eine Bauernfamilie mit Vater, Mutter und Kind. Außerdem enthält die *Märchen-Box* drei Endkarten. Das Spiel rekurriert insgesamt auf verschiedene Märchenstoffe (Froschkönig, Schneewittchen und die sieben Zwerge, Hänsel und Gretel, Rotkäppchen), vermengt diese auf Bildebene und reichert die Märchenwelt durch die semantische Weiterentwicklung der einzelnen Erzählungen an. Eine Minimalerzählung besteht, in Anlehnung an die in Kap. 2.2 beschriebene semiotisch geprägte Vorgehensweise, aus der Nutzung von mindestens drei Karten, die in einen Zusammenhang gebracht werden müssen. Auch das Erzählen zu/über nur eine/r Karte ist möglich. Es gibt einige logische Zusammenhänge, die nicht zwingend gefunden oder genutzt werden müssen. Die „visuellen Inhalte [können] zunächst auch isoliert erfasst und deskriptiv mit wenigen Worten verarbeitet werden“.⁹⁰ Allerdings steigt „mit der zunehmenden Komplexität der Bildinhalte und visuellen Narrationsstrukturen der Anspruch an die Bedeutungskonstruktion und Kohärenzbildung durch den Rezipienten“.⁹¹ Das Erzählspiel ist in der Nähe des *textlosen Bilderbuchs* angesiedelt. Die aktive lineare Fortführbarkeit der Geschichte aktiviert zur Gestaltung von simplen bis hin zu narrativ-strukturell komplexeren Erzählungen, die eine wissensbasierte Auseinandersetzung mit bekannten Märchenstoffen herausfordern. Dadurch kann die pädagogisch vermittelnde Fachkraft selbst auch eine reflexive Haltung zur eigenen Erzähler*innenrolle einnehmen. *Die Märchen-Box* ist ein kognitiv, visuell und narrativ anspruchsvolles Erzählspiel, da

Handlungszusammenhänge und Bedeutungsschichten durch die Auseinandersetzung mit den visuellen Inhalten und formalen Gestaltungsstrukturen vom betrachtenden Subjekt erschlossen, narrativ miteinander verknüpft und kognitiv zu einem imaginären Film zusammengefügt werden.⁹²

Das Erzählspiel motiviert zu einer aktiven Lesetechnik und zum spielerischen Umgang bzw. beständigen Weiterentwickeln der konstruierten Geschichten nach dem Motto: Wie verändert sich die dargestellte Welt bzw. die Handlung, wenn eine Karte hinzugefügt/weggenommen wird? Außerdem wird „Der Leser [...] zum Ko-Autor des Textes, Kohärenzbildung im Lesen zum individuellen Prozess der Untersuchung, Dekonstruktion und (Re-)Konstruktion textueller Versatzstücke“.⁹³ *Die Märchen-Box* eröffnet als vorstrukturiertes Text-Bild-Format produktiv-erzählerischen ‚Freiraum‘ und verhindert durch seine strukturelle Gestaltung semantische Beliebigkeit der kindlichen Erzählungen. Letzteres ist auch deshalb

⁹⁰ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 15.

⁹¹ Ebd.

⁹² Ebd., S. 12.

⁹³ Alexandra Ritter, *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler 2014, hier S. 112.

wichtig, weil es aus literatur- und medienwissenschaftlicher Sicht, in Anlehnung an Titzmann,⁹⁴ bei der Rezeption und Produktion von Textbedeutung um intersubjektive Verstehbarkeit geht. Das bedeutet, dass das Prinzip der Verifikation von Hypothesen durch Textdaten beachtet und im begleitenden Gespräch mittels Fragen sinnvoll angeleitet werden sollte, vgl.:

- Warum ist das Kind, das du siehst, mutig? Woran erkennst du das?
- Was passiert zuerst? Geht das Kind erst zur Hexe ins Haus oder fährt es mit dem Roller durch den Wald?
- Wie ändert sich deine Geschichte, wenn du noch eine Karte hinzunimmst?

