

Klaus Maiwald

Wahrnehmung - Sprache - Beobachtung

Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote

kopaed

64

GB
2910
M232

m Deutschunterricht *Beiträge zur Forschung 2* ■

Medien im Deutschunterricht *Beiträge zur Forschung 2*
herausgegeben von Volker Frederking, Hartmut Jonas, Petra Josting und Jutta Wermke

Klaus Maiwald

**Wahrnehmung –
Sprache – Beobachtung**

**Eine Deutschdidaktik
bilddominierter Medienangebote**

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Klaus Maiwald, Dr. phil., Priv.-Doz., arbeitete einige Jahre als Gymnasiallehrer für Deutsch und Englisch. Seit Oktober 2005 vertritt er den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Würzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Literaturdidaktik und fachbezogene Medien-
didaktik. Dieser Publikation liegt die an der Universität Bamberg vorgelegte
Habilitationsschrift des Verfassers zugrunde.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-938028-46-7

Druck: Druckerei Kessler, Bobingen



© kopaed 2005

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

K-0512068

0 Einleitung	11
1 Wirklichkeiten der Medien	15
1.1 Medienbegriffe	16
1.2 Medienentwicklungen	19
1.3 Neue Medien: Angebote und Nutzungsdispositive	24
1.3.1 Kinofilme	26
1.3.2 Musikvideoclips	28
1.3.3 Werbung	31
1.3.4 Neuartige Dispositive	35
1.4 Medienrezeption	37
1.5 Medienprobleme	41
1.5.1 Verallgemeinerung einer selektiv-flüchtigen Wahrnehmungshaltung	41
1.5.2 Ontologisierung der Bilder	42
1.5.3 Desorientierung und Indifferenz in Raum und Zeit	44
1.5.4 Politische Apathie und gesellschaftliche Desintegration	45
1.5.5 Zusammenfassung: Ästhetische, psychische, soziale, politische Anästhetik	46
1.6 Zusammenfassung, Folgerungen, Positionierungen	47
2 Gegenoptionen zur Medialisierung, Grundrisse des Konzepts ...	51
2.1 Gegenoptionen	51

2.1.1 „Visuelle Kommunikation“ und Ideologiekritik	51
2.1.2 Rückzüge: Körperlichkeit, Sinnlichkeit, Schule als Schonraum	55
2.1.3 Handlungsorientierte Medienpädagogik	60
2.1.3.1 <i>Tulodziecki</i> : Medien in Erziehung und Bildung (1997)	61
2.1.3.2 <i>Röll</i> : Mythen und Symbole in populären Medien (1998)	67
2.1.3.3 Zusammenfassung und Erweiterungen	72
2.2 Grundrisse einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung	74
2.2.1 Hintergrund: Medienkultur, Problemlagen und partiale Gegenoptionen	74
2.2.2 Ziel: sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung	75
2.2.3 Bausteine einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung	76
2.2.3.1 <i>Erweiterter Textbegriff und neue Gegenstände</i>	77
2.2.3.2 <i>Erweiterter Lesebegriff</i>	78
2.2.3.3 <i>Sprachlichkeit der Beobachtung von Medienangeboten</i>	79
2.3 Zusammenfassung	79
3 Sprachlichkeit und Beobachtung	81
3.1 Sprachlichkeit in der Kognition	82
3.2 Sprachlichkeit in der Kommunikation	90
3.2.1 Metaphern und imaginative Rationalität (Lakoff / Johnson 1980)	91
3.2.2 Sprache, Common sense, Konsensualität (Feilke 1994, 1996)	93
3.3 Zusammenfassung	98
4 Beobachtung und Semiotik	101
4.1 Vom unimedialen Text zur multimedialen, bewegten, emergenten Textur	102

4.2 Vom Lesen zum Beobachten von / mit Codes	107
4.2.1 Codes als Zeichensysteme und Zuordnungsvorschriften	107
4.2.2 Die Code-Theorie von Umberto Eco	109
4.2.3 Lesen als Beobachten von Zeichensystemen und ihren Codifizierungen	117
4.3 Zusammenfassung	127
5 Präzisionen und Mehrwerte des Konzepts	129
5.1 Sprachgeleitete Beobachtung bilddominierter Medienangebote – Präzisionen	130
5.1.1 Selbst- und Fremdverständigung über Medienangebote	130
5.1.2 Texte und Textumgang	134
5.1.3 Angezielte Kompetenzen	136
5.1.3.1 Medienkompetenz(en)	136
5.1.3.2 Visual literacy	139
5.1.3.3 Sprachbezug	140
5.1.4 Zusammenfassung und Überleitung	141
5.2 Schreiben zu Bildern	142
5.2.1 Die traditionelle Bildbeschreibung	142
5.2.2 Bilder und kreatives Schreiben	145
5.2.3 Erhellung des Alltags durch Kunst (Wermke 1989, 1992)	147
5.2.4 Zusammenfassung und Wertung	149
5.3 Film in Deutschdidaktik und –unterricht	150
5.3.1 Analytisch geprägter Umgang	152
5.3.2 Vorstellungsbildender Umgang	154
5.3.3 Zusammenfassung und Wertung	159

5.4 Umgang mit Videoclips	160
5.4.1 Religiöse Zeichen und Symbole analysieren (Kubik)	161
5.4.2 Schreiben zu einem Videoclip (Neuß 1998)	162
5.4.3 Die Machart eines Videoclips durchschauen (Matthias 1999)	163
5.4.4 Symbolverstehen durch deskriptive Verfahren (Zabka 2001)	164
5.4.5 Zusammenfassung und Wertung	166
5.5 Umgang mit Werbung	167
5.5.1 Fokus auf Sprache und Wirkungen (Menzel 1991)	168
5.5.2 Fokus auf Zeichenaspekte und Funktionen (Gast 1994)	169
5.5.3 Zusammenfassung und Wertung	170
5.6 Text, Bild, visuelle Kompetenz (Doelker 1997)	171
5.6.1 Wort- und Bildtexte, Textbedeutungen	172
5.6.2 Entwicklungsstufen und Codes	177
5.6.3 Visuelle Kompetenz	180
5.6.4 Zusammenfassung und Wertung	183
5.7 Semiotik und Identitätsorientierung im literarischen Verstehen (Spinner [Hrsg.] 1977 und 1980)	184
5.7.1 Zur Semiotik literarischen Verstehens	185
5.7.2 Identitätsorientierung	191
5.7.3 Zusammenfassung und Wertung	198
5.8 Zusammenfassung	200
6 Texturen und ihre semiotische Codifizierung	203
6.1 Spielfilme	203
6.1.1 <i>Twister</i> (1996)	204
6.1.2 <i>Matrix</i> (Teil 1, 1999)	208

6.2 Musikvideoclips	217
6.2.1 Shakira: <i>Whenever, Wherever</i>	217
6.2.2 Die Moderation	220
6.2.3 JXL & Elvis: <i>A Little Less Conversation</i>	222
6.2.4 Eminem: <i>Without Me</i>	225
6.2.5 Fazit	229
6.3 Fernsehwerbung	230
6.3.1 Werbespots und ihre Kontexte	231
6.3.2 Rekurrente Phänomene	234
6.3.3 Einzelbeispiele	235
6.3.3.1 Manhattan (<i>Eiscreme</i>)	235
6.3.3.2 Oral B (<i>Zahnbürste</i>)	236
6.3.3.3 Kinderpingui (<i>Milchdessert</i>)	238
6.3.4 Fazit	240
6.4 Zusammenfassung	240
7 Praxisbeispiele	241
7.1 Allgemeines	241
7.1.1 Die Fallstudie als didaktische Feldforschung	241
7.1.2 Zu den vorliegenden Erprobungen	242
7.2 Der Kinofilm <i>Twister</i> in einer 9. Jahrgangsstufe (Gymnasium)	244
7.2.1 Anmerkungen zur Klasse, zu Unterrichtsräumen, zur Ausstattung	244
7.2.2 Die Sequenz im Überblick	245
7.2.3 Einheit 1: Rezeption des Filmtextes, Abstecken des Beobachtungsfeldes	246
7.2.4 Einheiten 2 und 3: Anschluss sprachlicher Korrelate	247
7.2.5 Einheit 4: Aushandlung der Korrelate per Kommentierung / Erhebung über Filmerfahrungen	256
7.2.6 Einheit 5: Schlussplenum über ausgewählte Beobachtungen	262

7.2.7 Evaluation	264
7.2.8 Fazit	268
7.3 Musikvideoclips in einem Seminar (bzw. Sekundarstufe II)	271
7.3.1 Anmerkungen zur Gruppe, zu Unterrichtsräumen, zur Ausstattung	271
7.3.2 Die Sequenz im Überblick	272
7.3.3 Einheit 1: Wahrnehmung eines MTV-Auszugs, Abstecken des Beobachtungsfeldes	273
7.3.4 Einheit 2: Beobachtung durch Anschluss sprachlicher Korrelate	275
7.3.5 Einheit 3: Aushandlung der Korrelate per Kommentierung	287
7.3.6 Einheit 4: Kommunikation über ausgewählte Beobachtungen	293
7.3.7 Evaluation	297
7.3.8 Fazit	300
7.4 Fernsehwerbung in einer 3. Jahrgangsstufe	301
7.4.1 Anmerkungen zur Klasse, zu Unterrichtsräumen, zur Ausstattung	301
7.4.2 Die Sequenz im Überblick	302
7.4.3 Einheit 1: „Imaginatives Wahrnehmen“ von Einzelbildern / Fragebogen	302
7.4.4 Einheit 2: Rezeption und Reflexion der Korrelate	309
7.4.5 Einheit 3: Arbeit an einer längeren Programmsequenz	313
7.4.6 Einheit 4: Beobachtung ästhetischer Mehrwerte	317
7.4.7 Einheit 5: Schlussreflexion über Werbung und Feedback zum Unterricht	320
7.4.8 Fazit	323
7.5 Zusammenfassung	323
8 Schlussbeobachtungen	325
Literaturverzeichnis	331
Verzeichnis der Abbildungen	359

0 Einleitung

Am 3. November 2003 zierten die Titelseite des Feuilletons der *Süddeutschen Zeitung* (S. 13) Beiträge über Betrug via Internet, über das Frauenbild des Pop und über den Film *Matrix Revolutions*. Zusehends werden nichtschriftliche und popkulturelle Medien Gegenstand essayistischer und wissenschaftlicher Beobachtung. Medien verändern auch die Koordinaten von Erziehung und Bildung. Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zu einer medienintegrativen Fachdidaktik (Wermke 1997), die Medienerziehung in einem engen Zusammenhang mit fachlichen Fragestellungen vorsieht. Für die Deutschdidaktik stellt sich entsprechend die Frage, ob bzw. wie Gegenstände im Bereich Sprache und Literatur medienbezogen neu zu begründen, zugehörige Lernprozesse neu zu organisieren sind. Ausgehend von der „Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe“ (Ivo 1999) auch und gerade in einer visuell geprägten Kultur, unternimmt die Arbeit die Konzeption einer sprachgeleiteten Didaktik bilddominierter Medienangebote.

Kapitel 1 steckt mit den „Wirklichkeiten der Medien“ Rahmenbedingungen und Eckpunkte des Unterfangens ab. Ein Medienbegriff mittlerer Reichweite fasst Medien weniger als Geräte und Techniken denn als Instanzen individueller und gesellschaftlicher Organisation auf. Ein enger Konnex von Medien und Mentalität, Kommunikation und Kultur lässt sich auch in Periodisierungen der Medienentwicklung nachzeichnen. Das Neue der neuen Medien stellt sich einerseits in veränderten Semantiken und Darstellungsqualitäten von Angeboten wie Kinofilmen des Mainstreams, Musikvideoclips und Fernsehwerbespots dar. Es liegt aber auch in den kognitiven und sozialen Effekten neuer Nutzungsdispositive. Ausgegangen wird von konstruktivistischen Annahmen über Medienrezeption, wie sie Siegfried J. Schmidt u.a. (z.B. 1994) vorgetragen haben. Demnach erfolgt Mediennutzung als soziale Praxis selektiv und adaptiv in der Konstruktion von Selbst und Welt. Verläuft die Argumentation somit gegen Medienkritik und Kulturpessimismus, verzeichnet sie doch kulturelle Problempotenziale, die unter dem Begriff „Anästhetik“ (Welsch 1990) rubriziert werden. Am Ende des Kapitels erfolgen erste Positionsbestimmungen eines Umgangs mit visuell geprägten Medienangeboten, der Wahrnehmung über sprachliche Prozesse in Beobachtung überführt.

Kapitel 2 zieht zwischen diesen Eckpunkten die Grundrisse einer sprachgeleiteten bzw. sprachlich fundierten Wahrnehmungsbildung ein. Diese ergeben sich auch aus der Abgrenzung zu verschiedenen Gegenoptionen zur Medialisierung, die zumeist pädagogischer Provenienz sind: Ästhetische Kommunikation (Ehmer [Hrsg.] 1971)

stellvertretend für ideologiekritische Medienanalyse; Medienabstinenz (v. Hentig 1993); Authentizität, Körperlichkeit und Sinnenreichtum (Zacharias [Hrsg.] 1994); Handlungsorientierung und Medienproduktion (Tulodziecki 1997, Röhl 1998). Diese Optionen erweisen sich als *partial*, geben dem Entwurf des eigenen Konzeptes gleichwohl wertvolle Hinweise und Anregungen. Diesem Konzept geht es darum, Bilder sehen zu lernen, aus wechselhaften Momenteindrücken zur Sprache gebrachte Bilderfahrungen zu machen. Wesentlich hierfür sind ein erweitertes Feld ästhetischer Gegenstände bzw. Texte, eine veränderte Auffassung von Lesen bzw. Verstehen und ein intensives Augenmerk auf die Sprachlichkeit(en) der Beobachtungsprozesse.

In den beiden folgenden Kapiteln werden theoretische Eckpfeiler gesetzt. Kapitel 3 widmet sich der sprachtheoretischen Begründung des Konzeptes durch konstruktivistische Auffassungen von Sprache als kulturell vermittelter und vermittelnder Erfahrungsinstanz und von Kommunikation als Herstellung konsensueller Realitäten (Lakoff / Johnson 1980; Feilke 1994, 1996). Beobachtung wird verstanden als Einheit von sprachlich fundierter Kognition und Kommunikation, Verstehen als imaginativ-rationale Selbst- und Fremdverständigung einer Diskursgemeinschaft. Da vor avancierten Medienangeboten schrift- bzw. printmedial instruierte Auffassungen von Text und Lesen zu kurz greifen, wird in Kapitel 4 ein Textbegriff vorgeschlagen, der multimediale, bewegte und emergente „Texturen“ einbegreift. Dieser erweiterte Textbegriff wird mit einem aus Umberto Eco's Kultursemiotik heraus entwickelten Beobachtungsinstrumentarium didaktisierbar. In einer Systematik verschiedener Zeichensysteme und Codifizierungsebenen lassen sich kulturelle Einheiten von einfachen Semen bis hin zu transmedialen Diskursen ausfällen und für eine sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung verfügbar machen.

In Kapitel 5 erfolgt eine Präzisierung des Konzepts durch seine Verortung im deutschdidaktischen Diskurs. Aus dem erweiterten Textbegriff resultieren Schnittstellen mit Ansätzen zum Schreiben zu Bildern oder zum Umgang mit Film, Videoclips und Werbung; weitere Bezüge ergeben sich aus der Modellierung visueller Kompetenz, dem Rekurs auf den Code-Begriff und dem semiotischen Ansatz. Konstitutiv für eine sprachlich fundierte Wahrnehmungsbildung ist der Zusammenhang von Kognition, Sprache, Kommunikation, Codes und Medienangeboten. Beobachtung vollzieht sich im Anschluss sprachlicher Korrelate und ihrer kommunikativen Aushandlung. Beansprucht wird damit kein Erwerb umfassender Medienkompetenz, wohl aber der einer sprachlich entwickelten *visual literacy* für bilddominierte Texturen, welche die Dichotomie diskursiver Kritik- vs. ästhetischer Genussfähigkeit in einer *imaginativen Rationalität* (Lakoff / Johnson 1980) aufhebt.

Nachdem mit Hilfe der entwickelten Code-Systematik in Kapitel 6 eine semiotische Erschließung ausgewählter Medienangebote vorgenommen worden ist, folgen in Kapitel 7 als „kleine“ Empirie drei Fallstudien. Im Rahmen kritisch-konstruktiver Handlungsforschung (Müller-Michaels 1980) werden Sequenzen zu dem Film *Twister* in einer 9. Gymnasialklasse, zu Musikvideos mit Lehramtsstudierenden und zu Fernsehwerbung mit SchülerInnen einer 3. Jahrgangsstufe dargestellt, die auch im Internet dokumentiert sind.¹ Verlauf und Ergebnisse der Fallstudien erweisen das didaktische Konzept als plausibel, seine Methodik als funktional.

Abschließende Beobachtungen (Kapitel 8) erweitern die Perspektive noch einmal, indem die Reichweiten der Didaktik einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung taxiert werden: für Medienerziehung, für sprachlich-literarische Erziehung sowie für Schule und Bildung in der Medienkultur schlechthin.

Das vorliegende Buch basiert auf meiner an der Universität Bamberg vorgelegten Habilitationsschrift. Deren „Redaktionsschluss“ lag im Herbst 2003. Nun herrscht in der Medienentwicklung ein rasantes Tempo und in den zuständigen Wissenschaftsdiskursen ein munteres Treiben. Musiksender etwa haben ihr Gesicht letzthin erheblich verändert, und es gibt eine rege Aktivität zum Thema Film im Deutschunterricht (vgl. *ide*-Themenheft Ende 2003 oder kommendes Jahrbuch *Medien im Deutschunterricht 2005*). Solchen Entwicklungen wurde durch manche Ergänzung und Aktualisierung Rechnung getragen. Andererseits hat sich in den letzten anderthalb Jahren die Medienkultur nicht grundsätzlich gewandelt und ist in der (medienbezogenen) Deutschdidaktik nichts an grundlegend Neuem vorgelegt worden. Aus diesem Grund waren für diese Publikation weder ein ergänzender Forschungsbericht noch substanzielle inhaltliche Eingriffe erforderlich.

Ein Hinweis zur Darstellung: Auslassungen und Kursivsetzungen in Zitaten sind stets von mir vorgenommen, wenn nicht anders angezeigt. Zitatnachweise erfolgen nach dem Harvard-System. Bei unmittelbaren Folgebezügen auf eine schon angegebene Quelle werden nur die Seitenzahlen angegeben. Der Existenz von SchülerInnen, RezipientInnen, SchreiberInnen usw. wird sprachlich Rechnung getragen, ohne dies zum durchgängigen Prinzip zu erheben.

¹ Aktuell unter <http://www.uni-bamberg.de/%7Eba4dd1/dokumentationen.html> (20.07.2005). Beim bevorstehenden Umbau dieser Homepage wird sich der Pfad wahrscheinlich ändern; das Hosting der Projektdokumentationen durch die Bamberger Deutschdidaktik wird jedoch fortbestehen.

Einer Reihe von Personen möchte ich danken. Dies sind KollegInnen, deren eigene Arbeiten und Rückmeldungen mich anregten und ermutigten: Ortwin Beisbart, Volker Frederking, Jutta Wernke, Petra Josting. Dank gebührt den an den Erprobungen beteiligten Studierenden und SchülerInnen samt Studienrätin Kristina Freitag und Lehrerin Cordula Atzhorn. Gedankt sei auch den studentischen Helfern Daniela Röhl und Maria Fiedler für die Assistenz bei der Fertigstellung der Manuskripte sowie Matthias Dossenbach, Markus E. Hittinger und Andreas Bauer für die Hilfen mit der Technik.

Meinen wärmsten Dank richte ich an Oliver Jahraus, für unsere langjährige und – im besten Sinn des Wortes – bedingungslose Freundschaft.

Unsichtbar sein würde wollen, ungenannt kann aber nicht bleiben: die Fee.

1 Wirklichkeiten der Medien

Men who don't want to go home, go to a bar. Alex knew this because he'd seen it in the films.

Zadie Smith²

Ein wissenschaftliches Unterfangen, welches im Umfeld so genannter „neuer Medien“ operiert, muss Begriffe wie Medien und Medienkultur zumindest im Hinblick auf die eigenen Argumentationserfordernisse klären. Eine solche Klärung ist Anliegen dieses Kapitels. Im ersten Abschnitt wird ein Medienbegriff mittleren Abstraktionsniveaus entfaltet, der Medien weder auf technische Apparaturen reduziert noch sie zu universellen Kategorien hypostasiert. In diachronen Perspektiven erweist sich ein enger Zusammenhang von Mediengeschichte bzw. -entwicklung mit Mentalitäts- und Kulturgeschichte (Abschnitt 2). Medientechnologien sind stets in dialektischen Prozessen mit der Art und Weise verschränkt, in der Menschen sich selbst und Gesellschaft formieren. Mit „neuen Medien“ sind daher weniger neuartige Techniken und Apparaturen gemeint, sondern eher veränderte Praxen menschlicher Selbst- und Fremdverständigung. Beispielsweise ist das Fernsehen als solches ein schon älteres Medium; die Möglichkeit, sich mit einer Fernbedienung durch Dutzende von Kanäle zu „zapfen“, ist indes eine radikal neuartige mediale Praxis.³ Da es in dieser Arbeit um Visualität und visuelle Kompetenzen geht, rücken im dritten Abschnitt drei Hauptschauplätze einer neuen Bildkultur in den Blick: Kinofilme des (Hollywood-)Mainstreams, Musikvideoclips und Werbung. Medien sind nicht separat zu denken von ihrer Nutzung. Im vierten Abschnitt des Kapitels stehen daher exemplarische Theorien über Medienrezeption zur Diskussion. Behavioristische Wirkungsvermutungen und kulturpessimistische Medienkritik werden abgewiesen zu Gunsten einer konstruktivistischen Sicht, wonach Medien selektiv und adaptiv zur Konstruktion der eigenen Biographie und Lebenswelt genutzt werden.⁴ Die gleichwohl existierenden

² Aus dem Roman *The Autograph Man* (London: Hamish Hamilton, 2002), 375.

³ Die drahtlose Fernbedienung für den Fernseher sieht Hörisch zu Recht als „Beispiel dafür, wie nun wirklich harmlos scheinende Ausgeburten von Ingenieurshirnen ... Kulturrevolutionen auslösen ...“ (2004, 359).

⁴ Vgl. zum Konstruktivismus als Erkenntnistheorie einführung Förster / Glasersfeld / Hejl / Schmidt / Watzlawick 1998 und Schmidt 1998a; zu einer konstruktivistischen Auffassung von Lehren und Lernen Müller (Hrsg.) 1996; zum Konstruktivismus als Theoriegrundlage in der Medienforschung Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.) 1994, insbesondere Schmidt 1994c. Unter *Lebenswelt* versteht Franz-Josef Röll eine „kulturell gestaltete, gesellschaftlich konstituierte, symbolisch gedeutete Wirklichkeit, die Verhaltensweisen, Lebensstilen und Leitvorstellungen und damit dem jeweiligen subjektiven Selbstverständnis Form verleiht“

medienkulturellen Gefährdungspotenziale führen in Folgerungen und erste Positionierungen einer Didaktik sprachgeleiteter Wahrnehmungsbildung.

1.1 Medienbegriffe

Für eine Schallwelle ist Luft das Medium, das sie trägt. Für einen Fondanleger sind Medien Wirtschaftsunternehmen, in die er investiert. Für einen Pädagogen sind Medien „Mittler, durch die ... Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und ... präsentiert werden“ (Tulodziecki 1997, 37). Für den Mediensoziologen Marshall McLuhan sind Medien alle Ausweitungen (*extensions*) des Körpers, auch Kleidung und Waffen (vgl. Kepser 1999, 175; Schöttker [Hrsg.] 1999, 142; Hörisch 2004, 62f.). Für einen Metaphysiker schließlich wäre vielleicht „Materie das Medium der Realität, dann auch das Medium eines Realitätskontinuums von Sein und Bewusstsein“ (vgl. Luhmann 2001, 198).⁵ Die Begriffe *Medium* bzw. *Medien* meinen in unterschiedlichen Kontexten Unterschiedliches: Trägerelemente wie Luft und Wasser, Organisationen und Institutionen, Techniken zur Vermittlung von Zeichen, Extensionen des Körpers, ontologische Kategorien. Ein von Detlev Schöttker herausgegebener Reader mit Texten zur Medienanalyse heißt „Von der Stimme zum Internet“ (1999) und benennt damit als Start- und (vorläufigen) Endpunkt der Medienentwicklung disparate und schwer vergleichbare Phänomene. Ist schwierig zu fassen, was Medien sind, kann mit dem Begriff *Medialität* wiederum alles vom Poster als Ersatz für den „echten“ Sonnenuntergang bis hin zur kategorialen Verfasstheit menschlicher Wahrnehmung gemeint sein (inklusive der Frage nach der Medialität auch des „echten“ Sonnenaufgangs).

Umfasst ein Begriff alles vom Medaillon über den Medienkonzern bis zur Materie, verliert er an Trennschärfe. Konturierungen ergeben sich, wenn man ihn einbettet in den der Kommunikation bzw. in Kommunikationstypologien. Eine bekannte Einteilung (vgl. Pross / Beth 1976, 109ff.) unterscheidet primäre, sekundäre und tertiäre Medien danach, ob die Kommunikation zur Gänze ohne Technik, mit Technik auf der Produzenten- bzw. mit Technik auch auf der Rezipientenseite verläuft. Primäre Medien sind demnach z.B. Gestik, Stimme, Theater; sekundäre eine Lautsprecheranlage oder eine Schreibmaschine; tertiäre Medien sind etwa Telegraphie, Fernsehen, Internet. Auch bei Werner Holly (vgl. 1997, 4f.) sortieren sich Medien nach Kommunikationsformen. Er unterscheidet 1) *Zeichensysteme* (Sprache, Körpersprache, Bilder)

(1998, 301). Ähnlich sieht Lothar Mikos „Lebenswelt“ als einen „auf Kommunikation und Prozesse symbolischer Verständigung gründende[n] Handlungs- und Erfahrungsraum, in dessen Rahmen die handelnden Subjekte die Welt interpretieren“ (1994, 12).

⁵ Vgl. zu Luhmanns eigenen Medienbegriffen Luhmann 1996, Jahraus 2001 und die Ausführungen zum Code-Begriff in Kapitel 4.2.2.

und 2) *materielle Mittler* zur Herstellung, Übertragung, Speicherung von Zeichen. Medien lassen sich sodann Kommunikationsformen zuordnen, je nachdem, ob diese monologisch oder dialogisch, speichernd oder übertragend sind. Die folgende Abbildung zeigt den Zusammenhang:

Abb. 1: Kommunikationsformen nach Holly (1997)

	Speicherung	Übertragung
monologisch	CD, Video, Papier	Radio, Fernsehen
dialogisch	E-Mail, Fax, Brief	Telefon, Chat

Die Opposition von Speicherung und Übertragung entspricht der von asynchroner (zeitversetzter) und synchroner (zeitgleicher) Kommunikation. Weitere Differenzierungen ergäben sich nach Zahl und Verteilung der Beteiligten: 1:1 sind in der Regel persönlicher Brief oder Fax; 1: n sind ein Rundschreiben, eine Fernsehansprache, ein Roman; n:1 sind Zuschriften an einen Ratgeber oder Anfeuerungsrufe für einen Sportler; n : n sind eine Podiumsdiskussion oder ein kollaborativer Hypertext im Internet.

Nun ist es gerade kennzeichnend für die Medienentwicklung, dass die Idealtypik solcher Kommunikationssituationen zusehends kontaminiert wird. So verschwimmt die Grenze zwischen *dialogisch* und *monologisch* in Radio- und Fernsehsendungen, die Beteiligungen per Telefonat, E-Mail oder angeschlossene Chats gestatten. Obwohl sie keine Dialogizität im engeren Sinne schafft, hat sich auch die Nutzung von Speichermedien erheblich flexibilisiert. Schallplatten oder Super-8 Filme erlaubten ungleich spärlichere und schwerfälligere Handhabungen als heutige CDs oder DVDs mit interaktiven Menüs. Problematisch in Hollys Klassifikation ist auch die Vermengung von Techniken, Produkten und Tätigkeiten. Ein Chat ist einerseits ein Multilog vieler mit vielen, übertragen wird er durch ein Computerprogramm, mit dem er wiederum nicht identisch ist; zudem lassen sich auch Chats auf Datenträgern speichern. Ähnlich diffus ist der Status von E-Mail. Ein Mailprogramm dient primär der Übertragung von, speichert aber auch versendete und eingegangene Nachrichten.

Typologien wie die von Pross / Beth (1976) oder Holly (1997) sind einem technischen Medienbegriff stark verhaftet und verlieren an Stringenz, wenn Mediengeräte multifunktional werden wie besonders in jüngster Zeit Mobiltelefone. So lägen mit Pross / Beth ein über Haustelefon geführtes Gespräch und ein internetbasierter Videochat gemeinsam (und undifferenziert) auf der Ebene tertiärer Medien. Was Holly an-

geht, so ergeben sich Kommunikationsformen zwar aus Zeichensystemen und materiellen Mitteln; entscheidend ist jedoch die Pragmatik von Nutzungs- bzw. Kommunikationssituationen. Ein Schreiben einer wohlütigen Organisation ist daher keine Aufforderung zum brieflichen Dialog, eine CD-ROM kann über Web- und E-Mail-Links zahlreiche Interaktionsmöglichkeiten öffnen. Erst situative Kontexte entscheiden auch darüber, was ein PC ist - von Fall zu Fall dialogisch oder monologisch, speichernd oder übertragend.

Im Hinblick auf eine didaktische Argumentation hilft eine Differenzierung von Siegfried J. Schmidt weiter, die grundsätzlich zwischen interpersonaler und Massenkommunikation unterscheidet, bei Letzterer wiederum vier Ebenen (vgl. Schmidt 1993; 1994c, 609; 1999, 112). Medien können demzufolge aufgefasst werden als:

1. *Kommunikationsmittel*: Sprache, Schrift, Grammatik, Lexikon;
2. *Techniken zur Herstellung von Medienangeboten*: z.B. Federkiele und Papyrus, Druckerpressen, Schreibmaschinen, Faxgeräte, CD-Brenner, Software, Digitalkameras;
3. *Medienangebote bzw. „Kommunikationsofferten“* (1994c, 612): z.B. Höhlenzeichnungen, Schriftrollen, Bücher, Comic-Hefte, Spielfilme, Videoclips, Computerspiele;
4. *Institutionen und Organisationen*, die Medienangebote herstellen, also alles vom kleinen Selbstverlag bis zum Medienkonzern.

Kommunikationsmittel und Techniken entsprechen weitgehend Hollys Zeichensystemen und technischen Hilfsmitteln. Vor allem die Kategorie der Medienangebote bzw. Kommunikationsofferten ist geeignet, Mediengebrauch zu differenzieren und didaktisches Handeln zu situieren. Ein Roman lässt sich unterschiedlich sehen: als Zeichensystem (im Gegensatz zu einer Verfilmung), als monologisches Medienangebot mit einem bestimmten semantischen Substrat, oder als Phänomen des literarischen Marktes. Auch eine Nachmittagstalkshow lässt sich unterschiedlich beobachten: nach dem Zusammenwirken von Sprache, Körpersprache und Objektsprache des Studios; als Verbund von Medientechniken wie Kameras, Telefon, Chat; als dialogische Kommunikationsofferte; als kommerzielles Produkt eines Wirtschaftsunternehmens.

Zweitens lässt sich der Begriff *Medienkultur* auf unterschiedlichen Ebenen und somit prägnanter bestimmen. Bei *Geräten und Techniken* sind z.B. Proliferation, Funktionsverschmelzungen und erste Ansätze biotechnischer Integration zu verzeichnen. Auf der Ebene der *Institutionen* zeigen sich Information als Wirtschaftsgut und der Mediensektor als wachsender Arbeitsmarkt, und es herrschen Tendenzen der Kommerzialisierung, Deregulierung, Konzentration und Internationalisierung. Bei den Kommunikationsmitteln sehe ich eine Verschiebung von Sprache und Schrift hin zu

Bildern und Visualität. Diese wirkt auch auf neue Medienangebote und deren darstellungsästhetische Qualitäten.

Drittens machen die vier Ebenen deutlich, dass die technisch-apparativen Seiten der Medien nicht von ihren kognitiv-kommunikativen zu trennen sind. Mittel, Techniken und Institutionen produzieren Medienangebote, deren Rezeption wiederum Bewusstsein und Kommunikation formiert und somit rekursiv auf alle vier Ebenen wirkt. (Ein Beispiel ist die Entwicklung von *Harry Potter* vom Buch aus der Feder einer obskuren Engländerin hin zum transnational operierenden Medienverbund.) Medien sind keine inhaltsleeren Träger von Zeichen bzw. neutrale Vermittler von Kommunikation. Was ein Individuum denken und tun kann, wie sich Gesellschaft organisiert und vollzieht, ist wesentlich medialen Gegebenheiten und Praxen geschuldet. Medialität ist nicht äußerlich und nachträglich, sondern konstitutiv für und verwoben in Denken, Kommunikation, Sozialität. Diese Verflechtung erweist sich auch in den medienevolutionären Periodisierungen von Jochen Schulte-Sasse (1988), Friedrich Kittler (1993) und Klaus Merten (1994a).

1.2 Medienentwicklungen

Einen engen Konnex von Medien- und Kulturgeschichte auf dem Weg von der schriftlichen zur elektronischen Kultur zeichnet Jochen Schulte-Sasse (1988) nach. Auf die Seite der Schrift- und Lesekultur schlägt er logozentrierte narrative Strukturen: Sprache und sprachgetragene Handlung (vgl. 433f.); auf die der visuellen Telekommunikation hingegen eine „nicht-narrativ fundierte Assoziationslogik“ mit neuartigen „Verschränkungen sprachlicher, visueller und musikalischer Elemente“ (434). Im Zuge eines solchen Sprachrückbaus referiert auch die Kunst zusehends auf bereits vorgefundene Images.⁶ Ähnlich hat der politische Diskurs „den ehemals vorherrschenden Stil einer komplexeren Argumentation aufgegeben und sich der kumulativen Struktur eines den elektronischen Medien angemesseneren imagegesättigten Diskurses angepaßt“ (440).

Der „Abgesang der Literatur“ (Schulte-Sasse 1988, 449) und die „Ästhetisierung der Politik“ (446) gehen einher mit individualpsychologischen und wissenssoziologi-

⁶ Dies trifft heute nicht mehr nur für „hohe“ Kunst zu. Selbstbezüglichkeit ist ein Konstituens medialer Massenkultur geworden. So nutzt insbesondere das Fernsehen sich selbst als Personen- und Themenvorrat für sein eigenes Prozessieren (vgl. paradigmatisch die Sendung *TV Total*). Medienkritiker können daraus die Hoffnung schöpfen, dass die Unkultur alsbald in medialer Hyperventilation verröchelt. Eine entsprechende Gefahr für das Hollywoodkino konstatierte Michael Althen in seiner Rezension zum Erscheinen von *Lara Croft* (2001). Wenn Hollywood seine Produktionen reduziere zu „Abschussrampen für eine Armee von Videospiele“ oder zu Trailern, „mit denen DVDs oder Computerspiele beworben werden“ (2001, 14), dann schaufle sich die Filmindustrie ihr eigenes Grab.

sehen Veränderungen. Der Kurzschluss der visuellen Sprache der Telekommunikation mit der visuellen Sprache des menschlichen Unbewussten führt zu einer Ablösung der Information vom Subjekt und der Imagination vom narrativ geordneten Diskurs. Ästhetisches Vergnügen verschiebt sich von der textbezogenen Einbildungskraft hin „zu einem Modus der neurophysiologischen Synchronisation externer und interner emotionaler Bewegungen“, etwa bei Videoclips (449).⁷ Des Verfügens über Wissen und Einbildungskraft verlustig gegangen, steht das Subjekt desorientiert in einer „software-gesteuerte[n] Kolonisierung des Es“ (450). In dieser Position schwinden auch psychosoziale Koordinatensysteme. Schulte-Sasse konstatiert die „fast vollständige Auflösung der Verbindung von physischem und sozialem Ort“ (447) und eine „Implosion der räumlich-sozialen Ausdifferenzierung der Moderne“ (446) als Effekt elektronischer Medien. Mit kulturkritischem Unterton werden der Medienentwicklung somit weit reichende Implikationen für die Ausformungen von Kunst und Literatur, von Politik und Subjekt zugewiesen.

Auch Friedrich Kittler bringt in seinem Aufsatz über die „Geschichte der Kommunikationsmedien“ (1993) technische Materialitäten in kulturelle Zusammenhänge. Unterschieden werden zwei große Epochen, nämlich Schrift (mit den Phasen Handschrift und Druckschrift) sowie technische Medien (mit den Phasen Telegraphie / Analogtechnik und Digitaltechnik). Unterschiedliche Technologien prägen demnach unterschiedliche Verhältnisse von Interaktion, Kommunikation und Information. Schrift leistet die Entkopplung von Interaktion und Kommunikation, technische Medien die von Kommunikation und Information (vgl. 172).⁸ Das Neue der technischen Medien liegt in der Dematerialisierung der Information – z.B. als massenloser Fluss elektromagnetischer Wellen in der Telegraphie – und in der Beschleunigung der Kommunikation, bis sie beginnt menschliche Wahrnehmungsschwellen zu unterlaufen. Mit der Digitaltechnik, angefangen von der universalen Turingmaschine bis hin zu Parallelrechnern und in der Entwicklung befindlichen optischen und biologischen Schaltkreisen, rückt der Tag näher, „an dem die Signalverarbeitung an die Grenzen physikalischer Machbarkeit stößt“ und die Kommunikationstechniken einander überholen „ohne Referenz auf den oder die Menschen“ (188). Kittler denkt Mediengeschichte von der technischen Seite her, ohne sie jedoch darin aufgehen zu lassen. Unauflösbar verknüpft mit den Apparaturen sind Diskurspraxen, in denen auf unter-

⁷ Im Zusammenhang mit Hypertext spricht Beat Sutter ähnlich von „performativem Lesen“ und über den paradoxen Effekt, wonach die Immersion zu einer „Externalisierung des Imaginären“ führe (2001, 13).

⁸ Kittler nennt hier auch ein wichtiges mediengeschichtliches Axiom: „Neue Medien machen alte nicht obsolet, sie weisen ihnen andere Systemplätze zu“ (1993, 178). Bereits 1914 hatte Wolfgang Riepl zum „Nachrichtenwesen“ formuliert, dass „Mittel, Formen und Methoden ... niemals wieder gänzlich und dauernd verdrängt und außer Gebrauch gesetzt werden können, sondern sich neben diesen erhalten, nur dass sie genötigt werden können, andere Aufgaben und Verwertungsgebiete aufzusuchen“ (zit. nach Hörisch 2004, 75).

schiedliche Weisen Sinn konstruiert, Öffentlichkeit hergestellt, Macht verteilt wird.⁹ Das Neue des gegenwärtigen Digitalzeitalters ist die dramatische Beschleunigung der Techniken und der Kommunikation selbst sowie, ähnlich wie bei Schulte-Sasse (1988), der zunehmende Selbstvollzug von Kommunikation.

Der bei Kittler anklingende Objekt- und Referenzverlust wird auch in Klaus Mertens Aufsatz „Evolution der Kommunikation“ artikuliert: Kommunikationsforschung und Medienpädagogik könnten „mit der Entwicklung ihres Erkenntnisobjektes nicht mehr Schritt halten ... so dass die Zukunft der Kommunikation paradoxerweise immer mehr ins Dunkel gerät“ (1994a, 162). Merten begreift die Evolution von Kommunikation als notwendige Voraussetzung für die Evolution von Gesellschaften. In Reaktion auf bestimmte Erfordernisse erweitern sich Kommunikationsmedien und -typen, was wiederum auf die Gesellschaft zurückwirkt. Die Zusammenhänge verdeutlicht folgende Abbildung:

Abb. 2: Evolution der Kommunikation nach Merten (1994a)

Voraussetzung	Kommunikationstypus	Gesellschaftstypus	evolutionäres Erfordernis
Sprache	interaktiv	archaisch	Transport von Materie
Sprache, Schrift	interaktiv + non-interaktiv	Hochkultur	Transport von Energie
Sprache, Schrift, Technik	interaktiv non-interaktiv + nicht-organisiert non-interaktiv + organisiert	Weltgesellschaft	Transport von Information

Zeichengebrauch und Kommunikation erzeugen von der Ständegesellschaft hin zur funktional differenzierten jeweils variierende soziale Strukturen und Diskursformationen. So gebiert die informelle und personale Kommunikation von Mund zu Mund in schriftlosen Gesellschaften Organisationsformen wie Clans, Stämme oder den mittelalterlichen Marktplatz samt typischer Kommunikationsofferten: Gerüchte, Märchen, Mythen, Aberglaube, Magie (vgl. Merten 1994a, 145). Schriftkulturen hingegen sind zeitlich und räumlich ausgedehnter und durch Schriftkenntnis sozial differenziert.

⁹ So zogen Schreibmaschine und Linotype den Unterschied zwischen Schreiben und Drucken ein, was wiederum die Literatur der Moderne entscheidend prägte (vgl. 1993, 180). Dieser Gedanke ist detailliert entfaltet in Kittlers *Aufschreibesysteme 1800. 1900* (¹1985, ³1995).

Kennzeichnend für die Weltgesellschaft sind exponentielles Wachstum und starke Beschleunigung in der Entwicklung von Kommunikationsmitteln, -techniken und -offerten. Film, Radio, Fernsehen, Tonband, Satelliten-TV, Fax, Btx, PC, CD (neuerdings DVD) sind allesamt Entwicklungen des 20. Jahrhunderts, insbesondere der letzten 20 Jahre. In einer verblüffenden Metapher veranschaulicht Merten die Akzeleration. Rechnet man eine Million Jahre Evolution in 24 Stunden um, dann entsteht die Sprache erst gegen 21:33 Uhr, das Fernsehen um 23:59:56 Uhr, alles danach in den verbleibenden vier Sekunden. Das explosionsartige Wachstum rührt daher, dass es auf Stufe drei reflexiv wird, Kommunikation also wiederum Kommunikation und Medien wiederum Meta-Medien wie Telefonbücher, Fernsehzeitschriften, Meta-suchmaschinen usw. erzeugen.

Das reflexiv gewordene Medienwachstum hat psychische und soziale Effekte. War den Menschen in den 1950er Jahren das Fernsehen noch ein Fenster, in dem die Unübersichtlichkeit der Welt zu fassbaren Ganzheiten gerann, so liefert es heute massenhaft heterogene Bruchstücke.¹⁰ Die Angebotsflut erzeugt Überlastung, derer sich die Rezipienten durch Selektion, Aufmerksamkeitsentzug und konstruktive Anwendung erwehren. Dennoch werden menschliche Erfahrungen an massenmediale Offerten abgetreten: Nachbarschaft vollzieht sich in der *Lindenstraße*, Geselligkeit im *Chatroom*, der Einkaufsbummel bei *Ebay*.

So weit die Periodisierungen von Schulte-Sasse, Kittler und Merten. Gemeinsam ist ihnen eine Sichtweise von Medien und Kommunikation über technikvermittelten Informationstransport hinaus. Kommunikation wird wesentlich von „Materialitäten“ geprägt (vgl. Gumbrecht / Pfeiffer [Hrsg.] 1988; Kittler ³1995), die aber wiederum die „Gestaltung von Wahrnehmung und Erfahrungsbildung in der Lebenswelt“ (Elsner et al. 1994, 163) bestimmen. Deutlich wird in allen drei Periodisierungen der Zusammenhang von gesellschaftlich vorherrschendem Gebrauch bestimmter Medien und den damit verbundenen Konsequenzen nicht nur für die Struktur des Wissens einer Gesellschaft, sondern auch für die Konstitution der zeichenvermittelten Beziehungen zwischen Subjekt und Welt.¹¹ Mit Wolfgang Iser ist Medialität nichts

¹⁰ Der beunruhigenden Ablösung der Wahrnehmungsfunktion vom Körper wurde begegnet mit Anthropomorphisierungen der Technik. Die Kamera war ein „Auge“, der Fernseher – so Telefunken anno 1955 – ein „Fenster zur Welt“ (vgl. Elsner / Müller 1988, 397). Ein solches Vertrauen ins Medium dürfte heute die Ausnahme sein, Kontinuität herrscht aber darin, dem Gezeigten Wirklichkeits- und Wahrheitsstatus zuzuschreiben. Wie zersplittert und unübersichtlich sie sein mag: „Die wirkliche Wirklichkeit findet im Fernsehen statt“ (Elsner / Müller 1988, 413).

¹¹ So implodieren für Kittler (³1995) die wesentlichen Spezifika des „Aufschreibesystems“ von 1800 (Autor, Sinnlichkeit der Literatur, Individualität, Innerlichkeit, Bildung) in einem Technologieschub um 1900. Schreibmaschine und Grammophon ermöglichen Sprachzerlegungen, mit denen Dichtung und „goethezeitliche Bedeutsamkeit“ (330) zergehen. An ihre Stelle tritt eine „Artistik ... vom Buchstabenzauber zum Medienhistrionismus“ (223), dies auch, weil Fotografie und v.a. der Kinematograph den Wörtern die „phantasmago-

Äußerliches und Nachträgliches, sondern immer schon da; Sinn wird durch Medialität nicht „befleckt“, sondern verdankt sich gerade der Einschreibung in Medien (vgl. Welsch 1995, 82; 1998, 236).

Diese Denkfigur liegt auch Jochen Hörischs *Geschichte der Medien* zugrunde. Sie gewinnt ihre Periodisierung zwar über technische Kategorien:

Die Mediengeschichte führt vom Speichern über das Übertragen zum Bearbeiten. Die frühen Medien Bild, Schrift und Druck sorgen für eine Vormacht des Speicherns; die Medieninnovationen nach Gutenberg sorgen, ihrem obligatorischen Präfix Tele- (-graphie, -phonie, -vision etc.) verpflichtet, für einen deutlichen Primat der Übertragungsmedien; und die neueste, digitale Medientechnik eröffnet zuvor ungeahnte Dimensionen der Datenverarbeitung. (Hörisch 2004, 398)

Gleichzeitig verdeutlicht der Autor, dass es kein „Diesseits“ der Medien gibt und dass „die jeweils diensthabenden Medien für gänzlich unterschiedliche Raum-Zeit-Strukturen, Aufmerksamkeitsfokussierungen und Sinn-Sinne-Konstellationen sorgen“ (Hörisch 2004, 218, 73).

Stets stiften Medien(techniken) historisch kontingente Möglichkeiten der Selbstverständigung und der Fremdverständigung des Individuums, damit unterschiedliche Formen sozialer und kultureller Organisation. Weil die Medienentwicklung reflexiv geworden ist, Medienangebote also wiederum neue Medienangebote erzeugen, war „die wichtigste Dimension des sozialen Wandels in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Entwicklung zur sog. Mediengesellschaft“ (Groeben 2002a, 11). Männer, die nicht nach Hause gehen wollen, gehen in eine Bar. Solches liest man in Romanen, deren Helden das wiederum in Filmen gesehen haben (vgl. das Motto dieses Kapitels).

rische Aufgabe ..., eine wirkliche, sichtbare Welt zu schaffen“ (311), entrissen haben. Es resultiert eine Spaltung in U-Literatur, welche (bis heute) diese Aufgabe zu reaquieren sucht, und eine E-Literatur, die sich (ebenfalls bis heute) als „rein differentieller Signifikant“ (314) provokant und selbstbewusst versagt. Um das Jahr 2000 laufen die Illusionsmaschinen (Erzähl-)Kino und Fernsehen unrund, weil Computer- und Videospiele sowie das Internet neue Heimstätten des Imaginären werden. Andererseits gelingt es der Literatur bei konsequenter Besinnung auf das Geschichtenerzählen verlorenes Terrain zurückzuerobern. Symptome sind einerseits literarische Massenphänomene wie *Harry Potter*; auf Bodengewinne verweist auch die neue Fabulierlust in der Grauzone zwischen offizialkulturellem Klassenzimmer und massenkulturellem Kaufhausregal bei Autoren wie Rainald Goetz, Alexa Hennig von Lange, Benjamin Lebert, Benjamin von Stuckrad-Barre, Christian Kracht (vgl. hierzu Hielscher 2001, Kaulen 2001, Koehnen 2001, Schulte 2001). Damit einher geht keine Reinstallation der „großen metaphysischen Einheiten, die die Goethezeit erfindet“ (Kittler 1995, 105). Sehr wohl scheint es aber so, dass unter den Medienangeboten, die Menschen nutzen, immer (wieder) auch (wieder) Bücher sind.

1.3 Neue Medien: Angebote und Nutzungsdispositive

Mit Siegfried J. Schmidt lässt sich das Neue neuer Medien auf der Ebene der Kommunikationsmittel, der Techniken, der Medienangebote und der Organisationen bestimmen. Im Folgenden geht es v.a. um Medienangebote bzw. Kommunikationsformen. Deren schiere Quantität ist eine, ihre darstellungsästhetischen Qualitäten sind die andere, wesentliche Seite. Charakteristisch scheint ein Rückzug diskursiver, durch Linearität, Kohärenz und Referenz gekennzeichneter Sprachlichkeit zugunsten intensiver Visualität zu sein. „So viel Visualisierungen haben uns noch nie umgeben.“ Mit diesem Satz beginnt Manfred Faßler seine *Navigationen durch das Repertoire der Sichtbarkeit* (2002, 9). Vilem Flusser konstatiert ein „bildermachendes Denken“ (1987, 144), welches das Aufschreiben und das Schreiben überhaupt zusehends den Apparaten überlässt und sich „auf Bildermachen und Bilderbetrachten“ konzentriert (1987, 24). Flusser sieht einen „Aufstand der Bilder“ (1987, 145), Ulrich Schmitz eine „anarchisch bunte Semiose jenseits des Alphabets“ (1998, 234), Wolfgang Welsch eine „zunehmende Bildwerdung der Wirklichkeit“ (1990, 15). Mit *pictorial turn* bezeichnete W.J.T. Mitchell die „Phantasie einer Wende zum Bild, einer Kultur, die vollständig von Bildern beherrscht wird, [als] heute in globalem Maßstab ... reale technische Möglichkeit.“¹²

Die Privilegierung des Sehsinns mutet wie das *roll back* einer Bildfeindlichkeit an, deren Ursprünge bis zu Platons Höhlengleichnis und zum byzantinischen Bilderstreit verfolgt werden können. Die prachtvoll verzierte und kolorierte mittelalterliche Handschrift wich der nüchtern bedruckten Buchseite; in manch sinnfroher Kathedrale ersetzte protestantische Wortstrenge die Polyästhetik der katholischen Messe; die Aufklärung radikalisierte eine diskursbasierte und Triebe entweder sublimierende oder rigoros kontrollierende Vernunft so weit, dass sogar Schrifttum unter ihr Verdikt fiel, insbesondere, wenn es die Sinnlichkeit vornehmlich „lesewütiger Frauenzimmer“ im Übermaß erregte.¹³ Der pädagogisch gelagerte Widerwille richtete sich gegen vermeintlichen „Schmutz und Schund“ stets mit besonderer Heftigkeit, wenn dieser den Sehsinn traf: Filme und Comics, neuerdings PC- und Videospiele.

Dabei hatte das Bildliche in der Renaissance eine technologische Domestizierung erlitten, als die Zentralperspektive Bildkomposition und -wahrnehmung zu regulieren begann. Leon Battista Albertis *De pictura* (1435) stiftete den Verbund eines von Harmonie, Komposition, Symmetrie, Ordnung, Proportion, Anschaulichkeit getragenen Bildbegriffs mit einem adäquaten Betrachter als objektivierenden Zugriff auf die

¹² Mitchell: *Picture Theory* 1994, 15; zit. nach Ervajec 1998, 43.

¹³ Vgl. zu diesem lesepädagogischen Diskurs seit dem 18. Jahrhundert: Schön 1987, 46ff.; Eggert / Garbe 1995, 80ff.; Kittler ³1995; Ewers 2000, 58ff.; Beisbart / Maiwald 2001; Wilkending 2002.

Welt. „Der starre Augpunkt, abstrakt-geometrisches Kürzel für das künstlich stillgestellte Auge des idealen Betrachters und konstruktives Zeichen für das distanziert-beobachtende, rationalistischen Wahrnehmungsbedürfnissen unterworfenen Ich, blickt in optisch homogene, sich grundsätzlich perspektivisch entfaltende ... Außen- und Innenräume“ (A. Müller 1998, 175).

In der Moderne sprengten Avantgardismen wie Kubismus, Expressionismus, Dadaismus die Rahmen zentralperspektivischer Bildästhetik und mutierte das Anschauen von einem augenbezogenen Projektionsprozess zu subjektivem Weltverhalten (vgl. A. Müller 1998, 177).¹⁴ Vielleicht auch im Reflex auf derlei Anarchie wurden Bilder in Museen und Galerien, bürgerliche Wohnzimmer und Lobbys von Kreditinstituten relegiert. Derzeit aber bevölkern sie nicht mehr verschämt unsere Träume und Imaginationen, sondern plakativ unseren gesamten Alltag. Zeitungen und Zeitschriften, Werbeprospekte und Schulbücher erhöhen ihre Bild- und graphischen Anteile, die Vor- und Abspänne sogar biederer Fernsehsendungen sind wahre Zeichenfeuerwerke.¹⁵ Viele Kinofilme sprechen eine überwältigende, effektreiche Bildsprache, und besonders in den digitalen Formaten von Webseiten, Video- und Computerspielen (Lernsoftware eingeschlossen) herrscht barocke Bilderpracht. Animationen und Simulationen, *warping* und *morphing*¹⁶ erzeugen Welten, denen mit Basisdifferenzen wie Fiktion vs. Realität, Wesen vs. Erscheinung kaum noch beizukommen ist (vgl. Gumbrecht 1988, 917; Welsch 1995, 80).

Zwar kommt auch die Schrift in technisierter Umgebung zu neuen Präsenzpotenzialen, die primär von ihrer Bewegbarkeit und Bewegung herrühren;¹⁷ dennoch verliert sie in der technisch erweiterten Semiose eindeutig ihre Hegemonie (vgl. Schmitz 1998, 233) und wirkt sich die erhöhte Bildpräsenz auf Sprache aus. Thomas Meyer bezeichnet den Effekt als Aushöhlung einer diskursiven Kultur durch die naturalistische Suggestion visueller Eindrücklichkeiten (vgl. 1995, 54). Sprache und Schrift werden verdrängt oder verformt. Es gibt zahlreiche Affizierungen von Sprache in technisierten Schreib- bzw. Leseumgebungen: die Durchmischung verbaler und non-verbaler Zeichen und die Annäherungen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit in E-Mail und Chat¹⁸ oder neue Textmuster in hypertextuellen Formaten.¹⁹ In multimedia-

¹⁴ Vgl. zu diesem ästhetischen Paradigmenwechsel zwischen dem 15. und dem beginnenden 20. Jahrhundert auch Wermke 1989, 35ff.

¹⁵ Wie weit frühere Darstellungsästhetik von heutigen Wahrnehmungsgewohnheiten entfernt ist, lassen beispielsweise die Krimiserie *Der Kommissar* und die Comedy *Ein Herz und eine Seele* aus den frühen 1970er Jahren erkennen: weit gespannte Dialoge, endlose Einstellungen, gedehnte Übergänge.

¹⁶ Als *warping* und *morphing* bezeichnet man surreale Verformungen bzw. Verschmelzungen von Bildern (vgl. auch zu den wahrnehmungsphysiologischen Aspekten Hoffman 2003, 200).

¹⁷ Was dies meinen kann, zeigen Manipulationen von Schrift in Powerpoint-Präsentationen oder im Internet.

¹⁸ Vgl. Günther / Wyss 1996, Knorr / Jakobs (Hrsg.) 1997, Weingarten (Hrsg.) 1997.

len Umgebungen wird aus dem hergebracht statischen, linearen Text ein Zeichenvariété: „Schnelligkeit, Zerstückung, Abwechslung und Sinnesreizung sind oft wichtiger als Ruhe, Sinnzusammenhang, Kontinuität und Besinnung. Schriftliche Texte in multimedialen Umgebungen sind in der Regel kürzer, unselbständiger, rhizomatischer, flüchtiger und fragmentarischer als herkömmliche Texte“ (Schmitz 1998, 231).

Im Folgenden werden Bilddominanz und Sprachreduktion an Kinofilmen, Musikvideoclips und avancierter Werbung genauer nachgewiesen.²⁰

1.3.1 Kinofilme

Im Mainstream-Kino herrschen paradoxe Tendenzen. Immer mehr sind Filme in der Produktion ein Flickwerk aus analoger Aktion vor der Kamera und digitaler Simulation. Der in der Rezeption wirksame Effekt ist jedoch der eines größtmöglichen Realismus, d.h. die Virtualisierung der Herstellung führt zu einer maximalen Wirklichkeitsillusionierung im Auge des Betrachters. Dabei bleibt das Erzählte häufig realistisch verankert in den Kategorien Raum, Zeit, Figuren, Handlung, und das Medium bleibt als solches immaterial. Technik wird eingesetzt, um Technik unsichtbar zu machen. Typische Beispiele aus den 1990er Jahren sind *Jurassic Park* (1993), *Speed* (1994), *Independence Day* (1995), *Twister* (1996), *Air Force One* (1996), *Mission: Impossible* (1996), *Titanic* (1997). Im Vergleich mit Vorläufern aus den 1970er und 1980er Jahren herrschen hier völlig neue Bildintensitäten:

Nicht nur der manifeste und der latente Inhalt, sondern auch die ästhetische Form üben einen massiven Regressionsdruck auf das Publikum aus, da die reflektierendes Handeln erst ermöglichende Sprache in den Hintergrund tritt und die Zuschauer durch eine gewaltige Bilderflut überschwemmt werden. (Röll 1998, 166)

Man kann bereits in der darstellungsästhetischen Hypertrophie und der durch sie bewirkten Überwältigung eine neue Qualität sehen. Sie potenziert sich, wenn „realistische“ Effekte in den Dienst einer surrealistischen Zersplitterung von Wirklichkeitsebenen und Handlungslogik treten. In den vergangenen Jahren hat sich ein Genre herausgebildet, das man als *Entwirklichungsfilm* bezeichnen könnte. Charakteristisch hierfür ist die Derealisierung der *einen*, chronologisch-kausalen Erlebniswirklichkeit. Unterschiedliche Komplexitätsgrade prägen sich danach aus, wie weit diese Entwirklichung nicht nur die Figuren betrifft, also textimmanent bleibt, sondern auch dem Zuschauer zugemutet wird.

¹⁹ Vgl. Landow 1992, Weingarten (Hrsg.) 1997, Leubner 2001, Maiwald 2001b, Sutter 2001.

²⁰ Ich beschränke mich im Folgenden auf allgemeine Befunde. Für detailliertere semiotische Analysen im Hinblick auf das didaktische Konzept vgl. Kapitel 6.

Die unterkomplexe Extremversion ist *The Truman Show* (1998, Regie: Peter Weir). Truman Burbank enthüllt sich nach und nach sein Bilderbuchleben mit Collegebesuch, Häuschen, reizender Ehefrau, netten Nachbarn und Bürojob als Medieninszenierung. Von der Wiege an in einer pittoresken Kulissenwelt unter lauter Schauspielern aufgewachsen und mittelklassenkonform sozialisiert, lebt Truman unter der gigantischen Kuppel eines Fernsehstudios unwissend eine große *reality soap*. Nachdem ihm eine traumatische Angst vor Wasser anconditioniert worden ist, sitzt er in seiner künstlichen Welt Sea Haven Island fest, über Tausende von Kameras unablässig beobachtet von den Produzenten der Sendung und von Millionen Zuschauern. Die verstörende Potenz dieses Sujets wird jedoch zweifach entschärft. Einmal wird dem (Film-)Zuschauer früh und umfassend die gedoppelte Wirklichkeit erläutert, so dass er im Gegensatz zur Hauptfigur die unwirklichen Zeichen und Dinge aus einer gesicherten Erkenntnisperspektive lesen darf. Zweitens wäre die *Truman Show* kein Hollywood-Film, wenn sich am Ende nicht menschliche Individualität behaupten würde. Mistrauisch geworden durch verstörende Begebenheiten (bzw. Produktionspannen) und getrieben von der Sehnsucht nach einer Frau, in die er sich dramaturgisch ungewollt verliebt hatte und die man deshalb rüde aus Sendung entfernte, macht sich Truman in einem Segelboot auf die Flucht. Nachdem er allen künstlichen Stürmen getrotzt hat, stößt die Jolle mit dem beziehungsreichen Namen *Santa Maria* an die Studiowand, und Truman entsteigt, bejubelt vom inner- und außerfilmischen Millionenpublikum, ins „wahre Leben“. Gefühl, Gewitztheit und Geist des Einzelmenschen triumphieren schlussendlich über die Maschinerie aus Technik und Kommerz.

Radikal vollzieht sich die Entwirklichung hingegen in *Mulholland Drive* (2001, Regie: David Lynch). Der größere Teil des Gezeigten entpuppt sich am Ende als Rachephantasie einer gescheiterten und gedemütigten Frau. Das „wirkliche“ Geschehen ist in diese Phantasie zunächst als erratische Folge unlogisch und zusammenhanglos wirkender Einsprengsel eingelagert, angereichert mit sich später als solchen erweisenden Blindmotiven. Der Übergang von der Phantasiewelt in die wirkliche wird spät und in rein visuell-symbolischer Form dargestellt und erschließt sich, wenn überhaupt, erst in der Nachschau. Einige Szenen verharren in der Schwebelage zwischen den Wirklichkeiten; an keiner Stelle gibt es einen erläuternden sprachlichen Meta-Diskurs in Form von Figurenrede oder Erzählerkommentar über die Mehrschichtigkeit des Geschehens. Die Entwirklichung spielt nicht mehr auf der Ebene einer von außen irgendwann perspektivierten und gerahmten Handlung, sprich: im Bewusstsein von Figuren. Vielmehr wird sie in *Mulholland Drive* über die Struktur der Narration direkt in die Ebene der Rezeption projiziert, sprich: in die Wahrnehmung des Zuschauers. Entwirklichung ist hier nicht mehr ein von höherer und sicherer Warte aus beobachtbares Problem der handelnden Figuren, sondern eine nicht (so leicht) auflösbare Verstörung für den Rezipienten.

Zwischen den Extremen von *The Truman Show* und *Mulholland Drive* stehen Filme wie *Twelve Monkeys* (1994), *The Sixth Sense* (1998), *Matrix* (1999) oder *Vanilla Sky* (2000), die die Entwirklichung (zunächst) zwar auch auf der Formebene realisieren, sie irgendwann aber doch klären. Dies geschieht zumeist meta-diskursiv in Gestalt einer umfänglichen, häufig rückblickenden Erläuterung.²¹

Zwei Tendenzen sind für das zeitgenössische Mainstream-Kino also prägend: eine immer bildgewaltigere Darstellungsästhetik im Dienst gesteigerter Wirklichkeitsillusion, zum anderen unterschiedlich ausgeprägte Entwirklichungen des Erzählten.

1.3.2 Musikvideoclips

Im Jahr 1981 wurde Music Television (MTV) als Gemeinschaftsunternehmen von Warner Communications und American Express aus der Taufe gehoben, um der dabeihenden Schallplattenindustrie neue Impulse zu verleihen: ein werbefinanzierter Kabel-Fernsehsender, dessen Programm zum Großteil aus Musikvideos besteht, ange-reichert mit Informationen über Bands und Künstler sowie Lifestyle-Magazinen für Jugendliche. Sechs Jahre danach startete MTV Europa, sinnigerweise mit dem Titel *Money for Nothing* von den Dire Straits. Über angeschlossene Sender kann MTV heute in aller Welt empfangen werden. Nachdem sich das musikalische Programm auf Hard Rock und Rap konzentriert hatte, starteten MTV Networks zur Ergänzung VH-1 (Video Hits 1) und später MTV 2 mit Pop. Präsent in der deutschen Medien-landschaft ist außerdem VIVA mit zwei Sendern für ein jüngeres Publikum. Musik-clipps finden auch Verbreitung als Zugaben auf Musik-CDs bzw. DVDs und über das Internet auf den Homepages der Sender und Interpreten sowie auf elektronischen Magazinen wie *popzoot* und *bluecomTV*.²² Mitte 1990er Jahre wurden rund 2000 Clips pro Jahr produziert, MTV und VIVA sendeten bis zu 360 Clips täglich (vgl. Schiesser 1996).

Aktuell (im Frühjahr 2005) zeigt sich das Programmangebot der Musiksender stark gewandelt. Es enthält weniger Clips, mehr Showformate (z.B. *Big Brother*-Wiederholungen) und ausufernde Werbung für Handy-Klingeltöne. Gerade in den letzten

²¹ Einigermaßen penetrant gerät dies in *Vanilla Sky*, weil der Held (Tom Cruise), ermutigt von der schönen Geliebten in Weiß (Penelope Cruz), sein freudereiches virtuelles Leben heroisch gegen ein absehbar be-schweres wirkliches eintauscht. Interessanterweise erlegt sich der spanische Vorläufer dieses Films die ame-rikanische Pflicht zum *happy ending* nicht auf. Auch hier stürzt sich der Protagonist vom Hochhaus, jedoch unterbleiben sowohl die pathetische Beanspruchung echten Lebens und echter Liebe als auch der eindeutige Übergang: Der Film endet *im* Sturz, mit der (titelgebenden) Aufforderung aus dem Off: *Öffne deine Augen!* Die Entwirklichung wird wie in *Vanilla Sky* erklärt, ihre Auflösung bleibt jedoch im Wortsinn in der Schwe-be.

²² Vgl. <http://www.viva-zwei-online.de/> bzw. <http://www.bluecomtv.de> (20.07.2005).

Jahren hat das Genre Musikvideo auch deutlich mehr kommerzieller Dutzendware als künstlerische Experimente hervorgebracht. Wohin der Weg der Musiksender geht, ob der Musikvideoclip in andere Trägermedien (DVD, Internet) wandert oder als Mediengenre verschwindet, ist schwer abzusehen. Im März 2005 ging mit MTV Networks Africa gleichwohl der einhundertste Ableger eines Konzerns auf Sendung, der zu den zehn weltweit bekanntesten Marken zählt.

Musikvideoclips als „synästhetische Klangbilder“ (Röll 1998, 177) sind eine neue „Heimstatt für das Melancholische, das Märchenhafte, das Magische“ (Schnell 2000, 9). Unterschieden werden als Großtypen *performance-* und *Konzept-Videos*. Das *performance-*Video hebt die agierenden Musiker heraus: Mit oder ohne Realbezug, auf der Bühne oder in irgendeiner Kulisse sieht man die Interpreten singen und spielen. Der kommerzielle Impetus der Videoclips als Promotion für Bands und ihre Konzerte oder CDs ist hier besonders deutlich. Demgegenüber entwerfen konzeptuelle Clips ein narratives, ein situatives oder ein illustratives Szenario mit, über oder auch gegen die Musik (vgl. Altrogge / Amann 1991, 60f.; Röll 1998, 180; Zabka 2001, 110f.).²³

In ihrer Gesamtheit weisen Musikclips eine Darstellungsästhetik auf, die Beschleunigung und Derealisierung von Bildern und Geschichte(n) bewirkt und damit nicht selten die Idee eines linear in Zeit und Raum gefügten und von diskreten Subjekten getragenen Handlungsgeschehens storniert.²⁴ Die vier Sekunden, die der klassische Fernsehschnitt dem Zuschauer für die Bilderkennung einräumt, werden in der Regel dramatisch unterschritten (vgl. Busse 1996, 11). „Die Gesetze des ‚normalen‘ Alltagslebens gelten nicht mehr. Alles wird verfremdet, zerstückelt und ohne Rücksicht auf Raum und Zeit in traumähnliche Sequenzen montiert“ (Grimm 1989, 4). Ralf Schnell spricht dem Genre eine „Splitter-Ästhetik“ jenseits aller Werk-Vorstellungen (2000, 229) zu; Altrogge / Altmann sehen abgebrochene Zooms, Reißschwenks, häufige Einstellungsgrößenwechsel (1991, 173) als charakteristisch; Tanja Busse (1996) konstatiert ein „bunte[s] Gemisch aus realen Bildern, Computeranimationen, gestellten Szenen, Konzertmitschnitten ...“ (10), ein „Ineinander von Darstellungsarten und Wirklichkeitsebenen“ (155).²⁵ Für Thomas Zabka beerben die Videoclips die Monta-

²³ Die Grenzen sind fließend, Mischformen denkbar. In dem Clip *Bop, Bob, Baby* (2002) der Gruppe Westlife spielen die Bandmitglieder Musketiere, die ein junges Fräulein vor einer Zwangsheirat retten. Selbstdarstellung ist hier verflochten mit Narration.

²⁴ Natürlich gibt es diese Regel bestätigende Ausnahmen. Altrogge / Amann (1991, vgl. 173) haben nachgewiesen, dass Heavy Metal Clips mittels linearem und textillustrativem Bildzusammenhang tendenziell eine konventionell ausgerichtete Wahrnehmungsstruktur bedienen, arm an Ironie und Witz sind und daher eher erfahrungsbestätigend wirken.

²⁵ Diese Reflexivität setzt den Videoclip für Busse in einen Gegensatz zum Film, der „den Betrachter in eine eigene Wirklichkeit mit eigenen Gesetzen, eigener Logik einführt, die während der Rezeption einen Echtheitsanspruch erhebt“ (1996, 154). Der im vorherigen Abschnitt beschriebene *Entwicklungsfilm* nähert sich in komplexeren Varianten wie *Matrix* oder *Mulholland Drive* der Videoclip-Ästhetik im Sinne Busses indes

getechniken der sowjetischen Avantgarde (vgl. 2001, 113), für Peter Weibel sind sie die Einlösung postmoderner Ästhetik:

Musikvideos sind ein postmoderner Text, ein postmoderner Gebrauch des historischen Diskurses der Avantgarde des bewegten Bildes und der Rockmusik selbst, eben weil in ihnen die Unterscheidung zwischen populärem Realismus und subversiven Avantgardestrategien, zwischen U- und E-Kultur, zwischen Kommerz und Kunst, zwischen Heute und Gestern nicht mehr gilt. (Weibel 1986, 126)

Giacco Schiesser sieht in Videoclips „Bilder ohne Referenz, Identitäten ohne Identität“ (1996) und Oberflächenhaftigkeit: Die Zeichen „haben sich von der Pflicht, wahrnehmbare Wirklichkeit auszudrücken (nicht von der Wirklichkeit selbst) befreit. Und: Die Brüchigkeit des Individuums ist manifest geworden, ich bin zugleich viele und viele sind zugleich Teil von mir“ (1996). Birgit Richard nennt das Musikvideo „ein nicht-lineares, nicht-cartesianisches, rekursives Medium“ und ein „hybrides Bindeglied zwischen künstlerisch-avantgardistischen Ausdrucksformen und Massenkultur“ (1993).

Ungeachtet dieser Grenz- und Bedeutungsverwischungen haben die Clips semantische Substrate, meist eine erotisch-glamouröse Kunstwelt. Dies trifft nicht nur auf „geschlossene“ zu, „die Geschichten mit Anfang und Ende erzählen und sich bemühen, alle Codes aufeinander und auf diese Geschichte abzustimmen“ (Neuhaus 2002, 138), sondern auch auf offene, stärker assoziativ-fragmentarisierte. Geschichte, Objektsemantik und Signifikation sind nicht komplett suspendiert, vielmehr verarbeiten „Videoclips alles, was an Text, Bild und Ton irgendwie und irgendwo greifbar ist“ (Schiesser 1996). Sie adaptieren Zeichen, Symbole und Archetypen und amalgamieren sie zu Mythen im neuen Gewand. Tanja Busse (vgl. 1996, 138ff.) hat folgende Mythen identifiziert: *Liebe, Schönheit, Life is dance is sex is body, Spaß, Reich macht glücklich, Held, Rebel without a clue, eine Welt und Gemeinschaft der Völker, guter Wilder und Paradies*. Michael Jacksons *Earth Song* ist für solche Mythisierungen exemplarisch, insofern er „jede rationale Erklärung der globalen Probleme ausblendet und das Ergebnis mit dem Zusammenhang gleichsetzt. Der schwelende abgeholzte Wald in Amazonien ist das Übel, nicht der Konsument in Amerika und Europa, der Möbel aus Tropenholz kauft“ (Busse 1996, 129f.). Franz-Josef Röll zeigt, dass Pop-idole wie Madonna oder Michael Jackson sich zusehends androgyn stilisieren, während *Männlichkeit* und *Weiblichkeit* als Animus / Anima-Thematik im Videoclip ausgiebig verhandelt werden (vgl. 1998, 210ff.). Inhaltlich geht es in den Clips weniger um „private Phantasien, als vielmehr um archetypische Zustände unseres Seelenle-

an: „Sie zeigen den Bildschirm im Bildschirm, thematisieren Darstellung, Aufnahme, Wiedergabe und Reproduzierbarkeit“ (1996, 154).

bens, die der Videoclip mit bekannten Medien-Images (z.B. Hollywood-Musical, Horrorfilm und Soft-Pornographie) durchsetzt und zu einem wilden Spiel aus Klischees und Symbolen verdichtet“ (Grimm 1989, 4).

Zu diesem „wilden Spiel“ gehört der Kontext des – in jüngster Zeit allerdings stark veränderten – Gesamtprogramms. MTV ist ein mediales Kind der Reagan-Ära und synthetisiert Paradoxa wie subkulturelle Rebellionsgestik, politisch korrektes Konsensdenken und ökonomisch-hedonistischen Liberalismus. Es präsentiert sich als Gemenge prosozialer Botschaften (zu Aids, Umweltschutz, Frieden und dergleichen), ästhetischer Avantgarde und kruder Sinnlichkeit, in dem die Grenzen zwischen Programm und Werbung verfließen. Die Clips bewerben die Musikware und gezielt platzierte Produkte; die Werbespots setzen die Clipästhetik fort und verweisen häufig auf eigene Sendungen. VIVA, die Zielgruppe der noch Jüngeren im Blick, stiftet eine buntbewegte Welt aus Spaß (Konsum, Erotik, Party) und Gutmenschentum, in der traditionale und politisch korrekte Werte vorherrschen (Jungfräulichkeit, Ehe, Kinder, Toleranz, Nettigkeit).²⁶ Wo Rock 'n' Roll, Hippies und Punk noch die Grundfesten bürgerlicher Gesellschaft erschütterten, hat die Postmoderne jugendlichen Protest eingemeindet und in systemtragende Impulse umgemünzt: Der VIVA-Seher vertelefontiert Handy-Gebühren, isst McDonald's-Burger, legt sich bei Mediamarkt das neueste Britney-Spears-Tanzspiel für die Playstation zu und kauft die *Bild am Sonntag* mit der VIVA-Beilage.

1.3.3 Werbung

Wie der Kinofilm erscheint Werbung heute in neuen Gewändern. Einst war sie von simpler Eigentlichkeit und klar positioniert im medialen Angebot. Dass „Mars“ mobil machte und „Dash“ so weiß wusch, wie es weißer nicht ging, erfuhr man gerade heraus und fest am Vorabend. Die Übersichtlichkeit gehört indes der Vergangenheit an. Man kann im Geist der Medienkritik der 1970er Jahre „Reklame“ immer noch als „Pest der Kommerzgesellschaft“ geißeln (Lütkehaus 2000), verkennt damit aber, dass ihre Qualitäten und Funktionen sich grundlegend gewandelt haben (vgl. Gast 1994, Rastner 1998, Maiwald 1999b, Hurrelmann 2000, Bickelhaupt / Buschmann 2001). Die Veränderungen betreffen sowohl die „textuellen“ Binnenstrukturen als auch die Außengrenzen der Werbung.

²⁶ Britney Spears hausierte 2002 monatelang mit dem Gut ihrer Jungfräulichkeit, im Frühjahr 2005 – nach allerhand Eskapaden – mit ihrer Ehe und ihrer Schwangerschaft. Ozzy Osbourne, ehemals legendärer *bad boy* aller Rocker, war auf MTV Star einer *reality sitcom*, in der er sich als fürsorglicher Vater und als über zu laute Musik nörgelnder Nachbar erging.

Bei den Strukturen herrscht ein Rückbau verbal gestützter Rhetorik zugunsten visuell getragener Ästhetik. Wohl hat Werbung noch immer „auch mit Sprache und Schrift zu tun“ (vgl. ein ide-Themenheft von 1998), doch sie hat dies anders und weniger. Im Extremfall ist der Produktname das einzige Sprachzeichen, gängig ist die Beschränkung auf knappe, plakative Schlagworte nach dem Muster *Renault. Createur d'Automobiles*. Werbespots sind Ton-, Bild-, Text-Gemenge mit zumeist hoher Komplexität auf den (nicht selten verschwimmenden) Ebenen der dargestellten Wirklichkeit und der Vertextung. Rolf Kloepfer und Hanne Landbeck haben in der Entwicklung des Werbespots eine starke Aufladung mit symbolischen und mythischen Subtexten bzw. eine Verschiebung weg von „sachlicher“ und hin zu „imaginativer Referenz“ (vgl. 1991, 96ff.) festgestellt. Auch Franz-Josef Röll sieht Werbung durchsetzt von religiösen, strukturell-anthropologischen und Gender-Subtexten wie z.B. die Utopie vom Paradies, die Wiederkehr der herrschenden Göttin, christliche Erlösungs-symbolik oder Links-Rechts-Gefälle (vgl. 1998, 231ff.). Ich gebe ein Beispiel: Ein Mann taucht aus einem Schwimmbecken empor, in dem ein Ballspiel im Gang ist; er stoppt und wuchtet das Spielgerät ins Tor, worauf er mit ausgebreiteten Armen auf dem Wasser davon schreitet. Innerhalb weniger Sekunden werden zahlreiche Ursymbole bzw. -szenen (Wasser, der Ball als Projektil bzw. Phallus, Geburt) und Mythen (Phoenix, Jesus) aktiviert und mit dem beworbenen Eisteegetränk verwoben. Paradox intensiviert wird dies durch den Status der Werbefigur (Eric Cantona) als ehemaliges *enfant terrible* des europäischen Fußballs.

Gesteigert wird der subtextuelle und konnotative Reichtum durch Virtualisierungen. Kloepfer / Landbeck dokumentieren einen Spot, bei dem in 70 Sekunden 44 Schnitte zwischen weniger als einer und drei Sekunden Länge, mit durch Zooms und Schwenks erzeugten rund 100 Wirklichkeitsausschnitten ablaufen (vgl. 1991, 164).²⁷ Diese Wirklichkeitsfragmente sind extrem disparat und fügen sich erst langsam zu einer „Geschichte“, in der der beworbene Wodka nur beiläufig erscheint. Komplexität entsteht nicht nur durch die Rasanz der Bildfolgen sondern auch durch Computersimulationen und -animationen. Farbspiele, Morphings, Zeitlupen, Überblendungen (vgl. Bartsch 1996, 42) sind ästhetisches Beiwerk, können jedoch auch die dargestellte Wirklichkeit semantisieren. Ein rotes Sofa, besetzt von einem einen Schokoriegel essenden Mann, das sich zu einem weiblichen Mund wandelt, den Mann verschluckt, kaut und dann die Verpackung des Riegels ausspuckt, suggeriert über den visuellen Effekt hinaus animistische Vorstellungen und spielt mit geschlechterspezifischen Urängsten und -wünschen. Zwar gibt es noch die Biedermeierlichkeit der von Frau

²⁷ In den von mir mit GrundschülerInnen genauer beobachteten fünf Werbespots (vgl. Kapitel 7.4) war die Rasanz noch höher: Der längste Spot dauerte 27 Sekunden, der kürzeste 17; auf insgesamt 108 Werbesekunden kamen 96 Schnitte; im schnellsten (für Manhattan Eiscreme) betrug die durchschnittliche Länge der 20 Einstellungen 0,85 Sekunden.

Sommer in Sachen Kaffee beratenen Familientafel, das „einhämmende Wiederholungsgenre“ (Kloepfer / Landbeck 1991, 226) im Stil von „Meister Propper“. Gerade Werbung für Jüngere bewegt sich in der Regel aber weit jenseits solch monologisch-monolithischer Strategien (vgl. Kloepfer / Landbeck 1991, 171).

Kommen wir, mit drei Beispielen aus dem Jahr 2003, zu den Außengrenzen der Werbung: 1) BMW bewarb eine Auto-Serie mit großformatigen Zeitungsanzeigen, welche einen Spielfilm mit dem Titel *Who Killed the Idea* ankündigten.

Abb. 3: Fließende Außengrenzen von Werbung (Quelle: Süddeutsche Zeitung, 18.06.2003, S. 6)



Die Geschichte zwischen zwei schönen Frauen und einem Privatdetektiv, in der das Auto eine wichtige Rolle spielt, war im Internet zu sehen, eingebettet in eine elegante, leider nicht mehr online verfügbare Webseite. (Das Motiv *schöne Frau und Privatdetektiv* referierte zudem auf eine Werbung des Brillenherstellers Fielmann.) 2) Im Sommer übernahm die Firma Nestlé einen Teil der Werbung für den Kinofilm *Hulk*, indem ihre Kartons neben Schokomüsli auch Hinweise auf den Filmstart, Hulk-Masken zum Ausschneiden oder Hulk-Plastikfiguren enthielten. 3) Im November kam das Remake eines Hollywoodfilms von 1969 in die Kinos, *The Italian Job*. Passend zur Neuauflage des legendären Autos, spielte auch im neuen Film der Mini Cooper eine tragend Rolle. Im Werbefernsehen zu sehen waren Doppelpakete aus Filmvorschau und Mini Cooper-Spot, der explizit Bezug auf Film und Vorschau nahm.

Die Beispiele belegen vielfältige Verflechtungen von Werbung mit dem medialen Angebot. Prospektbündel kommen als zeitungartige „Wochenblätter“, Werbesendungen als Game-Shows; *Home Shopping*-Kanäle stellen die Idee auf den Kopf, dass Werbung lediglich eine Unterbrechung des eigentlichen Programms ist. Wie bemerkt, ziehen Musiksender die Differenz zwischen Werbung und Programm immer mehr ein, insofern Werbespots die darstellungsästhetischen Strategien der Clips aufgreifen, diese wiederum konsumorientierten Lebensstil und die zugehörigen Produkte ins Bild rücken. Auf der gleichen Ebene liegt die Verwendung von Comic-Elementen in Werbespots, die in Comic-Serien für Kinder eingebettet sind. Perfektioniert zeigt sich die symbiotische Struktur in der Verquickung von Erotik-Clips und Telefonsex-Werbung im nächtlichen Privatfernsehen.

Werbung ist kein Segment des Medienangebots mehr, sondern durchwirkt dessen Gewebe. *The Simpsons* sind ein Konglomerat aus Fernsehserie mit Hauptsponsor und Werbeblock, Heftchen-Comic, Internetseite und Merchandise-Palette vom Video bis zum Zahnbürstenhalter. Es repräsentiert einen Trend, Erlebniswelten im Stil von *Barbie*, *Pokemons* oder *Harry Potter* zu schaffen, in denen der kommerzielle Impetus opak wird (vgl. Moser 1995, 156f.). Damit einher geht ein hohes Maß an Selbstreflexivität: In Werbespots wird auf die CD mit der Hintergrundmusik verwiesen („im Handel“); in Supermärkten steht das *McDonald's*-Ketchup zum Verkauf; auf Markenkleidern sind die Logos so platziert, dass ihre Träger zwangsläufig Werbeträger werden. Die Synergien können subtile Formen annehmen, wenn etwa in Vorabendsendungen v.a. Produkte, die einen feierabendlichen Kontext von Erholung, Zusammenklang und Harmonie stiften, beworben werden (vgl. Bartsch 1996, 42). Werbung ist kein Anhängsel eines „eigentlichen“ medialen Angebotes mehr, sondern in dieses Angebot bisweilen nur noch schwer erkennbar eingeflochten.²⁸

Das nur vordergründig paradoxe Pendant zu diesen Grenzverwischungen ist eine zunehmende Emanzipation der Werbung von der Wirtschaft bzw. von den Produkten selbst. Dass sie Produkte verkaufen hilft, ist empirisch wenig gesichert (vgl. Kloepfer / Landbeck 1991, 217f.). Als Teilbereich des Systems der Massenmedien unterliegt Werbung nicht mehr primär einer ökonomischen Bestimmung. Sehr viel stärker als um Information über den stofflich-technischen Grundnutzen von Produkten (vgl. Schroth 1992, 69) und ihren Umsatz geht es um Markenbekanntheit. Mitte der 90er Jahre lagen die Werbekosten pro verkauftem Automobil in Europa bei DM 500,- :

²⁸ Man könnte eine weitere Eskalationsstufe dieser Verflechtung darin sehen, dass sie in einem Medienangebot wiederum parodiert wird. Die gigantische Inszenierung der *Truman Show* (vgl. Kapitel 1.3.1) in dem gleichnamigen Film finanziert sich u.a. dadurch, dass Trumans Ehefrau oder sein bester Freund, unbeirrt von emotionalen und kommunikativen Erfordernissen, Bierdosen, Kaffeepackungen und Rasenmäher in die (versteckten) Kameras rücken und die zugehörigen Werbeslogans plappern.

„Von Aufwand / Ertrag-Kalkulation kann keine Rede mehr sein. Eher scheint es um den Zwang zu gehen, sichtbar zu bleiben ...“ (Luhmann 1996, 93). Die Produkte werden austauschbar und nebensächlich, in notorischen Kampagnen von Benetton oder Sisley trat weit gehend der Skandalwert an ihre Stelle. Werbung ist daher weniger Handlanger der Wirtschaft als Teil des medialen *perpetuum mobile*: „Werbung macht Kommunikation möglich, die dann Werbung ermöglicht“ (Kloepfer / Landbeck 1991, 223). Die übersichtliche Konsumrhetorik ist zu einer komplexen Erlebnisästhetik zersplittert.

Fassen wir zusammen: An Kinofilmen des kulturellen Mainstreams, an Musikvideoclips und an Werbung wurden neue darstellungsästhetische und semantische Qualitäten identifiziert. Begreift man auch solche Medienangebote als Texte, so lassen sich Veränderungen in den Textstrukturen als Ausbau von Visualität und Rückbau von Sprachlichkeit sowie als Virtualisierung und Fragmentierung von Realitätsmodellen festmachen. Veränderungen liegen aber auch in Perforierungen und Verwischungen von Textgrenzen in den Kontexten der medialen Gesamtofferte. Das konstitutiv Neue der Medien liegt aber auch in neuartigen Mustern ihrer Nutzung. Um sie soll es kurz gehen, weil sie die Brücke schlagen zu Aspekten der Medienrezeption.

1.3.4 Neuartige Dispositive

Ein Dispositiv ist mit Siegfried J. Schmidt eine „komplexe Struktur ... die die Anordnung der Apparate zur Distribution von Medienangeboten, die für die Apparate erzeugten Medienangebote sowie die mentale Maschinerie der wahrnehmenden Zuschauer umfasst“ (1994a, 84). Ähnlich definiert Knut Hickethier Dispositiv als die „kommunikative Anordnung von medialem Angebot, Zuschauer und situativer Umgebung“ (2001, 20). Die Rede von neuen Medien muss auch eine von solchen kommunikativen Anordnungen sein. An einigen Beispielen lässt sich zeigen, wie neue Medientechniken und -angebote neue Nutzungsdispositive hervorbringen:

Zum *Kino* gehört traditionell, dass der Rezipient keinen Einfluss auf die bewegten Bilder hat, die ihm direkt in die Wahrnehmung fallen. Neu sind hier technisch ermöglichte Reizintensitäten (Surround-Ton, Großbildleinwände, I-Max). Ebenfalls traditionell ist die gemeinschaftliche Rezeption in einem dunklen Saal, ggf. mit begleitender Kommunikation und Nahrungsaufnahme. Neu in dieser sozialen Dimension ist wiederum die Einbettung der Filmrezeption in eine Erlebnislandschaft aus Läden, Diskotheken, Restaurants, wie sie moderne Multiplex-Kinos bieten.

Wie das Kino, ist auch das *Fernsehen* kein neues Medium; als Dispositiv hat es sich in den letzten 15 Jahren aber dramatisch verändert. In den Anfängen konnte es ge-

schehen, dass Menschen für eine Opernübertragung feine Kleider anlegten und sich auf Stühlen vor dem Gerät aufrehten. Das öffentlich-rechtliche Monopolfernsehen machte immer wieder Angebote, die (nahezu) alle wahrnahmen, etwa die Krönung Elizabeths II. 1953 oder die erste Mondlandung 1969. In den 1970er Jahren versammelten sich große Sehergemeinden für Schwergewichtsboxkämpfe, Durbridge-Krimis und Weihnachtsvierteiler, bis in die 1980er Jahre hinein teilte die *Sportschau* den Samstag nicht weniger Familien in Davor und Danach. Man hatte gewisse Dinge einfach gesehen, harpte sehnsüchtig Sendungen und Fortsetzungen, schaute diese absorbiert von Anfang bis Ende. Grundlegend verändert hat sich dies durch die Vermehrung der Kanäle, den Videorekorder, die Fernbedienung, Video und DVD. Die Möglichkeiten, bequem zwischen Dutzenden von Kanälen zu wählen und zu springen, Sendungen aufzuzeichnen, Spielfilme von Konserven zu sehen, haben die ursprüngliche Aura des Fernsehens komplett zerstört. Ängstlich bedienen die Anbieter ihre Zielgruppen, mit immer grelleren vermeintlichen Sensationen buhlen sie um oft nur noch nebenbei schauende, wegzappende und abschaltende Kunden. Barbara Sichtermann konstatiert daher ein Ende der vormaligen Unio Mystica zwischen Medium und Publikum (vgl. 1994, 9ff.). Noch immer können Sendungen oder Formate Resonanz erzeugen (z.B. die Reality-Show *Big Brother*, das Quiz *Wer wird Millionär?* oder jüngst das Dokudrama *Speer und Er*) bzw. längerfristige Fangemeinden erzeugen (z.B. *Lindenstraße*, *Tatort*, *Presseclub*). Dies kann nicht verdecken, dass das über zahlreiche Kanäle verstreute, dauer sendende und in der Rezeption zusätzlich fragmentierbare Fernsehen zu einer medialen Nebenbei- oder Zwischendurch-Praxis geworden ist.

Dies betrifft auch Werbung und Videoclips als Teile der *Event-* und *Lifestyle-*Kulissen von MTV und VIVA, damit der Gesamtofferte des Fernsehens. Neu sind nicht nur die Darstellungsintensitäten und -quantitäten. Vor allem Musikclips stiften neue Dispositive, wenn sie rund um die Uhr und z.T. über Großleinwände auch in öffentlichen Räumen wie Bars, *fast food* Restaurants oder Wartesälen präsentiert werden. Besonders dort unterliegt ihre Rezeption hoher situativer Kontingenz, aber auch im privaten Bereich laufen Musiksender oft im Wahrnehmungshintergrund oder werden nur für kurze Zeitspannen bewusst rezipiert, um beispielsweise den Feierabend einzuläuten oder zwischendurch zu entspannen. Man schaltet ein, um abzuschalten.²⁹ Werbung wird auf Musiksendern oder auch in kommerziellen Kinderformaten eher toleriert, weil sie das Programm darstellungsethisch fortsetzt. Wenn eine Werbeunterbrechung aber stört, zieht man sich kurz zurück, füllt Erdnüsse nach oder zappt weiter. (Diesem Rezipientenverhalten begegnen wiederum auf 30 Sekun-

²⁹ Tanja Busse sieht im Nebenbeischaun die „passende Antwort“ auf die Schnelligkeit und Intensität in der Darstellung (1996, 10). Michael Altrogge und Rolf Amann erheben einen Anteil von 60%, die Videoclips lediglich als „visualisierten Hörfunk“ nutzen (1991, 49, 176).

den beschränkte Werbeunterbrechungen – „Nach nur einem Spot geht's weiter“ – bzw. in den letzten zehn Sekunden vor der *Tagesschau* geschaltete Werbespots.)

Eine Grundtendenz der von neuen Medien gestifteten Dispositive scheint zu sein, dass die Bildmächtigkeit der Angebote wahlweise vor der gleichgültigen Unaufmerksamkeit oder aber der agilen Souveränität der Nutzer verpufft. Wie verhält sich diese These auf dem Prüfstand exemplarischer Theorien über Medienrezeption?

1.4 Medienrezeption

Im Folgenden werden repräsentative Positionen der Rezeptionsforschung benannt, wobei der Fokus auf dem Medien nutzenden Subjekt liegt.³⁰ Eine *behavioristisch orientierte Wirkungsforschung* geht davon aus, dass die Semantiken und Strukturen von Medienangeboten als Reize direkt oder mittelbar bestimmte Reaktionen konditionieren.³¹ Schon die neuen, hoch beweglichen Dispositive, die im vorangehenden Abschnitt beschrieben wurden, lassen kausal-lineare Wirkungsmodelle aber brüchig werden. Wie ein Videoclip oder ein Werbespot wirkt und was er auslöst, wird wesentlich davon abhängen, wie er dispositionell rezipiert wurde.

Selbst wenn man eine aufmerksame und vollständige Rezeption annimmt, ist doch stets die konstruktive mentale Tätigkeit des Rezeptionssubjektes in Anschlag zu bringen. Sie wird auf zwei Ebenen virulent: In einem Micro-Bereich hängt die Auffassung eines bestimmten Medienangebots von situativen Faktoren (auch des Dispositivs) ab, etwa von der räumlichen Umgebung, vom Trägermedium, von momentanen Befindlichkeiten und Bedürfnissen, von aktuellen Wissensbeständen und Motivationen. Es macht einen Unterschied, ob man sich einen Film mit Freunden in entspannter Unterhaltung in einem Kinosessel auf einer Großleinwand ansieht, oder allein im angestrengten Hinblick auf didaktische Fragen in einem Bürostuhl vor einem Laptop. Entsprechend divergieren die Rezeptionserlebnisse.

In einem Macro-Bereich beziehen Menschen aus dem Gesamt der Medien spezifische psychosoziale Gebrauchs- und Nutzwerte (*uses and gratifications*): Man hat eine feste Serie, den Feierabend einzuläuten; man schaut eine bestimmte Nachrichtensendung (auch), weil man Anne Will oder Ulrich Wickert gerne sieht; man verfolgt Quizsendungen, um sich zu bestätigen, wie viel man selbst weiß; man schaut gemeinsam *Trash*-Videos als Ritual der Freundschaftspflege; man baut im ICE sein Laptop

³⁰ Überblicke bieten Merten 1994b; Moser 1995, 105-140; Kepser 1999, 313-328.

³¹ Auf diesem Stimulus-Response-Modell beruht letztlich eine medienkritische Pädagogik im Sinne von Neil Postman, Hartmut v. Hentig, Werner Glogauer. Vgl. hierzu kritisch Altrogge / Amann 1991, 142-151; Hurrelmann 1994, 389f.; Baacke 1997, 34ff.; Moser 1995, 59ff., 104; Kapitel 2.1.

(auch) auf, weil dies weltmännisch wirkt. Medien werden gezielt, selektiv und adaptiv zum eigenen Nutzen in Gebrauch genommen. Besonders das Fernsehen ist in das Handeln integriert, strukturiert den Alltag mit und liefert Material für imaginierte Ausbrüche (vgl. Mikos 1994, 25).

So sind in einem erweiterten Sinn Medien(nutzungen) Rückzüge vor den Komplexitäten des Alltags, Plattformen für Selbstinszenierungen, raumzeitliche Strukturierungen von Lebensvollzügen, Materialien für das Zimmern der eigenen Identität. Dies ist von besonderer Bedeutung für Heranwachsende, die sich mit unübersichtlicher Pluralität und disparaten psychosozialen Anforderungen konfrontiert sehen. Medienangebote fungieren als Refugium aus Zerstreuung und Unterhaltung, aber auch als Reservoir von Zeichen und Symbolen für Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung. Jugendliche gebrauchen medienvermittelte Symbole, um die Lücke zwischen wahrgenommenem und erstrebtem Selbstbild zu schließen (vgl. Holzwarth 2001). Niklas Luhmann spricht im Zusammenhang mit Werbung von Identifikation ermöglichenden Kultobjekten:

Kultobjekte, die es Jugendlichen ermöglichen, sich gemeinsam als distinkt zu formieren, werden als Produktarten kreiert, mit Design und Namen versehen und zugleich in Werbung und Produktion angeboten. (Es geht also nicht mehr in erster Linie darum, Fabrikate der Massenproduktion in möglichst großen Mengen zu verkaufen.) Die Kultobjekte selbst erzeugen die für Identifikation notwendige Differenz. Daher wird die gegen den „Kapitalismus“ aufgeführte, ideologisch-politische Differenz entbehrlich. Die Bedenken gegen Mitwirkung an Werbung = Mitwirkung am Kapitalismus entfallen. Die Adressaten der Werbung erlauben ein Zusammenwirken. Die Kultobjekte müssen, für kurze Zeit und deshalb desto wirksamer, inszeniert werden. (Luhmann 1996, 92f.)

Neben Kultobjekten stellen die Medien Identifikationsmodelle und Erlebnisräume zur Verfügung. Für jüngere Frauen bieten sie aktuell an: ein „Partyluder“ wie Paris Hilton, eine lässig gepflegte Moderatorin wie Anne Will, eine artige Tochter wie Lynne Tanner aus der Serie *ALF*, eine „Powerfrau“ wie Lara Croft. Computerspieler setzen im Spiel lebensweltliche Interessen fort (z.B. Fußball, Fahrzeuge), suspendieren Alltagsnotwendigkeiten und machen Ich-stärkende Erfahrungen von Autonomie, Kompetenz und Kontrolle (vgl. Fritz / Fehr [Hrsg.] 1997). Eine gratifikationsreiche Diaklettik von Existenzsteigerung und -verschmelzung (vgl. Oerter 1997, 61f.) knüpft an die Alltagswelt an und wirkt wieder auf sie zurück. Im Zusammenhang mit dem Fernsehen spricht Lothar Mikos von „konjunktive[n] Erfahrungsräume[n]“, in denen „Symbole der populären Medien in alltagsästhetische Inszenierungen überführt“ werden (2001, 98, 101). Medien liefern „reales“ und fiktives Rohmaterial für Selbstentwürfe, dessen widersprüchliche Vielfalt gerade geeignet ist, „widersprüchliche Anforderungen auszubalancieren“ (Moser 1995, 97).

Systemische Ansätze (vgl. Kepser 1999, 324) sehen Medienrezeption daher als individuell konstruktive, sozial situierte und intendierte Praxis, die wiederum auf Medienanbieter bzw. -angebote zurückwirkt. Mit Gerhard Schulze lassen sich Medienpraxen kultursoziologisch als Resultat und Teil einer *Erlebnissesellschaft* (1992) begreifen.³² Schulze sieht die ökonomisch geschichtete Klassengesellschaft aufgelöst in so genannte Milieus, die sich u.a. über Affinitäten zu bestimmten kulturellen Schemata bestimmen. Vorherrschend unter den Jüngeren ist das so genannte Spannungsschema, welches Neugier, Action, Freude am Unerwarteten präferiert. Bei breiter „Ästhetisierung des Alltagslebens“ (Schulze 1992, 22) und „Entkollektivierung von Wirklichkeitsmodellen“ (541) tritt an die Stelle aufgeschobener Befriedigung als dominantes Handlungsmuster eine subjektzentrierte Erlebnisorientierung. Die entsprechenden Bedürfnisse werden durch Mediennutzung (mit) befriedigt. Perspektivieren lassen sich die dargestellten Nutzungsphänomene auch durch neuere Identitätstheorien, die an Stelle der einen, erarbeiteten Identität ein *patchwork* (Elkind) von Rollenmustern bzw. eine „identity as multiplicity“ (Turkle 1995, 178) annehmen.³³

Die klassische Frage der Wirkungsforschung – *Was machen die Medien mit den Menschen?* – ist also, wenn nicht zu ersetzen, so doch zu erweitern um die Überlegung, was die Menschen mit den Medien machen.³⁴ Mit Norbert Bolz (1995), George Landow (1992) oder Bernd Scheffer (2000b, 2001) lässt sich das Bild eines lustvollen Verfügens über neue Möglichkeiten zeichnen. In ihrer Studie über Fernsehwerbung evozieren auch Rolf Kloepfer und Hanne Landbeck (1991) das Bild des souveränen Rezipienten:

Die Macht der Medien - der Bücher, der Filme, der Fernsehsendungen und damit auch der Spots – ist sehr begrenzt, so heißt es. Jeder Adressat beteiligt sich freiwillig an der jeweiligen Kommunikation und kauft, schaltet ein und nicht um, sieht hin und nimmt nach eigenen Gesetzen wahr. Darüber hinaus entnimmt er als mündiger kreativer, sozial differenzierter Partner aus den konkreten Angeboten, die ja so offen für seinen selbstgestaltenden Zugriff sind, nur das, was ihm Spaß macht. Die Beliebigkeit vor allem im Dargestellten geht einher mit der Selbsttätigkeit des Adressaten, der ja mit seiner Leistung die Botschaft erst konkret gestaltet. Also liegt – so die postmoderne Folgerung – die Verantwortung ganz beim mündigen Verbraucher. (Kloepfer / Landbeck 1991, 238)

Freiwilligkeit, Mündigkeit, Kreativität, Selbstgestaltung und -tätigkeit, Eigenverantwortlichkeit sind typisch postmoderne Axiome. Tatsächlich gehen Kloepfer / Landbeck jedoch vom Gegenteil aus. Zwar reichere der Adressat die ästhetische Kommu-

³² Ein guter Überblick findet sich bei Moser 1995, 72ff.

³³ Vgl. hierzu ausführlicher die Diskussion identitätsorientierter Deutschdidaktik in Kapitel 5.7.

³⁴ Vgl. in diesem Sinne Hurrelmann 1994; Mikos 1994, 25; Silverstone 1994; Moser 1995, 147ff.; Oerter 1997, 61f.; Charlton 1997.

nikation „mit seinen eigenen Vermögen und Erfahrungen“ an; letztlich aber steuere der Fernsehspot eine solche „Sympraxis“ und „steigert [dadurch] die Macht der Zeichen“ (1991, 238).

Musikvideoclips können als Einlösung avantgardistischer Kunstprogramme oder als „Schule der Ästhetik ... im digitalen High-Tech-Kapitalismus“ (Schiesser 1996) gelten; sie lassen sich aber auch als regressionsfördernd sehen. K.-E. Behne warnt: „... zu direkt und geballt wird eine Mischung aus sex & crime auf den Betrachter abgefeuert, als daß dieser auch noch eines klaren Gedankens fähig wäre“ (1987, 113); für Heinz Buddemeier „überfordert der Videoclip hemmungslos unsere Wahrnehmungs- und Verstehensmöglichkeiten und ist daher gleichzeitig zum Inbegriff einer zum Schwachsinn tendierenden Unterhaltung geworden“ (1993, 62). Tanja Busse beschäftigt v.a. die Auswirkungen der mythischen Sedimente. Der Mythos „ist kein Moment der Wachsamkeit, sondern des Rausches. Insofern ist er regressiv“ (1996, 165). Wesentlich für das mythische Denken sei eine Entdifferenzierung von Vorgestelltem und Wirklichem, Bild und Sache, Teil und Ganzem. Musikclips erzeugen Tagtraum oder Rausch, in jedem Fall regressive „Denkverweigerung“ (174). Die tatsächlichen Wirkungsverhältnisse dürften freilich schon deshalb weniger dramatisch sein, weil MTV und VIVA oft im Wahrnehmungshintergrund laufen. Altrogges und Amanns Untersuchung zu Heavy Metal Clips bei 500 Berliner SchülerInnen (1991) hat keine Hinweise auf direkte Wirkungen in Sachen Gewalt- oder Sexualphantasien ergeben.³⁵ Für Giaco Schiesser ist der „eremitische, zu Autismus und zur Gewalt neigende Videoclip-Zuschauer eine Schimäre“ (1996).³⁶

Stiften Medien „leicht eingängige, attraktive Rezeptionserfahrungen, selbst noch im häufigen Modus des Halb- oder Rudimentärverstehens“ (Saxer 1993, 316)? Oder aber den „Horizont für eine befreiende, weil ‚schwächere‘, ‚oszillierende‘ und ‚plural-emanzipatorische‘ Wirklichkeit“ (Vattimo / Welsch 1998, 7)? Ist Medienrezeption ein Erleiden medialer Diktate oder ein Ausagieren gesteigerter Existenzmöglichkeiten? Diese Arbeit geht nicht aus von linearen Wirkungen von Medienangeboten, sondern von deren konstruktiver Nutzung im Rahmen sozialer Praxis. Jugendliche können von Horror- oder Splatter-Filmen, die sie gemeinschaftlich auf Partys anschauen, ungerührt, von Unglücksbildern in den Nachrichten oder vom Tod eines Meeresschweinchens aber tief getroffen sein (vgl. Spangenberg 1999, 76). Die hier verfolgte Argumentation zielt nicht auf kulturpessimistische Medienkritik. Gleichwohl stellt sie die Frage nach der Bewertung von Mediennutzungsmustern und ihren Effekten:

³⁵ Die Studie bestand aus einer strukturanalytischen Untersuchung der Clips und einer mehrstufigen Rezipientenbefragung. Denkbar sind natürlich Verstärkungen vorhandener Dispositionen bei entsprechendem psychosozialen Problemgenüge (vgl. Altrogge / Amann 1991, 103).

³⁶ Vgl. zur Diskussion um Gewalt und Medien Krebs 1994.

„Medienerprobte Youngster“, meint Siegfried J. Schmidt, „haben Spaß an der Konstruktion neuer Realitätstypen, die von der traditionellen Dichotomie Realität vs. Fiktion befreit sind“; dabei orientieren sie sich aber „an Werten wie kognitive Indifferenz, psychedelische Intoxikation und transmoralischen [sic] Thrill“ (1998b, 174). Medien bieten neue Erlebnismöglichkeiten in einer Welt, die anders ist, „als die von Akteuren, Sprache und Druckerzeugnissen aufgespannte“ (Maresch 1999, 290). Nur selten werden die Erlebnisse pathogen, etwa dergestalt, dass in einer „Realitätsumkehr“ die „reale Umwelt nur noch dazu dient, sich [für den Aufenthalt in der fiktiven] die materiellen Grundlagen zu schaffen“ (Oerter 1997, 63). Andererseits beginnt weit vor dem Pathologischen der Bereich des Problematischen. Neben den gesteigerten Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten für das Individuum und Organisations- und Differenzierungsoptionen für die Gesellschaft birgt die Medialisierung Gefährdungspotenziale individualpsychologischer als auch sozialer und politischer Art.

1.5 Medienprobleme

1.5.1 Verallgemeinerung einer selektiv-flüchtigen Wahrnehmungshaltung

Die Rezeption avancierter Medienangebote ist und erfordert zumeist ein erlebnishafes, oberflächliches Signalentziffern, aus dem, mit H.-U. Gumbrecht (1988, 918), „flache Diskurse“ resultieren: „Das Spiel der von Bedeutung und Referenz abgelösten Signifikanten tritt an die Stelle der semantischen Tiefe“. „Sampling, Hybridisierung, Zerstreuung, Faszination und distanzloses Agieren in künstlichen Wirklichkeiten“ macht Siegfried J. Schmidt (1999, 120) aus. Im Gegensatz zu den Akten des Fingierens als intensiver innerer Bedeutungsproduktion beim traditionellen Lesen finden bei Audiovisionen Akte des Realisierens als Hin- und Herpendeln zwischen eigenen Kognitionen und fremdreferentiell erlebter Gestalthaftigkeit statt (vgl. Spangenberg 1999, 74).

So gilt es zwar ohne pauschale Diskreditierung³⁷ doch auf die Problemträchtigkeit der „Entwirklichung sprachlich-semantisch zentrierter Kommunikation“ (Spangenberg 1993, 85) hinzuweisen. Selbst wenn Mediennutzer konstruktiv agieren, wird eine einseitige Praxis distanzloser Hingabe die Fähigkeiten zur Rezeption von Texten beeinträchtigen, die stärker ein Fingieren als ein Realisieren, Konzentration statt Diffusion, Verankerung statt Surfen, also eine *fokussierte Konstruktion von Sinn Ganzheiten* erfordern. „Zappen“ ist kein Übel; ein Jugendlicher, der vor dem Fernseher nichts ande-

³⁷ Eine gängige Diskreditierungsstrategie besteht darin, die neuen Medien (von denen man viel Schlimmes gehört, mit denen man aber kaum Eigenes erlebt hat) auf das Terrain der Bücher zu locken und sie dort zum Straucheln zu bringen (z.B. SchiffTer 2001). Genauso gut könnte man einem Pinguin seine Unfähigkeit anerkennen, einen Baum zu erklimmen.

res will und kann, schon. Möglich, dass ein ausgiebiger Nutzer elektronischer Welten Kontrasterfahrungen in und mit anderen Medienangeboten sucht (vgl. Welsch 1998, 241); möglich aber auch, dass ein Nutzer, dessen Medienpraxis nur aus der *Wahrnehmung* von Oberflächen besteht, zur *Beobachtung* von Tiefen schlechterdings unfähig wird, entsprechende Komplementärerfahrungen also gar nicht mehr für sich organisieren kann.³⁸

1.5.2 Ontologisierung der Bilder

Unsere Umwelt ist eine „fließender Bilder“ (Gumbrecht 1998, 227). Bilder erobern leicht den Rang realitätserfassender Abbilder oder werden gleichgesetzt mit dem Gezeigten: CNN zeigt den Irak-Krieg; am Ende *ist* dieser Irak-Krieg das, was CNN zeigt. Das Fernsehen zeigt Politik; am Ende *ist* Politik das, was bei *Sabine Christianen* vorgeführt wird. Die Frage nach dem Verhältnis von Bildern und ihren Vorlagen ist so alt wie Höhlenmalereien, und gerade für die Massenmedien hat sie eine lange Tradition. Im November 2003 geriet Michael Jackson abermals in den Verdacht des Kindesmissbrauchs. Durch die Presse gingen weltweit Fotos, auf denen junge Menschen scheinbar selbstgemalte Plakate schwenkten, auf denen *Michael Jackson Number Ones* und *One More Chance* zu lesen war. Weil Bilder vermeintlich nicht lügen, verlief die Semantisierung glatt: Die Fans stehen zu Michael Jackson. Erst wenn man realisierte, dass es sich bei den Sprüchen um die Titel des neuen Albums bzw. der neuesten Single handelte, und erst wenn man auch das klein dabeistehende *in stores now* registrierte, konnte man erkennen, dass hier Werbung stattfand, die das handgemalte Fanplakat als Trägermedium usurpierte.³⁹

Ontologisierung der Bilder ist kein neues Phänomen und hat doch neue Qualitäten. Es mag angehen, nur das zu glauben, *was* man sieht. Die Bilderflut verleitet jedoch dazu, zu glauben und für wirklich zu halten, *weil* man sieht. Obwohl kein Bild sich von selbst erklärt, obwohl Bilder hochgradig ambivalent und kontextgebunden sein können, ist ihr ontologischer Vertrauensvorschuss größer als der von Wörtern. Während Sprache viel eher als Kommunikationsleistung und damit als Interpretament wahrgenommen wird, führt Visuelles zu medienunabhängigen, natürlichen Semantisierungen (vgl. Spangenberg 1988, 784). W.J.T. Mitchell sagt zur Mediendifferenz von Schrift und Bild:

Das Bild ist das Zeichen, das vortäuscht, kein Zeichen zu sein, indem es sich für natürliche Unmittelbarkeit oder Präsenz ausgibt. ... Das Wort ist sein 'Anderes', die künstliche, arbiträre Pro-

³⁸ Eine analoge Unterscheidung hat Jutta Wermke für das Auditive zwischen *Hören* als diffuser und *Horchen* / *Lauschen* als konzentrierter Wahrnehmung getroffen (vgl. 1995, 202f.).

³⁹ Vgl. die Glosse von Tobias Kniebe in der *Süddeutschen Zeitung* vom 29.11.2003, „Wochenende“, II.

duktion des menschlichen Willens, der die natürliche Präsenz unterbricht, indem er unnatürliche Phänomene in die Welt einführt – Zeit, Bewußtsein, Geschichte und die entfremdende Intervention der symbolischen Vermittlung. (Mitchell 1986)⁴⁰

Im Visuellen wird die Realität eines Medienangebots, werden seine Selektions- und Darstellungsmechanismen häufig nicht mehr von (s)einer empirischen Referenz unterschieden (vgl. Heyer / Rupp 2002, 94).⁴¹ Kepplinger nennt diesen Schluss vom Gesehenen auf Tatsächliches bei der Bildwahrnehmung „essentialistischen Trugschluß“ (vgl. Meyer 1995, 56; Röhl 1995, 142).

In subtilerer Form vollzieht sich diese Ontologisierung, wenn virtuelle Bildwelten ihre Künstlichkeit nicht maskieren, sondern grell plakatieren. Gleich, ob wir einen Videoclip auf dem Stand der Ästhetik sehen, an einer Videokonsole spielen oder mit einer multimedialen Software lernen – die Bildwelten sind meist phantastisch bis zum Grotesken. Was da flirrt und flimmert, hat mit Albertis zentralperspektivischen Abbildern, mit Photorealismus oder mit der Kamera als Fenster in die Wirklichkeit nurmehr wenig zu tun. Wenn die Bilder ihre Künstlichkeit so auf- und vor sich her tragen, müsste man annehmen, dass trügerische Semantisierungen und Essenzunterstellungen gar nicht erst entstehen.

Trügerische Effekte können sich indes auf der Ebene von Angebotsverbänden und Institutionen einstellen. Es gibt Fiktionsräume wie *Lara Croft* oder *MTV*, die – und hier liegt der Unterschied sowohl zum gemeinsamen *Monopoly* am Spielbrett als auch zum Lesen – Wahrnehmungen hochgradig aufladen, Beobachtungen aber kurzschließen. In einer selbstbezüglichen Logik des Scheins fallen Aufmerksamkeit und Wahrheit in eins, werden Inszeniertheit und Urheberchaft unsichtbar (vgl. Meyer 1995, 56). Exemplarisch geschieht die Unterschlagung des Diskurscharakters in der Werbung: Die Produkte erscheinen nur noch beiläufig, Werbung passt sich wie ein Chamäleon der medialen Umgebung an. Auf einer höheren Ebene ist vielen Jugendlichen der Unterschied zwischen öffentlich-rechtlich und privat unklar, oder sie wissen nicht, dass Privatsender werbefinanzierte Wirtschaftsunternehmen sind. Medienkartelle wie Bertelsmann oder Microsoft verschwinden hinter den bunt bewegten Oberflächen komplett.

⁴⁰ W.J.T. Mitchell: *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago 1986, 43; zit. nach Erjavec 1998, 44.

⁴¹ Dies kann absurde Formen annehmen: Im November 2003 wurde der Fußballer Benjamin Lauth wegen einer Tötlichkeit des Feldes verwiesen. Von einem Reporter zum (eigenen!) Vergehen befragt, meinte Lauth, er könne nichts sagen, bevor er nicht die Fernsehbilder gesehen hätte.

1.5.3 Desorientierung und Indifferenz in Raum und Zeit

Medien tragen bei zu einer Verinselung von Lebensräumen, zu neuen Segmentierungen von Gesellschaft und zu wachsenden Unübersichtlichkeiten; gleichzeitig fungieren sie für die Individuen als Stifter persönlicher Raum-Zeit-Koordinaten. Der Mensch hat seine Serie am festen Sendeplatz, seinen Radiosender, seinen Chatraum, vielleicht seine Lernumgebung. (Man beachte die Metaphorik.) Wirklichkeitsverluste von der Art, dass manche US-Amerikaner sich außer Haus jenseits gewohnter Routen kaum mehr orientieren können, sind (noch) soziopathologische Ausnahmen.⁴²

Was die Medialisierung bewirkt, ist eine latente Unterhöhnung von Geschichtlichkeit. Immer mehr wird Erinnerung nicht mehr historisch über eine Symbolschrift mit gegeltem syntaktischem und semantischem Code organisiert, sondern mythisch über Bilder (vgl. Schelske 1998, 67). Obendrein ziehen Fragmentierung und Beschleunigung Raum und Zeit als Grundkoordinaten der Erfahrung zusehends ein (vgl. Flusser 1987, 147; Welsch 1995, 84). Weil fast alles jederzeit verfügbar und wiederholbar ist, schwinden Kausalität, Einmaligkeit und Unwiderruflichkeit als Faktoren einer geschichtlichen Lebensstimmung (vgl. Moser 1995, 47). Wie das Oeuvre von Guido Knopp belegt, machen Medien Information, damit auch Geschichte, verfügbar wie nie zuvor. Fülle und Beschleunigung aber verkehren die Geschichtlichkeit in das Gegenteil einer Beliebigkeit im Hier und Jetzt. (Schon 2002 deklarierte man ein Hochwasser an der Elbe zur „Jahrhundertflut“, obwohl dem Jahrhundert noch 98 Jahre bevorstanden.) Peter Spangenberg fragte vor über 15 Jahren bereits, ob sich nicht der ursprüngliche Effekt der Massenkommunikation als „Koordination von Erfahrungsstrukturen ... einer sich als posthistorisch wahrnehmenden Gesellschaft“ (1988, 791f.) führe.⁴³ Vivian Sobchak warnt vor einer „euphorischen Gegenwärtigkeit“, die uns „aufgrund ihrer Motivationslosigkeit ... vielleicht einmal die Zukunft kosten wird“ (1988, 427). Das Problem ist weniger ein individuelles. Menschen sind zumeist in der Lage, sich ihre Lebensräume und -geschichten zu konstruieren. Zu fragen ist aber nach den sozialen Reichweiten dieser Räume und nach den Dimensionen dieser Geschichten. Dies führt zum nächsten Punkt.

⁴² Beobachtbar ist diese Art der Desorientierung verstärkt in der Unterschicht. Die halbwegs gebildete Mittelschicht hat differenziertere Lebensbezüge – und Geld für automobiler Navigationsysteme.

⁴³ Dafür halten die Medien in Form von „Kommunikationen, die vergessen werden können – wie etwa Unterhaltungs- und Sportsendungen“ (Spangenberg 1988, 792) –, wiederum Kompensation und Entlastung parat.

1.5.4 Politische Apathie und gesellschaftliche Desintegration

Umfassende Partizipation ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts *nicht* kennzeichnend für die sich entwickelnde Informationsgesellschaft. Fragen nach Teilhabe und Ohnmacht im Kontext von Medien sind nicht neu. Bertolt Brecht (1932) hoffte auf den Rundfunk als Instrument demokratischer Kommunikation, Hans Magnus Enzensberger (1970) entwickelte eine gegen Bewusstseinsindustrie und Manipulation gerichtete Baukastentheorie der Medien (vgl. Schöttker [Hrsg.] 1999, 86, 127ff.). Die Emanzipation demokratischer „Gegenöffentlichkeiten“ jenseits staatlicher oder privater Diskursmonopole wie der „Springerpresse“ ist ein klassisches Anliegen der Medienkritik. Vilem Flusser entwarf die Vision einer „telematischen Informationsgesellschaft“, in der die Daten- und Informationsströme umkehrbar werden (vgl. Kloock / Spahr 1997, 91ff.; Schöttker [Hrsg.] 1999, 196); Florian Rötzer realisierte eine „Telepolis“ als Urbanität im digitalen Zeitalter (vgl. <http://www.heise.de/tp/> [20.07.2005]).

Fragen der Inklusion und Exklusion stellen sich zunächst einmal danach, wie breit Nutzung und Wissen der neuen Technologien gesellschaftlich gestreut sind.⁴⁴ Aber selbst wenn immer mehr Menschen, auch jüngere, über eigene Fernseher, Handys, PCs und Internetanschlüsse verfügen, sind die dahinter liegenden Mechanismen der Kontrolle, des Wissens und der Macht jenseits ihres Blickes und mehr noch ihres Zugriffs. Die große Mehrzahl der User fährt auf dem Karussell der Medien, ohne doch die Motoren zu kennen oder gar beeinflussen zu können, die es antreiben. Auch stiften Massenmedien kaum noch offizielle Öffentlichkeiten oder Solidargemeinschaften. Fernsehsender schneiden ihre Programme werbeträchtig auf immer kleinere Zielgruppen zu. ARD-Brennpunkte gibt es gehäuft, ohne dass sie wirklich Brennpunkte breiter Aufmerksamkeit wären. Der politische Diskurs besteht aus 90-sekündigen Beiträgen mit 30-sekündigen Interviews oder aus der ewigen Wiederkehr von Talkrunden. Ob Politik so ist, *wie* sie gezeigt, oder *weil* sie so dargestellt wird, ist hier nicht zu erörtern. Festzuhalten ist jedoch eine wachsende politische Apathie und Verflachung, die sich in geringen Wahlbeteiligungen, Nachwuchssorgen von Parteien und Verbänden, auch in sinkenden Auflagen von Zeitungen niederschlägt. Hoffnungen auf das Internet als breites Forum demokratischer Öffentlichkeit und plebiszitärer Organisation haben sich bislang nicht erfüllt.

⁴⁴ Diese Frage gewinnt Brisanz, wenn der Horizont über die Industrieländer hinausgeht auf eine Weltbevölkerung, deren überwältigende Mehrheit noch nie an einem PC saß (vgl. Hurrelmann 1994, 405; Löffelholz / Altmppen 1994, 589; Moser 1995, 35; Werber 1999; Hörisch 2004, 389).

1.5.5 Zusammenfassung: Ästhetische, psychische, soziale, politische Anästhetik

Aufwachen in der Medienkultur ist keine Irrfahrt, auf der man von Medien beircrt (und in ein Schwein verwandelt) wird, den Lockungen ihres Sirenenengesangs erliegt oder zum Lotos-Esser regrediert. Mediennutzung erfolgt systemisch, Medienformate und -inhalte sind Steinbrüche für die Konstruktionen von Lebenswelt, Identität, Biografie. Mehr machen Kinder etwas mit den Medien, als die Medien mit den Kindern (vgl. Hurrelmann 1994; Moser 1995, 147ff.).

Doch bergen die Medienwirklichkeiten auch Risiken. Wo Medienangebote tatsächlich noch „Bindungen, Dauer und Konzentration“ (Rötzer 1999, 58) erfordern würden, dort winken andere, bei denen lustvolle Wahrnehmung an die Stelle anstrengenden Denkens und die Logik der Bildunterhaltung auf den Platz dialogischer Sprachlichkeit rückt. Postmoderne Optimisten mögen hierin einen anti-logozentristischen Fortschritt sehen: eine Befreiung von Sprache, in die sich Mythen, Ideologien, Herrschaftsmuster eingegraben haben; oder die Demission anmaßender „großer Erzählungen“ zu Gunsten einer Pluralität vieler kleiner (vgl. Moser 1995, 47). Fraglos haben sich mediale Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten geöffnet. Souverän ausgeschöpft werden sie aber in erster Linie von einer „kleinen Schar privilegierter Beobachter“ (Lovink / Schultz 1999, 311) – dies vermutlich auf der Grundlage einer harten „Bücherbildung“. Gesamtkulturell entstehen weniger autonome, plurale Öffentlichkeiten, sondern eher Verflachung, bloße Wahrnehmung anstatt einer Beobachtung „als Bildung eigener Differenzen im Hinblick auf das Wahrgenommene“ (Spangenberg 1988, 785).

Medien erzeugen nicht, aber sie nähren psychische, ästhetische, soziale und politische Entdifferenzierung und Indifferenz. Rasanz, Entertainingisierung und Unmittelbarpräsenz schaffen eine Ontologie konträr zur mühsamen Langsamkeit genauen Hinsehens, rationaler Distanznahme, diskursiver Verständigung und „analoger“ Sozialbeziehungen. Dieter Baacke spricht von „diffuse[r] parasoziale[r] Interaktion mit Idolen und Mythen der Medien“ (1997, 66), Heinz Moser vom Verlust sozialer und emotionaler Kompetenzen wie Empathiefähigkeit (vgl. 1995, 163). Modelle von Kommunikation als Austausch zwischen Sendern und Empfängern, Konversationsmaximen wie die von Grice (vgl. Johnson-Laird 1988, 347) oder Diskursideale wie die von Habermas (vgl. Kreft 1982, 51ff.) werden brüchig: „In einer Welt zunehmender Medialität existiert Mitleid vornehmlich als zeichenhaftes Gefühl von Bildschirmpersonen, wird Ethik zum telegenen Zitat und gibt es Solidarität primär als gemeinsames Benutzerverhalten ...“, meint Wolfgang Welsch (1990, 16). Die möglichen Resultate lassen sich als sozialästhetische Entfremdung, stumme Segmentierung der Gesellschaft und Verlust sozialer und politischer Kommunikationszusammenhänge anschreiben (vgl.

Meyer 1995, 55ff.). Rolf Kloepfer und Hanne Landbeck warnen (im Zusammenhang mit Fernsehwerbung) vor einer „Anästhesie durch Überästhetisierung“ (1991, 211). Wolfgang Welsch fasst all dies unter dem Begriff „Anästhetik“ (1990, 10).

1.6 Zusammenfassung, Folgerungen, Positionierungen

Wenn aus Gesellschaft eine *Mediengesellschaft* geworden ist, so betrifft dies auch diejenige Institution, die mit der Vermittlung von Kompetenzen, mit Ausbildung, Erziehung und Bildung betraut ist. Ob und inwieweit Schule sich um *Medienkompetenz*, *Medienerziehung* oder *Medienbildung* zu kümmern habe, ist sinnvoll nur zu diskutieren, wenn geklärt ist, was unter *Medien(kultur)* zu verstehen sei. In diesem Kapitel wurden daher als Bezugspunkte einer deutschdidaktischen Argumentation Wirklichkeiten der Medien rekonstruiert.

Fachdidaktik ist die Wissenschaft von den Lehr- und Lernprozessen in einem bestimmten Gegenstandsfeld. Wenn sie sich medienkulturell veränderten Bedingungen und Erfordernissen stellt, benötigt sie einen tragfähigen Medienbegriff. Dieser muss hinreichend elastisch sein, so dass sich Gegenstände, Lernprozesse und Bildungsziele des Faches medienbezogen denken lassen; er muss andererseits so konkret sein, dass fachliche Inhalte und Anliegen sich nicht in unspezifischer Mediendidaktik oder -pädagogik auflösen. Eine tragfähige Plattform bietet die Systematik von Siegfried J. Schmidt, die Kommunikationsmittel, Techniken, Medienangebote und Institutionen / Organisationen unterscheidet. Schmidts Systematik berücksichtigt das Technische der Medien, lässt den Begriff darin aber nicht aufgehen. Technik hilft, Medienangebote zu produzieren, die Offerten für Kommunikation sind; Kommunikation aber ist „Wissensproduktion durch Aktanten nach sozialen und kulturellen Regeln“ (Schmidt 1994c, 615).

Dass Medien qua ihres Zusammenhangs mit Kommunikation und Wissensproduktion besagte „soziale und kulturelle Regeln“ entscheidend prägen, lässt sich auch diachron verfolgen. In den Periodisierungen von Schulte-Sasse (1988), Kittler (1993) und Merten (1994a) wurden historisch relative Zusammenhänge zwischen Medienentwicklung auf der einen, Mentalitäts- und Kulturgeschichte auf der anderen Seite deutlich. Medien sind demnach nicht bloß Apparaturen und Techniken; Medialität ist nichts, was Erfahrung nachträglich von Außen überformt, sondern ein *a priori* eben dieser Erfahrung. Angekommen ist die Entwicklung bei einer Gegenwartskultur, deren Medialisierung reflexiv geworden ist, in der Medien menschliche Selbst- und Fremdverständigung massiv konfigurieren, in der Wirklichkeit vor allem Wirklichkeit der Medien ist.

Diese Gegebenheiten beschäftigen die Kulturwissenschaften in einem Ausmaß, das hier nicht einmal rudimentär zu bilanzieren ist. Publikationen aus der Literatur- und Medienwissenschaft widmen sich dem *Fernsehen im Erleben der Zuschauer* (Mikos 1994), der *Identity in the Age of the Internet* (Turkle 1995), *Lara Croft als Modell, Medium, Cyberheldin* (Deuber-Mankowsky 2001) oder der *Intermedialität* (Rajewsky 2002). In den Erziehungswissenschaften geht es ausgiebig um *Information und Lernen mit Multimedia* (Issing / Klimsa [Hrsg.] 1995), um *Informelle Bildung durch Computer und Medien* (Tully 1994), um *Medienkompetenz* (Rein [Hrsg.] 1996, Groeben / Hurrelmann [Hrsg.] 2002) und um *Medienethik* (Wiegerling 1998). Die Pädagogik zeigt sich als Medienpädagogik (Baacke 1997, Tulodziecki 1997) und fragt sich, ob sie angesichts der medialen Durchwirkung der Sozialisation noch länger eine Sonderdisziplin und nicht vielmehr der konstituierende Teil aller Pädagogik sei (vgl. Moser 1995, 25). Konstatiert werden „Umbrüche“ beim *Lesen im Zeitalter von Multimedia* (Stiftung Lesen [Hrsg.] 1998) oder bei der *Medienbildung* schlechthin (Deubel / Kiefer [Hrsg.] 2003). Die Deutschdidaktik modelliert Medienerziehung integrativ mit sprachlichen und literarischen Lernprozessen (Wermke 1997) und stellt ihr Symposium 2002 unter das Thema „Deutschunterricht im medialen Wandel“.

Wie die vorliegende Arbeit zu verorten ist, wird sich im Gang der Argumentation klarer herauskristalisieren. Einige Anmerkungen sollen hier bereits erfolgen: Die Arbeit ist eine fach- bzw. deutschdidaktische. Sie begreift Medien auf drei Ebenen als relevant: erstens in Form neuer sprachlich-literarisch-ästhetischer *Gegenstände*, zweitens als *Faktoren* einer veränderten Wahrnehmung herkömmlicher Gegenstände, drittens als *Mittel* des Umgangs mit Sprache und Literatur bzw. entsprechender Lernprozesse. Es geht ihr, mit Jutta Wermke (1997), nicht um eine separate, pädagogisch orientierte Medienerziehung, sondern um eine medienbezogene sprachlich-literarische Bildung; sie plädiert nicht für ein Schulfach Medienkunde, sondern für einen medial reflektierten und erweiterten Deutschunterricht. Zu einer medienbezogenen sprachlich-literarischen Bildung, zu einem medienintegrativen und -reflexiven Deutschunterricht sucht sie beizutragen mit einer *Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. (Dass Medienintegration in didaktischer Theorie und Praxis mehr beinhaltet, versteht sich und wird am Ende der Arbeit reflektiert.)

Weniger als technische und institutionelle Aspekte der Medien rücken vor allem neue Quantitäten und Qualitäten von Kommunikationsangeboten in den Blick. Gegenstände einer *sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung* sind mit Kinofilmen des Mainstreams, Musikclips und Werbespots Medienangebote mit einer tendenziell entsprachlichten, visuell hoch intensiven Darstellungsästhetik (vgl. Abschnitt 1.3). Wahrnehmungsbildung vollzieht sich damit an der *frontier* visueller Kultur.

Die Überlegungen zu Dispositiven und zu Rezeptionsprozessen haben gezeigt, dass Mediennutzung und -wirkung komplexen und kontingenten Faktoren unterliegen. Keineswegs erzeugen Inhalte und Strukturen von Medienangeboten auf direktem Weg abschbare Effekte, vielmehr stehen Medienangebote und -praxen im variantenreichen Dienst subjektiver Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung. Weil ihrer so viele und neuartige sind, gibt es ungekannte Möglichkeiten der Information, des ästhetischen Erlebens, des Selbstaudrucks, der Kommunikation. Mit ihnen einher gehen Problempotenziale: eine Verallgemeinerung selektiven und flüchtigen Nutzungsverhaltens, eine Ontologisierung der Bilder, eine Desorientierung und Indifferenz in Raum und Zeit, politische Apathie und gesellschaftliche Desintegration. Daher hegt Wolfgang Welsch einerseits die Hoffnung auf einen souverän-spielerischen Pluralismus und Möglichkeitssinn (vgl. 1998, 241), andererseits die Sorge vor einer „Anästhetik der Empfindungslosigkeit“ (1990, 10).

Hieraus begründet sich eine sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung. Ihr Anliegen ist nicht, lebensweltliche Medienpraxis zu rekonstruieren, zu korrigieren oder gar auszutreiben; es geht nicht darum, Kindern und Jugendlichen beizubringen, dass sie Kinofilme, Videoclips und Werbespots „richtig“ oder gar nicht rezipieren sollten. Vorgelesen ist vielmehr eine *imaginativ-rationale Beobachtung von Medienangeboten innerhalb eines eigenen Dispositivs*, bei der Kritik und Genuss, Analyse und Imagination keine Gegensätze, sondern Einheiten bilden.

Damit sind Eckpunkte einer Deutschdidaktik visuell dominierter Medienangebote gesetzt. Im folgenden Kapitel geht es darum, ihre Grundrisse zu ziehen. Dies geschieht vor allem in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Gegenbewegungen zu den Wirklichkeiten der Medien.

Faint, illegible text visible on the right edge of the page, possibly bleed-through from the reverse side.



2 Gegenoptionen zur Medialisierung, Grundrisse des Konzepts

Die Bildungsstrategien der Gutenberg-Galaxis haben ausgespielt: Die Kinder der neuen Medienwelt beugen sich nicht mehr über Bücher, sondern sitzen vor Bildschirmen.

Norbert Bolz⁴⁵

Die in Kapitel 1 beschriebenen Wirklichkeiten der Medien, inklusive der kulturellen Problempotenziale, haben v.a. im Bereich Bildung und Erziehung Gegenreaktionen auf den Plan gerufen. Im ersten Teil dieses Kapitels werden exemplarische dieser Gegenbewegungen erfasst und auf ihre Reichweite geprüft. Hieraus lassen sich im zweiten Abschnitt Grundrisse einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung entwickeln.

2.1 Gegenoptionen

2.1.1 „Visuelle Kommunikation“ und Ideologiekritik

Zu Beginn der 1970er Jahre erhob sich eine ideologiekritische Deutschdidaktik wider einen ästhetizistisch und hochliterarisch verengten Literaturunterricht. Gegen die Beschränkung auf den tradierten Kanon literarischer Werke wendete sich die Erweiterung um bislang vernachlässigte Textsorten wie Trivilliteratur und Sachtexte; gegen die ehrfurchtsvolle werkimmanente Interpretation ein kritisches Lesen „gegen den Strich“ der in den Texten sedimentierten Mythen und Ideologien.⁴⁶ Der Literaturunterricht sollte auf funktionale Textverwendungen in emanzipatorischen, politischen Zusammenhängen zielen (vgl. Schober 1977, 9). Nicht mehr das erlebnishaft Innenwerden literarisch exklusiver Werke, sondern die kritische Analyse massenhaft rezipierter Texte bestimmte die didaktische Agenda.

⁴⁵ Bolz 1995, 201.

⁴⁶ Vgl. für die literaturdidaktische Entwicklung von der Lebenshilfe über sachstrukturelle und ideologiekritische Konzepte bis hin zu ersten rezeptionsorientierten Ansätzen Schober 1977.

Die neuen Texte aber waren zu einem großen Teil multimedial, insofern sie neben Sprache visuelle und / oder akustische Anteile aufwiesen, etwa Comics und Zeitschriften. Typisch für eine ideologiekritische Didaktik massenkultureller multimedialer Texte ist Hermann K. Ehmers 1971 herausgegebener Band *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie*. Produkte der von Adorno und Horkheimer bzw. H.M. Enzensberger so genannten Kultur- und Bewusstseinsindustrie wie Reklame (Ehmer 1971b und c), *Bravo* (Baacke 1971), *Superman* (Trabant 1971) und Italo-Western (Königstein 1971) werden strukturanalytisch daraufhin untersucht, wie sie unter der Oberfläche der Denotation ideologische Konnotate (etwa Stereotypen, Moralismen und naive Problemlösungen transportieren und somit zu „Funktoren von Manipulation“ (Ehmer 1971b, 163) werden.⁴⁷

Auch heute lässt sich daraus didaktisch Sinnvolles gewinnen: gegen den werkimmanenten Umgang mit (Wort-)Kunst die Kenntnisnahme der „Dominanz der optischen Massenmedien wie Fotografie, Film, Fernsehen, Illustrierte, Werbung, Comics usw.“; zweitens die Forderung nach „visuelle[r] Kommunikation im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang“ (Ehmer 1971a, 8f.). Visuelle Kommunikation zielt über den Sprachtext und die gehobene Kunstsphäre hinaus auf die Doppelcodierung linguistisch-ikonischer „Nachrichten“ (vgl. Ehmer 1971b, 164f.) und auf massenkulturell wirksame Ikonographien.⁴⁸ Plausibel ist, drittens, die Einschätzung von Bildwirkungen. Bilder bergen, so Baacke, die „Faszination des Konkreten, Glaubwürdigen, für Assoziationen und Vorstellungsbilder Freien“ und damit unterlaufen sie die „Stringenz des Diskursiven“ ebenso wie „reflektierendes und abstandnehmendes Bewußtsein“ (1971, 224, 230). Auffallend „modern“ ist in diesem Zusammenhang auch die Erkenntnis, dass Medienwirkungen weniger von isolierbaren „Inhalten“ als von den medialen Strukturen selbst ausgehen, wie Königstein am Italo-Western zeigt. Bemerkenswert ist viertens der Hinweis auf eine Didaktik, die fächerübergreifend, umfassend zeichnwissenschaftlich und sowohl rezeptiv-analytisch als auch produktiv verfährt (vgl. Baacke 1971, 248f.). Zu notieren ist schließlich die Bedeutung, die der Sprache im Gegensatz zum Bild in der visuellen Kommunikation eingeräumt wird. „Die Abbildung“, so zitiert Ehmer Roland Barthes, „ist gewiss gebietischer als die Schrift, sie zwingt uns ihre Bedeutung mit einem Schlag auf, ohne sie zu analysieren, ohne sie zu zerstreuen“ (1971b, 172). Mit Ernst Cassirer und Paul Heimann wird sie von Baacke der Rationalität, Eindeutigkeit und Tiefe zugeschlagen. Die „fotografische Optik“, so Heimann, ...

⁴⁷ Pate steht die strukturelle Mythenkritik von Roland Barthes (vgl. Ehmer 1971b, 166f.) mit ihren Zentralbegriffen Objektsprache / Metasprache und Denotation / Konnotation. Auf diese wird in Kapitel 4.2 genauer eingegangen.

⁴⁸ Natürlich stellt sich auch heute die Frage, wo über der Wendung zu popkulturellen Medienangeboten der kulturell tradierte literarische Text, wo neben der Beschäftigung mit Kino, Videoclips und Internet Raum für Kafka, Volksmärchen und *Iphigenie* bleibt.



detailliert, konkretisiert, häuft Reize an, repräsentiert Seinsfülle und Offenheit, vertritt die Materialität. Die Wortsprache ordnet, grenzt ein, systematisiert, aspektiert, kategorisiert, vergittert, erschließt optisches Material nach der Tiefe hin, repräsentiert die Formalität. (Heimann zit. nach Baacke 1971, 238)

Wo die Sprache als Reservoir durch Tradition und Gebrauch gesicherter symbolischer Formen relativ eindeutige Verständigung zulässt, sei das Bild offener, vieldeutiger, weniger rational und stringent (vgl. Baacke 1971, 238). Wichtig und richtig scheint auch der Zusammenhang von visueller Kommunikation mit einem begrifflich vermittelten und vermittelnden Kontext (vgl. Ehmer 1971c, 186).

Dennoch greift eine ideologiekritische Analyse der beschriebenen Art vor den in Kapitel 1 skizzierten Wirklichkeiten und Problemlagen zu kurz. Erstens geht sie von schematisierten Rezeptionshypothesen aus. Es ist gar nicht so sehr der gesellschaftskritische, bisweilen explizit marxistische Hintergrund, vor dem die massenhafte Rezeption von *Batman* und *BILD* immer nur zum Zeichen und Motor sozialer und ökonomischer Ungerechtigkeiten werden kann; fragwürdiger ist die Vermengung behavioristischer Theoreme mit reduktiven Modellen von Kommunikation als linearer Übertragung von Botschaften von einem Sender zu einem Empfänger. Sender ist demgemäß die über die Produktionsmittel verfügende Bewusstseinsindustrie, passiv ausgelieferter Empfänger der kaufende Rezipient. Man unterstellt Konditionierungen, bei denen die Angebote qua ihrer Strukturen und Inhalte zwangsläufig bestimmte Wirkungen (Verblendung, Entmündigung, Entfremdung) hervorrufen. Derartige Kurzschlüsse scheut heute weit gehend sowohl die Medienpädagogik (z.B. Moser 1995; Baacke 1997) als auch die Medienwirkungsforschung (vgl. zusammenfassend Merten 1994b).

Zweitens geht die kritische visuelle Kommunikation, wie eine kritische Didaktik der (Massen-)Medien generell, von einem problematischen Gegensatz von Wirklichkeit und Medien aus, um damit die Frage zu fundieren, wie und warum die Medien die Realität „verfälschten“. Als Belegmaterial dien(t)en gerne themengleiche Texte aus einer Boulevard- und einer seriösen Zeitung oder trügerische, suggestive Bilder aus Illustrierten und Werbeanzeigen. Zugrunde liegt Jürgen Habermas' Vorstellung, wonach Massenmedien in einer strukturell gewandelten Öffentlichkeit als vierte, kontrollierende Gewalt im Staat fungieren (sollen, und es nicht immer tun). Mit der Pluralisierung, Kommerzialisierung, Privatisierung und Digitalisierung im Mediensektor seit den späten 1980er Jahren werden diese Funktionszuweisung und die entsprechenden Fragen nach „Wirklichkeitstreue“ und „Objektivität“ prekär. Weil die „Vorstellung einer medienunabhängigen Bezugsrealität ... zunehmend problematisch“ wird (Heyer / Rupp 2002, 94), kann die Aufgabe der Massenmedien nicht mehr in der von Habermas geforderten Herstellung konsenspflichtiger Wirklichkeitsansichten

liegen – dies allein schon deshalb, weil die Massenmedien sich viele der Ereignisse selbst schaffen, über die sie berichten. Wirklichkeit ist fast immer medial beobachtet und vermittelt. So etwas wie *den Irakkrieg* gibt es nur als Kaleidoskop begrenzter und in diesem Sinne notwendig einseitiger Wahrnehmungen, sogar (und gerade) bei Teilnehmern oder Augenzeugen. *Den internationalen Terrorismus* sehen die meisten von uns lediglich in Bildern detonierter Autos, aufgebrachter Menschenmengen, verhüllter Orientalen und zusammenstürzender Wolkenkratzer.⁴⁹ Daher zielt eine Kritik an der „Darbietung entstellter Weltausschnitte“ (Baacke 1971, 232) ins Leere. Vorwürfe, dass die *Bravo* Realität nicht „vermittele“, sondern selbst „setze“ (vgl. Baacke 1971, 237), oder dass stereotypes Kino „die Wirklichkeit auf Interpretationen [reduziere], die [lediglich] für Teilbereiche menschlicher Erfahrung stehen“ (Königstein 1971, 310) benennen gerade das Wesentliche medialer Realitätskonstruktion. Die „Objektivität“ von Medien an ihrem Bezug auf eine außerhalb ihrer selbst liegende Realität zu messen, verkennt, dass diese ein wesentlicher Teil dieser Realität sind und diese Realität immer weiter miterzeugen. In diesem Doppelsinn spricht Niklas Luhmann von der „Realität der Massenmedien“ (1996), die aufzuzeigen relevanter wäre, als den Medien das „nachzuweisen“, was sie sind und gar nicht anders sein können, nämlich Aufmerksamkeit heischende Konstrukteure von Wirklichkeiten. Zu fragen wäre, welche Selektionsleistungen und Codierungen in medialen Konstrukten wirksam sind – was die Frage nicht ausschließt, wie solche Konstrukte motiviert sind und welchen Interessen sie dienen.⁵⁰

Drittens wird, gerade weil die Umstände und die Wirkungen von Mediennutzung kontingent sind, das Anliegen einer mittels analytischen Umganges erzielten Immunisierung wohl ins Leere laufen. Besonders die Didaktik der Trivalliteratur verdingt sich in dem Dilemma, die Existenz von Hefchen u.Ä. und der von ihnen bedienten Bedürfnisse durch Hereinnahme in den Unterricht anzuerkennen, sie den SchülerInnen dann aber durch kritisch-distanziertes, analytisches Lesen auszutreiben.⁵¹ Vor diesem didaktischen Grundproblem steht heute auch der Umgang mit massenkulturellen multimedialen Texten. Er erfordert zweifellos, wie alles Lernen, Distanz und Reflexion; aber er darf darin nicht aufgehen. (Die von Baacke angemahnten produktiven Umgangsformen sind im ideologiekritischen Umgang mit literarischen und Gebrauchstexten weit weniger realisiert worden als diskursive Strukturanalysen.) Davon unbe-

⁴⁹ Medien liefern übrigens auch das Lösungsmodell: Harrison Ford als amerikanischen Präsidenten in Wolfgang Petersens Film *Air Force One* (1996).

⁵⁰ Vgl. zu aktuellen medienkritischen Ansätzen in der Deutschdidaktik etwa Köhnen 2004, Kepser / Nickel-Bacon (Hrsg.) 2004.

⁵¹ Einen noch immer bemerkenswerten Versuch, Trivalliteratur durch handlungsorientierte und produktive Verfahren zu erschließen, hat Günter Waldmann 1980 vorgelegt. Ob die durch Eigentätigkeit gewonnenen Kompetenzerfahrungen für die SchülerInnen den Verlust ihrer genussvollen Privatlektüren ausgleichen, wie Waldmann erhoffte, scheint mir aber zweifelhaft.



rührt ist die Notwendigkeit, Medienerlebnisse zur Sprache zu bringen, die nicht rein distanziert und „instrumentell“ (Anderegg 1985) bleibt.

Ideologiekritische visuelle Kommunikation gehört in den Kontext von Schule und Unterricht. Sie ist hier als eine Position referiert worden, die historisch zu nennen ist, die aber erstmals auf die Gegebenheit und die Herausforderung einer (noch in den Kinderschuhen steckenden) visuellen Kultur pädagogisch und auch didaktisch reagiert hat. Im Folgenden geht es um aktuellere Gegenbewegungen, die sich teilweise außerhalb institutionalisierter Erziehung und Bildung als Rückzüge vor der Medialisierung in die Unmittelbarkeit authentischer Erfahrungen vollziehen.

2.1.2 Rückzüge: Körperlichkeit, Sinnlichkeit, Schule als Schonraum

Eine Rückzugsvariante besteht in Re-Validierungen von Körperlichkeit und Nähe, um Verluste an „dinglicher Naherfahrung“ (Hurrelmann 1994, 398) zu kompensieren. Fitness-Studios und -geräte, Diätpräparate und -shows verweisen auf einen ausgeprägten Körperkult, zu dem Fun-Sportarten, Musik- und Tanzwellen sowie Versammlungen im Stil der *love parade* gehören.⁵² Gesetztere entdecken mit Nadolny die Langsamkeit, ziehen sich wegen *burnout* ins Kloster, für die *wellness* auf die Schönheitsfarm oder zur Ich-Findung in die Toskana zurück, oder ergeben sich körperbezogenen Therapieformen (z.B. Feldenkrais, Hellinger). Materie, Körper, Individualität, Einmaligkeit werden somit als Gegenoptionen vor der Virtualisierung des Alltags gesucht (vgl. Welsch 1995, 87f.; 1998, 242ff.).

Die Körpererfahrung wird auch in Diskursen verfochten, die angesichts des Sinnenreichtums zunehmend ästhetisierter Lebenswelten menschliche Erfahrung jenseits der oder gar gegen die Sprache neu zu verorten suchen (vgl. Sobchak 1988, 427). Bereits in den 1920er Jahren fungierte „Tanz als Metasprache und Gesellschaftsutopie“ und konstituierte eine „Sprachkritik, die zugleich eine Weise der Erkenntnis in Frage stellt, nämlich die Vorherrschaft eines Typus von Rationalität, wie er für die westlichen Kulturen charakteristisch ist ... eine neue, der intellektuellen Erkenntnis überlegene, ‚erlebende‘ Wahrnehmungsweise und Wirklichkeitsinterpretation“ (Baxmann 1988, 364). Elsner et al. sehen Tanzwellen (Charleston, Tango) als Glied in einer ganzen Kette verschiedenster Inszenierungen von Einheit und Authentizität in der Moderne (vgl. 1994, 176ff.): Exotismus, Primitivismus, Wandervogelbewegung. In den gleichen Kontext gehören die Sprachzertrümmerungen von Dadaismus oder Expressionismus. Körperlichkeit und Emotionalität sind wesentliche Fundierungskate-

⁵² Natürlich verläuft auch vieles hiervon in weit gehender Besinnungslosigkeit. Dieter Baacke spricht z.B. von Techno als einem „momenthafte[n] Sich-Ausleben in unverbindlicher, aber angenehmer Freundlichkeit allem und allen gegenüber“ (1997, 65).

gorien, die man auch als womöglich letzte Verteidigungslinien gegen den Computer bezogen hat (vgl. Lakoff / Johnson 1980, 221). Tatsächlich lässt sich über den Körper (noch) die „Grenze zwischen verschiedenen Erfahrungstypen (real, fiktiv oder simuliert) bestimmen“ (Schmidt 1998b, 175).

Der Körper, „der früher als bloßes Medium oder Werkzeug des Realen galt und daher diesem untergeordnet war, [wird] nun als unser zentrales Medium in den Rang des Bildners und des Ortes des Realen erhoben“ (Shusterman 1998, 114). Diese Vorstellung vom Körper als Ort unverstellter Selbstbeglaubigung, als „Zuflucht zu einem sprachlosen Bereich der Identität“ (Shusterman 1998, 119) ist zweifellos naiv. Erstens beruhen auch körperliche Erfahrungen auf früheren Konstruktionen, die „durch den Einfluß von bereits vorhandenen historischen und sozialen Bedingungen geformt werden“ (Shusterman 1998, 121); zweitens sind auch Körperbewusstsein und -kult zum großen Teil medial in Szene gesetzt: in Hochglanzmagazinen, in der Werbung, in Videoclips usw.

Der Rückzug in Sinnlichkeit und Körperlichkeit wird auch in der Pädagogik als Option gesehen. Ich greife exemplarisch Schlagworte aus dem von Wolfgang Zacharias herausgegebenen Band *Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt* (1994) auf: Der Mensch hat ein „Basis-Verhältnis zur Umwelt über Körper und Leib in allen Sinnen“ (Stielow 1994, 73f.); „Bildung und Ästhetik fallen zusammen“ (Otto 1994, 85); „Auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Sinne“ sieht Josef Fellsches ein Ansetzen bei Sinnlichkeit und Leiblichkeit und plädiert für deren Rehabilitierung gegen Vernunft und Verstand: „Während die einsame Ratio sich noch einbilden kann, daß sie der Welt in strenger Subjekt-Objekt-Geschiedenheit gegenübersteht, führt der ästhetische Zugang leibhaftiger Vernunft zu einer Einheits-erfahrung und zum Bewußtsein, daß diese Einheit verbindlich ist im ethischen Sinne“ (Fellsches 1994, 109). Hieraus ergeben sich neue Aufgaben für eine „Pädagogik der Sinne“ (123), die sich gegen das kognitivistisch orientierte Lern- und Bildungsmodell der 1970er Jahre und seinen Ausschluss von Körperlichkeit, Sinnlichkeit, Emotionalität stellt (vgl. Holzapfel 1994, 129).

Zweifellos benötigen Erziehung und Bildung Räume für das, was man traditionell (deswegen nicht weniger problematisch) als Primärerfahrung von der medialen Sekundärerfahrung abgrenzt: die Vogelstimmen im Wald hören, ein selbstgebasteltes Trommelfell vibrieren sehen, den Kinderbuchautor lesen hören und sehen – „Möglichkeiten zu direkten Begegnungen mit Sachen und Personen“ also (Daum et al. 1993, 161). Der Verlust „kinetischer und taktile Eindrücke läßt sich nicht durch eine ... Medien-Wahrnehmung – an der Windschutzscheibe des Autos, auf der Kinoleinwand, oder dem Fernsehbildschirm – ersetzen“ (Fellsches 1994, 117).

Sinnlich-körperliche Gegenerfahrungen heben aber weder die Existenz noch die Auswirkungen medialisierter und virtualisierter Erfahrungen auf. Diesbezüglich werden in dem Band von Zacharias auch Vorbehalte und Warnungen laut, die ihren Ausgang bei einer ambivalent-kritischen Sicht der Faszinationskraft der medialen Symbolmaschinen nehmen. Carl-Peter Buschkühle konstatiert eine „Derealisierung der Wirklichkeit durch Beschleunigung und Montage der Zeit bis hin zur simulierten Erzeugung von Raum und Zeit im digitalen Kosmos“, die wiederum „eine Derealisierung des Selbst, sofern dieses sich konstituiert durch die Kohärenz seiner Wahrnehmung und Erfahrung“ (1994, 322), bewirkt. Daher ist in der Tat fraglich, ob der Medienkultur mit Sinnenreichtum allein beizukommen sei. Sinne und Gefühle sind als erfahrungsfundierende Instanzen begrenzt, können sie doch auch täuschen und desorientieren: Nuklearer Fallout ist unsichtbar, hinter rot glänzenden Äpfeln steckt Biochemie (vgl. Holzapfel 1994, 133). Helmut Hartwig stellt zu Recht die Frage nach dem „Verhältnis von offensiver Zerstreuung ... und jenen 'alten' Strategien der Konzentration, der Selektion, der Verlangsamung im Verarbeitungsprozess von Erfahrungen“ und danach, wo während der Fahrt auf dem Karussell erhöhten Thrills das Erkennen bleibe (1994, 57). Ein „Lernen mit allen Sinnen“ als Begreifen, Anschauen, Handhaben, Umgehen, Wahrnehmen, Hinhören, Einfühlen und Gestalten gegen eine „Trichter- und Bankierspädagogik der Infospeicherung, Datenverarbeitung und Wiedergabe“, mahnt Johannes Beck (1994, 91). Qualifiziert-bewusster Umgang mit Medien oder entautomatisierte Wahrnehmungen, wie Horst Rumpf sie fordert (vgl. 1994, 91), verlangt aber ein Hinausgehen über bloß sinnliches Erleben.

Eine weitere Rückzugsvariante begründet in einer Negativsicht von Medieneinflüssen eine Pädagogik des Schonraums. Ich beziehe mich im Folgenden auf Hartmut v. Hentigs Buch *Schule neu denken* (1993), das sich als utopischer Entwurf im Gefolge fremdenfeindlicher Gewalttaten Anfang der 1990er Jahre versteht. Der Autor sieht seinen Entwurf durchaus im Gegensatz zum Rousseau'schen Schonraumkonzept (vgl. 186). Er will eine Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, eine Polis im kleinen „als Modell einer politischen, sich selbst regulierenden Lebens- und Lerngemeinschaft“ (109). Vielen seiner Ausführungen muss man zustimmen: der Kritik an einer Schule, die zu viel Ausbildung und zu wenig Bildung betreibt, die zu viel auf Wissen, zu wenig auf Denken setzt und somit nur noch ein „Gemischtwarenladen für nützlich erscheinende Kenntnisse und Fertigkeiten“ (19) ist; der Diagnose neuer Herausforderungen wie kultureller Akkumulation und Akzeleration (vgl. 70ff.), multikultureller Gesellschaft (vgl. 83ff.) oder Arbeitslosigkeit und Altersstruktur in der Gesellschaft (vgl. 92ff.); der Forderung nach mehr Selbstverwaltung und Eigenverantwortung für Schule und Schüler. v. Hentig warnt auch davor, in der Bewegung gegen die „rationalistische Didaktik der verkopften Schule“ (162) in Extreme zu verfallen und erteilt modischem „soft learning“, also Gehirnjogging, Edu-Kinästhetik, Brain Gym, Mind-

mapping, Suggestopädie und dergleichen (vgl. 162f.), ebenso eine Absage wie einer einseitigen Kultur der Ästhetik, des Körperbewusstseins und der Sinne, denn

die Flucht auch unserer Schulpädagogen in *aisthesis* und *phronesis* und Meditation aus Schrecken vor „männlicher Rationalität“, Systemdenken und Herrschaftswissen, ist die falsche Antwort auf die Gefahr ihrer Ausartung. „Die Menschen stärken“ ist nur die halbe Aufgabe. „Die Sachen klären“ gehört dazu. (v. Hentig 1993, 177)

Schule sollte „knapper, konzentrierter, fördernder und fröhlicher werden“ (125). Statt Kuschel- oder Erlebnispädagogik werden deshalb Anforderungen zu moralischem und politischem Handeln gestellt:

... urteilen und denken, prüfen und zuhören, beobachten und improvisieren, geduldig sein und genau sein, Verlässlichkeit und Verantwortlichkeit, die Fähigkeit zur Kooperation und zu selbständigem Handeln, zum Austragen von Konflikten und zum Aushalten von Unterschieden, zu Mut und Überzeugung - und zu deren begründeter Preisgabe ... (v. Hentig 1993, 135f.)

Problematisch erscheint die Rolle, die Medien(angeboten) bei alledem zugeschrieben werden. v. Hentigs Warnungen decken sich in manchem mit den in Kapitel 1 beschriebenen Problempotenzialen: vor einer Distanz verhindernden Rasanz; vor der drohenden Wissens- und Kompetenzkluft (37f.); vor einem Schwund demokratischer Öffentlichkeit (vgl. 30, 37). Obwohl er die Vokabeln vom Wertezerrfall und von der Kulturkrise als Deutungsmuster ablehnt, schreitet v. Hentig doch zu einer fundamentalen Kritik und einem Konzept von Bildung abseits der und gegen die Medien.

Die ersten vier Plätze auf v. Hentigs Liste mit „schwierigen Veränderungen“ (1993, 26ff.) sind medienbezogen und werden besetzt vom Fernsehen, vom Computer, von der Arbeit am PC als neuer Kulturtechnik und von der „Flucht aus dem Denken ins Wissen“ (40ff.). Medien, so der Grundtenor, sind heimliche und schädliche Erzieher, die „Besinnungslosigkeit“ und „Beliebigkeit“ (31) erzeugen und daher dem Bildungsauftrag diametral entgegen stehen. Lernen in und mit Medien führe zu „instrumenteller Rationalität“ (41), die Wissen auf Information reduziert und standardisierte Erkenntnis an die Stelle „begründete[r] Erkenntnis zum Zweck von“ (44) bzw. „riskantes eigenes Urteil“ (45) setzt. Teil dieser Dämonisierung von Medientechniken und -angeboten ist eine strikte Trennung von unverstellter Primär- und medialer Sekundärerfahrung. Gegen die „Wirklichkeit“ steht die „Graphik der Bildschirme“, gegen „Erlebnis und Tat“ das „Drücken von Befehlstasten“ (62). „Erfahrungen mit der gegenständlichen und, soweit erreichbar, natürlichen Welt“ (67) und der „Hunger nach Person“, d.h. nach „leibhaftiger, sinnlicher, moralischer Erfahrung“ (69) stehen gegen die Medialisierung. Schule soll nicht-medialisierte Erfahrungen ermöglichen

und „passiv erlittene Medienereignisse“, wozu auch die „Gewalt im Fernsehen“ (123) zählt, in die eigene pädagogische Verfügung nehmen (193).⁵³

Wenn Medien solchermaßen von Übel sind, bleibt als Reaktion nur ein Gemenge aus Aufklärung und Verweigerung.⁵⁴ Wo v. Hentig sich Medien zuwendet, sind die Verdikte schon getroffen. Vom Fernsehen könne man nur etwas haben, „wenn man seinen Film sinnvoll auswählt, ihn aufmerksam (auf bestimmte Erwartungen hin) ansieht und mit anderen bespricht,“ und doch wird man erkennen, „wie schlecht wir informiert sind, wenn wir uns die Welt aus den Fernseh-Bildschnipseln zusammensetzen“ (1993, 33). Favorisiert wird eine Schule, die an Stelle von Computererfahrungen den Kindern „einen reichen Vorrat an geistigen und sinnlichen Primärerfahrungen auf den Weg“ mitgibt, ein Unterricht, der Computer nicht gebrauchen kann, „aber gut auf den Computer vorbereitet, weil man durch ihn v.a. das Problem zu verstehen gelernt hat“ (49).

v. Hentig definiert fünf Erfahrungsbereiche: den Umgang 1) mit Menschen, 2) mit Sachen (beobachtend, messend, experimentierend), 3) mit Sachen (erfindend, gestaltend, spielend), 4) mit dem eigenen Körper, 5) mit Gesprochenem, Geschriebenem, Gedachtem (vgl. 1993, 230f.). So weit ich sehe, erscheinen Computer und Medien bestenfalls als Sachen, die es kritisch zu reflektieren und zu begrenzen gilt (vgl. 60). Übersehen wird dabei, dass in die lebensweltliche Erfahrung von Menschen, Sachen, Körpern und Sprache Medialität nicht nachträglich einfließt, sondern immer schon da ist. Eine Schule, die dies ignoriert oder zu tilgen versucht, wird trotz realitätsbezogener Bildungsziele zu einer Kunstwelt. Zweitens rücken Medienerfahrungen hier stets als Beschränkungen und Gefährdungen, nie als mögliche Erweiterungen und Berei-

⁵³ Die Trennbarkeit von Wirklichkeit und Medienwirklichkeit ist ein ungebrochenes pädagogisches Wunschbild. So erachtet Helga Theunert das Vermögen, „die Wirklichkeit von ihrem medialen Abbild und vom medial produzierten Wunschbild zu trennen“ (1996, 63), als wichtige Kompetenz. Wiederholt hat Gerhard Tulodziecki (vgl. ³1997, Vortrag beim Symposium Deutschdidaktik 2002 in Jena, 2003) am Beispiel der Schleuse die „reale“ Erfahrungsform gegenüber reduktiven modellhaften, abbildhaften und symbolischen Formen privilegiert, bei denen die Möglichkeit bestehe, „dass sich unangemessene bzw. irreführende Vorstellungen über die Wirklichkeit ausbilden“ (2003, 120f.). Dies verkennt, dass die Wirklichkeit des Menschen größtenteils aus Medienangeboten besteht und dass auch der Augenschein stets partiale und womöglich irreführendere Eindrücke erzeugt als Modelle, Abbilder und Symbole.

⁵⁴ Hinzu gesellt sich Nostalgie mit Fragen nach der „geistigen Muttermilch, die Mythen und Märchen einmal für die Völker waren“, nach der „Ideenheimat, die die bürgerliche Bildung vielen noch vor einem Jahrhundert bot“ (v. Hentig 1993, 80). Die Kunst wird beklagt, weil sie „nicht mehr ihren Gegenstand gestaltet, steigert, verwandelt, ins Gesetzmäßige oder ins Erhabene hebt, sondern ihn so 'roh', so unmittelbar, so einsam wiedergibt, wie der einzelne Künstler ihn erfährt,“ und die deswegen weder „Glück“ noch „Rettung“ verspricht (173). Gerügt wird, dass Eltern selbst spielen und Computer-Freaks gelassen hinnehmen, anstatt dass „Jugendliche die Tätigkeiten ihrer Eltern kennen lernen und daran Interesse finden“ (39).

cherungen in den pädagogischen Horizont. In der Tat verbreitern Medien(angebote) menschliche Erfahrungsmöglichkeiten enorm. Medien sind nicht per se gut oder schlecht. Gerade weil es darauf ankommt, was Menschen mit ihnen tun, gälte es, ihre Potenziale aufzugreifen und fruchtbar zu machen. v. Hentig fasst den Unterrichtsauftrag der Schule so:

Auswahl und Schärfung der Wahrnehmung; Verstehen durch Vergleich, Unterscheidung, gegenseitige Mitteilung; Erkenntnis durch Ordnung der Vorstellungen; deren Prüfung, Begründung, Bewertung; Handeln lernen – allein und mit anderen; Verantwortung übernehmen; die allmähliche Zunahme von Öffentlichkeit; das Fortsetzen der Bemühungen, das Wiederaufstehen nach dem Straucheln; die Erfahrung: ich kann! (v. Hentig 1993, 30)

Diesem Bildungsprogramm ist rundum zuzustimmen – wenn es nicht *gegen* oder *ab-seits* von Medien implementiert wird und gerade auch neue Medien wo immer möglich und nötig dafür in Gebrauch genommen werden: Schärfung von Wahrnehmung an einem Videoclip, Mitteilung von Rezeptionseindrücken zu einem Actionfilm, Unterscheidung von handschriftlichem Brief und E-Mail, begründete Bewertung eines Informationsangebots in Buch oder Internet, Verantwortung übernehmen für die Pflege einer Webseite, Öffentlichkeit herstellen durch Chat oder Newsgroup. Die genannten Zielsetzungen bedürfen, wenn die Polis im Kleinen keine rückwärtsgewandte Utopie werden, sondern eine viable Zukunftsoption sein will, statt defensiver Verweigerung der offensiven Annahme neuer Medien(erfahrungen).

v. Hentig lässt einen 10jährigen vom Fernsehen erzählen: „Also, da ging die Tür auf, und da kam der rein, und da sieht er den, und dann boing und bang und zzschs“ . Man kann sich der Bewertung ein Stück weit anschließen: „Er kann nicht erzählen; er kann nur diese Gesten machen, die comic-sounds ausstoßen. Das Chaos, das in ihm ist, wird er so nicht los“ (1993, 31). Aber die Lösung für solche Defizite liegt nicht in einer Schule, die eine Gegenwelt zur Medienkindheit errichtet, sondern in einer, die differenziertere Medienerfahrungen ermöglicht. Konzepte hierfür hat in jüngerer Zeit die Medienpädagogik zahlreich vorgelegt.

2.1.3 Handlungsorientierte Medienpädagogik

Der Begriff Medienpädagogik ist mehrdeutig. Er meint Pädagogik entweder *mit Hilfe* oder *zur Bearbeitung* von Medien. Im ersteren Falle geht man aus von pädagogischen Zielen jenseits der Medien, für deren Erreichung Medien instrumentell werden; im



zweiten von solchen, die in den Medien selbst liegen.⁵⁵ Daneben werden die Vermittlung technischen Wissens und theoretische Reflexion als Aufgabengebiete der Medienpädagogik betrachtet (vgl. Tulodziecki ³1997, 42ff.).

Im Folgenden werden zwei medienpädagogische Konzeptionen eingehender referiert und diskutiert. Gerhard Tulodziecki (³1997) legt eine umfassende Darstellung des medienpädagogischen Aufgabenfeldes vor; Franz-Josef Röhl (1998) widmet sich der Bearbeitung von Mythen und Symbolen in populären Medienangeboten. Die Medialisierung wird von beiden als wesentliche Rahmenbedingung für Bildung und Erziehung und keineswegs kulturpessimistisch gesehen: Medien konstituieren ein breites Spektrum neuer Gegenstände und Inhalte, und sie bieten neue Möglichkeiten der Erfahrung von Gegenständen. Dem soll vor allem eine handlungsorientierte Medienarbeit Rechnung tragen. Den Schwachpunkt sehe ich v.a. in einer unzureichenden Reflexion sprachlicher Anteile der Gegenstände und der Lernprozesse selbst.

2.1.3.1 Tulodziecki: Medien in Erziehung und Bildung (³1997)

Die Medienlandschaft ist für Tulodziecki zentrale Bedingung für Erziehung und Bildung. Vergrößerung des Angebots, Perfektionierung der Darstellung, Integration von Technologien, Schwerpunktverlagerung auf fiktionale Angebote, Vermischungen von Wirklichkeit und Inszenierung – all dies bringe neue Erlebnisintensitäten und Erfahrungsmöglichkeiten, berge aber auch Risiken wie die der Überreizung, des Verschwindens der Inhalte, problematischer Wert- und Handlungsorientierungen, Ausschaltung sozialer Prozesse (vgl. 31).⁵⁶

Nun sind diese neuen Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten im Positiven wie im Negativen primär kognitiver und kommunikativer Art. (Ich verwende *kognitiv* nicht als Gegenbegriff zu *affektiv*, sondern bezogen auf menschliche Wahrnehmungs- und Denkprozesse generell.) Inhalte, Werte, Handlungsmuster werden über Selbst- und Fremdreferenz intra- und interindividuell konstruiert, und daran haben Medien – da ist Tulodziecki zuzustimmen – einen nicht hintergehbaren, wachsenden Anteil. Dieser Sachverhalt ist mit dem Rekurs auf Sprache zwar nicht vollständig zu erhellen, ohne ihn aber kaum.

⁵⁵ Tulodziecki unterscheidet danach *Mediendidaktik* von *Medienerziehung* (vgl. ³1997, 46). Eine solche Reduktion des Didaktischen auf „Medieneinsatz“ halte ich für überaus problematisch und würde hier eher von *Medienmethodik* sprechen.

⁵⁶ Seitenangaben im Folgenden beziehen sich auf: Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt ³1997.

Ausgehend von den unterschiedlichen Erfahrungsformen real, modellhaft, abbildhaft, symbolisch (vgl. 34) definiert Tulodziecki Medien als „Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen bestimmte Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter Form oder symbolischer Form präsentiert werden“ (37). Die genannten „Medienmerkmale“ machen deutlich, dass der Akzent sinnvollerweise sehr viel weniger auf den vermittelnden Geräten und Techniken liegt, wie dies die Definition nahe legt, sondern auf den jeweiligen Qualitäten der Zeichengemenge. Diese lassen sich einteilen nach *Sinnesmodalitäten* (z.B. auditiv, visuell), *Codierungsarten* (abbildhaft, symbolisch), *Ablaufstrukturen* (z.B. linear), *Gestaltungskategorien* (z.B. informierend, kommentierend, unterhaltend, werbend) und *Gestaltungsformen* (z.B. Bericht, Moderation, Interview, Videoclip, Computermenü) (vgl. 37ff.).

In einem Referat von Ansätzen zur *Mediendidaktik* (47ff.) gibt Tulodziecki Hinweise für lerntheoretisch fundierten Medieneinsatz (Dale'scher Erfahrungskegel, Taxonomie von Gagné). Positive Medieneffekte stellen sich nicht automatisch ein, sie hängen beispielsweise ab vom waltenden Lehrkonzept oder von Ko-Faktoren wie der Medienerfahrung der Lernenden. Vor allem aber werden je nach Lerntheorie (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus) Medien unterschiedliche Funktionsplätze im Lehr-Lerngeschehen zugewiesen: als Lehrmittel, Arbeitsmittel, Bausteine, Systeme, Lernumgebungen.

Verwunderlich ist Tulodzieckis Aussage, der Konstruktivismus habe eine *skeptische* Einschätzung der Unterstützung und Steuerung von Lernprozessen durch Medien (vgl. 62f.), geht es konstruktivistisch doch gerade *nicht* darum, Lernprozesse programmierend einzuspüren, sondern sie anzuregen. Als Informations- und Werkzeugangebote für selbstgestaltete Lernprozesse spielen Medien in einem konstruktivistisch begriffenen Lernen eine maßgebliche Rolle. Wenn ein solches mediales Angebot reichhaltig genug ist, kann ein Lerner über die Schleuse, die gerne als Beispiel dient (vgl. 34), mehr und dauerhafter lernen als durch die von Tulodziecki favorisierte sinnliche Erfahrung.

Medienerzieherische Konzepte ergeben sich je nachdem, ob man Mediengebrauch behavioristisch, systemtheoretisch-funktionalistisch, kritisch-materialistisch oder interaktionistisch-handlungstheoretisch sieht. Tulodziecki unterscheidet:

1. Behütend-pflegend (vgl. 84): Der (passive und unmündige) Rezipient soll vor schädlichen Einflüssen („Schund- und Schmutz“) geschützt werden.
2. Ästhetisch-kulturorientiert, v.a. filmbezogen (vgl. 90): Sprache des Films, Wertschätzung des Films als Kunstwerk, kritische Aufnahme von Filminhalten stehen im Vordergrund. Die Me-

thode des Herstellens eigener Filme führt, neben anderen Methoden, ein medienerzieherisches Leitkonzept ein.

3. Funktional-systemorientiert (vgl. 94): Die Mediennutzung erscheint in größeren Kommunikationszusammenhängen, die Ziele der Medienerziehung stehen im Kontext allgemeiner Erziehungsziele (z.B. Mündigkeit).
4. Kritisch-materialistisch (vgl. 97): Es geht um das Durchschauen von Manipulation und das Herstellen von „Gegenöffentlichkeit“ (99). Mediengebrauch soll auch der Artikulation eigener Interessen und Bedürfnisse dienen (vgl. 101).⁵⁷
5. Handlungs- und interaktionsorientiert (vgl. 101): Mediennutzung ist soziales Handeln, Medienerziehung zielt daher auf die „selbstbestimmte Rezeption und Produktion von Medien im Sinne sozialen Handelns und kommunikativer Kompetenz“ (103).

Medienkompetenz wird von Tulodziecki als „Bestandteil kommunikativer Kompetenz“ (105) gefasst. Die Fundierungskategorie für den Kompetenz- ist also nicht der Medienbegriff selbst, was sinnvoll ist, sondern ein über- oder beigeordneter, der dann aber nicht expliziert wird. Was zu dieser kommunikativen Kompetenz gehört an (v.a. sprachbezogenem) Wissen und Fertigkeiten, bleibt ungesagt und folglich unbeachtet. Offenbar wird angenommen, dass es sich in der Medienerziehung als Nebenprodukt einstellt und dann wiederum die Erreichung pädagogischer Ziele sicherstellt. Darin liegt m.E. eine trügerische Verkürzung. Tulodziecki räumt ein, dass sich beim handlungs- und interaktionsorientierten Ansatz die Inhalte zu verflüchtigen drohen. An anderer Stelle wird konstatiert (oder beklagt?), dass Medienerziehung kein eigenes Fach und auf Realisierung in anderen Fächern „angewiesen“ sei. Dies mache „notwendig, daß medienerzieherische Unterrichtseinheiten fachliche Bezüge aufweisen“ (Tulodziecki et al. 1995, 27). Ob damit eine (sinnvolle) Vorgabe gemacht oder aber ein Missstand bezeichnet wird, ist offen. M.E. jedoch gewinnt *Medienerziehung* allein wegen des weiten Medienbegriffes erst durch fachliche Bezüge Substanz und Kontur.