Für eine an Textdaten gebundene, verifikationsbasierte Vorgehensweise kann sich die frühkindliche Literaturpädagogik zu nutzen machen, dass, wie „entwicklungspsychologische[...] Forschung und [...] Forschungsergebnisse zum wissenschaftlichen Denken“⁹⁵ beweisen, „Kompetenzen im wissenschaftlichen Denken nicht erst im Sekundarschulalter bestehen, sondern dass Kinder bereits im Vor- und Grundschulalter über ein Grundverständnis der Hypothesenprüfung [und] Evidenzevaluation [...] verfügen“.⁹⁶ Neben dieser metatextuellen Ebene gelten auf semantischer Ebene auch im frühkindlichen Bildungsbereich *Raum*, *Zeit* und *Figur* als die zentralen sinnstiftenden Kategorien einer Erzählung. Mit ihnen können schon kleine Kinder einfache Ursache- und Wirkungszusammenhänge erschließen oder zentrale Ereignisse erfassen.⁹⁷ Außerdem können *Raum*, *Zeit* und *Figur* auch für die Produktion von Geschichten genutzt und sprachlich-stilistisch zu fiktionalen Erzählungen erweitert werden, gerade im Vorschulbereich. Mit *Die Märchen-Box* können diese Kategorien bspw. spielerisch und in altersgerechter Passung eingeführt werden.

Es kann festgestellt werden, dass multimodale Erzählweisen auf Seiten der Rezipierenden multiliterale Kompetenzen erfordern, die neben den semantischen auch die Kontextabhängigkeit und die formal-strukturellen Gestaltungsmerkmale des jeweiligen Textes beachten.⁹⁸ Solche textuellen, visuellen und Text-Bild-verschränkenden Strategien stehen bei vielen weiteren erzählfördernden Bildungsmaterialien im Fokus. Ein Format, das besonders für die Etablierung einer ‚freien‘ oralen Erzählpraxis geeignet ist, ist die ‚Erzählschiene‘. Dabei handelt es sich um ein Holzbrett mit mindestens drei Führungsrillen, in welche Pa-

⁹⁴ Michael Titzmann, *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. 2., unveränderte Auflage. München 1989.

⁹⁵ Beate Sodian/Daniela Mayer, „Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens im Vor- und Grundschulalter“. In: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hgg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden 2013, S. 617-631, hier S. 620.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 23.

⁹⁸ Vgl. hierzu auch Krahl i.d.B.

pierfiguren oder dünne Holzelemente gesteckt werden können, um damit in Wort, Bild und Bewegung zu erzählen.⁹⁹