Ziele und Bedingungen medienpädagogischen Handelns in der *Schule* (112ff.) ergeben sich u.a. danach, wie deren Funktion aufgefasst wird.⁵⁸ Tulodziecki sieht in der Schule einen Lernort, der zugleich Erfahrungs-, Entwicklungs- und Lebensraum ist. Wenn Mediennutzung eine bedürfnis-, situations-, erfahrungs- und entwicklungsbezogene Handlung ist (vgl. 117), „Handeln“ sich wiederum definiert als „bedürfnis- und situationsbedingte psychische oder physische Aktivität eines Individuums, die bewußt durchgeführt wird, um einen befriedigenden bzw. bedeutsamen Zustand zu erreichen“, dann ergibt sich als übergreifendes Ziel der Medienpädagogik ein „sach-

⁵⁷ Vgl. die Ausführungen zu ideologiekritischer visueller Kommunikation in Kapitel 2.1.1.

⁵⁸ Man kann den Zweck von Schule sehen in der Vermittlung nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, als Schon- und Schutzraum, als Verwirklichung weltanschaulicher Programme, Persönlichkeitserziehung und -bildung, Vermittlung von Qualifikationen (vgl. ³1997, 113f.).

gerechtes, selbstbestimmtes, kreatives, sozialverantwortliches Handeln im Zusammenhang mit Medien“ (120; vgl. auch Tulodziecki 2003, 124).

Eine solche Handlungsdefinition und ein solcher Zielentwurf bringen jedoch mehr Fragen hervor, als sie beantworten. Erstens implizieren sie, dass über die Bedürfnisse des Individuums, über Befriedigung und Bedeutsamkeit, über Selbstbestimmtheit und Kreativität Konsens besteht. (Und zwar nur unter den Pädagogen, sondern auch und vor allem mit und unter den Zöglingen.) Maslows Pyramide spezifiziert grundmenschliche Bedürfnisse wie Sicherheit, Zugehörigkeit, Achtung, Selbstverwirklichung, nach deren individuellen Ausformungen wäre aber zu fragen – vor allem vor dem Hintergrund neuerer Identitätstheorien, die abgekehrt sind vom Konstrukt der *einen*, dauerhaft erarbeiteten Identität.⁵⁹ Wie beurteilt man medienpädagogisch die Freude und Zufriedenheit eines Users, der in seinem *chatroom* Operator geworden ist? Sie ist womöglich zu verrechnen mit der Missbilligung durch die Eltern, vielleicht auch mit dem Einwand eines Pädagogen, dass ein Chat-Operator-Sein wirklichen Bedürfnissen nicht entspreche. Dass Kinder und Jugendliche Unsicherheiten und Ängste über Status, Werte, Familienbindungen, Berufsperspektiven und elementare Lebensgrundlagen zu bewältigen haben, ist evident; ebenso, dass diese Bewältigungsversuche in einem engen Zusammenhang mit Mediengebrauch stehen. Eine „Sachgerechtigkeit“ ist der Sache „Medien“ aber nicht immanent. Man kann argumentieren, dass ein Fernsehzuschauer mit Fernbedienung und Satellitenanschluss vom Medium gerade keinen sachgerechten Gebrauch macht, wenn er brav einen Spielfilm von Anfang bis Ende durchsieht, anstatt sich parallel aus mehreren Sendungen einen mehrsträngigen Text zusammen zu zappen. Man kann streiten, ob Musikvideoclips eine konzentrierte, distanzierte Rezeption oder aber eine spontane und beiläufige Hingabe angemessen ist.⁶⁰

Konkreter ist Tulodzieckis Konzeption, was Schule als Entwicklungsraum angeht. In Rede steht im Zusammenhang mit der Mediennutzung die intellektuelle und die sozial-moralische Entwicklung. Erstere ist ein fünfstufiger Progress von fixiertem Denken, das sich umstandslos auf eine Handlungsmöglichkeit richtet, hin zu kritisch-reflektierendem Denken, das Prioritäten im Rekurs auf übergreifende Prinzipien (z.B. Vertrauen, Menschlichkeit) setzt. Die sozial-moralische Orientierung fundiert Tulodziecki in den Kohlberg'schen Stufen präkonventioneller, konventioneller und post-

⁵⁹ Vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 5.7.

⁶⁰ Schulte Berge / Schoett / Garbe haben beispielsweise gezeigt, dass eine (pädagogisch an sich fragwürdige) Gewalt-Rezeption unter Umständen *positiv* als Bewältigung familialer Gewalterfahrung bewertet werden kann. Für ein handlungsfähiges Subjekt könne „der Kauf eines Fernsehers und die Rezeption von Gewaltfilmen im Fernsehen ... ein 'kompetenterer' Umgang mit diesem Medium sein als die bloße Reproduktion der elterlichen Fernsehabhängigkeit und Ablehnung von Fernsehgewalt“ (2002, 267).

konventioneller Moral⁶¹ und fordert, dass Kinder / Jugendliche mindestens Stufe 4, wenn möglich Stufe 5 erreichen sollen (vgl. 139).

Übergreifende medienpädagogische Leitkategorie ist die Handlungsorientierung, bestehend aus Situations-, Kommunikations-, Bedürfnis-, Erfahrungs- und Entwicklungsorientierung (vgl. 140f.). Folgende Aufgaben sollen bearbeitet werden:

1. Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
2. Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen
3. Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
4. Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
5. Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung

Die Detaillierung dieser Ziele wirft Probleme auf, die sich in der Rede von der „Artikulation eigener Interessen und Bedürfnisse“ (155) kristallisieren: Erstens scheint dieser pädagogische Anspruch überzogen und auch fragwürdig. Mit handlungsorientierten Projekten eine alternative Öffentlichkeit herstellen zu wollen, Medien und ökonomische Bedingungen durchschaubar zu machen, z.B. indem Kinder ein Comic-Heft selbst herstellen und verkaufen (vgl. 213f.), läuft Gefahr, die Dinge unzulässig zu vereinfachen. Dass die Kinder und Jugendlichen in einer von ihnen hergestellten Gegenöffentlichkeit ihre eigentlichen, wirklichen Interessen und Bedürfnisse artikulieren können, dass „in bewußter Abhebung vom herkömmlichen Medienangebot ein stärkerer Bezug zur eigenen Situation ... z.B. zu Wünschen, Hoffnungen, Ängsten und Träumen“ (169) herzustellen sei, entspringt einer Sicht auf Medien als manipulierende Entfremder und auf Medienrezeption als mechanische Auf- und Übernahme. Die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen ist viel weiter. Sie durchschauen die (gänzlich undämonische) Fiktionalität medialer Wirklichkeiten; sie ahnen, dass es eine monolithische Öffentlichkeit (die nach Gegenöffentlichkeit rufen würde) nicht mehr gibt; sie nutzen Medienangebote konstruktiv. Dies macht Medienpädagogik nicht überflüssig; wohl aber eine, die von passiven, selbstentfremdeten Medienkonsumenten ausgeht und sie durch Handeln (im Sinne von Herstellen) zu ihren eigentlichen Bedürfnissen bringen möchte.

Der gewichtigere Einwand betrifft die mangelnde didaktische Reflexion der angezielten Lernprozesse, konkreter: ihrer Sprachlichkeit. Bei Konfliktfällen, z.B. ob man ein Computerspiel raubkopieren soll (vgl. 153), spielt *Argumentation* eine tragende Rolle. In der Produktion von Medienbeiträgen sind *Texte* zu gestalten und *Gespräche* zu

⁶¹ Näheres und auch Kritisches zu Kohlbergs Moralstufen vgl. Montada 1995, 874ff. Kohlbergs Stufenmodell stand auch im deutschdidaktischen Diskurs wiederholt Pate – und dabei auch kritisch zur Diskussion (vgl. Kreft 1982, 81ff; Fritzsche 1994, Bd. 1, 27ff.; Spinner 1989; Maiwald 1999a, 88ff.; Schilcher 2001; Winkler 2003, 160ff.).

führen. Das Drehen von Hör- oder Spielszenen (vgl. 167) führt sofort in Fragen nach *Gattungen* und *Genres* (Krimi, SciFi, Phantastik) oder nach *Figurenzeichnungen*. Gleiches gilt für das Erkennen von Mediengestaltungen (z.B. Märchensprache, Typisierungen, Literaturverfilmung) (vgl. 178f.). Bei der „Aufarbeitung medienvermittelter Vorstellungen“ (193) wäre nach der *Konstitution von Vorurteilen und Klischees durch Sprache* zu fragen. Diese sprachlich-literarischen Aspekte der Gegenstände bleiben aber ebenso unbestimmt wie die sprachlich-kommunikativen Anteile des Umganges mit ihnen. Was heißt es, bei der Werbung „Wirkungsabsichten ... ins Bewußtsein [zu] heben“ (181), was bedeutet „Aufarbeitung“ (189, 190, 201)? Wie vollziehen sich „Durchschauen und Beurteilen“ (209) und „Artikulation“ (155), wenn nicht v.a. durch Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben?⁶²

Erkennbar zeigt sich diese deutschdidaktische Lücke auch bei der Entwicklungsförderung als übergreifender medienpädagogischer Aufgabe (vgl. 239ff.). Anhand von Problem- und Entscheidungsfällen, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben (vgl. auch Tulodziecki 2003, 123) sollen medienrelevante Kenntnisse erworben, v.a. aber die Höherentwicklung von Denkniveaus und Moralstufen angestoßen werden. Verhandelt wird dann z.B., ob ein Sozialarbeiter Computerkriegsspiele im Jugendzentrum zulassen soll, ob ein Journalist unter ökonomischem Druck einen Beitrag ändern soll, ob ein Fußballverteidiger die „Notbremse“ ziehen darf. Die Idee ist, dass nur eine differenzierte Intellektualität und Moralität „Schutz gegenüber möglichen Gefährdungen durch die Medien, z.B. gegen die unreflektierte Übernahme von aggressiven Verhaltensmustern“ (249) bietet.⁶³

Solche Differenzierungen aber bauen sich auf und zeigen sich wiederum in sprachlichen Prozessen. „Auseinandersetzung“ bedeutet Selbst- und Fremdreferenz, also Schreiben, Lesen, Sprechen mit anderen. Sowohl höhere Intellektualität als auch Moralität setzt voraus und besteht darin, Metapositionen einzunehmen (und dann auch entsprechend zu handeln),⁶⁴ was in Sprache geschieht und sich in Sprache zeigt.⁶⁵ Sprachlichkeit als Medium komplexerer Begriffsbildungen und Denkvorgänge

⁶² Eklatant ist diese „Sprachblindheit“ auch in einem Beispiel aus einem anderen Beitrag, in dem SchülerInnen einer 10. Klasse aus 20 Zeitungsnachrichten in der Rolle von Redakteuren die Topmeldungen heraussuchen sollen (vgl. Tulodziecki 2003, 126f.).

⁶³ Auch hier schwingt die Vorstellung, dass die Medien als Reize alles Mögliche an Reaktionen auslösen. Eine „unreflektierte Übernahme von aggressiven Verhaltensmustern“ als Reflex auf Medienkonsum erfolgt nur bei psychosozialen Problem Bündelungen, vor denen auch eine handlungsorientierte Medienpädagogik vermutlich versagen wird.

⁶⁴ Tulodziecki übersieht die Möglichkeit, dass ein Mensch moralisch konventionell denken, präkonventionell reden und (im Ergebnis) postkonventionell handeln kann. Umgekehrt müssen postkonventionelle Moralbe-kundungen keineswegs handlungsleitend werden.

⁶⁵ Zudem dienen Medien hier lediglich als Themengeber. Es handelt sich weniger um Medien- als um Denk-erziehung, entsprechende Güterabwägungen ließen sich auch mit anderen Problemstellungen anstoßen.

kommt in der pädagogischen Konzeption von Tulodziecki nicht ins Blickfeld. Zugrunde liegt offenbar ein Konzept von Sprache als bloßem Behälter semantischer Substrate. Hierzu passt, dass Tulodziecki den Medienbegriff „auf technisch vermittelte Erfahrungsformen“ (36) beschränkt, Sprache also ausklammert. Eine solche Auffassung von Sprache als Sinnbehälter oder Vorrat von Symbolen zur Übermittlung von Information von einem Sender zu einem Empfänger (vgl. Rickheit / Strohner 1993, 19f.) ist mechanistisch und reduktiv. Sie steht gegen eine Denktradition, wonach der Mensch „in der Sprache“ ist und Sprache wesentlich seine Erfahrung dispositioniert. (Hierzu ausführlicher in Kapitel 3). Sowohl Medienangebote als auch der Umgang mit ihnen haben sprachliche Anteile. Wenn Medialität nichts Äußerliches und Nachträgliches ist, dann ist auch Sprache als Medium immer schon da.

2.1.3.2 Röll: Mythen und Symbole in populären Medien (1998)

Wie Tulodziecki sieht auch Franz-Josef Röll in aktuellen Medialisierungstendenzen wie Informationsüberangebot, Marktsegmentierung, Emotionalisierung, Ästhetisierung pädagogischen Handlungsbedarf und -raum. Phänomene wie Individualisierung, Verinselung und Erlebnisorientierung werden durch Medien einerseits verschärft; andererseits werden Medien in der Unübersichtlichkeit genutzt als „Garanten einer Zeit- und fiktiven Raumordnung“ (35),⁶⁶ zur Herstellung von Identität(en) und Lebensstil(en), zur Konstruktion biographischer Kontinuität und Sinnerfüllung.⁶⁷ Auch Röll favorisiert eine handlungsorientierte Medienarbeit, der es um Aktivierung, Partizipation und Bedürfnisorientierung (vgl. 16) geht. Ihre Kontur gewinnt sie aus dem Bestreben, die Wahrnehmung von Mythen und Symbolen in Medienangeboten wie Kinofilmen, Videoclips, Werbung, Musik, Videokunst und Computeranimationen in den Dienst der Subjektkonstitution zu stellen. Diese „sinnlich-ästhetische Aneignung von sozialer Wirklichkeit“ (9) hat keinen bewahrenden, sondern einen offensiven Impetus im Hinblick auf die Potenziale von Symbolen und Mythen für Kognition und Kommunikation.

Röll reklamiert für ein symbolhaft-assoziatives Bilddenken außerhalb der Sprache hohen Stellenwert.⁶⁸ Mit Cassirer gründet Kommunikation nicht nur in Sprache, sondern auch in symbolischen Ausdrucks- und Darstellungsformen; die Gestaltpsychologie lässt vermuten, dass es „eine Autonomie der Wahrnehmung gegenüber kogniti-

⁶⁶ Seitenangaben im Folgenden beziehen sich auf: Röll, Franz-Josef: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/M.: Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik 1998 (= Beiträge zur Medienpädagogik, 4).

⁶⁷ Für die Fernschnutzung vgl. entsprechend Mikos 1994, Sichtermann 1994, Silverstone 1994.

⁶⁸ Diese Argumentation richtet sich auch gegen den von der emanzipatorischen Pädagogik häufig bemühten Habermas und sein Ideal der Herstellung gesellschaftlicher Vernunft durch herrschaftsfreie, rationale Kommunikation (vgl. Röll 1998, 21).

ven Prozessen geben kann“ (57);⁶⁹ Susan K. Langer definiert, wiederum im Rekurs auf Cassirer, neben der Diskursivität des verbalen Symbolismus eine präsentative Symbolik visueller und auditiver Darstellungsformen (vgl. 11, 21, v.a. 119ff.). Röhl spricht den audiovisuellen Medienangeboten eine „potentiell progressive Funktion“ zu (11) und stellt sich mit Merleau-Ponty gegen „moderne Ikonoklasten“ wie Anders, Kepplinger und Postman.

In Auseinandersetzung mit Eliade, Campbell, Jung, Levi-Strauss und Barthes gewinnt Röhl positive Potenziale des Mythos für identitätsstiftende Erfahrungen, dies gegen eine Sichtweise von Mythen als regressionsfördernden, affirmativen Transformatoren geschichtlich-gesellschaftlicher (und somit veränderbarer) Realitäten in überzeitliche Naturgegebenheiten. Pate steht das Konzept präsentativer Symboliken (neben diskursiven) von Susan K. Langer (1942). Die Möglichkeit echter Semantik jenseits der Sprache steckt demnach in den

elementaren intuitiven Abstraktionen der Gestalterkennung (Bilder, Metaphern), über den Traum, Ritus, Musik, Mythos, die Bereiche der Phantasie und der Emotionen bis zur bildenden Kunst. Präsentativ meint alle nicht den logischen Gesetzmäßigkeiten der Sprache gehorchenden, simultanen integralen Präsentationen. (Röhl 1998, 123)⁷⁰

Zwar befänden sich Mythen und Symbole durchaus in einem Spannungsfeld zwischen klischeebildender Regression und Progression, jedoch kann eine „analytische und handlungsorientierte Arbeit mit Bildern, Mythen und Symbolen ... helfen bei der ontologischen Selbstvergewisserung als auch bei dem Entwurf möglichen, zukünftigen Seins“ (140). Der Stellenwert sprachlicher Prozesse für diese „analytische Arbeit“ bleibt ungeklärt.

An verschiedenen Medienangeboten weist Röhl subjektkonstituierende Potenziale nach. Ein Film wie *Indiana Jones* stellt gleichzeitig mit dem Motiv der mythischen

⁶⁹ Dies impliziert, dass mit *kognitiv* so etwas wie *bewusst, begrifflich, logisch* gemeint ist. Wahrnehmung ist ein integraler Teil der Kognition und daher von ihr nicht abtrennbar (vgl. Gerstenmaier 1995, 41ff.).

⁷⁰ Röhl übersieht nicht, dass Langer präsentative Formen auf einer niedrigeren Stufe als sprachlichen Symbolismus ansiedelt und dass auch Cassirer für die Sprache eine Vorrangstellung vor anderen symbolischen Formaten reklamierte (vgl. 89, 124). Allerdings scheint Röhl Langers Unterscheidung von diskursiver und präsentativer Symbolik fällt keineswegs mit der Differenz von Schrift und Bild in eins. Es gibt neben Bildern, die diskursiv fungieren (z.B. Karten, Diagramme), umgekehrt auch Sprache in präsentativer Funktion (z.B. Mythos, Märchen, Dichtung). Trotz ihrer Affinitäten zu Sprache bzw. Bild bezeichnen die Begriffe *diskursiv* und *präsentativ* bei Langer keine Zeichensysteme, sondern unterschiedliche Symbolisierungsmodi (vgl. Langer 1942, 255f., 276). Nach Langer sind Logik und Linearität instrumentelle Möglichkeiten, aber eben keineswegs die Grenzen der Sprache (vgl. auch Andereg 1985). (Im Übrigen kann auch Musik als ein lineares, nach logischen Regeln funktionierendes Zeichensystem gelten.) Langers Begriffsopposition *diskursiv* / *präsentativ* scheint daher wenig geeignet, eine sprachkeptische oder -abgewandte Pädagogik zu fundieren.

Reise des Helden Fragen nach der Geschlechtsidentität (vgl. 174). Weiblichkeit und Männlichkeit sind auch häufiges Thema in den synästhetischen Klangbildern von Videoclips, entweder in den Interpreten selbst (Madonna, Michael Jackson) oder im narrativen Konzept (z.B. Depeche Mode: *Strange Love* von 1987 [vgl. 222]). Mythische und symbolische Subtexte kennzeichnen auch die Werbung: religiöse Subtexte wie die Utopie vom Paradies oder die Wiederkehr der herrschenden Göttin; strukturell-anthropologische wie das Links-Rechts-Gefälle oder Raumsymboliken; schließlich auch geschlechtsrollenbezogene. Auch Videokunst, Computeranimation und Musik (vgl. 260ff.) weisen mythisch-symbolische Potenziale auf.

Da sie in einer unübersichtlichen Welt für Identitätsstabilisierung und Sinnorientierung notwendig sind – zumal kaum Angebote von gesellschaftlichen Institutionen erfolgen – werden Mythen und Symbole in Medien zum pädagogischen Aufgabenfeld. Grundidee ist aber nicht der zerlegende, rekonstruktive Blick (vgl. 292), der die Faszination zerstören könnte, sondern „handlungsorientierte Medienarbeit“:⁷¹ Durch „Arbeit am Mythos“ sollen Formbewusstsein gesteigert, Subtexte erkannt, Funktionen interpretiert werden. Ziel ist die „Transformation des (regressiven) Potentials von Medienmythen hin zu einer progressiven Aneignung“ (294). Realisiert werden soll dies nicht schulisch-curricular, sondern erlebnisorientiert und sinnlich-ästhetisch, weil die „viewing literacy“ Jugendlicher nicht mehr von diskursiver Logik, sondern von präsentativer Symbolik geprägt sei (vgl. 298). In einem auf die Lebenswelt bezogenen ästhetischen Lernprozess sollen bisherige Welt-Deutungen überprüft und neue Aneignungen von Wirklichkeit entworfen und probenhaft ausgelebt werden.

Abgesehen davon, dass Erziehung und Bildung vor dem Gegebenen nicht in die Knie gehen müssen, wird sowohl beim Entwurf des Seminarkonzepts (vgl. 324ff.) als auch bei der Darstellung konkreter Projekte die Trennung begrifflich-diskursiv-sprachlicher Lernprozesse von symbolisch-ästhetisch-bildhaften äußerst fragwürdig. Ich gebe einige Beispiele: Bei der Filmarbeit werden im „gemeinsamen Gespräch ... die unterschiedlichen Subtexte des Filmes *erarbeitet*, um die Tiefenstruktur der Filme zu *erfassen*“ (306). Die Sensibilisierung für „inneres Sehen“ soll dazu befähigen, „den symbolischen Code eines Abbildes ... zu *erkennen* und in *bezug zu sich selbst zu setzen*“ (326). Die Erschließung symbolischer Räume sieht vor: „Nach der zweiten Recherche werden die symbolischen Kontexte der jeweiligen Bilder *diskutiert*“ (329). Clustering ist Vorarbeit zum Montageplan und Ordnung subjektiver Eindrücke: „Begriffe werden *geordnet* ... Überbegriffe gefunden“ (336). Fotografische Inszenierungen „motivieren die Teilnehmer, in einen spannenden *Diskussionsprozeß* über Fremd- und Eigenbild zu *treten*“ (366). Später heißt es: „Jugendliche erleben sinnlich,

⁷¹ Hier wird eine Opposition zwischen Handlungsorientierung und analytischer Arbeit aufgebaut, die in der folgenden Arbeitsbeschreibung sofort kollabiert. Dazu gleich mehr.

wie Bilder durch das unterschiedliche Zusammenfügen eine andere Wirkung erhalten und damit eine andere Wirklichkeit transportieren. Auf der rationalen Ebene können sie nun besser *nachvollziehen*, wie mit Bildern manipuliert werden kann“ (377).

Sprechen, erfassen, in Bezug setzen, diskutieren, ordnen, nachvollziehen – Röll ist zuzustimmen, dass Lernprozesse darin nicht aufgehen können. Die Begriffsreihe macht aber auch deutlich: Wahrnehmung kann nicht in ästhetisch-imaginative und diskursiv-rationale aufgespalten werden. Und: Für die angestrebten Lernprozesse ist Sprache vielleicht keine hinreichende, wohl aber eine notwendige Bedingung.⁷²

Röll sagt zutreffend, dass Medien vielfältige „Symbolgestalten“ (413) als „Prothesen bei der Suche nach dem Standpunkt zur Welt“ (415) bieten und dass Identitätskonstruktion (als Bemühen um Selbstverstehen und -gestaltung) „auch über einen durch sinnliche Wahrnehmung vermittelten Diskurs mit Medien vonstatten gehen oder beeinflusst werden“ kann (410). Daher ist auch die Forderung nach einem erweiterten Textbegriff entschieden zu unterstützen. Auch wenn man der Gefahr der „programmierten Gesellschaft von Bild- und Datenempfängern ... die ebenfalls mögliche Utopie einer dialogisierenden telematischen Gesellschaft von Bilderzeugern und Bildsammelern“ (12) nicht entgegenhalten kann, bleibt der Versuch begrüßenswert, eine Atomisierung der Dinge und der Subjekte im Datenraum zu konterkarieren. Rölls wahrnehmungsorientierter Ansatz ist weit entfernt von Bewahrpädagogik, dämonisiert weder die Medienangebote noch die Medienanbieter, sondern geht aus von selektiven und kreativen Nutzungsmöglichkeiten. Zutreffend ist auch, dass, insofern diese Nutzung ausgeprägte emotive und vorbewusste Anteile hat, auch das Lernen nicht ausschließlich analytisch, rezeptiv und begriffsorientiert bleiben kann.

Aber auch dann, wenn sie auf ästhetische Erfahrungen als progressive Lernprozesse zielt, muss Rölls „handlungsorientierte Beschäftigung mit Bildwelten“ (404) zur Sprache gebracht werden. Dies geschieht auch, allerdings wird nicht reflektiert, wo und wie. Für das *clustering* und *mind-mapping* etwa stellt Röll fest, „daß die meisten Jugendlichen (mit Ausnahme der Gymnasiasten) Probleme hatten, sich kognitiv-rational auszudrücken oder in diesem Bereich Defizite hatten“ (332). Mit Bezug auf die selbstgefertigten Medienprodukte wird konstatiert: „Für die Identitätsbildung heutiger Jugendlicher scheint es jedoch nicht mehr relevant zu sein, ob diese Produkte

⁷² Beides zeigt sich auch in Rölls Imaginationstypologie. Sowohl die 1) aktive Imagination als Befähigung, abgebildete und symbolische Welt „sich bewußt oder unbewußt anzueignen“ (22), wie die 2) reflexive als kognitive und emotionale Befähigung zur Bewertung des Zusammenhangs von ästhetischen Objekten und sozialen Alltagserfahrungen und auch die 3) produktive Imagination als Vermögen zur Symbolbildung können sich nicht sprachlos vollziehen (vgl. auch 403).

einem diskursiven oder ethischen Diskurs unterzogen werden“ (405).⁷³ Solche Beobachtungen legen m.E. gerade *nicht* nahe, Sprache und Sprachlichkeit zu marginalisieren, sondern sie vielmehr ins Zentrum zu rücken. Auch ohne die Rede von der Bilderflut stellt sich die Frage, wie Symbole und Mythen erkannt und bearbeitet werden, ohne dass instruierte Rezeption, sprachliche Artikulation und begriffsbildende Abstraktion stattfinden. Die Wirkung von Mythen und Symbolen in den Medienangeboten mag nicht-sprachlich und unbewusst sein. Sie zu bearbeiten heißt, sie bewusstseinsfähig und auch bewusstseinspflichtig zu machen. Röhl bestreitet, dass nur durch Sprache und kognitive Lernprozesse die Fähigkeit zu distanzierender Beurteilung gebildet werden könne. Aber erstens besteht keine Deckungsgleichheit von Sprache und kognitiven Lernprozessen; zweitens kann Reflexion natürlich *an* anderen Gegenständen als sprachlichen gebildet werden; drittens jedoch kann es „distanzierende Beurteilung“ ohne Sprache nicht geben, denn nur Sprache stellt Distanz her und stiftet Kategorien für die Beurteilung. Und nur in Sprache wird der Prozess intra- und interindividuell kommunizierbar.⁷⁴

Die Kontrastierung von „kognitiv-rationalen“ und „sinnlich-emotionale[n], symbolorientierte[n] Lernziele[n]“ (16) beruht auf der v.a. von Gabriele Rico (1984) in den 1980er Jahren popularisierten, heute aber überholten Theorie streng arbeitsteiliger Gehirnhemisphären (vgl. Röhl 1998, 59ff.). Die Annahme einer Hemisphärenrennung ist weder sachlich begründbar noch heuristisch hilfreich.⁷⁵ Wenn das Emotionale zum Gegenpol des Rationalen erhoben und Letzteres wiederum mit Sprache gleichgesetzt wird, so verkennt dies, dass Denken stets von Gefühlen und (Bild-)Wahrnehmung stets von Sprache begleitet wird (vgl. ausführlicher Kapitel 3). Es übersieht obendrein die emotional-sinnlichen Potenziale von Sprache selbst, z.B. ihren Klang, ihr Schriftbild oder Metaphern. Sprache ist keineswegs nur „ein hochkomplexes Auffindungsverfahren axiomatisch festgelegter Bedeutungszusammenhänge“ (84). Wörter wie *Sisyphos*, *Eden* oder *Mond* rufen zahlreiche Assoziationen auf und weisen somit darauf hin, dass auch Mythen und Symbole sprachlich codierbar und codiert sind.

⁷³ Neben inhaltlicher Beliebigkeit droht Konzepten handlungsorientierter Medienarbeit noch eine andere Gefahr: Die Hardware nimmt den Benutzern immer mehr an eigener Tätigkeit ab. Röhl klagt, dass moderne Kameras „identitätssteigernde Erfahrung beim Fotografieren erheblich gefährdet erscheinen“ lassen (358). In der Tat haben preiswerte und simple Digitalgeräte die Medien Fotografie und Film gründlich entauratisiert. Andererseits sind viele Medienangebote heute aufwändig in einem Maß, das eigenes Produzieren möglicherweise demotivierend und damit kontraproduktiv werden lässt.

⁷⁴ Auch Röhl kann über die „normative Kraft der Ästhetik“ (307) nur handeln, indem er Begriffe bildet, z.B. „Macht der Mitte“ (308), „Harmonie und Spannung (goldener Schnitt)“ (313), „Aufhebung der Form“ (319), „Klänge der Farben“ (321).

⁷⁵ Erinnerung sei auch daran, dass Rico (1984) mit der Hemisphären-Theorie keineswegs eine Abkehr von der Sprache, sondern eine neue Didaktik und Methodik des Schreibens (!) zu fundieren suchte.

2.1.3.3 Zusammenfassung und Erweiterungen

Die pädagogischen Entwürfe von Tulodziecki (1997) und Röhl (1998) weisen gegen einen konservativen Kulturpessimismus Wege einer konstruktiven und offensiven Beschäftigung mit Medien(angeboten). Der Königsweg handlungsorientierter Medienarbeit ist jedoch mit problematischen pädagogischen Forderungen wie der nach Bedürfnisorientierung gepflastert, und er verläuft entlang einer schwer haltbaren Opposition kognitiv-rationaler vs. affektiv-sinnlicher Erfahrung. Dabei wird Sprache, wenn sie überhaupt in den Blick kommt, als diskursives Zeichenarsenal einseitig der Rationalität zugeschlagen. Die Konkretionen medienpädagogischer Arbeit machen schon in der begrifflichen Darstellung indes immer wieder deutlich, dass Ziele wie Bewusstwerdung, Reflexion, Distanz ohne sprachliche Arbeit nicht zu erreichen sind. Hierfür sind aber die referierten pädagogischen Konzeptionen weit gehend blind.

Reichern wir dieses Fazit mit weiteren Positionen aus dem medienpädagogischen Diskurs an: Tulodziecki und Röhl vertreten Konzeptionen, die von einer medialisierten Lebenswelt als Voraussetzung allen pädagogischen Handelns ausgehen. Für Heinz Moser (1995) wird deshalb Medienpädagogik anstatt eines Teilbereichs immer mehr synonym mit Pädagogik schlechthin. Die visuelle Kultur wird gesehen als Faktor neuer Notwendigkeiten und -möglichkeiten, die bewahrpädagogisches *containment* oder *roll back* als Optionen unbrauchbar werden lassen. Wenn die Erfahrungswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen ausgeprägt sinnlich-ästhetisch sind, dann ist es nur konsequent, Lernprozesse dort anzusetzen. Wenn emotionalisierende Bilder Gegenstände der Biographie sind, so Dieter Baacke (vgl. 1995, 33), dann werden sie auch Gegenstände pädagogischen Auftrags. Dass die Bearbeitung von Medienangeboten nicht allein in rational-analytischer Rezeption erfolgen kann, ist richtig – und deckt sich mit dem deutschdidaktischen Diskurs über handlungs- oder produktionsorientierte Verfahren zur Erschließung von Literatur und über „kreatives“ Schreiben.⁷⁶

Kritisch ist anzumerken, dass v.a. bei Tulodziecki unter dem Schirm der Leitkategorie *Handlungsorientierung* ein Gemenge pädagogischer Aktivitäten entsteht, in dem fachliche Inhalte zu verschwinden drohen oder austauschbar werden. Dieter Baacke scheut den Begriff der (lenkenden?) Erziehung und spricht sich für eine (freiere?) *Wahrnehmungsbildung* aus, nach der der Mensch „Wahrnehmungsbilder auf seine Interessen, seinen seelischen Haushalt mit seinen Bedürfnissen, auf seine Handlungsimpulse und sozialen Kontakte bezieht und entscheiden kann, wie seine eigene Würde und die des anderen erkannt und geachtet wird“ (1995, 46). Daran stört weniger die unterstellte Einigkeit über würdige und würdevolle Interessen, Bedürfnisse,

⁷⁶ Vgl. repräsentativ Haas / Menzel / Spinner 1994, Waldmann 1999; für kreatives Schreiben Schuster 1995.

Handlungsimpulse als vielmehr, diese von den Wahrnehmungsbildern *separat* zu sehen. Da Beobachtetes von der Beobachtung nicht abzulösen ist, wäre Baackes Anliegen umzuformulieren: *Wie werden Wahrnehmungen und Beobachtungen mit der Konstruktion von Selbst und Welt vermittelt und wie kann diese Konstruktionsfähigkeit erweitert werden?*

Die Absage an eine gängelnd-moralisierende Pädagogik des gelenkten, imitativen, kontrollierten, homogenisierten Blickes zugunsten eines schweifenden, entdeckenden, freien, differenzierten / differenten (vgl. Baacke 1995, 42f.) kann nur unterschrieben werden, ebenso die Zulassung von Faszination – schon weil es unsinnig ist, sie verbieten zu wollen. Fraglos trifft auch zu, dass ästhetischer Genuss sich nicht „notwendig ... zu der ästhetischen Augenschein analysierenden Reflexion erheben [muss] auf dem Grunde pädagogischer Anleitung“ (Baacke 1995, 40).

Wozu aber die Anleitung dann überhaupt? Ziel handlungsorientierter Medienpädagogik scheint eine Revalidierung von Gegenoptionen wie Materie, Körper, Individualität, Einmaligkeit angesichts von Virtualisierung zu sein (vgl. Welsch 1995, 83).⁷⁷ Dagegen ist nichts einzuwenden, aber auch der befreite Blick wird mit Hilfe von Unterscheidungen Objekte (Inhalte, Begriffe, Abstraktionen) fokussieren bzw. konstruieren müssen, soll er nicht blind bleiben; das Handeln wird auch ein Bemühen um „rationale Erklärung und Einsicht“ (Welsch 1995, 77) sein müssen, soll es nicht aktivistisch werden. Freilich will auch Baacke auf Reflexion keineswegs verzichten, „... im Gegenteil. Diese wird nun nur rückgebunden an den sinnlichen Erfahrungsraum, von dem aus jede Art von Wahrheit ihre Beglaubigung oder Widerlegung findet“ (1995, 42).⁷⁸ Wie aber kann diese Rückbindung erfolgen, wenn nicht durch einen „zweiten Blick“ (Meyer 1995, 68), der den Diskurscharakter der Bilder auffasst und auch die Voraussetzungen schafft, sich den „naturalistischen Suggestionen des ikonischen Diskurses“ zu entziehen (Meyer 1995, 67). Dies jedoch kann nur über sprachliche (Selbst-)Verständigung erfolgen. „Sinnenreichtum“⁷⁹ gewährleistet kein Gelingen pädagogischer Programme. Röhl z.B. geht es nicht nur um das „Versprechen kreativer Selbstverwirklichung“ (1995, 161f.), sondern auch darum, letztlich „sozial und politisch agieren zu können“ (1995, 163). Solche Ansprüche sind nur einzulösen,

⁷⁷ Röhl spricht an anderer Stelle von intrasubjektiver Verständigung auch im Dialog mit Bildern in einem ästhetischen Diskurs, von Fremdversicherung durch eigenständige Medienproduktion: „In einem kurzen Moment erscheinen sie als Steuernde, Handelnde im Fluß der elektronischen Bildwelten und erleben in diesem Moment die Ahnung und das Versprechen kreativer Selbstverwirklichung. Nicht nur, daß sie im konkreten Nachvollzug den der technischen Möglichkeiten audiovisueller Produktionen zum bewußteren Konsum und Genuß der Medienprodukte qualifiziert werden, sie wissen nunmehr, daß in ihnen eine virtuelle Persönlichkeit enthalten ist, die Potentiale kreativer Ausdrucksformen in sich birgt; dies löst Kräfte und Energien nach Verwirklichung und somit Veränderung aus“ (1995, 162f.).

⁷⁸ Erneut habe ich Schwierigkeiten, „Wahrheiten“ vom „sinnlichen Erfahrungsraum“ zu separieren.

⁷⁹ Vgl. den in Kapitel 2.1.2 referierten Band von Zacharias (Hrsg.) 1994.

wenn Sprachlichkeit reflektiert und instrumentiert wird, und zwar sowohl die der Medienangebote selbst als auch die ihrer Rezeption.⁸⁰

Möglicherweise resultiert der blinde Fleck aus einer strengen und streng wertenden Dichotomisierung von Bild und Wort, Sinnlichkeit und Vernunft, Emotion und Reflexion und einer Gleichsetzung von Sprachlichkeit mit Rationalität. Beides verkürzt und führt geradewegs in das Dilemma mit der Faszination. Für einen hingebungsvollen, distanzlosen Genuss der neuen Bildwelten brauchen Kinder und Jugendliche keine Pädagogik (auch keine Didaktik), was Erfolge von Gameboys und Spielkonsolen belegen. „Bildpädagogik“ mit dem Ziel, „die Erkundungsaktivität des Wahrnehmenden zu fördern“ (Röll 1995, 165) muss diese Aktivität jedoch bewusstseinspflichtig machen und, wie Franz Gerlach fordert, die Faszination, die sie zunächst zulässt, „ein Stückweit abbauen“ (1995, 253). Dieses aus der Trivialliteraturdidaktik vertraute Dilemma lässt sich mildern, wenn man die traditionelle Separierung kognitiver und affektiver Lernprozesse aufgibt und bedenkt, dass auch Sprache medial und nichts ist, was der ästhetischen Erfahrung von außen und diskursiv in die Quere kommt. Die Sprache ist schon da, wenn ein Bild erblickt wird, und sie vermag mehr als aufgesetzte Bewusstmachungen und Rationalisierungen.

2.2 Grundrisse einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung

Im ersten Teil dieses Kapitels wurden Gegenoptionen zur Medialisierung diskutiert. Hieraus lassen sich nun Grundrisse des eigenen Konzepts ableiten. (Präzisierungen erfolgen in Kapitel 5.) Fassen wir den Argumentationsstand zunächst noch einmal zusammen:

2.2.1 Hintergrund: Medienkultur, Problemlagen und partiale Gegenoptionen

Eine sich reflexiv medialisierende Gegenwartskultur wurde hinsichtlich Kommunikationsmitteln, Techniken, Medienangeboten und Institutionen / Organisationen beschrieben. In den Blick gerieten insbesondere Medienangebote mit visuell potenziertem, stark beschleunigter Darstellungsästhetik, in denen Sprache zurückgebaut ist. Hieraus entstehen neben neuartigen Erlebnismöglichkeiten auch kommunikationskulturelle Problempotenziale: die Verallgemeinerung einer selektiven und flüchtigen Wahrnehmung, eine Ontologisierung der Bilder, eine Desorientierung und Indifferenz in Raum und Zeit, politische Apathie und gesellschaftliche Desintegration. Gegen eine solchermaßen drohende „Anästhetik“ (Welsch) wurden Gegenoptionen angeführt, aus denen sich Sinnvolles gewinnen lässt, die sich jedoch als begrenzt erwie-

⁸⁰ Dies gälte auch für Gerlachs projektorientierte Videoarbeit mit jüngeren Kindern (vgl. 1995, 252ff.).

sen: ideologiekritische visuelle Kommunikation (Ehmer), welche den manipulativen Impetus der Kulturindustrie zu entlarven sucht; Revalidierungen des Subjekts über Körperlichkeit und Sinnlichkeit (Zacharias); eine Erziehung, die das Echte und Wirkliche von medialen Erfahrungen separieren will und Schule gegen und abseits (neuer) Medien neu denkt (v. Hentig); und schließlich eine handlungsorientierte Pädagogik, die diese neuen Medien zwar annimmt, deren Konzepte (z.B. Tulodziecki und Röhl) aber weit gehend blind für sprachliche Anteile der Medienangebote selbst und des Umgangs mit ihnen bleiben.

2.2.2 Ziel: sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung

Kinder und Jugendliche können im Umgang mit Medienangeboten eine Menge, ohne dass sie hierfür erzieherischer Hilfestellungen bedürften: klicken und zappen, Bildgewalt und -rasanz auffassen, verästelte fiktive Welten überblicken, Inszenierungen als solche erkennen. Die Bildlastigkeit der Gegenwartskultur, die Umstellung von verbaler auf visuelle Kommunikation (vgl. Bolz ²1995, 228), von linearer Sprachlichkeit auf aggregative Hypermedialität – all dies nährt die (trägerische) Hoffnung auf mühelose Aneignung. Wo das Lesen eine mühsam unter Anleitung zu erwerbende Kulturtechnik ist, da kann man Sehen einfach so – wie gebannt auf den Fernseher starrende Kleinstkinder bezeugen. Gepaart mit dem ontologischen Vertrauensvorschuss, der Bildern in der Regel eingeräumt wird, ergibt sich die Illusion leicht zu erlangender Erfahrungsgewissheit: Wir brauchen nur hinzusehen und wissen, was Sache ist. (Bzw. ist Sache, was und weil wir sehen.) Vielleicht auch deshalb meint Barbara Sichtermann, „... daß sich ein vernünftiger Mediengebrauch auch ohne Schule durch die Praxis von selber erlernen lässt“ und es lediglich nötig sei, „weniger beachtete Medien gleichsam aus dem Schatten hervorzuziehen, ihnen einen Vorsprung zu verschaffen“ (1994, 31).

Nun haben Schule und Deutschunterricht in der Förderung randständiger Medienangebote wie des „guten“ Kinder- und Jugendbuches, des (hoch)literarischen Textes oder der anspruchsvollen Tageszeitung zweifellos eine wichtige Aufgabe. Und natürlich muss etwa Fernsehen nicht im strengen Sinn erlernt werden wie Bücherlesen. Gleichwohl erlernt sich das Bilderlesen „durch den Gebrauch von selber“, wie Sichtermann vermutet (1994, 32), lediglich in einem rudimentär-mechanistischen Sinn. Ein rein perzeptives Verstehen als Zeichen (vgl. Scholz 1998, 108f.), ein natürlich-naives Bildverstehen (vgl. Weidenmann 1998, 248f.), ein erster, für naturalistische Suggestionen empfänglicher Blick (vgl. Meyer 1995, 67f.), „bloße Wahrnehmung“ (Spangenberg 1988, 785) – all dies ist naturwüchsig zu haben, ein Verstehen höherer Ordnung nicht. „Kein Bild erklärt sich selbst“, zitiert Weidenmann (1998, 247) den bekannten Satz von Gombrich, und wenn wir mit Wolfgang Welsch am Bemühen um

„rationale Erklärung und Einsicht“ (1995, 77) festhalten, dann bedürfen auch die visuellen Diskurse der Beobachtung erster und höherer Ordnung. Denn es sind, so Siegfried J. Schmidt, „Beobachtungen zweiter Ordnung ebenso wie die Beobachtungen von Latenzen“, die uns dazu führen, „Identität gegen Differenz auszutauschen und unsere Erfahrung von Kontingenz zu schärfen“ (1998b, 174). Mit Thomas Meyer bedarf es daher des bewusst fokussierenden „zweiten Blicks“ (1995, 68). Ist dieser „zweite Blick“ gegeben, münzen sich die Risiken visueller Kultur in potenzielle Güter um. Visuelle Kultur wird zum Positivum, wenn sie ...

... zusätzlich zur Diskurs- und Sprachfähigkeit, ergänzend, korrigierend, relativierend, erweiternd eine neue Weise der Sozial- und Welterfahrung eröffnen würde, ohne zu verschütten, zu verdrängen oder zu überspielen, was im Verhältnis der Menschen zueinander, zu sich selbst und im Gemeinwesen allein durch Verständigung geleistet werden kann. Und wenn zweitens die Menschen zur Welt der Bilder, in der sie leben, eine *ästhetische Einstellung und Wahrnehmungsfähigkeit* ausbilden, die sie instand setzt, sie in ihren jeweiligen Formen als *ästhetischen Diskurs* zu verstehen, statt dem „essentialistischen Trugschluß“ (Kepplinger) zu verfallen oder den bloß anästhetisierenden Wirkungen der wechselnden Momenteindrücke der Bilderfluten. (Meyer 1995, 65f.)

Es geht also um einen Erhalt von Diskursfähigkeit und um ein Verstehen der Bildwelten in ihrer Diskurshaftigkeit. Kompetenzformulierungen und -forderungen nach *visual literacy* und dergleichen fasse ich unter dem Begriff einer *sprachegeleiteten Wahrnehmungsbildung*, deren Ziel es ist, Bilder sehen und verstehen zu lernen, aus wechselhaften Momenteindrücken zur Sprache gebrachte Bilderfahrungen zu machen. Aufgrund dieses Sprachbezugs ist Wahrnehmungsbildung eine genuin deutschdidaktische Aufgabe. Verstanden wird sie nicht nur defensiv als Reaktion auf die Verdrängung und Aushöhlung einer diskursiven Kultur durch die naturalistische Suggestion visueller Eindrücklichkeiten (vgl. Meyer 1995, 54, 57), sondern vor allem offensiv als Entfaltung erweiterter ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten. Es geht in dieser Arbeit also um die Befähigung zum „Lesen“ avancierter, visuell dominierter Medienangebote. Die Beschaffenheit dieser Fähigkeit ist im Kontext verschiedener Konzeptuierungen von „Medienkompetenz“ näher zu bestimmen, wenn in Kapitel 5 das didaktische Konzept präzisiert und sein Mehrwert gegenüber anderen Ansätzen aus dem enger deutschdidaktischen Spektrum herausgearbeitet wird.

2.2.3 Bausteine einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung

Die neuen Medienangebote sollten schon deswegen didaktisches Interesse erregen, weil der Umgang mit ihnen die „Rezeptionsbasis“ (Wermke 1997, 85ff.) der Kinder und Jugendlichen neu formiert (hat), also ihre medialen Erwartungen und Fähigkeiten. Vor 25 Jahren war bei der Planung einer Unterrichtssequenz für die Kollegstufe

noch damit rechnen, dass „Heinrich Manns *Untertan* und Bölls *Ansichten eines Clowns* ... den meisten zumindest durch die Verfilmung bekannt [waren]“ (Schacht-schabel 1980, 137). Wenn wir heute mit Hartmut Eggert (vgl. 1997, 26) an der Idee einer literarischen Bildung über die Förderung von Lesefreude hinaus festhalten, die also auch die legitime bzw. gesellschaftlich legitimierte Kultur vom Bilderbuch, Märchen, Kinderbuch, Jugendbuch bis zur anspruchsvollen Literatur beinhaltet, so ist hierfür mit veränderten Voraussetzungen zu rechnen. Kinder und Jugendliche kennen literarische Stoffe bereits aus Adaptionen; sie erwarten inhaltlich Handlung und Spannung; sie sind formal Rasanz und Intensität gewohnt – und kennen vermutlich kaum so genannte anspruchsvolle Literaturverfilmungen. „Die Gehirne einer Nintendo- und Sega-Generation, die ihre Reaktionen an den elektronischen Spielen der vorne genannten Hersteller trainieren, sind auf extreme Reize und Geschwindigkeiten programmiert“ (Richard 1993).

Die neuen Texte und Medienerfahrungen sind über diese mittelbare Relevanz hinaus von didaktischem Eigenwert. Sie brauchen aber eine andere Zuwendung als eine rein medienkritische, die sie an der linearen Rezeption von Schrifttexten misst, die Differenzen als minderwertig markiert und so kulturpessimistische Bewahrpädagogik begründet. Die Bildungsstrategien der Gutenberg-Galaxis, so Norbert Bolz im Motto dieses Kapitels, haben ausgespielt, weil die Kinder sich nicht mehr über Bücher, sondern über Monitore beugen. Weil, wie Friedrich Kittler bemerkt, die „großen metaphysischen Einheiten, die die Goethezeit erfindet“ (1995, 105), die Gründung von Individualität und Bildung in „Dichtung als Besitzum des inneren Sinns“ (1995, 140), mit den neuen Medien obsolet geworden sind, bedarf es neuer Wege. Der hier vorgeschlagene ist der einer *Wahrnehmungsbildung als sprachlich fundierter Beobachtung von visuell dominierten Medienangeboten*. Ihre Grundzüge seien kurz skizziert:

2.2.3.1 Erweiterter Textbegriff und neue Gegenstände

Deutschdidaktik und -unterricht stehen vor einer erheblichen Erweiterung des Textbegriffs und somit des Gegenstandsfeldes. In den 1970er Jahren vollzog sich die Ausdehnung v.a. auf pragmatische und massenhaft rezipierte Texte (Sachtexte, Trivialliteratur), verblieb aber weit gehend im Bereich des Schriftlichen. Die Verengung auf die wahre, schöne und gute hochliterarische Buchwelt gehört seither der Vergangenheit an. Comics, Werbung, Heftchenromane, Zeitung und Spielfilm sind zwar randständige, aber etablierte Gegenstände des Deutschunterrichts.

Mit Computer, Internet, Kabelfernsehen, Spielkonsolen und Handy, vor allem mit den erweiterten digitalen Möglichkeiten der Bildgebung sind Medienangebote aufge-

kommen, welche die Alltagserfahrung von Grund auf neu prägen: raffinierte Werbespots weitab der Beschaulichkeiten von Herrn Kaisers Versicherungen oder Frau Sommers Kaffee, Videoclips als synästhetisch-assoziative Texturen, bildgewaltige Welten in Computer- und Videospiele und in aktionsorientierten Spielfilmen, interaktive hypermediale Räume im Netz. Solche Bildwelten erlernen sich nicht natürlich und müssen, in Ausschnitten natürlich, erschlossen werden.

2.2.3.2 Erweiterter Lesebegriff

Vor den neuen „Texten“ versagen traditionelle Vorstellungen vom Lesen. Dass Lesen nicht lediglich die Entnahme eines stabilen Textinhalts bzw. der Nach- und Mitvollzug einer vom Autor eingegebenen Aussage oder Bedeutung ist, weiß man seit der Rezeptionsästhetik, spätestens aber durch kognitivistisch begründete Modellierungen der Textrezeption.⁸¹ Wenngleich die Subjektivität der Textbedeutung somit in Rechnung gestellt ist, versteht man „Lesen“ nach wie vor gerne als Koppelung eines konstruierenden Bewusstseins mit einem statischen Schrifttext. Bereits ein elektronischer Hypertext hebt diese Auffassung auf, selbst wenn er rein schriftbasiert bleibt, denn „Lesen“ bedeutet hier Navigation durch ein Geflecht flexibel zu verbindender Textmodule. „Stöbern“ und „Wildern“ (Schmitz 1996, 232) ersetzen das Lesen nach dem Prinzip der Interpretation einer semantisch offenen, syntaktisch aber vorgegebenen Ordnung. Diskontinuierliches, interaktives „Lesenschreiben“ übernimmt den Platz kontemplativer Lektüre. Ein völlig anderes „Lesen“ erfordert auch die Rezeption flüchtiger Text-Bild-Gemenge, wie sie Werbespots, Videoclips, Netzseiten und Spielfilme vorstellen. Und schließlich lädt die mediale Gesamtofferte ein zum Zappen, Zusammenlesen und Montieren. Vor den neuen medialen Angeboten versagt das hermeneutische Projekt des konzentrierten Erlesens von Sinnanzahlungen; näher liegen situative, momentane, multimediale Bricolagen.

Das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung geht von einem erweiterten Lesebegriff aus, steuert aber eine über die flüchtige Wahrnehmung hinausgehende Beobachtung visuell dominierter Medienangebote an. Deren Anliegen ist keine kulturelle Abwertung oder Immunsierung, sondern der Aufbau einer differenzierten *pictorial literacy*. Notwendig hierfür ist ein semiotisches Instrumentarium, mit dem in Medienangeboten unterschiedliche Zeichensysteme über Ebenen zunehmend komplexer Codifizierung von einfachen Elementen bis hin zu Diskursen beschrieben werden können.

⁸¹ Vgl. mit literaturdidaktischem Bezug z.B. Köppert 1997; unter dem Aspekt des Wissenserwerbs Schnotz 1994.

2.2.3.3 Sprachlichkeit der Beobachtung von Medienangeboten

Sprache wird auf drei Ebenen bedeutsam. Einmal bleibt die Beobachtung nicht blind für die sprachlichen Anteile bzw. die sprachliche Konstitution der Medienangebote selbst, rudimentär wie sie im Einzelfall sein mag. Zweitens wird davon ausgegangen, dass bereits in mentalen Prozessen der Bildwahrnehmung sprachliche oder protosprachliche Anteile ins Spiel kommen. Der wichtigste Sprachbezug liegt freilich darin, dass die Bedeutung von Medienangeboten über Textanschlüsse und über Kommunikation konstruiert wird. Wesentlich hierfür ist eine Sichtweise von Sprache *nicht* als neutrales Medium zum Transport von Information, sondern als kulturell vermittelte und wiederum vermittelnde Instanz der Wirklichkeitserfahrung. Zugrunde liegen also „unhintergehbare Sprachlichkeit“ und „sprachliche Strukturierung auch der Sinne“ (Pazzini 1994, 225).

Der Aufbau differenzierter und differenzierender Sprachlichkeit ist das Hauptziel. Dies meint keine vorschnelle und einseitige Subsumtion der Bilderlebnisse unter den rationalen Diskurs von Begriffen und Kategorien, sondern das Vermögen, an Medienangebote sprachlich anzuschließen und diese Anschlüsse wiederum in sprachlich-soziale Prozesse der Aushandlung von Bedeutung einzuspeisen. Ausgegangen wird somit von einer konstruktivistischen Auffassung von Kommunikation als sprachlicher Herstellung von Konsensualität.

Individuelle Bewusstseinsprozesse sind in ihrer Dynamik und Kontingenz nicht einholbar; sichtbar zu machen und daher für Lern- und Bildungsprozesse operationalisierbar sind stets nur die *Korrelate*, welche Individuen von ihren Erfahrungen anfertigen, und die *Aushandlungsprozesse*, in die sie mit anderen (Individuen und Korrelaten) darüber treten. Damit werden stärker subjektbezogene Ansätze ästhetischer Erziehung, welche auf Kreativität, Imagination, Vorstellungsbildung oder Fremdverstehen zielen, nicht preisgegeben, aber umakzentuiert: Weder die Rezeptionsdokumente noch der Austausch darüber werden als Nachweis entsprechender Effekte reklamiert. (Mehr hierzu in Kapitel 5.)

2.3 Zusammenfassung

In Teil 1 dieses Kapitels erfolgten kritische Referate verschiedener Bewegungen gegen Medialisierung und Virtualisierung. Der (natürlich bereits historischen) ideologiekritischen „visuellen Kommunikation“ (Ehmer [Hrsg.] 1971) sind schematisierte Rezeptionsannahmen, eine problematisch gewordene Dichotomie von Wirklichkeit vs. Medien und ein dilemmaträchtiges Immunisierungsziel zu attestieren. Aktuelle Re-Validierungen von Körperlichkeit und Nähe, v.a. aber eine „sinnenreiche“ (Za-

charias [Hrsg.] 1994) oder eine medienabgewandte Pädagogik des Schonraums (v. Hentig 1993) sind ob ihrer Einseitigkeiten skeptisch zu sehen. v. Hentigs Bildungsprogramm einer *polis* im Kleinen wird gegen oder abseits von Medien lanciert. Die medienpädagogischen Entwürfe von Tulodziecki (³1997) und Röll (1998) überwinden einen unproduktiven Kulturpessimismus. Aus der Leitkategorie der *Handlungsorientierung* resultiert jedoch eine Vielfalt von Aktivitäten, in denen fachliche Inhalte zu verschwinden oder austauschbar zu werden drohen. Vor allem aber wird mit einem überkommenen Gegensatz kognitiv-rationaler vs. affektiv-sinnlicher Erfahrung operiert und Sprache wird, wenn überhaupt, reduktiv auf Seiten der Rationalität verrechnet. Aus der Partialität dieser Gegenoptionen erfolgte in Teil 2 die Skizzierung erster Grundrisse des Konzepts einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung, bei dem sprachliche Korrelate und Aushandlungsprozesse von zentraler Bedeutung sind. Bausteine dieser Didaktik eines „Lesens“ avancierter visuell dominierter Medienangebote sind ein semiotisch erweiterter Text- und Lesebegriff sowie die Sprachlichkeit der Medienbeobachtung. Die folgenden Kapitel widmen sich der theoretischen Fundierung dieser beiden Punkte.

3 Sprachlichkeit und Beobachtung

"You didn't see the things because you don't know how to look. And you don't know how to look because you don't know the names."

Don de Lillo⁸²

Sjösten hörte zu, Wallander redete. Er rollte die ganze Geschichte noch einmal auf ... Seine Art und Weise, Sjösten die Geschichte zu erzählen, zwang ihn dazu, auch für sich selbst Dinge zu klären.

Henning Mankell⁸³

In diesem Kapitel geht es darum, die Bedeutung von Sprache und Kommunikation für ein über das Wahrnehmen hinausgehendes Beobachten von Medienangeboten zu begründen. Sprache ist auf drei Ebenen bedeutsam. Erstens können Medienangebote selbst sprachliche Anteile aufweisen.⁸⁴ Des Weiteren geht es um die (proto)sprachlichen Anteile der Wahrnehmung und der mentalen Repräsentation. Wenn Kognition sprachlich instruiert ist, dann erwächst bereits hieraus ein Auftrag für den Aufbau differenzierter Sprachlichkeit. Wichtiger ist jedoch, dass die Beobachtung von Medienangeboten als sozialer Prozess der kommunikativ-konsensuellen Vereinbarung von Sinn und Bedeutung verläuft. Sprache und Kommunikation sind somit die Medien einer „höheren“ Wahrnehmungsbildung. Wesentlich für die (kognitive) Selbst- und die (kommunikative) Fremdverständigung ist, dass Sprache kein neutrales Transportmittel, sondern eine kulturell vermittelte und wiederum vermittelnde Instanz der Wirklichkeitserfahrung darstellt.

⁸² Aus dem Roman *Underworld* (New York: Scribner 1997), 540.

⁸³ Aus dem Roman *Die falsche Fährte* (1995) (München: dtv 2001), 399.

⁸⁴ Vgl. die semiotischen Analysen von Kinofilmen, Werbespots und Videoclips in Kapitel 6.

3.1 Sprachlichkeit in der Kognition

Rufen wir zunächst eine kognitionstheoretische *Gegenposition* auf, wonach Denken autonom ist, also nicht von der Sprache abhängt (vgl. kritisch Dörner 1998, 691ff., 709f.). Antonio R. Damasio meint, Wahrnehmungsbilder können „aus Formen, Farben, Bewegungen, Tönen, gesprochenen oder unausgesprochenen Wörtern bestehen“ (1997, 140). Denken vollziehe sich „weitgehend in Bildern“: „Die meisten Wörter, die wir beim inneren Sprechen verwenden, bevor wir einen Satz sagen oder schreiben, existieren in unserem Bewusstsein als akustische oder visuelle Bilder“ (1997, 152). Sogar Reflexivität verortet Damasio im vorsprachlichen Bereich. Metaselbst-Konstruktionen seien „ein nichtsprachliches Erzähldokument dessen, was diesen Protagonisten zustoßt“ (1997, 322). George Lakoff und Mark Johnson sprechen in ihrer einflussreichen Studie über *Metaphors We Live By* auch von einem direkten Modus der Erfahrung, „when we see it as being structured coherently in terms of gestalts that have emerged directly from interaction with and in our environment“ (1980, 230). Für diese Erfahrungsweise sei v.a. körperlich-sinnliche Interaktion mit der Umwelt nötig und verantwortlich. Stephen Pinker, der vor einer Überbewertung des Einflusses von Sprache auf Gedanken und Gefühle warnt, erinnert daran, dass ein Gefühl gefühlt werden kann, ohne dass es ein Wort dafür gebe, wie im Englischen *Schadenfreude* oder *Angst* (vgl. 1997, 367).⁸⁵ „Dasselbe sind Denken und Sprechen“, wie Platon meinte (zit. nach Dörner 1998, 691), also keineswegs, und deterministische Positionen der Sapir-Whorf-Tradition, nach denen außerhalb der Sprache kein Denken möglich bzw. dass Sprache nichts anderes sei als lautes Denken, sind schwer zu halten (vgl. Gerstenmaier 1995, 34ff., 228).

Aber das Denken ist, obwohl es darin weder das Sprechen noch das Denken erschöpft, doch ein sprachliches (vgl. Wygotski 1981, 95). Sprache spielt nicht nur für das Eingreifen in die Wirklichkeit mittels Kommunikation eine zentrale Rolle, sondern bereits in der Kognition als Instrumentarium für die unterscheidende Beobachtung mittels Begriffen und Kategorien (vgl. Roth 1996, 188). Erst Sprache ermöglicht Denken „als geordnete Folge von Selbstbefragungen, Selbstaufforderungen, Feststellungen“, weshalb es folgerichtig ist, dass der denkende Mensch sich „ständig als stumm oder halblaut vor sich hinschwäztend erleb[t]“ (Dörner 1998, 708f.).⁸⁶ Auch

⁸⁵ Auch das Umgekehrte gilt: „But just as not having a word for an emotion doesn't mean that it doesn't exist, having a word for an emotion doesn't mean that it does exist“ (Pinker 1997, 386).

⁸⁶ Der Frage nach der Lokalisation sprachlicher Prozesse im Gehirn muss hier nicht weiter nachgegangen werden. Die mittlerweile verworfene Theorie streng arbeitsteiliger Gehirnhemisphären wies Sprache als sym-bolisch-analytische Informationsverarbeitung der linken, räumliches und Bilderdenken dagegen der rechten Gehirnhälfte zu. Heute vermutet man eher eine Vielzahl verstreuter sprachrelevanter Orte (vgl. Roth 1996, 189).

für den soeben ins Gegenlager relegierten Damasio ist Sprache die notwendige Grundlage differenzierterer Selbstkonstruktionen:

Menschen verfügen über narrative Kompetenz zweiter Ordnung, das heißt sprachlicher Natur. Denn die Sprache kann verbale Erzählungen aus nonverbalen entwickeln. Die verfeinerte Form von Subjektivität, über die wir verfügen, erwächst nach meiner Ansicht aus diesem zweiten Prozeß. Sprache ist vielleicht nicht der Ursprung des Selbst, aber ganz gewiß der des „Ich“. (Damasio 1997, 322f.)

Selbst-Konstitution hängt also von Sprache nicht ab, Ich-Konstitution und *verfeinerte Form von Subjektivität* hingegen wohl. Sprache steht in enger Verbindung mit komplexerem Geist und besserer Organisation des Denkens (vgl. Damasio 1997, 329).

Für eine Verflechtungen von Denken und Sprache sprechen schon die offenkundigen evolutionären Vorteile. Für Pinker eröffnet Sprache außergewöhnliche Möglichkeiten: „What these new circuits make possible is an extraordinary gift: the ability to dispatch an infinite number of precisely structured thoughts from head to head by modulating exhaled breath“ (2000, 378). Auf diesen evolutionären Bonus hat auch Wolfgang Schnotz hingewiesen. Sprache hat den Wissenserwerb von der präsenten Imitation äußerer Tätigkeit abgelöst und ihn kontextunabhängig gemacht. Kognitive Prozesse können sich versprachlicht auf Gegenstände außerhalb des aktuellen Handlungsbereiches richten (vgl. Schnotz 1993, 7). Sprache wird Instrument der Handlungskoordination, zunächst noch in einem „Zeigfeld“ (im Sinne Bühlers), später in einem „Symbolfeld“ (Schnotz 1993, 9). Die Entwicklung von Schrift macht Zeichenproduktion und -rezeption dann unabhängig voneinander und erlaubt gewaltige kognitive Ausdifferenzierungen. Auch in Dietrich Dörners *Bauplan für eine Seele* (1998) spielt Sprache eine tragende Rolle, denn mit der Fähigkeit zum Sprechen kommen die Fähigkeit zum Denken, Bewusstsein und freier Wille (vgl. 690) – eine veritable „kognitive Explosion“ (797).

Bevor wir Sprachlichkeit in der Kognition genauer erfassen, blicken wir zunächst auf Kognition als das Gesamt der Prozesse des Wahrnehmens, Denkens, Verstehens, Urteilens (vgl. Gerstenmaier 1995, 11; Roth 1996, 26). Kognition umfasst alles von physiologischen Ereignissen an Zellmembranen und Synapsen, neuronalen Schaltungen von Zellen und Zellverbänden, vorbewussten präkognitiven Prozessen (z.B. Konstanzleistungen und Figur- / Grundtrennung) und bedeutungshaften Prozessen wie Kategorisieren, innere Repräsentation, Aufmerksamkeit, Erwartung, Denken, Vorstellen, Erinnern (vgl. Roth 1996, 32). Auch Affekte und Emotionen sind Teil des kognitiven Gesamtgeschehens.

Die Information, die an der Peripherie des menschlichen kognitiven Systems auftritt und dort weiterverarbeitet wird, ist ein semantisch unspezifischer neuronaler Code. Wirklichkeit ist daher immer Erlebniswirklichkeit, ein „Konstrukt des Gehirns“ (Roth 1996, 21, 93, 98ff.); wie *die Welt im Kopf entsteht*, lautet der Untertitel einer jüngeren Studie über Prozesse visueller Konstruktion (Hoffman 2003). Für Manfred Faßler beschränkt sich Sehen auf Elementares wie Hell, Dunkel, Formen, Farben. Schon das Konzeptualisieren einfacher Gegenstände erfordert beträchtlichen mentalen Zusatzaufwand: „Meinen wir ein Haus, einen Freund, einen Fluss zu sehen, verbinden wir optische Informationen mit kognitiven Leistungen, präzisen oder schwachen Erinnerungen, Assoziations- oder Ergänzungsgedächtnis (Faßler 2002, 22f.). Schon Anfangswahrnehmung ist Interpretation und Hypothesentestung, ist Objektausgrenzung und Bedeutungszuweisung (vgl. Kruse / Stadler 1994, 25, 29). Durch Vergleich und Kombination wird aus neutralen Aktionspotenzialen unsere bunte Erlebniswelt, deren Qualitäten nicht „abphotografiert“, sondern kognitiv errechnet sind (vgl. Roth 1996, 98, 111).⁸⁷

Kognition als Wirklichkeitskonstruktion ist aber weder autonom noch beliebig. Zum Ersten wird ein großer Teil nicht aktiv, bewusst und freiwillig vollzogen, sondern widerfährt dem Menschen (vgl. Schmidt 1994b, 16; Roth 1996, 125). Zweitens hängt Kognition von den stammesgeschichtlich evolvierten Möglichkeiten des kognitiven Systems ab, was dazu führt, dass ein menschlicher Spaziergänger in einem Wald eine gänzlich andere Wirklichkeit konstruiert als eine im Baum hängende Zecke. Drittens ist Kognition wesentlich geprägt durch kontingente Faktoren wie Erwartungen, Einstellungen, Vorwissen, Motivationslagen (vgl. Gerstenmaier 1995, 59)⁸⁸ und v.a. durch das Globalziel des Organismus, durch Wirklichkeitskonstruktionen Komplexität zu reduzieren und sich selbst zu erhalten. Kognition ist aber nicht solipsistisch, sondern durch Mikro- und ökologische Makrokontexte geformt, die Wirklichkeitsannahmen und -kriterien liefern, mit denen wir alltagsrealistisch operieren können (vgl. Kruse / Stadler 1994, 36; Roth 1996, 321ff.). Helmuth Feilke nennt dies Hypothesen des „gesunden Hausverständes“: vom anscheinend Wahren, vom Vergleichbaren, von

⁸⁷ Deshalb kann man auch den Begriff der Informationsverarbeitung problematisieren (vgl. Kruse / Stadler 1994, 30). Mir scheint jedoch, dass sich (mit Gerstenmaier) durchaus von Wahrnehmung und Kognition als „Aufnahme von Informationen über unsere Sinne sowie die anschließende Verarbeitung dieser Information zu inhaltlich bedeutsamen und sinnhaften Sachverhalten“ (1995, 42) sprechen lässt, wenn man Information *nicht* als materiales Substrat auffasst, das in der Kommunikation zu senden, zu empfangen und zu entschlüsseln ist.

⁸⁸ Solche Kontingenzen zeigen sich bereits in einfachen Kognitionsakten. Die Mehrzahl der Leser des Satzes *Es war ein einmal* übersieht das *ein*. (Leser dieser Fußnote vielleicht weniger, denn sie haben bereits einen anderen kontextuellen Erwartungsrahmen.) Ein beeindruckendes Beispiel erfolgreicher Situationsumdeutung zeigt Roberto Benigni Film *Das Leben ist schön* (1997). Dort stellt ein Vater seinem kleinen Sohn die Wirklichkeit eines Konzentrationslagers als Wettkampfspiel zweier Mannschaften vor, mit einem (am Ende tatsächlich anrollenden) Panzer als Hauptgewinn.

den Ursachen und vom Zweckvollen (vgl. 1994, 52ff.).⁸⁹ Wirklichkeitskonstruktion erfolgt „im Bedeutungsrahmen von Kulturen und Gesellschaften“ (Faßler 2002, 24). Im Vorgriff auf die semiotische Argumentation im folgenden Kapitel ließe sich sagen: Sie erfolgt immer über schon codierte kulturelle Einheiten.

Wie aber verhält es sich mit sprachlichen Anteilen in der Wahrnehmung und Repräsentation? Für die visuelle Wahrnehmung gibt es die Theorie einer dreistufigen Computation von David Marr (vgl. Kebeck 1994, 261ff., Gerstenmaier 1995, 70f.; Hoffman 2003, 28) oder die duale Codierungstheorie von Paivio, die von einem verbalen und einem nonverbalen Gedächtnissystem und von unterschiedlichen Kodierprozessen von Bildern, konkreten und abstrakten Wörtern ausgeht. Duale Kodierung, nämlich verbal *und* über mentale Images, sei bei Bildern am stärksten, somit am nachhaltigsten. Andererseits verschwimmt auf der elementaren Ebene der Umwandlung einströmender Sinnesdaten in neuronale Impulse vorerst der Unterschied zwischen Schrift und Bild, denn es handelt sich in jedem Fall um visuell aufgefasste Reizmuster. Dies führt zu Theorien, wonach zwischen sprachlichen Texten und visuellen Vorlagen auf der Ebene kognitiver Repräsentationsformate kein Unterschied herrscht.

Was diese Repräsentationsformate angeht, konkurrieren zwei grundsätzliche Erklärungsmodelle, propositionale und analoge. Autoren wie Pylyshyn und Kintsch gehen von einer propositionalen Repräsentation aus. Danach entsteht Bedeutung additiv-elementaristisch als Reihung geordneter Listen von Propositionen. Im Falle eines Textes baut sich Bedeutung sozusagen Satz für Satz auf. Die Wahrnehmung einer Bildvorlage ist ungeachtet der Sukzession rapider Augenbewegungen eher eine „simultane Synthese“, welche die Situation als Ganzheit erfasst (vgl. Klimsa 1995, 14). Theoretisch können aber auch hier propositionale Repräsentationen unterstellt werden. Propositionen sind sprachnah, aber nicht sprachlich, es handelt es sich vielmehr um eine innere mentale Symbolsprache (vgl. Schnotz 1994, 155). Eine Proposition besteht aus mehreren Wortkonzepten „von denen eines als Prädikat eine Beziehung zwischen den Argumenten spezifiziert, so daß die Wortkonzepte durch die Propositionen definiert werden, in denen sie vorkommen“ (Rickheit / Strohner 1993, 71).

⁸⁹ Hierzu gehören auch die gestaltpsychologischen Gesetze der Wahrnehmung, etwa die „gute Fortsetzung“ und das „gemeinsame Schicksal“ (vgl. Roth 1996, 259). Ein bekanntes Beispiel für einen Mikrokontext sind die Zeichenreihen *12 13 14* und *A B C*. Das mittlere Zeichen wird bei graphischer Elementarisierung je nach seiner Umgebung entweder als Zahl *13* oder als Buchstabe *B* gelesen (vgl. Kebeck 1994). Die Abhängigkeit von Makrokontexten ermöglicht Scherze wie die, ein Schnittmuster als Stadtplan auszugeben und damit nach dem Weg zu fragen: Sobald eine Kommunikationssituation sozial-kommunikativ eingelesen ist, bedarf es hochgradiger Störungen, sie wieder aufzubrechen – etwa des Zwischenrufs, dass der Kaiser keine Kleider an habe.

Kritik an propositionalen Modellen erregt v.a. die mangelnde Berücksichtigung außersprachlichen, referentiellen Wissens und verschiedener Verstehenskontexte (vgl. Rickheit / Strohner 1993, 73). Holistische Ansätze gehen daher alternativ von semantischen Makrostrukturen, Szenarien, Situationsmodellen, Prototypen aus (vgl. Schnotz 1994, 177). Nicht nur Texte, auch Erfahrung und Wissen werden danach in Form ganzheitlicher mentaler Schemata, Skripten oder Landkarten repräsentiert. Für Bartlett und Rumelhart ist ein Schema eine kognitive Struktur, die nicht alle, sondern nur die wichtigsten Charakteristika eines Gegenstandes repräsentiert; Skripten sind mit Schank und Abelson stereotype Handlungssequenzen, etwa bei einem Restaurantbesuch (vgl. Johnson-Laird 1983, 371; Rickheit / Strohner 1993, 81).

In seiner einflussreichen Theorie über *Mental Models* kombiniert Philip Johnson-Laird (1983) symbolische propositionale Repräsentation mit analogen mentalen Modellen. Mentale Modelle sind keine Bilder oder Abbilder (*images*), auch keine Vorstellungen.⁹⁰ Es handelt sich vielmehr um „structural analogues of the world“ (Johnson-Laird 1983, 165; vgl. auch Rieser 1988, 62), wobei diese Welt auch eine imaginäre Textwelt (*discourse*) sein kann. Befinden sich z.B. in einer Personengruppe einige Germanisten, so lässt sich der Sachverhalt, dass diese allesamt Professoren sind, wahlweise in einer Proposition oder in einem mentalen Modell repräsentieren:

Abb. 4: Proposition und mentales Modell

Sprachnahe Proposition	Mentales Modell
< Alle Germanisten sind Professoren >	Germanist = Professor Germanist = Professor = (Professor)* * = Möglichkeit, dass unter den Anwesenden Professoren sind, die <i>keine</i> Germanisten sind

Der Unterschied bei der Repräsentation von Texten stellt sich so dar:

Während die propositionale Repräsentation aus einer sprachnahen Übersetzung des Textes in eine mentale Repräsentation der explizit im Text angesprochenen Sachverhalte besteht, baut die Repräsentation durch mentale Modelle auf der propositionalen Repräsentation auf, bezieht aber

⁹⁰ Ähnlich weist Dietrich Dörner darauf hin, dass Schemata keine Bilder und Vorstellungen seien, sondern lediglich Programme oder „Baupläne ... zur Identifizierung oder zur Erzeugung eines Bildes“ (1998, 646; vgl. 648, 672).

in weit stärkerem Maße als diese das vorhandene textunabhängige Wissen ein und kommt daher zu einer Struktur, die weit über den Text hinausgehen kann. (Rickheit / Strohner 1993, 83)

Die Funktion propositionaler Repräsentationen ist also die einer Art Brücke zwischen mentalem Modell und repräsentiertem Sachverhalt (vgl. Schnotz 1994, 161). Einmal sind sie die elementare Vorstufe der Bildung mentaler Modelle, eine Art oberflächliches Verstehen (vgl. Johnson-Laird 1983, 244; Schnotz 1994, 180); zum anderen dienen sie als Station auf dem Rückweg von mentalen Modellen zu kommunizierbaren Wörtern, Phrasen, Sätzen.⁹¹ Für Wolfgang Schnotz hat die propositionale Repräsentation eine darüber noch hinausgehende Funktion beim Verstehen von Bildern:

Das beim Verstehen einer bildhaften Darstellung konstruierte mentale Modell bedarf ... der Ergänzung durch eine propositionale Repräsentation, *in der die Ergebnisse der jeweiligen Ableseprozesse explizit gemacht werden*. Mentale Modelle und propositionale Repräsentation nehmen demnach beim Verstehen von Visualisierungen komplementäre Repräsentationsfunktionen [!] wahr. (Schnotz 1995, 91).

Sprachnahe propositionale Repräsentationen wären demnach bei der Bildwahrnehmung nicht nur die Übergangsstadien auf dem Weg hin zum und wieder zurück vom mentalen Modell, sondern, in der Metaphorik von *html*-Dokumenten gesprochen, der stets präsente, verbale „Quellcode“ des Bildverstehens.

Wie alle interaktiven Ansätze geht die Theorie mentaler Modelle von einer Wechselwirkung zwischen Weltwissen und Textinformation aus. Mentale Modelle sind einerseits kognitiv weitaus ökonomischer als propositionale Repräsentationen, andererseits ungleich elastischer und umfassender als Schemata, Prototypen oder Skripten, welche Johnson-Laird als Spezialfälle mentaler Modelle ansieht (vgl. 1983, 371, 380, 398). Mit der Existenz mentaler Modelle lassen sich kognitive Flexibilität und Leistungsfähigkeit des Menschen erklären:

... mental models play a central and unifying role in representing objects, states of affairs, sequences of events, the way the world is, and the social and psychological actions of daily life. They enable individuals to make inferences and predictions, to understand phenomena, to decide what action to take and to control its execution, and above all to experience events by proxy; they allow language to be used to create representations comparable to those deriving from direct acquaintance with the world; and they relate words to the world by way of conception and perception. (Johnson-Laird 1983, 398)

⁹¹ Erklären lässt sich mit dem „Überschuss“ mentaler Modelle und der Brückenfunktion propositionaler Repräsentation beispielsweise, dass Lerner unmittelbar nach einer Neudurchnahme oft das Gewünschte, in einem Zeitabstand dann aber ganz Anderes (re-)produzieren. Sie bilden zunächst eine oberflächliche propositionale Repräsentation des *inputs*, z.B. eines Tafelbildes, auf längere Sicht aber ein mentales Modell, dessen Subjektivität bei der „Rückübersetzung“ durchschlägt.

Mentale Modelle werden konstruiert von Sachverhalten, von Texten, von visuellen Erfahrungen. Sie werden erweitert, integriert, validiert, angereichert (vgl. Schnotz 1994, 84f.). Indem einfachere Modelle kombiniert, ineinander gebettet und so zu Modellen höherer Ordnung kombiniert werden, können mentale Modelle auch komplexe Ereignis- oder Sachverhaltsstrukturen bis hin zu Ideologien und „Weltansichten“ erfassen.

Wenn sprachnahe Propositionen sowohl das Ausgangsmaterial für mentale Modelle, die Vorstufe bei der Rücküberführung solcher Modelle in geäußerte Sprache und, bei visuellen Vorlagen, ein begleitendes, komplementäres Repräsentationsformat darstellen, so ist entwickelte Sprachlichkeit ein eminent wichtiges kognitives Vermögen. Je differenzierter die Sprachlichkeit eines Menschen, desto differenzierter werden – über die Zwischenstufe bzw. das Komplement der propositionalen Repräsentation – seine mentalen Modelle und seine Kommunikationen dieser Modelle ausfallen.

Stützen lässt sich dieses Postulat – wenngleich nicht empirisch, so doch heuristisch-theoretisch – mit Lem Wygotskis Theorie über den Zusammenhang von Denken und Sprechen (1934, 1981). Für Wygotski vermittelt eine so genannte „innere Sprache“ zwischen dem Gedanken und dem Wort. Die innere Sprache entwickelt sich aus der egozentrischen Sprache des Kindes als Instrumentarium für kognitive Problembewältigung. Sie ist gekennzeichnet von zusammenhangloser, fragmentarischer Syntax mit prädikativem Charakter (vgl. Wygotski 1981, 328f.), sie ist tendenziell idiomatisch, voller Elisionen und Auslassungen. Als gedankliches Konzept der geschriebenen Sprache ist die innere Sprache „in beträchtlichem Maße ein Denken in reinen Bedeutungen. Sie ist dynamisch, inkonstant und fluktuierend und erscheint zwischen den geformteren und stabileren extremen Polen des sprachlichen Denkens – zwischen dem Wort und dem Gedanken“ (350).⁹² Der Übergang von der inneren zur äußeren Sprache ist keine Übersetzung, sondern eine Umstrukturierung prädikativer Idiomatik in syntaktische Verständlichkeit.⁹³

Die innere Sprache ist nicht identisch mit der Bildung propositionaler Repräsentationen; gleichwohl lässt sie sich plausibel in deren Nähe situieren, und zwar sowohl

⁹² In Rudimenten sichtbar wird die innere Sprache beim zusammenhanglosen aber doch fokussierten Vor-sich-hin-Reden in der Bewältigung intensiver Erfahrungen oder Probleme.

⁹³ Das Konzept der „inneren Sprache“ wird insbesondere in der Auseinandersetzung mit Piagets „ego-zentrischer Sprache“ des Kindes gewonnen (vgl. Wygotski 1981, 17ff.). Wygotski sieht diese nicht wie Piaget als lustvolle und zweckfreie „Begleitmusik“, die in der Entwicklung wegzosialisiert wird, sondern als Mittel der Problemstrukturierung und Bewältigung, das sich zur inneren Sprache des Erwachsenen weiterentwickelt. Die Idee der inneren Sprache steht somit im Zusammenhang einer Theorie der kognitiven und der Sprachentwicklung, welche die soziale Praxis wesentlich für die frühkindliche Verschränkung von Denken und Sprache verantwortlich macht, in deren Verlauf Denken versprachlicht und Sprache intellektualisiert wird.

beim Weg von der Wahrnehmung zum mentalen Modell als auch beim Rückweg zur geäußerten Sprache. Ebenso plausibel scheint es, von unterschiedlichen Elaboriertheitsgraden der inneren Sprache auszugehen, die wiederum die Fähigkeit zum Denken und zum Sprechen beeinflussen. Innere Sprache und propositionale Modelle als proto-sprachliche Anteile der Kognition bzw. als Brücken zwischen Kognition und Kommunikation sind eine erste Begründung des Aufbaus von Sprachlichkeit als deutschdidaktischer Aufgabe.

Dabei ist einzuräumen, dass die genannten Modelle zur Sprach- und zur Bildverarbeitung nicht unstrittig sind.⁹⁴ Auch sind empirisch harte Erkenntnisse nur in kontrollierten und reduzierten Versuchsanordnungen zu gewinnen, die mit komplexen Wahrnehmungs- und Beobachtungsprozessen, um die es hier gehen soll, wenig gemein haben.⁹⁵ Propositionale Repräsentationen und mentale Modelle sind keine empirischen Tatsachen (vgl. Schnotz 1994, 165). Zwar herrscht zwischen einer propositionalen Repräsentation und einem mentalen Modell eine ähnliche Beziehung wie zwischen einer sprachlichen Beschreibung und der Darstellung eines Sachverhaltes durch ein realistisches Bild oder durch ein Diagramm (vgl. Schnotz 1995b, 91); aber propositionale Repräsentationen *sind* nicht sprachlich, mentale Modelle *sind* keine inneren Bilder. Umgekehrt ist weder ein interpretierender Text zu einem Gedicht, noch die graphische Darstellung des Tempussystems im Deutschen ein Abbild von Bewusstseinsinhalten ihrer Urheber.

Ungeachtet dieser Einschränkungen ist die Theorie mentaler Modelle schlüssig und – ergänzt um Wygotskis „inneres Sprechen“ – heuristisch ergiebig. Nicht nur birgt sie wichtige Konsequenzen für die Wissensvermittlung mit Texten und Bildern,⁹⁶ sie er-

⁹⁴ Vgl. dazu Johnson-Laird 1983, 246f.; Rickheit / Strohner 1993, 160; Weidenmann 1995a, 68ff.; Engelkamp 1998, 228f.

⁹⁵ Vgl. etwa die Methoden der Erfassung menschlicher Sprachverarbeitung bei Rickheit / Strohner 1993, 93.

⁹⁶ Wolfgang Schnotz hat aufgezeigt, wie sich Annahmen über die mentale Kohärenzbildung umsetzen in instruktionspsychologische Konsequenzen für die Sequenzierung von Information, die Gestaltung der Textoberfläche und spezifische Lernstrategien (1994, 225ff.). Forschungen zum Zusammenspiel von Text und Bild / Abbild / Diagramm beim Lernprozess haben Schnotz (1995, 1998) und Weidenmann (1995a, 1995b, 1998) vorgelegt. Sie haben damit nicht nur manche didaktische Folklore entlarvt, etwa vom pauschal bessere Lernen bei Ansprache mehrerer Sinneskanäle (vgl. Weidenmann 1995b, 69), von der zwangsläufig hohen Effizienz des piktorialen Codes (vgl. Weidenmann 1995a, 249) oder von der Überlegenheit animierter über statische Bilder (vgl. Schnotz 1998, 150ff.); sie haben auch wichtige Hinweise für die Optimierung entsprechender Lernangebote bzw. Lernumgebungen gegeben, deren Quintessenz die Notwendigkeit einer Verknüpfung visueller Angebote mit sprachlichen ist (vgl. Klimsa 1995, 15). Weidenmann schließt von den multiplen Repräsentationsformen, die charakteristisch für mentale Modelle sind, auf multicodale Einkodierungen der Information und betont die Rolle der Sprache für logische Strukturierung qua Bezeichnungen, Regeln, Prinzipien: „Sprache ist bei multicodalen und multimodalen Lernangeboten auch notwendig, um den prinzipiellen Bedeutungsüberschuß, die Vieldeutigkeit von piktorialen Darstellungen einzuzugrenzen, um den Blick zu lenken und die Aufmerksamkeit zu steuern“ (1995b, 74).

klärt auch, warum Erkenntnis nur im Rahmen vorhandener kognitiver Strukturen möglich ist: „Vorhandene Differenzierungen in der Realität bleiben deshalb beim Fehlen entsprechender Schemata unerkannt“ (Schnotz 1994, 87). Zwar sieht man nicht nur das, was man bereits weiß; aber individuelles Vorwissen und kulturell formierte Erwartungen, Konventionen und Verhaltensverpflichtungen beeinflussen Wahrnehmung und Verstehen ebenso stark wie situative Interessen und Bedürfnisse (vgl. Rickheit / Strohner 1993, 243ff.; Schnotz 1994, 41ff., 64ff.). Verstehen als „Aufbau einer konsistenten und kohärenten mentalen Repräsentation eines Sachverhalts“ (Schnotz 1994, 49) unterliegt den pragmatisch-kommunikativen Kontexten, in denen es stattfindet, und gegebenen mentalen Strukturen (Wissen, Erfahrung), auf die es trifft. Das Stichwort *pragmatisch-kommunikativ* leitet über von den proto-sprachlichen Anteilen kognitiver Prozesse zur sichtbaren Sprache.

3.2 Sprachlichkeit in der Kommunikation

Die folgenden Überlegungen richten sich gegen eine „Festlegung der Sprache auf symbolisch-denotative Funktion der Re-Präsentation einer vorgängig konstruierten Wirklichkeit“ (Feilke 1994, 153). Sie gehen stattdessen aus von einem konstruktivistischen Begriff von Sprache als Mittel zum Aufbau von Konsensualität, Orientierung und Verhaltenskoordination.