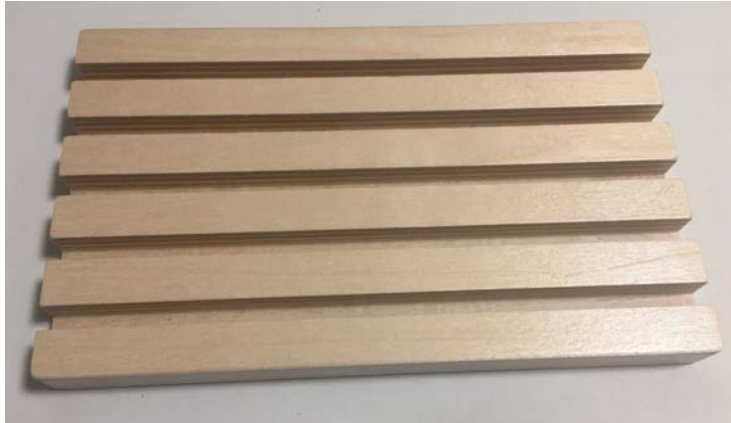


Abb. 6: Eine Erzählschiene mit 5 Führungsrillen.¹⁰⁰

Die Erzählschiene zeichnet sich durch einen grundsätzlich „hohen Aufforderungscharakter“¹⁰¹ aus. So kann der Gestaltungsprozess schon bei der Figurenherstellung ansetzen, indem Kinder die Figuren selbst in einem kreativ-künstlerischen Prozess gestalten. Auf Bildebene wird dadurch bereits deutlich, welche Aussagekraft in der visuellen Gestaltung von menschlichen, tierischen und abstrakten Figuren liegt. Außerdem kann die Erzählschiene als Vorbühne mit dem Kamishibai-Erzähltheater kombiniert werden und dessen ‚Spielraum‘ vergrößern. Die Führungsrillen der Erzählschiene können für die Darstellung von Erzähl- und Wahrnehmungsperspektiven sowie zur Verdeutlichung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (zeitliche Dimension des Erzählens) genutzt werden. Zusätzlich wird mit der Erzählschiene „bewegt bzw. bewegend“ erzählt.¹⁰² Die statischen Figuren werden im Erzählspiel durch die erzählende Person gewissermaßen animiert. Der erzählerische ‚Freiheitsgrad‘ der Erzählschiene ist insgesamt sehr hoch. Sie kann in Interaktion zwischen erzählender Person und Publikum genutzt sowie mit unterschiedlichen Materialien bespielt werden und sie aktiviert zur eigentätigen Auseinandersetzung mit fremden und/oder selbst erdachten Geschichten. Durch die vorgegebene Perspektivierung des Geschehens (es gibt ein ‚Vorne‘ und ein ‚Hinten‘) unterstützt die Erzählschiene dabei, „Ereignisse, Vorgängen und Handlungen zu identifizieren und zu verstehen [sowie] die zwischen ihnen bestehenden temporalen und kausalen Zusammenhänge zu durchschauen“.¹⁰³

⁹⁹ Vgl.: Gabi Scherzer, *Praxisbuch Erzählschiene. Zum kreativen Erzählen, Spielen und Gestalten*. München 2020.

¹⁰⁰ Toys for Life, *Peek and Tell. I learn about perspective*. Zelhem 2019.

¹⁰¹ Gabi Scherzer, *Praxisbuch Erzählschiene. Zum kreativen Erzählen, Spielen und Gestalten*. München 2020, hier S. 9.

¹⁰² Ebd., S. 8.

¹⁰³ Dietrich Boueke/Frieder Schüle, „Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas“. In: Hans Heino Ewers (Hg.), *Kindliches Erzählen. Erzählen für Kinder*. Weinheim/Basel, 1991, S. 13-41, hier S. 18.

3. Literatur- und Mediensemiotische Anschlussfragen

3.1 Korrelation zwischen Erzählkompetenz und Literarischem Lernen

Wie die angeführten Beispiele gezeigt haben, umfasst der im frühkindlichen Bereich etablierte, interaktive Umgang mit Erzählmedien ein umfangreiches semiotisches Repertoire und reicht von der „Decodierung visueller Codes und Zeichen“¹⁰⁴ über analytische Rezeptionsprozesse und rhetorische Fähigkeiten bis hin zur aktiven Narrations- und Bedeutungskonstruktion.¹⁰⁵ Das Modell mündlicher Erzählkompetenz (vgl. Abb. 7) greift diese Aspekte auf und orientiert sich an der Systematik des Schilcher-Pissarek-Modells des *Literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*.¹⁰⁶ Das für diesen Beitrag entwickelte Modell geht von einem monolingualen, ungestörten Spracherwerb aus.