Einen symbolisch-denotativen Sprach- und Kommunikationsbegriff scheint Stephen Pinker zu vertreten, wenn er den Zweck von Sprache darin sieht, „to communicate information“ (2000, 5, 11) bzw. „to dispatch an infinite number of precisely structured thoughts from head to head“ (378). Die *conduit metaphor*, wonach Sprache der Verpackung und dem Transport von Inhalten von einem Sender an einen Empfänger dient,⁹⁷ steht bei Pinker gegen das von ihm so bezeichnete *Standard Social Science Model*, wonach der Mensch ein ausschließliches Produkt kulturell relativer Lernprozesse ist, und gegen die Sapir-Whorf-Tradition, wonach Denken und Bewusstsein rein sprachlich determiniert sind. Pinker unterschätzt m.E. aber 1) die in der (potentiellen) Rekursivität und Reflexivität von Sprache liegende Komplexität, 2) ihre soziokulturell variable Geprägtheit und Prägekraft und 3) die Bedeutung des In-der-Sprache-Seins für Selbst- und Fremdreferenz. Dem widerspricht, dass Pinker die *conduit metaphor* selbst eingeschränkt. Menschliche Kommunikation sei kein Informations-transfer wie zwischen zwei Faxgeräten, sondern eine „series of alternating displays of behavior by sensitive, scheming, second-guessing, social animals“ (Pinker 2000, 230). Dies ist ein entscheidendes Zugeständnis. Vieles von dem, was wir *social animals* tun, mag genetisch programmiert sein. Aber weder soziale Sprachmuster wie

⁹⁷ *Conduit* bezeichnet im Englischen in der Regel eine Röhre, durch die eine Flüssigkeit transportiert wird.

„irony, humor, metaphor, sarcasm ... and poetry“ (Pinker 2000, 230) noch individuelle Sprachverwendungen – „the accidental poet, the sweet-talker, the rapier-like wit ...“ (337) – gehen darin auf. Pinkers Anlage-Umwelt-Modell (vgl. 423) hebt den Widerspruch zwischen Genen und Gesellschaft weit gehend auf: Jeder genetisch programmierte Instinkt, also auch einer für Spracherwerb und -gebrauch, erhält demnach *input* aus der Umwelt und er entwickelt und gebraucht (*develops and accesses*) Fertigkeiten, Wissen und Werte. Auch wenn sie kein „disembodied ghostly process or fundamental force of nature“ ist: „culture is given its due“ (Pinker 2000, 427).

3.2.1 Metaphern und imaginative Rationalität (Lakoff / Johnson 1980)

Nicht nur bei Pinker kommt die Bedeutung sozialer und kultureller Kontexte für Sprache, Subjektivität und Denken zu ihrem Recht. Auch Lakoff / Johnson kritisieren die *conduit metaphor* (vgl. 1980, 10ff., 206) und betonen die kulturelle Geprägtheit und Prägekraft von Sprache. Erfahren und Verstehen vollziehen sich weder rein objektivistisch noch subjektivistisch, sondern vermittelt durch in Interaktionen mit Menschen und Objekten gewonnene Erfahrungsgestalten („*experiential gestalts*“). Wirklichkeit wird über kulturell festgelegte Metaphern angeeignet, indem abstrakte und unscharfe Konzepte (Emotionen, Ideen) durch klarere und konkretere (Raum, Objekte) verstanden werden (vgl. 115ff., 154). Ein ausführlich erläutertes Beispiel ist: *Argument is war*. Man könnte *argument* (i.S. von Auseinandersetzung, Streit) alternativ auch als „Tanz“ metaphorisieren. Erkenntnistheoretisch beziehen Lakoff / Johnson damit eine Stellung zwischen Pinker und Damasio. Denn Pinker lehnt die Vorstellung, „that we hear what we expect to hear, that our knowledge determines our perception, and ultimately that we are not in direct contact with any objective reality“ (2000, 182) als relativistisch ab. Damasio hingegen argumentiert konstruktivistisch. Zwar gebe es eine „bemerkenswerte Übereinstimmung der Konstruktionen, die verschiedene Individuen ... anfertigen“, aber: „Wie die ‘absolute’ Wirklichkeit ist, wissen wir nicht und werden es wohl auch nie wissen“ (Damasio 1997, 141). Die Außenwelt ist nicht direkt erfahrbare, sondern wird „repräsentiert über die Veränderungen, die sie im Körper hervorruft“ (1997, 306).⁹⁸ Für Lakoff / Johnson hingegen sind die Objekte in der Realität Erfahrungsbegrenzer (*constraints*), Erfahrungswirklichkeiten entstehen aber erst durch körperlich-soziale Interaktionen und durch sprachlich-kulturelle Metaphern.⁹⁹ Dieser *experientialism* synthetisiert Objektivismus und Sub-

⁹⁸ Die von Damasio bemerkte Übereinstimmung der Konstruktionen verschiedener Individuen ist jedoch auch innerhalb eines konstruktivistischen Theorierahmens zu erklären, und zwar mit der Beschaffenheit des menschlichen Kognitionsapparates und der Sozialität von Wirklichkeitskonstruktionen.

⁹⁹ Was dies heißt, kann wiederum selbst mit einer Metapher erläutert werden: Die „Realität“ einer Autobahnfahrt beinhaltet *constraints* wie Leitplanken, Auf- und Ausfahrten, Park- und Rastplätze. Was daraus jeweils als „Wirklichkeit“ resultiert – Schmitz (1996) würde auch dies als Text bezeichnen –, ist daher ein keineswegs beliebiger, wohl aber kontingent-subjektiver Reigen aus Wahrnehmungssplittern. Kaum jemand würde einer

jektivismus in einer „*imaginative rationality*“ (185ff., 192ff.). Wirklichkeitskonstitution ist metaphernvermittelt als ein „*partial understanding of one kind of experience in terms of another kind of experience*“ (154), Verstehen vollzieht sich, „*when we use a gestalt from one domain of experience to structure experience in another domain*“ (230).

Welche Rolle für diese *imaginative Rationalität* hat die Sprache? Sprache allein verändert Wirklichkeit nicht, aber da Metaphern stets Wirklichkeitsausschnitte selektieren, indem sie manche Aspekte herausheben und andere verdecken, verändern sie unseren Wahrnehmungsrahmen (*conceptual system*) und damit „*what is real for us and affect how we perceive the world and act upon those perceptions*“ (Lakoff / Johnson 1980, 145f.). Metaphern betreffen somit eben nicht nur Sprache, sondern auch Denken und Handeln. Es macht, um ein Beispiel der Autoren aufzugreifen, einen beträchtlichen Unterschied, ob man Liebe als Reise, als Krieg oder als „*collaborative work of art*“ (152) konzeptualisiert; selbst *Liebe* ist keine Wahrheit, sondern „*therefore a function of our conceptual system*“ (179).

Halten wir fest: Mit *experientialism* bestimmen Lakoff / Johnson einen Raum, in dem äußere (soziale, materielle) und innere (kognitive, psychische) Realität über sprachliche Metaphern vermittelt werden. Sprache ist – abgesehen von direkter körperlicher Erfahrung – das primäre Mittel der Bildung von Metaphern, die dann sowohl zum Bestand des Wahrnehmungsrasters (*conceptual system*) als auch zum Inventar sozialer Interaktion werden. Metaphern legen fest, was kognitiv und kommunikativ wahr und der Fall ist. Die Vorstellung von Sprache als neutralem Behälter bzw. Transportmedium für vorgängige und vorsprachliche Bedeutung wird damit weit überritten.

Die Metaphern von Lakoff / Johnson sind psychische und sprachliche Phänomene, die zwischen Kognition und Sprache vermitteln. Mit ihnen haben wir einen Schritt von den im ersten Teil dieses Kapitels beschriebenen, rein mentalen Prozessen in die sichtbare Realität sprachlicher Kommunikation getan. Dass diese Kommunikation ein kontextgebundener und selbst wiederum kontextualisierender sozialer Prozess ist, der weit weniger der Besprechung einer vorgefundenen, als der Konstitution einer konsensuellen Welt dient, hat Helmuth Feilke ausführlich in seiner Theorie über Sprache als soziale, auf einen Common-sense bezogene Gestalt entfaltet.

Benennung des Geschehens als „Fahrt auf der Autobahn“ widersprechen. Allerdings, und dies ist ein zentraler Punkt in der Argumentation von Lakoff / Johnson, erhält die Erfahrungswirklichkeit durch Metaphern unterschiedliche (Vor-)Strukturierungen: Wir werden unsere Fahrt anders erleben, wenn wir sie als Teil einer „sommerlichen Reisewelle“ oder aber des täglichen „Kriegs auf Deutschlands Straßen“ begreifen. (Nebenbei: Lange noch bevor im Internet Überlastung und Stau herrschten, gab es bereits das visionäre Bild der „Datenautobahn“.)

3.2.2 Sprache, Common sense, Konsensualität (Feilke 1994, 1996)¹⁰⁰

Feilkes Sprachauffassung ist von grundlegender Bedeutung für die theoretische Fundierung der in dieser Arbeit entwickelten sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung. Feilke überwindet reduktive Auffassungen von Sprache als Zeichensystem, Grammatikorgan, Handlungsinstrument (vgl. 1996, 17) mit einer systemtheoretischen Sicht von Sprache als System des Orientierungsverhaltens (vgl. 1994, 17), als „Mittel der Verhaltenskoordination“ (1996, 33). Die Leistung von Sprache besteht darin, die „in sozialen Systemen stattfindende Reduktion von Komplexität in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht als Selektionen verfügbar zu halten und wiedererkennbar zu machen“ (1994, 100). Sprache hat also nicht eine „symbolisch-denotative Funktion der Re-Präsentation einer vorgängig konstruierten Wirklichkeit“ (1994, 153), und sie ist auch nicht *vor* und *außerhalb* aller Kommunikation als universales Medium bereits vorhanden. „Das Sprechen“, so Feilke, „ist kein Besprechen einer intersubjektiv bereits festgestellten Welt. Es baut im Meinen und Verstehen Orientierungen und Feststellungen sowohl kognitiver wie auch sprachlicher Art erst auf und aus“ (1996, 99f.). Der Anklang an Luhmann ist deutlich: Kommunikation wird nicht außerhalb, sondern in ihrem Rückbezug auf Kommunikation verankert, sie braucht den Bezug auf eine „wirkliche“ Ordnung der Dinge nicht, um selbst Ordnung stiften zu können (vgl. 1994, 77).¹⁰¹

Die kommunikative Ordnungsstiftung ist im Wesentlichen ein sozialer, sprachpragmatischer Prozess, welcher auf einen so genannten Common sense bezogen ist. Common sense ist „ein auf die ökologischen Bedingungen menschlichen Handelns bezogenes und durch diese Bedingungen pragmatisch konstituiertes und stabilisiertes intuitives Wissen“ (1994, 66). Linguistischer Common sense ist ein Wissen (= Fundus) und eine Fähigkeit (= Verfahren) der Verfügung über konventionalisierte idiomatische Prägungen, die in der Kommunikation voraussetzbar sind und Anschlussfähigkeit herstellen. Diese „konventionalen Ausdrucksgestalten“ (1994, 44) werden durch Kommunikation einerseits festgelegt, wirken andererseits qua Nutzungserfahrungen auf diese zurück. Derartige idiomatische Prägungen können syntaktisch sein: [Satz 1] *geschweige denn* [Satz 2]; oder *so gut wie* [Partizip]. Semantische Prägungen sind etwa *über den Berg sein, das schwarze Brett, Ebbe und Flut*. Pragmatisch sind Prägungen wie *Politik ist ein schmutziges Geschäft* oder *Die Konkurrenz schläft*

¹⁰⁰ Das Folgende bezieht sich auf Feilkes *Common-sense-Kompetenz* (1994) und *Sprache als soziale Gestalt* (1996).

¹⁰¹ Hier lässt sich vorgreifen auf die semiotische Modellbildung in Kapitel 4. Genau so, wie Sprache auch ohne Wirklichkeitsbezug funktioniert, brauchen nach Eco auch semiotische Zeichensysteme für ihr (internes) Funktionieren den Bezug auf eine Wirklichkeit, den sie in der Regel zwar haben, dennoch nicht.

nicht.¹⁰² Es handelt sich insgesamt um einen Bereich „kommunikations- und so auch kognitionsorganisierender Formate einer redebezogenen Zeichenhaftigkeit ... zwischen linguistischer Struktur und textueller Praxis“ (1994, 350), welcher aus der Praxis für die Praxis beständig emergiert. Typische Beispiele wären der Werbeslogan *Nicht immer, aber immer öfter* oder das im Mai 2005 in Umlauf gesetzte Schlagwort vom *Heuschreckenkapitalismus*.

Über linguistischen Common sense wird die theoretische Vielfalt möglichen Zeichenausdrucks zu einer „sozial bestimmten, d.h. individuell nicht optionalen Ausdruckstypik“ (1994, 364) verdichtet, mittels welcher wiederum semantische Ko-orientierungen organisiert werden. Selektivität und Anschließbarkeit von Kommunikation bleiben indes, anders als bei Luhmann, keine soziologisch-systemischen Größen, sondern werden über einen Begriff kommunikativer Kompetenz sozialer Akteure als Individuen quasi konstruktivistisch gewendet (vgl. 1994, 364; 1996, 10). Anders als bei Chomsky (und auch Pinker) ist diese Kompetenz keine genetische. Common sense besteht in der Kenntnis und im Können der unter aktuellen Selektionsbedingungen normativ stabilisierten Kommunikationsmittel (vgl. 1994, 178). Auf der Ausdrucksebene geht es darum, über das typisch Konventionelle hinaus das kreativ Mögliche handzuhaben; auf der semantischen darum, Figuren und Hintergründe von Kommunikation auszumachen (vgl. 1994, 155). Common sense-Kompetenz ist also ein konstruktiv-rekonstruktives Interpretationswissen (vgl. 1994, 136) darüber, was sprachlich-sozial richtig und wichtig ist. Ausdrucksbildung vollzieht sich in sozialen Handlungskontexten. Einmal gebildet, steht ein Ausdruck dann wiederum als „intermediäre Ebene struktureller Organisiertheit“ (1994, 367) zur Orientierung von Kognition, Handeln und Kommunikation zur Verfügung.

Feilkes Modellierung von Sprache als über Common sense-Kompetenz gebildete soziale Gestalt beschreibt keine intentionalen Lernprozesse, kein bewusstes und planvolles Handeln. Es geht um „natürliches“ Meinen und Verstehen, darum also, wie sich Kommunikation alltäglich vollzieht. Kein Bildungsprodukt, ist sprachlicher Common sense vielmehr Ablagerung und *a priori* unserer alltäglichen Kommunikationserfahrungen. Feilkes Ansatz macht „die erstaunlichen Common sense-Leistungen in der natürlichen sprachlichen Kommunikation zu einem großen Teil linguistisch faßbar und erklärbar“ (1994, 365); er stellt aber kein Programm oder Instrument sprachlicher Bildung dar.¹⁰³

¹⁰² Vgl. Feilke 1994, 379. Wie solche Prägungstypen weiter zu differenzieren und ineinander einbettbar sind, ist Hauptgegenstand bei Feilke 1996.

¹⁰³ Mit der Common sense-Kompetenz lässt sich auch das Aufkommen stärker an der Mündlichkeit orientierter Schrifttexte erklären, die Peter Sieber unter dem Begriff *Parlando* beschrieben hat (vgl. Sieber 1998, v.a. 162ff.).

Dennoch hat das Common sense-Konzept eine Reihe (deutsch)didaktischer Implikationen, die einen kurzen Exkurs lohnen. Eine betrifft normorientierte Schulgrammatik und Fehlervermeidung:

Anders als die sprachdidaktisch fürsorgliche Indienstnahme [syntaktischer Muster] zur „Vermeidung“ von Fehlern suggerieren möchte, scheint hinsichtlich des Erwerbs die Pointe gerade syntaktischer patterns empirisch darin zu bestehen, daß sie „fehlerfreundlich“ sind, also semantische und funktionale Unsicherheit „vertragen“ und so die Hypothesenbildung unterstützen. (Feilke 1996, 228)

Dieser Gedanke lässt sich ins Grundsätzliche wenden. Sprachgebrauch ist nicht dann adäquat, wenn er sich im Einklang mit kodifizierten grammatischen Regeln und stilistischen Normen befindet, sondern wenn er pragmatisch erfolgreich, konstruktivistisch besehen: viabel ist (vgl. Feilke 1994, 34). Der alte Mann in Peter Bichsels bekannter Erzählung *Ein Tisch ist ein Tisch* überstrapaziert seine Ausdrucksfreiheiten und verliert mit dem sprachlichen seinen sozialen Anschluss. Sprecher, die zwei Hauptsätze kausal mit *weil* verknüpfen oder die Absoluta wie *perfekt, einzig* oder *weiß* steigern, verstoßen gegen sprachliche Regeln; ihrem natürlichen Meinen, Verstehen und Verstandenwerden tut dies in der Regel aber keinen Abbruch. Im Gegenteil erweist sich gerade kreativer Normbruch in bestimmten Domänen (Jugendmilieus, Internet, Werbung) als hoch anschlussfähig. Anstatt also SchülerInnen im Bereich Sprachlehre / Sprachbetrachtung / Sprachreflexion mit Mustern und Regeln zu traktieren, schiene es sinnvoller aufzuzeigen, wie Sprache im Gebrauch in immer wieder neuen Ausdrucksgestalten emergiert. Hierzu gehören selbstverständlich ein Wissen darüber, dass dies in bestimmten Situationen weit selektiver und rigider verläuft als in anderen, und die Fähigkeit, dem auch Rechnung zu tragen. Ein Bewerbungsschreiben mit *Lieber Herr Chef!* zu beginnen ist dumm, nicht kreativ; am Postschalter zu fragen, ob man dort *gegen geringes Entgelt eine Depesche expediere*, ist kommunikativ wenig zielführend. Der relative Satzanschluss mit *der, wo* oder der Superlativ *der Einzige* geht einem Fußballspieler im Interview durch, nicht einem Wissenschaftler bei einem Vortrag. Solches zu wissen und zu können bedarf systematischer Instruktion, aber keines verwendungsfernen grammatischen Drills.

Eine zweite sprachdidaktische Implikation, von der Feilke selbst spricht, betrifft das Kommunikationskriterium „Anschlussfähigkeit“ bzw. dessen augenscheinliche Wertfreiheit. Soziale Obligationen in der Kommunikation könnten zwar hintergangen werden, aber nur auf Kosten sozialer Integration (vgl. 1994, 382). Sie zielen nicht nur auf Sprache, sondern auf eine „Teilung von Werten und Wissen“ (1994, 382). Übersetzt man „Teilung“ mit „Entkoppelung“, wird die ethische Problemlage evident:

Gesellschaftlich kann die optimale Anschließbarkeit von Kommunikation an Kommunikation entsprechend einer Common sense-Kompetenz deshalb immer auch eine „Gleichschaltung“ von Meinen und Verstehen im Sinne einer „sozialen Programmierung“ des Handelns und Denkens von Individuen bedeuten. (Feilke 1994, 382)

Vergegenwärtigen wir uns die potenzielle Problematik des Kriteriums „Anschlussfähigkeit“. Die im Grunde begrüßenswerte *political correctness* ist insbesondere in den USA Ende der 1990er Jahre zu absurden Formen sprachlicher Paranoia verkommen. Ein amerikanischer Lehrer sagte mir, er könnte die Kurzgeschichte *I Want to Know Why* von Sherwood Anderson (1922) keinesfalls behandeln, weil darin das Wort *nigger* vorkomme. (Dabei ist die hässliche Bezeichnung lediglich ein authentischer Teil der Textwelt, und ironischerweise ist der damit Bezeichnete die einzige *positive* Erwachsenenfigur.) Greift der Common sense zu solchen Sanktionierungen, wird er ideologisch und latent totalitär. In Nachmittagstalkshows, um ein zweites Beispiel anzuführen, werden Themen jenseits des *human interest*, etwa Politik, ebenso ausgeblendet und notfalls unterbunden wie ein allzu bedächtiges, differenzierendes sprachlich-kommunikatives Gebaren. In diesem Sinne „erfolgreich“ ist, was innerhalb der gegebenen Grenzen plakativ und provokant ist; einen ethisch positiven Wert muss man darin noch nicht sehen. Drittens ist die Geschichte reich an Beispielen wenig oder verspätet anschlussfähiger Kommunikationen: Galileis Manuskript, die Schriften von Charles Darwin, die Flugblätter der „Weißen Rose“. (Natürlich gehen solche Texte über die bei Feilke in Rede stehenden Ausdrucksformate hinaus.) Über kommunikativen Erfolg qua Anschluss entscheiden wesentlich Normen und Ideologien einer Gesellschaft, die Wert und Würde freilich noch nicht daraus gewinnen, dass sich Gesellschaft kommunikativ vollzieht. Hier tut sich ein ebenso weites wie wichtiges Aufgabenfeld für eine Spracherziehung auf, deren Ziel zu sein hätte, eine auch ethisch verstandene Achtsamkeit für die historisch, ideologisch, situativ usf. relative Selektivität sprachlicher Verhaltenskoordination anzubahnen.

So weit der Exkurs zu generellen sprachdidaktischen Implikationen von Feilkes Common sense-Theorie. In einen engeren Bezug zur Konzeptuierung einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung führt die bei Feilke implizierte Entkoppelung von Kommunikation und individueller Kognition (vgl. 1994, 59f.).¹⁰⁴ Wenn Sprache als Mittel der Kommunikation „das Resultat der *Verhaltenskoordination von Individuen* und nicht das Substrat ihrer *Kognition als Individuen*“ (1994, 59; Hervorhebung Feilke) ist, so werden didaktische Arrangements problematisch, die eine Versprachlichung dessen, was einem „durch den Kopf geht“, vorsehen und aus den entstehenden mündlichen oder schriftlichen Äußerungen subjektbezogene Effekte ableiten (bzw.

¹⁰⁴ Hier klingt Niklas Luhmanns Aufsatz zur Frage: „Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt?“ (1988) an.

die Äußerungen mit den Effekten gleichsetzen). Zu denken ist hier an produktive Verfahren im Umgang mit Literatur und an Konzepte kreativen Schreibens. Man mag einwenden, dass Alltagskommunikation, um die es bei Feilke geht, etwas anderes ist als beispielsweise ein Assoziationscluster oder ein (fiktiver oder realer) Tagebucheintrag. Dennoch bewegt sich auch ein wirres automatische Schreiben oder ein simulierter *stream-of-consciousness* weit mehr innerhalb einer sozial konventionalisierten sprachlichen Ausdruckspraxis als in der Abbildung von Bewusstseinsinhalten oder -zuständen. Dies spricht keineswegs gegen produktiven Umgang mit Literatur oder kreatives Schreiben, modifiziert aber die Reichweite entsprechender Verfahren und die Aussagekraft der Ergebnisse. Ich komme auf das ungesicherte Verhältnis von sichtbarer Sprachproduktion und unsichtbaren mentalen Prozessen in Kapitel 5 noch zu sprechen, wenn es darum geht, Sprachlichkeit in der Beobachtung von Medienangeboten deutschdidaktisch präziser zu verorten.

Auf den ersten Blick irritiert Feilkes Common sense-Konzept das im ersten Teil dieses Kapitels erhobene Postulat sprachlicher Anteile der Wahrnehmung, weil es Sprache und Kommunikation zwar nicht von Individuen, wie bei Luhmann, aber doch von deren Bewusstseinsprozessen ablöst. Freilich besagt die Entkoppelung von Kommunikation und individueller Kognition noch nichts darüber, wie weit mentale Prozesse (auch) sprachlicher Art sind. Diese Frage liegt nicht im Blickfeld von Feilkes Überlegungen, allerdings spricht er von „kommunikations- und so auch kognitionsorganisierende[n] Formate[n]“ (1994, 350). Der Zusammenhang von Kognition mit Sprache wurde oben beschrieben mit den mentalen Modellen von Johnson-Laird, der inneren Sprache von Wygotski und den Metaphern von Lakoff / Johnson. Plausibel wie solche Modellierungen sein mögen, bleibt das Irrlichtern menschlicher Kognition doch uneinholbar und nur indirekt beeinflussbar. *Wie* Kognition durch Kommunikation als „Ordnung schaffender Prozeß“ (Feilke 1996, 56) wiederum geprägt wird, wie sich kognitive Ordnungen dadurch also aufbauen, dies entzieht sich der Beobachtung; *dass* dies aber geschieht, daran lässt Feilke keinen Zweifel. Relevant wird das Common sense-Konzept, insofern es zeigt, dass Verstehen und Wissen sprachlich hervorgebracht bzw. sozial konstruiert werden. Dies wiederum ist sichtbar und erreichbar, nicht als Substrat individueller Kognitionen, sondern in Form sozial gerichteter und richtender Sinnbildungen.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Eine Anmerkung zum Verhältnis von Feilkes Common sense-Konzept zu Lakoff / Johnsons *experiential realism*. Feilke selbst nimmt Abgrenzungen vor, die einmal die Bedeutung der Körpererfahrung für den Aufbau von Erfahrungsgestalten betreffen: „Kein Weg kann uns von der individuellen körperlichen oder kognitiven Erfahrung zur *Bedeutung* führen. Nur über kommunikativ bestimmte *Ausdrucksverfahren* gelangen wir zur *Bedeutung*“ (1996, 44; Hervorhebungen Feilke). Zweitens werde in „konventionalen Ausdrucksgestalten“ (1996, 45) die Unterscheidung literalen und bildhaften Sprechens hinfällig. mithin auch jedes Meta-phemkonzept (vgl. 1996, 125). Schließlich griffen „körper- und raumbezogene Motivierungsverhältnisse für Denken und Sprechen“ (1994, 41) zu kurz, weil sie die emergente und rekursive Bildung sprachlicher Struktu-

Medienangebote sind mit Feilke aufzufassen als Sinnbildungen, die zwischen Kognition und Kommunikation vermitteln. „Medienangebote“, so Siegfried J. Schmidt, „koppeln strukturell kommunikative und kognitive Prozesse, da sie – vermittelt über kollektives Wissen – in beiden voneinander getrennten Bereichen in je fachbereichsspezifische Prozesse transformiert werden können“ (1994a, 119; vgl. auch 92). Da Bewusstseine nicht unmittelbar kommunizieren können, werden sie über Medienangebote kommunikativ vermittelt. Diese *Koppelung von Kognition und Kommunikation* kann vielerlei Formen annehmen. Ein persönlicher Brief über eine berufliche Entscheidungssituation kann mein Denken und das eines Freundes in Kommunikation überführen und in weitere kognitive und kommunikative Prozesse transformiert werden, wenn ich jemandem von dem Brief erzähle oder der Freund ein Bewerbungsschreiben aufsetzt. Medienangebote vermögen auch im weiteren Rahmen gesellschaftliche Verständigungen zu organisieren, in jüngerer Vergangenheit etwa Oliver Hirschbiegels Film *Der Untergang* (2004) im Verbund mit weiteren Nazidokumentationen zum 60jährigen Kriegsende. Aus dem massenkulturellen Bereich lässt sich die Serie *Lindenstraße* anführen, die seit Jahren die Kognitionen und die Kommunikationen über gesellschaftliche Themen wie Zölibat, Homosexualität, AIDS, Asylbewerber, West- / Ostdeutschland sowohl innertextuell vorführt als sie außertextuell formiert. Längst gehört die Serie selbst zum kollektiven Wissen, welches solchen Verständigungsprozessen vorausliegt. Hierzu gehört auch das Wissen um Mediengattungen wie „Spielfilm“ oder Prototypen wie „Karl May“ (vgl. Schmidt 1994a, 164ff.). Medienangebote sind, so besehen, keine Bedeutungsbehälter, sondern Zeichenarsenale, die Kognition und Kommunikation koppeln, dabei weder mit dem einen noch mit dem anderen identisch sind.

3.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel ging es darum, für die Beobachtung von bilddominierten Medienangeboten eine sprachtheoretische Basis zu gewinnen. Zunächst standen „innere“ sprachliche Bestandteile der Kognition im Vordergrund. Menschlicher Geist geht in Sprache nicht auf. Denken und Erfahren sind auch außersprachlich möglich, differenziertere Formen der Selbst- und Weltkonstruktion aber nicht. In der Theorie mentaler Modelle von Johnson-Laird (1983) wurden sprachliche Anteile in Form von vor- bzw. nachgelagerten sprachnahen Propositionen situiert. Wygotskis „innere Sprache“, inklusive rudimentärer empirischer Externalisierungen, lässt vermuten, dass es auf dem Weg von der Wahrnehmung zum mentalen Modell und auf dem Rückweg vom Modell zum (ggf. kommunikativen) Handeln proto-sprachliche Stadien gibt. Sprach-

ren durch und in der Kommunikation selbst nicht zu ihrem Recht kommen ließen. Diese Differenzen sollten m.E. das Gemeinsame nicht verstellen: Sprache ist ein Erfahrungs- / Handlungsprodukt und wirkt als solches auf unsere Erfahrungen und Handlungen wiederum zurück.

liche Anteile in der Kognition konnten auf diese Weise zwar nicht empirisch bewiesen, aber theoretisch plausibel modelliert werden.

Von größerer Relevanz sind sprachliche Prozesse in der Kommunikation. Wichtig war zunächst die Abweisung einer Auffassung von Sprache als genetisch programmiertem Instinkt zur Übermittlung von Information, wie sie Pinker (1995, 2000) mit nur unwesentlichen Einschränkungen vertritt. Gegen diese so genannte *conduit metaphor* der Sprache wurde zunächst das Metaphernkonzept von Lakoff / Johnson (1980) gesetzt. Die Metaphern, „nach denen wir leben“, sind psychische und sprachliche Strukturierungen unserer Erfahrungswirklichkeit, die kulturell und sozial kontingent sind. Wirklichkeitserfahrung geschieht durch Interaktion, die gerade beim Menschen im Wesentlichen sprachlich konstituiert ist. Lakoff / Johnson sprechen daher von einem metapherngeleiteten *experientialism*. In dessen *imaginativer Rationalität* ist Sprache nicht mehr Instrument zur Besprechung oder Beschreibung des Vorgefundenen, sondern in der Sprache erfolgt über Metaphern erst die Konzeptualisierung des (dann) Vorfindbaren. Die *conduit metaphor* wird damit abgewiesen und Sprache als kulturell vermittelte und vermittelnde Instanz der Wirklichkeitserfahrung aufgefasst. Dass Sprache weniger ein linguistisches System denn ein soziales Medium der Verhaltenskoordinierung (vgl. Schmidt 1994b, 13) bzw. ein System des Orientierungsverhaltens ist (vgl. Feilke 1994, 17), konnte mit der *Common sense*-Theorie von Feilke (1994, 1996) entfaltet werden. Demnach geht Sprache der Kommunikation nicht voraus, sondern wird in ihr und auf sich selbst zurückwirkend, also rekursiv, hervorgebracht. Kommunikation ist kein Transport und Austausch von Information, sondern die sprachliche Hervorbringung von Ausdrucksgestalten, die dann wiederum in der weiteren Kommunikation vorausgesetzt werden können. Sie ist nicht Signalübertragung, sondern Informationskonstruktion (vgl. Schmidt 1994a, 51ff.) und „Orientierungsinteraktion“ (Rusch 1994, 65).¹⁰⁶

Genauso, wie Kommunikation kein Transport von Information, sondern Herstellung von Konsensualität ist, sind Medien(angebote) keine objekthaften Abbilder, sondern Impulse und Plattformen für die Koppelung von Kognition und Kommunikation. Medienangebote „informieren“ kognitive und soziale Wirklichkeiten (vgl. Krippendorf 1994, 107), sie füllen die Basisdichotomien, mit denen kognitive und kommunikative Wirklichkeitskonstruktionen wiederum kulturell kontrolliert werden (vgl. Schmidt 1994a, 232, 279f.), sie modalisieren unsere Wirklichkeitserfahrungen.

¹⁰⁶ Lakoff / Johnson und Feilke müssen der Sprache und dem Sprechen schon deswegen eine andere Rolle zuschreiben als Pinker, weil sie erkenntnistheoretisch nicht-objektivistisch und sprachphilosophisch aus anderen Theoriekontexten heraus argumentieren: Pinker in der neorationalistischen Chomsky-Tradition, Lakoff / Johnson mit dem Sprachspielkonzept des späten Wittgenstein, Feilke mit einem handlungsbezogen reformulierten, systemtheoretischen Kommunikationskonzept.

Das heißt aber auch, dass jedwedes Wissen und Verstehen von Medien letztlich sprachlich-kommunikativ erzeugt wird, wenn man so will: durch die Hervorbringung und Verhandlung *neuer* Medienangebote. Da dem so ist, ist der Aufbau differenzierter Sprachlichkeit ein zentrales Ziel für Erziehung und Bildung.

Wenn sich sprachgeleitete Beobachtung auf bilddominierte Medienangebote richtet bzw. in einer visuellen Kultur vollzieht, wie sie in Kapitel 1 beschrieben wurde, so bedarf es veränderter Auffassungen von *Text* und *Lesen*. Diese werden im folgenden Kapitel unter kultursemiotischen Vorzeichen entfaltet.

4 Beobachtung und Semiotik

Lesbarkeit wird stärker denn je angeboten, ist stärker denn je verbreitet, stärker denn je wird die explizite, die ja reflektierbare Fähigkeit dieses Lesens verlangt. Lesbarkeit breitet sich nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ aus, faszinierend und vorerst willkommen. Wir werden nicht aufhören mit der paradoxen Tätigkeit, eine unentzifferbare Welt zu entziffern. Erweitertes Spielmaterial hätten wir.

Bernd Scheffer¹⁰⁷

Eine umfassende Rechtschreibung, Sprachlehre und Interpretationslehre für die erweiterte Zeichen- und Symbolwelt, so notwendig sie ist, existiert noch nicht.

Willi van Lück¹⁰⁸

Kinder oder Jugendliche, die mit der CD-ROM zu Paul Maars *Eine Woche voller Samstage* spielen, in der Webseite der *Bravo* herumklicken oder auf *MTV* Videoclips schauen, tun etwas grundlegend Anderes als Lesen, übrigens auch etwas Anderes als in Bilderbüchern oder in *Bravo*-Heftchen zu blättern oder im Fernsehen ehrwürdige Sendungen wie Ilja Richters *Disco* oder Dieter Thomas Hecks *Hitparade* anzusehen. In diesem Kapitel wird zunächst ein erweiterter Text- und Lesebegriff vorgeschlagen. Dabei geht es um das erweiterte „Spielmaterial“ und seine „Lesbarkeit“, von dem Scheffer spricht. Ein v.a. multi- und hypermedial erweiterter, aber nicht völlig entgrenzter Textbegriff wird sodann eingeführt in eine auf der kultursemiotischen Code-Theorie von Umberto Eco basierende Konzeption des „Lesens“ von „Texten“ als Beobachtung von / mit Codes.

¹⁰⁷ Scheffer 2001, 208.

¹⁰⁸ Zit. nach Bauer 1995, 379f.

4.1 Vom unimedialen Text zur multimedialen, bewegten, emergenten Textur

Aufgrund der Medialisierung wird in kultur- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen weithin die Ausdehnung eines engen, an der Schrift orientierten Textbegriffes gefordert. Was den Deutschunterricht betrifft, müsste die Erweiterung jener in den frühen 1970er Jahren vergleichbar sein, als man massenhaft Rezipiertes (teils auch in anderen Medien) und „Minderwertiges“ wie Trivilliteratur zu erschließen begann und sich damit von hochliterarischen und elitärkulturellen Einseitigkeiten verabschiedete, die bestenfalls ein Hörspiel oder eine Literaturverfilmung vertrugen. Dass im Zuge jener „kommunikativen Wende“ das Kind alsbald mit dem Bade ausgeschüttet wurde und schon bald Fragen nach einem „Zurück zum Literatur-Unterricht“¹⁰⁹ aufkamen, gereicht auch heute in Anbetracht manch euphorischer Gegenstandsentsgrenzung zur Warnung.¹¹⁰

Die Erweiterung des Textbegriffes kann sich einmal als verstärkte Kenntnisnahme von Produktions- und Verwendungszusammenhängen ausprägen, wie sie die empirische Literaturwissenschaft vorsieht. „Ein Buch ist kein Wissen, es bietet lediglich Anlässe zur Wissensproduktion durch Aktanten nach sozialen und kulturellen Regeln“, insistiert Siegfried J. Schmidt (1993, 256). Gebhard Rusch sieht Texte „in Tätigkeits- oder Handlungszusammenhängen“, nicht frei fluktuierend im kulturellen Raum (1993, 174). Literatur als „multiplexer Phänomenbereich“ (Rusch 1993, 176) unterliege intervenierenden kognitiven, sozialen und ökologischen Faktoren auf einer Mikro-, Meso- und Makroebene, angefangen von situativen Bedürfnissen eines individuellen Lesers bis hin zum Bildungsstand einer Gesellschaft. Kommunikation, auch literarische, wird geprägt durch soziale Konventionen, die Sprechakte, Konversation, Erzählen, Stil und Mediengattungen regulieren (vgl. Schmidt 1993, 257).¹¹¹

¹⁰⁹ So der Titel eines von Alfred Clemens Baumgärtner und Malte Dahrendorf 1977 herausgegebenen Bandes.

¹¹⁰ Aufschlussreich und exemplarisch ist die kontroverse Diskussionsrunde im Jahrbuch der Schiller-Gesellschaft 1998 über das mutmaßliche Abhandenkommen des Gegenstandes der Literaturwissenschaft. Kritisch zur Unübersichtlichkeit kulturwissenschaftlicher Unterfängen äußert sich Hartmut Böhme (vgl. 1998, 476f.), ähnlich warnt Heinz Schlaffer vor „kulturwissenschaftlicher Permissivität“, die „Bilder, Gebärden, alle Formen der Kommunikation samt ihrer Verhinderung“ zum Gegenstand macht und dabei indifferent „dem klassischen Text gegenüber wird“ (1998, 489). Demgegenüber fordert Doris Bachmann-Medick, „das Verständnis vom literarischen Text unter dem Vorzeichen sozialer und kultureller Repräsentation zu überdenken“ (1998, 467); Moritz Bassler sieht die Computertechnologie „immer neue Facetten des Textbegriffes“ hervorbringen und spricht vom „kulturellen Material jenseits der Literarizität“ (1998, 473f.); Jörg Schönert plädiert dafür, „interkulturelle und intermediale Kompetenz in die ‚philologische Kompetenz‘ einzubeziehen“ (1998, 493).

¹¹¹ Ich unterstelle nicht, dass Literatur- oder auch Kunstunterricht weithin noch dem ehrfürchtvollen Nachvollzug des auratischen Werkes huldigt. Dennoch wird m.E. zu wenig Augenmerk auf Kontexte jenseits von Epochen und Biographien gelegt. Dass etwa die Kapitelstruktur vieler Romane aus dem 19. Jahrhundert ein Produkt der Serialisierung für Zeitungen und Zeitschriften ist, also eine letztlich ökonomische Entscheidung



Zweitens bedeutet Erweiterung des Textbegriffes die Einbeziehung multimedialer Angebote. Natürlich umfasste, wie in Kapitel 2 gesehen, eine ideologiekritische Didaktik schon eingangs der 1970er Jahre auch *visuelle* Kommunikation mit Werbeanzeigen, Zeitschriften, Filmen. Auch sind Illustrierte, Filme und Comics mittlerweile etablierte Gegenstände jenseits des rein Sprachlichen. Zu diesen sind im medienkulturellen Alltag mittlerweile aber zahlreiche multimediale Texte getreten, die entweder genuin neu sind (Videospiele, Websites, E-Mail, *living books* auf CD-ROM)¹¹² oder aber ältere Formate durch grundsätzlich neue Darstellungsästhetik und Erlebnisqualitäten verändern (z.B. Werbung, Zeitungen / Zeitschriften, Filme, Computerspiele).¹¹³ Es gilt nicht nur, solche Medienangebote zur Kenntnis zu nehmen. Wesentlich ist, ihre Beschaffenheit und Rezeption *nicht* an den Idealen der Buchlektüre zu messen, sondern Eigenwerte anzuerkennen: Eine hypertextuelle Geschichte wird gerade falsch genutzt, wenn man versucht, sie von vorne bis hinten zu lesen; ein Computerspiel erhebt gerade nicht den Anspruch eines zum Nachdenken anregenden, „guten Jugendbuches“. Wenn an die Stelle konzentrierter Ganzlektüre und reflexiver Einkehr Stöbern und *zapping*, Nervenkitzel und *thrill* treten, mag man solche Rezeptionsmechanismen und -gratifikationen problematisch finden; man kann sie aber schwerlich Medienangeboten anlasten, die genau solche Rezeptionsformen und -effekte ermöglichen wollen.¹¹⁴

Auch ein erweiterter Textbegriff braucht Trennschärfe. Er muss Aufschluss darüber geben, was *kein* Text ist, und er muss Texte so differenzieren, dass sie didaktisch handhabbar werden. Daher wird hier kein universalistischer Textbegriff vertreten, wie ihn normbildend für dekonstruktionistische Ansätze Jacques Derrida entfaltet hat (und aus theoretischer Notwendigkeit beständig dekonstruieren muss). Lesen ist in der Networkgeneration oft ein „Sammeln mehrkanaliger Informationen“ (Falschleher 1999, 92), und bestimmt muss das Leitbild des Lesens als „distanzierter, reflexiver bis meditativer Zeichenkombination“ (Weingarten 2001, 21) überprüft werden. Wenn aber *alles* Text ist, ist nichts mehr Text; wenn *alles* lesbar ist, ist nichts mehr lesbar (vgl. Scheffer 2001, 202).

weit mehr als eine ästhetische, oder dass literarische Kanones nicht naturhaft da sind, sondern kulturell definiert und tradiert werden – solche Sachverhalte sind im Literaturunterricht zu randständig.

¹¹² Vgl. zu „Spielgeschichten“ bzw. „narrativen Bildschirmspielen“ Abraham / Kepser 2000; Rank 1999 und 2001; Josting 2004.

¹¹³ Man vergleiche Spiel-Fossile wie *Space Invaders* oder *SimCity* mit moderneren Spielen wie *Age of Empires* oder *Lara Croft*.

¹¹⁴ Kritik an einer Bewertung von Medienangeboten, die sich einseitig am Leitmedium Buch orientiert, üben auch Moser 1995, 204; Wermke 1997, 47.

Problematisch erscheint daher der radikal subjektivistische Textbegriff von Ulrich Schmitz (1996).¹¹⁵ An die Stelle des Entzifferns ganzer Texte sieht Schmitz eine Zusammenstückelung von Fragmenten getreten, ein „Lesen in Fetzen“ (12). Sämtliche Vorstellungen vom Text als integrierter Ganzheit werden verabschiedet: die intuitive, wonach Text einen aufgeschriebenen Sinnzusammenhang meint; die hermeneutische von der geschlossenen Schrift, in der Einzelnes nur aus dem Ganzen zu verstehen ist; die textlinguistische, die auf Kohäsion und Kohärenz abhebt; und auch die handlungsorientierte, die Text (mit Rickheit / Strohner 1993) auffasst als sprachliche Einheit, die zur Ausführung einer Handlung notwendig ist (vgl. 14). Dass Text erst durch Selektionsleistungen des Lesers entsteht, ist evident; ebenso, dass solche Selektionen gerade angesichts einer immer reizintensiveren Darstellungsästhetik wie etwa in der Werbung mitunter nicht mehr bewusstseinsfähig sind. Paaren sich hoch ästhetisierte Kommunikationsofferten mit Rezeptionsstilen jenseits inhaltlicher Sinn- und rationaler Kommunikationsziele – etwa im Falle wahllosen Zappens durch Fernsehkanäle –, so gebiert dies nurmehr bruchstückhafte, heterogene Flickwerke an der Wahrnehmungsschnittstelle. Deren Konstitution liegt weit ab vom Gadamer'schen „Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen“, hat aber auch mit postmoderner Dekonstruktion als Subversion von Zeichenordnungen wenig gemein, setzt diese doch Unterscheidungen voraus (vgl. 25).¹¹⁶

Schmitz' Abkehr von einer exklusiven, ganzheitsorientierten Vorstellung von Text als diskursiv verfasster Sinnstruktur und die Hinwendung zu einem breiteren Begriff von Text als situativ zusammengelesenem Konstrukt leuchtet ein. (Dies gilt auch für die These, wonach „zappende“ Konstruktionsmodi auf Reizfülle und -überforderung antworten.) Die daraus gezogene Definition ist konsequent, ergibt aber einen enorm weiten Textbegriff: „Text ist eine Zeichenmenge, die an einem Orte steht oder zu einer Zeit wahrgenommen wird“ (26). Fraglos sind Texte *nicht* Leben im Kleinen als getrennter Sinn auf Papier, sondern Teile des Lebens in Situationskontexten. Wenn aber die diskontinuierlichen und disparaten Wahrnehmungsfetzen einer schnellen Autobahnfahrt ebenso ein Text bzw. eine Texterfahrung sind wie die Lektüre der *ZEIT* (vgl. 13), so ist mit einer solchen Entdifferenzierung kaum noch textanalytisch oder textdidaktisch zu operieren. Daran ändert nichts, dass auch ein *ZEIT*-Leser „diskontinuierliche Bewegungen unterschiedlichster Art“ (13) vollzieht (mit den Augen auf der Seite). Die *ZEIT* ist ein intentional produziertes Medienangebot, welchem sich Lesende mit einem Arsenal an Voreinstellungen nähern, etwa einem Bedürfnis nach

¹¹⁵ Seitenangaben im Folgenden beziehen sich auf: Schmitz, Ulrich: ZAP und Sinn. Fragmentarische Textkonstitution durch überfordernde Medienrezeption. In: Lüttich / Holly / Püschel (Hrsg.) 1996, S. 11-29.

¹¹⁶ Neben einer wahllos-beliebigen ist für Schmitz auch eine aktiv-planvolle Textkonstitution möglich, etwa beim gezielten Navigieren in einem Hypertext (vgl. 17).

Information oder einem Wissen um Mediengattungen und Textsorten. Die Autobahnfahrt hingegen ist ein vorbewusst widerfahrendes Zeichengemenge. Obschon die Wahrnehmungsfetzen auf der Autobahn nicht voraussetzungslos sind und sich möglicherweise zu einer Art „Erlebnis“ verdichten, ist *ein* gemeinsamer Textbegriff hierfür und für die ZEIT-Lektüre nur auf einem Niveau höchster Abstraktion und damit Entdifferenzierung anwendbar.

Die neue mediale Symbolwelt ist vor allem eine Welt der Bilder, die immer häufiger Simulationen als Abbilder und immer stärker in schneller und harter Bewegung als im Ruhezustand sind. Betrug der Bildanteil von Zeitschriften vor knapp 150 Jahren nur ca. fünf Prozent (vgl. Baacke 1971, 215), bestehen heutige Illustrierte zum größeren Teil aus Bildern. Werbung auf dem Stand der Kunst verzichtet so gut wie ganz auf Sprache; Kinofilme im Stil von *Speed* (1994), *Matrix* (1999ff.) oder *Moulin Rouge* (2001) sind überwältigende Bilderräusche. Die aufgeschriebenen, linearen Symbolstrukturen von ehemals weichen sprachlich, auditiv und vor allem visuell codierten, multimedialen Zeichengemengen.

Begreifen wir Text als *Textur*, so ergeben sich als Konstitutionskriterien die Struktur und die Grenzen des „Geflechts“. Die Vorstellung von der strukturierten, abgeschlossenen Ganzheit, im Extrem vom auratischen Werk, ist literaturtheoretisch seit langem strittig, vollends brüchig wird sie vor dem Hintergrund jüngerer medialer Entwicklungen, die eine breitere Auffassungen von Text bzw. Textualität erfordern. In einer ersten Erweiterung kann auch eine Oper, ein Fotoroman, ein Musikvideoclip, ein Spielfilm, eine Nachrichtensendung im Fernsehen als Text bezeichnet werden. Solche Texte sind nicht mehr exklusiv schriftsprachlich, sondern multimedial.¹¹⁷ Was sie aber immer noch auszeichnet, ist ihre Produziertheit und ihre Rezipierbarkeit als abgeschlossenes Ganzes mit Anfang und Ende. (Selbstverständlich ist bereits hier zu unterscheiden zwischen materialem Text als Ensemble von Symbolen und dem, was sich hieraus im Bewusstsein von Rezipienten realisiert.)

Ein umfassenderer Begriff resultiert, wenn Text als Ergebnis konkreter Manipulationen – im Wortsinne: Handgreiflichkeiten – entsteht. Damit beginnen die Geflechtsgrenzen zu fließen: beim Zappen durch ein Fernsehprogramm, bei Computer- und Videospiele mit narrativer Struktur, beim Navigieren in Hypertextbasen per Maus oder Touchscreen. Die Fernbedienung ermächtigt den Seher zur Konstitution einmaliger, flüchtiger, individueller „Texte“. Hierauf reagieren die Macher auf der Strukturebene wiederum mit Serialisierung von Formaten und Profilierung der Sender (vgl. Hickethier 2001, 217ff.). So kann das Fernsehen als großer, virtueller Gesamttext be-

¹¹⁷ Die häufig getroffene Unterscheidung von Büchern bzw. „Texten“ einerseits und „Medien“ andererseits ist begrifflich wenig sinnvoll, da auch Bücher Medien(angebote) sind.

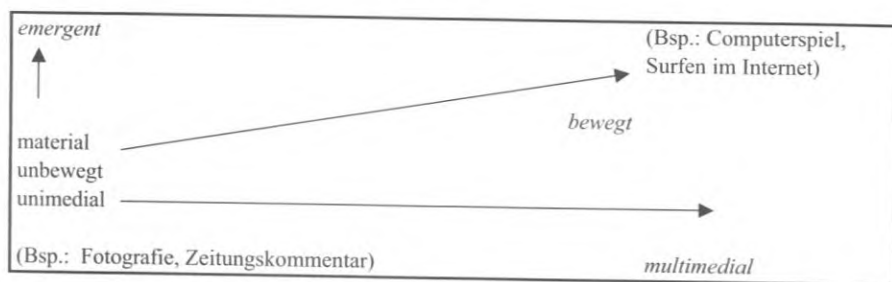
trachtet werden, aus dem die Zuschauer als Bricoleure ihre Privattexte zusammenstücken (vgl. hierzu Mikos 1994; Schmitz 1996). Ähnlich verhält sich dies bei komplexen Computerspielen (vgl. Fritz / Fehr [Hrsg.] 1997; Kepser 1999, 270ff.). In *Age of Empires* etwa definiert der Spieler ein Szenario, in dem er dann seine Zivilisation aufbauen und im Kampf mit anderen behaupten muss. So ergeben sich, obschon innerhalb festgelegter Muster, zahllose Varianten und immer neue spannende „Geschichten“, deren Fäden der Spieler spinnt.

Vollends zum hoch variablen Produkt von Handgreiflichkeiten wird Text bei der Nutzung von Hypertexten (vgl. zusammenfassend Kepser 1999, 95ff.; Maiwald 2001b). Hypertexte bestehen aus miteinander verknüpften Modulen, die multimedial sein oder Links zu Bildern, Film- oder Tonsequenzen enthalten können. Multimedial ist die Kombination mehrerer Codes, hypermedial die nichtlineare Textkonstitution. „Die Bedeutung eines elektronischen Textes ist sein Gebrauch in der jeweiligen Lektüre“, meint Norbert Bolz (21995, 222). Der „Text“ entsteht in den Interaktionen auf der Schnittstelle zwischen Textbasis (Module in ihrer Gesamtheit) und Nutzer (Kognitionen) als Abfolge von Monitoroberflächen.¹¹⁸ Die Möglichkeiten des Zappens und Surfens führen zu radikal entgrenzten Textbegriffen wie denen von Schmitz (1996), jenseits aller Vorstellungen von strukturierter und abgeschlossener Ganzheit.

Stellen wir unsere Definitions- und Klassifikationsbemühungen scharf: Texte lassen sich danach unterscheiden, welche Symbolsysteme verwendet, ob die Symbole ruhend oder in Bewegung sind und inwieweit der Text material existiert oder aber erst im Gebrauch emergiert. Dies ergibt eine Typologie zwischen den Oppositionen *unimedial / multimedial* und *unbewegt / bewegt* sowie entlang eines Kontinuums zwischen *material* und *emergent*. Unimedial, unbewegt und stark material ist der traditionell lineare Schrifttext, aber auch Fotografien und Gemälde. Eine Illustrierte ist unbewegt und material, aber multimedial. Multimedial und bewegt sowie von zunehmender Emergenz sind Kinofilm, DVD, Fernsehen und Computerspiele. Am Extrempol multimedialer, bewegter und emergenter Texturen liegen schnelles Zappen vor dem Fernseher und Surfen in großen Hypertextbasen. (Die Schmitz'sche Autobahnfahrt sei außen vor.) Die mediale Entwicklung wird somit beschreibbar als *Ausbreitung multimedialer, schnell bewegter und hoch emergenter Texte*. Die Erweiterung des Textbegriffes veranschaulicht folgende Abbildung:

¹¹⁸ Natürlich bestehen Unterschiede zwischen der planvollen Nutzung eines Lernangebotes auf CD-ROM, der gezielten Informationssuche in einer Homepage und dem zweckfreien Surfen im Gesamtdatenbestand des *Worldwide Web*. Das textuelle Prinzip ist jedoch das gleiche.

Abb. 5: Textdimensionen und erweiterter Textbegriff



Weil der Blick gewendet werden soll auf *multimediale, schnell bewegte und emergente* Texte, weil vor diesen Texturen hermeneutische und strukturanalytische Verfahren der Texterschließung aber versagen, bedürfen sie eines eigenen Beobachtungsinstrumentariums. Dieses soll im Folgenden mit einer Theorie semiotischer Codes gewonnen werden.

4.2 Vom Lesen zum Beobachten von / mit Codes

4.2.1 Codes als Zeichensysteme und Zuordnungsvorschriften

Der Begriff Code zirkuliert in Medienwissenschaft, -pädagogik und -didaktik hoch frequent, verweist aber, darin dem Medienbegriff verwandt, auf ganz Unterschiedliches: alphabetische, numerische, digitale und Bildercodes bei Flusser (1987, *passim*); Sprache vs. Bilder / Bildfolgen bei Hess-Lüttich (vgl. 1990, 13); symbolischer Code (Sprache) vs. ikonischer (Bilder) bei Daum et al. (vgl. 1993, 155).

Greifen wir eine exemplarische didaktische Applikation heraus. Karin Böhme-Dürr (1990) differenziert über den Code-Begriff Fernsehen und Computer. Was die Angebote angeht, partizipieren beide Medien an geschriebener wie gesprochener Sprache (wenngleich mit entgegengesetzten Gewichtungen). Hinzu treten nonverbale Codes, die das Verhalten (Mimik, Gestik, Körperhaltung, Parasprache, räumliches Verhalten), Konfigurationen von künstlich hergestellten und manipulierten Objekten (Möbel, Kleider, Spielsachen) und die Umgebung natürlicher Phänomene (Bäume, Berge) betreffen (vgl. 224). Unterschiedliche Freiheitsgrade des Nutzers in Bezug auf Variabilität und Interaktivität definiert Böhme-Dürr als raum-zeitliche bzw. personale Codes (vgl. 226). Einschränkend wäre zu sagen, dass Computer und Fernsehen mittlerweile verschmolzen und die von Böhme-Dürr unterschiedenen medien-spezifischen Codes verschiedener Gestaltungsmittel beiden Medien zugehörig sind. Auch scheint

der Code-Begriff für eine Beschreibung von Nutzungsmöglichkeiten überflüssig bzw. überstrapaziert. Dennoch erweist er in der Systematik Böhme-Dürs seine heuristische Funktionalität nicht nur für elementare Zeichenrepertoires, sondern auch, und dies ist wesentlich, für Sets „höherer“ Objekte und ihrer Relationen.

Codes lassen sich generell entweder als Zeichensysteme oder als Zuordnungsvorschriften verstehen (vgl. Nöth 2000, 216ff.). Die Auffassung von Codes als strukturierten Zeichenrepertoires geht begriffsgeschichtlich zurück auf institutionelle Codes, angefangen bei juristischen Codices bis hin zu ungeschriebenen Verhaltensnormen (Benimm-Codes). In der Kryptografie hingegen wurzelt das alternative Verständnis von Codes als Übertragungsvorschriften, wie dies bei Morsezeichen oder bei digitaler Binärcodierung der Fall ist. Freilich wird bei komplexeren, „höheren“ Semioseprozessen eine strikte Trennung dieser Auffassungen schnell problematisch. Kleidung und Mode etwa können als System von Zeichen begriffen werden (vgl. Barthes 1985), gleichzeitig aber auch als sozialer Code, der Kleidungsstücken oder -ensembles (z.B. „Anzug und Krawatte“, „Landhausmode“) spezifisch konnotierte Verwendungssituationen, ihren TrägerInnen soziale Rollen und Status zuordnet. Auch Musik ist ein gegliedertes Repertoire an Zeichen, angefangen von den Schritten einer Tonleiter bis hin zu Großformen wie Sinfonie und Oper und Stilen wie Jazz und Volksmusik. Jedoch sind das klassische Konzert in der Philharmonie und das Rockfestival im Stadion auch Codes, welche musikalischen Darbietungen, deren Format bereits codifiziert ist, wiederum bestimmte Verhaltensweisen zuordnen: Hier klatscht man nach und nicht zwischen den Sätzen, dort pfeift und jöhlt man in die Lieder hinein; hier gibt es kaum verbale Kommunikation zwischen Aufführenden und Publikum, dort wird sie meist gepflegt; hier steht das Programm fest und wird mitgeteilt, dort weiß nur die Band, was sie wann spielt und wie lange.

So lässt sich sprechen von kulturellen Codes, „mit denen Welt konstruiert wird“ (Moser 1995, 110f.), oder gar von Sprache und Phänomenen als wechselseitig interaktiven Codes (vgl. Udwin 1988, 865). Benötigt wird für unsere Zwecke ein Codebegriff bzw. -system mittlerer Reichweite, mit dem große Bereiche einer medialisierten Lebenswelt beobachtbar werden, ohne dass damit universalistische Erkenntnisreichweiten beansprucht sind. Das System muss hinreichend differenziert sein, didaktisches Handeln zu instruieren, andererseits hinreichend griffig, sich nicht in Unschärfen und Widersprüchen zu verlieren. Ein solches System kann mit dem semiotischen Code-Begriff von Umberto Eco gewonnen werden.

4.2.2 Die Code-Theorie von Umberto Eco¹¹⁹

Ecos Semiotik muss hier nicht im Detail dargestellt werden.¹²⁰ Sie ist einmal dadurch gekennzeichnet, dass sie gegen einen „ontologischen Strukturalismus“ (2002, 365ff.) im Sinne von Lévi-Strauss entschieden die Sozialität und Konventionalität aller Zeichenprozesse betont. Für Eco ist Strukturalismus eine Methode, aber keine Qualität von Gegenständen. Zweitens weist Eco das Linguistische als Teilgebiet der Semiotik (und nicht wie Roland Barthes umgekehrt) aus und misst visuellen Codes Eigenleben und -gesetzlichkeit zu. Drittens erfasst Ecos Semiotik weite Felder von Alltagsobjekten und sozialen Praxen, z.B. Musik, Medizin, Architektur, Werbung.

Für Eco entstehen Zeichen – mithin Signifikation und Kommunikation – durch Konvention und Codierung, wenn also ein Code „semantische Äquivalenzen zwischen den Elementen eines Signifikantensystems und denen eines Signifikatsystems“ herstellt (1977, 86).¹²¹ Eco sieht Codes als Zuordnungsregeln, im Gegensatz zu bloßen Zeichenrepertoires, die er S-Codes nennt. S-Codes sind „Systeme oder 'Strukturen', die auch unabhängig von jeder Signifikations- oder Kommunikationsabsicht bestehen können“ (1987, 64). Verdeutlichen lässt sich der Unterschied am Beispiel eines Staubeckens, in dem ein Sensor den Pegelstand des Wassers registriert und in Form eines Lichtsignals meldet (vgl. 1987, 57ff.; 2002, 49). Das Signifikantensystem besteht (minimal) aus den Elementen *brennendes / nicht brennendes Lämpchen*, das Signifikatsystem aus *kritischer / nicht kritischer Pegelstand*. Auf einer höheren, dann bereits konnotativen Ebene kann dieses Signifikat- wiederum ein Signifikantensystem werden, welches semantische Äquivalenzen z.B. mit bestimmten Handlungen herstellt wie *Bevölkerung evakuieren / Lämpchen weiter beobachten*.¹²² Der Code ist also die Regel, welche die Lichtsignale semantischen Informationen oder Verhaltensreaktionen zuordnet, wie dies auch bei einer Verkehrsampel geschieht (vgl. 1977, 85). Der

¹¹⁹ Eco favorisiert zwar den Begriff der Enzyklopädie für die Kompetenz, „die benötigt wird, um Texte in einer natürlichen (nicht notwendigerweise verbalen) Sprache auszudrücken und zu interpretieren“ (1984, 271). Er behält den Code-Begriff dennoch bei, der mir für den vorliegenden Argumentationszusammenhang auch treffender scheint.

¹²⁰ Vgl. zusammenfassend Nöth 2000, 125-130. Insbesondere gehe ich hier nicht weiter ein auf Ecos Unterfangen, den Antagonismus zweiwertiger (Saussure) und dreiwertiger (Peirce) Zeichenbegriffe durch eine Typologie von Modi der Erzeugung von Zeichen zu überwinden (vgl. 1987, 288ff.).

¹²¹ Die Vorstellung vom Code als Regel, die Elemente zu Einheiten höherer Ordnung kombiniert, erscheint auch bei Johnson-Laird (vgl. 1988, 29) und bei Hess-Lüttich (1990, 13): Code ist ein „System von Regeln, das eine Menge von Elementen zueinander in Beziehung setzt und ihnen dadurch ein Signifikat oder mehrere Signifikate zuordnet“. Einfaches Beispiel für einen Code ist die römische Darstellung von Zahlen mittels sieben Buchstaben, deren Regeln z.B. die Zeichenfolge *XVII* zulassen, *IIIX* hingegen ausschließen (vgl. Johnson-Laird 1988, 31).

¹²² Das Beispiel verdeutlicht, dass sich semiotische Prozesse jenseits „realer“ Referenten abspielen. Natürlich geht dieses einfache Kommunikationsmodell von einer realen Gegebenheit aus (dem Staubecken), die es jedoch für sein codegeleitetes Funktionieren nicht benötigt (vgl. Eco 1987, 88).

Code „stellt die Regel für die Korrelation von Ausdruckselementen zu Inhaltselementen auf, nachdem er vorher beide Ebenen zu einem formalen System organisiert oder sie in bereits organisierter Form von anderen Codes übernommen hat“ (1977, 170).¹²³

Obwohl in der Alltagskommunikation die Bezugnahme auf Codes automatisiert ist und daher unbewusst bleibt, ist jede kulturelle Produktion regelabhängig (vgl. Eco 1985, 247). Alle Wirklichkeitserfahrung und Kommunikation vollzieht sich dergestalt, dass Codes „das konventionalisierte System metasprachlicher Regeln [sind], die bestimmten kulturellen Einheiten bestimmte Ausdruckselemente zuordnen, diese Einheiten zu Semem koordinieren und für jede Zuordnung die restriktiven, kontextuellen und situativen Selektionen festlegen“ (1977, 184). Kulturelle Einheiten, und nicht reale Gegenstände oder individuelle Ideen, sind für Eco die Signifikate im Zeichen:

Jeder Interpretant eines Zeichens ist eine kulturelle oder semantische Einheit. Die Einheiten konstituieren sich in einer Kultur autonom zu einem System von Oppositionen, dessen umfassende Interrelation als *umfassendes semantisches System* bezeichnet wird. Man betrachtet es gewöhnlich als konstituiert aus *semantischen Feldern* oder sogar aus bloßen *Oppositionsachsen*. Das System der semantischen Einheiten stellt die Art dar, wie eine bestimmte Kultur das wahrnehmbare und denkbare Universum aufgliedert, und bildet die *Form des Inhalts*. (Eco 1977, 176; Hervorhebungen Eco)¹²⁴

Hieraus resultiert eine Dialektik aus Code und Botschaft: Einerseits legen Codes fest, was an Botschaften produziert werden kann, andererseits können aber die Codes auch durch Botschaften verändert werden.

Codes sind je nach der Art ihrer Gliederung stark oder schwach und lassen sich danach auch typologisieren. Unterscheidend wirkt, ob die Elemente der Codes sich zum einen auf an sich bedeutungslose Einheiten reduzieren und zum anderen zu höheren Einheiten kombinieren lassen. Demgemäß unterscheidet Eco (vgl. 1977, 104; 1987, 308ff.; 2002, 236ff.)¹²⁵ Codes

a) *ohne Gliederung*: z.B. mit nur einem Sem wie dem Blindenstock oder dem Admiralszeichen an einem Schiff;

¹²³ Ein solche Übernahme liegt zum Beispiel in der strukturalen Erzählanalyse im Sinne von Propp und Greimas vor. Größere Elementareinheiten wie *Der Held trifft auf einen Antagonisten* können verbal unterschiedlich codiert sein. Der (höhere) Erzählcode übernimmt also von einem (niedrigeren) Sprachcode vorgefertigte Einheiten (vgl. Eco 1987, 312; 2002, 240ff.).

¹²⁴ Vgl. zu „kulturellen Einheiten“ auch 1987, 91ff.

¹²⁵ Eco lehnt sich hier explizit an Luis J. Prieto (1966) an. Prietos Code-Systematik findet sich auch im Überblick bei Nöth 2000, 221f. Eco erweitert das System um Codes mit beweglicher und dritter Gliederungsebene (vgl. e und f in der folgenden Übersicht).



- b) *nur mit erster Gliederung*: z.B. die Hotelzimmernummerierung oder das Verkehrsschild „Für Fahrräder verboten“, welche beide nicht in letzte, bedeutungslose Einheiten, wie sie etwa Phoneme darstellen, aufgelöst werden können;
- c) *nur mit zweiter Gliederung*: z.B. eine Busliniennummerierung, in der etwa 77 aus für sich bedeutungslosen, lediglich differenten Einheiten zusammengesetzt ist, jedoch nicht Element einer höheren Einheit werden kann;
- d) *mit zwei Gliederungen*: z.B. die Verbalsprache, in der aus einem bedeutungsleeren phonetischen System (= 2. Gliederung) beliebig viele höhere Einheiten (Wörter, Sätze, Texte) (= 1. Gliederung) kombiniert werden können. Auch Telefonnummern zu sechs Ziffern, in denen jeweils zwei (für sich bedeutungslose) Ziffern den Stadtteil, die Straße und den Häuserblock bezeichnen, sind ein Code mit doppelter Gliederung;
- e) *mit beweglicher Gliederung*: z.B. Kartenspiele, da der Wert der Spielkarten je nach dem Spiel, welches dann als Code fungiert, variiert;
- f) *mit drei Gliederungen*: z.B. Film, wo als dritte Gliederungsebene die der Bewegung hinzutritt („Kinemorpheme“; vgl. 2002, 258).

Die Beispiele machen deutlich, dass Eco auch visuellen Codes Existenz und die Möglichkeit mehrfacher Gliederung zuspricht, und zwar in einer Weise, die den Zeichencharakter ikonischer Bilder und ihre Analysierbarkeit anerkennt, sie jedoch nicht an der Sprache misst. Eco warnt immer wieder vor Übertragungen des linguistischen Zeichenmodells auf visuelle Codes (z.B. 1977, 107; 2002, 240). Seine Semiotik der visuellen Codes (vgl. 2002, Teil B) gründet in einer mit Nachdruck (vgl. 1977, 46, 143; 1987, 254ff; 2002, 200ff.) vorgetragenen Kritik an der Auffassung des Ikon als motiviertem Zeichen. Das Ikon ist weder ähnlich mit einem Signifikat, noch weist es Züge dessen auf: „Die ikonischen Zeichen geben [lediglich] einige Bedingungen der Wahrnehmung des Gegenstandes wieder, aber erst nachdem diese auf Grund von Erkennungs-codes selektioniert und auf Grund von graphischen Konventionen erläutert worden sind“ (2002, 205). Wenn „das ikonische Zeichen mit irgend etwas Eigenschaften gemeinsam hat, dann nicht mit dem Gegenstand, sondern mit dem Wahrnehmungsmodell des Gegenstandes“ (2002, 213). Ähnlichkeit liegt nicht im Zeichen selbst, sondern „wird *erzeugt* und muss *gelernt* werden“ (1987, 265; Hervorhebungen Eco).

Das heißt, auch beim Ikon ist die Semiose durch Codes vermittelt. Zwar sind visuelle Codes weitaus schwächer und bezogen auf die einzelnen Botschaften idiosynkratischer als der starke Code der Sprache; dennoch sind auch ikonische Zeichen codifizierbar bzw. codifiziert. Ecos Argument hierfür nimmt seinen Ausgang bei der technischen Digitalisierbarkeit von Bildern (vgl. 2002, 220ff.), denn nur wenn ikonische Zeichen auf einen digitalen Code zurückgeführt würden, könnten sie auch als konventionell gelten (vgl. 2002, 222f.). Nachdem Eco diesen Nachweis, der im Detail

hier nicht von Interesse ist,¹²⁶ geführt hat, wendet er sich im nächsten Schritt gegen Claude Lévi-Strauss, der nichtsprachliche Signifikationsprozesse an stark und doppelt codierten sprachlichen misst – und abwertet. Lévi-Strauss kritisiert moderne, ungenständliche Malerei und atonale Musik, weil diese auf eine erste Gliederungsebene verzichteten und damit ihre Kommunikationskraft preisgaben (vgl. Eco 2002, 231ff.). Eco sieht darin eine Dogmatik der doppelten Gliederung, eine latente Verabsolutierung des Gegenständlichen und eine Übertragung des Tonalen von der Konvention in das Ontische. Lévi-Strauss verwechsle die Gesetze des Tonalen mit der Musik schlechthin, was in etwa so sei, als setze man Bridge als partikuläre Möglichkeit gleich mit den Spielkarten, die *vielen* Spielmöglichkeiten eröffneten (vgl. Eco 2002, 233f.). Demgegenüber beharrt Eco darauf, dass es Kommunikationscodes mit verschiedenen Gliederungstypen gibt und dass in Codes die Gliederungsebenen historisch und daher konventional austauschbar, und eben nicht natürlich bzw. naturnotwendig sind (vgl. 2002, 233).

Schließlich konkretisiert Eco, wiederum in Anlehnung an Luis J. Prieto, eine Typologie unterschiedlich gegliederter visueller Codes. Sie unterscheidet:

- a) *Figuren* als Elemente einer zweiten Gliederung, die also keinen Bedeutungs-, sondern nur einen unterscheidenden Stimmungs- und Oppositionswert haben (z.B. Lichtkontraste oder geometrische Verhältnisse);
- b) *Zeichen* als „Erkenntniseinheiten“ (2002, 247) einer ersten Gliederung, die also eine Bedeutung denotieren oder konnotieren, wie etwa *Nase, Wolke, Sonne*;
- c) *Seme* als Zeichen, deren Signifikat eine Aussage in der Sprache ist, z.B. *ein Mann, ein Pferd*. (Eco verwendet hierfür den Begriff „ikonische Aussage“ [2002, 236]).

Weil ikonische Figuren und Zeichen nicht als diskrete Elemente, sondern als bzw. auf chromatischen Kontinua (vor)liegen (vgl. Eco 2002, 214ff.), sind die ikonischen Codes schwach und partikular. Ihre Seme / Aussagen sind zwar in Zeichen, aber nur schwer in Figuren zerlegbar, und ihre Zeichen können kaum für sich, sondern nur im Kontext einer ikonischen Aussage denotieren (vgl. 2002, 243f.). So kann das Zeichen „Kopf“ den Kontext „stehendes Pferd im Profil“ erfordern, um überhaupt wahrnehmbar zu werden (vgl. 2002, 244).

¹²⁶ Im Licht heutiger Möglichkeiten sind Ecos Ausführungen (vgl. 2002, 227) zur rasternden Produktion und Reproduktion von Bildern mit Computern und Plottern notwendig überholt. Zudem scheint die Digitalisierbarkeit von Bildern zwar für Ecos semiotische Argumentation von theoretischer Relevanz, nicht jedoch für eine Didaktik (audio)visueller Texte, da sowohl die Lichtpunkte des Fernsehbildes als auch die (binären) Quellcodes digitaler Bilder jenseits der Wahrnehmungsschwelle des Subjektes liegen und daher auch für seine Beobachtungstätigkeit weit gehend irrelevant sind. Vgl. zu der verschwimmenden Differenz analoger und digitaler Codierung auch Nöth 2000, 218.

Für uns von Interesse sind weniger die dem eigentlichen ikonischen Code vorgängigen oder begleitenden Wahrnehmungs-, Erkennungs-, Übertragungs- und tonalen Codes (vgl. Eco 2002, 246), als vielmehr die höheren, nachgeordneten Codes, in denen die Signifikate des ikonischen Codes wiederum zum Signifikans werden und dann komplexere, kulturell bestimmte Aussagen konnotieren. Aus *Mann auf Pferd* wird auf der Ebene des ikonographischen Codes vielleicht das *Reiterstandbild eines Monarchen*, aus einer *Frau mit Teller, auf dem ein abgeschlagener Kopf liegt*, wird höchstwahrscheinlich *Salomé* (vgl. 2002, 243). Gerade Letzteres illustriert, wie sehr das Ikon für sein Funktionieren „einer schon codierten Wahrnehmungsbedeutung“ (2002, 208) bedarf: Um in einer Frau Salomé zu sehen, muss die betreffende Bibelgeschichte bekannt sein.

Hinzu treten Codes des Geschmacks und der Sensibilität, rhetorische und stilistische Codes und Codes des Unbewussten. Für Diederich Heßling aus Heinrich Manns *Der Untertan* (1918) war das Reiterstandbild Wilhelms des Großen Inbegriff positiver Werte und Lebensweise, für die Mehrzahl der LeserInnen des Romans verkörpert es vermutlich Bombast, Militarismus und Obrigkeitsdenken. „Rhetorik“ und „Stil“ einer entsprechenden Statue liegen auf der Hand; ihr psychologisch-unbewusstes Äquivalent (Unterwerfung, Identifikation und Abgrenzung, Anschluss an / Aufgehen in etwas Höherem) ist vielschichtig.

Abb. 6: Filmplakat Lara Croft (Quelle: http://lmoineault.free.fr/angelina_fiche_lara.htm)



Ein ikonischer Code kann als relevante Züge nicht nur Figuren wählen, sondern auch Aussagen, und er kann die Möglichkeit der Zerlegung von Figuren und Zeichen auch ignorieren, wenn sie für seine eigene Komplexitätsebene irrelevant sind. Für den Code der Erzählfunktionen etwas ist nebensächlich, wie das Element *Der Held trifft auf einen Gegner* auf der Ebene des Sprachcodes realisiert ist (vgl. Eco 2002, 241).

Am Beispiel eines Filmplakats zu *Lara Croft. Tomb Raider* (2001) (links) lässt sich verdeutlichen, wie Codes aufeinander aufbauen können:

In diesem Plakat liegt folgende Schichtung von Codes vor:

Ikonischer Code: ikonische Aussage / Sem

Signifikant: < Abbildung >	Signifikat: (Dies ist) eine Frau mit großen Brüsten, schmaler, Taille, langen Beinen usw.
-------------------------------	--



Ikonographischer Code

Signifikant: ikonische Aussage „Frau“	Signifikat: Lara Croft
--	------------------------



Code des Geschmacks

Signifikant: „Lara Croft“	Signifikat: körperliche Attraktivität / Provokation / Laszivität (je nach Perspektive)
---------------------------	--

Die elementaren Ebenen der Figuren und Zeichen sind hier übersprungen, und dem Signifikat „weibliche Provokation“ auf dem Geschmackscode ließen sich auf einem weiteren Code des Unbewussten männliche Äquivalente wie Bedrohtsein und Kastrationsangst oder weibliche wie Emanzipation und Rebellion zuordnen. Natürlich ist mit diesem Sem bzw. dieser ikonischen Aussage das Plakat nur partiell erfasst. Manches wäre zu sagen über das ethnokulturell unbestimmte, burschikose Gesicht, die kämpferische, selbstbewusste Pose, die figurbetonende und doch ganz „unweibliche“ Kleidung der Film- wie übrigens auch der Computerspielfigur.

Die Leistung von Ecos Code-Theorie wird deutlich, wenn wir sie in einem kurzen Exkurs gegen zwei andere Code-Begriffe halten, den aus Niklas Luhmanns Systemtheorie und den aus Roland Barthes' poststrukturalistischer Textsemiotik.

In Luhmanns Theorie funktional differenzierter Sozialsysteme spielt der Begriff des Codes eine wesentliche Rolle. So genannte symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien bzw. Mediencodes sind Mechanismen, um die Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation zu reduzieren. Jedes Funktionssystem verfügt über ein solches Medium: Wissenschaft über *Wahrheit*, Politik über *Macht* usw. Codierung bedeutet, dass das Kommunikationsmedium eine binäre Differenzierung mit einem positiven und

einem negativen Wert angibt, wobei der positive Wert der kommunikativ anschlussfähige ist: *wahr* (und nicht *unwahr*) in der Wissenschaft, *schön* (und nicht *hässlich*) in der Kunst. Über diese Codes werden kommunikative Selektionen organisiert, Anschlussmöglichkeiten reduziert und Kommunikation damit insgesamt wahrscheinlicher. Kommunikationen vermögen sich in einem sozialen System über den system-spezifischen Code zu organisieren; umgekehrt werden code-fremde Kommunikationen nicht wahrgenommen oder sind nicht anschlussfähig.¹²⁷

Luhmanns Theoriegebäude ist hier nicht zu begehen, noch die Kontroversen zwischen Konstruktivismus und empirischer Literaturwissenschaft einerseits und Systemtheorie andererseits zu detaillieren.¹²⁸ Obwohl Luhmanns Code-Begriff sehr exklusiv und nur im entsprechenden Theoriekontext zu verstehen ist, zeigt er doch eines: Codes organisieren Erfahrungsbestände und rastern unsere Beobachtungen. Goethes *Faust I* lässt sich ästhetisch als „schönes“ Kunstwerk, juristisch hingegen als Auflistung horrender Straftatbestände (Betrug, Verführung Minderjähriger, Mord) sehen. (Letzteres ist meines Wissens zu humoristischen Zwecken schon geschehen.) Eine Abtreibungspille mag religiös betrachtet bedenklich sein, juristisch aber rechtens und wirtschaftlich erfolgreich. Gegenstände konstituieren sich also unterschiedlich, je nachdem, mit welcher Differenz beobachtet wird. Obwohl Luhmanns Perspektive dezidiert keine semiotische ist, sehe ich in der selektiven Organisation kommunikativer Anschlüsse deutliche Bezüge zu Ecos Auffassung von Codes als Voraussetzungen für Zeichenprozesse (somit für Signifikation und Kommunikation) und von Ideologie als partialer Semantik.

Roland Barthes¹²⁹ operiert im Rahmen seiner frühen kultursemiotischen Ideologiekritik (vgl. *Mythen des Alltags*, 1957; *Die Sprache der Mode*, 1967) mit den Begriffen Denotation und Konnotation sowie Objekt- und Metasprache, um verborgene ideologische Zusatzbedeutungen aufzudecken.¹³⁰ Ecos Dissens mit Barthes betrifft v.a. dessen Auffassung von der Vorrangstellung des Linguistischen in Semioseprozessen. Er greift aber, wie am soeben angeführten Beispiel des *Lara Croft*-Plakats ersichtlich, in seiner Code-Theorie auf Barthes' Idee zurück, wonach Einheiten aus Ausdruck / Inhalt wiederum der Ausdruck für höhere Ebenen werden können (vgl. Eco 1987, 84).

¹²⁷ Obwohl dies der Systemtheorie nicht angelegen ist, lassen sich hiermit auch manche empirische Phänomene deuten, etwa der schwierige Stand des Essayistischen im (deutschen) Wissenschaftsbetrieb oder die Verständigungsschwierigkeiten zwischen kommerziell und juristisch denkenden Medienmachern und moralisch und pädagogisch argumentierenden Medienwächtern, z.B. in der Diskussion über *Big Brother*.

¹²⁸ Vgl. zum Code-Begriff bei Luhmann Jahraus 2001, 310f. Kritik an der Theorie symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien und an Luhmanns Kommunikationsbegriff hat wiederholt Siegfried J. Schmidt vortragen (1993, 257ff.; 1994a, 110f.); für eine Kritik an Luhmanns Codierung von Kunst vgl. Plumpe / Werber 1993.

¹²⁹ Für einen Überblick über die Semiotik von Roland Barthes vgl. Nöth 2000, 107-111.

¹³⁰ Vgl. Barthes 1981, 92ff.; 1985, 37ff., 1988, 182f.; zusammenfassend Nöth 2000, 107f.

Barthes verwirft später die Idee einer uncodierten, rein denotativen, nicht-mythischen Sprache (vgl. 1981, 134; 1985, 43) ebenso wie die einer strukturalistischen Objektivierung des Textes. Textanalyse im Gegensatz zur strukturalen Analyse „ist nicht mehr bestrebt zu sagen, *woher* der Text kommt (historische Kritik), noch *wie* er gemacht ist (strukturelle Analyse), sondern wie er zerfällt, explodiert, ausschwärmt: auf welchen kodierte Straßen er *fortstrebt*“ (1988, 252; Hervorhebungen Barthes).

Es ist diese poststrukturalistische Textsemiotik, die Barthes in *S/Z* (1970) sowie in Analysen zur Apostelgeschichte 10-11 (1988, 223ff.) oder zu E.A. Poes *Die Tatsachen im Fall Valdemar* (1988, 266ff.) vorgestellt hat, wo der Code-Begriff verwendet wird. Die angegebenen Codes sind vielfältiger als bei Eco. Begnügt sich Barthes für seine Lektüre von Balzacs Novelle *Sarrasine* in *S/Z* noch mit fünf Codes (vgl. 1985b, 18ff.), so benötigt die Analyse eines Abschnittes der Apostelgeschichte derer zwölf: einen narrativen, topographischen, onomastischen, historischen, semischen, rhetorischen, Handlungscode, chronologischen, phatischen Code, ein symbolisches Feld und einen anagogischen Code (vgl. 1988, 236ff.). Zudem begreift Barthes den Begriff Code weniger systematisch als Eco:

Das Wort Code ist hier nicht im strengen, wissenschaftlichen Sinn des Begriffes aufzufassen. Die Codes sind einfach Assoziationsfelder, eine übertextuelle Organisation von Notationen, die eine gewisse Strukturvorstellung bedingen; die Instanz des Codes ist für uns im Wesentlichen kulturell: Die Codes sind bestimmte Typen des *Bereits-Gelesenen*, *Bereits-Gesehenen*, *Bereits-Getanen*: Der Code ist die Form dieses Bereits, das für das Schreiben der Welt konstitutiv ist. (Barthes 1988, 292; Hervorhebungen Barthes)

Der Text ist ein „Geflecht verschiedener Stimmen, mannigfaltiger, gleichzeitig verschlungener und unvollendeter Codes“ (Barthes 1988, 296); die Codes, obwohl kulturell bedingt (vgl. 1988, 292f.), sind doch lediglich „*Ansatzpunkte für Bereits-Gelesenes*, Auftakte für Intertextualität“ (1988, 295). Barthes vermittelt wie Eco über den Code-Begriff Text und Rezipient und stellt klar, dass Verstehen immer sozial vermittelte Voraussetzungen hat. Seine Beschränkung auf Geschriebenes und seine idiosynkratische Setzung von Codes machen ihn für unsere didaktische Argumentation und Modellbildung indes weniger ergiebig.¹³¹

Daran ändert auch Barthes' Betonung des Sprachlichen nichts. In „Semantik des Objekts“ (1964/66) insistiert Barthes, dass „... alles, was in der Welt mehr oder weniger bedeutet, immer mit Sprache vermengt ist“ (zit. nach 1988, 187). Und in *Die Sprache der Mode* (1967) fragt er rhetorisch: „Ist das Sprechen nicht das unumgängliche Re-

¹³¹ Dass dies in einem literaturdidaktischen Kontext anders aussehen kann, hat Elisabeth K. Paefgen (1996) mit einem auf Barthes gründenden Konzept schreibenden Lesens von Kafka-Texten aufgezeigt.

lais jeder signifikanten Ordnung?“ (1985, 9). Barthes scheint damit den Prämissen dieser Arbeit zuzuspielen, wonach Bilderfahrungen zur Sprache gebracht werden müssen bzw. es eine Beobachtung von Medienangeboten nicht ohne Sprache geben kann. Signifikation jedoch kann es sehr wohl ohne Sprache geben.

So weit der Exkurs zu den Code-Begriffen von Luhmann und Barthes. Hier im Kontrast noch einmal das Wesentliche aus Ecos Code-Theorie:

1. Codes sind Zeichenvorräte (s-Codes), im eigentlichen Sinne aber Zuordnungsregeln. Ein Code stellt semantische Äquivalenzen zwischen den Elementen eines Signifikantensystems und denen eines Signifikatsystems her.
2. Codes ordnen bestimmten kulturellen / semantischen Einheiten bestimmte Ausdruckselemente zu. Semantische / kulturelle Einheiten organisieren in einer Kultur das Wahrnehmbare und Denkbare in semantischen Feldern und Oppositionsachsen.
3. In einer Dialektik legen Codes einerseits fest, was an Botschaften produziert werden kann, und können die Codes andererseits durch Botschaften verändert werden.
4. Codes bauen Bedeutung auf, indem Signifikant / Signifikat-Einheiten wiederum zu Signifikanten in „höheren“ Codes werden.
5. Ikonische Codes, obwohl schwach und partikular, sind in ihrem Zeichencharakter und ihrer Analysierbarkeit anzuerkennen, dabei aber nicht an der Sprache zu messen.
6. Signifikation und Kommunikation entstehen, auch bei ikonischen Zeichen, stets durch Konvention und Codierung.

Im folgenden Abschnitt wird Ecos Theorie für eine Neubestimmung des Lesens als codeorientierter Beobachtung von Medienangeboten nutzbar gemacht.

4.2.3 Lesen als Beobachten von Zeichensystemen und ihren Codifizierungen

Zunächst sind zwei Einschränkungen zu machen: Eco weist selbst darauf hin (vgl. 1987, 403), dass das empirische, handelnde Subjekt jenseits der Schwelle der Semiotik, mithin auch der Code-Theorie liegt. Andererseits werden Subjekte nicht gelehrt und sind gerade die Sozialität und Konventionalität, also die „Wichtigkeit des Empfänger-Pols mit seinen Codes, das Gewicht der *Umstände der Kommunikation* und der *Ideologie* des Empfängers“ (2002, 423; Hervorhebungen Eco) von zentraler Bedeutung für Ecos Kultursemiotik. Gerade weil Konventionen und Codes immer schon da sind,¹³² entgeht man mit Eco sowohl der Reduktion bloßer Inhalts- und Strukturanalysen als auch einem falschen Verständnis von Konstruktivismus, welches sich nicht mehr von Objekten im Allgemeinen, Lerngegenständen im Besonderen zu

¹³² Die Bedeutung des bereits Erworbenen zeigt Eco auch anhand streng codifizierter Topoi und Tropen in der Werbung (vgl. 2002, 267ff., 290).

reden traut.¹³³ Semantische Einheiten keimen nicht im menschlichen Geist, sondern stecken immer schon „im Gewebe der Kultur“ (Eco 1977, 130).

Zweite Einschränkung: Die Medienangebote und -erfahrungen, um die es hier geht, sind komplexer als Verkehrsampeln, Hotelzimmernumerierungen und Kartenspiele. Zwar entwirft Eco für den Film einen dreigliedrigen Code, der die Ebene der Bewegungen mit einbezieht. Dennoch ist die Erfassung avancierter Medienangebote mit Codes, die von segmentierbaren Minimaleinheiten ausgehen, sicher wenig gangbar. Bereits die von Eco definierten zehn Codes vom elementaren Wahrnehmungscode bis zum subtil-komplexen Code des Unbewussten sind zu differenziert, um einer sprachgeleiteten Didaktik visuell dominierter Texte Pate stehen zu können. Sie müssen es aber auch nicht. Relevant ist v.a., dass die Signifikate tieferer, analytischer Codes wiederum zu Signifikanten höherer, synthetischer Codes werden können.¹³⁴ Die dichte Komplexität multimedialer Erfahrungsangebote konnte Eco noch nicht im Blick haben. Seine Vermutung, dass „auch da, wo wir vitale Spontaneität vermuten, ... Kultur, Konvention, System, Code [existiert]“ (2002, 255), halte ich gleichwohl für zutreffend. Dass ihre didaktische Operationalisierung Elementarisierung und Reduktion erfordern wird, ist evident.

Ungeachtet dieser Einschränkungen gewinnen wir mit Ecos Code-Theorie ein Instrumentarium für eine über Wahrnehmung hinausgehende Beobachtung von Medienangeboten:

1) Mit dem Code-Begriff lassen sich sprachliche, visuelle, auditive und audiovisuelle Zeichenprozesse gleichermaßen erfassen, ohne dass die bestehenden Unterschiede eingeebnet werden. Das Anliegen einer Wahrnehmungsbildung erhält somit eine semiotisch-theoretische Verankerung.

2) Insbesondere birgt die Dialektik von Code (welcher die Botschaften reglementiert) und Botschaft (welche den Code verändert) didaktisches Potenzial. Codes sind keine anonymen Herrschaftsinstrumente oder transzendentalen *a priori*. Sie sind soziale Strukturierungen von anderweitig hoch entropischer kultureller Kombinatorik und notwendige Bedingungen von Signifikation und Kommunikation.¹³⁵ Der Code ist a-

¹³³ Auch Ecos Literaturtheorie liegt ja die dialektische Vermittlung von Form und Offenheit (auf der Ebene des Textes als Botschaft) und Treue und Eigeninitiative (auf der Ebene des Empfängers) (vgl. 2002, 166) zugrunde.

¹³⁴ Obwohl sie sich ausschließlich auf (in Zeitschriften) ge- und beschriebene Mode bezieht, ist diese Hierarchisierung auch für Roland Barthes' *Sprache der Mode* (1967) bestimmend (vgl. Barthes 1985, 37ff.).

¹³⁵ Die Vorstellung von *Kultur als Segmentierung von Inhalt* ist wesentlich für Ecos Denken: „Kultur ist die Art und Weise, wie unter bestimmten historisch-anthropologischen Bedingungen auf allen Ebenen, von der

ber nicht nur eine Regel, die schließt („du musst“), sondern auch eine, die öffnet („du kannst“) (vgl. Eco 1985, 275). Codes kontrollieren das Mitteilbare und definieren das Wahrnehmbare, sie ermöglichen es aber auch. Obendrein setzen sie den Rahmen für Ästhetik als Konventions- bzw. Codeübersteigerung bzw. für ästhetische Erfahrung als nicht restfrei codifizierbar (vgl. 2002, 151ff.). Interpretation ist stets die sozial akzeptierte bzw. Akzeptanz suchende Bereicherung und Umstrukturierung von Codes; die Zeichen selbst sind daher bereits gesellschaftliche Kräfte, nicht nur Hilfsmittel zu deren Widerspiegelung (vgl. 1977, 189).

3) Ecos Code-Theorie ermöglicht eine Sichtweise des Ideologischen, welche die (zumeist selbst ideologische) Medienkritik der 1970er Jahre hinter sich lässt.¹³⁶ Ideologie herrscht immer dann, wenn semantisch partielle Felder absolut gesetzt werden (vgl. 1977, 186). Ideologisch ist die „Argumentationsform, die, während sie wahrscheinliche Prämissen benutzt und nur einen Teilbereich eines bestimmten semantischen Feldes in Betracht zieht, behauptet, ein ‚wahres‘ Argument zu entwickeln ...“ (1987, 370). Mit Eco als ideologisch bestimmbar wäre beispielsweise eine Gleichsetzung von *Ehe und Familie* mit sozialer Organisation schlechthin, unter Ausblendung also von allein erziehenden Eltern, Singles und gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften. Im umgekehrten Sinne ideologisch ist, wie Anita Schilcher (2001) gezeigt hat, ein kinder- und jugendliterarischer Diskurs, in dem es kaum noch „Nur“-Hausfrauen und -Mütter gibt und die Familie mit traditioneller Rollenverteilung einseitig negativ besetzt ist. (Vgl. zum Ideologischen ausführlicher Eco 1987, 389ff.)

Die Auffassung von *Ideologie als partieller Semantik* ist konkreter politischer oder sozialer Inhalte enthoben, sie scheint auch für Kinder und Jugendliche nachvollziehbar und daher auch für die Beobachtung von Medienangeboten funktional. Mit Eco lässt sich angesichts der Elaboriertheit von Medienangeboten und der Unübersichtlichkeit der Medienkultur ein viables Erziehungsziel stecken. Die Semiotik könne lehren, „daß man, statt die Botschaften zu verändern oder die Sendequellen zu kontrollieren, einen Kommunikationsprozeß dadurch verändern kann, daß man auf die Umstände einwirkt, in denen die Botschaft empfangen wird“ (2002, 441).

Es versteht sich, dass Ecos Code-Theorie kein „Lerngegenstand“ für SchülerInnen, sondern ein Instrument didaktischer Modellierung ist, das überdies eines entspre-

Aufteilung in elementare Wahrnehmungseinheiten bis zu den ideologischen Systemen, der Inhalt segmentiert (und die Erkenntnis damit objektiviert) wird“ 1977, 186).

¹³⁶ Remindert sei daran, dass Eco das Gebiet der Semiotik gerade durch das Potenzial zur Lüge abgesteckt hat. Semiotik ist demnach die Disziplin, „die alles untersucht, was benutzt werden kann, um zu lügen“ (1987, 7). Später hat Eco dieses restriktive und im Falle von Bildern nicht immer anwendbare Kriterium abgeschwächt: „Ein Zeichen ist alles, was man dazu benutzen kann, um etwas auszudrücken, das nicht notwendigerweise der Fall ist“ (zit. nach Nöth 2000, 127).

chenden Zuschnitts bedarf. Erinnern wir uns, dass Codes einmal als Systeme von Zeichen („S-Codes“), im eigentlichen Sinne jedoch als Zuordnungsvorschriften aufgefasst werden können. Beide Auffassungen sind relevant. Als S-Codes oder Zeichensysteme ziehe ich (vom Zeichen produzierenden Individuum aus gesehen) als *primäre* in Betracht

1. den verbalen (mündliche Sprache und Schrift),
2. den ikonischen (Zeichnungen, Diagramme, Bilder),
3. den tonalen Code (Geräusche, Musik). *Sekundär* sind
4. der somatische Code (Gebärden, Mimik, Haptik, Proxemik),
5. der artefaktische (Kleidung, Embleme, Abzeichen),
6. der Objektcode (Gegenstände wie Autos, Häuser, Pflanzen, auch Landschaften, wenn sie in Medienangeboten in Szene gesetzt sind).

Die Reihenfolge der primären S-Codes drückt auch ihre semiotische Leistungsfähigkeit aus. Das verbale Zeichensystem ist in der Lage, alle folgenden, auch die sekundären Codes darzustellen; Gleiches gilt für den ikonischen Code (sofern man den tonalen auf graphisch notierbare Musik begrenzt). Die Codifizierung dieser Zeichensysteme verläuft auf unterschiedlichen Ebenen und ergibt kulturelle Einheiten unterschiedlicher Organisationsgrade von einfachen Elementen und Semen bis hin zu Diskursen und Ideologemen als semantischen Ordnungsrastern kognitiver und kommunikativer Realität. Ich unterscheide folgende Ebenen:

Elemente (1) sind kleinste, selbst keinen Sinn tragende Einheiten wie Phoneme, Figuren und Farben, Töne. Im somatischen, artefaktischen und objekthaften Zeichensystem lassen sich solche Einheiten schwer isolieren.

Seme (2) sind basale semantische Einheiten wie Wörter, ikonische Aussagen, Melodien / Harmonien, Gesten, einzelne Artefakte (Krawatte, Punkerfrisur) oder Objekte (Auto, Brücke, Kirche).¹³⁷

Unimediale Proto-Texte (3) sind kleine Ensembles, die sich in einem einzigen Zeichensystem bewegen, also Sätze wie *Maria ist die Mutter Gottes*, Ikonographien wie „Maria mit Kind“, eine „Hirtenmusik“, eine andächtige Gebetshaltung (somatisch), Krone und Szepter (artefaktisch) und ein Stall mit Krippe (objekthaft).

Wenn sich solche Ensembles stilistisch und rhetorisch zu Textsorten formieren, ergibt dies *unimediale Texte* (4) im eigentlichen Sinn: eine politische Rede, einen Roman oder eine Verkaufsverhandlung im verbalen System; ein impressionistisches Land-

¹³⁷ Die sekundären S-Codes (4 bis 6) werden auf dieser Ebene und den folgenden virulent.

schaftsbild im ikonischen, Concerto grosso oder Free Jazz im tonalen System; ein somatischer Text wäre das „Machogehabe“ eines Mannes oder das Aufreizverhalten einer Frau (wie es z.B. bei Telefonsexwerbungen im Fernsehen mit der immer gleichen Rhetorik wiederkehrt); ein artefaktischer Text wäre das *oufit* eines Hippies, eines Rockers, eines Skaters, eines Bankers; ein objekthaftes ein Barockschloss mit Garten, ein modernes „Neubaugebiet“, die Wüstenlandschaft des Monument Valley.

Auf der nächsten Ebene vermengen sich die Zeichensysteme zu *multimedialen Texten* (5). Zu denken ist hier an Medienangebote wie Zeitung, Comic, Oper, Musikvideo, Computerspiel, Werbeplakat, Fernsehsendung, Kinofilm. Auch soziale Geschehnisse wie ein Gottesdienst, eine Zirkusaufführung oder eine Demonstration lassen sich in diesem Sinn als Texte bezeichnen.

Auch bei den multimedialen Texten können sich wiederum *Genres und Formate* (6) mit eigener Stilistik und Rhetorik ausformen: *Intelligenzblatt* und nicht einfach Zeitung; *Ballerspiel* und nicht einfach Computerspiel; *Daily Soap* und nicht einfach Fernsehserie; *Katastrophen-* und nicht einfach Kinofilm; *Love Parade / Chaostage* und nicht einfach Demonstration.

Auf der letzten Ebene sind transmediale *Diskurse und Ideologeme* (7) codifiziert.¹³⁸ In Diskursen werden zentrale semantische Oppositionen definiert und ihre Pole immer wieder neu mit Werten besetzt, z.B. Liebe vs. Sex, Karriere vs. Familie, Männlichkeit vs. Weiblichkeit, Deutsche vs. Ausländer, Freiheit vs. Sozialismus, körperliche Vorzüge vs. „innere Werte“. Diskurse sind stets Aggregate von Texten. Es kann geschehen, dass Medienangebote, besonders Medienverbünde, eigene Diskurse hervorbringen, die wiederum in andere Diskurse hineinstrahlen. So hatte die Serie *Lindenstraße* erheblichen Anteil am Diskurs über Hetero- und Homosexualität oder am Diskurs über Deutsche und Ausländer. *Lara Croft* ist längst nicht mehr nur Computerspiel oder Spielfilm, sondern Teil eines gesellschaftlichen Diskurses über Geschlecht und Gender (vgl. Deuber-Mankowsky 2001). Medialer Vermittlung bedurfte der politische Diskurs stets, sobald er die Grenzen des Marktplatzes der griechischen Polis überschritten hatte; neu ist, wie sehr er in, oder besser: formatiert zu Gesprächs-

¹³⁸ Siegfried J. Schmidt bezeichnet Diskurse als „strukturierte und kohärente Zusammenhänge spezifischer Wissensbestände und Themen, die mithilfe spezifischer Erzähl-, Darstellungs- bzw. Argumentationsformen, mit spezifischen Metaphern und Kollektivsymbolen (sensu J. Link) kommunikativ abgehandelt werden und deren Kohärenz reflexiv überprüft wird bzw. überprüft werden kann“ (1993, 257). Ich fasse den Begriff weniger restriktiv in Bezug auf Spezifik und Struktur, übernehme aber die Idee vom *Diskurs als kommunikativ formiertem Themen- und Sinnzusammenhang*. *Transmedial* sind Diskurse und Ideologeme deshalb, weil sie ohne identifizierbare Ursprungsmedien durch verschiedene Medien(angebote) „wandern“ (vgl. Rajewsky 2002, 12f.).

runden wie *Sabine Christiansen* und *Berlin Mitte* aufscheint, die Politik nicht mehr zeigen, sondern selbst geworden sind.

Diskurse lassen sich auch begreifen als Formation von Ideologemen und Ideologien. *Ideologem* verwende ich als neutralen Oberbegriff für sich konträr ausprägende *Ideologien*, welche dann, im Sinne Ecos, semantisch selektiv und partial sind: *Lebensgemeinschaft* ist ein Ideologem; die Kleinfamilie mit klassischer Rollenaufteilung oder die gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaft mit adoptierten Kindern sind Ideologien. *Körperlichkeit* ist ein Ideologem; dass eine Frau schön zu sein habe, ein Mann klug und finanziell potent, eine Ideologie. *Natur* ist ein Ideologem, ihre Anthropomorphisierung z.B. als Rächerin am hochmütigen Menschen eine Ideologie. Ideologeme werden auch in Medienangeboten verhandelt, man denke an die US-amerikanische Mittelklassenfamilie¹³⁹ oder an die Idee der *Frontier*.¹⁴⁰

Über die Ebenen hinweg wachsen Konnotativität und Sozialität der Codierungen. Auf den Ebenen 3 bis 6 lassen sich eigenständige Medienangebote erfassen. Die Abtrennung von Textsorten, Formaten und Genres auf den Ebenen 4 und 6 ist natürlich künstlich und dient v.a. heuristischen Zwecken. Jedem Text sind Stil und Rhetorik zwangsläufig eingeschrieben und werden (möglicherweise anders als intendiert) in der Textrezeption mitbeobachtet. Die Abbildung auf der folgenden Seite zeigt den Zusammenhang von Zeichensystemen und Codifizierungsebenen, jeweils mit Beispielen kultureller Einheiten, im Überblick.

¹³⁹ Die herrschende Ideologie ist die des familialen Zusammenhaltes gegen Eindringlinge / Gewalt von außen. Vgl. die Spielfilme *An einem Tag wie jeder andere* (1955), *Die Hand an der Wiege* (1992), *JFK* (1991) oder, satirisch, die Serie *Alf*. Ideologische Alternativmodelle sind beispielsweise *Der Rosenkrieg* (1989) oder, weit radikaler, *American Beauty* (1999). Dort geht eine Musterfamilie offen in Trümmer, in der anderen bleibt die nackte Verzweiflung wohlstandig verborgen. Homosexuelle Partnerschaft und Lebensunterhalt durch Drogenhandel werden zu positiven Gegenbildern.

¹⁴⁰ Die herrschende Ideologie ist hier die der Verbreitung bzw. des Schutzes von Freiheit und Zivilisation gegen Antipoden wie Wildnis und Indianer in den *Lederstrumpf*-Romanen von James Fenimore Cooper (1824ff.) oder Außerirdische in *Star Trek*. Kritisch zu dieser Ideologie stehen z.B. Melvilles Roman *Moby Dick* (1851) oder der Vietnam-Film *Platoon* (1986).

Abb. 7: Zeichensysteme, Codifizierungen, kulturelle Einheiten

Zeichensysteme / (S-Codes)	primäre			sekundäre		
	1. verbal	2. ikonisch	3. tonal	4. somatisch	5. artefaktisch	6. objekthaft
Ebene der Codifizierung						
1. Elemente	<i>Phoneme</i>	<i>Figuren Farben</i>	<i>Töne</i>	-	-	-
2. Seme	<i>Wörter</i>	<i>ikonische Aussagen wie „Frau“</i>	<i>Melodien Harmonien</i>	<i>Gesten Bewegungen z.B. Lächeln</i>	<i>Kleidungs- stück, Frisur</i>	<i>Auto, Haus</i>
3. Unimediale Proto-Texte	<i>Sätze</i>	<i>Maria mit Kind</i>	<i>Formen z.B. Sona- tensatz</i>	<i>Verbeugung mit Kratzfuß</i>	<i>Anzug und Krawatte</i>	<i>Villa Anwesen</i>
4. Unimediale Textsorten	<i>Rede, Roman</i>	<i>expressio- nistisches Land- schaftsbild</i>	<i>Concerto grosso, Free Jazz</i>	<i>„Macho- gehabe“</i>	<i>Punkeroutfit</i>	<i>Neubau- gebiet</i>
5. Multimediale Texte	<i>Bilderbücher, Illustrierte, Webseiten, Werbespots, Filme, Zirkusaufführung</i>					
6. Multimediale Formate und Genres	<i>Intelligenzblatt, Jump and Run-Spiel, Reality-Show, Katastrophenfilm, Love Parade</i>					
7. Transmediale Diskurse und Ideologeme	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Männer- / Frauenrollen, Mensch / Natur</i> • <i>„Harry Potter“ / „Big Brother“</i> 					

Es wird deutlich, dass sich im Konzept semiotischer Codierung kultureller Einheiten der Unterschied zwischen medialer und „wirklicher“ Realität aufhebt. Kulturelle Ein-

heiten können in der sozialen Realität vorliegen bzw. als solche erfahren werden: Man hört eine Nachricht auf dem Anrufbeantworter (verbal), sieht ein Werbeplakat (ikonisch), hört eine Bachpartita von CD (tonal), registriert das Lächeln einer Marktfrau (somatisch) oder die Kleidung eines Prüfungskandidaten (artefaktisch), sieht eine Jaguarlimousine auf der Straße (Objektcode). All dies, vom Element bis hin zum Diskurs, kann natürlich auch in Medienangeboten auftauchen. „Gelsenkirchener Barock“ als Wohnzimmerstil oder die „Hochzeit in Weiß“ können Teil der „Wirklichkeit“ oder fiktiver Welten sein und haben ähnliche Konnotationen. Überdies können Medienangebote („Texte“ auf den Ebenen 4 bis 7) zu Semen und Proto-Texten in anderen werden: In dem Spielfilm *Vanilla Sky* (vgl. Kapitel 1.3.1) taucht ein Gemälde von Monet auf; in Don De Lillos Roman *Underworld* werden in langen Passagen Auftritte des Komikers Lenny Bruce zitiert. Ein bestechendes Beispiel solcher Rekursivität ist die Collage medialer Formate wie Talkshow, Reality-Show und Heldenfilm in Eminems Videoclip *Without Me*, von dem (in Kapitel 6.2.4) noch die Rede sein wird. Man kann sich in Abbildung 7 in der dritten Dimension nach oben eine Parallelfäche vorstellen, auf der alles darunter Liegende wiederum „Inhalt“ von Texten bzw. Gegenstand von Medienangeboten wird.

Wirklichkeitserfahrungen sind nicht nur notwendig subjektiv, sondern meistens auch schon semiotisiert (oder zumindest semiotisierbar). Die Stadt, in der man lebt, erfährt man zu einem großen Teil medial über behördliche Schreiben, Anzeigenblätter, Zeitungen, Lokalsender, Postkarten etc. Mode begegnet uns an Menschen, die wir auf der Straße und am Arbeitsplatz antreffen, aber auch an Figuren in Medienangeboten, in Frauenzeitschriften und Werbung, in Fernsehberichten über Modeschauen. Dabei wirken unsere medialen Erfahrungen stark auf die „nichtmedialen“ zurück. Wir sagen, jemand sei „matrixmäßig“ gekleidet, oder wir sehen einen Kitschpostkarten-Himmel.¹⁴¹ Der (eigene) Tod, so Eco, ist „der einzige Referent, das einzige Ereignis, das man nicht semiotisieren kann“ (1987, 98).

Die Verflechtung von Medien und „Wirklichkeit“ zeigt sich auch, wenn Medienrezeption Bestandteil sozialer Formate bzw. medialer Dispositive (vgl. Kapitel 1.3.4) wird. Solche Formate sind z.B. der Kino-, der (klassische) Konzert-, der Museumsbesuch, der mit Gleichgesonnenen verbrachte Fernsehabend mit *Sissi*- oder *StarTrek*-Filmen, die Zeitungslektüre im Café. Natürlich sind auch solche Formate über Zeichensysteme hinweg wiederum codifiziert: Eine Autorenlesung erfordert verbal eine spezifische Textsorte „einführender Worte“, objekthaft ein gediegenes, aber nicht extravagantes Ambiente, somatische Dezenz und eine artefaktische Betonung von

¹⁴¹ Ein Musterbeispiel medialer Vereinnahmung von Wahrnehmung ist Dürers Stich *Rhinoceros* (1513), der viele Jahrhunderte die Vorstellungen von Bau und Panzerung des Tieres prägte und sogar Augenzeugen dazu verleitete, einen Schuppenpanzer wahrzunehmen, wo keiner ist.

Kleidung als unwichtig. (In Volker Schlöndorffs Film *Homo Faber* äußert der Titelheld eine süffisante Codifizierung von Existenzialismus: „Alle tragen Schwarz und trinken viel Espresso“.) In einer weiteren Rekursionsstufe können solche Dispositive und Formate wiederum zu „Inhalten“ weiterer Medienangebote werden: Das „Fühlkino“ in Huxleys *Brave New World* (1931), die Autorenlesung (satirisch) in Lorient's Film *Papa ante Portas* (1991), der Ausstellungsbesuch in Woody Allens *Manhattan* (1979), das Talkshowstudio in Eminems Videoclip *Without Me* (2002).

Was ist mit der aus Ecos Kultursemiotik entwickelten Code-Systematik gewonnen?

1) Der Code-Begriff integriert Medienwirklichkeit(en) in Erfahrungswirklichkeit(en) und hebt damit die Separierung medialer und „wirklicher“ Realität auf. Die Wirklichkeit medialer Konstruktionen ist nicht zu trennen von einer so genannten primären, vermeintlich unverstellten Realität: Medien bzw. Medienangebote sind verwoben in und prägen unsere Erfahrungswirklichkeit.

2) Obwohl es einen archimedischen Punkt der Medienwahrnehmung, also objektive Erkenntnis aus uncodierter Realität heraus, nicht geben kann, bleiben „Texte“ als Objekte (wenn man so will: als Lerngegenstände) innerhalb des Code-Systems theoretisch erhalten. Es schafft zwischen der unzugänglichen Kognition und der nur theoretisch denkbaren „Realität“ eine für didaktisches Handeln viable Plattform, wo stark subjektivistische (wie bei Schmitz 1996) oder objektivistische Textbegriffe nicht tragen. Es liefert Beobachtungskategorien und -ebenen für fast alle möglichen Medienangebote, die sich daraufhin untersuchen lassen, an welchen Zeichensystemen sie partizipieren, bis zu welcher Ebene sie codifiziert sind und ob sie als Botschaften Codes eher erfüllen oder übersteigen. Über den Code-Begriff lässt sich also eine Erweiterung des Textbegriffes leisten, ohne dass der Textbegriff selbst zerfasert oder neue Einseitigkeiten produziert: Unimediale Schrifttexte sind darin genauso enthalten wie multimediale Gesamttexte.

3) Die Code-Systematik bietet Ansatzpunkte für ein Spiralcurriculum, welches von niedrigen zu höheren Codierungsebenen und von unimedialen zu multimedialen Texten voranschreitet. Bereits in der Primarstufe kann ein Bewusstsein für die Leistungen unterschiedlicher Zeichensysteme angezielt werden und können unterschiedlichste Texte in Bezug auf Textsorten, -stile und -rhetorik beobachtet werden. In den Sekundarstufen wird man sich komplexeren Texten, Formaten und Diskursen zuwenden.

4) Mit dem Code-Konzept lässt sich ein (im folgenden Kapitel noch genauer zu modellierendes) Verstehen von Medienangeboten anleiten, bei dem Medienangebote über Anschlusstexte und -kommunikationen beobachtet werden. Die „neue Lesbar-

keit der Welt“ (Scheffer 2001) ist eine Einheit neuartiger Zeichendarbietungen und aktiver (und geschulter) Beobachtung. Wenn Codierung gleichzeitig den Prozess der Codeverwendung und den Zustand des Codiertseins meint, dann lässt sich die angezielte Kompetenz fassen als *Fähigkeit, (mit) Codes zu beobachten*. Es geht darum, die Selektions- und Strukturierungsleistungen von Codes zu kennen und zu erkennen, Codes selbst „lesen“ und „schreiben“, reflektieren und beurteilen zu können. Die dabei entstehenden (verbal codierten) Texte sind als semantische Einheiten selbst wiederum Bestandteil von Signifikation und Kommunikation.

5) Darüber hinaus kann Ecos Kultursemiotik auch das in Kapitel 3 erarbeitete Konzept von Sprache und Kommunikation einbegreifen. Die theoretische Modellierung von Semioseprozessen hat nach Eco zwar keine gegenständliche Referenz und keine sie tragenden Subjekte im Blick. In der semiotischen *Praxis* jedoch ist Sprache das Medium der Codierung kultureller Einheiten und legt damit Art und Umfang ihrer Wahrnehmung fest; gleichzeitig *unterliegt* Sprache selbst im Gebrauch immer wieder einer Neukodierung. In der Tat sind die Strukturparallelen zwischen Semiose und Kommunikation augenfällig. Den kulturellen Einheiten bei Eco korrespondieren mentale Modelle als psychische Einheiten. Gemeinsam ist ihnen Kontingenz, Konstruktivität und Sozialität. Genauso wie mentale Modelle die letztlich über soziale Prozesse gewonnene Apparatur sind, welche Wirklichkeitserfahrungen erst ermöglicht und reguliert, stiftet ein sozial vermittelter Code Zeichenprozesse. Dass mentale Modelle Wahrnehmung ermöglichen und durch Wahrnehmung wiederum modifiziert werden, entspricht der semiotischen Dialektik von Code und Botschaft. Auch die bei Feilke in der Kommunikation beständig neu geprägten Ausdrucksgestalten reformieren als kreative Botschaften den „Code“, innerhalb dessen Konventionalitätsgrenzen sie aber verbleiben müssen, um als sprachliche Prägungen sozial-kommunikativ ratifiziert zu werden. Eine ähnliche Dialektik wie die semiotische von Code und Botschaft waltet also auch im beständigen Emergieren von sprachlichem Meinen und Verstehen. In den Parallelen zwischen kognitiven / kommunikativen und semiotischen Prozessen verschränken sich die Theorien mentaler Modelle und sprachlichen *Common sense* mit der Code-Theorie: Erstere machen auch semiotisch Sinn, Letztere auch kognitions- und sprachtheoretisch.

Die „umfassende Rechtschreibung, Sprachlehre und Interpretationslehre für die erweiterte Zeichen- und Symbolwelt“, mit der van Lück zu Beginn des Kapitels zitiert wurde, ist dies noch nicht; aber es ist ein Schritt in diese Richtung: ein Versuch, das erweiterte Angebot an Lesbarkeit, die Entzifferung einer Welt mit erhöhtem Spielmaterial, wovon Scheffer spricht (vgl. 2001, 208) für Lernprozesse verfügbar zu machen. Die *Fähigkeit, (mit) Codes zu beobachten*, bedeutet nicht, kulturelle Einheiten als gegebene Lerngegenstände analytisch zu erschließen und dafür die Code-

Systematik als Instrumentarium zu verwenden. Es geht vielmehr darum, über eigene Codierungen kulturelle Einheiten selbst zu konstruieren. Eco wendet die Dialektik von Rezeption und Konstruktion so:

Was nun die Daten der Wahrnehmungserfahrung betrifft, so können sie entweder aufgrund einer bereits bestehenden kulturellen Einheit organisiert werden, oder es entsteht aus ihrer Organisation eine neue kulturelle Einheit, deren Anwesenheit das semantische Feld restrukturiert und die Erfindung neuer Zeichen erforderlich macht, oder aber sie treten gar nicht ins Bewußtsein und werden nicht zu voraussichtlichen Gegenständen des Zeichenaustausches. (Eco 1977, 178).

Somit wäre als Ziel einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung formulierbar, „Daten der Wahrnehmungserfahrung“ als kulturelle Einheiten ins Bewusstsein zu bringen, sie zu „Gegenständen des Zeichenaustausches“ zu machen, so dass in der Beobachtung von Medienangeboten wiederum neue Zeichen und kulturelle Einheiten entstehen.

4.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel ging es zunächst darum, den traditionellen Begriff vom unimedialen Schrifttext auszuweiten. Die Beschreibung multimedialer, emergenter, bewegter Texturen leistete die erforderliche Erweiterung, ohne dabei einen universalistischen Textbegriff oder einen radikal subjektivistischen, wie ihn Schmitz (1996) vorgeschlagen hat, zu erzeugen. Über den Codebegriff und mit Ecos Code-Theorie konnte „Lesen“ als *Beobachten von / mit Codes* gefasst werden. Codes sind sozial vereinbarte Regeln für die Zuordnung von Signifikanten und Signifikaten. Sie korrelieren Signal-Einheiten „mit Einheiten einer Inhaltsebene, bei der ein noch ungeformtes Kontinuum durch ein semantisches System in eine Reihe kultureller Einheiten strukturiert worden ist“ (Eco 1987, 354). Durch eine Schichtung von Codes, die auch nicht-sprachliche Semioseprozesse integriert, entstehen komplexere synthetische Einheiten. In Anlehnung an Eco wurde eine Matrix entworfen, in der sechs Zeichensysteme (entsprechend Ecos S-Codes) und sieben Codifizierungsebenen von basalen Elementen bis hin zu transmedialen Diskursen kulturelle Einheiten systematisieren. Die Interpretation dieser Einheiten ist stets die sozial akzeptierte bzw. Akzeptanz suchende Bereicherung und Umstrukturierung von Codes. Die Code-Systematik macht Medienangebote beschreibbar und die Prozesse der Verständigung über sie integrierbar. Sie ist somit grundlegend für eine sprachlich fundierte Wahrnehmungsbildung. Deren Grundrisse wurden in Kapitel 2 bereits skizziert. Mit dem konstruktivistischen Sprach- und Kommunikationskonzept von Helmuth Feilke und mit der Kultursemiotik von Umberto Eco haben wir uns in Kapitel 3 bzw. in diesem Kapitel wichtiger theoretischer Grundlagen versichert. Darauf lässt sich nun eine Präzisierung des di-

daktischen Konzepts aufbauen, die kontrastiv zu konkurrierenden bzw. verwandten Ansätzen aus dem i.e.S. deutschdidaktischen Diskurs erfolgen soll.

5 Präzisierungen und Mehrwerte des Konzepts

Ästhetische Differenzierungen und die Konfrontation mit unvertrauten Medienentwicklungen – der Kinder- und Jugendkultur einerseits, der avantgardistischen Medienkunst andererseits – liegen außerhalb der Aufmerksamkeit der [Pädagogik] wie der [Germanistik].

Jutta Wermke¹⁴²

In diesem Kapitel ist die Didaktik einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung an visuell dominierten Medienangeboten zu präzisieren, so dass eine Grundlage für methodische Entscheidungen und praktische Erprobungen entsteht. Es gibt zu Thema und Anliegen dieser Arbeit keine historischen Traditionen und kaum umfassende Positionen, die einen „Forschungsbericht“ im klassischen Sinne nötig und möglich machen würden. Gleichwohl bewegt sich der Entwurf einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung im Kontext medien-, kultur- und erziehungswissenschaftlicher Diskurse. An dieser Stelle ist es daher nötig und auch lohnend, das eigene Konzept im deutschdidaktischen Diskurs präziser zu verorten und zu verankern. Aus diesem Grund werden im Folgenden Ansätze diskutiert, deren Gegenstände oder Zielsetzungen Bezüge zum hier entfalteten aufweisen. Auf diese Weise sollen Eigenheiten und auch Mehrwerte der Didaktik einer sprachgeleiteten Beobachtung visuell dominierter Medienangebote klarer hervortreten.

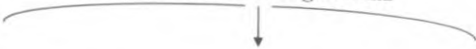
Zunächst eine Zwischenbilanz: Der Aufriss der Medienwirklichkeiten in Kapitel 1 führte in eine Diskussion partialer Gegenoptionen und eine erste Skizze einer sprachgeleiteten Medienbeobachtung (Kapitel 2). Die Sprachlichkeiten dieser Beobachtung wurden in Kapitel 3 theoretisch abgehandelt: „innere“ in der Kognition, „äußere“ in der Kommunikation. Kapitel 4 nahm eine kultursemiotische Neubestimmung von „Text“ und „Lesen“ als Beobachten von / mit Codes vor.

Auf unterschiedlichen Ebenen wurden damit Varianten desselben Phänomens festgestellt. Es besteht darin, dass die für eine sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung entfalteten und verschränkten Konzepte *Code*, *mentales Modell*, *Metapher*, *Ausdrucks-*

¹⁴² Wermke 1997, 185.

gestalten. Medienangebote sämtlich Instanzen sind, welche in unterschiedlichen Dimensionen strukturlose, nicht-empirische Bestände oder Vorgänge in strukturierte bzw. empirische transformieren. *Kognitiv* machen mentale Modelle aus Wahrnehmungsdaten Repräsentationen, die dann wiederum die Wahrnehmung instruieren. *Sprachlich-psychische* Metaphern (im Sinne von Lakoff / Johnson) überführen das Erleben in Erfahrungsgestalten. Unter *sozial-kommunikativem* Aspekt lassen sich mit Helmuth Feilke sprachliche „Ausdrucksgestalten“ als Regulativa, mit Siegfried J. Schmidt Medienangebote als Koppelungen von Kognition und Kommunikation sehen. In *semiotischer* Hinsicht schließlich ist es der Code, der, im Sinne von Umberto Eco, Geschehen in Zeichen überführt. Die folgende Abbildung verdeutlicht diese Zusammenhänge:

Abb. 8: Dimensionen und Vermittlungsinstanzen

<i>Dimension</i>	<div style="text-align: center;"> Vermittlungsinstanz  </div>		
<i>semiotisch</i>	Geschehen	<i>Code</i>	Zeichen
<i>kognitiv</i>	Wahrnehmungsdaten	<i>mentales Modell</i>	Bewusstseinsinhalte
<i>sprachlich-psychisch</i>	Erfahrung	<i>Metaphern</i>	Erfahrungsgestalten
<i>sozial-kommunikativ</i>	Kognition	<i>Ausdrucksgestalten Medienangebote</i>	Kommunikation

Auf dieser Grundlage lässt sich die Didaktik einer sprachgeleiteten Beobachtung visuell dominierter Medienangebote präzisieren.

5.1 Sprachgeleitete Beobachtung bilddominierter Medienangebote – Präzisierungen

5.1.1 Selbst- und Fremdverständigung über Medienangebote

In Kapitel 3 wurde aufgezeigt, dass „höhere“ Wahrnehmungs- bzw. Beobachtungskompetenzen für eine bilddominierte Gegenwartskultur sprachliche Anteile haben.

Diese lassen sich in Anlehnung an Siegfried J. Schmidt auf zwei Ebenen situieren, nämlich der Selbst- und der Fremdverständigung:

1) *Selbstverständigung*: Dies bedeutet über bloßes Wahrnehmen hinausgehendes Erkennen, also mit Hilfe von Unterscheidungen beobachten und – in einem nächsten Schritt – die Beobachtung wiederum beobachten können. Mittels solcher Beobachtungen bilden die Beobachter auf der Grundlage ihrer Interessen und ihres Vorwissens (z.B. um Mediengattungen und -schemata) subjektabhängige *Kommunikate*. Eine Kommunikatbildung vollzieht sich, „wenn ein sprachlich sozialisiertes Individuum in einer konkreten Situation mit einem ... Medienangebot konfrontiert wird ... und im Verlauf dieser Wahrnehmung kognitive Prozesse in Gang setzt“ (Schmidt 1994a, 126). Diese Prozesse sind selbstorganisierend und verlaufen nicht als intentionale Handlungen. Sie haben drei Dimensionen: eine rationale Dimension informationeller Selbstorientierung, eine emotionale der Lust-Unlust-Äquilibrierung und eine empirische der evaluativen Abschätzung der lebenspraktischen Relevanz (vgl. Schmidt 1994a, 133). Resultat ist zunächst ein „wahrgenommener Text“ als „Kommunikatbasis“ (vgl. 139).

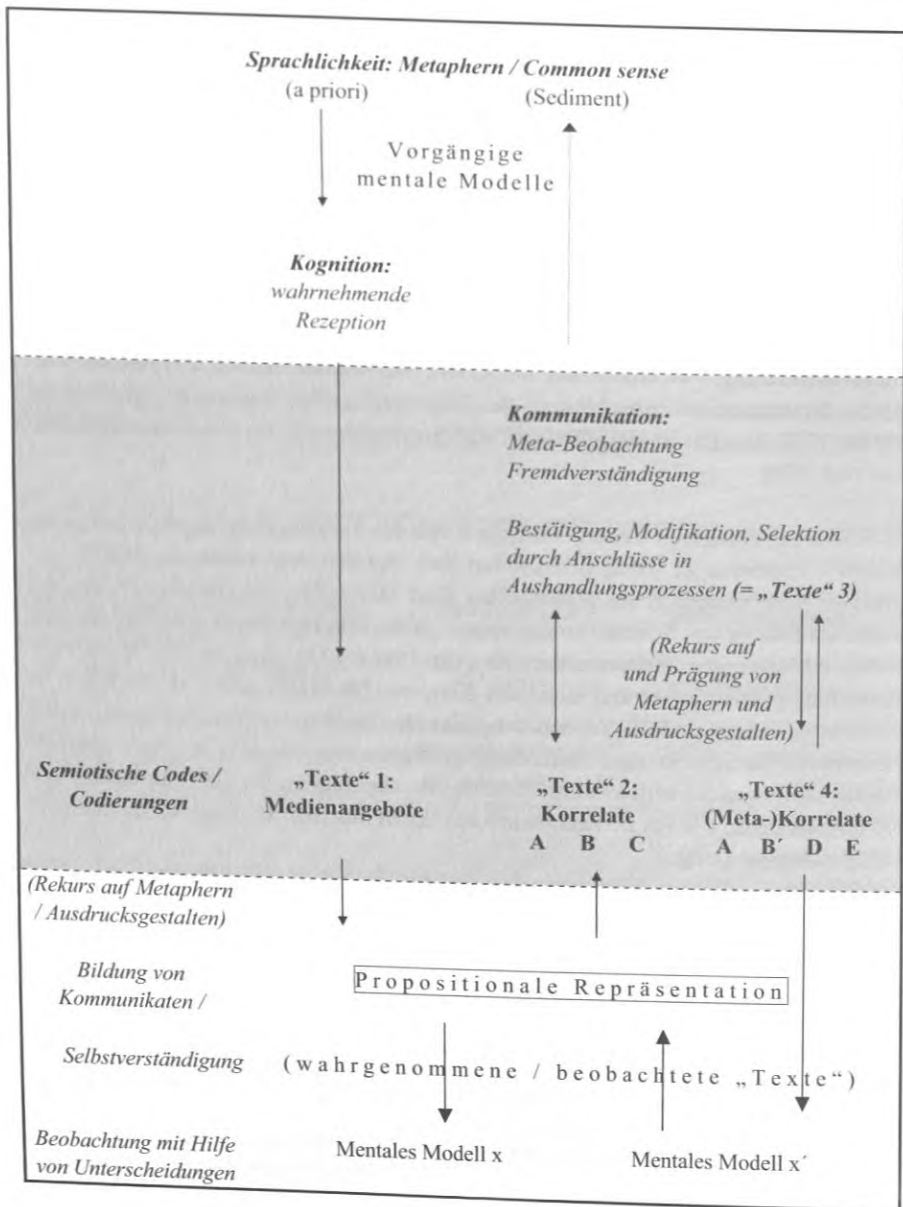
2) *Fremdverständigung*: Zentral wird die Rolle der Sprache beim eigentlichen „Verstehen“. Verstehen ist sozial determiniert und abgelöst vom Kommunikatbildungsprozess. Von Verstehen im eigentlichen Sinn lässt sich erst sprechen, wenn die Kommunikate zu von Schmidt so genannten „Verarbeitungstexten“ wie Übersetzung, Kritik, Inhaltsangabe, Interpretation usw. (vgl. 1994a, 133) geronnen sind, die soziale Bewertung passiert haben und in diesem Sinne anschlussfähig und Teil von Kommunikation geworden sind.¹⁴³ Verstehen besteht also nicht im Erfassen eines angeblich Gemeintem, sondern in einer bedeutungsgerechten Kommunikation (vgl. Schmidt 1994a, 140). Sprache wird zweifach funktional: als Medium für die Überführung der Kommunikate in, wie ich sie nennen möchte, *Korrelate* und für deren sozial-kommunikative Aushandlung.¹⁴⁴

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht den Zusammenhang von Kognition, Sprache, Kommunikation, Codes und Medienangeboten in der Selbst- und Fremdverständigung:

¹⁴³ Etwas unklar bleibt bei Schmidt die Stellung des Kommunikats zwischen Kommunikatbasis und Verarbeitungstext. Nach meinem Verständnis führt die Kommunikatbildung in ein mentales Modell, auf keinen Fall aber zu empirischen Ergebnissen wie Verarbeitungstexten plus ihrer kommunikativen Aushandlung. Um die Differenz zu markieren, verwende ich das Begriffspaar *Kommunikat* vs. *Korrelat*.

¹⁴⁴ Verstehen liegt in einem konstruktivistischen Sinn dann vor, wenn der Orientierte (*vulgo*: „Empfänger“) gemäß den Erwartungen des Orientierenden („Senders“) reagiert. Verstehen ist damit eine Kategorie des Orientierenden, und sogar ein *Ja* auf die Frage *Hast du mich verstanden?* zeigt noch keine gelungene Verständigung an (vgl. Rusch 1994, 72; Roth 1996, 336f.).

Abb. 9: Der Zusammenhang von Kognition, Sprache, Kommunikation, Codes und Medienangeboten in der Selbst- und Fremdverständigung



Das Modell geht davon aus, dass Sprachlichkeit aller Wahrnehmung unterliegt. Es ist entlang der Pfeilbewegungen von links nach rechts zu lesen, wobei die kursiv gesetzten Begriffe Prozesse, die anderen Gegenstände bzw. Zustände bezeichnen.

Ein Medienangebot bzw. „Text 1“ (Schrifttext, Film, Videoclip, Computerspiel) wird sensorisch wahrgenommen, und zwar durch den Filter bereits existierender mentaler Modelle, in denen Vorerfahrungen, Vorwissen und Interessen sedimentiert sind. (Situative Rezeptionsvoraussetzungen lasse ich hier außer Acht.) Im Rekurs auf Metaphern i.S. von Lakoff / Johnson bzw. sprachliche Ausdrucksgestalten i.S. Feilkes sowie auf Begriffe und Kategorien erfolgt eine der Selbstverständigung dienende *Kommunikatbildung* über propositionale Repräsentationen und mentale Modelle. Bei der Bildung eines stabilen und kohärenten mentalen Modells x durch die Handhabung von Unterscheidungen kann bereits von Verstehen gesprochen werden. Im strengen Sinn aber liegt Verstehen erst vor, wenn das Kommunikat über Rückwege bzw. Vorstufen propositionaler Repräsentation in ein *Korrelat* („Text 2“) überführt und der sozial-kommunikativen Bewertung ausgesetzt worden ist. Manche Korrelate passieren die in der Fremdverständigung stattfindenden Aushandlungsprozesse („Texte 3“), insofern sie anschlussfähig sind (A); andere werden dabei modifiziert (B') oder fallen heraus (C); daneben entstehen neue Metakorrelate (D, E). Diese „Texte“ der 4. Stufe gehen wiederum über propositionale Repräsentationen in die Bildung mentaler Modelle ein. X' ist eine Modifikation des ursprünglichen Modells – eine Erweiterung, eine Einschränkung, eine Einbettung usw. – und wird somit eine der Voraussetzungen für weitere Kognition und Kommunikation. Die in der Kommunikation neu geprägten Ausdrucksgestalten sedimentieren sich möglicherweise als Metaphern bzw. im Common sense.

Sieht man dies so, rückt Sprachlichkeit von einem genetischen Basismodul bei Pinker und von „natürlichem“ Meinen und Verstehen bei Feilke zu einem Gegenstand für Erziehung und Bildung auf. Dies meint nicht eine von Pinker verdienstermaßen der Lächerlichkeit preisgegebene normative Sprachpflege, die, indem sie jede sprachliche Äußerung als direktes Abbild von Geistestätigkeit auffasst, in nachlässiger Wortwahl und fehlerhafter Grammatik sogleich Dummheit und Kulturverfall sehen muss.¹⁴⁵ Gleichwohl haben die Ausführungen in Kapitel 3 erwiesen, dass ein sprachbefähigter Organismus in der Lage ist, „die Komplexität seines inneren Kontextes zu steigern“ und eine Umwelt zu konstruieren, die „besonders elastisch und daher besonders anfällig für Expansion“ ist (Udwin 1988, 873). „Expansion“ lässt sich begreifen als Möglichkeit der Sprache, aufgrund ihrer Semantizität, Produktivität und v.a. ihrer

¹⁴⁵ Niemand käme auf die Idee, z.B. Delfinen schlampiges Schwimmen oder Pandas eine falsche Bambushaltung vorzuwerfen (vgl. Pinker 2000, 382). Pinker warnt auch vor trügerischen Rückschlüssen von Sprache bzw. Sprachverwendung auf menschliche Natur und menschlichen Geist (vgl. 2000, 419).

Selbstbezüglichkeit die Entwicklung von Begriffen und Konzepten, die Besprechung von Vergangenheit und Zukunft, Handlungsplanung und Reflexivität zu erlauben (vgl. Gerstenmaier 1995, 197f.).¹⁴⁶ Abstrakte Begriffsbildungen, komplexe Relationierungen und imaginatives Denken bedürfen der Sprache (vgl. Gerstenmaier 1995, 222f.). Das heißt aber umgekehrt: Je differenzierter die Sprachlichkeit, desto umfassender sind kognitive Ausdifferenzierung und Handlungsoptionen, Möglichkeiten zu Selbst- und Fremdverständigung.

5.1.2 Texte und Textumgang

Die sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung sieht einen bestimmten Anschluss an bestimmte Medienangebote vor, also ein *eigenes Dispositiv* der Medienrezeption (vgl. Kapitel 1.3.4). Die Medienangebote ähneln kategorial den im Alltag rezipierten, ohne identisch mit ihnen zu sein. Es sind Filme des kulturellen Mainstreams, Musikvideoclips und Werbung. Der Anschluss zielt über Wahrnehmung hinaus auf eine sprachlich-kommunikative Beobachtung, welche orientiert ist an der semiotischen Codierung kultureller Einheiten im Sinne Ecos (vgl. Kapitel 4.2).

Diese Setzung einer Art Beschreibungswerkzeuges, das es gestattet, „Ordnung“ in die Komplexität der Erscheinungen zu bringen,¹⁴⁷ mag vor dem Hintergrund konstruktivistisch orientierter Lern- und Bildungskonzepte problematisch wirken. Werden den SchülerInnen hier nicht wieder, lediglich in einem erweiterten Sinne, Texte vorgesetzt und ein Instrumentarium für ihre analytische Traktierung gleich mit? Ist dies nicht eine bloß medial aktualisierte Neuauflage der literaturdidaktisch weithin (und auch vom Autor dieser Zeilen selbst) kritisierten strukturanalytischen Sezierungen poetischer Texte?¹⁴⁸ Freilich ist Derartiges nicht intendiert und wird auch nicht resultieren, weil der „Textumgang“ keineswegs nach schneller Schließung der ästhetischen Erfahrung durch Begriffe, sondern nach deren Entfaltung im Sinn einer „*imaginative rationality*“ (Lakoff / Johnson 1980, 185ff., 192ff.) strebt.

Dass Schule als Ort erfahren wird, an dem begründet(e) Gegenstände durch eine bestimmte Art des Umganges konstituiert werden, halte ich schon deshalb für legitim, weil es die funktionale Differenzierung von Wirklichkeitskonstruktionen und die voraussetzungsgebundene Partialität *allen* Erkennens spiegelt. Mit Eco lässt sich Kultur begreifen als „die Art und Weise, wie unter bestimmten historisch-anthropologischen

¹⁴⁶ Hierin unterscheidet sich menschliche von Tiersprachen, etwa der Bienen, aber auch der Sprachen, die Primaten erlernen können.

¹⁴⁷ Justin Winkler (2001, 32) sieht darin ein Erfordernis für die Beschreibung von Klanglandschaften.

¹⁴⁸ Für diese v.a. im Kontext des handlungs- oder produktionsorientierten Paradigmas vorgetragene Kritik vgl. Haas 1984, Rupp 1987, Frommer 1988, Ingendahl 1991, Waldmann / Bothe 1992, Abraham 1994, Haas / Menzel / Spinner 1994, Köppert 1997, Maiwald 1999a und 2001a, Waldmann 1999, Spinner 2000.

Bedingungen auf allen Ebenen, von der Aufteilung in elementare Wahrnehmungseinheiten bis zu den ideologischen Systemen, der Inhalt segmentiert (und die Erkenntnis damit objektiviert) wird“ (1977, 186). Lakoff / Johnson heben hervor, dass sprachlich-kulturelle Erfahrungsmetaphern „stets Wirklichkeitsausschnitte selektieren, indem sie manche Aspekte herausheben und andere verdecken“ (1980, 152). Für die „Diversifikation von Kultur in spezialisierte Sozialwelten und Identitätsagenturen“ spielen, so Siegfried J. Schmidt (1994a, 308), Medien übrigens eine zentrale Rolle.

Dass Schule dementsprechend ein kulturelles Inhaltssegment, ein spezifischer Wirklichkeitsausschnitt, eine spezialisierte Sozialwelt ist, wissen und akzeptieren die Beschulten selbst meist nur allzu gut. Und sie darf dies auch sein, wenn die Gegenstände und die Ziele kein Herrschaftswissen, sondern deklariert und legitimiert werden. Ist dies der Fall, dann können Musikvideoclips, in der Freizeit eher ein Hintergrund- und Nebenbei-Medium, in der Schule konzentriert angeschaut und damit anders „segmentiert“ bzw. „metaphorisiert“ werden. Zu Hause verliert man sich in Raum und Zeit über einem Computerspiel; dies schließt nicht aus, dass man in der Schule sich selbst mit anderen darüber verständigt. Im Kino lässt man sich von großen Bildern überwältigen und von der Spannung aktionsreicher Handlung hinwegreißen; deswegen kann in der Schule die Wahrnehmung dennoch verlangsamt und bewusstseinspflichtig gemacht werden.

Es geht also nicht darum, Mediengebrauch und Muster seiner sozialen Rückbettung zu rekonstruieren, die in lebensweltlichen „Privatlektüren“ herrschen. Aufgrund der kontingenten Komplexitäten von Mediennutzung wäre ein derartiges Unterfangen mit hoher Wahrscheinlichkeit zum Scheitern verurteilt. Selbst im virtuellen Erfolgsfall wäre indes zu fragen, warum in institutionalisierter Bildung kulturelle Praxen reproduziert werden, die ins Private gehören und dort in der Regel auch bedürfnisgerecht „funktionieren“. Die Schulklasse bzw. Lernergruppe sehe ich als eine Diskursgemeinschaft, die im sprachlich und kommunikativ kontrollierten Anschluss an Medienangebote Beobachtungs- und Verstehensleistungen hervorbringt, die, obwohl notwendig partikular, das natürliche Wahrnehmen deutlich übersteigen. Es sind, um ein Beispiel *Ecos* umzumünzen, die gleichen Spielkarten, mit denen aber ein anderes Spiel gespielt wird, das auch den Wert der Karten anders festlegt (vgl. Eco 2002, 158f.). Die Lerner erfahren in einem eigenen Dispositiv die semiotische Codiertheit von Medienangeboten; sie lernen, zu Medienangeboten eine Beobachterposition höherer Ordnung einzunehmen, sie bauen differenzierende und differenzierte Sprachlichkeit auf, und sie erfahren die Sozialität, damit Partialität und Relativität, von Bedeutung und Verstehen.¹⁴⁹

¹⁴⁹ Sehr nahe steht dies Jutta Wermkes (2003) Ausführungen zu *veränderten* Bedingungen für heutige Kreativitätsförderung. Wermke plädiert gegen einen einseitig auf Offenheit und Divergenz zielenden Kreativitäts-

All dies kann sich nur *sichtbar* in der in Abbildung 9 (S. 132) grau hinterlegten Zone „abspielen“. Wie ist die sprachlich-kommunikative Beobachtung, wie sind die Korrelate, Kommunikationen und Meta-Korrelate beschaffen? Ausgehend von einem Medienangebot XY werden fünf Ebenen sprachlichen Anschlusses unterschieden:

1. *Fingierend* sind interne Ergänzungen der Textwelt von XY, z.B. durch innere oder äußere Figurenrede, durch Handlungssequenzen oder durch ein Hineinversetzen der eigenen Person.
2. *Fiktiv* sind vorgestellte Produktionsentscheidungen über XY, z.B. aus der Sicht eines Regisseurs oder Produzenten über Hintergrundmusiken, Kleidung und Requisiten, Schauplätze und Settings, Namengebungen und Sprachregelungen.
3. *Diskursiv* sind Texte, die eine distanzierende / distanzierte Haltung zu XY einnehmen (z.B. Beschreibung, Argumentation, Bewertung).
4. *Kommunikativ* ist der Austausch über die unter 1 bis 3 entstehenden Texte, z.B. in einem Gespräch über XY oder im Rahmen eines Diskussionsforums, egal ob an einer Pinnwand oder im Internet.
5. *Meta-Kommunikativ* sind Texte, die den Textumgang insgesamt betreffen.

5.1.3 Angezielte Kompetenzen

5.1.3.1 Medienkompetenz(en)

Wahrnehmungsbildung als sprachlich fundierte, codeorientierte Beobachtung visuell dominierter Medienangebote führt rasch zu Fragen nach dem Medienkompetenzbegriff. *Medienkompetenz* ist ein „Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft“ (Rein [Hrsg.] 1996), ein unweigerlicher Reflex darauf, dass „die wichtigste Dimension des sozialen Wandels in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Entwicklung zur sog. Mediengesellschaft war“ (Groeben 2002a, 11).

Gerade aufgrund seiner inflationären Verwendung bleibt der Begriff nicht selten aber diffus. Die Unschärfe kann den ersten Begriffsteil betreffen, denn *Medien* lassen sich im Extrem entweder auf bloße Apparaturen und Techniken reduzieren oder aber zu anthropologischen Elementarkategorien der Wirklichkeitserfahrung entgrenzen. Bereits wenn der Medienbegriff nicht hinreichend definiert und differenziert wird, läuft der entsprechende Kompetenzbegriff Gefahr, empirisch leer und pädagogisch unspezifisch zu bleiben (vgl. Baacke 1996, 119f.). Auch der Begriff *Kompetenz* ist vielgestaltig und kann spezifisches Handhabungs-*Know how* für einen DVD-Spieler ebenso meinen wie universelle Fähigkeiten kommunikativer, sozialer, interkultureller oder

begriff und betont die Notwendigkeit, Strukturen zu bilden und Zusammenhänge zu begründen. Wenn die Erfahrung des „Transitorischen“ und die Verfügbarkeit über neue Medien die Welt von Kindern und Jugendlichen prägen, „dann bestehen die Schwierigkeiten auf der Textebene weniger darin, ‚Abweichungen‘ und ‚Verfremdungen‘ zu produzieren als Abgrenzungen und Gliederungsprinzipien festzulegen und einzuhalten“ (Wermke 2003, 138).

reflektiver Provenienz.¹⁵⁰ Gerade der Zusammenhang von Medien- und Mentalitätsgeschichte (vgl. Kapitel 1.2) legt einen Medien- und Kompetenzbegriff mittleren Abstraktionsniveaus nahe, wie ihn Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hrsg. 2002) vorgeschlagen haben. Danach werden unter Medien „vor allem technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente verstanden ... ohne aber zu vernachlässigen, dass damit auch Sozialisationsinstanzen vorliegen, die das Selbst- und Weltbild der Individuen beeinflussen“ (Groeben 2002b, 160; vgl. auch Hurrelmann 2002, 302). Die Kompetenzdefinition wiederum vermeidet „konkretistische Teilaspekte ... ebenso ... wie zu abstrakte Generalisierungen“ (Groeben 2002b, 160).

Im Licht eines solchen Medienkompetenzbegriffs mittlerer Reichweite scheinen noch einmal die neuralgischen Punkte der in Kapitel 2 diskutierten pädagogischen Konzeptionen auf. Es gibt in der Medienpädagogik eine virulente Tradition der Verengung von Medienkompetenz auf rational distanzierte Kritikfähigkeit (vgl. dazu kritisch Groeben 2002a, 17; Groeben 2002b, 164, 172ff.). Teil dieser Verengung ist die m.E. brüchig gewordene Idee, durch eigene Medienproduktion „Gegenöffentlichkeiten“ herzustellen und „eigene Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren“. Zweitens haben medienpädagogische Kompetenzexplikationen – wenn ein differenzierter Medienbegriff, eine Bindung an fachliche Inhalte und ein Bewusstsein für Sprachlichkeit(en) fehlen – die Tendenz, den Kompetenzbegriff nicht zu füllen und dann entweder auf Handgreifliches zu reduzieren oder aber in universellen Metakompetenzen aufgehen zu lassen. Bettina Hurrelmann spricht daher von einer „in der Medienpädagogik häufig naiv erfolgenden Definition von Medienkompetenz als Teilbereich der kommunikativen Kompetenz“ (2002, 309). So fordert Gerhard Tulodziecki ein „sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives, sozialverantwortliches Handeln im Zusammenhang mit Medien“ (1997, 120; vgl. auch 2003, 124). Besonders mit Blick auf Tulodziecki warnt Jutta Wermke, dass fachbezogene Fragen und Inhalte zurückgestellt seien und dass der „projektorientierte Methodenmonismus ... Anknüpfungspunkte für die Medienerziehung im normalen Fachunterricht“ verstelle (1997, 22). Wenn Medienerziehung nicht punktuell bleiben soll, ist es nötig, den Kompetenzbegriff ein Stück weit von den Medien zu abstrahieren. Begriffe wie Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. Dewe / Sander 1996, 137) oder Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, interkulturelle

¹⁵⁰ Vgl. hierzu grundlegend und zusammenfassend die Beiträge von Groeben (a und b), Sutter / Charlton und Hurrelmann in Groeben / Hurrelmann (Hrsg.) 2002. Danach ist der Kompetenzbegriff zuallererst gegen die einflussreichen Prägungen durch die linguistische Theorie Noam Chomskys und die Theorie kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas abzuschern. Chomsky bezeichnete mit Kompetenz (im Gegensatz zur Performanz) eine angeborene Sprachfähigkeit, Habermas mit kommunikativer Kompetenz ein normatives, universelles Entwicklungsziel (vgl. z.B. Hurrelmann 2002, 309). Dem stehen die Vorstellungen entgegen, wonach Kompetenzen *erlernt* werden und dass diese Lernprozesse zwar nicht frei von normativen Wertsetzungen, aber doch *entwicklungs offen* sind.

Verständigung (vgl. Hamm 1996, 56f.) sind allerdings so allgemein, dass ihr Medienbezug wiederum beliebig wird.

In der Vielfalt definitorischer Bestrebungen tauchen bestimmte Dimensionen immer wieder auf, was einige Beispiele zeigen können. Für Dieter Baacke setzt sich Medienkompetenz zusammen aus einer analytischen, reflexiven, ethischen *Medienkritik*; einer informativen, instrumentell-qualifikatorischen *Medienkunde*; einer rezeptiven und interaktiv-anbietenden *Anwendung* und einer innovativen, kreativen *Mediengestaltung* (vgl. 1996, 120). Die von Susanne Barth (1999) unterschiedenen vier Bereiche nehmen dies teilweise auf:

1. *Nutzungskompetenz*: z.B. Umgang mit PC und Internet, Lesen von Hypertexten;
2. *Kritikkompetenz*: z.B. Einsicht in den Wandel sprachlicher, gedanklicher und kommunikativer Strukturen in veränderten Trägermedien oder Bewusstsein, dass Zeit gewonnen, aber auch verloren wird;
3. *Gestaltungskompetenz*: z.B. durch produktionsorientierte Verfahren und Projektarbeit;
4. *Ästhetische Kompetenz*: z.B. als „Gewahrwerden“ assoziativ-spielerischer Wahrnehmungsweisen und „Feinnervigkeit“ für kommunikative Qualitäten (vgl. Barth 1999, 16).

Eine aufwändige, am Prozess von der Rezeption zur Kommunikation orientierte und qualitative Teilkomponenten (z.B. emotionale, technikbezogene, soziale) berücksichtigende Dimensionierung des Medienkompetenzbegriffs hat Norbert Groeben (2002b, 165ff.) unternommen und dabei sieben integrative Dimensionen unterschieden:

1. *Medienwissen / Medialitätsbewusstsein*: z.B. über wirtschaftliche, rechtliche, politische Rahmenbedingungen, über Arbeitsweisen von Medien und Mediengattungen; Bewertung der Intention von Medieninhalten und über Medienwirkungen (vgl. Groeben 2002b, 167f.);
2. *Medienspezifische Rezeptionsmuster*: technologisch-instrumentelle Fertigkeiten bis hin zu kognitiven Verarbeitungsschemata, auch Genrewissen (vgl. 168f.);
3. *Medienbezogene Genussfähigkeit*: nicht bildungsbürgerlich verengt lediglich als Genuss, der aus differenzierter Sachkenntnis und analytischen Fähigkeiten kommt, sondern auch Eskapismus und Unterhaltung (vgl. 170ff.);
4. *Medienbezogene Kritikfähigkeit* als Bezug eigenständiger, möglichst rational begründeter Positionen vor medialen Angeboten (vgl. 172ff.);
5. *Selektion / Kombination von Mediennutzung* als Fähigkeit, bedürfnisgerecht aus dem Angebot auswählen zu können (vgl. 175f.);
6. *(Produktive) Partizipationsmuster* als eigene Herstellung und Bearbeitung von Medienangeboten (z.B. E-Mail, Webseiten) (vgl. 176ff.)
7. *Anschlusskommunikation* als Verständigungen über Medien(angebote), die „außerhalb der medienspezifischen bzw. -bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen“ (178).

Zu bedenken ist, dass Groebens Kompetenzexplikation primär das Anliegen verfolgt, auf die Operationalisierungsnotwendigkeiten empirischer Forschung zu antworten.

(Ob und wie dies angesichts augenfälliger Überlagerungen und Gegensätzlichkeiten der genannten sieben Dimensionen gelingen kann, ist im vorliegenden Zusammenhang nicht von Interesse.) Obwohl seine Dimensionierung erst einmal kein medienpädagogisches oder -didaktisches Programm darstellt, gibt sie für didaktisches Handeln wertvolle Hinweise: Medienkompetenz wird hier als Medienhandlungskompetenz auf *mittlerem* Abstraktionsniveau bestimmt; sie umfasst und gliedert ein breites Spektrum zwischen konkreter Handhabe und kommunikationskultureller Teilhabe; sie setzt Genuss- prozessual *vor* Kritikfähigkeit und überwindet damit mögliche pädagogische Reduktionismen; sie befrachtet die „produktive Partizipation“ nicht einseitig mit ideologiekritischen pädagogischen Zielen, sondern sieht sie auch als instrumentelle Kompetenz; und schließlich hebt sie die Bedeutung von Anschlusskommunikationen über Medienerlebnisse heraus.

Auf dem Hintergrund dieser sieben Dimensionen können die Konturen der codeorientierten sprachlichen Beobachtung von Medienangeboten deutlicher hervortreten. Zentral ist die Anschlusskommunikation als sozialer Rezeptionsvollzug.¹⁵¹ Durch das Spektrum sprachlicher Anschlüsse bewegt sie sich jenseits der Dichotomie distanzierender Rationalität und verstrickender Emotionalität in einer imaginativen Rationalität. Kritikfähigkeit prägt sich nicht (ideologiekritisch) in Widerstand und Verweigerung aus, sondern eher in geschärfter, erhöhter Beobachtung jenseits naturalistischer Suggestionen. Wissen um institutionelle Hintergründe soll mit aufgebaut werden; Auswirkungen auf Medialitätsbewusstsein und auf die Fähigkeit zur bedürfnisgerechten Selektion und Kombination in der Mediennutzung werden erhofft, ihre Objektivierung wird aber nicht unternommen. Produktive Partizipation schließlich ist hier nicht gedacht im üblichen Sinne der eigenen Herstellung von Medienangeboten von der Art der beobachteten; wohl aber werden im selbst- und fremdverständigenden Umgang mit Medienangeboten natürlich wiederum eigene Medienangebote erstellt, und dabei wird auch an Medientechnologien wie Computer und Internet partizipiert.

5.1.3.2 Visual literacy

Norbert Groeben kritisiert *visual literacy* als von Weidenmann (1990) definierte „Kompetenz, mit dem bildlichen Symbolsystem effektiv umgehen zu können“ (2002b, 160) als zu speziell und auf einen zu engen Medienbegriff zurückgehend. Nun deutete bereits der Problemzuschnitt in Kapitel 1 an, dass hier kein universelles medienerzieherisches Konzept für den gesamten Deutschunterricht vorgeschlagen werden soll. Es geht vielmehr darum, dass, so Ingrid Hamm, „[m]it den neuen Me-

¹⁵¹ Von einem streng konstruktivistischen Verstehensbegriff aus würde sich Groebens Unterscheidung von Rezeption und Kommunikation aufheben.

dien eine visuelle Kultur die Bildungswelt [erreicht], und sie muß ebenso gelernt und verstanden werden wie die klassische Schriftkultur“ (1996, 57).

Auch solch speziellere Kompetenzformulierungen und -forderungen kursieren im pädagogischen, didaktischen und medienwissenschaftlichen Diskurs in hoher Frequenz. Bernd Weidenmann definiert ein „indikatorisches Bildverstehen“, bei dem das Bild nicht als Fenster in die Welt, sondern als etwas intentional Gemachtes betrachtet und auf das codierte Argument hin analysiert wird (1998, 248f.). Ralf Schnell hält ein „Plädoyer für eine Schule des Sehens“ (2000, 6), welche die Differenzqualitäten medialer Formensprache aufgreift, Wahrnehmung als Funktionsverhältnis zur Umwelt fasst und „die Bedeutung der Bilder für die Wirklichkeit, ihre Stellung in dieser und den Bezug zu ihnen an einem signifikanten Schnittpunkt unterschiedlicher Gravitationsfelder gegenwärtiger Realität“ abliest (307). Franz-Josef Röhl zielt auf eine „sozialästhetische Kompetenz im Umgang mit Bildern“ (1995, 163), welche auch „die Erkundungsaktivität des Wahrnehmenden“ fördert (1995, 165). Für Eva-Maria Jakobs ist „piktoriale Literalität“ (1998, 190), für Daum et al. visuelle Lesefähigkeit im Gebrauch bildlicher Symbolsysteme (vgl. 1993, 15) von Bedeutung. Christian Doelker reklamiert „visuelle Kompetenz in der Multi-Mediagesellschaft“ (1997).¹⁵² Wolfgang Welsch fordert als aufklärerische Wirkung der Medienerfahrung ein Bewusstsein für die Konstruktivität und Interpretativität unserer Wirklichkeitsauffassung (vgl. 1995, 87).

In den Kontext solcher Aussagen gehört das Unterfangen einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung, deren Ziel es ist, Bilder sehen und verstehen zu lernen, also *aus wechselhaften Momenteindrücken zur Sprache gebrachte Bilderfahrungen zu machen*. Dies ist, wie gesagt, kein medien- und ideologiekritisches Projekt, welches auf Resistenz und Abstinenz zielt. Es ist aber entschieden auch kein bloß ästhetizistisches Programm. Denn erstens werden die Bilder ja daraufhin beobachtet, wie sie semiotisch codifizierte kulturelle Einheiten hervorbringen (bzw. wie solche Einheiten mit ihnen hervorgebracht werden), und diese Einheiten begreifen – im Sinne Ecos – ja Symbole, Diskurse und Ideologien mit ein. Zweitens geschieht die Beobachtung nicht in einem bloß „sinnenreichen“ Subjektivismus, sondern im Medium differenzierender (und damit immer bereits distanzierender) Sprache und Kommunikation.

5.1.3.3 Sprachbezug

Sprachlichkeit ist der entscheidende Kompetenzaspekt. Mit Nachdruck hat Jutta Wermke gefordert, dass medienerzieherische Zielbereiche Genuss / Distanz, Analyse / Kritik sowie Nutzung / Gestaltung (vgl. 1997, 145) auf *fachliche* Ziele und Gegen-

¹⁵² Auf Doelkers Buch gehe ich in diesem Kapitel (5.6) noch ausführlicher ein.

stände – unter der Prämisse vom „Leitfach“ Deutsch heißt das: auf deutschdidaktische – zu beziehen sind. Wermkes Argument gegen eine unspezifische, latent inhaltsleere Medienerziehung und für eine „medienspezifische Ausweitung der Fachkompetenz“ (1997, 205) liegt auch der Konzeption einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung zugrunde. Sie geht von neuen ästhetisch-fiktionalen Medienangeboten aus, von einer semiotisch erweiterten Auffassung von *Text* und *Lesen* und von der zentralen Rolle sprachlicher Produktion und kommunikativer Prozesse. Die bedeutungskonstituierende Beobachtung von „Medien-Texten“ wird in Sprache und Kommunikation nicht lediglich eingekleidet, sie vollzieht sich darin.¹⁵³

5.1.4 Zusammenfassung und Überleitung

Damit sind die wesentlichen Elemente der Didaktik einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung zusammengefügt. Angesichts kommunikationskultureller Problempotenziale, aber auch neuer ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten, wurde für die Hereinnahme pop-kultureller visuell dominierter Medienangebote in den Deutschunterricht plädiert. Dies intendiert keine Preisgabe literarästhetischen Lesens (vgl. Paefgen 1996, Maiwald 1999a) und keine Negation der Notwendigkeit audiovisueller Erfahrungen *gegen* lebensweltlich gewohnte Rasanzen und Dichte (vgl. Wermke 1989, 1992, 1997, 2000, 2002). Das Konzept sieht zwar „Texte“ vor, die kategorial privat rezipierten ähneln, im schulischen Umgang aber dispositionell anders erfahren werden. Darin steckt eine Absage an Schonraumpädagogik Hentig'scher Prägung einerseits und an die Überzeugung, nach der bildbezogene ästhetische Kompetenz nicht erlernt zu werden brauche, andererseits (vgl. Rosebrock / Zitzelsberger 2002, 148). Für die angezielten Sichtbarmachungen ist Ecos semiotische Theorie kultureller Einheiten ein geeignetes Instrument. Wesentlich für die Fundierung der Lernprozesse ist der Zusammenhang von Kognition, Sprache, Kommunikation, Codes und Medienangeboten in der Selbst- und Fremdverständigung, wie er in den vorangehenden Kapiteln erarbeitet und zu Beginn dieses Kapitels zusammenfassend modelliert wurde. Beobachtung vollzieht sich demgemäß durch fingierende, fiktive, diskursive, kommunikative und meta-kommunikative sprachliche Anschlüsse, also in der Erstellung und in der Zirkulation sprachlicher Korrelate. So wie dieser Textumgang keine universelle Gültigkeit reklamiert, sondern eher versucht, einen Ort der konsensuellen Herstellung gemeinsamer Symbolwelten zu schaffen, so steckt darin auch kein Programm zum Erwerb umfassender Medienkompetenz. Die Partialität einer *visual literacy* stellt jedoch die Legitimität des Ziels einer Wahrnehmungsbildung für eine von

¹⁵³ An anderer Stelle (2003a) habe ich vorgeschlagen, Medienkompetenz von sprachlichen Grundtätigkeiten her zu definieren, indem man nach der Neuförmierung von Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören in neuen medialen Umfeldern fragt. Medienkompetenz lässt sich somit fassen als die Fähigkeit zu Selbst- und Fremdverständigung unter den Bedingungen zusehends medialisierter Erfahrungswirklichkeiten.

Bildern neu geprägten Gegenwartskultur nicht in Abrede. Unabdingbar für alle medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsprozesse sind jedoch fachliche und fachdidaktische Anbindungen sowie eine reflektierte Aufmerksamkeit für die Sprachlichkeiten, in denen sie sich vollziehen. Beidem trägt das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung Rechnung.

Im Folgenden sollen die Eigenheiten und Mehrwerte der sprach- und codeorientierten Beobachtung visuell dominierter Medienangebote durch einen Blick auf benachbarte didaktische Ansätze fokussiert werden. Die Partialität inhaltlich und / oder historisch weiter entfernt liegender pädagogischer und ideologiekritischer Gegenbewegungen wurde bereits in Kapitel 2 aufgezeigt. Diskutiert werden im Folgenden Ansätze, die mit dem vorliegenden Berührungspunkte oder Überlappungen aufweisen. Da es um bilddominierte „Texte“ geht, ist zunächst einzugehen auf Varianten des Schreibens zu Bildern, das im Deutschunterricht traditionell als bildbeschreibender Aufsatz (vgl. Eggert / Winter 1984), in jüngerer Zeit auch als im weiten Sinne kreatives Schreiben zu oder im Anschluss an visuelle Impulse aller Art seinen Platz hat (vgl. z.B. Wermke 1989, 1992; Schuster 1995).¹⁵⁴ Weitere Schnittstellen ergeben sich aus dem erweiterten Textbegriff. Es gibt keine entwickelte Didaktik des Films, des Videoclips oder der Werbung, wohl aber Vorschläge für den Umgang mit solchen Medienangeboten im Deutschunterricht. Wichtige Bezüge ergeben sich schließlich zu Modellen, die mit dem hier vorgelegten ein theoretisches Konstrukt teilen: Christian Doelker erarbeitet den Zusammenhang zwischen Text, Bild und visueller Kompetenz in der Mediengesellschaft im Rekurs auf den *Code*-Begriff. Kaspar H. Spinner und andere modellieren eine nach wie vor beachtenswerte *Semiotik* literarischen Verstehens (1977) und, darauf eng bezogen, einen Deutschunterricht mit dem Leitziel der *Identitätsorientierung* (1980).

5.2 Schreiben zu Bildern

5.2.1 Die traditionelle Bildbeschreibung

Bilder hatten ihren Ort im Deutschunterricht traditionell vor allem in verschiedenen Formen der Bildbeschreibung. In dieser „Stilübung der traditionellen Aufsatzerziehung“ (Wermke 1989, 9) galt es, dem Kunstwerk sprachlich gerecht zu werden in objektiv-sachlichen Beschreibungen, subjektiven Betrachtungen bis hin zu anspruchsvollen Deutungen bzw. Interpretationen. Der Betrachter war in jedem Fall gehalten, Eigenschaften, Aussagen und Wirkabsichten der Vorlage sprachlich umzusetzen. Dies erforderte zum einen die Anwendung maltechnischer, ästhetischer und

¹⁵⁴ Das didaktisch umstrittene Erzählen zu Bildergeschichten bleibt hier ausgeklammert (vgl. Haueis 1999, Becker 2001, 201ff., Steinig / Huneke 2004, 66ff.).

kunsthistorischer Kenntnisse, zum anderen die Erfüllung sprachlicher Auflagen wie „Präsens“, „sachliche Sprache“, „treffender Ausdruck“. Es resultierten zumeist schematisierte Aufsätze, in denen einleitend Maler, Werk und Bild genannt, im „Hauptteil“ der Inhalt und die Komposition beschrieben und gedeutet wurden und zum Schluss eine so genannte „persönliche Stellungnahme“ erfolgte (vgl. Eggerer / Winter 1984, 31).

Daran lässt sich manches aussetzen. Bereits in der kommunikationsorientierten Didaktik der 1970er Jahre geriet die Bildbeschreibung in Misskredit. Sie hatte als ästhetizistischer Versuch einer im Sinne von Oskar Walzel *Wechelseitigen Erhellung der Künste* (1917) keinen offenkundigen kommunikativen Wert. Überdies bewegte sie sich fernab des massenmedialen und mutmaßlich manipulativ-ideologehaltigen Bildangebots und galt folglich mit einigem Recht als alltagsabgewandte, autoritäre Verpflichtung der SchülerInnen auf elitäre Kunst.

Anlass zu solcher Kritik bietet auch die Konzeption der Bildbeschreibung von Eggerer / Winter (1984).¹⁵⁵ Eine einleitende Fotoreihe zeigt, wie bildergesättigt die Alltagswelt bereits Mitte der 1980er Jahre war. Das didaktische und erzieherische Anliegen beschränkt sich dann aber fast ausschließlich auf „Interesse und Freude an der Beschäftigung mit Kunst“ (6). Kritik ist weiter zu üben an der zugrunde liegenden Vorstellung von der Kunstrezeption und insbesondere deren Übersetzung in ein formalistisches schreibdidaktisches Programm. Die Rezipienten werden als dem Bild gegenüberstehend, Eigenheiten als dem Bild objektiv innewohnend gedacht. Eggerer / Winter sprechen u.a. von „Funktionsanalyse“ als „Darstellung des Bildwertes“ (35), die sich z.B. auf folgende Fragen richtet: „Warum erfährt der Betrachter des Bildes Genuß, Zufriedenheit und Glück bzw. Aufregung, Unruhe, Qual? ... Welche Anregungen gibt das Bild, die Wirklichkeit zu sehen und zu verändern?... Wofür setzt sich der Maler mit dem Bild ein?“ Solche Fragen implizieren, dass der „Bildwert“ im Bild selbst liegt, vom Rezipienten also lediglich zu rekonstruieren sei. Dies ergibt Befunde wie die folgenden aus einer (unkommentierten, daher wohl als gelungen erachteten) Leistungskursarbeit im Fach Kunst über C.D. Friedrichs *Riesengebirgslandschaft* und R. Magrittes *Der Schlüssel der Felder*:

C.D. Friedrich will den Betrachter dahin führen, die Möglichkeit anzuerkennen, durch die Natur zu religiösen Erfahrungen zu gelangen ... Der Surrealist Magritte weiß, daß im Menschen Kräfte schlummern, die der Natur und damit dem Menschen selbst gefährlich werden können. (zit. nach Eggerer / Winter 1984, 42ff.)

¹⁵⁵ Seitenzahlen im Folgenden beziehen sich auf: Eggerer, Wilhelm / Winter, Alex (1984): Die Bildbeschreibung. Sekundarstufe. München: Manz.

Zu lesen sind hier die gleichen einsinnigen Bedeutungsfestlegungen und unsinnigen Intentionsunterstellungen wie nicht selten in Aufsätzen über literarische Texte: Der Autor / Maler wollte etwas Bestimmtes sagen; anstatt dies schlicht zu tun, verkläusliert und versteckt er es, auf dass es – streng „objektiv“ – herausanalysiert werde. Die Erkenntnisse sind so allgemein, dass sie gar nicht falsch sein können. Sie gelten für „den Menschen“, „den Betrachter“; das schreibende Subjekt ist getilgt.¹⁵⁶

Man kann, muss aber nicht einmal konstruktivistisch argumentieren, wie es der Kunsthistoriker Hans Dieter Huber tut, um diese Praxis der Bildbeschreibung problematisch zu finden. Huber spricht von einer „Autopoiesis der Kunsterfahrung“. In Anlehnung an neurobiologische Erkenntnisse von Maturana, Varela oder Roth gewinnt er die Fundamente einer „konstruktivistischen Ästhetik“: Das Bild entsteht im Prozess der Beobachtung (vgl. Huber 1998, 165), die Erkenntnis reift *nicht* im hermeneutischen Zirkel zwischen Subjekt / Objekt bzw. Innen / Außen, sondern durch selbstreferentielle Operationen des Gehirns; der Bild-„Gegenstand“ ist nichts weiter als Auslöser kognitiver Zustandsveränderungen in Abhängigkeit vom kognitiven System. Der völligen Willkürlichkeit der Kunsterfahrung wirke die Sozialität von Konstruktionsleistungen entgegen, die etwa dafür sorgt, dass ein Tizian nicht gleichbedeutend einem Kitschgemälde aus dem Kaufhaus ist. Ästhetischer Konsens resultiert, so Huber, weit gehend aus „Ideologien als Kalibrierungsformen konsensueller Bereiche“ (1998, 170).

Diese Deklination konstruktivistischer Basistheoreme fördert kaum sensationell Neues zutage, ist aber dennoch bemerkenswert. Sie entzieht dem schreibdidaktischen Anspruch der traditionellen Bildbeschreibung den Boden, also der Transformation eines angenommenen bildhaft-ästhetischen in einen sprachlichen Tatsachenbestand im luftleeren kommunikativen Raum. Es liegt keine geringe Ironie darin, dass fast alle bei Eggerer / Winter zitierten Bildbeschreibungen dem schulischen Muster gerade *nicht* entsprechen. Sie beeindrucken, weil sie von ausgeprägter heuristischer, expressiver, rhetorisch-stilistischer, kommunikativer Spannkraft sind und eben keine mechanischen sprachlichen Fingerübungen über Fragenszirkel und „Checklisten“ hinweg, wie sie etwa Brand / Lödige / Möbius in Stellung bringen (vgl. 1999, 17). Auch Denis Diderots leidenschaftliche Liebeserklärung von 1772 für Claude-Joseph Vernets *Gewittersturm*, die einem Themenheft von Praxis Deutsch zu „Bildern im Deutschunterricht“ (H. 113, 1992, 4f.) voransteht, würde als schulische Bildbeschreibung glatt durchfallen.

¹⁵⁶ Vgl. für eine grundlegende Kritik an affektlosen und gestaltlosen literaturbezogenen „Aufsatzarten“ Abraham 1994.

Die traditionelle Bildbeschreibung verabsolutiert die kunstgeschichtlich gesättigte Versprachlichung des auratischen Kunstwerks zur einzig legitimen Anschlussmöglichkeit. Dass man ein Bild gar nicht schön finden oder dass ein Maler gar keine spezifizierbaren „Zielvorstellungen“ gehabt haben könnte, ist bei Eggerer / Winter nicht vorgesehen. Damit dieser Anschluss bewältigt werden kann, ist es nur konsequent, dessen sprachliches Format durchzuformalisieren. So entsteht die Endlosschleife schulischer Aufsatzlehre: Die normierte „Aufsatzart“ erzeugt Schreibanleitungen und -rezepturen in Sprachbüchern und Lernhilfen, die aus der „Aufsatzart“ eine Art Naturgegebenheit machen, was dann wiederum die Gebrauchsanweisungen begründet. Hat sich der Kreis erst einmal geschlossen, entbehren auch Aufträge wie der folgende nicht mehr einer hermetischen Logik: „Verfassen Sie eine Bildbeschreibung, wie sie als Schulaufsatz verlangt werden könnte“ (Eggerer / Winter 1984, 137).¹⁵⁷

5.2.2 Bilder und kreatives Schreiben

Kritik an einer schulischen Schreiberziehung, die normierte und expositorische Aufsatzformen wie Bericht, Beschreibung, Erörterung, Textanalyse in den Mittelpunkt rückt, stellen auch Konzepte im weiteren Sinne „kreativen“ Schreibens dar, die seit den 1980er Jahren zahlreich vorgelegt worden sind. „Kreatives Schreiben“ kann schriftliche Erkundungen der eigenen Identität bis hin zu psychotherapeutischen Prozessen ebenso umfassen wie spielerische und gestalterische Spracherprobungen sowie handlungs- oder produktionsorientierte Erschließung von Literatur.¹⁵⁸ Strikt zu trennen ist dies nicht; gemeinsam betonen die Ansätze: den Schreibprozess (nicht nur das -produkt), emotive und expressive Funktionen des Schreibens (nicht nur explikative), aushandelnde Formen von Beurteilung und Bewertung (im Gegensatz zu monologischer Korrektur und Zensur).¹⁵⁹

¹⁵⁷ Das Phänomen ist nicht auf die Bildbeschreibung begrenzt. Mir ist keine Erzählung in der Kinder-, Jugend- oder Erwachsenenliteratur bekannt, die der notorischen „Mauskurve“ als Handlungs- und Spannungsbogen folgt; dennoch gilt diese weithin als schreibdidaktisches Ding an sich. Völlig zu Recht kritisiert Ina Karg die „Erlebniserzählung“ als „rein schulinternes Kunstprodukt“ (1999, 117).

¹⁵⁸ Vgl. z.B. Mattenklott 1979, Rico 1984, v. Werder 1988, Brenner 1990, Waldmann / Bothe 1992, Abraham 1994, Schuster 1995, Paefgen 1996.

¹⁵⁹ Terminologisch herrscht große Vielfalt: *kreativ, automatisch, personal, therapeutisch, frei, heuristisch, assoziativ, literarisch, situativ, gestalterisch* sind gängige Kennzeichnungen. Auf der Oberfläche methodischer Umsetzung ergibt dies z.T. ähnliche Verfahren; in der didaktischen Begründung stecken indes oft weit auseinander liegende Ziele. Es macht einen Unterschied, ob man schreibt, um verdrängte Ängste und Konflikte sichtbar zu machen (v. Werder 1988), sprachliche Stilregister (Abraham 1994) oder literarische Strukturen (Waldmann 1999) zu erproben oder Vorstellungen und Imaginationen über fiktive Welten und literarische Figuren auszuleuchten (Köppert 1997). Gelegentlich werden überaus anspruchsvolle und gleichzeitig enorm disparate Ziele in einem Atemzug genannt: „Umwelt ... sensibler und bewusster erleben“, „an die Kräfte des Unbewussten, des Traums und der Fantasie anknüpfen“ oder „Blick für die sprachlichen Mittel der Gestaltung sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion von Texten schulen“ (Oellerich 2002, 28).