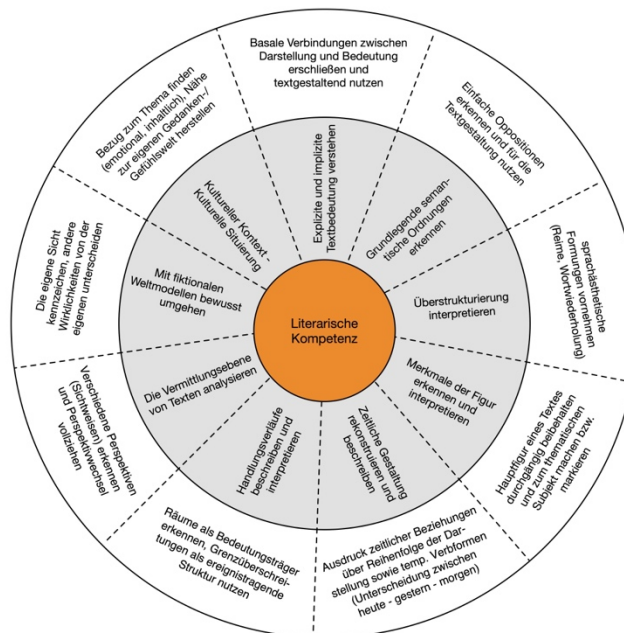


Abb. 7: Kompetenzdimensionen mündlichen Erzählens (eigene Darstellung)

Das oben eingeführte Modell rekurriert auf die neun Dimensionen des literarischen Lernens und ordnet ihnen jeweils die im frühkindlichen Spektrum grundsätzlich möglichen Erzählkompetenzen zu. Somit bildet das Modell ein Kondensat der bisher angestellten Überlegungen. Es hat eine analytische (graue ‚Tortenstücke‘) sowie eine produktive (weiße ‚Tortenstücke‘) Komponente. Bezogen auf

¹⁰⁴ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 26.

¹⁰⁵ „Um die Geschichte, die durch die dargestellten Ereignisse motiviert wird, sprachlich-stilistisch so zu gestalten, dass sie sich von nichtliterarischen Erzähltexten (wie dem Berichten oder Beschreiben) abgrenzt, muss der Betrachter über spezifische Erzähl- und Sprachkompetenzen verfügen“ (ebd., S. 23).

¹⁰⁶ Schilcher/Pissarek, *Literarisches Lernen auf semiotischer Grundlage*.

das Erzählen mit der Erzählschiene wird ersichtlich, dass die Erreichung des Ziels *Die Hauptfigur eines Textes durchgängig beibehalten und zum thematischen Subjekt machen bzw. markieren* an der Art und Weise wie das erzählende Kind mit den Figuren die Führungsrillen bespielt sowie daran, was es konkret erzählt, überprüft werden kann.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Early Literacy und semiotisch fundierter Erzähltheorie lassen sich aus den bisherigen Ausführungen folgende Einsichten ableiten:

- (1) Das Literarische Lernen auf semiotischer Grundlage knüpft an frühkindliche literarische Kompetenzerwerbsprozesse an. Ein relevanter Teilbereich davon ist die Erzählkompetenz, die von den literalen Praktiken in Familie und Kindergarten beeinflusst wird.
- (2) Semiotisch-analytisches Handeln und ästhetische Textproduktion lassen sich im Erzählhandeln gleichberechtigt abbilden. Das Erfahren und Erforschen textueller Konstruktionsprinzipien eröffnet Spielraum für kindgerechte, „kreative und handlungsorientierte Zugangsweisen“¹⁰⁷ und integriert die „wichtigen ästhetischen Aspekte des Erlebens [und] Handelns“.¹⁰⁸ Damit orientiert sich die Verknüpfung von analytischen und produktiven Ansätzen an Erkenntnissen neuerer Literacy-Studies, die analytische Auseinandersetzung und ästhetische Anschlusshandlungen miteinander in Bezug setzen.¹⁰⁹ Das literatur- und mediensemiotische Beschreibungsinventar wird von der Ebene der medialen Bedeutungs-konstruktion auf die Ebene der professionellen Medienvermittlung und die Ebene der produktiven Medienrezeption ausgedehnt.
- (3) Dabei wird die Relevanz der/des Prosument*in im Prozess der Bedeutungskonstruktion im Vergleich zu rein passiven Rezeptionsansätzen gestärkt. Die aktiv-gestalterische Bedeutungskonstruktion im mündlichen Erzählen löst das reine semantische „Identifizierungsgeschehen“ ab.¹¹⁰

Gleichwohl führt die Auseinandersetzung mit multimodalen Erfahrungen zu Fragestellungen, die unabhängig vom Gegenstand der frühkindlichen Erzählkompetenz relevant sind. Auf einige Aspekte des Multimodalitätsdiskurses geht der Beitrag abschließend ein.