Im Rahmen kreativen Schreibens dienen Bilder oft als Impulsgeber. Es kommt nicht darauf an „eine *Bildbeschreibung* zu gestalten, sondern sich auf die Gefühle, Assoziationen und Erfahrungen einzulassen, die das Bild bei jedem einzelnen auslöst“ (Schuster 1995, 96; Hervorhebung Schuster). Im Extremfall erfolgt weder vor noch nach dem Schreiben eine Anbindung an die „optische Vorlage“ (Schuster 1995, 102) bzw. den „Schreibauslöser“ oder „Schreibimpuls“ (Venter 2000, 74, 89), weder als Arbeitsauftrag noch als nachlaufende Reflexion. Den Einsatz von „Stimuli“ begreift Kerstin Venter lediglich als „Methode“ (2000, 73), Schreiben und Sprechen über das Schreiben auszulösen.¹⁶⁰ Bei Gabriele Rabkin drifft die Verwendung von Bildvorlagen als „Anregungsquelle“ (1995, 123) für schöpferische Schreibprozesse deutlich ins Psychologische; ausgeprägter deutschdidaktisch sind die Anregungen von Gabriele Gien (1999) für vorstellungsbildende Schreibaufträge zu einem Bild von Wassilij Kandinsky¹⁶¹ oder die von Jutta Oellerich (2002) für ein Schreiben zu Bildern von Keith Haring.¹⁶²

Dass SchülerInnen schreiben, „was, wie und wo sie wollten“ (Venter 2000, 137), scheint mir als schreibdidaktisches Programm begrenzt. Wenn man eine konstruktivistische „Autopoiesis der Kunsterfahrung“¹⁶³ radikal zu Ende denkt, dann „verschwinden“ zwar materiale Gegenstände im Vollzug menschlicher Kognition, sind also nicht mehr die Bilder, sondern streng genommen nur noch unsere Wahrnehmungen von ihnen verhandelbar. Dass Schreiben zu Bildern nur assoziativ-freier, subjektiver Selbstaussdruck sein kann, folgt daraus aber nicht. Unser kognitiver Apparat, vor allem aber die (sprachlich verfasste) Konventionalität und Sozialität der Welterfahrung (im Sinne Feilkes) und die (semiotische) Wirklichkeit von kulturellen Einheiten (im Sinne Ecos), präfigurieren, was wir wie sehen, welche Beobachterpositionen wir einnehmen und welche Beobachtungen wir konstruieren und wie wir sie kommunizieren können.¹⁶⁴

¹⁶⁰ Vgl. auch die Lernziele bei Venter 2000, 95. Die Autorin spricht davon, dass das Bild innere Vorstellungen auslöst, die wiederum „in den Texten konkretisiert und entfaltet“ werden. Im gleichen Atemzug wird jedoch Bildern unterstellt, sie wollten „etwas zum Ausdruck bringen. Wenn jemand zu Bildern schreibt, verhilft er den Bildern zum Sprechen“ (Venter 2000, 90). Eine – im Übrigen sehr gelungene – studentische Examensarbeit soll hier nicht über Gebühr kritisiert werden. Aber zum Sprechen zu bringen, was ein Bild sagen will, impliziert nicht nur schreibdidaktisch, sondern auch erkenntnistheoretisch etwas völlig Anderes, als lediglich auf innere Vorstellungen zu hören. Zweitens kann nicht von Schreibprozessen und Texten umstandslos auf mentale (Verstehens-)Prozesse rückgeschlossen werden.

¹⁶¹ Dabei bleibt allerdings widersprüchlich, ob das Schreiben die Vorstellungen *bildet* oder sie *ausdrückt* (vgl. Gien 1999, 23 vs. 25).

¹⁶² Offen lässt Oellerich, wie und ob mit den entstandenen Texten dann weiter verfahren wurde, sei es im Hinblick auf ihre sprachlich-formale Gestalt oder auf die durch die „Bildimpulse“ angestoßenen „eigenen, individuellen Vorstellungen, Erinnerungen und Gedankengänge“ (2002, 28).

¹⁶³ Vgl. v.a. Huber 1998; auch Scheffer 1992, Schuster 1995.

¹⁶⁴ Hieraus resultiert gerade das Provokationspotenzial von Kunst qua Konventionsbrüchen und Rekontextualisierungen: Ein Urinal wird Kunst, indem man es in ein Museum transferiert; sozial abweichendes Ver-

Das wenigste hiervon ist bewusstseinspflichtig, kann aber bewusst werden. Gefragt werden könnte, auf der Bildseite, warum die SchülerInnen (bei Venter 2000) Bilder von Escher, Dalí und Hopper favorisieren; welche Effekte Gegenständlichkeit und Ungegenständlichkeit haben;¹⁶⁵ welche Wirkungen Formate und Farben haben.¹⁶⁶ Gefragt werden kann auf der Textseite nach den unterschiedlichen Orientierungen sprachlicher Äußerungen, also nach Ich-, Sach-, Leser- oder Sprachorientierung (vgl. Abraham et al. 2000, 27; auch Matthias 1992). Möglich wäre auch, die „Wege ins Bild“ (Lange 1992, 52) – man könnte sie auch Beobachterpositionen nennen – wie Fensterblick, Filmblick, Gespräch, Spiegelbild oder Traum, durchaus „individuell“ zu lassen, aber ihre unterschiedlichen Leistungen – in Bezug auf die Vorlage und auf den Betrachter – zu bedenken. Gleiches gilt für unterschiedlich einnehmbare Schreibhaltung: lyrisch, nachdenklich, erzählend, experimentell, kollektiv schreibspielerisch (vgl. Lange 1992, 53ff.) – und die resultierenden Texte. Treibt man solche Bewusstmachungen weiter, landet man bei Werturteilen, Normen und Ideologien als Rahmen für unsere Wahrnehmungen. Warum z.B. hatte van Gogh zu Lebzeiten keinen Erfolg, warum galt er in Deutschland ab 1933 als „entartet“? Wie beeinflusst das Wissen darüber, dass seine Gemälde aberwitzige Preise erzielen, während Billigposter massenhaft Wohnzimmer dekorieren, unsere Betrachtung eines Originals?

5.2.3 Erhellung des Alltags durch Kunst (Wermke 1989, 1992)¹⁶⁷

Weit in solche Fragerichtungen hinein bewegt sich der Ansatz von Jutta Wermke. Wo die traditionelle Beschreibung als Versuch der Erhellung von Kunst durch Kunst das Bild hypostasiert und das Subjekt marginalisiert, dort läuft kreatives Schreiben zumindest Gefahr, umgekehrt zu verfahren. Daher sucht Wermke einen alternativen Weg der Erhellung des Alltags durch Kunst. Dessen Ziel ist nicht „die Erfüllung einer stilistischen Norm“, auch nicht der gänzlich freie Selbstaussdruck, „sondern die kontrollierbare Wahrnehmung und deren Mitteilung“ (17). Wermke verliert die Komplexitäten nicht aus dem Auge: die der *Rezeption des Bildes*, die registrierend oder in-

halten, indem man es als „Installation“ oder „Performance“ deklariert. Ein mächtiger Ausrichter von Wahrnehmung ist die Kunstvermutung.

¹⁶⁵ Jutta Wermke z.B. favorisiert surrealistische Gemälde aufgrund ihrer Diskrepanz zwischen realistischer Maltechnik und phantastischem Motiv, ihrer Nähe zu Traumbildern, ihrer Assoziativität und weil das Collageartige produktive Möglichkeiten öffnet und zudem die Brücke zu technischen Medienangeboten schlägt (vgl. 1992, 35f.).

¹⁶⁶ Die Antworten auf solche Fragen sollten nicht verordnet werden, wie bei Eggerer / Winter, wonach Querformat „den Eindruck der Ruhe, Tiefe, Kälte“ erweckt, Hochformat „dagegen Bewegung, Nähe, Wärme“ bedeutet (1984, 48; zu Farbwirkungen vgl. 57); oder bei Brand / Lödige / Möbius, die Farben Sinneseindrücke zuordnen (z.B. Rot - Aufregung; Gelb - Anstrengung), ohne dies näher zu begründen (vgl. 1999, 77).

¹⁶⁷ Seitenangaben ohne Jahreszahl beziehen sich im Folgenden auf: Wermke, Jutta (1989): Die Bildbeschreibung - eine Frage des Standpunkts. Frankfurt / Main: Lang (= Forschungen zur Literatur- und Kulturgeschichte, 20).

szenierend sein kann (vgl. 19); die der *Schreibsituation*, die stets vom informativen, appellativen, expressiven, oder argumentativen Kommunikationszusammenhang und von der Mediendifferenz geprägt ist (vgl. 21); und die der *Textsorte*, die nicht unter rhetorische Kategorien subsumierbar ist (vgl. 15).

Ästhetische Erziehung als wechselseitige Erhellung von Kunst und Alltag bedarf bei der Bildauswahl der Spannung zwischen Wirklichkeitsdarstellung ästhetisch innovativer Bilder und eigener Realitätserfahrung. Und sie bedarf v.a. einer Methode, die sich der Standpunktgebundenheit der Beschreibung bewusst ist. Zurückgegriffen wird hierfür auf Uspenskij's *Poetik der Komposition* (1970), die zwei Standpunkte unterscheidet, nämlich

- von außen: „der Reihe nach oder so wie er sie ‚wahrgenommen‘ oder sich vorgestellt hat“ (also quasi fotorealistisch wissenschaftlich); oder
- von innen: „in neu organisierter Form, so wie es ‚tatsächlich‘ vor sich gegangen ist oder sein könnte“ (also quasi expressionistisch poetisch) (vgl. 30).¹⁶⁸

In einer Unterrichtssequenz in einer 9. Hauptschulklasse erhielten die Schüler unterschiedliche Anlässe zur Bildbeschreibung von Leonardo da Vincis *Das Abendmahl* (vgl. 85); sie prüften, ob Rilkes gleichnamiges Gedicht eine Bildbeschreibung ist (vgl. 64ff.); sie reflektierten eine Hörscene, die sich orientiert an der Bildkomposition, aber auf der phraseologischen Ebene umgangssprachlich stark verfremdet ist; sie übten an eigenen „Bildern zum Essen“ die selbstständige schriftliche Bildbeschreibung von außen und von innen, die sie schließlich an Paul A. Webers *Die Diskussion* vornahmen (vgl. 77).

Die Vielfalt der Beschreibungsmöglichkeiten macht die Bildbeschreibung zur fruchtbaren „Übung einer auf Kreativitätsförderung zielenden ästhetischen Erziehung“ (34), zu einer „Vermittlung literarischer und Alltagserfahrung“ (35). Vornehmliches Ziel ist das Bewusstsein der eigenen Standortgebundenheit als Bedingung kreativer Flexibilität (vgl. 34).¹⁶⁹ In einem späteren Unterrichtsmodell (Wermke 1992) werden Textcollagen zu Dalis *Vorahnung des Bürgerkriegs* zu Einübungen einer kreisend-tentativen Rezeptionshaltung, die sperrige Sprachtexte erfordern, und einer kritisch-

¹⁶⁸ Diese von der jeweiligen Intention des Beschreibers abhängigen Perspektiven fallen *nicht* mit der Dichotomie objektiv vs. subjektiv zusammen und treten kaum in Reinform auf.

¹⁶⁹ Wermke sieht den Übergang zur Zentralperspektive in der Renaissance und deren Auflösung um die Wende zum 20. Jahrhundert (Kubismus u.a.) als historische Vorläufer für Verschiebungen der Betrachterstandpunkte (vgl. 35ff.). Dass eine Bildbeschreibung entscheidend vom „Orientierungsanlass“ (im Sinne von Interpretationsrahmen) abhängt, ist auch die zentrale Überlegung in einem Unterrichtsmodell von Dieter Matthias (1992): Humphrey Bogart, Marilyn Monroe und James Dean an einem Spieltisch werden aus einer cineastischen, einer suchtpreventiven oder einer kriminalistischen Warte unterschiedlich wahrgenommen.

distanzierten Betrachtung von Montagen in Videoclips und Ästhetisierungen in bildjournalistischen Kriegsberichten.

Wermkes Ansatz überzeugt, weil hier Bilder und Betrachter in sprachlich-ästhetischer Arbeit vermittelt werden. Die Vorlagen werden weder in den Rang ehrfurchtgebender Kunstwerke erhoben, wie in der traditionellen Bildbeschreibung, noch zum austauschbaren Impuls für Befindlichkeitskundgaben reduziert, wie in manchen Konzepten kreativen Schreibens. Die Bindung der Kunst- an die Alltagserfahrung geschieht nicht über akklamative Analogiefeststellungen (womöglich angereichert mit „Betroffenheit“), sondern durch die Ausdehnung einer intensivierten und für ihre eigene Standortgebundenheit sensibilisierten Wahrnehmung in die Lebenswelt.

5.2.4 Zusammenfassung und Wertung

Im vorangehenden Abschnitt wurden didaktische Ansätze zum Schreiben zu Bildern diskutiert. Die traditionelle Bildbeschreibung, wie sie Eggerer / Winter (1984) favorisieren, ist für eine sprachlich fundierte Wahrnehmungsbildung keine Option. Einen normativen Kunstbegriff kombinierend mit einer formalisierten Schreibdidaktik, wird sie weder der Konstruktivität und Kontextgebundenheit der (Kunst-)Wahrnehmung noch der Standortgebundenheit der Herstellung von Anschluss-texten gerecht. Sprache wird hier instrumentell als Übersetzungsmedium für die ehrfurchtsvolle Kunsterfahrung aufgefasst. Kreatives Schreiben hingegen reduziert die Bilder häufig zu Auslösern für schriftliche Selbsterkundungen, für die mitunter weit reichende und doch ungesicherte Wirkungen auf Imagination und Identität reklamiert werden. Die sprachlichen Anchlüsse, die das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung vorsieht, zielen dagegen *auf* die Texte und ihre semiotische Codierung, und das didaktische Konzept beansprucht jenseits des (sichtbaren) sprachlich-kommunikativen Vollzugs von Verstehen keine präsumtiven Bildungseffekte.

Jutta Wermkes (1989) Förderung einer kontrollierten Wahrnehmung und ihrer Mitteilung steht dagegen nahe bei den als Selbst- und Fremdverständnis definierten Stufen der Korrelatbildung und ihrer Aushandlung. Wermkes Überlegungen beinhalten wertvolle Hinweise:

1. Wahrnehmungsprozesse sind immer mehrschichtig und situiert. Vor allem lassen sie sich nicht in objektive und subjektive Anteile aufspalten, also in Beschreibung einerseits und zuerst und in Interpretation andererseits und danach (vgl. auch Ludwig / Spinner 1992, 11).
2. Das Schreiben zu / nach Bildern kann keinen sinnvollen Anspruch einer korrekten „Übersetzung“ des Bildes in Sprache erheben. Bereits der semiotische Unterschied zwischen der Spatialität des Bildes und der Linearität von Sprache macht das Unterfangen im besten Fall metaphorisch. Schreiben betrifft weniger das Bild (als Objekt) als die Wahrnehmung desselben.

3. Selbst hochgradig „subjektive“ Texte sind immer nur Korrelate, niemals direkte Abbildungen mentaler Prozesse. Und sie sind nie „frei“, sondern präfiguriert durch unsere Wahrnehmungsmöglichkeiten, zu denen konstitutiv die Möglichkeiten kulturell konventionalisierter Sprache gehören. Texte zu / nach Bildern sind Beobachtungen und als solche standpunktgebunden. Ein gewichtiger „Standortfaktor“ ist die authentische oder imaginierte Situierung des sprachlichen Anschlusses, also die Rahmung durch Schreibenanlässe und -zwecke, die wiederum in Schreibhaltungen und -strategien einerseits, Textgestalten andererseits münden.

Wie bei Wermke werden auch im hier vorgeschlagenen Konzept Beobachterstandpunkte und -perspektiven angegeben. Im Gegensatz dazu richtet sich das Augenmerk aber nicht auf ruhende, kanonische Kunstwerke, sondern auf die multimedialen Konglomerate, die in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen dominieren. Angesichts von Reizüberflutungen und Zerstreungen gewinnt die Idee eines verlangsamten, fokussierten und zur Sprache gebrachten Blicks auf ruhende Bilder an Reiz. Ohne der von Wermke monierten „Kunstabstinenz“ (1989, 7) das Wort zu reden, scheint doch zweifelhaft, ob sich das, was SchülerInnen in der Betrachtung von Kunstwerken wie Leonardos *Abendmahl* oder Dalis *Vorahnung des Bürgerkriegs* tun, formal oder kategorial ohne weiteres auf den Alltag bzw. die Alltagswahrnehmung überträgt. Dort nämlich haben sie es nicht mit ruhenden Kunstwerken zu tun, sondern mit beweglichen Texturen, die semantisch mitunter stärker aufgeladen und darstellungsästhetisch weit überwältigender sind als kanonische Gemälde. Dort, und nicht mehr nur bei einer visuellen Wahrnehmung als „auratischem, konzentriertem, bewegungslosem Bildverstehen“, das Rüdiger Weingarten in Zweifel zieht (2001, 21), stehen die Jüngeren heute mehrheitlich. Sie sollen da auch abgeholt werden, um entsprechende Medienangebote in einen *erweiterten* Gebrauch zu nehmen, um sie beobachtbar zu machen. Zu diesen Medienangeboten zählen Filme des kulturellen Mainstreams. Zur Kenntnis zu nehmen sind daher im Folgenden repräsentative filmdidaktische Ansätze.

5.3 Film in Deutschdidaktik und -unterricht

Ein gängiges Vorgehen besteht z.B. darin, dass man nach einem Gespräch über erste Eindrücke ein Sequenzprotokoll erstellt (oder austeilt), dann auf dieser Grundlage filmtechnische Aspekte analysiert und schließlich eine Interpretation entwickelt. Eventuell schließt sich noch eine eigene Videoproduktion an. (Köppert / Spinner 2003, 63f.)

Christine Köppert und Kaspar H. Spinner erfassen in der zitierten Passage viele filmdidaktische Defizite. Film erscheint im Deutschunterricht häufig in Form von Literaturvergleichen.¹⁷⁰ Im schlimmsten Fall fungiert die Verfilmung als bloßer Motivati-

¹⁷⁰ Für Einführungen in die Film- und Fernsehanalyse vgl. Paech 1997, Schnell 2000, Hickethier 2001, Monaco 2002.

onsanreiz vor oder als „Belohnung“ nach erfolgter Lektüre – nicht selten mit Seitenhieben auf ihre Unzulänglichkeit gegenüber dem literarischen Text. Wenn der Filmtext zu seinem Eigenrecht kommt, stehen meist analytische Fragen des Medienwechsels im Vordergrund, leider oft dergestalt, ob und wie genau der Film seiner Vorlage „gerecht“ werde.

Diesem medienvergleichenden Ansatz folgt etwa Michael Dronias (²1997) Behandlung des Sansibar-Filmes von Bernhard Wicki (1957) nach Lektüre des Romans in einer 10. Klasse. Die Vorführung des Filmes verfolgten die SchülerInnen unter Aspekten wie: „Wie exakt ist der Film an die Vorlage angelehnt, welche wesentlichen Abweichungen sind festzustellen?“ „Sind die Kerngedanken des Originals angemessen umgesetzt?“ (20) Obwohl „erste Eindrücke“ eingeholt werden, geht es dann doch hauptsächlich darum, eine „Einzelszene ... eingehend zu analysieren und mit dem entsprechenden Roman-Abschnitt zu vergleichen“ (21), um Kriterien für eine „gute Verfilmung eines literarischen Originals“ (30) zu eruieren. Problematisch daran ist, dass der Film angebunden bleibt an Literatur und qua strukturanalytischer Erschließung an der Vorlage gemessen wird. Erst am Ende des filmdidaktischen Curriculums wäre vorgesehen, dass die Schüler „selber produktiv werden“ (31). Diese Art von Filmarbeit unterliegt der gleichen Kritik wie ein Literaturunterricht, der sich exklusiv der proto-philologischen Erschließung kanonisierter Literatur verschreibt.¹⁷¹

Dass der Film als Medium mit Eigenwert zu sehen und nicht am literarischen Text zu messen ist, wird mittlerweile weithin anerkannt. Dagmar v. Hoff warnt zu Recht, dass die Frage nach der „werkgetreuen, textnahen Transformation des literarischen Werks“ die Qualitäten von Kino und Film verfehlt (2003, 55). Peter Christoph Kern plädiert für „bildsemiotische und sozialästhetische Fragestellungen ...“, die den Film von den üblichen Textkosmen ... des Theaters und des Romans unterscheiden“ (2002, 219). Aber auch wo der Film als Film anerkannt wird, sind Literatur-Film-Bezüge und eine Konzentration auf ästhetisch anspruchsvolle und / oder thematisch wertvolle Produktionen vorherrschend.¹⁷² Die didaktischen Akzentuierungen reichen dabei in

¹⁷¹ Zu Dronias Gunsten muss gesagt werden, dass sein Unterrichtsvorschlag auf einen damals neuen Lehrplan für das bayerische Gymnasium (1992) reagierte, der *erstmal*s Film und filmsprachliche Mittel zu Gegenständen des Deutschunterrichts machte. Als erste Wegsuche auf noch unkartiertem Neuland ist er zweifellos verdienstvoll.

¹⁷² Diese Tendenz belegen jüngere Themenhefte einschlägiger Zeitschriften. In Praxis Deutsch 29, H. 175, 2002 zu „Klassikern des Kinder- und Jugendfilms“ geht es um eine Analyse der Filmfigur Pippi Langstrumpf (Kirsten Mattern), um *Momo* (Marlies Hübner), um einen Vergleich der *Emil und die Detektive*-Verfilmungen von 1931 und 2001 (Maria Brunner), um Fremderleben anhand von *Yasemin* (Dieter Matthias) und um *Lola rennt* (Matthis Kepser). Das Heft zu „Filmen im Unterricht“ von Deutschunterricht 55, H. 6, 2002 bietet Literatur-Film-Vergleiche (*Professor Unrat – Der blaue Engel – Lola*) von Wolfgang Gast und von Holger Rudloff (*King Kong* und Kafka); des weiteren die Science-Fiction Klassiker *Fahrenheit 451* und *E.T.* sowie – einmal mehr, allerdings ohne didaktischen Bezug – *Lola rennt* (Knut Hickethier). Heft 4 (2003) von *ide*

großer Vielfalt zwischen pädagogischen und (film-)philologischen Zielsetzungen. Dienen Filme einmal als „Diskussionsangebote über Lebensfragen“ (Bütow 2002b) oder für das Aufbrechen von Vorurteilen (vgl. Matthias 2002), so werden sie andernorts zu Gegenständen intertextuell anspruchsvoller Analysen (vgl. Gast 2002, Rudloff 2002, v. Hoff 2003). In der Vielfalt lassen sich zwei Stränge ausmachen. Oft geht es um die analytische Erschließung „filmsprachlicher Mittel“ und Strukturen wie Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven, Schnitte / Montagen usw., so bei Marlies Hübners (2000) Anregungen zu *Momo* oder Bettina Hecks (2001) Vorschlag zu *Homo faber*. Filmdidaktisch und methodisch andere Wege geht Christine Köppert, indem sie mit in der Literaturdidaktik geläufigen produktiven Verfahren auf die Entfaltung von Imagination und die Bildung von Vorstellungen in der Rezeption von Filmtexten wie *Schindlers Liste* oder *Lola rennt* zielt (vgl. 1999 bzw. 2001). Im Folgenden fasse ich die filmanalytisch orientierten Versuche von Heck und Hübner zusammen und diskutiere dann die Vorschläge von Köppert, wobei das Lernziel „Vorstellungsbildung“ auf den Prüfstand kommt.

5.3.1 Analytisch geprägter Umgang

Blicken wir zunächst auf einen jüngeren Beitrag zum Thema Roman und Film im Deutschunterricht, Bettina Hecks (2001) Medienvergleich von Max Frischs *Homo faber* (1957) mit der Schlöndorff-Verfilmung von 1990. In einer Verzahnung von Buch- und Filmrezeption sollen die Schüler durch das Entdecken der „Konstruiertheit“ der Texte ästhetische und Genussfähigkeit entwickeln (vgl. Heck 2001, 125, 142). Es wird angenommen, dass die kognitiv wie emotional ansprechende Auseinandersetzung mit der Verfilmung zur weiteren Buchlektüre motiviert. Die Auseinandersetzung mit den Themenkreisen „Verhalten des Technikers“ und „Bildnisproblematik“ (127) soll zur Einnahme neuer Sichtweisen und reflektierter Standpunkte, „daher auch der Identitätsbildung“ (128) dienen.

Hecks Ausführungen bestehen größtenteils aus einer gründlichen, mit literatur- bzw. filmanalytischem Instrumentarium gewonnenen Sachanalyse der Texte bzw. einzelner Textauschnitte. Zwischen dieser Analyse und dem Ziel einer vergleichend gewonnenen, „synkritischen“ Medien- und ästhetischen Kompetenz tut sich jedoch eine Lücke auf. Im Zentrum stehen und bleiben – in kritisch-analytischer Distanz – die Eigenheiten der Texte, während keinerlei Reduktion und Fokussierung mit Blick auf ihre BeobachterInnen stattfindet. Auch die exemplarische Darstellung einer Einzelstunde (vgl. 138ff.) zeigt lediglich einen umfangreichen tabellarischen Sequenzplan

(„Film“) streift den „Unterhaltungsfilm“, sogar den „schlechten Film“ (Edith Zeitlinger bzw. Christian Holzmann); der Fokus liegt aber deutlich auf Literaturverfilmungen (z.B. Dagmar v. Hoff) und Literatur-Film-Bezügen anspruchsvoller Produktionen (z.B. Gerhard Kriebbaum).

mit detaillierten Erläuterungen der zu vergleichenden Filmausschnitte,¹⁷³ nicht aber, welche Lernprozesse sich auf welche Weise entfalten könnten.

Positiv zu vermerken sind die Verzahnung von Buch- und Filmtext, der Eigenwert, den der Film dennoch behält, das Ansinnen, flüchtiges und ungeübtes Sehen zu erweitern und ein Bewusstsein für die mediale Konstruiertheit von Wirklichkeit anzubahnen. Der Eindruck drängt sich jedoch auf, dass der Umgang mit den ästhetischen Gegenständen von Anbeginn und ausschließlich ein distanzierend-objektivierender Nachvollzug von Erkenntnissen ist, die die Lehrperson vorgefasst hat – und die man nicht alle rundheraus teilen mag.¹⁷⁴ Es herrschen Fachvokabular, Leitfragen, Sequenzpläne und -analysen (vgl. 131ff., 138ff.), deren Ergebnisse überdies von vorneherein feststehen (vgl. 134); die SchülerInnen werden auf Form-Inhalt-Korrespondenzen und auf bestimmte Wirkungen gestalterischer Mittel verpflichtet (vgl. 141). Zweifel liegen nahe, ob derlei (zum Lesen) motiviert, die ästhetische Genussfähigkeit steigert und auch noch der Identitätsbildung dient.¹⁷⁵

Neuralgischer noch erscheint Marlies Hübners (2000, 77ff.) Realisierung von „Spiel-filmrezeption und -analyse“ am Beispiel *Momo*. Zwar soll es nicht um ein Ausspielen von Buch und Bildmedien, nicht um Austreibung des Fernsehens gehen, sondern um den Erwerb von „Bildsprachkompetenz“ (78), die aus dem wahllosen Konsumenten einen (qualitäts-)bewussteren, selektiven Rezipienten macht. Dem zuwider läuft jedoch die einleitende Terminologie kulturkonservativer Medienkritik (unter Berufung auf deren Nestor Postman), wonach Medien die Wirklichkeit verfälschten und daher durch „gründliche, unbeeirrte Analyse der Struktur und der Auswirkungen von Information“ einer „Entmystifizierung“ (77) zuzuführen seien.

Ein anderer Widerspruch resultiert, wenn einerseits ein „[r]ezeptionsästhetisch orientiertes Vorgehen“ (Hübner 2000, 82) in Aussicht gestellt wird, dieses sich aber im Artikulieren erster Eindrücke erschöpft. Im Zentrum der Arbeit mit dem Film stehen rein textorientierte Struktur- und Wirkungsbeschreibungen, „wie wir sie aus den literaturwissenschaftlichen Analysen kennen“ (80). Symptomatisch für die textanalytische Ausrichtung sind die vorgeschlagenen Lernzielkontrollen: Zu einer Filmsequenz sollen Fragen erhoben werden wie: „Wie ist die Filmsequenz aufgebaut?“, „Mit wel-

¹⁷³ Auch ist der (Medien-)Vergleich zuerst eine *didaktische* Entscheidung, erst dann eine *Methode* (vgl. Heck 2001, 141).

¹⁷⁴ So sehe ich es nicht als sozial-emotionales Defizit an, wenn ein Mensch auch froh ist, „allein zu sein“ (vgl. Heck 2001, 130).

¹⁷⁵ Schüleräußerungen und -reaktionen, die diese Zweifel zu widerlegen vermöchten, sind nicht dokumentiert. Was die beanspruchte Identitätsbildung angeht, so sind Problemsensibilität, die Öffnung neuer Sichtweisen und die Einnahme reflektierter Standpunkte (vgl. Heck 2001, 128) zwar sinnvolle, aber unspezifische Anliegen, die sich in *jedem* gelungenen Lernprozess vollziehen. Identitätsförderung wird hier lediglich konstatiert.

chen filmsprachlichen Elementen arbeitet der Film?“ oder „Welche Wirkungen werden damit erreicht, welche Deutungsmöglichkeiten sind gegeben?“ (86) Auch stehen am Ende keine Rezeptionsdokumente von SchülerInnen, sondern ein „Grobraster der zu verwendenden Strukturmomente“ (86), für Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven und -bewegung, Lichtsetzung und -wirkungen, Schnitte / Montagen, Ton.

Anders als Heck fasst Hübner durchaus altersspezifische didaktische Reduktionen ins Auge. Hier wie dort bleibt indes offen, ob und wie die mit der detaillierten „Produktanalyse“ (Hübner 2000, 80) anvisierten Lernziele wie Lesemotivation, Genussfähigkeit und Bewusstheit für mediale „Konstruiertheit“ (81) zu erreichen sind. Ich teile das Anliegen, zum Filmtext eine über flüchtige Wahrnehmung hinausgehende Beobachtungshaltung zu entwickeln, und stimme zu, dass dieser Vorgang Distanzierung und Reflexion, Begriffe und Kategorien braucht. Eine Filmdidaktik aber, die den Innovationsbedarf mit dem neuen *Gegenstand* bereits gedeckt wähnt, im Übrigen aber analog zu einer analytisch orientierten Literaturdidaktik verfährt, geht fehl. Bertolt Brechts vergnügliche „Zuschau-Kunst“, die bei Hübner Pate steht (vgl. 80f.), in allen Ehren; aber die in *Momo* herrschenden „Bildgewalten von faszinierender Schönheit und suggestiver Kraft“ fordern m.E. gerade keine „detaillierte Analyse“ (79) heraus, in der Sequenzprotokolle erstellt und Strukturraster abgearbeitet werden, die rezeptionsästhetisch relevanten Vorstellungsakte rezipierender Subjekte aber weit gehend ausgeklammert bleiben.¹⁷⁶

5.3.2 Vorstellungsbildender Umgang

Andere Wege gehen Christine Köpperts Vorschläge einer auf Wahrnehmung, Vorstellungsbildung und vorstellungstragende Deutung (vgl. 1999) zielenden Filmrezeption im Deutschunterricht.¹⁷⁷ Wie Heck und Hübner nimmt Köppert an, dass das Sehen komplex „gemachter“ Bildtexte intensive Verstehensleistungen auch filmsprachlicher Mittel (vgl. 2001, 247) und interpretatorische Distanznahme verlangt. Auch hier geht es um geschärfte Blicke für Filmtechniken und darum, einer flüchtigen Rezeption entgegen zu arbeiten (vgl. 2001, 251, 254); auch Köppert entfaltet, an *Schindlers Liste* und an *Lola rennt*, Qualitäten der Texte. Doch mündet der Aufriss des jeweiligen Leerstellen- und Anspielungsangebots in Umgangsformen, welche die Texte mit den konstruktiven (imaginierenden und interpretierenden) Tätigkeiten der

¹⁷⁶ In einem späteren Beitrag setzt Hübner (2002) zum gleichen Film deutlich andere Akzente. Ihre Vorschläge zu einer Erfassung von Farbgebung, Lichtgestaltung und Geräusch- / Musikverwendung in *Momo* sind semiotisch grundiert und stärker subjektorientiert.

¹⁷⁷ Hergeleitet sind Köpperts Vorschläge aus der imaginationsorientierten Literaturdidaktik Kaspar H. Spinners. Vgl. auf dieser Linie zusammenfassend auch Köppert / Spinner 2003 mit Vorschlägen zu *Schindlers Liste*, *Schlafes Bruder* und *Lola rennt*.

Rezipienten vermitteln.¹⁷⁸ Es geht also nicht um eine systematische Erschließung mit vorgegebenem Analyse-Instrumentarium, sondern um die Gewinnung vorstellungsge-tragener Interpretationen aus „produktiv-imaginationsorientierte[r] Beschäftigung“ (2001, 252) heraus. Der didaktische Akzent springt von struktureller Produktanalyse auf subjektive Rezeptionserfaltung, ohne – darauf ist mit Nachdruck hinzuweisen – dass subjektivistische Beliebigkeit walten oder der Filmtext seine Geltungsansprüche einbüßen würde.

Zwei Beispiele erhellen Köpperts Ansatz: In Spielbergs Film lässt Oskar Schindler unter den Augen der SS-Schergen scheinbar zur Belustigung einen zur Abfahrt bereit stehenden Güterzug mit unter qualvoller Enge und Hitze leidenden Insassen mit Wasser abspritzen. Für Schindler ist dies ein prekärer Grenzgang in seinem paradoxen Bestreben, einerseits den Opfern beizustehen, andererseits seine Zugehörigkeit zu den Tätern, durch die solche Akte der Humanität erst möglich werden, nicht zu kompromittieren. (Was der Film in suggestiver Raumgestaltung und Proxemik verdeutlicht.) Köppert schlägt vor, dass die Szene ohne Ton und Sprache präsentiert wird und die SchülerInnen eine eigene Tonspur vorschlagen, oder dass ein an die Szene anschließendes Gespräch zwischen Schindler und dem SS-Kommandanten Amon Göth erfunden wird. Beide Aufträge führen zu einem „Aus-Spielen“ (1999, 57) innerer Vorstellungsbildung, wofür genaues Augenmerk auf den Filmtext gelegt werden muss.

Köpperts Beispiel zu *Lola rennt* verdeutlicht, wie entfaltete Vorstellungen zu einer vertiefenden Interpretation geführt werden können. Zu der Filmpassage, in der die ominöse Geldtüte in der U-Bahn den Besitzer wechselt, ergeht der Auftrag, eine „dramatische Geschichte mit dem Titel ‚Die Tasche‘“ (2001, 257; vgl. auch Köppert / Spinner 2003, 70f.) zu verfassen. Im Medienwechsel erfolgen unterschiedliche Transformationen der Filmtechnik, welche den raschen Schnitten und dem Ineinander von Zeitebenen als filmischem Subtext auf die Spur kommen.¹⁷⁹ Über „produktive Verfahren als imaginationsorientierte Methoden“ (1999, 54) gelangen die SchülerInnen in verzögerter, intensivierter Wahrnehmung zu Entdeckungen (z.B. der Symbolhaltigkeit des Rauches in *Schindlers Liste*) und zu einem Bewusstsein für ästhetische „Überschüsse“ der Filmbilder (vgl. 1999, 55f.).

Köpperts Ansatz weist klare Vorzüge auf: Er denkt einmal das didaktische Handeln weniger von zu erschließenden Strukturen der Filmtexte als von den zu fördernden Wahrnehmungsaktivitäten der rezipierenden Subjekte her. Zweitens erfasst die „mit-

¹⁷⁸ Vorgeschlagen ist damit eine Übertragung des Konzeptes zur Verbindung von Imagination und Explikation im Umgang mit literarischen Texten (Köppert 1997) auf „cineastische Artefakte“ (2001, 251).

¹⁷⁹ So korrespondieren in einem Schülertext sich verändernde Redearten den kaskadenartigen Schnitten im Film (vgl. Köppert 2001, 259).

schaffende Rezeption“ (vgl. 1999, 54) einen breiten Phänomenbereich, der technische Elemente wie Kameraeinstellungen, Licht, Blenden u.Ä. ebenso einbezieht wie Eigenheiten der dargestellten Welt, also Farbgebungen, Settings, Musik, Mienen, Gesten, Reden und Tun der Figuren, ohne dass die Analyse bzw. ihr Instrumentarium Selbstzwecke werden. Drittens überwinden Köpperts imaginationsorientierte Verfahren die unfruchtbare Gegenüberstellung (bzw. die in didaktischen Arrangements häufig vorgesehene Hintereinanderschaltung) kognitiv-diskursiver Analyse und emotiv-kreativer Synthese. Die initiierten Vorstellungsleistungen, etwa ein innerer Monolog des jüdischen Schmucksortierers in *Schindlers Liste* (vgl. 1999, 57), erfolgen stets aus einer genauen Betrachtung und Reflexion der ästhetischen Vorlagen, auf die sie Bezug nehmen; obendrein werden sie in der gemeinsamen Aushandlung modifiziert und sozial objektiviert. Anstatt also über eine analytische Erhebung so genannter filmprachlicher Mittel kritische-rationale Distanz schaffen zu wollen, geht es hier um die Weiterentwicklung bloßer und flüchtiger Wahrnehmung. Wo Heck den SchülerInnen vermutlich *sagen* muss, dass Fabers Sonnenbrille ein Nicht-Sehen symbolisiert (vgl. 2001, 137), kann Köppert darauf bauen, dass sie solche Symbolqualitäten „entdecken“ (1999, 55). Das Anliegen einer rezeptionsästhetisch orientierten Förderung von *visual literacy* wird von Köppert didaktisch und methodisch tatsächlich eingelöst.

Köpperts vorstellungsbildender Umgang mit dem Film befindet sich in weit gehendem, nicht aber in vollständigem Einklang mit der hier vorgeschlagenen sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung. Erstens wird über das Konzept semiotischer Codierung die Form-Inhalt-Differenz hinfällig, weil es nicht mehr unterscheidet zwischen ästhetischer Textur und „empirischer“ Realität. Damit gewinnt die Beobachtung von Medienangeboten (bzw. ihre didaktische Organisation) mehr Griffbarkeit. Zweitens beschränkt sich Köppert auf „cineastische Artefakte“ (2001, 251). Zwar sind sowohl *Lola rennt* als auch *Schindlers Liste* keine Literaturverfilmungen und auch kommerziell erfolgreich gewesen; dennoch zählen sie zum Bereich des ästhetisch und thematisch als wertvoll erachteten, sozusagen gehobenen Films (wie auch *Schlafes Bruder*; vgl. Köppert / Spinner 2003, 66ff.).

Der Hauptunterschied, auf den grundsätzlicher einzugehen ist, liegt in der Betonung mentaler (Bildungs-)prozesse der Lerner und besonders ihrer Begründung in dem zentralen Konzept der „Vorstellungsbildung“. Meine Bedenken betreffen weniger die mitunter etwas impressionistischen Beschreibungen mentaler Prozesse,¹⁸⁰ mehr die damit verbundenen Ansprüche. Wenden wir den Blick noch einmal auf den Zusam-

¹⁸⁰ Köppert gebraucht in ihrem Aufsatz zu *Schindlers Liste* (1999) Vokabeln wie „Sich Einlassen“, „aktives Ausfalten“, „Sich Einpendeln“, „kreativ-deutendes Spiel mit der Wechselseitigkeit innerer und äußerer Bilder“ oder „Aus-Spielen“.

menhang von Kognition, Sprache, Kommunikation, Codes und Medienangeboten in der Selbst- und Fremdverständigung (vgl. Abbildung 9, S. 132). Das graue Feld enthält die sichtbaren, somit zugänglichen Elemente und Prozesse. Unverfügbar sind der sprachliche Common sense, die kognitiven Wahrnehmungsvoraussetzungen, die Kommunikatbildung. Auch das Verstehen als sozial-kommunikativer Prozess ist nur sichtbar, insofern die Korrelate in Aushandlungsprozessen bestätigt, modifiziert und selektiert werden. Wie die ausgehandelten und neu entstandenen (Meta-)Korrelate wiederum rückwirken auf die Selbstverständigung, ist nicht zu ermessen. Die Unterscheidung sichtbarer / zugänglicher vs. unsichtbarer / unzugänglicher Teile legt Bescheidenheit in Bezug auf die mentalen Effekte der Lern- und Bildungsprozesse nahe. Was kognitiv bei der rezipierenden Wahrnehmung geschieht, lässt sich weder fassen noch steuern. Und wenn die selbstverständigende Kommunikatbildung über Propositionen und mentale Modelle verläuft, so ist sie deshalb noch nicht didaktisch operationalisierbar. Gleiches gilt für die Rückwirkungen des in der Kommunikation gewonnenen Verstehens auf die Selbstverständigung, weil diese wiederum nur an den ggf. in weitere Kommunikation eingespeisten Korrelaten, nie aber direkt „sichtbar“ werden. (Dies gilt ebenso für die Anreicherung des Common sense mit Ausdrucksprägungen.)

Wie lässt sich unter diesen Annahmen Vorstellungsbildung im Umgang mit ästhetischen Gegenständen situieren? Vorstellungsbildung ist die Anlage der Fähigkeit, „sich eine Vorstellung von einem Ausschnitt äußerer / innerer Realität – einem Sach- oder Problemzusammenhang / einer Gedankenwelt oder Gefühlslage – machen zu können“ (Abraham 1999b, 11). Diese Fähigkeit zur situationsentbundenen Imagination wiederum ist eine notwendige Voraussetzung für die Bildung von Begriffen, für vernetztes Denken, für Empathie und Fremdverstehen.¹⁸¹ Angeregt werden kann die Vorstellungsbildung analytisch durch anschauendes Denken, handlungs- und produktionsorientiert durch Um- und Weiterschreiben, Rollenschreiben, szenische oder visuelle / akustische Gestaltungen und introspektiv durch *cluster*, Fantasiereise oder automatisches Schreiben (vgl. Abraham 1999b, 16). Vor allem das Schreiben im Anschluss an literarische Texte wird als effektives Mittel der Vorstellungsbildung aufgefasst. Vorstellungen anzielender Umgang mit ästhetischen Gegenständen verkürzt diesen also nicht auf den Transfer vorgefertigter, begrifflich zugespitzter Interpreta-

¹⁸¹ Den Zusammenhang von Vorstellungs-, Begriffsbildung und Fremdverstehen hat Ulf Abraham an Jugendbüchern zum Thema Gewalt und Rechtsradikalismus erläutert. Fremdverstehen erfordert Vorstellungsbildung als „Selbsterfahrung an der Grenze zur Zumutung“ (1996, 30), etwa zur Gedankenwelt eines Skins in Marie Hagemanns *Schwarzer, Wolf, Skin*; es bleibt oberflächlich, wenn ein Text, wie Gudrun Pausewangs *Der Schlund* (bzw. der Textumgang), vorschnell auf die Ebene von – dann leer bleibenden – Begriffen steigt. Zu Empathie und Fremdverstehen vgl. auch Spinner 1989b.

mente in die Köpfe der LernerInnen, sondern räumt ihnen eine aktiv imaginierende und vorstellungsdenkende Rolle ein.¹⁸²

In dem in Abbildung 9 zusammengefassten Modell wäre Vorstellungsbildung im unteren weißen Drittel anzusiedeln, wo Kognitionen in Propositionen und mentale Modelle überführt werden. Bisweilen ist im didaktischen Diskurs aber nicht vollends klar, ob etwa ein textanschließendes Schreiben nun der *Bildung* von Vorstellungen dient oder der *Umsetzung* schon gebildeter Vorstellungen (vgl. Gien 1999, 23 vs. 25). Die Rede ist einmal von der „Ausformulierung“ eigener Vorstellungen, dann von „vorstellungsgeleitetem“ Umgang mit Texten (Abraham 1999b, 14). Ulf Abraham weist mit Recht auf die „Differenz zwischen der individuellen Vorstellung und ihrer Umsetzung“ hin (1999b, 17), fordert aber an anderer Stelle, dass Vorstellungen vergewärtigt, mitteilbar und vergleichbar sein müssten (vgl. 1999a, 20).

Ich möchte die Vorstellungstätigkeit als imaginierende Anmutung (= Bildung von Kommunikaten) getrennt sehen von sichtbarer Korrelatbildung und Kommunikation und dieses Sichtbare nicht mit Bewusstseinsinhalten und -prozessen in eins setzen. Ein entsprechender Rückschluss ist m.E. nicht zu ziehen. Er muss es aber auch nicht, und hierin sehe ich durchaus eine Entlastung didaktischen und pädagogischen Handelns von kaum einzulösenden Ansprüchen. Eine *mitgeteilte* Vorstellung ist keine Vorstellung mehr. Das Schreiben eines fiktiven Gesprächs zwischen Oskar Schindler und Amon Göth (vgl. Köppert 1999, 57), *bedarf* intensiver Vorstellungsbildung, mit

¹⁸² Augenmerk verdient die Spannung zwischen möglicherweise zu rigider Vorstellungslenkung und einem *laissez faire*. Ulf Abrahams Plädoyer für die Unerlässlichkeit auch *gelenkter* Vorstellungsbildung (1999b, 10) steht im Einklang mit der im ersten Teil dieses Kapitels vertretenen Notwendigkeit einer zielbezogenen Auswahl ästhetischer Gegenstände und methodischen Organisation der Selbst- und der Fremdverständigung über sie. Damit ist *nicht* vorgeschlagen, Texte aufzuzwingen und durch methodische Engführungen vorgefasste Verstehensergebnisse nachvollziehen zu lassen. Wenig ergiebig ist aber auch eine Lernumgebung, in der alles gleich gültig ist – und damit gleichgültig wird. Didaktisch gut begründete Aktivitäten zielführend anzuregen haben LehrerInnen als Experten die Kompetenz, als Erzieher den Auftrag. Diese Aufgabe stellt sich besonders aufgrund der Eigenheiten der Texte, um die es geht. Grundsätzlich enthält jeder Text ein vorstellungslenkendes Potenzial, Verfahren des Textumganges sind daher bereits Vorstellungsbildungen zweiter Ordnung (vgl. Abraham 1999b, 18). Wenn wir uns Medienangeboten annähern, in denen (gewaltige) Bilder sich in (rasanter) Bewegung befinden, so stellen sich dabei andere Erfordernisse als bei unimedialen Schrifttexten im Printmedium. Geht es bei diesen darum, die statische Struktur der linear gefügten Schriftsprache quasi aufzubrechen, um Anknüpfungs- und Verstrickungspunkte für das Verstehen zu schaffen, dann verlangen die Oberflächen bewegter multimedialer Texte weit stärker nach Auswahl, Verlangsamung oder gar Stillstellung von Auslungsästhetik flüchtige Wahrnehmung nahe legt (und in der Medienbiographie vieler SchülerInnen vielleicht schon eingeschliffen hat) und die die fokussierte Konstruktion von Sinnanzweihen unterminiert, womöglich auch deutlicher zu „beruhigter“ Auseinandersetzung angeregt werden als bei einem „guten“ Jugendbuch oder einem kanonischen literarischen Text. Wo, wie Ralf Schnell im Zusammenhang mit Computerkunst ausführt, die „Kategorien aus dem Arsenal der klassischen Ästhetik ... nicht mehr [genügen]“ (2000, 303), da sind auch andere didaktische Arrangements gefragt.

welcher der entstandene Gesprächstext als Korrelat dieser Vorstellungen aber keineswegs identisch ist. Das „Aushandeln im sozialen Rahmen der Lerngruppe“ (Abraham 1999b, 14) kann keine Vorstellungen mehr betreffen, sondern nur noch Korrelate und Meta-Korrelate.

5.3.3 Zusammenfassung und Wertung

Im vorangehenden Abschnitt standen filmdidaktische Vorschläge zur Diskussion. Der isolierte Einsatz von Verfilmungen als Motivation vor oder als „Belohnung“ nach einer Lektüre ist keine Option, problematisch ist aber auch eine Beschränkung auf die gehobene Literaturverfilmung. Abraham / Beisbart gaben schon 1993 zu bedenken, dass eine solche Beschränkung „bereits seit längerem die lebensweltlichen Erfahrungen so gut wie aller Schüler mit den kulturell etablierten Formen audiovisueller Kommunikation und deren ‚medialer‘ Ästhetik“ verfehlt (1997, 11). Filmbetrachtung sollte nicht untergeordnet im Dienst des Lese- und Literaturunterrichts stehen, „sondern dem Hauptziel der Förderung von *visual literacy* ...“ dienen (Abraham 2002, 16). Selbst wenn sie ein breites Spektrum an Texten aufgreift, läuft eine Didaktik ins Leere, die den Film am Leitmedium Buch misst, um ihn abzuwerten.

Zwei Ansätze wurden diskutiert, die die Filme in ihrem Eigenrecht belassen und auf intensiviertes Sehen zielen. Anregungen von Heck (2001) und Hübner (2000) heben vor allem auf filmsprachliche Gemachtheit und auf kritisch-rationale Distanzierungen ab. Problematisch erschien daran einmal die starke Textorientierung und die weit gehende Ausblendung von Rezeptionssubjekten und -prozessen, des Weiteren eine latente Verselbstständigung des analytischen Begriffsinstrumentariums. Der Umgang mit dem Film ähnelt hier einem diskursiv-analytisch orientierten Literaturunterricht.

Ergiebiger sind die Anregungen von Köppert (1999, 2001) für einen vorstellungsbildenden Umgang mit dem Film. Der Filmtext wird hier nicht mehr systematisch durchanalysiert, vielmehr setzen imaginationsorientierte Verfahren an Stellen an, wo sich der Text verdichtet oder Bedeutung ausspart. Der Film wird dabei kein bloßer Impulsgeber für subjektivistische Einlassungen, sondern die Verfahren bewirken eine durch den ästhetischen Text gebundene Entfaltung von Vorstellungen und deren Explikation in einem weiterführenden Diskurs.

Die codeorientierte, sprachlich fundierte Beobachtung von Medienangeboten steht dem nahe, unterscheidet sich in dreierlei Hinsicht aber auch: Erstens werden nicht einholbare mentale Prozesse auch nicht in die didaktische Argumentation eingegeben. Der von Köppert diesbezüglich erhobene Anspruch erzeugt manche Frage: was Vorstellungen sind und wie sie sich bilden, ob der Umgang mit dem ästhetischen Ge-

genstand vorstellungsbildend oder vorstellungsgeleitet ist, wie sich das Verhältnis zwischen Vorstellung (als psychischem Tatbestand) und Rezeptionsdokument (als kommunikativem Faktum) darstellt. Solche Unklarheiten sind zu umgehen, wenn man sich auf Sichtbares beschränkt, nämlich Korrelate und ihre Aushandlung. (Dabei lassen sich mentale Positivwirkungen begründet vermuten.)

Zweitens ist die semiotische Sichtweise bzw. die Codesystematik ein produktiver Weg zwischen den Extremen der Beengung durch großflächige Analyseraster (vgl. Heck, Hübner) und der Offenheit punktuellen Textumgangs (vgl. Köppert). Es wurde bereits betont, dass die in Kapitel 4 entwickelte Systematik von Zeichensystemen und Codifizierungsebenen kein Gegenstand für die Lerner, sondern ein didaktisches Werkzeug für die Lehrenden ist. Möglich ist aber, dass auch die Lerner ihre Aktivitäten verorten können, dass also unterschiedliche Bereiche und Ebenen transparent werden. Die Systematik kultureller Einheiten gestattet dies; ob man auf die dort verwendeten Begriffe zurückgreift, sei dahingestellt.¹⁸³

Dritter Unterschied: *Lola rennt* und *Schindlers Liste* sind – ebenso wie *Momo* und *Homo faber* – kein Programmkinno, repräsentieren aber den thematisch gewichtigen, ästhetisch anspruchsvollen, literaturbezogenen Film. In einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung kommt hingegen das in den Blick, was ein Privatsender „Eventkinno“ nennt. Denn es wird nicht nur massenhaft rezipiert, es repräsentiert auch jene Ästhetik, die ein Hauptkennzeichen der Medienwelt von Kindern und Jugendlichen ist. Das „Eventkinno“ aber taucht im deutsch- bzw. filmdidaktischen Diskurs nur selten auf. Ausnahmen sind etwa Wolfgang Fehrs (2001) scharfsinnige Beobachtungen zu Filmästhetik und Bildrhetorik am Beispiel von *Titanic* (1997) oder Edith Zeitlingers (2003) Überlegungen zum amerikanischen Unterhaltungsfilm am Beispiel *Schwer verliebt* (amerik. *Shallow Hal*, 2001).

5.4 Umgang mit Videoclips

Videoclips haben bislang vor allem in der allgemeinen Pädagogik (vgl. Neuß 1998, Röhl 1998), aufgrund von religiös-mythischen Semantiken in Clips wie *Madonnas Like a Prayer* in der Religionspädagogik (vgl. Burkhart, Kubik, Thömmes),¹⁸⁴ und

¹⁸³ Das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung schließt filmanalytische Begriffe und Kategorien natürlich nicht aus. „Filmsprachliche Mittel“ sollten jedoch nicht systematisch abgearbeitet, sondern zielgerichtet dann eingeführt werden, wenn sie für die Beobachtung funktional bzw. notwendig sind.

¹⁸⁴ Für eine religionspädagogische Symboldidaktik sieht Manfred L. Pirner zwei Traditionsstränge. Der von Hubert Halfas vertretene legt den Akzent auf „Kultivierung von Innerlichkeit“ als Kontrastprogramm zur Medienwelt. Die Hinwendung zu Musikvideoclips liegt hingegen eher auf der Linie von Peter Biehls „kritischer Symbolkunde“, die lebensweltliche Medienerlebnisse nicht nur als Negativ-Folie, sondern auch in ihrer Brückenfunktion begreift (vgl. Pirner 2001, 89).

natürlich in der Musikpädagogik (vgl. Blume 1996, Bullerjahn / Röhlig 1998, Orgass 1998) Beachtung gefunden. Einen bemerkenswerten deutschdidaktischen Ansatz hat Thomas Zabka (2001) vorgelegt. Um das eigene Konzept zu situieren, blicke ich auf vier Unterrichtsmodelle zu Videoclips.

5.4.1 Religiöse Zeichen und Symbole analysieren (Kubik)

Eine sechsstündige Sequenz im Religionsunterricht einer 12. Jahrgangsstufe zu Michael Jacksons *Earth Song* hat Johannes Kubik dokumentiert (vgl. <http://www.rpi-locum.de/kuvideo.html>, 20.07.2005). Nach einer Erstrezeption mit spontanen Äußerungen formulierten die Schüler im Anschluss an einen zweiten Sehdurchgang zum Zweck einer „ausführliche[n] Analyse des Clips im Hinblick auf seine religiösen Botschaften ... selber Erschließungsfragen und Schaufträge“. Kubik erstellte auf dieser Basis ein Analyseraster, das Clip und Liedtext, Thema und Inhalt, Rolle der Hauptfigur und religiöse Zeichen und Symbole erfasst.¹⁸⁵

Obwohl die Beobachtungsaufträge nach Schülervorschlägen entstanden sind, bleibt ein ungutes Gefühl. Derartige Kataloge sind aus einem lehrerzentrierten und ergebnisfixierten Literaturunterricht bekannt.¹⁸⁶ Das Leitfragenarsenal unterwirft den Clip als multimediale ästhetische Textur sogleich und ausschließlich der analytischen Explikation, wohingegen produktive Phasen erst ins Spiel kommen, um die im Clip ausgedrückte der biblisch vermittelten Religiosität gegenüberzustellen. Die SchülerInnen entwarfen ausgehend vom Bibeltext Jes. 24f. bildlich (Collagen, Bilder, *storyboards*), musikalisch (z.B. eigene Kompositionen, neue Texte auf bekannte Melodien) oder körperlich (z.B. Standbilder, szenisches Spiel) akzentuierte Analogien. Es fällt auf, dass Kubik dies v.a. allgemeindidaktisch und pädagogisch legitimiert: Dadurch „können sie einen anderen als nur kognitiven Zugang zu den in Clip und Bibeltext angesprochenen Themen gewinnen, Selbständigkeit erfahren und einüben, sich dadurch eher mit dem Gegenstand identifizieren und sich ihrer Interessen bewusster werden.“ So bleiben handlungs- und produktionsorientierte Verfahren lediglich affektive Zugaben.

¹⁸⁵ Typische Fragen sind: Wer ist im Text mit dem Pronomen ‚you‘ angesprochen? Wie ist der Clip aufgebaut? Welche Botschaft (knapp und präzise formuliert!) will der Clip transportieren? Was ist der Antrieb / die Motivation für das Thema des Clips? Welche Elemente deuten auf eine Stilisierung zum Messias? Was bedeuten die verwendeten Zeichen und Symbole in der Religion / in dem Kontext, aus dem sie stammen?

¹⁸⁶ Insofern scheint dieser von den SchülerInnen vorgeschlagene Fragenkatalog ein beredtes Zeugnis ihrer literaturunterrichtlichen Sozialisation abzulegen. Hierfür spricht auch Kubiks Beobachtung, dass sie „geradezu darauf konditioniert sind, Standardfragen zu beantworten wie ‚Was steht denn da so drin?‘ - ‚Was will der Autor wohl sagen?‘ ... In meinem Unterrichtsversuch wussten die Schülerinnen und Schüler in der Tat zunächst nicht, worum es gehen sollte und begannen ein im Grunde beliebiges Gespräch, indem sie den Text philologisch-hermeneutisch traktierten.“

Positiv ist, dass Kubik den Clip nicht als bloßes *enrichment*, sondern als Gegenstand mit eigener Dignität aufgreift; dass er in vielerlei Hinsicht schülerzugewandt verfährt; dass er durch diskursive und produktive Zugänge nicht nur eine religionspädagogisch wirkungsvolle wechselseitige Erhellung von Videoclip und Bibeltext(en) ins Werk setzt, sondern auch mediale Differenzen erfahrbar macht und somit ein Stück Wahrnehmungsbildung betreibt. Dass ein deutschdidaktischer Akzent dabei nicht entwickelt wurde, liegt in der Natur von Kubiks Sache.

5.4.2 Schreiben zu einem Videoclip (Neuß 1998)

Einen stärker deutschdidaktischen Bezug erwartete man in Norbert Neuß' (1998) Vorschlag eines Schreibens zu Videoclips. Er geht aus von einem Ineinander medialer Bilderwelten und Identitätssuchbewegungen, bei dem Medienangebote als Material für die (post)moderne „Bastelbiographie“ (78) junger Menschen fungieren. Kombiniert werden das rezeptionsästhetisch fundierte Konzept der „Kreativen Rezeption“¹⁸⁷ – in der Literaturdidaktik seit langem in der Diskussion – und Ingo Schellers erfahrungsorientierter Unterricht mit den Phasen der Aneignung, der Verarbeitung und der Veröffentlichung. Ziel ist die Verbindung lustvoller Rezeption mit der Reflexion über „Fragen nach Identifizierung, Fiktionalität und Konstruktivität von medialen Angeboten“ (80).

Sinnvoll ist es, ästhetische Erfahrungen imaginativ zur Sprache zu bringen (vgl. Neuß 1998, 80); zutreffend ist auch, dass bei Videoclips ein rein analytisch-explikativer Zugriff schon deswegen nicht zureichen kann, weil das Objekt selbst in der Regel keine Ganzheit vorstellt, die eine hermeneutische Abarbeitung (ver)tragen würde. Insofern mögen sich auch „Körperübungen, Tanz und Standbilder sowie weitere kreativ-gestalterische Methoden“ (82) legitimieren. Das titelgebende Schreiben zu dem Videoclip *Take on Me* von Aha erschöpft sich jedoch in der unspezifischen Aufgabe, „nach dem Ansehen dieses Clips ... einen Text [dazu] zu verfassen“. Zweifellos weisen die entstandenen Texte unterschiedliche Zugänge analytisch-sachlicher, ironischer, emotionaler und poetischer Art auf. Das bloße Schreiben und Vorlesen der Texte und das allgemeine Sprechen darüber wird aber bereits mit dem Erreichen gewichtiger Lernziele gleichgesetzt:¹⁸⁸ Aufdeckung der konsumistischen Inhalte, Bezug

¹⁸⁷ Durch kreative Rezeption sollen die „ästhetischen, kommunikativen und sozialen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Menschen ... entfaltet und mit der alltäglichen Lebenswelt verbunden werden. Mit den unterschiedlichen produktiven Verfahren werden die durch die Rezeption wachgerufenen Erlebnisse gestaltet, innere Bilder nach außen getragen und damit der Reflexion zugänglich gemacht“ (Neuß 1998, 79).

¹⁸⁸ „Nachdem alle SchülerInnen ihre Texte geschrieben hatten, stand es ihnen frei, sie in der Klasse vorzulesen. Nach anfänglicher Scheu, seinen [sic] eigenen Text zu lesen und zu dem Selbstgeschriebenen zu stehen, lasen fast alle SchülerInnen ihre Texte vor und sprachen über ihre Perspektive“ (Neuß 1998, 82).

vermittelter Lebensgefühle in den Videoclips mit eigenen Lebensgefühlen, Reflexion von Nutzungsmotiven und Rezeptionsbedürfnissen.

Neuß warnt zurecht vor dem Klein- und Kaputtanalysieren (vgl. 1998, 79) und plädiert für ein Zulassen von Sinnlichkeit und „eigene[n] Empfindungen und Gefühle[n]“ (82). Dennoch fehlt hier eine deutschdidaktische Perspektive auf die Rezeptionsvorgaben, auf die Rezeptionsprodukte (d.h. die Anschlusstexte) und die anschließenden Aushandlungsprozesse. Zweitens fehlt eine sachanalytische Perspektive auf den Clip, wie sie das in dieser Arbeit mit Eco gewonnene Modell semiotisch codifizierter kultureller Einheiten bietet. Erwähnt, aber kaum reflektiert bleibt bei Neuß die latente Gefahr, dass die Indienstnahme ästhetischer Gegenstände für die Selbsterfahrung zu bloßen Befindlichkeitskundgaben verkommen könnte. Das „Stehen zum Selbstgeschriebenen“ und zur „subjektiven Perspektive“ (vgl. Anmerkung 188) kann auch ein Verharren in einem Zustand sein, den Jürgen Krefit in einem literaturdidaktischen Kontext als eine (zwar zunächst nötige, dann aber zu überwindende) „bormierte Subjektivität“ (1982, 378) bezeichnet hat.

5.4.3 Die Machart eines Videoclips durchschauen (Matthias 1999)

In den Dienst des Erwerbs einer „assoziativen Filmlesefähigkeit“ stellt Dieter Matthias (1999) den analytischen Umgang mit dem Clip *Meine kleine Schwester* von Spectacoolär. In einem ersten Schritt erfolgen „Rezeption und Analyse der Machart“ (29), z.B. hämmernde Monotonie der Sprache oder Kürze von Szenen und Einstellungen, Symbole. In den Blick kommen dabei auch Techniken der Kameraführung (Einstellungen, Perspektiven, Schwenks). Im Gespräch über den offenen Schluss des Clips wird der Zusammenhang von Machart und Gewaltthematik etabliert. Um die „Vielfalt der Wort-Bild-Bezüge“ zu erfahren, stellen die SchülerInnen in einer zweiten, produktiven Phase eine extrem ironische *Divergenz* von Wort und Bild her. Matthias schlägt vor, die Bilder des Clips mit einem zu einem Rap-Text umgearbeiteten Ausschnitt aus dem Schul- und Bildungsgesetz des Landes NRW zu unterlegen, um auf diese Weise idealisierende Vorstellungen von Bildungspolitikern mit der Schulwirklichkeit zu konfrontieren. Dies erfordere Augenmerk auf Stil, Ästhetik und Bildbezug und würde so die analytischen Fertigkeiten aus der ersten Phase vertiefen.

Matthias' Unterrichtsentwurf begreift den Clip als „Multimedia-Text“ mit einer experimentellen Bildsprache; der Fokus liegt aber, worauf auch der Beitragstitel „Assoziationstraining mit Videoclips im Sprachunterricht“ und das umfangliche Sequenzprotokoll hinweisen, auf dem Sprachtext und seinem Inhalt. Dass dieser deutschsprachige Clip nicht repräsentativ für den Mainstream von MTV und VIVA ist, spricht nicht dagegen, ihn im Deutschunterricht sprachorientiert zu thematisieren – im Gegenteil.

Was Matthias vorschlägt, läuft in meinen Augen aber Gefahr, schwarz-weiß malend die gute Rapperwahrheit gegen den bösen Politikjargon auszuspielen und damit sozialkritische Betroffenheit und Empörung zu heischen. Nicht vorgesehen ist offenbar, neben dem zugegeben schwer erträglichen Behördentext auch die Partialität des von Gewalt und Drogen dominierten und mit Klischees nicht gerade dünn durchsetzten Wirklichkeitsentwurfes zu reflektieren, den der Clip in Bild und Text vorstellt. Die Rede vom „Durchschauen der Machart“ (29) evoziert die medienkritische pädagogische Tradition, wonach durch Analyse Distanz, Kritikfähigkeit und Resistenz zu erzeugen sind. In dieser Tradition steht der Vorschlag einer sprachlich fundierten Wahrnehmungsbildung nicht. Wenn aber eine „Analyse der Machart“ schon erfolgen soll, dann dürfte die kritische Reflexion auf den Liedtext nicht unterbleiben. Sie könnte ergeben, dass ein Rap-Text plakativ sein darf und muss – genauso wie auf seine Art ein Schul- und Bildungsgesetz.

Am Ende fasst Matthias die Möglichkeit ins Auge, „im Rahmen einer Video-AG einen eigenen, kompletten Videoclip herzustellen“ (34). Ohne Angabe von Sinn und Zweck neigt ein solches Produktionspostulat dazu, sich zu verselbstständigen. Mit Thomas Zabka sehe ich den medienpädagogischen Weg der Handlungs- oder Produktionsorientierung aber eher zurückhaltend.

5.4.4 Symbolverstehen durch deskriptive Verfahren (Zabka 2001)

Thomas Zabka vertritt ein sprachorientiertes Modell für den Umgang mit Videoclips, das sich in vielem mit dem hier vorgeschlagenen deckt. Die rasant-diskontinuierliche Filmsprache und die alltäglichen Rezeptionsmodalitäten setzen zunächst ein Fragezeichen hinter Möglichkeiten eines schulischen Umgangs mit Clips, denn Schüler neigen schnell zur Unlust, wenn eine private und für sie unproblematische kulturelle Praxis Gegenstand von Unterricht wird (vgl. Zabka 2001, 112). Bei Videoclips kann sich der Unwille dadurch potenzieren, dass es kaum Alltagskommunikationen gibt, an die Unterricht anknüpfen könnte. Die Videoclips versagen sich (zunächst) dem sprachlichen Anschluss, weil sie keine narrativ rekonstruierbaren und damit interessanten Situations- und Handlungszusammenhänge vorstellen und weil die rasche Folge von Bildern einen Wertungsdiskurs kaum aufruft. Im Falle von Soaps verständigen sich Rezipienten darüber, warum X sich ausgerechnet mit Y eingelassen hat oder wie die Kleidung von Z zu bewerten ist. Videoclips laden zu solch alltäglichem „Medien-Talk“ nicht ein. Der flüchtige, sprachlose Konsum ist auch deshalb eine durchaus adäquate und keineswegs defizitäre Rezeptionshaltung, weil die „auf die Selbst- und Weltdeutung der Rezipienten bezogene“ Symbolik (112) auch spontan und nicht-diskursiv verstanden werden kann.

Wie aber ist dann der pädagogische Blick in die „optische Wundertüte“ (111) zu legitimieren? Zabka argumentiert hierzu treffend, m.E. aber zu begrenzt. Dass mündige und kompetente Mediennutzer „symbolische Übertragungsmechanismen und ihre Appellfunktion“ (114) *durchschauen* können sollten, ist richtig. Eine zur Beobachtung ausdifferenzierte Wahrnehmung impliziert neben reflektierter Distanz aber auch ästhetisches Vergnügen. Zabka hingegen räumt die Möglichkeit einer Lust an Struktur und an ästhetischer Selbstreferenz als Selbst- und Fremdenuss erst am Ende und als „abschweifend“ ein (vgl. 122f.). Es verschränken sich zwei Bereiche, die „Schulung der Bildwahrnehmung und des Bildgedächtnisses“ und die „Versprachlichung visuell-symbolischer Kommunikation“ (Zabka 2001, 121). Erstens geht es also darum, ansonsten flüchtig wahrgenommene, „vorbeihuschende symbolische Bilder ... in das Gefäß des Erfahrungsschatzes aufzunehmen“, zweitens – in einer zusehends entsprachlichten Bildkultur – um eine „Versprachlichung der symbolischen Inhalte ... weil die Wortsprache das unhintergehbare Medium der Verständigung und des Nachdenkens über kollektiv geteilte Erfahrungen bleibt“ (121).

Mit welchen Methoden soll dies geschehen? Für wenig geeignet hält Zabka Verfahren, die an Videoclips wie an semantisch komplexe literarische Texte herangehen, um ein vertieftes inhaltliches Verstehen anzuzielen. So sind die Rekonstruktion eines Erzählfadens oder die Einfühlung in eine Hauptfigur, auch mittels produktiver Verfahren, deshalb müßig, weil Erzählfäden oft nicht gesponnen, Figuren nicht entwickelt werden. Ebenso hat der Königsweg handlungsorientierter Medienpädagogik, die Herstellung eigener Produkte, Grenzen, weil „die Technik der professionellen Videoproduktion ... neu und ungewohnt ist, wogegen [der Schüler] sich mit den Beschreibungstechniken der Wortsprache einigermaßen auskennt“ (117). Es ließe sich hinzufügen, dass die professionelle Herstellung avancierter Medienangebote so komplex und aufwändig geworden ist, dass zwangsläufig bescheidenere Schülerprodukte leicht zu Demotivation führen und die „Gemachtheit“ der Originale eben nicht verdeutlichen können.¹⁸⁹ Zabka schlägt demgegenüber deskriptive Verfahren vor, als „eine Schule der Wahrnehmung, eine Vorschule der Reflexion und eine Förderschule der Produktion“ (118). Der „Textumgang“ verläuft in drei Stufen:

¹⁸⁹ Zabka kleidet sein Plädoyer für die „wortsprachliche Objektivierung der ästhetischen Erfahrung“ (117) und gegen das Produzieren in ein von Lessing geborgtes Bild: „Wenn ein Gast versucht, im Stile eines geschätzten Kochs selber ein Essen zuzubereiten, so verfeinert dies unter Umständen seine eigenen Künste. Doch wird er mit Hilfe des eigenen Gerichts genau mitteilen können, was er im Restaurant geschmeckt hatte?“ (117). Mit Lessing lässt sich in der Tat fragen, ob man eine Suppe nicht versalzen nennen dürfe, obwohl man sie nicht selbst gekocht hat. Mit Lessing ließe sich auch fragen, ob man eine Suppe nicht genießen kann, wenn man sie auch nicht selbst zubereiten vermag.

1. Nach einmaligem Anschauen wird in einer Art *recall* beschrieben, was gesehen wurde. Das Gespräch über individuelle Unterschiede schult bereits Medienwahrnehmung und die Fähigkeit, diese mitzuteilen.
2. Vor dem zweiten Anschauen werden Beschreibungsaufgaben gestellt. Unmittelbar danach sind Notizen anzufertigen, aus denen, ggf. nach einem dritten Durchlauf, beschreibende Texte entstehen. Nach einem weiteren Ansehen können diese noch überarbeitet werden. Als Beschreibungsgegenstände bieten sich an: wiederkehrende Bildelemente, eine einzelne Bildeinstellung, die Bildmontage einer Sequenz. Begrüßenswert ist der Verzicht auf filmanalytische Terminologie. Dies nicht nur deshalb, weil diese „immer der Perspektive der Produktion, nicht der Perspektive der Rezeption“ (119) entspricht, sondern auch, weil das Instrumentarium traditioneller filmsprachlicher Mittel das Wesentliche der Semiotik von Videoclips verfehlt.¹⁹⁰
3. Bei der abschließenden Auswertung in Partner- oder Gruppenarbeit werden Beschreibungen verglichen und diskutiert, und zwar hinsichtlich des Erinnerten, der Auswahl und der Versprachlichung. Endziel ist nicht eine Interpretation als „durchkomponierte Sinnstruktur“ (120), sondern die Vergegenwärtigung interner Verweisungssymboliken und des „Ausdrucksgehaltes struktureller Phänomene“ (122).

Fazit: Der von Zabka vorgeschlagene Umgang mit Videoclips sieht Wahrnehmungsbildung in einem engen Zusammenhang mit sprachlichen Tätigkeiten: erste Eindrücke äußern, Notizen anfertigen, Texte entwerfen und überarbeiten, Beschreibungen zur Diskussion stellen. Der *sprachliche* Anschluss hat Vorrang vor eigenproduktiven Verfahren, weil er die Rezeptionserfahrung besser zu treffen vermag; der *beschreibende* Gestus und die gemeinsamen Aushandlungsphasen führen den Textumgang über den assoziativ-subjektiven Ausdruck hinaus und machen die ästhetische Erfahrung „anschlussfähig für eine begriffliche Verarbeitung“ (116). Zudem wird diese Art des Anschlusses dem Gegenstand weitaus gerechter als im Umgang mit literarischen Texten angezielte hermeneutische Deutungen.

5.4.5 Zusammenfassung und Wertung

Die Vielfalt didaktischer und methodischer Zugänge zu Videoclips spiegelt die Vieltätigkeit des Genres. Es gestattet eine analytische Erhebung religiöser Symboliken (Kubik), identitätssuchende Bewegungen mittels freiem Schreiben (Neuß 1998), eine sozialkritisch getönte, rezeptive wie produktive Arbeit an Wort-Bild-Sprache(n) (Matthias 1999). Als problematisch erachte ich rein diskursive Zugänge über distanzierende Leitfragen ebenso wie die latente Beliebigkeit „kreativer Rezeption“ über freies Schreiben. Auch sollte der Umgang mit Videoclips kein Exerzitium für film-

¹⁹⁰ Dennoch halte ich es anders als Zabka bei solchen Beschreibungsaufgaben durchaus für sinnvoll, die natürliche Wahrnehmung per Standbild oder Zeitlupe zu verlangsamen.

sprachliche Mittel und Techniken werden. Skepsis verdienen auch die Engführungen von Medien- und / oder Sozialkritik sowie Handlungs- oder Produktionsorientierung als Automatismen.

Im Zentrum eines Umgangs mit Musikvideoclips im Rahmen einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung stehen sprachliche Anschlüsse, die v.a. auf die visuellen Anteile zielen. Dies weist eine hohe Affinität zur Verschränkung von Bildwahrnehmung und Versprachlichung visuell-symbolischer Erfahrung auf, die Zabka (2001) anregt, geht aber auch darüber hinaus. Die Modellierungen inner- und außersprachlicher Anteile der Beobachtung von bilddominierten Medienangeboten geben dem, was Zabka nur thesenhaft formuliert, ein kognitions- und ein sprachtheoretisches Gerüst. Zweitens steht mit der Code-Systematik eine Plattform gerade für die von Zabka angezielten Verstehensleistungen, für die „begriffliche Verarbeitung“, zur Verfügung. Drittens muss und soll der *beschreibende* Anschluss nicht der einzige bleiben. Aufgrund der andersartigen Narrativität von Videoclips mögen aus dem handlungs- oder produktionsorientierten Literaturunterricht geläufige Texteingriffe und -anschlüsse nicht immer zielführend, mitunter sogar abwegig sein. Dies schließt imaginative sprachliche Anschlüsse nicht aus. Gerade bei affektiv stark besetzten, genussorientierten Medienangeboten scheint eine Ausschließlichkeit von Beschreibung, damit von begrifflicher Distanzierung, problemträchtig. Dem begegnet eine sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung mit erweiterten sprachlichen Anschlüssen.

5.5 Umgang mit Werbung

Werbung avancierte im Zuge der kommunikativen Wende in Deutschunterricht und Deutschdidaktik zum legitimen Gegenstand. Das Ziel der Beschäftigung mit Werbung lag vor allem darin, deren manipulative Subtexte analytisch bloßzulegen, um so gegen die „geheime Verführung“, die Vance Packards Klassiker der Werbekritik (1957) beschrieben hatte, resistent zu machen. Bereits die Konzeption einer ideologiekritischen „visuellen Kommunikation“ in dem gleichnamigen Band aus dem Jahr 1971 (vgl. Kapitel 2.1.1 dieser Arbeit) bezog Werbetexte mit ein. Hermann K. Ehmer untersuchte an einer Doornkaat-Anzeige die „Metasprache der Werbung“ (1971b) und spürte in einem weiteren Beitrag der „Ideologie des Reinen in Kunst und Werbung“ von „Mondrian bis Persil“ nach (1971c). Dies begründete eine bis heute virulente Traditionslinie aufklärerisch-kritischer Medienpädagogik.

Ehmers Analysen machten aber auch bereits deutlich, dass der Blick auf Werbung über deren sprachliche Anteile hinausgehen muss (vgl. zur Werbesprache Janich³2003). Gewiss hat Werbung auch immer mit Sprache zu tun (vgl. den Titel des Themenheftes von ide 22, H.3, 1998) und können sich didaktische Überlegungen auf die-

se sprachlichen Anteile richten (z.B. Woesler 1982, Oberhuber 1998). Gerade weil aber Werbung sich zusehends einer audiovisuellen Zeichensprache jenseits von Sprache und über Sprachgrenzen hinweg bedient, warnt Eva Maria Rastner zu Recht vor einer „Reduzierung von Werbung auf deren sprachliche Ebene“ (1998, 36).

In ihrem historischen Streifzug durch Pädagogik und Deutschdidaktik eruiert Rastner (1998) ein in den 1990er Jahren wieder gestiegenes Interesse des Deutschunterrichts am Thema Werbung¹⁹¹ bei einem gleichzeitigen Defizit an jüngeren fachdidaktischen Publikationen. In der Tat gibt es, soweit ich sehe, bislang keine entwickelte (Deutsch)-Didaktik der Werbung. Vorstellen möchte ich im Folgenden zwei in meinen Augen repräsentative Praxisanregungen: von Wolfgang Menzel (1991) zu Adjektiven in der Sprache der Werbung und von Wolfgang Gast (1994) zu verschiedenen Jeanswerbungen.

5.5.1 Fokus auf Sprache und Wirkungen (Menzel 1991)

Vor allem anhand einer Anzeige für Caro-Kaffee entwickelt Wolfgang Menzel (1991) einen Unterrichtsvorschlag für die Thematisierung von Adjektiven in der Werbung. Das Ziel besteht darin, die „Sprache der Werbung genauer kennen und sie durchschauen zu lernen“ (59). Zwar rücken ganze Anzeigen in den Blick, das Augenmerk konzentriert sich jedoch auf sprachliche Phänomene wie Alliterationen, Wortspiele (*Ährenwort*), Versaufbau und insbesondere so genannte „Hochwertwörter“ wie *korngesund, gesundheitsbewußt, beliebt, wertvoll, mild*. Wie diese sprachlichen Anteile methodisch erarbeitet werden, lässt Menzel offen. Wenn das entsprechende Wissen (auch über Wortbildung und Etymologie) vorhanden ist, soll es angewendet werden „bei der eigenen erprobenden Gestaltung einer Werbeanzeige. Geht man eine solche ‚Operation‘ mit parodistischen Mitteln an (pffiffig gemachte Antiwerbung), so kann man gewiß auch zu einer kritischen Einstellung der Werbung gegenüber beitragen“ (59).

Es spricht für Menzels Entwurf, dass er visuelle Anteile der Caro-Anzeige nicht übersehen (Formen, Farben, „Naturambiente“, Personen) und dass er die ästhetischen Qualitäten von Werbung als „appellative Alltagspoesie und bedürfnisweckende Alltagskunst“ notiert, „die ja zu einem Teil ... dieselben ästhetischen Mittel verwendet, die auch Gedichte und Gemälde kennzeichnen“ (61). Gleichwohl bleibt der Fokus eng auf Sprache, auf vermutete Wirkungen und auf deren analytisches Durchschauen.

Problematisch scheint auch, dass die Eigenproduktion nicht in den Dienst jener Analyse gestellt, sondern ihr lediglich nachgeschaltet und nicht weiter konkretisiert wird.

¹⁹¹ Vgl. auch ein entsprechendes Themenheft von *Praxis Deutsch* (27, H. 163, 2000).

Das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung sucht hingegen den (vermeintlichen) Gegensatz von „rationaler“ Analyse und „kreativer“ Gestaltung in imaginativen sprachlichen Anschlüssen aufzuheben. Gleichwohl wäre die Eigengestaltung ein sinnvolles, bei heutigen Hochglanzanzeigen aber auch anspruchsvolles Unterfangen – auch und gerade im Fall parodistischer Antiwerbung. Es bedürfte freilich einer über sprachliche Phänomene deutlich hinausgehenden, semiotischen Perspektive, wie sie in dieser Arbeit mit Ecos Kultursemiotik entwickelt worden ist.

5.5.2 Fokus auf Zeichenaspekte und Funktionen (Gast 1994)

Eine erweiterte Perspektive auf Werbung und ihre lebensweltlichen Funktionen für Jugendliche nimmt Wolfgang Gasts (1994) Analyse der Kampagnen verschiedener Jeans-Hersteller ein. Sie zeigt, wie Werbung im Zusammenspiel sprachlicher, visueller und akustischer Zeichencodes jugendliche „Erlebniswelten“ konstruiert, und wendet sich somit sowohl gegen eine Beschränkung auf Sprache als auch gegen eine medienkritische Immunisierungspädagogik. Sprachanalyse ist nach wie vor relevant, aber nicht mehr hinreichend:

DeutschlehrerInnen müssen von einem Untersuchungsparadigma Abschied nehmen, das a) nur sprachliche Aspekte von Medientexten berücksichtigt und b) nur Printmedien einbezieht. Diese Erweiterungen des Textbegriffs für die Unterrichtsarbeit sind im Themenbereich Werbung unumgänglich. Man verpasst geradezu die „essentials“ der Textsorte, wenn man sich auf Headline, Slogan und Fließtext beschränkt und Bildmotive, Logos, in TV-Spots auch die Musik nicht beachtet. Das relativiert die nach wie vor wichtige Sprachanalyse von Werbetexten, wendet sich vor allem gegen ihre Isolierung von den anderen Zeichensystemen (Gast 1994, 387).

An einer Anzeige für Diesel und einem fast sprachlosen Werbespot für Levi's erläutert Gast das Zusammenspiel von Zeichensystemen. Ein Referat dieser Analysen kann unterbleiben; entscheidend ist ihr Augenmerk auf visuelle Gestaltungsmittel (z.B. Handlungsachse / Blickachse; Kameraperspektive), auf Körpersprache, auf Signalwerte von Farben, auf suggestive Musik(kontraste), auf Motive, Ikonen und Symbole (wie die heimliche Beobachtung einer badenden Person, die Siedlerfamilie im Pferdewagen, der *lonesome rider*). In beiden Fällen steht nicht der Produktnutzen (Qualität, Aussehen, Passform, Haltbarkeit), sondern der Geltungs- und Erlebnisnutzen (Jugendlichkeit, Freiheit, Erotik, aber nicht mehr Protest, wie in den 1950er Jahren) im Vordergrund; in beiden Fällen werden Jeans „über konnotative Bedeutungserweiterungen zu Dingsymbolen, die für individuelle Freiheit, für unverwechselbare Identität, für Gruppenzugehörigkeit u.a.m. stehen können“ (388).

Im Entwurf eines Spiralcurriculums zeigt Gast, wie von der 5. bis zur 12. Jahrgangsstufe in Rücksicht auf die Entwicklung der Schüler Werbung in den Dimensionen Produktion, Distribution, Gestaltung und Rezeption zunehmend umfassender thematisiert werden kann: „Dabei sollen alle wichtigen Zeichenaspekte des Textes (Bild, Farbe, Sprache, Musik usw.) und die bedeutenden Faktoren des Werbekommunikationsfeldes (Produktion, Distribution, Rezeption) immer wieder mit zunehmender Komplexität aufgegriffen, schon Gelerntes gesichert, wiederholt und so verstärkt werden“ (397).

Ein Praxisbeispiel für die Jahrgangsstufe 5/6 zielt darauf ab, dass Werbung mehr als Produktnutzen verspricht und man Jeans nicht vorrangig nach dem Produktnutzen bewertet und kauft. Der methodische Ansatz ist ausgeprägt diskursiv:

Gemeinsame Analyse einer ausgewählten Jeans-Anzeige ... ;

Induktives Vorgehen: Welche Elemente kann man grob unterscheiden (Headline, Bildmotiv, Farben, Slogan, Fließtext, Logo);

Diskussion: Welches der Elemente ist hier am wichtigsten für die Wirkung? (vgl. Gast 1994, 399).

Ähnlich wie Menzel (1991) sieht auch Gast Phasen produktiver und handlungsorientierter Textarbeit (z.B. Umgestalten von Slogans und Montieren neuer Bilder) als „Ergänzung“ vor, zusätzlich die Erkundung von Werbemitteln vor Ort (z.B. in Jeans-Läden).

5.5.3 Zusammenfassung und Wertung

Wie die Ausführungen in Kapitel 1.3.3 nahe legen und die semiotischen Analysen im folgenden Kapitel erweisen werden, greift sowohl die Reduktion auf Sprache als auch die Dämonisierung als kapitalistisches Teufelswerk vor heutiger Werbung, gerade der für Kinder und Jugendliche, zu kurz. Die Thematisierung von Werbung muss deren Funktionswandel von konsum-ermunternder Rhetorik hin zu *lifestyle*-formierender Ästhetik, wie Gast (1994) ihn rekonstruiert, reflektieren (vgl. auch Maiwald 1999b). „Die Werbewirtschaft,“ so die Einschätzung von Bettina Hurrelmann (2000, 25), „rechnet mit informierten Adressaten und kaum noch mit Möglichkeiten ‚grober‘ Manipulation“. Bereits 1991 konstatierten Rolf Kloepfer und Hanne Landbeck:

Nicht das Überzeugen oder Überreden für etwas kennzeichnet die Gattung [Werbespot], sondern die Kommunikation als etwas (neu, witzig, intelligent, kreativ). ... aus den pragmatischen Kontexten gelöst, über Raum und Zeit und über Kultur verfügend, gibt sich dies als neue Hyperrealität, weil alles ganz und gar und ausschließlich ästhetisch ist. Aufgehoben sind alle Geltungsansprüche, die den Sprecher (Aufrichtigkeit), den Hörer (Richtigkeit des Verhaltens) und

den Sachverhalt (Wahrheit) betreffen – zugunsten ihrer Gleichwertigkeit im Medium, ihrer Kompetenz bei der Nutzung der Codes und der Wohlgefälligkeit der Botschaft. (Kloepfer / Landbeck 1991, 234)

Werbung ist witzig, sie ist ästhetisch reizvoll, sie ist „kultig“, sie macht Spaß. (Nicht umsonst gehört es zu den bevorzugten Aktivitäten der Internetgemeinde, Werbespots zirkulieren zu lassen; nicht umsonst werden Werbespots wiederum Gegenstand eigener Fernsehsendungen.) Sprachanalyse, die Menzel (1991) ins Zentrum rückt, wird deshalb nicht obsolet, reicht aber nicht hin. Nötig ist ein semiotisch erweiterter Textbegriff, den Gast favorisiert und damit auch der Modellierung von *Text* und *Lesen* in dieser Arbeit (Kapitel 4) den Weg weist. Angezeigt ist m.E. auch eine Rezeptionsvorstellung, die weniger vom Erleiden von Manipulation als von der Möglichkeit ästhetischen Mitspielens (vgl. Hurrelmann 2000) ausgeht. Das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung steuert ein solches Mitspielen indes nicht über Eigenproduktionen an, wie dies Menzel und Gast vorsehen (vgl. ähnlich Berger 2000, Hilse / Hilse 2000), sondern über imaginative sprachliche Anschlüsse und deren kommunikative Aushandlung. Deren Anliegen ist weder Immunisierung, noch Ästhetizismus, sondern die Integration ästhetischer Genuss- und diskursiver Distanzfähigkeit in imaginativer Rationalität.

Damit ist der Teil des Kapitels abgeschlossen, der sich aus dem erweiterten Textbegriff bzw. den entsprechenden deutschdidaktischen Schnittstellen ergibt (Schreiben zu Bildern, Umgang mit dem Film, mit Videoclips, mit Werbung). Im Folgenden geht es um Modelle, die mit dem Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung ein wichtiges theoretisches Konstrukt teilen. In den Blick kommt zunächst Christian Doelkers (1997) Zusammenschau von Text, Bild und visueller Kompetenz im Rekurs auf den *Code*-Begriff.