¹⁰⁷ Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 7.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ „Indem ästhetische Bildung die Welt durch spielerische, emotional-ganzheitliche und körperlich-sinnliche Zugänge und Erfahrungen erschließen möchte, fordert sie zu einem kreativen Umgang mit den Lerninhalten und mit Sprache und Literatur heraus, wodurch gleichermaßen die Imagination und die Phantasie der Lernenden angesprochen wird“ (ebd.).

¹¹⁰ Ebd., S. 25. Vgl. auch: „[...] beziehen neuere Literacy-Studies nicht nur eine rein analytische und/oder narrative Auseinandersetzung mit den Bildern ein, sondern auch ästhetische Anschlusshandlungen, wie das Produzieren von Zeichnungen oder Gemälden, die Verarbeitung der visuellen Inhalte in digitale Medien oder die Erstellung von Figurenprofilen, die ästhetische Zugänge ermöglichen und dazu beitragen, die visuellen Informationen kreativ zu verarbeiten“ (ebd., S. 26).

3.2 Fragen der Multimodalität und das ‚Problem‘ der Textgrenzen

Die „epochale[...] Expansion der Mediengalaxis im 20. Jhd.“¹¹¹ hat dazu geführt, dass ein starkes Bewusstsein für den multimodalen Charakter der Medienumgebung entstand, was jedoch nicht grundsätzlich mit der Entstehung einer *Neuen Medialität* gleichgesetzt werden kann.¹¹² Multimodalität ist vielmehr „zentrales Kennzeichen“¹¹³ und *per se* „konstitutive Eigenschaft“¹¹⁴ von Kommunikation. Effektbezogen lässt sich also argumentieren, dass sich am Beispiel des kindlichen Erzählhandelns die Eigenschaften mündlicher vs. schriftlicher sowie textueller vs. bildhafter Kommunikation nachzeichnen lassen. Gerade weil Schriftlichkeit fehlt und von einem Großteil der Kinder noch nicht selbst rezipiert sondern nur sekundär über eine/n Vermittler*in wahrgenommen werden kann, ist *ex negativo* eine Reflexion der „bedeutungs- und effizienzsteigernde[n] Kombination“¹¹⁵ verschiedener semiotischer Modi möglich. Siegel fasst zusammen: „Juxtaposing and combining multiple semiotic resources to multiply meanings is the hallmark of multimodality“.¹¹⁶ In diesem Sinne ist ‚Literacy‘ auch als Fähigkeit, das bedeutungsgenerierende Zusammenspiel verschiedener Modi verstehen zu können, umschreibbar. Für Klein- und Vorschulkinder sind ‚Geschichten‘ grundsätzlich multimodale Erfahrungen, daher fällt Ihnen ein Wechsel zwischen verschiedenen Darstellungsmodi, zwischen analog und digital sowie zwischen Bild und Text leicht.¹¹⁷ Damit stellt sich jedoch auch die Frage, wo im narrativen Konstruktionsprozess von Erzählungen die Grenzen des jeweiligen Textes angesetzt werden können. Hilfreich kann hier ein Blick auf die elementaren kommunikativen Handlungen sein. Renner sagt:

Kommunikative Handlungen werden vollzogen, indem man elementare kommunikative Handlungen ausführt: Indem man sprachliche Informationen äußert oder Bilder zeigt. Da sich aber sprachliche und ikonische Zeichen in der Art ihres Gegenstandsbezugs und auch sonst voneinander unterscheiden, unterscheiden sich auch die Darstellungs-, Ausdrucks- und Wirkungsmöglichkeiten des Erzählens, wenn

¹¹¹ Winfried Nöth, *Handbuch der Semiotik*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart 2000, hier S. 469.

¹¹² „Not only do we have seemingly unlimited access to read, hear, and/or view stories, real or imagined, but also, the development of user-friendly devices that require minimal technical skills allow us to create and disseminate our own story productions through websites like YouTube or applications such as Instagram“ (Narey, „Understanding Stories“, S. 132).

¹¹³ John A. Bateman/Klaus Sachs-Hombach, „Multimodalität im Schnittbereich von Medientheorie und Semiotik“. In: *Zeitschrift für Semiotik*, 41/2019. Tübingen, S. 11-36, hier S. 16.

¹¹⁴ Hans-Jürgen Bucher, „Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation. Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption“. In: Hans-Jürgen Bucher/Peter Schumacher (Hgg.), *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden 2012, S. 51-82, hier S. 55.

¹¹⁵ Bateman/Sachs-Hombach, „Multimodalität“, S. 16.

¹¹⁶ Marjorie Siegel, „New Times for Multimodality? Confronting the Accountability Culture“. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 55/8, 2012, S. 671-680, hier S. 672.

¹¹⁷ Vgl.: Narey, „Understanding Stories“, S. 150.

es mit sprachlichen Mitteln, mit Bildern oder mit multimedialen und multimodalen Medien ausgeführt wird.¹¹⁸

Insofern ermöglicht die genaue Wahrnehmung der einzelnen an einer mündlichen Erzählung beteiligten semiotischen Ressourcen – gemeint ist die sprachlich-stilistische, mimisch-gestische, kinästhetische Ausgestaltung – Erkenntnisse über die Grenzen des geschaffenen Textes. So auch Narey: „[...] these adult-child literacy events demonstrate numerous possible configurations of combined sensory and perceptual elements [...]“.¹¹⁹

4. Fazit

Somit kann abschließend festgestellt werden, dass für pädagogische Fachkräfte auf der einen Seite semiotische Kompetenz und auf der anderen Seite entwicklungspsychologisches Wissen über die allgemeine Kompetenzentwicklung im Vorschulalter notwendig ist, um Kinder in Literacy-Prozessen erfolgreich an die Fähigkeit, Medien erkennen und verstehen, interpretieren und anwenden, herstellen und analysieren zu können, heranzuführen zu können.¹²⁰ Denn der Erwerb von Early Literacy ist eng „mit der kognitiven Entwicklung des Kindes verknüpft“.¹²¹ Der Prozess des Literacy-Erwerbs mündet in die Aneignung von literarischen Vorläuferfähigkeiten, gemeint ist der Ausbau des individuellen narrativen Repertoires, und er findet „im Rahmen einer durch Erwachsene initiierten, aktiven Auseinandersetzung mit Schrift und Sprache“ statt.¹²² Der Literacy-Erwerb ist dabei nicht mit einer „vorgezogene[n] Alphabetisierung im Kindergarten“¹²³ gleichzusetzen, sondern ein lebenslanger Lernprozess, der in der frühen Kindheit mit dem Spracherwerb und der kognitiven Entwicklung des Kindes in engem Zusammenhang steht und „in dessen Verlauf das Kind versteht, was Sprache [als gegliedertes System von Zeichen] bedeutet“¹²⁴ und wie mit Sprache Bedeutung gestaltet und kommuniziert werden kann.¹²⁵ „The strength of stories in young children’s lives emerges across developmental domains through the dynamic,

¹¹⁸ Renner, „Erzählen als kommunikatives Handeln“, S. 53.

¹¹⁹ Narey, „Understanding Stories“, S. 150.

¹²⁰ Vgl.: Krichel, *Textlose Bilderbücher*, S. 21.

¹²¹ Ebd., S. 28.

¹²² Annegret Kieschnick, *Literacy im Kindergarten*. Berlin 2015 (= https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf; Abruf am 09.12.2022), hier S. 3-4.