5.6 Text, Bild, visuelle Kompetenz (Doelker 1997)

Zur Kenntnis zu nehmen ist Christian Doelkers Buch *Ein Bild ist mehr als ein Bild* (1997)¹⁹² erstens, weil es auch Doelker um „visuelle Kompetenz“ und Möglichkeiten ihres Erwerbs in der Multi-Media-Gesellschaft geht; zweitens, weil es auf der Grundlage eines erweiterten Textbegriffes operiert; drittens, und vor allem, weil auch Doelker mit dem *Code*-Begriff argumentiert.

¹⁹² Seitenangaben im Folgenden beziehen sich auf: Doelker, Christian: *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multi-Mediagesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta 1997.

5.6.1 Wort- und Bildtexte, Textbedeutungen

Doelkers Ausgangspunkt ist ein „Mißverhältnis von Bilderflut und Bildkompetenz“ (16), das gerade angesichts einer verbreiteten kulturellen Praxis von Bilderverbot und Bilderverachtung Brisanz gewinnt. Die Bilderflut stützt das Plädoyer für einen erweiterten Textbegriff, der Textkategorien, Textarten und Textsorten differenziert. An Textkategorien unterscheidet Doelker einfache Texte (Wort, Bild oder Ton), Gesamttexte als bedeutungskonstituierende Zusammenfügung mehrerer Stränge, additive Hypertexte. Textarten sind einsträngige (monogene), bei denen Bild und Tonquelle aus einer Ereignis-Ebene, in der ein optisch-akustischer Ablauf stattfindet, stammen, was der natürlichen Wahrnehmungssituation entspricht; und mehrsträngige (plurigene), bei denen verschiedene Stränge aus verschiedenen Ebenen kommen. Beispiel für einen plurigenen Text ist die *Tagesschau*, bei der zum gesprochenen Text des Sprechers Bilder und Schriften hinzutreten.

Diese Klassifikation scheint aber nicht rundweg schlüssig: Ob ein Text pragmatischen (wie etwa eine Gebrauchsanweisung), dokumentarischen, fiktionalen, ludischen (z.B. Videospiele) oder intentionalen (z.B. Werbung) Charakter hat, entscheidet sich primär im Gebrauch durch RezipientInnen. Zweitens sind v.a. die Kategorien *ludisch* und *intentional* wenig trennscharf. Wohl hat ein Werbespot eine Intention, was aber nicht ausschließt, dass er auch pragmatisch, dokumentarisch, fiktional und ludisch ist. Umgekehrt können allen Textsorten Intentionen zugeschrieben werden. Schließlich ist der Begriff des Ludischen kaum auf Spieltexte wie Computerspiele oder Wettspiele zu verengen. Wenn Spiel anthropologisch die Aufhebung von Realitätsannahmen und -vorhalten impliziert, dann sind alle Texte ludisch, die sich als fingiert markieren (lassen), also auch literarische Schrifttexte, Spielfilme, Werbespots, Videoclips.

Die Besonderheiten von Wort und Bild lokalisiert Doelker auch in unterschiedlichen Rezeptionsmodi. Das konkrete Bild sei, anders als das abstrakte Wort, stofflich-sinnlich erfahrbar, dem Raum zugehörig. Es eröffnet die Möglichkeit globaler, nicht-sukzessiver Wahrnehmung,¹⁹³ wobei die emotionale Wirkung unmittelbarer als beim Wort sei. Das Bild sei bedeutungs offen, das Wort eher festgelegt (vgl. 57f.).¹⁹⁴ Bild-

¹⁹³ Augenbewegungsprotokolle zeigen, dass auch die Bildwahrnehmung streng genommen ein sukzessives Springen von Punkt zu Punkt ist. Trotzdem ist es das Privileg des (knappen) Bildtextes, unmittelbar als Ganzes präsent werden zu können. Eine Buchseite kann dies in aller Regel nur, wenn wir sie als Ansammlung von Druckschwärze auf Papier, nicht aber als Text lesen.

¹⁹⁴ Diese Thesen lassen sich mit vor unsere geistigen Augen gehalten Beispielen belegen: Kinder, die *verzweigt* aus ihrem napalmzerbombten Dorf laufen; der junge Boris Becker *übergücklich* mit seinem ersten Wimble-

texte eröffnen Räume für Gefühle über begriffliche Zuspitzungen hinaus. Insofern sind sie bedeutungsoffen, ist die Wirkung in der Tat unvermittelter als beim Wort. Das Klischee, wonach ein Bild mehr als tausend Worte sage, gilt jedoch nur bedingt. Bilder – dies haben sie mit Sprachtexten gemeinsam – „sagen“ von sich aus nichts. Sie „sprechen“ erst in Verbindung mit Kontexten, die der Betrachter aktualisiert. Ich gebe ein eigenes Beispiel: Neil Armstrongs Tritt auf die Mondoberfläche hat als Kontexte den Wettlauf der Supermächte und der ideologischen Systeme; das Raumfahrtprogramm von John F. Kennedy (und alles, was sich wiederum mit diesem Namen verbindet, also Jugend, Aufbruch, Vision); die Ausdehnung der Frontier in den Weltraum; die Ausbreitung amerikanischer Ideale verbunden mit der Hoffnung auf Frieden und Freiheit für eine in einem gemeinsamen Anliegen vereinte Menschheit.¹⁹⁵ Dies alles ist es, was das Bild so eindringlich, so bedeutungsdicht werden ließ. Madonna in dem Clip *Material Girl* ist eine intertextuelle Referenz auf Marilyn Monroes *Diamonds Are a Girl's Best Friend* aus dem Film *Gentlemen Prefer Blondes* (1953). Paralleliert werden auf diese Weise die 1950er und die 1980er Jahre: Zeiten, die von manchen als heil und gesund, von anderen als stickig und reaktionär empfunden wurden. Madonnas Stilisierung zur materialistischen *femme fatale* evozierte via Marilyn Monroe die übersichtliche Welt der Eisenhower-Ära und gewann damit eine positive Konnotation für den Egoismus der Reaganomics. Freilich wird dies wiederum ironisch gebrochen durch das Wissen um Madonnas wechselnde, höchst widersprüchliche und sich so gegenseitig aufhebende Rollen, z.B. als jungfräuliche Braut (*Like a Virgin*), als ungewollt aber nichtabtreibende Schwangere (*Papa Don't Preach*), als Gläubige (*Like a Prayer*).

Bilder „sprechen“ nur im Zusammenhang mit Vor-Bildern und Mit-Texten. Doelker trägt dem Rechnung, indem er Bildbedeutung nicht nur als mit strukturanalytischen Parametern zu ermittelnde „artikulierte Bedeutung“ (101ff.) sieht. Der artikulierten Bedeutung vorgelagert sind folgende Ebenen:

- In der *funktionalen Bedeutung* (vgl. 70ff.) registrieren Bilder als Spurbilder ein Seiendes, etwa Rauchzeichen, Totenmasken oder Hochzeitsvideos; sie können mimetisch abbilden; sie können simulieren, explizieren (z.B. Schaubilder) oder in einer diegetischen Funktion Phantasiabilder vorstellen (Comics, Spielfilme); sie können als Zierbilder dekorieren oder in einer

ledon-Pokal; Picassos *schreckliches Guernica*; Nicole im weißen Kleidchen *sehnsüchtig* nach „Ein bisschen Frieden“.

¹⁹⁵ Eingelöst wurde diese Verheißung weniger in internationalen Raumstationen als in Medienangeboten: In der Serie *Star Trek* erforschen seit den 1960er Jahren multiplanetarische Raumschiffbesatzungen neue Weiten. In dem Film *Independence Day* (1996) setzt sich in politisch hoch korrekter Arbeitsteilung zwischen einem weißen Präsidenten, einer weiblichen Beraterin, einem schwarzen Piloten, einem jüdischen Computertüftler und einem hispanischen Fliegerveteranen die (natürlich US-amerikanisch geführte) Menschheit erfolgreich gegen einen Aggressor aus dem All zur Wehr.

- ontischen Funktion rein ästhetisch-selbstzweckhaft fungieren; oder als Wirkbilder energetisch, etwa therapeutische Yantras.
- Eine *spontane Bedeutung* (vgl. 84ff.) haben Bilder als Geber phylogenetischer Signale, etwa von Sicherheit, Lebensbedrohung, Sexualität, v.a. über körpersprachliche Signale.
 - *Feste Bedeutungen* (vgl. 87ff.) haben Piktogramme und Icons; Allegorien, Embleme, Logos; konventionalisierte Darstellungsformen z.B. im Comic; Schriftzeichen.
 - Die *latente Bildbedeutung* (vgl. 92ff.) liegt in Symbolen (z.B. Apfel) und archetypischen Zeichen wie Haus, Weg, Horizont; des Weiteren in elementaren Strukturen wie oben / unten, nahe / fern, groß / klein, hoch / tief, hell / dunkel.
 - *Deklariert* wird Bedeutung vom Bild selbst (vgl. 98ff.) in Gestalt von Titeln, Legenden und Organismen.

Mit gutem Grund problematisiert Doelker den Begriff „Bildsprache“, da diese weder konventionalisierte Zeichen noch eine Grammatik wie in der Verbalsprache aufweise (vgl. 22, 50). Etwas schematisch gerät aber der Vergleich von Bild und Sprache (vgl. 48ff.) über den Parameter Motiviertheit vs. Beliebigkeit. Der wesentliche Unterschied zwischen Bild und Sprache liegt m.E. nicht darin, dass Ersteres sich nur auf sichtbare, optische Wirklichkeit, Letzteres hingegen auf äußere und innere, abstrakte Wirklichkeit bezieht. Bilder konstituieren optische Wirklichkeiten, sie müssen sich nicht notwendig darauf beziehen. (*Ex negativo* und implizit tun sie es immer.) Was Sprache als Symbolsystem wesentlich vom Bild unterscheidet, ist ihre potenzielle Komplexität und vor allem ihre Reflexivität. Hier ein Beispiel:

Die Geschichte Hans Castorps, die wir erzählen wollen - nicht um seinetwillen (denn der Leser wird einen einfachen, wenn auch ansprechenden jungen Menschen in ihm kennenlernen), sondern um der Geschichte selbst willen, die uns in hohem Grade erzählenswert erscheint (wobei zu Hans Castorps Gunsten denn doch erinnert werden sollte, daß es seine Geschichte ist, und daß nicht jedem jede Geschichte passiert): diese Geschichte ist sehr lange her, sie ist sozusagen schon ganz mit historischem Edelrost überzogen und unbedingt in der Zeitform der tiefsten Vergangenheit zu vorzutragen.¹⁹⁶

Hier entsteht auf engem Raum ein komplexes Gewebe aus Gegenstandsbenennung (*Geschichte*), Absichtserklärung, antithetischer Begründung, Einräumung eines Gegengrundes (*wobei*), Konstatierung plus wertender Metaphorisierung (*lange her / Edelrost*) und Handlungsanweisung. Keine Verfilmung könnte diesen Auftakt von Thomas Manns *Der Zauberberg* in Bilder „übersetzen“.¹⁹⁷

¹⁹⁶ Thomas Mann: *Der Zauberberg* (1924). Frankfurt / Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1982, 5.

¹⁹⁷ Dies ist kein Werturteil, haben doch auch Sprachtexte Grenzen. Der Roman zu R.W. Fassbinders *Ehe der Maria Braun* (1979) von Gerhard Zwerenz muss „versagen“ bei der Umsetzung der Schlusspassage des Films, die von der Simultaneität der Gespräche der Figuren, ihrer Bewegungen im Raum und des Tons der Radioübertragung des Berner Endspiels von 1954 lebt (vgl. Paech 1997, 180ff.).

Angesichts der kategorialen Unterschiede zwischen Bild und Sprache ist unverständlich, dass Doelker doch einem sprachmetaphorischen Ansatz folgt, um die „artikulierte Bedeutung“ (101) von Bildern zu erfassen.¹⁹⁸ Ein „Bild-Lexikon“ umfasst benennbare Gegenstände, eine „Bildgrammatik“ „Kategorien wie Phonetik, Flexion und Syntax mit Unterkategorien Modus und Tempus“ (103). Plausibel sind die Begriffe Lexikon, Phonetik, Syntax und Modus: Phonetisch sind bedeutungsunterscheidende Minimalelemente wie Punkt, Linie, Fläche, Körper / Volumen, Helligkeit / Abstufung / Graduierung, Farbe, Bewegung.¹⁹⁹ Die Bild-Syntax ergibt sich aus inhalts-, raum-, zeit-, diskurs-, form-, lese- oder alogischen Zusammenhängen der dargestellten Gegenstände (vgl. 113ff.). Uberdehnt wird die Analogie, wenn der Wirklichkeitsbezug eines Bildes mit Moduskategorien wie Indikativ (für Vorgaben in der Realität), Konjunktiv (z.B. für Realbilder aus Spielfilmen), Irrealis (z.B. für Horrorfilme oder Videoclips) oder Idealis (z.B. für Werbung oder ungegenständliche Kunst) gefasst wird. Zum einen sind diese Kategorien auf Bildtexte angewendet äußerst unscharf und gerade bei komplexen Texten wie Videoclips rezeptionsabhangig. Zum anderen haben sie für Texte und Bilder ganz unterschiedliche Bezugsgrößen. Franz Kafkas *Die Verwandlung* ist semantisch gewiss ein irrealistischer Text, sprachlich aber keineswegs. Mit knappen Worten eröffnet Günter Grass' *Die Blechtrommel* – „Zugegeben: ich bin Insasse einer Heil- und Pfllegeanstalt ...“²⁰⁰ – ein Vexierspiel aus Realitatsbehauptung und -zweifel, grammatisch ist der Satz aber indikativisch. Die Frage nach dem affirmierten, fingierten, ironisierten etc. Wirklichkeitsbezug lässt sich gleichermaßen an Texte und Bilder richten. Die auf der Satzebene angesiedelte Kategorie *Modus* ist hierfür jedoch wenig geeignet. Mehr noch trifft dies auf *Flexion* und *Tempus* zu, wo die Sprachmetapher vollends versagt. Einstellungsgröße, Licht, Blickwinkel, Brennweite (vgl. 110) mögen Bilder bzw. Bildelemente kennzeichnen; dies jedoch in Analogie zu Kasusendungen oder Numerusmarkierungen zu sehen ist semiotisch wenig plausibel und dem angestrebten Bildverstehen wenig zuträglich. Gleiches gilt für die Rede vom „Bild-Tempus“ – schon deswegen, weil *Tempus* als grammatische Kategorie und *Zeit* als Kategorie der Wirklichkeitserfahrung keineswegs zusammenfallen.²⁰¹ Natürlich können Bilder, v.a. Bildfolgen, wie auch Schrifttexte verkürzen und dehnen, rafften und beschleunigen, auf eine Vergangenheit oder auf Zu-

¹⁹⁸ Kritik an der Sprachmetapher übt Ralf Schnell: Begriffe wie Sprache oder Grammatik des Films unterstellten Mischformen, die so nicht bestünden (vgl. 2000, 162). Oliver R. Scholz warnt, die Metapher der „Bildsprache“ sollte nicht zu viele Gemeinsamkeiten mit Sprache nahe legen (vgl. 1998, 105). Irina O. Rajewsky (2002) spricht im Kontext ihrer Intermedialitatstheorie von Literatur und Film als „differenten Zeichensystemen“ (39), zwischen denen eine „unüberbrückbare mediale Differenz – ein ‚intermedial gap‘“ herrsche (70).

¹⁹⁹ Warum aber „konsonantische Bilder“ mit Punkten, Linien, Flächen, „vokalische Bilder“ hingegen durch Helligkeitswerte und Farben (vgl. Doelker 1997, 108) unterscheidbar sein sollen, ist nur schwer nachvollziehbar.

²⁰⁰ Günter Grass: *Die Blechtrommel* (1959). München: dtv 1995, 7.

²⁰¹ Vgl. Sätze wie: *Ich fahre morgen* oder *Schon 1942 ist der Krieg für Deutschland verloren*, wo das Tempus Präsens auf die Zukunft bzw. auf die Vergangenheit referiert.

kunft bezogen sein, verfälschen. Die grammatische Kategorie *Tempus* fasst dies aber nicht.

Der „artikulierten Bedeutung“ nachgelagert sind weitere Bedeutungsebenen jenseits des Einzelbildes:

- *Kontextuelle Bedeutung* hat ein Einzeltext in einem Gesamtwerk (vgl. 130).
- *Intertextuelle Bedeutung* erlangt ein Bild im Umfeld kultureller Institutionen und Diskurse, z.B. „Hollywood“.
- Die *transtextuelle Bedeutung* schließlich umfasst den biografischen und zeitgeschichtlichen Hintergrund, der dann etwa Fett und Filz bei Joseph Beuys deutbar werden lässt (vgl. 136ff.).

Zu Recht misst Doelker solch außertextuellen Referenzen große Bedeutung bei. Ich möchte in einem Exkurs kontextuelle, intertextuelle und transtextuelle Überschüsse in einem populären Medienangebot rekonstruieren, Matt Groenings mehrfach ausgezeichnete Comic-Serie *The Simpsons* (1989ff.) (vgl. <http://www.thesimpsons.com/>, 20.07.2005).

Intratextuell sind die Simpsons eine chaotische, aber liebenswerte Mittelschichtfamilie, in der vor allem der kecke Sohn Bart und der wenig inspirierte und inspirierende Familienvorstand Homer für Turbulenzen sorgen. Mit diesem Inhalt hat es die Serie nicht schwer, Kinder und Jugendliche anzusprechen. Rezipientenbindung wird aber auch durch kontextuelle Kohärenz erzeugt. Der Vorspann zeigt stets die Familienmitglieder auf ihren hastigen, ereignisreichen Nachhausewegen, enthält dabei aber variable Elemente. Die abstrusen (Vor)-Sätze, die Bart beim Nachsitzen an die Schultafel schreiben muss (z.B. *I will not waste chalk!*), ändern sich ebenso wie die Szenarien bei der Zusammenführung der Familie vor dem Fernsehgerät. Auch bauen die Einzelfolgen auf bekannte Figuren sowie die Schauplätze und die Konstellationen, in denen sie agieren: Mr. Burns, der skrupellose Kernkraftwerksbetreiber, ist der Arbeitgeber Homers und hält sich einen dienstfertigen Lakaien. Die Bierschwemme *Moe's* ist der Inbegriff für Homers bescheidene Ambitionen; die Schule der Ort, der hellwachen Querköpfen wie Lisa nicht gerecht und vitalen Bengeln wie Bart nicht Herr wird. Rusty der Clown taucht immer wieder als Inbild des Showstars am Abgrund auf.

Was die *Simpsons* in den Rang eines Kunstwerkes hebt, ist ihr inter- und transtextueller Gehalt, den man nicht realisieren muss, um die Serie amüsant zu finden, deren Realisation den Genuss aber vervielfacht. Bereits Namen wie Homer und Skinner (für den Schulleiter) haben ironischen Verweischarakter. Insgesamt sind die *Simpsons* eine Persiflage auf die Erfolgsideologie der amerikanischen Mittelschicht, wonach jeder Mensch *special* und ein *achiever* ist. Homer aber ist es egal, dass er strahlendes Material aus dem Kraftwerk nach draußen trägt, und *Employee of the Month* wird er

nur einmal, als er durch panisches Knöpfedrücker einen von ihm selbst fahrlässig verursachten Störfall beseitigt. Seine Freizeit verbringt er bevorzugt vor dem Fernseher oder in der Kneipe, seine sämtlichen eher zufälligen Ambitionen auf kommerziellen Erfolg scheitern. An Bart wiederum prallen sämtliche Konditionierungsversuche der Skinner-Schule ab. Einmal durch einen Unterschleif in den Genuss perfekter Zensuren gekommen, wird er auf eine Hochbegabteninstitution geschickt, wo seine Durchschnittlichkeit quälend lange unentdeckt bleibt. Dies alles ist kein plattes Gegenbild zur amerikanischen Familie wie in *Al Bundy* (deutsch: *Eine schrecklich nette Familie*) und noch weniger eine „Destruktion des Ideals der bürgerlichen Familie“ (Moser 1995, 102f.),²⁰² denn es herrschen unter den Simpsons Zuneigung, Solidarität und letztlich eine größere Gesundheit als bei den frömmelnden Nachbarn.

Die Serie entlarvt auch, woran sie als Medienangebot selbst mitwirkt: die Bedeutung des Showbusiness und der Massenmedien als Wunsch- und Traummaschine der amerikanischen Mittelklasse. Repräsentiert wird dies durch Rusty den Clown und den Entertainer Troy McClure; bei Bedarf werden real existierende Figuren eingebaut, etwa der Rockmusiker Sting bei einer publicitywirksamen Aktion für den in einem Höhlenloch steckenden Bart – eine Parodie auf das kulturelle Format des Wohltätigkeits- und Solidaritätskonzerts. Spott kippt Groening nicht nur über die Medien, sondern auch über kulturelle Modeerscheinungen und Klischees aus, etwa die selbstverliebten Bewegtheiten linksliberaler Intellektueller oder die Vorstellung vom amerikanischen Stahlarbeiter als Inbegriff rauer Männlichkeit: In der Arbeitspause mutieren die harten Männer zu tanzenden Tunten. Im Abspann jener Folge heißt es, kaum noch überbietbar: *Dedicated to the steel workers of America. - Keep reaching for the rainbow!*

Mit Gewinn rezipieren lassen sich die *Simpsons* auch als lustige Comic-Serie. Wie in den *Simpsons* aber mit Diskursen, Ideologemen, Mythen und Klischees gespielt wird, wird nur sichtbar in kontextuellen, intertextuellen und transtextuellen Perspektiven.

5.6.2 Entwicklungsstufen und Codes

Zum Schluss des Theorieteils seiner Arbeit führt Doelker den Code-Begriff ein (vgl. 141). Unterschiedlichen menschheitsgeschichtlichen Entwicklungsstufen werden jeweils Codes mit spezifischen Repertoires und dazugehörigem Rezeptionsverhalten zugeordnet. Die fünf Codes entsprechen überdies den verschiedenen Bildbedeutungsebenen (von der spontanen bis zur transtextuellen). Die folgende Abbildung verdeutlicht die Zusammenhänge:

²⁰² Moser sieht andererseits auch, dass die *Simpsons* „ungedechte Autoritätsvorstellungen“ entlarven (1995, 104), und kommt zu einem unaufgeregten Gesamturteil.

Abb. 10: Codes nach Doelker (1997)

Entwicklungsstufe	Code-Benennung	Repertoire	Rezeptionsverhalten
stammes- geschichtlich	biologisch	<ul style="list-style-type: none"> • formal: rasche Bewegungen und Veränderungen, auffällige Details • inhaltlich: Themen wie Lebensbedrohung, Lebenssicherung, Sexualität 	reflexmäßige Zuwendung, Erregung
vorkulturell	archaisch	Mimik, Gestik	emotionale Reaktion
kulturell	konventionell	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftzeichen • visuelle Zeichen (z.B. Piktogramme, Signete) • Prototypen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen • Orientierung • Erkennung
	kategorial	symbolträchtige Inhalte, archetypische Strukturen	intuitives Erfassen, bewusstes Interpretieren
	flexibel	visuelle Formen und Konfigurationen	Verstehen und Interpretieren

Doelkers Zusammenschau von Codes, Repertoires und Rezeptionsverhalten weist einige Gemeinsamkeiten mit unserer Systematik von Zeichensystemen und Codifizierungsebenen auf. Auch bei Doelker geht es um eine große Bandbreite und eine Abstufung von elementaren bis hin zu komplexen Zeichenereignissen; auch hier wird unerheblich, ob diese Ereignisse in Medienangeboten oder in der sozialen Wirklichkeit wahrgenommen werden; auch hier gibt es eine aufsteigende Komplexität (vom Reflex zur Interpretation) in der Rezeption. In deren Einbeziehung liegt vordergründig sogar ein Mehrwert bei Doelkers Vorschlag. Er ermöglicht, Texte nicht allein nach dem verwendeten Zeichenrepertoire, sondern auch nach ihren Effekten zu differenzieren und somit die größere Tiefenwirkung von Texten zu erklären, in denen Codes übereinandergeschichtet sind, warum also

audiovisuelle Texte – von banalen Fernsehsendungen bis hin zu anspruchsvollen Spielfilmen – eine breitere Zuwendung finden und oft eine größere Faszination auswirken als verbale Texte: Die Überlappung der Codes bewirkt auch ein Erreichen tieferer Schichten beim Empfänger – Tiefe gemessen am vorgeschichtlichen und biologischen Alter des Zeichenrepertoires und der Wahrnehmung. (Doelker 1997, 141)

Doelkers Schichtenmodell erklärt den vorkulturellen und stammesgeschichtlichen Überschuss audiovisueller Gesamttex-te. Daily Soaps und Erotikfilmchen konnten entsprechenden Printmedien den Rang ablaufen, weil sie tiefere Schichten erreichen mit dem biologischen Code.²⁰³ Sehr viel weiter trägt Doelkers Modellierung aber nicht. Codes sind hier bloße Zeichenrepertoires (entsprechend den S-Codes bei Eco), die phylo- und ontogenetisch mit psychomotorischen Reaktionen verbunden sind. Der Zusammenhang dieser Codes / Repertoires mit entsprechenden Reaktionen ist eine *anthropologische Gegebenheit*. Demgegenüber sind die kulturellen Einheiten im Sinne *Ecos semiotisch-soziale Produkte*, was mehr Raum für die Modellierung von Bildungsprozessen öffnet. Überdies scheint mir mit den unterschiedenen sechs Zeichensystemen und sieben Ebenen ihrer Codifizierung vom Element bis hin zum Diskurs eine bilddominierte Kultur umfassender und präziser beschreibbar.

Doelkers Code-Typologie enthält zudem eine Reihe von Unklarheiten und Unstimmigkeiten. Diese betreffen erstens die Code-Bezeichnungen. Genau so *archaisch* wie bestimmte Gesten und Mienen können Symbole sein und sind es Archetypen definitionsgemäß. *Konventional* wiederum sind visuelle Zeichen und Schriftzeichen gleichermaßen,²⁰⁴ andererseits kann die semiotische Differenz zwischen Sprache und Bild begrifflich nicht zur Gänze eingeebnet werden.²⁰⁵ Unklar ist schließlich, was mit dem *flexiblen* Code gemeint ist und wo der Unterschied zwischen visuellen Zeichen (beim kategorialen Code) und Formen bzw. Konfigurationen liegt.

Zweitens ist zu fragen, ob es einen flexibleren Code als den sprachlichen gibt, der mit einem begrenzten Repertoire an Zeichen ein enormes Maß an Besprechbarkeit, Abstraktion und Reflexivität ermöglicht. Wenn der *flexible* Code Dinge wie ungegenständliche Kunst, Kaleidoskopbilder oder Computermorphings meint, so ist dies natürlich etwas anderes als Sprache; dann stellte sich indes die Frage, ob der Code-

²⁰³ Vgl. zu medialen Codierungen des (anspruchsvollen) erotischen Films Jahraus / Neuhaus (Hrsg.) 2003, darin auch Maiwald 2003c.

²⁰⁴ Sinnvollerweise redet Doelker nicht der oft bemühten „Ähnlichkeit“ des ikonischen Zeichens mit dem Bezeichneten das Wort, denn bereits elementare Bildzeichen wie bestimmte Verkehrsschilder (z.B. für Stein-schlag, Kreisverkehr oder Überholverbot) oder die bekannten Piktogramme von den Olympischen Spielen 1972 beruhen weit mehr auf konventionengeleiteter Wahrnehmung denn auf abbildhaften Ähnlichkeiten. Auch hat die durchgestrichene Zigarette „eine große Ähnlichkeit mit dem Signifikat“ (Franz 1999, 17) gerade *nicht*. Das Signifikat ist das „Rauchverbot“, ein abstrakter Sachverhalt, welcher nur über vorgängige Konvention-alisierungen ikonisch darstellbar ist. Mit Eco lässt sich die Ähnlichkeitsthese über das Ikon widerlegen und seine Konventionalität erweisen (vgl. 1977, 46, 143; 1987, 254ff; 2002, 200ff.).

²⁰⁵ Selbst in seinem Plädoyer für erweiterte, integrative Vorstellungen von „Text“ und „Lesbarkeit“, die sich auch auf die immer häufiger gemeinsame elektronische Basis stützen, behauptet Bernd Scheffer eine konstitu-tive „Rest-Differenz von Schrift und Bild“ (2001, 202). Wie Scheffer geht auch Kurt Franz (vgl. 1999, 27) gemeinsamen Ursprüngen und Verflechtungen von Schrift und Bild nach und sieht sie verstärkt in den neuen Medien in eine Symbiose zurückkehren. Im gleichen Atemzug wird jedoch ein Bewusstsein für den jeweili-gen medialen Selbstwert gefordert.

Begriff hierfür nicht hinfällig wird, da ein Code die Kombination und Kombinierbarkeit von Elementen regelt und sie *nicht* freigibt.

Nicht vollständig stimmig sind drittens auch die den Codes zugeordneten Rezeptionsmuster. Dass an einem Ende der Skala „reflexmäßige Zuwendung, Erregung“ steht und am anderen „Verstehen und Interpretieren“, leuchtet ein; nicht aber, dass „emotionale Reaktion“ nur auf Mimik und Gestik erfolgen kann, dass man „Schriftzeichen“ nur verstehen, nicht aber interpretieren kann, und dass Unterschiede zwischen Verstehen, Erkennen und Erfassen konstatiert, nicht aber definiert werden. Dass Emotionalität einer vorkulturellen Stufe zugewiesen und isoliert wird, verkennt die Einflechtung von Gefühlen in alle mentalen Prozesse.²⁰⁶

Schließlich ist auch die Zuordnung der fünf Codes zu den verschiedenen Bildbedeutungsebenen nicht ganz nachzuvollziehen, etwa warum dem konventionalen Code, zu dem auch Schriftzeichen gehören, „feste Bedeutungen“ zugeordnet werden: Was ist die feste Bedeutung des Wortes *Hof*, des Satzes *Es zieht hier*, des *Panthers* von Rilke?²⁰⁷ Deklarierte, artikulierte, kontextuelle, intertextuelle und transtextuelle Bedeutungen erfordern nach Doelker den flexiblen Code visueller Formen und Konfigurationen (vgl. 138). Aber gerade für die außertextuellen Bedeutungsebenen werden sozial und damit immer auch sprachlich konstruierte Kontexte wirksam.

5.6.3 Visuelle Kompetenz

Wie bestimmt Doelker visuelle Kompetenz in der Multi-Media-Gesellschaft? Sie besteht aus vier Teilkompetenzen, nämlich dem Lesen und dem Schreiben von Bildern und von Gesamttexten. Dieser Kompetenzfächer vereint rezeptive und produktive Anteile und legt den Akzent auf kommunikative und kulturelle Handlungsfähigkeit, nicht auf materiale Gegenstände. Sinnvoll ist die mittlere Reichweite des Begriffs visueller Kompetenz, der einerseits abstrahiert von medientechnischen Aspekten, sich andererseits nicht in universalistischer Konzeptualisierung verliert. Doelker geht weit über die Ziele hinaus, die sich die Didaktik einer sprachlich fundierten Beobachtung bilddominierter Medienangebote gesteckt hat. Die Schnittmenge liegt v.a. in den Bereichen *Lesen von Gesamttexten* und *Bilder schreiben*; hingegen sind (ruhende) *Bilder zu lesen* und *Schreiben von Gesamttexten* peripher, müssten m.E. aber auch anders aufgefasst werden:

²⁰⁶ Vgl. besonders Damasio 1997 oder die kognitionswissenschaftlichen Befunde bei Anz 2001, 11-16.

²⁰⁷ Vgl. die Bedeutungen von *Hof* in: *Kinder spielen im Hof, raue Sitten herrschten am Hof, er wohnt in Hof, der Mond hat einen Hof, er macht ihr den Hof*. Die Äußerung *Es zieht* ist in der Regel eine Aufforderung zum Schließen von Türen oder Fenstern, Rilkes Gedicht ist sicher kein Plädoyer für die artgerechte Haltung von Raubkatzen.

Bilder lesen umfasst bei Doelker Bild-Erschließung und Bild-Beurteilung. Der Substanzialismus des Textbegriffs erweist sich hier erneut, insofern ein Bild lesen seine „Bedeutung ermitteln“ (146) heiße. Erstens jedoch kann die „subjektive Bedeutung für den einzelnen Betrachter“ (146) nicht abgespalten werden, zweitens sind Bildern Bedeutungen nicht „inhärent“ (148), sondern werden von einem Beobachter zugewiesen. Auch „intendierte Bedeutungen“ (149) sind abhängig von einer sie vollziehenden Rezeption. Sicher werden Kunstgeschichtler, Gärtner, Werbemanager oder Ökologen Arcimboldos bekanntes Gemälde *Herbst* (den Kopf aus Gemüse und Früchten) unterschiedlich wahrnehmen. Aber Wahrnehmung ist stets kontingent zu Standortgebundenheiten, weshalb es problematisch scheint, einen „subjektiven Auslauf“ lediglich in einer zweiten Phase der Betrachtung vorzusehen.

Auch sind Doelkers Kriterien für die Bildbeurteilung relativ. Was bedeutet die „gültige Wiedergabe einer bestehenden Wirklichkeit“, was sind Verständlichkeit, Stimmigkeit, Vertretbarkeit, wenn nicht für einen Betrachter an einem Punkt seiner Biographie oder ein Publikum in einer kulturgeschichtlichen Situation? Gleiches gilt für Kategorien der „Bild-Literarität“ wie Innovation, Relevanz, Repräsentativität, Symbolhaftigkeit, bleibende Wirkung (vgl. 152f.). „Bilder lesen“ kann m.E. daher nicht heißen, die „bestehende Bedeutung des visuellen Textes“ (146) festzustellen.²⁰⁸

Problematisch sind auch Doelkers Vorstellungen über das *Schreiben von Gesamttexten* (vgl. 169ff.). Er definiert zehn Codierungsregeln, die in Anlehnung an Herta Sturm eine „zuschauerfreundliche Mediendramaturgie“ (vgl. 172) gewährleisten sollen, also eine transparente Textgestaltung, die Belanglosigkeiten oder Überflüssigkeiten enträt, Konsistenz in den verwendeten Zeichen wahrt oder Kontinuität im Stil walten lässt. Zu bedenken ist freilich, dass Rezipientenbedürfnisse nicht immer auf schnelle und klare Information zielen. Werbung z.B. hat, wie in Kapitel 5.5 gezeigt wurde, Bedürfnisse nach Ästhetik, nach Spiel, nach Imagegewinn zu befriedigen. Wollte man ein Auto als zweckdienliches Fortbewegungsmittel vorstellen, würde man Doelkers Regeln folgen; geht es aber darum, aus dem Auto ein *token* für Lebensstil zu machen, müssen andere Gestaltungsprinzipien walten. Tom Tykwers Film *Lola rennt* (1998) ist aufgrund seiner Rasanz, seiner Nichtlinearität und seiner Bild-dichte der Inbegriff einer – im Sinne Sturms – *zuschauerfeindlichen* Mediendramaturgie, und doch liegt gerade darin das cineastische Erlebnis. Desgleichen wäre es verfehlt, die Internetseiten der Jugendzeitschrift *Bravo* oder der RTL-Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* wegen ihrer Unübersichtlichkeit zu kritisieren, geht es ihnen

²⁰⁸ Doelker bewegt sich hier nahe an der in diesem Kapitel (vgl. 5.2.1) kritisierten Aufsatzart „Bildbeschreibung“ und an einer Literaturdidaktik, die analysieren will, was ein Text vermeintlich objektiv sagt, bevor sie die Frage zulässt, was er dem Leser bedeutet.

doch nicht darum, den Nutzer ökonomisch zu informieren, sondern ihn in eine bunte Bildwelt hineinzuziehen.

Ohne Frage sind ästhetisierte Werbung, rasende Filmsprache und barock überladenes Webdesign kritikabel, unter ethischen, pädagogischen, ökonomischen Blickwinkeln; also nicht darauf, wie sie Information vermitteln, sondern welche Realität(en) sie wie konstruieren und warum. Und selbstverständlich ist im Hinblick auf die zunehmende Dominanz formaler und technischer Aspekte über die Inhalte ein Bewusstsein für sachdienliche und leserbezogene Funktionalität von Medienangeboten zu entwickeln. Erstens ist die professionelle Anfertigung technisch avancierter multimedialer Gesamttexte (Videoclips, Werbespots, Webseiten) m.E. aber weniger eine Bildungsaufgabe; zweitens ist Übersichtlichkeit kein absoluter Wert, sondern relativ zu den jeweiligen Kommunikationszielen.

Größere Überschneidungen herrschen wie erwähnt bei den Teilkompetenzen *Lesen von Gesamttexten* und *Bilder schreiben*. Beim *Lesen von Gesamttexten* (vgl. 155ff.) sieht Doelker das Problem der Überlagerung semantischer Werte durch phylogenetische Dispositionen. Häufig erfolgt eine inadäquate Inanspruchnahme des Blicks, also eine Bevorzugung bewegter vor unbewegten Inhalten, primärer vor sekundären Bedürfnissen, des Auffälligen vor dem Neutralen, des Visuellen vor dem Verbalen. Doelker will diese Fremdsteuerungen aufbrechen und in Selbststeuerungen überführen. Im Falle des Fernsehens bedeutet dies die Fähigkeit, über Dekonditionierung eine angemessene Hierarchisierung der Informationsstränge vorzunehmen oder mögliche Statuswechsel zu gewärtigen und Realbilder nicht notwendigerweise als Spurbilder, sondern auch als Schaubilder, Zierbilder, Füllbilder zu lesen. Doelker ist zu folgen, wenn er automatisierte oder flache Wahrnehmungen aufbrechen bzw. vertiefen möchte – in der hier verwendeten Terminologie: von Wahrnehmungen zu Beobachtungen gelangen. Was dabei im Einzelnen geschehen soll, hängt sicher vom Medienangebot ab. Bei multimedialen „Sachtexten“ wie Nachrichtensendungen oder Webpages mag ein Bewusstsein für unterschiedliche Informationsstränge und Bildstatus hinreichen. Mit dem Blick auf die Semantik kultureller Einheiten begreift eine sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung *visual literacy* jedoch umfassender.

Bilder zu schreiben (vgl. 157ff.) sieht freie Gestaltung ebenso vor wie Abbildung, welche Kategorien wie Lexikon, Flexion und Syntax folgt. Davon abgesehen, dass die Sprachmetapher Bilder weder zureichend erklären noch ihre Produktion anzuleiten vermag, gehört dieses „Bilderschreiben“ m.E. nicht in den Bereich sprachlich-literarischer Bildungsprozesse. Anders die Transcodierung (vgl. 158ff.) als Übergang vom Wort zum Bild und umgekehrt. Visualisiert werden können logische Sachverhalte in Schemata, Diagrammen, Plänen und Karten, aber auch rhetorische Figuren wie

Metonymie und Metapher, ebenso wie Hyperbel, Antithese, Repetition (vgl. 165ff.). Visuelles zur Sprache zu bringen ist das Grundprinzip auch einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung. Was bei Doelker als Transcodierung lediglich angedacht ist, ist hier medien-, kognitions- und sprachtheoretisch fundiert, zu einem didaktischen Konzept ausgebaut, methodisch entfaltet und praktisch erprobt.

5.6.4 Zusammenfassung und Wertung

Doelkers Reise in eine von Bildern dominierte Kultur liefert für unsere eigene Expedition manche Wegmarke: Bilder dominieren „zusehends“ unser Wahrnehmungsfeld. Weil Bilder mehr und komplexer werden, wird „Bilder lesen“ eine Aufgabe von Bildung. Richtig ist, dass bereits das Lesen einfacher Bildtexte Kompetenzen erfordert, die keineswegs naturwüchsig vorhanden sind. Daraus resultieren ein erweiterter Textbegriff und Typologierungsversuche. Die Systematik von Textkategorien, Textarten und Textsorten mag im Detail zu hinterfragen sein, sie führt aber vor Augen, dass ein an linearer Schrift orientierter Textbegriff nicht mehr hinreicht. Die Klassifizierung von Bild-Bedeutungen gerät auf den rutschigen Untergrund zwischen Struktur- und Rezeptionsorientierung, weil Bedeutungen nicht von Bildern artikuliert, sondern von Beobachtern aktualisiert werden. Wenig ergiebig scheint das aufwändige, an der Wortsprache orientierte Begriffsinstrumentarium. Aus der Hierarchisierung von Bedeutungen lässt sich aber ein „höheres“ Verstehen bzw. Beobachten ableiten.

Über den Code-Begriff differenziert Doelker ontogenetisch evolvierte Zeichenrepertoires über die Schrift hinaus und ordnet ihnen bestimmte Rezeptionsmuster und Bedeutungsebenen zu. Die Codes beschreiben die stammesgeschichtliche Überformung eines biologischen Archaismus durch kulturell vermittelten Zeichengebrauch, sind also eher anthropologische Daten als kultursemiotische. Damit lassen sich Texte (inklusive Bildtexte) strukturell differenzieren und ihre unterschiedlichen Wirkreichweiten erhellen. Die Beschreibungen der Repertoire- und der Rezeptionsseite für sich und ihres wechselseitigen Zusammenhangs sind jedoch begrifflich und konzeptionell nicht so stimmig, als dass das Modell eine Didaktik für den Erwerb visueller Kompetenz zu tragen vermöchte.

Vielleicht ist deshalb die Matrix der vier Kompetenzen, Bilder und Gesamttex-te jeweils lesen und schreiben zu können, so gut wie nicht in der Code-Systematik verankert. Positiv ist das mittlere Abstraktionsniveau dieser Kompetenzen; positiv ist auch, dass sie von selbst- und fremdverstehenden Tätigkeiten des Menschen her gesehen werden, als Lesen und Schreiben. Doelkers Zielkanon greift im analytischen Lesen ruhender Bilder kürzer, geht im Schreiben von (primär informatorischen) Gesamttex-

ten hingegen über die Ziele einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung hinaus.²⁰⁹ Schnittmengen existieren im Lesen von Gesamttexten und in der so genannten Transcodierung. Doelker geht es, wenn ich dies richtig sehe, darum, naturalisierte, archaische Reaktionen zu deconditionieren und zu kulturieren, um damit ein bewussteres und differenzierteres Bildverstehen auf höheren Bildbedeutungsebenen anzubahnen, wozu auch ein Bewusstsein für die unterschiedliche Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Zeichensysteme gehört. Die Didaktik einer sprachlich fundierten Beobachtung von Medienangeboten nimmt dies auf. Im Unterschied zu Doelker geht es aber weniger um Textsorten und Macharten, sondern um Prozesse kultursemiotischer Semantik. Vor allem aber sind sprachliche Prozesse als grundlegend für das „Lesen“ und „(Um-)Schreiben“ von Bildtexten angenommen und über eine Modellierung des Zusammenhangs von Kognition, Sprache, Kommunikation, Codes und Medienangeboten in der Selbst- und Fremdverständigung auch implementiert.²¹⁰

Doelkers Schlusspassage macht die Differenzen und die Mehrwerte *ex negativo* deutlich, indem sie den Blick auf die Betrachtung ruhender Bilder verengt und eine etwas impressionistisch anmutende Schilderung angewandter visueller Kompetenz vornimmt:

Und es ist ein semantisches Oszillieren zwischen den Ebenen der Bedeutung, zwischen den Ebenen der Codes, eine Verschränkung von Bedeutungseinheiten zu Sinnstrukturen. Es ist das Pulsieren des Auges vor der Sinnhaftigkeit und Sinnhaftigkeit des Bildes. Das Vergnügen, sich auf ein Bild einzulassen, macht mehr aus einem Bild. (Doelker 1997, 189)

Dies mag so sein. Für ein auch vergnügliches „Sich-Einlassen“ auf Bilder bietet die Didaktik einer sprachgeleiteten Beobachtung avancierter Medienangebote m.E. aber eine stabilere Grundlage.

5.7 Semiotik und Identitätsorientierung im literarischen Verstehen (Spinner [Hrsg.] 1977 und 1980)

Für den vorliegenden Argumentationszusammenhang sind auch die eng aufeinander bezogenen Konzepte relevant, die unter der Federführung von Kaspar H. Spinner zur Semiotik des literarischen Verstehens (1977) und zu einem identitätsorientierten

²⁰⁹ Die Eigenproduktion von Gesamttexten steht hier nicht im Kontext (medien)pädagogischer Handlungsorientierung, die auf Durchschauen und Gegenerfahrung zielt, sondern erscheint als praktische Fertigkeit.

²¹⁰ Ein reduziertes, vorsprachliches oder vorbegriffliches Bildverstehen könnte man vergleichen mit einer Lektüre, die einem Text nur die Satzsubjekte, die verbalen Kerne und die notwendigen Objekte entnimmt. Die oben (S. 174) zitierte Einleitung zu Thomas Manns Roman *Der Zauberberg* läse sich dann so: „Die Geschichte Hans Castorps ... ist sehr lange her. Sie ist mit historischem Edelrost überzogen und vorzutragen.“

Deutschunterricht (1980) vorgetragen wurden.²¹¹ Die Autoren des ersten Bandes, neben Spinner Wilhelm Köller und Peter Rusterholz, begründen gegen Ferdinand de Saussure und im Rekurs auf den dreiwertigen Zeichenbegriff von Charles S. Peirce ein subjekt- und sinnorientiertes literarisches Verstehen und Ansätze eines produktiven und kontextualisierenden Umgangs mit Literatur. Auf dieser literaturtheoretischen und -didaktischen Grundlage konkretisiert der Folgeband, wie Deutschunterricht zur „Ichfindung“ (1980, 5) beitragen kann. Der Band steht somit im Kontext der didaktischen Wende von der Gegenstands- und Lehrzielorientierung hin zum Schüler als Subjekt und Konstrukteur seiner Lernprozesse. Eingegangen wird auf diese Vorschläge, weil hier ein *semiotisches* Instrumentarium Pate steht für eine Didaktik des Umgangs mit ästhetischen Gegenständen (1977)²¹² und weil damit ein Schlüsselbegriff des didaktischen Diskurses der letzten 25 Jahre verknüpft wird, *Identität* (1980). Die Diskussion bezweckt, den eigenen, auf Eco begründeten Ansatz abzusichern und das Ziel der Identitätsfindung neu zu verorten.

5.7.1 Zur Semiotik literarischen Verstehens

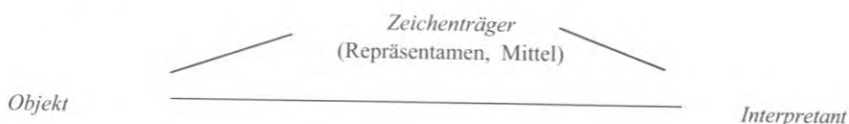
Das Fundament zu einer Semiotik literarischen Verstehens legt Wilhelm Köller mit seinem Beitrag „Der sprachtheoretische Wert des semiotischen Zeichenmodells“ (1977), auf den ich mich zunächst beziehe. Köller weist das zweiwertige Signifikant / Signifikat-Modell von de Saussure zurück, weil es Sprache reduktiv als sozial verdinglichtes, autonomes System begreife. Ausgeklammert blieben die Intentionalität und Reflexivität von Bewusstsein (damit die Rolle des Subjekts) sowie die Pragmatik natürlichen Sprechens (vgl. 28). Die alternative Sicht von Sprache als kognitivem und kommunikativem Werkzeug wird mit dem dreistelligen Zeichenmodell von Peirce gewonnen (vgl. 33ff.). Peirce geht, die Erkenntniskepsis von Kant radikalierend, davon aus, dass Weltvorstellung immer Meinungsbildung ist und fragt daher nach der Rolle von Zeichen, nicht mehr in einem autonomen Strukturgefüge wie de Saussure, sondern in Erkenntnisprozessen. Darauf baut Peirce eine aufwändige Typologie auf, die Zeichen nach ihrer Bezogenheit, ihrem Zeichenträger, ihren Objekten und ihrer Objektrelation differenziert. Die zentrale Differenz zu de Saussure resultiert aus der

²¹¹ Das Folgende bezieht sich auf Kaspar H. Spinner (Hrsg.) (1977): *Zeichen, Text, Sinn. Zur Semiotik des literarischen Verstehens*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht; und Spinner (Hrsg.) (1980): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

²¹² Soweit ich sehe, ist dies bis heute der stringenteste Versuch in dieser Richtung geblieben. Klaus H. Kiefer (1982) führt „Semiotik“ und „differenzierte Wahrnehmung“ im Titel, belässt es aber bei semiotischen Einsprengeln (z.B. 89ff.) sowie eher sporadischen didaktischen Hinweisen. Ein aktueller Beitrag von Kiefer (2003) enthält entgegen seinem Titel weder eine „Semiotik“ noch eine „Didaktik des bewegten Bildes“, sondern sorgt sich v.a., „welcher kulturelle Preis für die neuen Medien zu entrichten ist“ (54).

Einführung des so genannten *Interpretanten*, der, wie in der folgenden Abbildung dargestellt, aus dem Zeichen eine triadische Relation macht.²¹³

Abb. 11: Das dreiwertige Zeichenmodell von Peirce



Das *Objekt* ist, herausgelöst aus einer vorgängigen Ontologie, die pragmatische Ursache der Zeichenbildung, also das, was die Zeichenbenutzer aus einem Kontinuum ausdifferenzieren wollen (vgl. Köller 1977, 40f.). Der *Interpretant* wird bestimmt als der

Denk- und Interpretationshorizont ... unter dem sich das jeweilige Zeichenobjekt konstituiert, bzw. als der interpretative Zugriff, mit dem sich ein Zeichenobjekt unter Berücksichtigung des jeweiligen sprachlichen und nichtsprachlichen Kontextes spezifizieren läßt. (Köller 1977, 45)

Hier tritt Peirce' handlungsbezogen-pragmatische Auffassung zutage, wonach das Zeichen etwas sei, das für etwas und zwar *für jemanden in einer gewissen Hinsicht oder aufgrund einer bestimmten Fähigkeit* stehe.²¹⁴ Unter „Ausschluß einer schlichten Stellvertretungsproblematik“ (45) und mit der Einführung des „operativ denkende[n] Interpret[en]“ (47) als Faktor von Sinnbildungsprozessen²¹⁵ springt der Akzent von der System- zur Handlungsorientierung um: Köller sieht (sprachliche) Zeichen in ihrem Werkzeugcharakter und eingebettet in Intentionalitätszusammenhänge (vgl. 54).

Die triadische Zeichenrelation hat weit reichende Auswirkungen auf den Verstehensbegriff. Auf diese ist besonderes Augenmerk zu legen, weil Köller damit den Code-Begriff zurückweist. Verstehen ist für Köller nicht mehr die Zuordnung von Inhalten

²¹³ Die Details dieser umfassenden Typologie sind nur am Rande relevant: Bezogen auf die drei Universalkategorien *Erstheit*, *Zweitheit* und *Drittheit*, ergeben sich die Trichotomien des Zeichenträgers / Repräsentamens (*Quali-*, *Sin-*, *Legizeichen*) und der Objektrelation (*Ikön*, *Index*, *Symbol*) (vgl. Köller 1977, 37-44). Der Interpretant stiftet als dritte Trichotomie den Interpretantenbezug (*Rhema*, *Dicent*, *Argument*) (vgl. Nöth 2002, 66). Für einen Überblick über den pansemiotischen Ansatz von Peirce vgl. Nöth 2002, 59-70.

²¹⁴ „Something which stands to somebody for something in some respect or capacity“ (zit. nach Eco 1977, 31).

²¹⁵ Köller unterscheidet eine *statische* (nicht-pragmatische, nicht-kommunikative, systemtheoretische) *Bedeutung* als *Produkt* von Kategorisierungsprozessen von einem *dynamischen* (pragmatischen, kommunikativen, handlungstheoretischen) *Sinn* als *Vollzug* solcher Prozesse (vgl. 1977, 55).

und Zeichenträgern über einen vorgegebenen Code, wie es ein zweistelliges Zeichenmodell nahe legt. Wollte man überhaupt am Code-Begriff festhalten, dann als etwas, was im Zug der Interpretanten- und Objektbildung *hergestellt*, nicht aber *verwendet* werde (vgl. Köller 1977, 58). Sinn werde nicht aus einem situationsunabhängigen Code abgeleitet, sondern über operative Strategien in einem Prozess der Sinnkonkretisation (als Strukturbildung) erst hergestellt (vgl. 63). Von dieser Überlegung aus erfolgt ein direkter Angriff auf Eco's Interpretationsbegriff, der, wie die Arbeitsbegriffe *Ideolekt des poetischen Werkes* und *Code* verriet, den Schritt vom System zum Strukturdenken nur halbherzig vollziehe:

Konsequentes strukturelles und relationales Denken, wie es in der Semiotik von Peirce angelegt ist, muß notwendigerweise den Codebegriff als sprachtheoretischen Grundbegriff meiden und statt dessen sein Augenmerk auf das dialektische Zusammenspiel von stabilisierenden und destabilisierenden Faktoren von Zeichenprozessen richten, wobei sich insbesondere der Begriff des *Interpretanten* als wertvolles analytisches Hilfsmittel erweist. (Köller 1977, 70; Hervorhebung Köller)

Ich komme auf diese Eco-Kritik sogleich zu sprechen. Davon ausgehend begründet Köller das Ästhetische nicht mehr substanzialistisch, sondern konstruktivistisch als Strukturbildungen durch ein Subjekt über oder nach prägnant erlebten Sinnintensitäten.²¹⁶ Wichtig für solche Prägnanzerlebnisse seien sowohl ein Mindestmaß an widerständiger Komplexität als auch Identifikationsangebote, prädestiniert für die Auslösung von Strukturbildungen sei die poetische Sprache (vgl. 65, 70). Vorgesehen ist, dass Einzelinterpretationen zu komplexeren Sinnkonkretisationen verknüpft werden.

Auf dieser zeichentheoretischen Grundlage expliziert Peter Rusterholz (1977) sodann die „Sinnkonstitution literarischer Texte“ anhand von Hebel's Kalendergeschichte „Die leichteste Todesstrafe“. Im Sinne von Peirce bilden verschiedene Leser „mit denselben Zeichenträgern im Horizont verschiedener Interpretanten verschiedene Objekte“ (81). Diese Interpretanten werden durch intra- und intertextuelle Kontexte konstituiert, z.B. den Schlusssatz der Geschichte als Metatext, den geschichtlichen Hintergrund (Frz. Revolution / Guillotine) oder juristische Codices wie die „Carolina“ aus dem 16. Jahrhundert. Es geht nicht darum, die *eine* Autorintention zu rekonstruieren und die *eine* Textbedeutung zu fixieren (vgl. 115). Eine semiotische Hermeneutik Peirce'scher Couleur meint vielmehr, der „Interpret variiert, vom unmittelbaren Interpretanten ausgehend, unter ständigem Fallibilitätsvorbehalt seine Interpretanten in Richtung des utopischen Zieles des finalen Interpretanten, gleichzeitig seine Objekt-konstitution ständig verändernd“ (116).

²¹⁶ Strukturbildung und Sinnintensität sind die zentralen ästhetischen Kategorien, wobei Sinnintensität die „latente Fähigkeit eines Zeichenträgers [ist], einem Subjekt als Ausgangspunkt und Zielpunkt für mehrschichtige Strukturbildungsprozesse dienen zu können“ (Köller 1977, 65).

In seinem den Band abschließenden Beitrag erweitert Kaspar H. Spinner den Fokus wieder auf eine generelle semiotische Grundlegung des Literaturunterrichts. Die „bedeutungsfestlegende Lernzielorientierung“ (1977, 129) wird semiotisch gesehen als Indiz einer zweistelligen Zeichenrelation, in der (aus der Sicht der Schüler) der Interpretantenbezug an den Lehrer delegiert und, so verstehe ich Spinner, damit annulliert worden ist (vgl. 130). Wider diese „Schulmeisterlichkeit“ (126) setzt Spinner den *Textsinn* als Prozess und den Schüler als Subjekt des Sinnbildungsprozesses (vgl. 130f.).

Sinn wird aber nicht aus reiner Phantasie gebildet, sondern durch inner- und außertextliche Kontextbezüge, die die Dreistelligkeit nach Peirce herstellen (vgl. Spinner 1977, 134). Zu den Kontexten gehört die eigene Erfahrungswelt, so dass Unterricht auch „auf eine die Identität neu konstituierende Interaktion“ (159) von Fiktion und Rezipient zulaufen kann.²¹⁷ Sinnkonstitution ist der dreischrittige Prozess, in dem der Rezipient einzelne Elemente aussondert, sie in Beziehung mit anderen setzt und sie als sinntragend deutet. Dieses Elementarisieren und Superisieren (vgl. 138) ist eine am Prager Strukturalismus, an Eco und an Barthes orientierte Arbeit mit bzw. an Oppositionen und Äquivalenzen (vgl. 143). Für diese strukturalen Verfahren am Text schlägt Spinner in höheren Klassen „Raster als Hilfe“ (141) vor und wendet sich gegen eine strenge Form-Inhalt-Dichotomie (vgl. 142). Das ästhetische Erleben als auch gestalthafte, analoge Wahrnehmung und den Bezug zur Erfahrungswelt stellen produktive Verfahren wie Parodie, Umschreiben, Weiterschreiben her (vgl. 144ff.). Zentral ist damit die Entfaltung des Sinnpotenzials literarischer Texte durch das Rezeptionssubjekt.²¹⁸

So erweist sich die „Semiotik als Grundlagenwissenschaft über das Phänomen der Sinnvermittlung“ (Spinner 1977, 125). Die Differenzen zum Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung liegen in der Beschränkung auf hochliterarische Schrifttexte und in der von Köller vorgetragene Eco-Kritik. Für Rusterholz ist die poetische Sprache prädestiniert für die Auslösung von Sinnprozessen (vgl. 1977, 70); für Spinner ist der Umgang mit Literatur paradigmatisch für entautomatisierte, komplexe Verstehensleistungen (vgl. 1977, 131), wohingegen so genannte „schematische Literatur“ (z.B. Krimi, Western) nur ein unmittelbares Verstehen (vgl. 160), ein „Erzählen von“ auszulösen vermag. Die heutige Landschaft medialer Angebote und Er-

²¹⁷ Dieser erfahrungsweltliche Kontext ist nicht zu isolieren und ragt, so Spinner, in alle anderen hinein: z.B. thematische Textsequenzen, Epochenstil als textübergreifendes Superzeichen, biographische Sinnbezüge, literatursoziologische Perspektiven, wirkungsgeschichtliche Rezeptionsdokumente (vgl. Spinner 1977, 147ff.).

²¹⁸ Peripher bleiben die Hinterfragung von Texten, der Literaturbetrieb, die Literatursoziologie, die Sacharbeit an den im Text angeschnittenen Problemen (z.B. „Massenpresse“ bei Katharina Blum) und die Aneignung literarischer Verfahrensweisen (vgl. Spinner 1977, 161f.).

fahrungsmöglichkeiten konnten die Autoren bestenfalls ahnen, nicht aber in Rechnung stellen. Wie der bisherige Gang der Argumentation zu zeigen versuchte, ist im fachdidaktischen Diskurs die Privilegierung des Schrifttextes gegenüber ruhenden und bewegten Bildern zurückgenommen.²¹⁹ Fraglos ermöglicht der literarische Schrifttext spezifische Erlebnisse,²²⁰ und die Transformation solcher Erlebnisse in Erfahrungen bedarf eigener Textumgangsweisen und Anschlusskommunikationen. Fraglos resultieren aus der Mediendifferenz andere Erlebnis- und Erfahrungsqualitäten und didaktische Erfordernisse. Im Rahmen einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung werden diese Qualitäten als different, nicht aber als minderwertig gesehen und erhalten entsprechende Medienangebote ein Eigenrecht als Gegenstände ästhetischer Erziehung.²²¹

Köllers Kritik an Eco verkennt m.E. dessen Versuch, den Antagonismus zweiwertiger und dreiwertiger Zeichenrelationen zu überwinden, indem zwar weiter mit *Code* und *Struktur* als Kategorien operiert wird, diese aber gerade nicht als vorgängige Ontologien belassen werden. (Hierin besteht auch der Dissens zwischen Eco und dem strukturalistischen, frühen Barthes; vgl. Kapitel 4.2.2). Für Eco definiert ein Code gerade keine zweiwertigen, statischen Signifikat-Signifikant-Äquivalenzen. Vielmehr sind Codes konventionalisierte Regeln, „die bestimmten kulturellen Einheiten bestimmte Ausdruckselemente zuordnen, diese Einheiten zu Semen koordinieren und für jede Zuordnung die restriktiven, kontextuellen und situativen Selektionen festlegen“ (Eco 1977, 184). Codes gehen deshalb jeder Signifikation und Kommunikation voraus, aber nicht als ontologisches, sondern als konventionalisiertes Faktum. Als *fait social* sind Codes fluide, weil sie den durch sie ermöglichten Prozessen selbst unterliegen. Daher tritt der für Köller, Rusterholz und Spinner (1977) theoretisch so wichtige und bei Peirce zentrale *Interpretant* auch in Ecos Erklärung des Zeichenprozesses auf. Die

²¹⁹ Und zwar im fachdidaktischen weit mehr als im literaturwissenschaftlichen Diskurs, in dem Unterfangen wie die einer umfassenden Medienästhetik (Schnell 2000), einer Intermedialitätstheorie (Rajewsky 2002) oder einer auch multimediale Texte einbegreifenden Revision des Kanons (Neuhaus 2002) eher noch singular sind.

²²⁰ Vgl. zum Zusammenhang von Lesen und Subjektivität unter v.a. medientechnologischen Gesichtspunkten Kittler ³1995, in mentalitätsgeschichtlicher Sicht Schön 1987, unter sozialisationstheoretisch-psychologischen Aspekten Abraham 1998, und in systemtheoretischer Perspektive Jahraus 2003.

²²¹ Mir scheint, dass Spinner mit der Abspaltung „schematischer Literatur“ und der Geringschätzung ihrer Sinnpotenziale ein Stück in den Textsubstantialismus fällt, den zu überwinden eines seiner Anliegen ist. „Schematismus“ ist weniger eine Textkategorie, mehr ein Rezeptionsfaktum: entweder als Disposition an einen Text herangetragen (trivialisierende Lektüre) oder als Wirkung (Berieselung, Langeweile) erfahren. Gleiches gilt umgekehrt für den für die Auslösung von Sinnprozessen als notwendig erachteten Komplexitätswiderstand. Ob er in einem anregenden mittleren Bereich liegt oder so stark nach unten oder oben abweicht, dass Aversion entsteht und die Rezeption blockiert, ergibt sich in der Interaktion von Texten und empirischen Lesern - mit ihren variablen Rezeptionsvoraussetzungen. Eco sagt richtig: „Der abgenutzteste Tropus kann 'wie neu' sein für ein Subjekt, das sich auf 'jungfräuliche' Art zum ersten Mal der Komplexität der Semiose nähert“ (1985, 190). Vgl. auch meinen Versuch, literarische Rezeptionsprozesse über die Text und Leser vermittelnde Kategorie der Alterität zu modellieren (Maiwald 1999a, 109ff.).

„Repräsentation des Inhalts,“ so Eco, kann nur „mit Hilfe von Interpretanten stattfind[e]n“ (1985, 108). Diese Interpretanten sind aber nichts anderes als die jeweiligen kulturellen bzw. semantischen Einheiten, die der Zuordnung von Ausdrücken und Inhalten vorausgehen. Über das System dieser Einheiten ordnet eine bestimmte Kultur „das wahrnehmbare und denkbare Universum“ (Eco 1977, 176). Insofern gehen die Interpretanten dem Zeichenprozess voraus, werden aber in ihm wiederum selbst verändert. Der Code ist also nichts Statisches und nichts Transzendentes. Er ist ein Regelsystem, dessen Regeln sich im durch sie geregelten Vollzug der Produktion kultureller Einheiten selbst verändern. Und diese Einheiten, so Eco, „stecken nicht im menschlichen Geist, sondern im Gewebe der Kultur“ (1977, 130).²²² Man mag einwenden, dass die Interpretanten bei Köller und Spinner konkretisierbar und subjektbezogen sind, während sie bei Eco abstrakt bleiben und das Subjekt nur über Zeichen-Funktionen erscheint (vgl. Eco 1987, 403). Nicht verkannt werden dürfte m.E. aber, dass auch Subjektivität, Erfahrungswelt und Identität – zentrale Konzepte für Spinner und Mitstreiter – immer schon über Signifikation und Kommunikation hergestellt, sozial konventionalisiert und nur darüber wiederum objektivierbar sind.²²³ Es gibt keine Semiose *ex nihilo* und *ex novo*: „Der Mensch erzeugt und erneuert beständige Codes, aber nur, weil es Codes bereits gibt“ (Eco 1987, 339). Im Licht dieser Befunde erscheint auch Köllers Kritik an Ecos Interpretationsbegriff einseitig. Weil Codes eine „sozial konventionalisierte Möglichkeit zur Erzeugung von Zeichen-Funktionen“ (Eco 1987, 23) sind, ist auch Interpretation keine lediglich erkennende Decodierung (vgl. Eco 1985, 72), sondern eine soziale Akzeptanz suchende Bereicherung und Umstrukturierung eben dieser Codes. Interpretation bedeutet, „gleichzeitig sowohl existierende Codes anzugreifen als auch Interpretationshypthesen zu entwickeln, die als umfassendere, tentative und prospektive Form der Codifizierung fungieren“ (Eco 1987, 183). Interpretationstätigkeit, so Eco, steht daher stets zwischen Form und Offenheit auf der Ebene der Botschaft, zwischen Treue und Eigeninitiative auf der Ebene des Empfängers (Eco 2002, 166).

²²² Eco präferiert später den Begriff der Enzyklopädie, dies aber lediglich, weil er besser beschreibt (und keineswegs negiert) was der Code-Begriff fasst, nämlich die Fähigkeit, „die benötigt wird, um Texte in eine natürlichen (nicht notwendigerweise verbalen) Sprache auszudrücken und zu interpretieren. Im Hinblick auf ihre inneren Strukturen jedoch sind Codes und Enzyklopädien nicht radikal verschieden. Beide sind komplexe Netze von komplexen Pseudo-Äquivalenzen und mehr oder weniger zwingenden und einschränkenden Konstruktionen“ (1985, 271). Für Köller muss gesagt werden, dass Ecos Theoriebildung 1977 noch im Gang war.

²²³ Kulturelle Konvention können sein: Person, Ort, Ding, Gefühl, Sachverhalt, Vorgefühl, Phantasiegefühl, Halluzination, Hoffnung, Idee (vgl. Eco 1987, 99).

5.7.2 Identitätsorientierung

Auf der Grundlage der mit Peirce gewonnenen Semiotik literarischen Verstehens wird in dem Band von 1980 ein identitätsorientierter Deutschunterricht entfaltet.²²⁴ An Schülertexten zum Thema „Die Kirschblüte“ zeigt Spinner (1980a), dass Gegenstände immer von subjektiven „Verstehensmodellen“ (11) geprägt, immer bereits (vor)interpretiert sind. Weil Lernen eine Gestaltung, keine Übermittlung von Sinn sei, seien Individualität und Subjektivität wichtig. Für die Didaktik fordert Spinner daher ein Augenmerk auf Identitätsbildung „in der ständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt“ und eine Reflexion der Wichtigkeit von Sprache und Schreiben als „Hauptmedium des Bewußtseins“ (13).

In einem grundlegenden Beitrag widmet sich Henriette Herwig (1980) Identität und Fremdverstehen in interaktionistischer und literaturdidaktischer Sicht. Gegen Freud und Erikson wird Identität nicht als innerpsychische Instanz oder dauerhaft erworbenes Persönlichkeitsmerkmal begriffen. Identität wird nach G.H. Mead durch soziale Interaktion (Spracherwerb, nachahmendes Spiel, Wettkampf) erworben, und zwar als „Fähigkeit, unter Berücksichtigung der Erwartungen anderer und der möglichen Folgen der eigenen Handlungen auf sich selbst reagieren zu können und kontrolliert zu handeln ...“ (17). Der soziale Bezug erfordert einerseits Konsistenz und Kontinuität, andererseits die Ausbalancierung unterschiedlicher Rollenanforderungen (Normen, Werte). Nach Mead ist Identität daher das Wechselspiel von *Me* (als verinnerlichte Fremderwartung) und *I* (als spontane, kreative, zustimmende oder ablehnende Instanz) (vgl. 18). Das diesen Gedanken weiterführende Modell der „Identitätsbalance“ zwischen Anpassung und Abgrenzung von L. Krappmann identifiziert wichtige Faktoren des Gelingens: (Rollen-)Distanzierungsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Fremdverstehen, Selbstdarstellung (vgl. Herwig 1980, 19f.) Vor allem Literaturunterricht kann solche Fähigkeiten fördern, wenn er „entdeckungsaktive Sprach- und Handlungssubjekte“ (28) zulässt. Der literarische Text als „sprachlich realisierte Verweisstruktur“ (24) und als „erzählte[s] Leben“ (26) ermögliche und erfordere in der Überschreitung spontaner Identifikation Fremd Wahrnehmung, Empathie und Spiel mit dem *als ob*. Der gemeinsame Austausch bietet überdies die Möglichkeit angstfreier, weil versteckter Identitätspräsentation (vgl. 27).

In seiner auf Piaget, Mead und Kohlberg gestützten Systematisierung entwicklungs-spezifischer Unterschiede im Textverstehen betont Spinner (1980b) noch einmal die identitätsfördernden Potenziale von Literatur für ein involviertes Leser-Ich: „... als Entwurf möglicher Welten, als Erschließung psychischer Dimensionen, durch Per-

²²⁴ Das Folgende bezieht sich auf Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (1980): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

spektivenverschränkung, durch Verarbeitung von Rollenbildern, Autoritäts- und Wertproblemen betrifft Literatur gerade solche Aspekte, die für die Ichentwicklung entscheidend sind“ (50).

Den hier nur angedeuteten Zusammenhang zwischen Symbolpraxis und Identitätsgewinnung entfaltet Spinner in seinem Beitrag über den Aufsatzunterricht (1980c). Ich-Distanz als Voraussetzung für soziale und persönliche Identität hänge von der (sprachlichen) Zeichenfähigkeit des Menschen ab (vgl. 69). Diese Fähigkeit wird vi-
 rulent bei der *ich* und *mich* vermittelnden inneren Sprache,²²⁵ v.a. aber beim Schreiben als gesteigerter Form der Selbstvergewisserung (vgl. 74). Im Schreiben erfolgt Selbstobjektivation, damit Bewusstheit für das Ich als Subjekt von Erlebnissen, Gefühlen usf. Eine besondere Intensität erlangt diese Selbstvergewisserung dadurch, dass die Sprachproduktion verlangsamt und reflexiv ist und im Lesen des Selbstgeschriebenen eine zusätzliche Selbstkonfrontation stattfindet (vgl. 74). Wenn Schreiben zum Ich-Bewusstsein beitragen soll, müssen Rollenverhalten, Bedürfnisse und Werteinstellungen thematisch werden. Notwendig ist für Spinner daher eine Überwindung zweckrationaler Veräußerlichungen der kommunikationsorientierten Auf-satzdidaktik (die 1980, semiotisch gesprochen, zweifellos der Interpretant seiner Ausführungen ist). Identitätsförderndes Schreiben in der Schule erfordere dreierlei: ein Hinausgehen über zweckrationale Schreibenanlässe, erweiterte Formen des Austauschs über das Schreiben und das Geschriebene und eine Beurteilungspraxis, die auf subjektive Entwicklungen Rücksicht nimmt und in eine „tatsächliche Kommunikation mit dem Schüler“ (78) tritt.

Die Bedeutung des Sprachunterrichts für eine interaktionistisch verstandene Identität(sförderung) hebt Rudolf Messner (1980) hervor. Im Gegensatz zu einer norm- und konventionsorientierten „Pfleger“ des „guten Deutsch“ (vgl. 106ff.) steht ein Sprachunterricht als Medium der Ich-Entwicklung und Weltbearbeitung. Er müsse an der Entwicklung der SchülerInnen und an ihren Lebens- und Zukunftsproblemen (und, so verstehe ich Messner, nicht vorrangig an linguistischen Systemen) orientiert sein.

Soweit die für den vorliegenden Argumentationszusammenhang wesentlichen Beiträge.²²⁶ Herauszustreichen ist die von Spinner u.a.²²⁷ vorgenommene Abkehr von einem instrumentellen Sprachbegriff, damit von Sender- / Empfänger-Modellen der Kommunikation. Die Tradition der *conduit*-Metapher, wonach Sprache das neutral

²²⁵ Die innere Sprache als paraverbales verinnerlichtes Selbstgespräch bzw. monologisches Sprechdenken entlehnt Spinner von Wygotskij (vgl. 1980c, 71).

²²⁶ Am Rande eingehen werde ich noch auf die Beiträge von Gaby Schachtschabel und Bernd Schiltz; unberücksichtigt bleiben Rusterholz (1980) und Neuner (1980).

²²⁷ Mit Spinner u.a. beziehe ich mich summarisch auf die Bände von 1977 und 1980.

bleibende Medium außersprachlicher Bedeutungen, Kommunikation der Transport dieser Bedeutungen ist, wurde in Kapitel 3 mit konstruktivistisch grundierten Auffassungen konfrontiert, wonach Sprache über „Metaphern“ (i.S. von Lakoff / Johnson 1980) und über „Ausdrucksgestalten“ (i.S. von Feilke 1994, 1996) das Wahrnehmbare qua Besprechung erst hervorbringt. Eine solche Auffassung ist bei Spinner u.a. klar antizipiert: Texte seien „keine sprachlichen Abbilder von objektiv Gegebenem“, Sprache und Schreiben das „Hauptmedium des Bewußtseins“ (Spinner 1980a, 10, 13); Sprache ist sozial vermittelt und steht in einem engen Verhältnis zur Individualität (vgl. Herwig 1980, 29). Schreiben ist eine gesteigerte Form der Selbstvergewisserung (vgl. Spinner 1980c, 74). Am deutlichsten stellt Messner den identitätsformierenden Zusammenhang von Sprache, Bewusstsein und Kommunikation heraus: Erst durch Sprache kann der Mensch „überhaupt Erfahrungen machen, Erfahrungen von anderen vermittelt bekommen und mit anderen über sie kommunizieren; insbesondere aber ermöglicht ihm erst die Sprache, ein inneres Bewußtsein von sich selbst zu entwickeln und differenziert auszudrücken“ (1980, 113).

Problematischer erscheint demgegenüber die Identitätsorientierung. Die Betonung von Schülersubjektivität und -identität *in konkreten Lernprozessen* führt nach meinem Eindruck dazu, dass auf das semiotische Theoriemodell von 1977 im Folgeband eher beiläufig, metaphorisch, gezwungen oder gar nicht mehr Bezug genommen wird.²²⁸ Dies ist weniger ein Versäumnis und liegt mehr in der Natur der Sache. Identität und Erfahrungswelt werden zwar als soziale Phänomene aufgefasst, bezogen auf das (Schüler-)Subjekt sind sie dennoch. Das Subjekt aber ist in der Semiotik weder bei de Saussure, noch bei Eco und auch nicht bei Peirce eine für die Modellierung von Zeichen und Zeichenprozessen relevante theoretische Größe.²²⁹ So nimmt nicht Wunder, dass je mehr die Identität in Rede steht, desto schwächer der semiotische Rückbezug wird. Blicken wir auf die von Spinner u.a. befürwortete Identitätsorientierung. Sinnvollerweise wird Identität nicht als psychische Entität, sondern als wesentlich über sprachlich-soziale Interaktionen bewegter Prozess aufgefasst. Soweit ich sehe, wird über sprachlich-soziale Prozesse und als förderlich angenommene Kompe-

²²⁸ So meint Herwig: „Die Daten der fremden Lebensgeschichte bilden – in semiotischer Terminologie – den Interpretanten, den der Verstehende bei der Deutung der fremden Handlung anlegt“ (1980, 22). Ein Sinnbildungsprozess ist aber nicht schon deshalb „semiotisch verstanden“ (28), weil er über Kontextbezüge und eigene Sinndeutungen läuft. Der semiotische Bezug fehlt gänzlich in den unterrichtspraktischen Beiträgen von Schiltz (1980) und von Schachtschabel (1980).

²²⁹ Auch Kommunikation, bei Spinner u.a. zentral als identitätsstiftende Gestaltung von Sinn, liegt zwar im Blick von Ecos Versuch „einer einheitlichen Behandlung aller Signifikations- und / oder Kommunikationsphänomene“ (1987, 21). Dennoch hat Kommunikation nicht direkt mit Codes bzw. Signifikationsystemen zu tun. Letztere liegen vor, „wenn eine sozial konventionalisierte Möglichkeit zur Erzeugung von Zeichenfunktionen gegeben ist ... Ein Kommunikationsprozeß hingegen liegt vor, wenn die durch ein Signifikations-system bereitgestellten Möglichkeiten benutzt werden, um physische Ausdrücke für viele praktische Zwecke zu erzeugen“ (1987, 23).

tenzen ein Konnex zwischen dem Abstraktum „Ich-Identität“ und konkretem didaktischem Handeln hergestellt:

Abb. 12: Didaktisches Handeln und Identität (nach Spinner [Hrsg.] 1977, 1980)

Didaktisches Handeln	Sprachlich-soziale Prozesse	vermittelnde Kompetenzen	Identität
Sinn- und subjektorientierter Literatur-, Sprach-, Schreibunterricht	Erzählen / Selbstdarstellen der eigenen Biographie; Schreiben; Probehandeln am lit. Text; Kommunikation mit anderen Lesern und Schreibern	Rollenflexibilität Ambiguitätstoleranz Empathie Fremdverstehen ²³⁰	Balance: personal sozial

Meine Bedenken richten sich hier gegen die Setzung von Identität als didaktische (und pädagogische) Kategorie: Erstens kann sich Identität, gerade wenn sie interaktionistisch aufgefasst wird, immer nur im Vollzug sozialen, d.h. in unserer Kultur vor allem: kommunikativen Handelns *zeigen*. Bereits der Rückschluss von solchem Handeln auf für wünschenswert erachtete Kompetenzen wie Empathie kann trügerisch sein. (Bekundete Empörungen über das Katharina Blum Angetane führen nicht immer geradewegs zum Boykott der BILD-Zeitung.) Da sich aber auch die genannten Kompetenzen in sprachlich-sozialen Prozessen objektivieren, sollte Identität eher als hypothetisches Produkt bzw. Konstrukt angenommen werden; im Grunde ist sie *identisch* mit diesen Prozessen.²³¹

Zweitens geht der interaktionistische Ansatz zwar von unterschiedlichen sozialen Rollen und einem dynamischen Identitätsmodell aus, sieht aber doch die (höhere) Synthese in Form der balancierenden / ausbalancierten Identität vor.²³² Nun verweisen Pathologien wie Schizophrenie und multiple Persönlichkeiten durchaus auf die Notwendigkeit für den Menschen, sich als geschlossenes psychisches System mit hinreichend stabilen Grenzen zur Umwelt zu definieren. Traditionelle Identitätstheorien

²³⁰ Vgl. Schachtschabel 1980, 138.

²³¹ Herwig hat Recht, wenn sie betont, ein Individuum könne „die Erlebnisse des anderen nur vermittelt über dessen Äußerungen, Handlungen und Ausdrucksbewegungen erschließen, die es je nach der eigenen Auffassungsperspektive ganz unterschiedlich wahrnimmt“ (1980, 21).

²³² Spinner sieht eine Vermittlung von Über-Ich, sozialem Rollen-Ich und Bedürfnis-Ich innerhalb eines Rahmens, den er „Selbst“ nennt (vgl. 1980c, 72).

wie die von Erikson (vgl. kritisch Herwig 1980, 20; Moser 1995, 90ff.) postulieren den stufenweisen Aufbau eines festen Identitätskernes, den man durch Konfliktaustrag mit der Erwachsenenkultur übernimmt oder, günstiger, erarbeitet. Auch wenn das Modell von Erikson kein interaktionistisches ist, begründet in seinem Sinn Gaby Schachtschabel das Thema „Literatur und Identität“ damit, „daß sich die Mehrzahl der Siebzehn- und Achtzehnjährigen in einer Phase der Persönlichkeitsentwicklung befindet, die durch konfliktgeladene Loslösungs- und Selbstfindungsprozesse gekennzeichnet ist“ (1980, 134). Eine solche Sicht impliziert sowohl ein Etwas, von dem man sich konfliktreich ablösen, als auch ein Selbst, das man dabei finden will.

Beides ist indes brüchig geworden, und es ist fraglich, ob „jugendliches Handeln in der Postmoderne noch im Zeichen traditioneller Identitätstheorien [wie sie auch die von Mead und Krappmann darstellen, KM] interpretiert werden“ kann (Eggert / Garbe 1995, 155). Funktional ausdifferenzierte Gesellschaften bringen Menschen in Handlungsfelder mit variablen und oft widerstreitenden Rollenerfordernissen und -möglichkeiten: Der Bankangestellte steigt „am Freitag in seine phantastische Techno-Disco-Kluft, begibt sich auf seine Raves und After-hours bis Montag früh um 7 Uhr, ehe er eine Stunde später wieder zum Angestellten in Anzug und Krawatte am Bankschalter mutiert“ (Schiesser 1996). „Das bürgerliche Gebot der Identitätsbildung, gewissermaßen noch die Arbeitsleistung zu vollbringen, die Kontinuität der Erfahrung an ein Ich zu binden, reizt nicht mehr,“ meint Florian Rötzer (1998, 152), und daher wird der von Schachtschabel konstatierte psychosoziale Tumult der Adoleszenz mit Selbstfindungsproblemen und Ablösungskonflikten zusehends klischeehaft. Jugendliche zeigen im Gegenteil eher Souveränität und Lust bei ihren Selbst-Stilisierungen (vgl. Moser 1995, 100) und mehrheitlich ein stabiles und positives Selbstbild (vgl. Oerter / Dreher 1995, 349ff.). Dominant sind „die Probleme der Arbeitswelt ... und nicht die klassischen Lehrbuchprobleme der Identitätsfindung, Partnerwahl und Verselbständigung“ (Jugendwerk 1997, 14). Der postmoderne Mensch ist in psychologischer Hinsicht ein multiples Flickwerk, in soziologischer ein Schnittpunkt verschiedener sozialer Systeme (vgl. Hejl 1998, 129f.)

Die Gründe für die zunehmende „Montage einer aus Bruchstücken komponierten Identität“ (Neuß 1998, 77) liegen einmal in der Auflösung traditioneller industriegesellschaftlicher Lebensformen. Das lebenslange, ortsfeste Ausüben eines Berufs wird verdrängt von nomadischen Erwerbsbiographien, in denen sich „Jobs“ aneinander reihen; die heterosexuelle lebenslange Partnerschaft in der Kleinfamilie steht neben „Homo-Ehen“, Lebensabschnittsgefährten, Wohngemeinschaften, Singlehaushalten und allein erziehenden Eltern; die feste Bindung an Vereine, Parteien und Institutionen weicht momentanen Engagements, „Wanderwähler“-Bewegungen und „Schnup-

perangeboten“. Selbstdefinitionen erfolgen weniger über Beruf, Schichtzugehörigkeit und Mitgliedschaften.

Diese Auflösungen stehen wiederum in einem engen Zusammenhang mit den Selbstentgrenzungen und -pluralisierungen, die neue Medien(angebote) verursachen und ermöglichen (vgl. Moser 1995, Turkle 1995, Heyer / Rupp 2002, Groeben 2002b, 179). Begreift man Lebenswelt, wie vorgeschlagen, als einen „auf Kommunikation und Prozesse symbolischer Verständigung gründende[n] Handlungs- und Erfahrungsraum, in dessen Rahmen die handelnden Subjekte die Welt interpretieren“ (Mikos 1994, 12), so wird klar, wie sehr die Medienentwicklung diese verändert hat. (Vor allem jüngere) Menschen leben nach Feierabend als *Counterstrike*-Kämpfer, legen sich in Chaträumen oder MUDs ein *alter ego* oder mehrere zu, begeben sich in transmediale Welten wie *Harry Potter* oder *Lara Croft*, geben der Freundin per SMS auf MTV den Laufpass. Man bleibt nicht mehr auf *einem* Fest, bei *einer* Sendung, bei *einem* Gesprächspartner; man ist Party-Hopper, Channel-Zapper, Simultan-Chatter. Wo man früher sein Lebensschiff in einem Hafen zu verankern suchte, surft man heute in der medialen Brandung.²³³

Die für Spinner u.a. zentrale sozial-kommunikative Interaktion hat sich in der Mediengesellschaft derart verändert, dass nicht nur das daraus abgeleitete Identitätskonzept, sondern auch die damit einhergehende identitätsorientierte Didaktik zu hinterfragen ist. Problematisch ist, so Heyer / Rupp, „mit Blick auf die interaktiven Medien, welche durch die Schaffung konstruierter Identitäten die Möglichkeit zum spielerischen Umgang mit den Grenzen der persönlichen Identität bieten, weniger das Festhalten an dem Konzept von Subjektivität als die Annahme einer feststehenden Identität des Subjekts“ (2002, 104). Um Fehldeutungen vorzubauen: Nicht in Abrede gestellt wird damit die Wichtigkeit von Kompetenzen wie Rollenflexibilität, Ambiguitätstoleranz, Empathie und Fremdverstehen. Auch haben Erziehung und Bildung sehr wohl die Aufgabe, im Zusammenhang mit neuen Medien Pathologien wie suchthaftem Konsum oder Extremformen parasozialer Interaktion (z.B. *stalking*) entgegenzuwirken und auf kommunikationskulturelle Problempotenziale (vgl. Kapitel 1.5) zu antworten. Auch lässt ein deskriptiver Befund wie der der „Bastelidentität“ unterschiedliche normative Schlüsse zu.²³⁴ Die proteanische „*identity as multiplicity*“, die Sherry Turkle (1995, 178) mit dem Internet-Zeitalter heraufgekommen sieht, ist

²³³ Mit der lustvoll multiplen Identität bröckelt auch „Entfremdung“ als eines der Hauptideologeme kritischer Medienpädagogik (vgl. auch Turkle 1995, 49).

²³⁴ Elkind selbst (1990) prägte den Begriff *patchwork identity* in kritischer Absicht, nicht als Positivum (vgl. Moser 1995, 97). Unterschiedlich können auch die medialen Wirkpotenziale bewertet werden: Einerseits bieten Medien Material für die Konstruktion der eigenen Biographie, die Strukturierung des Alltags, für Rückzüge vor psychosozialen Anforderungen; andererseits nähren sie personale Diffusion und Indifferenz. (Vgl. die Ausführungen in Kapitel 1.4.)

manchen eine aufregende neue Frontier, anderen eine Sackgasse. Die *patchwork identity* lässt sich sehen als souveräne und flexible Reaktion auf Unübersichtlichkeiten oder als Vorstufe zur Beliebigkeit im einen, zum Fundamentalismus im anderen Extrem (vgl. Moser 1995, 99).