¹²³ Ebd., S. 4.

¹²⁴ Ebd., S. 3.

¹²⁵ Dazu gehört auch das Wissen darüber, dass „Buchstaben als abstrakte Symbole eine Bedeutung und Funktion besitzen und zur Kommunikation genutzt werden“ (ebd.). Vgl. auch: „Sprache kann man als gegliedertes System von Zeichen betrachten, in dem Einheiten zu größeren Komplexen kombiniert oder in kleinere Elemente zergliedert werden können“ (Christina Kauschke, *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Boston, hier S. 2).

transformative process of making meaning through multiple modes“,¹²⁶ so Narey. Institutionell gerahmte Literacy-Erfahrungen finden stets in einem multimodalen kommunikativen Kontext zwischen Medium, Kind und vermittelnder Person statt. Dieser ist als komplexes Zeichengefüge zwischen gesprochener Sprache und nonverbaler sowie medialer Kommunikationsstrukturen organisiert. Die frühkindliche Erzählpraxis selbst gilt als eine auf die Erweiterung des Selbst-, Sprach- und Weltverständnisses ausgerichtete, intentionale sprachliche Handlung. Und: Frühkindliche Erzählungen sind „zeichenhafte und bedeutungstragende Äußerungen“¹²⁷ und damit Texte im semiotischen Sinne. Damit können schon Kleinkinder durchaus als kompetente Erzählende beschrieben werden, wenn auch die *Literarische Kompetenz*, die ihrerseits stärker analytisch ausgerichtet ist und an die orale Erzählpraxis anknüpft, ein sehr komplexes Konstrukt darstellt.¹²⁸

¹²⁶ Narey, „Understanding Stories“, S. 150.

¹²⁷ Titzmann, *Strukturelle Textanalyse*, hier S. 10.

¹²⁸ Schilcher, „Fachliches Hintergrundwissen“, S. 62.

Literatur

- Bateman, John A./Sachs-Hombach, Klaus. „Multimodalität im Schnittbereich von Medientheorie und Semiotik“. In: *Zeitschrift für Semiotik*, 41/2019. Tübingen, 11-36.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hgg.). *Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München 2016 (= https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bayerische_bildungsleitlinien.pdf; Abruf am 30.11.22).
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hgg.). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin 2012 (= <https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf>; Abruf am 09.12.2022).
- Becker, Tabea. „Erzählkompetenz“. In: Matías Martínez (Hg.). *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart 2017, 335-346.
- Behrens, Britta/Vöge, Monika/Jungschlaeger, Kirsten. *Freies Erzählen. Ein fast vergessener Schatz der Sprachbildung*. Berlin 2020 (= https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/ZeS/Freies_Erzaehlen__ZeS_2020.pdf; Abruf am 09.12.22).
- Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder. „Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas“. In: Hans Heino Ewers (Hg.). *Kindliches Erzählen. Erzählen für Kinder*. Weinheim/Basel 1991, 13-41.
- Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar (Hgg.). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München 1995.
- Bucher, Hans-Jürgen. „Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation. Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption“. In: Hans-Jürgen Bucher/Peter Schumacher (Hgg.). *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden 2012, 51-82.
- Ewers, Hans Heino. „Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort“. In: Hans Heino Ewers (Hg.). *Kindliches Erzählen. Erzählen für Kinder*. Weinheim/Basel 1991, 100-114.
- Feilke, Helmuth, „Erzählen gestalten – Erzählungen schreiben“. In: *Praxis Deutsch* 239/2013, 4-12.
- Guckelsberger, Susanne/Reich, Hans H. „Diskursive Basisqualifikationen“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn/Berlin 2008, 83-93 (= http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf; Abruf am 05.01.22).
- Gruschka, Helga/Brandt, Susanne. *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. München 2018.

- Gruschka, Helga. *Mein großer Geschichten-Baukasten zum Geschichten erfinden und Erzählen lernen*. München 2020.
- Juska-Bacher, Britta. „Leserelevante Kompetenzen und ihre frühe Förderung“. In Margrit Stamm & Doris Dedelmann (Hgg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden 2013, 485-500.
- Kauschke, Christina. *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Boston 2012.
- Kerry-Moran, Kelli Jo/Aerila, Juli-Anna: „Introduction. The Strength of Stories“. In: Kelli Jo Kerry-Moran/ Juli-Anna Aerila (Hgg.). *Story in Children’s Lives. Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy and Learning*. Cham 2019, 2-8.
- Kieschnick, Annegret. *Literacy im Kindergarten*. Berlin 2015 (= https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf; Abruf am 09.12.2022).
- Krah, Hans. *Einführung in die Literaturwissenschaft/Textanalyse*. Kiel 2006.
- Krah, Hans. „Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen“. In: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hgg.). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2015, 261-288.
- Krichel, Anne. *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Münster/New York 2020.
- Laval, Anna. *Story Box. Create your own Fairy Tales*. London 2017.
- Löser, Hans. „Die Bildungsstandards und das literarische Lernen“. In: *Didaktik Deutsch*, 36/2014, 17-19.
- Mayr, Toni/Hofbauer, Christiane/Kofler, Anita/ Simic, Mirjana. *LiSKit. Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau 2012.
- Narey, Marilyn. „Understanding Stories as Multimodal Experiences in Young Children’s Development“. In: Kelli Jo Kerry-Moran/Juli-Anna Aerila (Hgg.). *Story in Children’s Lives. Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy and Learning*. Cham 2019, 131-152.
- Nöth, Winfried. *Handbuch der Semiotik. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart 2000.
- Paris, Monika/Paris, Volkhard. *Mit Kindern Geschichten erfinden, erzählen und darstellen. Fantasiervolle Sprachförderung im Kindergarten*. Weinheim/Basel 2012.
- Rathmann, Claudia. „»Und dann kam die Katze. Und dann...«. Wie Kinder erzählen (lernen)“. In: *Grundschule Deutsch*, 45/2015, 8-11.
- Renner, Karl Nikolaus. „Erzählen als kommunikatives Handeln“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.). *Mediale Strukturen – Strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, 40-55.
- Ritter, Alexandra. *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler 2014.
- Scherzer, Gabi. *Praxisbuch Erzählschiene. Zum kreativen Erzählen, Spielen und Gestalten*. München 2020.

- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus. *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler 2015.
- Schilcher, Anita. „Was ist ‚fachliches Hintergrundwissen‘ für das literarische Lernen in der Schule? Ein literaturdidaktischer Blick auf die semiotische Literaturwissenschaft“. In: Jan-Oliver Decker/Dennis Gräf/Stephanie Großmann/Martin Nies (Hgg.): *Mediale Strukturen – Strukturierte Medialität. Konzeptionen, Semantiken und Funktionen medialer Weltentwürfe in Literatur, Film und anderen Künsten*. Kiel 2021, 56-69.
- Schulte-Busch, Stephanie/Neitzel, Isabel. *Kindliche Erzählkompetenzen. Ein Ratgeber für Sprachtherapeut*innen und Pädagog*innen*. Idstein 2021.
- Siegel, Marjorie. „New Times for Multimodality? Confronting the Accountability Culture“. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55/8, 2012, 671-680.
- Sodian, Beate/Mayer, Daniela. „Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens im Vor- und Grundschulalter“. In: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hgg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden 2013, 617-631.
- Titzmann, Michael. *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. 2., unveränderte Auflage. München 1989.
- Toys for Life, Peek and Tell. *I learn about perspective*. Zelhem 2019.
- Ulich, Michaela/Mayr Toni. *seldak. Begleitheft zum Beobachtungsbogen seldak. Teil 1 – Konzeption und Bearbeitung des Bogens*. Freiburg im Breisgau 2007.
- Ulich, Michaela/Ulich, Dieter. „Literarische Sozialisation. Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen?“ In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40/1994, Nr. 5, 821-834.