Bildung und Schule tun sich systembedingt schwer, mit der kulturellen Beschleunigung Schritt zu halten. (Die SchülerInnen sind immer schon weiter, wenn Lehrer oder Lehrpläne Madonna, *Indiana Jones* und das Skaten entdeckt haben.) Das Ideal der *einen*, erarbeiteten Identität kann m.E. verabschiedet und daran gegangen werden, zum *patchwork* einen attraktiven „Flicken“ beizutragen. Aufgrund der Verinselung des Lebensraumes, der Medialisierung der Lebenswelt und der Individualisierung der Biographien ist Schule nur noch *eine* Insel, *ein* Programm, *ein* Erlebnisfeld.²³⁵ Aber sie ist auch nicht weniger. Gerade die Schule könne, so Dieter Spanhel (vgl. 2004, 137), angesichts auseinanderfallender lebensweltlicher Zusammenhänge Verständigungen über mediale Sinnwelten organisieren und damit, in kleinem Rahmen zwar, konsensuelle Erfahrungsbereiche aufbauen. Dies beansprucht nicht, die enorm gestiegene Komplexität gesellschaftlicher Realitäten durch didaktische Reduktion, symbolische Repräsentation und methodische Organisation zu totalisieren. Allein die „Realität der Massenmedien“ (Luhmann ²1996), die Zusammenhänge zwischen Kommunikationsmitteln, Techniken, Medienangeboten und Institutionen / Organisationen, die Verflechtungen von Technik-, Mentalitäts- und Kulturentwicklung sind in der Schule auch nicht annähernd abzarbeiten. Gleiches gilt für Kompetenzkataloge, nach denen man jede Medientechnik und jedes Medienangebot genießen, handhaben, in größere Zusammenhänge bringen, kritisch hinterfragen und selbst herstellen können muss. Die neuen Medien(angebote) verändern überdies den Zusammenhang von ästhetischer und Ich-Erfahrung. Norbert Neuß hat bemerkt, dass traditionell „ästhetische Produktion und Rezeption als der Ort aufgefasst [wird], an dem das Individuum *im Rückzug auf sich selbst zu sich selbst kommen kann*“ und dass dies „in Anbetracht der prekären Form der Subjektivitätserfahrung in postmodernen Gesellschaften“ zur Herausforderung wird (1998, 77).

Deshalb wird hier eine bescheidenere Agenda vorgeschlagen. Ein umfassendes Programm, wie es Spinner u.a. mit der Identitätsförderung oder, nahezu zeitgleich, Jürgen Krefit mit einem an Habermas, Piaget und Kohlberg entwicklungslogisch orientierten Literaturunterricht als „Hilfe beim Aufwachsen“ (²1982, 255) vorlegten,²³⁶ ist die hier vorgeschlagene sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung nicht. Als eine Ant-

²³⁵ Entsprechend gesunken ist neben dem Ansehen des Lehrerberufs die Geltung der Institution, wobei ihr paradoxerweise immer mehr aufgebürdet wird, vom IT-Training über sozialpädagogische Intervention bis hin zu Lesekompetenzvermittlung für Texte aller Art – siehe „Computer-Index“, „Erfurt“, „PISA“.

²³⁶ Vgl. zu Krefits Literaturdidaktik (²1982) ausführlicher Maiwald 1999a, 88ff.

wort auf die „prekäre Form der Subjektivitätserfahrung in postmodernen Gesellschaften“ (Neuß 1998, 77) versteht sie sich hingegen durchaus.

5.7.3 Zusammenfassung und Wertung

Zur Diskussion standen in diesem Abschnitt die von Kaspar H. Spinner als Herausgeber und Beiträger geführten Versuche, literarisches Verstehen semiotisch zu modellieren (1977) und den Deutschunterricht in den Dienst von Identitätsorientierung zu stellen (1980).

Der Band von 1977 ist auch mehr als ein Vierteljahrhundert später ergiebig und aktuell. Die Beiträger loten die literaturdidaktischen Tiefen und Untiefen zwischen Text- und Rezeptionsorientierung aus; sie verwerfen einen Literaturunterricht, in dem LehrerInnen Hüter einer im luftleeren Raum fixierten Textbedeutung sind; sie favorisieren eine ästhetische Erfahrung, in der Leser Sinn aus der Zusammenschau von Text und Kontexten entwickeln; sie anerkennen die Erfahrungswelt dieser LeserInnen als nicht abtrennbaren Kontext der Sinnproduktion; sie fordern sprachlich-ästhetische Eigenrechte des literarischen Textes und wehren seiner Reduktion zum Belegmaterial für gesellschaftliche Probleme; sie stellen neben die analytisch-strukturelle Arbeit an textuellen Oppositionen und Äquivalenzen produktive Verfahren, die den Text in seiner ikonischen Gestalthaftigkeit analogisch auffassen. Vor allem aber erweisen sie die „Semiotik als Grundlagenwissenschaft über das Phänomen der Sinnvermittlung“ (Spinner 1977, 125).

Eine sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung nimmt die Privilegierung hochliterarischer Schrifttexte und poetischer Sprache zu Gunsten avancierter visuell dominierter Medienangebote zurück; zweitens lässt sich die sprachliche Beobachtung solcher Medienangebote durchaus mit dem Code-Begriff aus der Kultursemiotik von Umberto Eco fundieren, weil dieser die Sozialität von Signifikation und Kommunikation nachdrücklich betont und kulturelle Einheiten als deren Interpretanten in Rechnung stellt.

Auch der Folgeband (1980) ist nach wie vor von beträchtlicher Bedeutung. Er markiert eine Gegenposition zum damals herrschenden curricularen und lernzielorientierten Paradigma, das Sprache und Literatur als mit wissenschaftlichen Methoden aufzufassende Gegenstände ansah, die Lehrprozesse systematisch zu operationalisieren suchte und die Lernziele auf kritische Rationalität und lebenspraktische Qualifikationen zuschnitt. Sprache und Literatur wurden linguistisch bzw. philologisch erschlossen, gesellschaftsbezogene Ziele wie Mündigkeit und Emanzipation lenkten das Augenmerk auf massenkulturelle Texte und alltägliche Kommunikationshandlungen.

Spinner und MitstreiterInnen machten die resultierenden Einseitigkeiten deutlich: die Verkürzung von Sprache und Kommunikation auf expositorische, explikative und rhetorische Dimensionen; die von Literatur auf strukturanalytisches (ggf. soziologisches und gesellschaftskritisches) Belegmaterial; die der SchülerInnen auf kommunikativ durchsetzungsfähige Vertreter ihrer gesellschaftlichen Interessen.²³⁷ Die von Spinner u.a. dagegen angeführten Kategorien und Konzepte haben den fachdidaktischen Diskurs der vergangenen 25 Jahre maßgeblich geprägt: die Bedeutungsoffenheit des literarischen Textes und die Vielgestaltigkeit von Sprache im Gebrauch; die Orientierung an der Entwicklung und an der Individualität der lernenden Subjekte; die Hereinnahme ihrer Erfahrungswelt in den Umgang mit Sprache und Literatur; folglich der Einbezug produktiver Verfahren und subjektorientierten Erzählens und Schreibens über diskursiv-rationale Analyse und zweckorientierte Kommunikation hinaus. All dies mag immer wieder umstritten (gewesen) sein; hintergebar ist es in deutschdidaktischen Argumentationszusammenhängen nicht mehr.

Einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung steht Spinners identitätsorientierter Unterricht insofern Pate, als er für die Konstitution von Sinn Sprache bzw. Sprachlichkeit zentral sieht. Selbst- und Fremdverständigung sind tatsächlich keine (nachträglichen) Einkleidungen von Außersprachlichem, vielmehr bringen Be-Sprechung und Be-Schreibung Wirklichkeit erst hervor.

Distanz besteht hingegen beim Identitätsbezug. Die darauf gerichtete Kritik ist kein Versuch, Spinners identitätsorientierten Deutschunterricht oder identitätsorientierte Deutschdidaktik generell zu diskreditieren. Spinner u.a. geht es nicht um Subjektivismus, nicht um Sozialpädagogik, nicht um verkappte Psychotherapie. Die Kritik bedeutet auch keine Absage an auf Persönlichkeitsentwicklung bezogene Ziele wie Rollendistanz, Empathie, Fremdverstehen usw. Für ein Weiterschreiben der Identitätsorientierung von Spinner (und auch von Kreft ²1982) unter veränderten kulturellen Bedingungen hat sich vor allem Volker Frederking stark gemacht (vgl. 2000, 2001). Man muss Frederking zustimmen, dass aus Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung nicht nur aufregende und selbstlaufende Erlebnis- und Gestaltungsmöglichkeiten, sondern auch neue Gefährdungen und Kompetenzerfordernisse für den Menschen erwachsen. Ich bin jedoch skeptisch, ob angesichts der „veränderten gesellschaftlichen Parameter“ (Frederking 2000, 47), deren Bewältigung noch unter Rekurs auf letztlich substanzialistische Identitätskonzepte zu leisten ist. Völlig zu Recht mahnt Frederking die Einbeziehung neuer theoretischer Bezugsgrößen an (vgl.

²³⁷ Wenn diese curricular-kommunikative Wende in heutiger Sicht reduktiv erscheint, darf nicht vergessen werden, dass sie um 1970 ein dringend notwendiges Reformprojekt darstellte, das mit wissenschaftlichen Geltungsansprüchen den Umgang mit Sprache und Literatur aus den Beschränkungen von Hochkultur und Anmutungsdidaktik befreite.

2000, 50f.). Dass und wie die bei Spinner (und bei Kreft ²1982) zugrunde liegende Konzeptuierung von Identität aber die von Frederking angemahnte Einspeisung dia-metraler postmoderner Identitätskonzepte (z.B. von Welsch oder Turkle) „aushalten“ kann, scheint mir fraglich und harrt (noch) des Beweises.²³⁸ Daher wird hier der Anspruch zurückgenommen, dass Schule der Ort sei, an dem die *eine* (authentische, ausbalancierte) Identität herzustellen sei. Was Schule bieten kann und was eine sprachgeleitete Beobachtung avancierter Medienangebote intendiert, sind konsensuelle Erfahrungen im Umgang mit neuen (v.a. visuellen) Symbolwelten.

5.8 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde zunächst das Konzept einer sprachgeleiteten, codeorientierten Beobachtung visuell dominierter Medienangebote präzisiert. Um seine Mehrwerte zu erweisen, aber auch, um Anleihen kenntlich zu machen, wurde es gegen im fachdidaktischen Diskurs benachbarte Konzepte bzw. Gebiete gehalten. Die Bezüge ergeben sich verschiedentlich: über die Texte, über die Formen des Umgangs mit ihnen und über die angestrebten Kompetenzen.

Wenig zu gewinnen war aus einem Schreiben zu Bildern, das entweder in der Bildbeschreibung den Formalismen traditionellen Aufsatzunterrichts oder im freien Schreiben der Beliebigkeit zu erliegen droht. Weiterführende Ansätze bot Jutta Wermkes (1989, 1992) wechselseitige Erhellung von Alltag und Kunst durch kontrollierte Wahrnehmung von Bildern und deren Mitteilung.

Praxisvorschläge zu Film, Werbung und Videoclip leiteten über von kanonisierten ruhenden zu bewegten Bildern. Film wird im Deutschunterricht häufig im Kontext von Literatur bzw. literarischen Vorlagen gesehen. Auch als eigenständiges Medienangebot unterliegt er jedoch häufig filmphilologischer Analyse, die mitunter nicht weniger reduktiv ist als ihr literaturdidaktisches Komplement. Weiter in Richtung einer *visual literacy* trägt ein imaginationsorientierter Umgang, wie ihn Christine Köppert aus dem Umfeld der Literaturdidaktik von Kaspar H. Spinner heraus vorschlägt (vgl. Köppert 1997, 1999, 2001; Köppert / Spinner 2003). Wichtig wäre hier jedoch, das Leitziel der Vorstellungsbildung kritisch zu reflektieren und Filme des kulturellen Mainstreams nicht auszuschließen. Stellvertretend für den Umgang mit Werbung wurden Anregungen von Menzel (1991) und Gast (1994) referiert. Erstere steht für eine Konzentration auf sprachliche Anteile, letztere für eine erweiterte semiotische Perspektive, die avancierter Werbung eher gerecht und die auch in dieser Arbeit favorisiert wird. Im Gegensatz zu Menzel und Gast schlägt das Konzept einer

²³⁸ Gespannt darf man daher auf die größere Studie sein, in der Frederking diesen Beweis zu führen beabsichtigt (vgl. 2000, 47).

sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung aber nicht den Weg der Eigenproduktion entsprechender Medienangebote ein. Die Vielfalt unterrichtspraktischer Modelle zum Videoclip spiegelt ein noch junges, vielgestaltiges Genre. Als nur begrenzt tauglich erwiesen sich Analyse nach Leitfragen, frei anschließendes Schreiben, medien- und sozialkritische Ausrichtungen und der Automatismus von Eigenproduktionen. Ergiebig waren Thomas Zabkas (2001) Vorschläge für schriftliche, beschreibende Anschlusskommunikation. Die Frage, wie über semiotische Codifizierungen kulturelle Einheiten entstehen, könnte m.E. die „Zerstretheit“ didaktischer und unterrichtspraktischer Vorschläge zu Film und Videoclip bündeln, ohne dass damit ein Monismus entstehen müsste.

Christian Doelkers (1997) Konzeptuierung visueller Kompetenz für die Multimedia-Gesellschaft kam in den Blick, weil der Code- und der Kompetenz-Begriff dort wichtige Rollen spielen. Mit Doelker lassen sich ein erweiterter Text- und Lesebegriff sowie ein Bewusstsein für die Vielschichtigkeit von Bildbedeutungsebenen gewinnen. Doelkers Modellierung des Zusammenhangs von Code, Zeichenrepertoire, Rezeptionsverhalten und Bildbedeutung vermag aber den Kompetenzkanon und das avisierte didaktische Handeln nur unzureichend zu tragen.

Die unter Federführung von Kaspar H. Spinner entwickelte Semiotik literarischen Verstehens (1977) und die darauf eng bezogene Identitätsorientierung (1980) sind deutschdidaktische Pionierleistungen mit nach wie vor großer Strahlkraft. Zwar liegt eine Beschränkung auf (hoch)literarische Texte vor, zwar ist selbst ein interaktionistisch aufgefasstes Identitätskonzept fragwürdig geworden: zum einen im Licht postmoderner, v.a. medial beeinflusster Muster der Ich-Konstitution, zum anderen aufgrund des problematischen Schlusses von Performanzen auf psychische Kompetenzen und Sachverhalte. (Diesen Rückschluss sieht eine sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung dezidiert nicht vor.) Spinner u.a. belegen jedoch die Bedeutung von Semiotik für die Modellierung von Sinnprozessen und von Sprache für die Erzeugung von Welt.

Die Abweichungen bzw. Mehrwerte einer sprachlich fundierten Wahrnehmungsbildung im Vergleich zu benachbarten Unterfangen sollten somit deutlich geworden sein. Die Abbildung auf der folgenden Seite versucht eine Synopse der Anknüpfungspunkte und Impulse.

Abb. 13: Sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung - Affinitäten und Anleihen

Schreiben zu Bildern nach Wermke (1989, 1992):

- Standortgebundenheit von Wahrnehmung
- alltagsbezogene, variable sprachliche Anschlüsse

Beschreibende Verfahren zu Videoclips (Zabka 2001):

- Ergiebigkeit sprachlicher Anschlüsse
- Abstand von Eigenproduktionen

Semiotik literarischen Verstehens / Identitätsorientierung (Spinner [Hrsg.] 1977, 1980):

- Semiotischer Ansatz
- Konstruktivität der Lerner-subjekte
- Bedeutung von Sprache

Imaginationsorientierter Umgang mit dem Film (Köppert, Spinner):

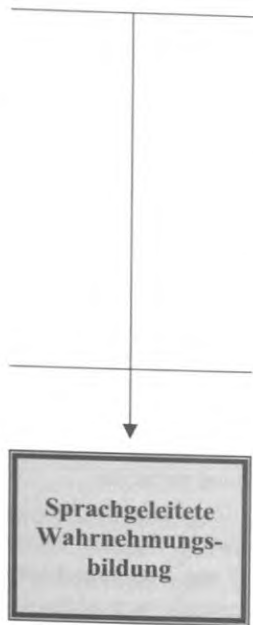
- Subjektorientierung
- imaginative, aber der Vorlage verpflichtete sprachliche Anschlüsse
- Aushandlungsprozesse

Umgang mit Werbung (Gast 1994):

- Erweiterte semiotische Perspektive
- Berücksichtigung des Funktionswandels (von der Konsumrhetorik zu *lifestyle*-Ästhetik)

Visuelle Kompetenz nach Doelker (1997):

- erweiterter Textbegriff
- Ergiebigkeit des Code-Begriffs
- Medienbezogener, erweiterter Kompetenzbegriff



In den vorangehenden Kapiteln wurden für praktische Erprobungen einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung didaktische Fundamente gelegt und Möglichkeiten einer methodischen Umsetzung bereits angedeutet. Was noch aussteht, ist eine Analyse der vorgesehenen Medienangebote mittels der in Kapitel 4 entwickelten Code-Systematik. Diese Lücke schließt das folgende Kapitel.

6 Texturen und ihre semiotische Codifizierung

Das Erste, was man in einer semiotischen Untersuchung präsent haben muß, ist die Bemerkung, daß nicht alle Kommunikationserscheinungen mit den Kategorien der Linguistik erklärt werden können.

Umberto Eco²³⁹

Bereits in Kapitel 1 wurden Spielfilme, Videoclips und Werbung angesprochen. Kam es dort darauf an, mediale Qualitäten allgemeiner Art aufzuzeigen, so sollen im Folgenden Medienangebote darauf untersucht werden, an welchen Zeichensystemen sie partizipieren und wie sie codifiziert sind. Ziel ist keine vollständige semiotische Analyse, sondern die Erfassung exemplarischer Aspekte, bereits im Hinblick auf unterrichtliche Praxis. Es handelt sich um die Spielfilme *Twister* (1996) und *Matrix* (1999), einen Programmauszug aus MTV mit zehn Videoclips (2002) und Fernsehwerbung aus einem Kinderprogramm von RTL (2003).

6.1 Spielfilme

Zwei Tendenzen waren beim gegenwärtigen Mainstreamkino ausgemacht worden: eine zunehmend bildgewaltige Darstellungsästhetik im Dienst gesteigerter Illusionsbildung und verschiedenartige „Entwirklichungen“ des Erzählten. Im Folgenden werden zwei für diese Tendenzen typische Filme betrachtet. *Twister* repräsentiert den rasanten Aktionsfilm mit aufwändigen Effekten, in dem das Erzählte selbst realistisch, das Erzählen unproblematisch bleibt. *Matrix* steht hingegen für den Entwirklichungsfilm der mittleren Sphäre.²⁴⁰

²³⁹ Eco 2002, 197 (Hervorhebung Eco).

²⁴⁰ Eine Unterscheidung von Eco aufgreifend, ließe sich sagen, *Twister* interessiert v.a. im Hinblick auf einen kinematographischen Code, der die Reproduzierbarkeit der Wirklichkeit durch Apparate betrifft; *Matrix* im Hinblick auf eine filmische Codierung der Kommunikation auf der Ebene bestimmter Erzählregeln (vgl. Eco 2002, 250).

6.1.1 *Twister* (1996)

Twister (1996, Regie: Jan de Bont) vereinigt mehrere Vorzüge: Der Film liegt für SchülerInnen bereits in historischer Distanz, eine Betrachtung im Unterricht ist daher kein Eingriff mehr in die aktuelle „Privatlektüre“. Dennoch ist der Film ein typisches Beispiel für technisch hoch entwickelte, gewaltige, die Sprache oft verschlagende Darstellungsästhetik. Zudem erweist sich Wesentliches in Sachen Codes und Codierung bereits in den ersten gut 30 Minuten; eine zeitaufwändige und ermüdende Abarbeitung des Gesamttextes wird somit überflüssig.

Zum Inhalt von *Twister*: Zwei Forscherteams wollen durch die Platzierung von Sensoren in Tornados die Grundlage für bessere Frühwarnsysteme schaffen. Es kommt immer wieder zu rasenden Autofahrten hart am Wind der durch den amerikanischen Mittelwesten pflügenden Stürme, bei denen Kühe, Traktoren, Benzinlaster, ja ganze Gebäude durch die Luft fliegen. Eingelagert in den Kampf der erbittert rivalisierenden Forscher mit der Natur ist der zweier Frauen um einen Mann. Bill (Bill Paxton) hat sowohl seine Frau Jo (Helen Hunt) als auch das nun von ihr geleitete Team verlassen und ist im Begriff, eine Arbeit als Wetteransager aufzunehmen. Die Handlung setzt nach einem Prolog, der zeigt, wie Jo als Mädchen ihren Vater in einem Tornado verliert, ein. Bill sucht an der Seite seiner neuen Lebensgefährtin Melissa das Team auf, um von Jo die Scheidungspapiere unterschreiben zu lassen. Ein Alarmstart vereitelt jedoch das Ansinnen, weshalb Bill mit Melissa der Kolonne zunächst widerwillig hinterherhetzt. Bei den immer dramatischeren Versuchen, die Sensorenmaschine in einen Tornado hineinzufahren, erfasst Bill wieder die Begeisterung, erweist sich die Inadäquatheit der elegant-urbanen Sexualtherapeutin Melissa als Partnerin für ihn und kommen sich die Noch-Eheleute wieder näher. Als sich Melissa verständnis- und würdevoll verabschiedet, der böse Konkurrent Jonas Miller den Tod im Tornado gefunden hat, ist der Weg frei für ein gutes Ende: Die Maschine funktioniert, Bill und Jo er- und überleben einen Aufenthalt inmitten des Tornados, der zudem das Wohnhaus der Farmerfamilie verschont hat.

Ein Film also, der hollywoodtypisch die „Sehnsucht nach heilen Welten, klaren Strukturen und großen Bildern“ (Schnell 2000, 143) bedient. Die Handlung ist grobschnittig und in den effektreichen Actionszenen beschränkt sich Sprache weitgehend auf Ausrufe wie *Oh mein Gott!* (Dies sicher realistisch.) *Twister* arbeitet mit Klischees und Schematisierungen (von manchen Unwahrscheinlichkeiten zu schweigen), ist aber doch spannende, „gute“ Unterhaltung. Was sich an dem Film in „zweiten Blicken“ erfahren lässt, ist der Diskurscharakter einer auf den ersten Blick natürlich-realistischen Wirklichkeitsdarstellung, die tatsächlich eine dicht codierte multimediale Symbolsprache repräsentiert.

Die Bildrhetorik wird insbesondere in der Charakterisierung und Konstellation von Figuren virulent. Innerhalb des multimedialen Textes bleiben z.B. Jo und Melissa keine bloßen ikonischen Aussagen, sondern werden zu Ikonographien, vermittelt über somatische, artefaktische und objekthafte Codes. Jo ist blond, ungeschminkt, rustikal gekleidet, kaugummikauend; Melissa eine schwarzhhaarige, sonnenbebrillte Akademikerin mit Handy und Hosenanzug (weniger unsympathisch freilich, als deplaziert und überfordert). Somatisch hoch suggestiv sind Gruppierung und Kameraführung beim ersten Dreiertreffen: Bill und Jo stehen nebeneinander auf dem Anhänger bei der Sensorenmaschine und erklären – gefilmt im Schuss / Gegenschuss – zu Melissa hinter. Bei den Verfolgungsfahrten wird Melissa vom Platz an Bills Seite zunächst auf die Rückbank hinter Bill und Jo, dann gänzlich in ein anderes Fahrzeug relegiert.

Kleidung ist in *Twister* nicht nur bei den Frauenfiguren deutlich codiert. Die von Bill ist ein artefaktischer Zwittertext: Jackett, Hemd, Jeans und Stiefel situieren ihn zwischen Stadt und Land, zwischen seinem alten und seinem neuen Leben. (Dies tut auch sein Auto: Noch immer ein Truck, aber in elegantem Rot und nagelneu.) Während im bunten Haufen von Bill originelle Kleidung vorherrscht, kommt der seelenlose Konkurrent Jonas Miller in paramilitärisch einheitlichem Khaki daher. Dies wiederum passt zu den verbal ganz gegensätzlich codifizierten Gruppenstilen: Waltet hier demokratisch-kreative Kumpelhaftigkeit (*Hey Bill!*), herrschen dort autoritäre und letztlich disasterbegünstigende Befehlsstrukturen mit Anreden wie *Dr. Miller* und *Sir*.

Bedeutungstragend sind auch technische Objekte und Maschinen. Wo die Guten den Tornados in einem Sammelsurium zerbeulter Fahrzeuge verwegen hinterher rasen, bewegen sich ihre Rivalen kontrolliert in einer Kolonne schwarz glänzender, hochtechnisierter Vans. Ihre – plagierte – Sensorenmaschine trägt den technisch-kalten Namen *D.O.T. 3*, die von Bill entwickelte wird liebevoll *Dorothy* gerufen und trägt den lustigen Aufkleber eines Landmädchens.²⁴¹ Wo Jonas hektisch Satelliten, Radar und Netzverbindungen bemüht, da hält Bill bedächtig und instinktsicher die Nase in die Luft und werden in seinem Team aus leeren Getränkedosen kleine Sensorenpropeller handgefertigt.

Auf der Ebene multimedialer Textsorten verschränken sich in *Twister* Katastrophen- und Liebesfilm. So nimmt es nicht Wunder, dass die für den Film konstitutiven Ideologeme das Verhältnis Mensch-Natur-Technik und die Mann- / Frau-Beziehung sind:

²⁴¹ Ein Ko-Text des Filmes ist natürlich L. Frank Baums Kinderbuch *The Wizard of Oz* (1911), dessen Heldin Dorothy bei Pflegeeltern in Kansas wohnt und eines Tages von einem Zyklon samt Haus und Hund weggetragen wird.

Im Diskurs über Ersteres findet eindeutig eine romantische Ideologisierung statt. Technik, in Form der eingesetzten Geräte und des angestrebten Frühwarnsystems, ist notwendig und segensreich. Aber sie belässt nicht nur, sie erfordert sogar den Menschen in seinen angestammten Fähigkeiten und Rechten auf Individualität, Instinkthaftigkeit, Kreativität. Konterkariert wird Technik auch durch ihre Einbettung in die pastorale Ikonographie des agrarischen Herzlandes im Mittelwesten mit mehr als stimmungsvollen Landschaftsbildern. (Die Farmerfamilien erhalten bezeichnenderweise Gesichter und Schicksale, während die Jonas Miller finanzierenden „Sponsoren aus der Wirtschaft“ ebenso anonym bleiben wie die Stadtneurotiker auf Melissas Mobiltelefon.) Tornados sind Teil und Kehrseite dieser Natur. Sie haben Jo den Vater geraubt, sie schlagen wahllos Schneisen der Zerstörung und des Todes. Andererseits sind sie transzendent und ästhetisiert: bezeichnet als *tanzende Schwestern* oder als *Finger Gottes*, oft unterlegt mit sphärischen Klängen.²⁴² (Jo schreibt ihnen sogar bösen Willen zu.) Dass Natur ein transzendentes Phänomen ist, wahlweise ein Garten Eden oder ein teuflischer Ort der Bedrohung, dass aber der Mensch letztlich für alles auch eine Lösung findet, vereinigt zwei amerikanische Basisideologien, die seit dem 19. Jahrhundert zahlreiche fiktionale Modellierungen erfahren haben und im Hollywoodkino in Gestalt von Katastrophenfilmen permanent re-inszeniert werden.²⁴³

Neben dem Verhältnis Mensch-Natur-Technik enthält der Film auch einen Diskurs über die Mann- / Frau-Beziehung. Die bestehende Ehe obsiegt, und das Auge eines Tornados wird schlussendlich der proto-sakrale Raum der Wiedervereinigung von Bill und Jo, womit die beiden Haupthandlungen und Hauptdiskurse konvergieren. Obwohl weder Melissa noch Jo „Weibchen“, sondern gebildete, qualifizierte Berufe ausübende Frauen sind, ist die Rollenverteilung doch traditionell. Bill hat die Maschine erfunden, übernimmt bald wieder im wörtlichen wie im übertragenen Sinne das Steuer, kümmert sich um die Tornados, derweil die Frauen mit sich und der Beziehungsdynamik beschäftigt sind.

In *Twister* werden über Namen, Farben, Gegenstände, Topographien und ihre Anordnungen – also über verbale, ikonische, tonale, somatische, artefaktische und objekthafte Zeichen – Diskurse konstruiert über die Gegensätze zwischen Land und Stadt, zwischen Naturwüchsigkeit / Körperlichkeit und Entfremdung / Intellekt,²⁴⁴ zwischen Herzblut und Geld, Gefühl und Technik, Gut und Böse.

²⁴² Überhaupt verdient die Filmmusik Beachtung. Die Verfolgungsfahrten sind meist mit Rockmusik unterlegt, bei den chaotischen Alarmstarts ertönen oft schwungvoll-heitere Orchestersätze, im Hintergrund ruhigerer Szenen in der „Wagenburg“ trällert Country-Musik.

²⁴³ Urvater der Jagd auf das Böse einer transzendenten Naturgewalt ist Herman Melvilles Captain Ahab (*Moby Dick*, 1851); für das sich überschwänglich behauptende Individuum steht Walt Whitman Pate (*Leaves of Grass*, 1855).

²⁴⁴ Die arglose Therapeutin Melissa hatte Bills Rede vom Tornadojagen als Metapher verstanden.

Hoch verdichtet zeigt sich dies in der Sequenz, in der zwischen den Frauen an der Restauranttheke der Dreieckskonflikt zur Sprache kommt, während Bill beobachtet, was sich am Himmel zusammenbraut.

Abb. 14: Visuelle Diskurskonstruktion in *Twister*: Männer und Frauen



Männer kümmern sich um Wichtiges.



Frauen kümmern sich um Beziehungen.

Bill steht in einer archetypisch amerikanischen Szenerie: Hinter sich das Neonschild eines erdigen Barbequee-Restaurants am Straßenrand (mit den penibel aufgereihten Fahrzeugen der Konkurrenz), vor sich unter einem grünlich-schweren Himmel ein Highway mit Strommasten (samt *Stars and Stripes*). Wo der Konkurrent im geschlossenen Raum an Hightech-Geräten hängt, steht Bill, in Hemd, Jeans und Stiefeln, im Freien, lässt Erde durch die Hand rieseln, hält die Nase in den Wind und gibt mit einem lapidaren „Er wird grün“ den Startschuss zur Verfolgung. Bei dieser Verfolgung wird er von Jo im wörtlichen und im übertragenen Sinn das Steuer übernehmen. Der Subtext der Szene lautet: Wo Frauen um Männer streiten, kümmern sich Männer um wirklich Wichtiges.

Die Beobachtung eines Medienangebotes wie *Twister* kann bei unterschiedlichen Zeichensystemen auf niedrigeren Codifizierungsebenen ansetzen: Bei Figuren und ihren Namen, ihrer Sprache und Kleidung; bei gezeigten und abwesenden Kulissen und Topographien; bei Objekten wie Geräten und Autos und ihren Namen. Das Zusammenspiel solch elementarer kultureller Einheiten konstituiert Teiltexthe, die wiederum höhere Einheiten ergeben: die Textsorte „Katastrophenfilm“ (mit eingelagerter Dreiecks- / Liebesgeschichte), Diskurse über das Verhältnis Mensch-Natur-Technik (Individuum / Technik, Stadt / Land) oder über die Mann-Frau-Beziehung.

Mit Bezug auf die Dialektik von Botschaften prägendem *Code* und *Code* ggf. transzendierender *Botschaft* liegt hier ein Medienangebot vor, welches für einen einigermaßen Filmerfahrenen kaum Codeübersteigungen parat hält: Dem Konstruktionsmuster des Katastrophenfilms entsprechend, richtet die Naturgewalt erheblichen Schaden an und tötet verdient den „Bösen“, verschont aber die Guten; die Natur ist nicht komplett zähmbar, wohl aber kontrollierbar durch Mut und Erfindungsgabe; menschliche Entzweiungen heilen im gemeinsamen Durchleben.²⁴⁵ Ein vorhersehbarer Verlauf, in dem nur die Differenziertheit der Melissa-Figur „stört“, denn hier wäre eher das negative Zerrbild einer kalten Karrierefrau und / oder dummen „Zicke“ zu erwarten gewesen. Zu ergründen, inwiefern und warum diese Figur vergleichsweise komplex angelegt ist,²⁴⁶ wäre in der Beobachtung des Films ein lohnendes Unterfangen.

6.1.2 *Matrix* (Teil 1, 1999)

Steht *Twister* für den tempo- und effektreichen Aktionsfilm, repräsentiert *Matrix* (Teil 1, 1999, Regie: Larry & Andy Wachowski) den mittelkomplexen Entwicklungsfilm. Nach einem globalen Krieg zwischen Menschen und intelligenten Maschinen ist die Erde eine Wüste, und die KI hat die Herrschaft ergriffen. Sie züchtet als Energiequellen Menschen in Käfigbatterien und gaukelt ihrem Bewusstsein, um sie ruhig zu stellen, eine computergenerierte Scheinwelt vor, die *Matrix*. In der *Matrix* vollzieht sich das Leben in einer modernen Großstadt am Ende des 20. Jahrhunderts. Nur wenige Rebellen leben noch frei auf Hovercrafts und in der Stadt Zion im Erdinneren, ständig pendelnd zwischen der *Matrix* und der Wirklichkeit, ständig bedroht von Monsterrobotern hier, virtuellen Agenten dort. Der Kommandant eines dieser Schiffe, Morpheus (Laurence Fishburne), kontaktiert einen *Matrix*-Menschen, transferiert ihn in die wirkliche Realität und nabelt ihn von seinem Käfig ab. Der Befreite, Neo (Keanu Reeves), ist der für den Kampf gegen die Maschinen vom Schick-

²⁴⁵ Klassisch durchgespielt ist dieses Muster auch in dem Film *Deep Impact* (1998), in dem ein Meteorit die Erde bedroht.

²⁴⁶ Ich sehe den Grund vor allem darin, dass Bill als rundum sympathischer Charakter erhalten bleiben muss, was der Fall ist, wenn auch Melissa ihre guten Seiten hat.

sal vorgesehene Erwählte. Nach einer langwierigen Ausbildung und zahlreichen Verwicklungen kommt es in der Matrix schließlich zu einem Showdown, in dem Neo, gestärkt durch schiere mentale Willenskraft und durch die Liebe einer Frau, Trinity (Carrie-Ann Moss), obsiegt und dadurch die Hoffnung auf ein Ende der Maschinenherrschaft weckt.

In zweierlei Hinsicht kann der nüchterne Schrifttext dieser Inhaltsangabe dem Filmtext auch nicht annähernd gerecht werden. Die Beschränkung liegt einmal in dem fulminanten Bilderrausch, der sich in *Matrix* entfaltet. Szenen, in denen Neo „abgebelt“ wird und in die Wirklichkeit hinübergeleitet oder mit Morpheus Kung Fu übt, in denen das Schiff von Monstermaschinen attackiert oder eine mit Marmorsäulen bestückte Eingangshalle bei einem Feuergefecht vollständig zertrümmert wird, in denen Neo Pistolenkugeln mit der Hand stoppt und mit seinem ganzen Körper in einen Agenten hineintaucht, sind von überwältigender audio-visueller Mächtigkeit. Der Film arbeitet mit Effekten, die Menschen über Wände gehen lassen, ihre Bewegungen extrem verlangsamten, ihre Körper phantastisch „morphen“, in denen Bilder und Szenerien sich unvermittelt de-realisieren und in andere verwandeln, etwa bei den Übergängen zwischen der Matrix und der Wirklichkeit.

Zweitens kann eine Inhaltszusammenfassung kaum das zumindest in der ersten halben Stunde überaus kryptische Nebeneinander und Ineinander von Realitätsebenen wiedergeben. Der Film beginnt mit dem Doppelleben der Hauptfigur in der Matrix als Programmierer Mr. Anderson und als Hacker Neo. Handlungsauslösender Impuls sind mysteriöse Kontaktaufnahmen durch Morpheus, die Neo ins Visier der Agenten bringen, die wie postmoderne Gestapo-Männer anmuten. Bei Neos Verhör agieren diese zunächst lediglich wie abgebrühte Geheimdienstler. Zweifel am ontologischen Status der gezeigten Realität, die bereits durch übernatürliche Phänomene bei der einleitenden Verfolgungsjagd auf Trinity angebahnt wurden, verdichten sich, als die Agenten Neo den Mund zuwachsen und ihm eine Sonde in Form eines eidechsenähnlichen Reptils durch den Bauchnabel eindringen lassen. Der Zuschauer „schafft es in den ersten 30 Minuten nicht, eine sinnvolle Welt zu entwerfen, die diese Elemente integrieren könnte“ (Görnitz-Rückert). Erst nach und nach ordnen sich für ihn, wie für Neo, die verschiedenen Wirklichkeiten:

- die virtuelle Matrix (Großstadt, Ende des 20. Jahrhunderts),
- Internet- und Hackerrealität innerhalb der Matrix,
- (vermeintliche) Alpträume Neos in der Matrix,²⁴⁷
- Leben an Bord von Morpheus' Schiff,

²⁴⁷ In die Bewusstseinsimulation einer empirischen Wirklichkeit sind also auch virtuelle bzw. unbewusste Wirklichkeiten einprogrammiert.

- virtuelle Trainingsräume für Neo, inklusive einer Übungs-Matrix („Konstrukt“),
- die „wirkliche“ Wirklichkeit der Maschinen, Menschenzellen und Rebellen.

Wenn Neo, Trinity und Morpheus als virtuelle Figuren in der Matrix agieren, vollziehen ihre Körper – in Sesseln an Bord des Schiffes angeschnallt und verkabelt – dies zuckend mit. (Darin unterscheiden sie sich von den „bewusstlosen“ Matrix-Bewohnern, deren angezapfte Körper still in ihren Käfigen liegen.)

Die unglaublichen visuellen Effekte und die komplexe Ineinanderschichtung von Wirklichkeitsebenen haben beigetragen, *Matrix* zu einer Kinosensation werden zu lassen. Hier wird in einer Art erzählt, die in Buchform nicht zu leisten wäre und die die Metapher von der „Filmsprache“ hinfällig werden lässt: Das Medium Film kommt mit *Matrix* zu sich selbst. Den Erfolg mag mitbegründet haben, dass sich *Matrix* als actionreicher Thriller (mit Liebesgeschichte wie in *Twister* sowie mit einem Anstrich fernöstlicher Kampffilme) ebenso rezipieren lässt wie als intelligente, mehrschichtige Science Fiction oder als anspielungsreicher Diskurs über die Wirklichkeit der Wirklichkeit. Gerade deswegen lohnen sich zweite Blicke auf den Film, also darauf, wie unterschiedliche Zeichensysteme von der Ebene einfacher Seme bis hin zu Diskursen zu kulturellen Einheiten codiert sind.

Im verbalen Zeichensystem kann sich das Augenmerk richten auf Seme wie „der Erwählte“ oder auf Eigennamen und ihre Bedeutungshöfe: *Nebukadnezar* (der Name des Schiffes), *Zion*, *Morpheus* und *Trinity*, *Neo*, der neu geborene Erwählte – diese Wörter konnotieren in ihrer Gesamtheit einen archaischen oder utopistischen religiös-mythischen Hintergrund, der die erzählte Hightech-SciFi mit den alten Menschheits-erzählungen verwebt. *Cypher* ist passenderweise der Name des verschmähten Liebhabers und späteren Verräters: eine Ziffer ohne Substanz wie die Nullen und Einsen der Matrix. Die religiösen Konnotationen der Namen und der Grundhandlung hat Sebastian Görnitz-Rückert untersucht und dabei auch Unstimmigkeiten eruiert: Die *Nebukadnezar* trägt den Namen des Zerstörers Jerusalems, ihre Crew ist aber ein Kampftrupp Zions. Neo ist in mancherlei Hinsicht ein Jesus, der aber die Erlösung zumeist mit brachialer Gewalt ins Werk setzt.²⁴⁸

²⁴⁸ Dass *Matrix* daher Religion als Antwort auf das menschliche Bedürfnis nach Orientierung verschreibe und der Theologie wieder Gehör verschafft haben sollte, scheint mir zweifelhaft. Ich vermute eher, dass es den Machern des Films darauf ankam, eine vage religiös-mythische Aura zu evozieren. Ob dies zufällig oder programmatisch als postmoderne Absage an die „großen Erzählungen“ (im Sinne Lyotards) geschehen ist, sei dahingestellt. Entscheidend ist der Effekt, nämlich die Suggestion eines diffusen Größeren, Mythischen, Transzendenten, das aber frei vom Ballast theologischer oder philosophischer Differenzierung und ethisch-moralischer Ansprüche ist: Jesus ist ein extrem anstrengender, fordernder Erlöser, Neo nicht.

Auf der Textebene interessant sind Wendungen und Sätze wie *Du kennst die Frage / Die Antworten folgen / Nicht denken, wissen*, deren Orakelhaftigkeit Neos Berufung eine erhabene Aura verleiht. In längeren Figurenreden (zwischen Ebenen 3 und 4) scheinen zwei Diskurse auf: Cypher begründet, warum er ein digital falsches Leben in Ruhm und Reichtum einem analog echten Dasein voller Gefahren und Entbehrungen vorzieht und verhandelt damit die Frage danach, was ein Leben lebenswert macht. Die Frage betrifft vordergründig Werte und Ideale, tiefer gehend den Zusammenhang von Bewusstsein und Lebenswert bzw. den Status von Wissen und Wissbarem. Nur aus der Außenperspektive von Morpheus (und dann des Zuschauers) ist die Matrix objektiv Betrug und Sklaverei; subjektiv erlebt aber wird sie, ohne Metaperspektive, bruchlos als normale und für die meisten glückliche Realität.²⁴⁹ Wer ist nun – zumal in wessen Urteil? – glücklicher: die Beladenen, die wissen, was mit der Welt nicht stimmt, oder die hiervon Unbeschwerten?²⁵⁰ Der zweite Diskurs scheint in der Rede auf, in der ein Agent dem gefangenen Morpheus seine Abscheu vor dem Menschengeschlecht kundtut. Die Menschen seien für die Erde wie Viren gewesen, die sich vermehrten, zerstörten und dann weiterzögen. Das Ideologem *Stellung des Menschen auf der Erde* zeigt sich hier als Ideologie vom Menschen, dem in seiner Hybris und Gier die Dinge (Waffen, KI) in einer Apokalypse entgleiten.

Codifiziert auf der ikonisch-artefaktischen Ebene ist ähnlich wie bei *Twister* die Kleidung. Zu denken ist hier an die Agenten mit ihren grauen Anzügen, sachlichen Frisuren und Sonnenbrillen, die in nachgerade grotesker Manier unauffällig sind; aber auch an die Lederkluft, mit der Neo und Trinity in den Showdown gehen. (Die langen Ledermäntel erinnern die Älteren unter uns an Italo-Western, die Jüngeren vielleicht an gewisse Modetrends.) Die Crew des Schiffes trägt passenderweise freibeuter- und hackermäßige Desperadokluft, auch Neo bei seinem Erwachen an Bord. Im Objekt-Zeichensystem kann die *Nebukadnezar* Textsortenstatus reklamieren, denn ihre Innenausstattung widerspricht eklatant den sonst im Film herrschenden Hightech-Standards und mutet eher wie die eines U-Boots aus dem II. Weltkrieg an.

Mediale Formate tauchen in *Matrix* wiederholt auf: Neos erster Kontakt mit Morpheus findet in einer postmodern düsteren Clubszenerie statt, die eine Zone zwischen

²⁴⁹ Die Maschinen haben zunächst, wie die Produzenten der *Truman Show* in dem gleichnamigen Film (vgl. Kapitel 1.3.1), den Fehler begangen, eine perfekte, heile Welt zu schaffen - mit disaströsen Ergebnissen. Erst eine Matrix, die auch Probleme und Leid parat hielt, funktionierte. Insofern sind die Maschinen vielleicht doch nicht so unklug, wie sie Thomas Heilmann wähnt, wenn sie Neo die Agenten auf den Hals hetzen, anstatt ihm mit Karriere und schicker Freundin sein virtuelles Dasein zu versüßen.

²⁵⁰ Der Film gibt dem Zuschauer beizeiten Morpheus' Außenperspektive und Wissen um die Wahrheit, erspart ihm aber – im weichen Kinossessel – die Nöte, die dies für die Rebellen mit sich bringt. Thomas Anz (2001) hat diese Struktur des Miterlebens von Schrecklichem aus sicherer Warte als Hauptquelle einer leseanreizenden „Angstlust“ ausgemacht.

der bürgerlichen Existenz von Mr. Anderson und dem zukünftigen Rebellendasein von Neo markiert. Die Szene mit Neos endgültiger Rekrutierung vereint alle Genre-merkmale des Agentenfilmes: Unter einer nächtlichen Brücke im strömenden Regen wird ihm die Tür einer dunklen Limousine, ein Lincoln Continental von 1964, geöffnet. Eine kulturelle Einheit stellt die Zusammensetzung der Crew der *Nebukadnezar* dar. Der Kommandant Morpheus ist schwarz, der Erste Offizier eine Frau.²⁵¹

Als transmediales Ideologem erscheint in *Matrix* die Errettung der Welt durch einen von der Vorsehung bestimmten Erwählten, der, neu geboren und geführt von einem Mentor, einen Stationenweg gehen muss, bevor er seiner Aufgabe gewachsen und würdig ist. Man denkt an Moses, an Jesus, an die Artussage, den Parzival-Stoff. Variationen des Motivs gezüchteter / versklavter Menschen tauchen z.B. auf in H.G. Wells' *Time Machine* (1895)²⁵² und in Fritz Langs *Metropolis* (1926) sowie in Aldous Huxleys *Brave New World* (1931), wobei hier jedoch Lebewesen mit Hilfe von Maschinen herrschen, nicht die Maschinen selbst.

Ist *Matrix* ein erneutes Durchspielen archetypischer Erzählungen und Erzählmuster,²⁵³ so überrascht nicht wirklich, dass in diesem digitalen Thriller etliche „analoge“ Anachronismen und manche logische Ungereimtheit stecken. Auffällig ist einmal die Technikromantik: Die grünen Zeichen und Ziffern der Matrix und auf Neos Bildschirm sind eindeutige MS-DOS-Reminiszenzen aus den frühen 1980er Jahren,²⁵⁴ als Übergänge zwischen Matrix und Wirklichkeit fungieren öffentliche Analogtelefone; Morpheus und Neo sitzen im „Konstrukt“ (einem virtuellen Ladeprogramm) vor einem Fernseher aus den 1950er Jahren. Überhaupt ist unlogisch, dass der Hacker Neo gegen das Computerprogramm Matrix anstatt mit der Tastatur mit fernöstlichem Nahkampf und althergebrachten Feuerwaffen vorgeht;²⁵⁵ und dass sein Status als

²⁵¹ Seit *StarTrek* sind politisch korrekt besetzte Crews im Hollywoodkino obligatorisch. Wie am Reißbrett konstruiert wirkt die Protagonistenkonstellation in *Independence Day* (1996): ein weißer Präsident, eine weiße Frau als Berater, ein jüdischer Computerfachmann, ein schwarzer und ein hispanischer Kampfpilot. Seit Ende des Kalten Krieges ist häufig auch ein Russe an Bord, etwa in *Deep Impact* (1998), wo es zudem einen Schwarzen als US-Präsidenten und eine Frau als engagierte Journalistin usf. gibt.

²⁵² Verfilmt 1960 (Regie: George Pal) und 2002 (Regie: Simon Wells).

²⁵³ Auch auf der Microebene tauchen narrative Grundmuster auf: das Liebesdreieck (mit verschmähtem Liebhaber), der Verrat, der Zweikampf, die Rettung aus der Not, die schicksalhafte Entscheidung zwischen zwei Wegen (Neo vor der Wahl zwischen der roten und der blauen Kapsel).

²⁵⁴ Interessant ist auch der Grünstich der Matrix: Er wirkt düster und ist ein Hinweis auf Künstlichkeit – dies natürlich nur aus einer Außenperspektive.

²⁵⁵ Überhaupt bleibt unklar, was die Rebellen nach und außer der Rekrutierung Neos fortwährend in der Matrix suchen, bzw. warum der Freiheitskampf eben dort und mit weit gehend analogen Mitteln geführt wird. Zwar bezwingt Neo am Ende die Agenten, also die von den Maschinen in der Matrix eingesetzten Computerprogramme; es wird jedoch trotz eines auf dem Monitor angezeigten *System Failure* nicht deutlich, dass die Kunstwelt deswegen kollabiert oder die Menschen darin „aufwachen“ oder dass sich an der wirklichen Wirklichkeit etwas ändert. Allerdings eröffnet Neos Sieg den Rebellen die Möglichkeit, nun ohne Lebensgefahr

Erwählter von einem skurrilen Orakel *innerhalb* der Matrix überprüft wird. Die Maschinen erscheinen bei der Abnabelung Neos und bei ihrem Angriff auf das Schiff als Ungeheuer in der Tradition hypertropher Insekten mit Riesenaugen und -zangen. Die Aufforderung an Neo zur Kontaktaufnahme – *Follow the white rabbit!*²⁵⁶ – involviert ebenso ein Tier wie das gewaltsame Einpflanzen der Eidechsen-Sonde in seinen Körper. Deutlich klingt daher im Diskurs moderner Technik der Subtext eines primordialen Animismus an. Schließlich scheint paradox, dass dem perfekt ausgebildeten und ausgerüsteten Neo beim Kampf mit bzw. in einer rein technisch-künstlichen Welt erst der Glaube an sich und der Kuss einer Frau die Stärke zum Sieg verleihen. Eine sich zunächst mit Macht aufdrängende technisch-positivistische Weltauffassung wird durch derartige Irrationalismen und Anachronismen wieder storniert: Die kalte, tote Computerwelt ist im tiefsten Grunde verzaubert und beseelt – dies ist die Ideologie von *Matrix* im Diskurs über das Verhältnis von Mensch und Technik.²⁵⁷ Alles verworrene menschliche Tun und Trachten ist Teil eines diffusen, aber großen Heilsgeschehens.

Die „wundervolle Märchenwelt“, die da wieder aufsteigt,²⁵⁸ das Nebeneinander von und die Übergänge zwischen wirklichen und künstlichen Realitäten, sowie die Erlösung der Welt aus einem Mangelzustand – all dies macht *Matrix* zum Beispiel einer, man erlaube das Wortspiel, „Neo“-Romantik im Kontext von Internet und Cyberspace.²⁵⁹ Maschinenherrschaft und Matrix, das sind die „Zahlen und Figuren“, das „verkehrte Wesen“ der Welt.²⁶⁰ Ungeachtet aller Actionthriller-Elemente erzählt der Film die Geschichte von einem, der zwar die blaue Kapsel verschmät und die rote wählt, dennoch sich aber anschiekt, eine enteelte Welt, aus der „alle Farben, alle Lebestöne“ gewichen waren,²⁶¹ zu erlösen: nicht mit Poesie, doch mit Glauben und Liebe. Das triadisch-teleologische Geschichtsverständnis von Klassik und Romantik

Bekehrung und Befreiung zu leisten, wie bei Neo – dies aber nur als Voraussetzung für einen eigentlichen Freiheitskampf, der dann kein bloßes Spiel innerhalb der Matrix mehr sein kann (vgl. Fortsetzung und Abschluss der Trilogie 2003).

²⁵⁶ Das weiße Kaninchen (*white rabbit*), dem Neo folgen soll, ist natürlich eine Anleihe aus Lewis Carrolls *Alice in Wonderland* (1864). Morpheus erwähnt diesen Text explizit, als Neo zwischen den Kapseln wählen muss.

²⁵⁷ Insofern würde ich Thomas Heilmanns These, wonach die „dispositiven Machtstrukturen der Geräte“ Anpassung und Unterwerfung fordern und daher beitragen, den Freiheitskampf und die mythisch-religiöse Erlösungshoffnung aporetisch zu machen, einschränken.

²⁵⁸ Vgl. Ludwig Tieck, „Wunder der Liebe“ (1804).

²⁵⁹ Ich denke hier an Computerspiele mit Fantasy-Sujets, an die Gebrauchsmetaphorik für Computer und Internet (*Virus, Portal, Passwort, Log-in, Surfen, Tool* usw.) und an Entgrenzungs- und synästhetische Fantasien in Cyberromanen wie William Gibsons *Neuromancer* (1984) und Norman Ohlers *Quotenmaschine* (1996). Virtual Reality steht eindeutig in der Tradition romantischer Entdifferenzierungsutopien (vgl. Röhl 1998, 423).

²⁶⁰ Vgl. Novalis, „Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren“ (1802).

²⁶¹ Vgl. Friedrich Schiller, „Die Götter Griechenlands“ (1788/1803).

scheint deutlich auf. Am Ende steht nicht die Wiederherstellung des goldenen Zeitalters, wohl aber eine nunmehr begründbare Verheißung.

Matrix ist als Textsorte eine Mischung: ein wenig Freibeuter-, Kung Fu- und Liebesfilm, futuristischer Actionthriller, negative Utopie, Science Fiction, neoromantische Fantasy, Erlösermythos, ein wenig Bildungsroman. Ganz sicher ein Film, der bei Erscheinen als Botschaft existierende Codes radikal überstiegen und möglicherweise genrebegründend gewirkt hat. (Ich habe dieses Genre *Entwicklungsfilm* genannt.) Dieses „Unerhörte“ hat sicher beigetragen, den Film erfolgreich werden zu lassen. Nun ist das Verhältnis von Botschaft und Code stetig in Bewegung und ja schon insofern variabel, als Codes auch *individuell* ausgeprägte Raster kultureller Wahrnehmung sind. Daher macht es hier einen besonderen Unterschied, ob es eine vorangegangene Rezeption des Films gegeben und welche Beobachtungstiefen sie erreicht hat. Ein Extrem wären kontextlose „Erstleser“, die vermutlich eine massive Codeübersteigerung erfahren; das andere ggf. gemeinschaftliche „Wiederholungsleser“ in einer (auch internetgestützten)²⁶² Fangemeinde, für die der Filmtext bereits zu den wiederum codifizierenden Voraussetzungen seiner (erneuten) Rezeption zählt.²⁶³ Allerdings besteht die Möglichkeit, dass der Film, wie jeder andere Text, auch wiederholt immer nur oberflächlich wahrgenommen wird und sich dies keineswegs von selbst zu differenzierter Beobachtung entwickelt.

Auf einer hohen Ebene solcher Beobachtung ließe sich der Filmtext auch in einen Zusammenhang mit dem Dispositiv seiner Rezeption bringen.²⁶⁴ Es entbehrt nicht der Ironie, dass die Lebenswelt der Zuschauer mutmaßlich der *Matrix* sehr ähnlich sein wird. Und es ließe sich durchaus annehmen, dass es in einer perfekten *Matrix* Kinos und Filme wie *Matrix* geben könnte, ja müsste. Die *Matrix*-Bewohner haben nur ihre Erlebniswirklichkeit ohne Metaperspektive, die sie deshalb für die Welt *an sich* halten (müssen); dasselbe trifft freilich auf die Kinogänger zu. Eine zusätzliche Parallele rührt aus den Besonderheiten des medialen Dispositivs Kino: ein hallenartiger, dunkler Raum mit großer Leinwand und Surround-Soundsystemen, in dem man gemeinschaftlich mit anderen und unter Stillstellung der eigenen Körperbewegungen erlebt (und dabei zumeist unmerklich in weiche Sessel hinabsinkt). Dieses Dispositiv ist der *Matrix* insofern verwandt, als hier wie dort Regression herrscht, also Bewusstlosigkeit bei den Bewohnern und (wenigstens latent) auch bei den Kinogängern. Ein we-

²⁶² Vgl. <http://whatisthematrix.warnerbros.com> oder <http://thematrixonline.warnerbros.com/web/live/index.jsp> (20.07.2005).

²⁶³ Den Film als kulturelle Einheit haben z.B. Studierende vorausgesetzt, die bei Lara Croft in der neuen Version ein „matrix-ähnliches Outfit“ ausmachten.

²⁶⁴ Vgl. zum Dispositiv-Begriff Kapitel 1.3.4.

sentlicher Inhalt des Filmes realisiert sich also strukturell analog auf der Ebene des Rezeptionsdispositivs.²⁶⁵

Vermutlich ist ein derartiges Beobachtungsniveau mit SchülerInnen nur schwer zu erreichen. Weil *Matrix* nicht Gegenstand praktischer Erprobung wurde, möchte ich an dieser Stelle einige Ansatzpunkte für eine sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung an ausgewählten Codifizierungen des Films vorschlagen.²⁶⁶ Wie *Twister* bietet *Matrix* den Vorteil, dass in der ersten guten halben Stunde bereits sehr viel zu sehen ist:²⁶⁷ das Leben an Bord des Schiffes, die grünen Datenreihen der Matrix, ein Gefecht Trinitys mit Agenten, die Telefonübergänge, die Verfolgungsjagd im Büro, das ins Surreale drehende Verhör, das Geheimgespräch unter der Brücke mit der Entwanzung Neos, Morpheus' Erläuterung der Matrix als Form der Sklaverei, Neos schicksalhafte Wahl der roten Kapsel, die Entnabelung seines analogen Selbst aus der Käfigbatterie, bedroht von Maschinenungeheuern, seine fantastische Wiedergeburt und schließlich das von Morpheus ausgesprochene *Willkommen in der wirklichen Welt*. Hier einige, methodisch natürlich nicht umfassend systematisierte Anregungen für eine sprachgeleitete Beobachtung von / mit Codes:

- Eigennamen werden gesammelt und reflektiert. In einem *brainstorming* könnten zunächst die archaisch-religiösen Assoziationen erhoben werden; aus der Perspektive des Regisseurs / Drehbuchschreibers kann die Entscheidung für die Namengebung begründet werden.
- Das spartanische, etwas heruntergekommene Interieur der *Nebukadnezar* wird antizipiert und gegen das Original gehalten.²⁶⁸ Differenzen und Gemeinsamkeiten werden verhandelt.

²⁶⁵ Schade nur, dass es in der Matrix kein Kinopublikum gibt, welches gebannt *Matrix* schaut. Diesen finalen Realitätskollaps wollte man dem Publikum offenbar doch nicht zumuten.

²⁶⁶ Man wird den Film kaum vor der 10. Jahrgangsstufe behandeln. Nicht so sehr wegen der bildmächtigen Gewaltszenen, die ungeachtet der spektakulären Sachschäden geradezu klinisch sauber bleiben. (Auch nackte Haut oder Sex wird man in *Matrix* vergeblich erwarten. Sex passt nicht zu von ihrer Mission erfüllten Rebellen und noch weniger zu einem von der Vorsehung Erwählten mit höheren Aufgaben.) Weder im Kugelregen noch unter berstenden Säulen und Wänden gibt es jemals Blut zu sehen oder irgendwelche Schmerzensschreie zu hören. Im Gegenteil: Sowohl die Feuergefechte als auch die Nahkämpfe sind auf das Äußerste stilisiert und ästhetisiert – und damit deutlicher als fiktiv markiert als jede *Tatort*-Schießerei. Dies erreicht seinen Höhepunkt, als Neo in Superzeitlupe auf ihn zufliegende Projektile mit der bloßen Hand anhält und dann buchstäblich einem Agenten unter die Haut geht. Die Gewaltdarstellungen werden problematisch, wenn die Zuschauer nicht in der Lage sind, die zugrunde liegenden technischen Hintergründe und die Schichtungen von Realitätsebenen zu erfassen.

²⁶⁷ Allerdings bedarf *Matrix* einer Ganzrezeption wegen der komplexen intra- und intertextuellen Zusammenhänge weit mehr.

²⁶⁸ Hierfür bieten sich schriftliche Beschreibungen, aber auch Montagen und Collagen aus Zeitungen, Zeitschriften, Prospekten und Internetseiten an, welche Cockpits, Bedienungskonsolen, Steuerungszentralen u.Ä. zeigen. Zulässig sind auch Vergleiche mit medialen Modellen (*Das Boot* [1981], *Star Trek* [1988ff.], *Jagd auf Roter Oktober* [1990], *Air Force One* [1996]). Filmstandbilder lassen sich von DVD und auch als Grafik-Downloads aus dem Internet ziehen.

- Nach Morpheus' Erläuterungen der Matrix werden die (bei der Rezeption ausgesparten) Maschinen imaginiert, in Form einer schriftlichen Beschreibung oder auch gezeichnet. Diesen Entwürfen werden die archaischen Maschineninsekten gegenübergestellt.
- Orakelhafte Äußerungen im Zusammenhang mit Neos Berufung²⁶⁹ werden (noch vor Rezeption) präsentiert und dazu eine Geschichte geschrieben. In welcher Art von Text bzw. Erzählung erwarten wir solche Sätze? Erfüllt *Matrix* diese Erwartungen?
- Das Vorkommen von Tieren wird beobachtet. Denkbar wäre, zunächst Bildern der Eidechse oder der Maschineninsekten Geschichten bzw. Textsorten zuzuweisen: Welche Art von Film lassen diese Bilder erwarten? Ist *Matrix* diese Art von Film?
- Der Film wird bis zu Neos Verhör (vor der Mundversiegelung) gezeigt und dann über den weiteren Verlauf spekuliert, z.B. in Form eines Exposees für ein Drehbuch. SchülerInnen können auch dem ersten Abschnitt des Films ein Genre zuweisen (z.B. *Agentenfilm*, *Krimi*) und diese Genrebestimmungen nach Anschauung weiterer Teile neu bedenken.
- Nach der „Wiedergeburt“-Szene²⁷⁰ stellen SchülerInnen Vergleiche an, indem sie Sätze vervollständigen wie: *Diese Szene kommt mir vor wie ...* Auszuhandeln wäre, inwiefern die Details zum jeweils gewählten Vergleich passen. (Der *Geburt*-Metapher ließen sie sich gut zuordnen.)
- Die unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen in *Matrix* werden graphisch dargestellt und erläutert (z.B. in einer Powerpoint-Präsentation).
- Die Verwendung von Farben wird beobachtet: z.B. der Grünstich, die grünen Zahlenreihen, rote und blaue Kapsel.²⁷¹

Wird der Film in voller Länge beobachtet, eröffnen sich weitere Möglichkeiten. In Analogie zum literarischen Gespräch²⁷² kann ein Austausch über *Matrix* erfolgen.²⁷³ Der Film kann auch gegen andere fiktionale Texte gehalten werden, etwa Goethes *Zauberlehrling*, Carrolls *Alice im Wunderland*, Huxleys *Brave New World* oder Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*.²⁷⁴ Auch fächerübergreifend ließe sich *Matrix* beo-

²⁶⁹ *Du kennst die Frage – Nicht denken, wissen! – Ich kann dir die Tür nur zeigen, durchgehen musst du selbst! – Die Antworten folgen.*

²⁷⁰ Neo erwacht in seinem mit roter Flüssigkeit gefüllten Käfig, die ihn anzapfenden Kabel platzen weg, er rutscht durch einen Kanal und stürzt in ein Wasser in einer Felsgrotte, bevor ihn eine Greifzange an Bord hievt.

²⁷¹ Mit einfacher Bildbearbeitungssoftware ließen sich Standaufnahmen unterschiedlich kolorieren, auch in Schwarzweiß darstellen; die Effekte werden erprobt und besprochen. Die Kapselwahl könnte antizipiert werden: „Welche Farben würdest du Neo zur Wahl geben? Warum?“ Die Lösung im Filmtext und kulturelle Valenzen der Farben Rot und Blau werden ausgehandelt. Zusätzliche Anregungen: Warum liegen die bewusstlosen Menschen in einer roten Flüssigkeit? Warum tragen Neo und Trinity Schwarz? Warum sind die Agenten farblos?

²⁷² Vgl. zum literarischen Gespräch zusammenfassend Maiwald 1999a, 214ff.

²⁷³ Angeregt werden könnte er mit folgenden Impulsen: Hat Neo „Brüder“ in der Geschichte, in der Literatur und im Film? Wo gibt es ähnliche Figuren? Was sagt der Film über das Verhältnis von Mensch und Technik? Was ist neu an *Matrix*? Wer ist glücklicher: Neo als Mr. Anderson oder als Freiheitskämpfer? Wie ist Cyphers Wunsch nach einem *Matrix*-Leben zu werten?

²⁷⁴ Goethes Ballade ist eine Parabel über menschliche Hybris und Kontrollverlust. Gleich Alice stürzt Neo aus einer glücklich-harmlosen Welt in einen bedrohlichen, verrückten Irrgarten. Auch in der schönen, neuen Welt

bachten: als religiös-mythische Parabel im Vergleich mit dem christlichen Erlösungsgeschehen; unter wahrnehmungstheoretischen und philosophischen Gesichtspunkten als „angewandter Konstruktivismus“ (Görnitz-Rückert); als Diskurs über Sein und Schein, Realität und Bewusstsein, Wahrheit und Lüge.

6.2 Musikvideoclips

Musikvideoclips sind Teil medialer Verbundofferten von MTV oder VIVA bzw. des Fernsehens als großen Gesamttextes. Aus diesem Grund liegt es nahe, statt isolierter Clips eine zusammenhängende Sendung zu beleuchten. Das Folgende bezieht sich auf die zweite Hälfte der *European Top 20* vom 25. Juli 2002 auf MTV, einen insgesamt ca. 45-minütigen Programmauszug also. Die Abfolge der Clips ist von Moderationen mit Hintergrundinformationen, Werbung, Programmhinweisen und Zusammenfassungen nach jeweils fünf Clips unterbrochen. Ich lege besonderes Augenmerk auf drei Clips und auf die Moderation. Die Nr. 10, *Hero* von Chad Kroeger, ist ein performance-lastiges²⁷⁵ Rock-Video, welches Auszüge aus dem Film *Spiderman* (2002) einmontiert und in Text und Bild Heldentum und Liebe propagiert.

6.2.1 Shakira: *Whenever, Wherever*

Ausschließliche *performance* ist der anschließende Clip von Shakira. Die Sängerin, eine schöne Frau mit langen, blonden Haaren, entsteigt in einer fischhautartigen Montur dem Meer und beginnt auf einem Felsen Gesang und hüftbetonenden Tanz. Zweimal fliegt ein Raubvogel mit ausgefahrenen Krallen dabei auf die Kamera zu. Im Hintergrund der tanzenden Sängerin brandet Wasser gegen den Felsen, bevor ein harter Schnitt sie mit nunmehr getrockneten Haaren durch eine Wüste laufend zeigt. Wind lässt ihre Haare wehen, Shakira bewegt sich anreizend und blickt verheißungsvoll. In einem Sandsturm steht sie plötzlich inmitten einer Herde vorbeigaloppierender Wildpferde. Unvermittelt wird die Sängerin dann in eine klare, kalt wirkende Berglandschaft transferiert und beginnt durch Schlamm / Morast zu kriechen, wobei diese Sequenz Wüstenbilder-Reprisen mit zentrierter Sonne im Hintergrund aufweist. Geysire schleudern braune Fontänen empor. Gegen Ende sieht man die Figur auf einer Bergspitze in schnell ziehenden Wolken. Der Clip endet mit Selbstzitat, auch des Anfangsbildes, bevor sich die Sängerin vom Berg hinab kopfüber der Kamera entgegenstürzt.

werden Menschen nach Bedarf gezüchtet und in einer aufwändig arrangierten Realität ruhiggestellt. Novalis' Roman ist eine frühromantische Erlösungsfantasie. Zentrale Motive wie die Vermengung von realen und Traumwelten, die Entwicklung der Hauptfigur zum Dichter / Erlöser, der kontra-rationalistische Impetus sowie das schicksalhafte Zustreben auf ein neues, goldenes Zeitalter haben Parallelen in *Matrix*.

²⁷⁵ Vgl. zu den Grundtypen *Performance*-, narrativer und Konzeptclip Kapitel 1.3.2.

Der Text des Liedes ist eine wenig originelle Liebesbeziehung: "Baby I would climb the Andes solely / To count the freckles on your body / Never could imagine there were only / Too many ways to love somebody." Besungen werden auch – nicht frei von Understatement – die visuell ausgiebig präsentierten Körperteile, bei diesem Preis der eigenen Vorzüge entstehen Bezüge zu den gezeigten Landschaften (Fontänen, Berge, Flüsse):

Lucky that my lips not only mumble / They spill kisses like a fountain.
Lucky that my breasts are small and humble / So you don't confuse them with mountains.²⁷⁶

Die erwartbare Quintessenz ist Bestimmtheit füreinander, wann immer, wo immer: "Whenever, Wherever / We're meant to be together / I'll be there and you'll be near".

Selbst wenn man Text und Musik vernachlässigt, bleibt der Clip eine semiotisch dicht codierte Textur. Beginnen wir mit der im Zentrum stehenden Sängerin. Der Name *Shakira* (verbales System) klingt nach Fakir oder *shark*. Er denotiert nichts, konnotiert aber Exotik, vielleicht auch (gefährliche?) Erotik. Shakiras Montur ist ein unimedialer Text mit eigener artefaktischer Rhetorik:

Abb. 15: Videoclip Whenever, Wherever (*Shakira*)



Das knappe Oberteil, der freie Bauch und die eng anliegende, tief sitzende Hose sind in der westlichen Welt seit längerem eine bevorzugte Montur junger Frauen. Die lange, blonde Lockenpracht sowie die eng anliegenden, schuppenartigen Kleidungsstücke rufen die Ikonographie der Nixe bzw. Meerjungfrau auf, zumal die Sängerin den Meeresfluten entsteigt und auf einem Felsen zu tanzen beginnt. Die Meerjungfrau entstammt dem Reich der Dämonen und Geister und repräsentiert gleichzeitig sexuelle Verheißung und Bedrohung.

²⁷⁶ Eine famose Quelle für Liedtexte war die private, nichtkommerzielle Domäne <http://www.williger-online.de/> (vormals <http://www.chartlyrics.de/>). Nachdem die Betreiber deutscher Songtextseiten Abmahnungen von Verlagen erhalten hatten, gingen sie Anfang Juli 2005 *offline* (Stand: 20.07.2005).

Die in dem Clip gezeigten Naturbilder werden auf diese Weise animiert und mythisiert. Die Sängerin wird nacheinander in vier Landschaften platziert, das Meer, die Wüste, eine Art bergiges Hochland und ein Hochgebirgsgipfel. Nirgends sind Spuren menschlicher Tätigkeit zu sehen. Die Landschaften wirken nicht unbedingt einladend und lieblich, eher unwirtlich und gefährlich. Wasser brandet, ein Raubvogel fliegt an, Wildpferde galoppieren, Schlammfontänen wirbeln hoch. Shakira ist inmitten und wird ein Teil all dessen.²⁷⁷ Ihre Tanzbewegungen (somatisches System) sind weich und wirken an-, wenn nicht aufreizend, ihre Blicke richten sich immer wieder verlockend direkt in die Kamera, das heißt: in die Augen des Zuschauers.

Welche Diskurse zieht dieser Clip an in dem, was er zeigt und nicht zeigt? Einmal ein Konzept von Weiblichkeit: Die Frau hat abgründige und latent bedrohliche Seiten, die aber letztlich ihre sexuelle Attraktivität, um die sie primär bemüht ist, nur steigern. Sie setzt ihren Körper lasziv in Szene, zugleich weist sie der Liedtext als Gebende und Liebende aus. Über die ins Bild gesetzten Landschaften inklusive Brandungen, Schlammfontänen und Wildpferden wird dieses Weiblichkeitskonzept zusätzlich erotisiert, vor allem aber naturalisiert: Erotik und Liebe ist es, was die (natürliche) Frau (natürlich) ausmacht. Zweitens wird Liebe in diesem Clip durch Entsozialisierung absolut gesetzt. In den (Seelen)-Landschaften gibt es keinerlei Menschen, mithin keine störende Kultur und Sozialität. Auch der besungene Mann bleibt so diffus, dass es mehr auf das Lieben als solches denn auf eine fassbare Beziehung anzu kommen scheint: Liebe(n) ist alles, und brauchen tut sie nur sich selbst, so die Ideologie des Clips. Sie gebiert einen aus dem Wasser und trägt einen auf die höchsten Gipfel. Da dem so ist, kann man sich am Ende auch fallen lassen: "There's nothing left to fear / If you really feel the way I feel".

Der folgende Clip, *Wherever You Will Go* von The Calling ist narrativ ausgerichtet, belässt die Band dennoch ausgiebig im Bild: Eine junge Frau bekommt unter Schmerzen und Blicken eines jungen Mannes ein *Jake* in den Oberarm tätowiert. Nachdem sie den mutmaßlichen Namenträger im eigenen Haus mit einer Rivalin im Bett vorgefunden hat, zerstört sie wütend etliche Gegenstände. Sie sitzt traurig in der Industriefanzenerie, in der die Band spielt, verdrückt eine Träne, bevor man sie ins Wasser hineinwaten sieht. Am Ende wartet (ein reuiger) Jake im Auto vor dem Haus, aus dem sie jedoch mit einem neuen Freund tritt, dem netten Mann vom Anfang. Aus dem vormals unifarbene *Jake* ist ein buntes Blumentattoo geworden. Der Liedtext korrespondiert dem insofern, als er die Trennung bzw. den Wunsch nach

²⁷⁷ Das Kriechen durch den Schlamm evoziert eine amerikanische Volksbelustigung, bei der leicht geschürzte Frauen sich miteinander ringend im Schlamm wälzen. Offensichtlich entspringt auch dieses *mud wrestling* der menschlich-männlichen Sehnsucht nach primordialer, elementarer weiblicher Körperlichkeit.

Wiederherstellung einer Beziehung besingt. (So könnte das Lied als spätere Äußerung Jakes aufgefasst werden.)

Die Clips werden sodann unterbrochen von:

1. einem Programmhinweis auf MTV Masters,
2. einer L'Oréal-Werbung,
3. einem Coca-Cola-Spot, in dem eine junge Frau – fast wie in einem Musikclip – verschiedene Szenen in einer sommerlichen Stadt durchläuft,
4. einer Werbung von Mediamarkt,
5. einem Hinweis auf ein Gewinnspiel von Coca-Cola,
6. einem Trailer für den Ulkfilm *Men in Black II*,
7. einem Hinweis auf den Neckermannkatalog,
8. der Ankündigung *Bon Jovi is back* (Tournee? CD?),
9. einem Trickfilm-Commercial für Lipton Eistee mit Cabrio und Strand,
10. einem Spot für flexible Tarife von e.plus, in dem eine Eidechse verschiedenen Umgebungen jeweils andere Farben verleiht,
11. einem Trailer für den Nonsense-Film *Scooby Doo*,
12. einem Kurznachtrag zu dem e.plus-Spot (Nr. 10).

In weniger als vier Minuten tut sich hier ein anspielungsreicher und selbstverweisender Mikrokosmos aus Konsum, Musik, Fun und Lebensgefühl auf. Clip Nr. 7 ist typisch für ein Sub-Genre, das man „Bauch- und Busen-Rap“ nennen könnte und das Birgit Richards Rede von der „endlosen Zirkulation männlicher Repräsentationsbilder für das Weibliche in den Musikvideos“ (1993) belegt. Der Rapper mit Namen Nelly ist umgeben von vielen wohlgeformten, tanzenden Menschen, v.a. Mädchen, die sich – es ist *Hot in Herre* [sic] – sukzessive aller überflüssiger Kleidung entledigen und damit der gesungenen Aufforderung nachkommen, *so take off all your clothes*. Die Party erreicht den Höhepunkt, als Flammen über die Decke kriechen und passenderweise das einstmals populäre Lied *The Roof is on Fire* von Bizzy Bone angesungen wird, bevor schlussendlich erneutes Feuer die Sprinkleranlage auslöst. Die Nummer 6, *Perdono*, zeigt, wie der Italiener Tiziano Ferro eine Gesprächssendung stört und nebenbei ein Frauenherz erobert. Anschließend kündigt die Moderatorin das Neueste über Jennifer Lopez an, bevor die zuletzt gezeigten Clips zusammenfassend wiederholt und mit weiteren Informationen angereichert werden.

6.2.2 Die Moderation

Die Moderatorin „Sophie“ bewegt sich in einem so gut wie leeren, weißen Raum, welcher frapperend an das virtuelle Trainingsprogramm in dem Film *Matrix* erinnert, das „Konstrukt“. Bestückt ist dieser Raum mit futuristischen Gegenständen im Design der 1970er Jahre: einem roten Kunststoffsessel, orangefarbenen Kugellampen,

einer großen gelben Kugel im Vordergrund, einem rot-weißen Plastikradio auf dem Boden, später einem blauen Kugelbildschirm, der wie ein Astronautenhelm anmutet. Dieses Interieur ist entschieden anachronistisch, aber kitschig genug, um bereits wieder „kultig“ zu sein, und es bedient deutlich die 1970er Jahre-Welle mit Schlaghosen, VW-Käfer und Mini Cooper-Neuauflagen, ABBA-Musik usw.

„Sophie“ selbst ist eine gut, aber nicht spektakulär aussehende Frau in knielangem, rotem Rock mit passendem Oberteil. Ihre sprachliche, gestische und artefaktische Selbstdarstellung ist dezent. Sie informiert und kommentiert ein wenig, und sie weiß scheinbar immer einen kleinen Tratsch: Der Autor Gabriel Marquez sei begeistert von Shakiras Art zu tanzen, The Calling komme im September auf Deutschlandtour, Nelly lebte als Kind in Spanien, Tiziano Ferro hasse Rotwein, der Sänger der Red Hot Chili Peppers habe eine Affäre mit Demi Moore usf. Sophie ist jung und flott genug, um von Jüngeren noch als Gleiche und gute Freundin, alt und elegant genug, um von den Älteren als seriöse Führerin durch das Programm wahrgenommen zu werden. (Für VIVA wäre sie entschieden ungeeignet.) Sie trägt elegante, „viel zu hohe“ Schuhe, aus denen sie am Ende des Programms erleichtert heraussteigt, um nach Hause zu gehen: „Ihr Lieben, macht’s gut.“

Bevor es so weit ist, zeigt der nächste Clip (Platz 5) Jennifer Lopez mit dem Rapper NAS in *I'm gonna be alright* in verschiedenen typischen Ghetto- und Streetgangsszenen, die die körperlichen Vorzüge der Sängerin sogar mit Lockenwicklern im Waschsalon herausstellen. Sinnigerweise ist das Lied des nächsten Clips (Nr. 4) von einer CD mit dem Titel *Laundry Service: Underneath your Clothes*, erneut von Shakira. Abwechselnd in Farbe und in Schwarzweiß sieht man die Sängerin in Hippie-ähnlichem Look in ihrem Tourbus, auf und hinter der Bühne, in unterschiedlichen Aufmachungen in einem Atelierapartment in Umarmungen mit einem Mann, lasziv im „Kleinen Schwarzen“ auf einer Couch, glücklich (verliebt) telefonierend im roten Kleidchen auf einem Bett usw., denn: “I love you more than all that’s on the planet“.

Auch die folgenden Werbespots sind weniger eine Unterbrechung als eine darstellungsästhetische Fortsetzung des Clip-Programms in Hochgeschwindigkeit:

1. Konzertankündigung zweier Bands,
2. Werbespot für ein Motorola-Handy mit Breakdance, Glitzertops und Küssen in der U-Bahn,
3. Werbung für die neue Single *Rainy Dayz* von Mary J. Blige im Rap-Clip-Design,
4. eine flotte junge Frau, die für Neckermann-Mode wirbt,
5. eine längere, hoch futuristische Werbung für eine CD-Collection („Der MTV-Weekender“ zum „Aufwachen, Einschlafen oder Chillen“): In einer virtuellen Stadt pulsieren die Gebäude und Verkehrsströme im Musikkhythmus, auf Großleinwänden erscheinen Clippauschnitte,

6. Werbung für den „Axe [= Deodorant] Dimension Mix Contest“ auf MTV („bringt die weibliche Jury zum Grooven“), bei dem man DJ auf Ibiza werden und dort dann seine eigene Party ausrichten kann.

By the Way von den Red Hot Chili Peppers stellt schnell geschnittene Szenen einer halbsbrecherischen Taxifahrt neben für diese Band typische, eruptive Bühnenaktion.

6.2.3 JXL & Elvis: *A Little Less Conversation*

Das Lied für den an Platz 2 gesetzten Clip ist eine in einen neuen Soundtrack einmontierte Gesangsspur von Elvis Presley.

Abb. 16: Videoclip *A Little Less Conversation* (JXL & Elvis)



Zu sehen ist ein Foucault'sches Szenario: eine große Wand, bestehend aus blutroten, nach vorne offenen Räumen / Zellen, in denen die Umrisse verschiedener Insassen erkennbar sind. Im Verlauf des Clips werden immer mehr dieser Zellen mit Licht erhellt und die jeweiligen Insassen beginnen zu tanzen.

Zu sehen sind in rapide aufeinander folgenden Nahaufnahmen mehrfach:

1. zwei schwarze Gospelsängerinnen im Nonnenlook
2. ein Rock'n'Roll-Pärchen im Stil der 1950er Jahre
3. ein weiblicher Cheerleader
4. eine Stripperin
5. ein DJ / Mixer
6. ein Kung Fu-Kämpfer
7. eine Balletttänzerin
8. ein Breakdancer
9. eine schwarze Discotänzerin
10. zwei Mädchen im Hippie-Girlie-Look
11. der Gospeldirigent

12. zwei rappende Schwarze
13. eine Frau in einem hispanisch anmutenden Kleid
14. ein Mann im Elvis-Rockabilly-Look
15. ein Tänzer mit Schirmmütze, T-Shirt und Jeansjacke
16. eine Rollerbladerin
17. ein Mann im Rockstar-Look der 1960er Jahre
18. der Rockabilly (Nr. 14) zusammen mit einem Punk
19. ein junger Mann in Jeans und T-Shirt

Der Clip endet mit einer Kamerafahrt weg von der nunmehr komplett erleuchteten und fast grenzenlos erweiterten Zellenwand mit Hunderten tanzender Figuren bzw. deren Silhouetten.

Der Text des Liedes ist stark repetitiv und formuliert schon mit dem Titel ein plakatives Motto: "A little less conversation, a little more action please!" Weniger Reden also (*conversation, talking, articulate*), dafür mehr *action, walking, heart*: "Come on, come on ... Close your mouth and open up your heart and baby satisfy me!"

Dieses verknappte verbale Programm erfährt seine Ausführung einmal durch die stark rhythmisierte Musik; realisiert wird es aber auch visuell durch die tanzenden Menschen, die ein diachrones und synchrones Panopticum vielfältiger kultureller Stile repräsentieren. Musik und Tanz verbinden unterschiedliche ethnische, soziale und Altersgruppen, Geschmacksrichtungen und Lebensentwürfe: Schwarz und Weiß, Jung und etwas Älter, Rap und Rock, Gospelsängerinnen und Stripteasetänzerinnen, sogar Hochkultur (Ballett) und Popkultur. Es gibt keine Lebenswelt, die von irgendwelchen zwischenmenschlichen oder gesellschaftlichen Komplexitäten betroffen wäre (welche wiederum von *conversation* mit verursacht, aber auch durch sie zu bearbeiten wären). Es gibt nur, zeitliche und kulturelle Grenzen überwindend und gleichberechtigte Individualitäten stiftend, die *eine* tanzende und singende Menschheit: Leben ist gleich Tanz ist gleich Humanität.²⁷⁸

Warum ist das Lied nicht einfach eine *Cover-Version*, warum bleibt Elvis Presley erhalten? Einmal ist er natürlich ein unverwechselbarer, guter Sänger. Wichtiger scheint jedoch der Bedeutungshof des Phänomens *Elvis*. Presley, aus einer Bretterhütte in Mississippi stammend und in der gigantischen Luxusvilla von Graceland endend, repräsentiert amerikanischen Traum und Alptraum zugleich: vom Nobody aufgestiegen zum Rock 'n' Roll-Rebellen, Massenidol, Sexsymbol, Multimillionär und Weltstar und abgestiegen zum alternden, alkoholkranken, übergewichtigen, billig

²⁷⁸ Die Idee, dass sich im gemeinsamen ekstatischen Tanzerlebnis im Sinne von *love, peace, unity* und *respect* soziale und politische Unterschiede aufheben, ist besonders prägend für das Lebensgefühl der Techno-Szene (vgl. Richard / Krüger 1998, 9ff.).

glitzernden Las Vegas-Entertainer. *Elvis* ist ein transmedialer Mythos, Anspielungs- und Bezugspunkt nicht nur für diesen Clip, sondern für Filme wie *Mystery Train* (1989) und *Forrest Gump* (1994) für Lieder wie *Black Velvet* (von Alannah Myles) oder *Calling Elvis* (von den Dire Straits), als Werbe- und Wackelfigur für Audi-Limousinen, als Gegenstand von Dokumentationen auf Kultursendern, auch, wie gleich zu sehen, als Zitat in dem Clip *Without Me* von Eminem. *Elvis Presley* meint weniger eine Person, mehr einen Mythos von Aufstieg und Fall, von Musik und Tanz und (hüftschwingendem) Sex, von einer scheinbar heil Welt der 1950er und 1960er Jahre. All dies „zapft“ der Clip per Stimme und Namen von Elvis an.

Die Metapher vom Anzapfen drängt sich auf, bedenkt man den augenfälligen Bezug des Clips zu einem anderen populärkulturellen Schlüsseltext: dem Kinofilm *Matrix* (1999). Die blutroten Zellen, in denen die Figuren zunächst regungslos verharren, sind ein Zitat der Menschenzuchtammern im Spielfilm. Ähnlich wie Neo aus seiner bewussten Starre zu einem eigentlichen, „wirklichen“ Leben befreit wird, geht es den Zelleninsassen im Clip, wenn sie durch Musik zum tanzenden Leben erwachen. In dieser Parallelisierung werden Musik bzw. Musiker zu Erlösern und Heilsbringern aufgewertet und wird der Tanz hypostasiert zu dem in *Matrix* emphatisch verteidigten echten Leben.

A Little Less Conversation ist ein Konzeptclip mit vordergründig vergleichsweise übersichtlichem Zeichenarsenal:

- verbal: programmatischer Liedtext,
- tonal: rythmische, „groovende“ Musik,
- ikonisch: Farbe der Zellen, ikonographisch typisierte Figuren,
- somatisch: Tanzbewegungen,
- artefaktisch: Kleidungsstücke und -ensembles,
- objekthaft: Zellenwand (à la *Matrix*).

Diese Elemente, Seme und einfachen Texte setzen sich im Wortsinn baukastenartig zu größeren Einheiten zusammen, etwa der zunächst inkongruent wirkenden Vielfalt der Tanzstile und Tänzer, und tragen, auch über den intertextuellen Anschluss an „Erzählungen“ wie *Elvis* oder *Matrix* eine Reihe an Formaten, Diskursen und Ideologemen auf: z.B. die *eine* Menschheit in ethno-kultureller Vielfalt, Tanz / Musik als Stifter und Hort von Toleranz und Erfüllung, das echte gegen das entfremdete Leben, Ruhm / Reichtum / Glück und ihre Vergänglichkeit. Vielleicht meinte Sophie all dies (mit), als sie am Ende des „Schnelldurchlaufs“ der Plätze 5 bis 2 fingerschnippend das Urteil „cooler Clip, finde ich“ fällt.

6.2.4 Eminem: *Without Me*

Die (preis-)würdige Krönung dieser European Top 20 ist *Without Me* des Rappers Eminem, der spätestens mit dem Film *8 Mile* (2002) in das Überlieferungsgeschehen US-amerikanischer Mainstreamkultur eingerückt ist. Der Clip besticht schon deshalb, weil er eine semiotische Quintessenz des Vorgegangenen aufbietet. Obwohl ihm dies nicht gerecht zu werden vermag, hier eine Beschreibung:

Eine Art Haupthandlung erzählt, wie Eminem sich als Batman-Gehilfe Robin mit seinem Partner Rap Boy aufmacht, um einen Jugendlichen vor dem Anhören einer Eminem-CD zu bewahren. Durchgängig einmontiert sind Kommentarblasen und Geräuschwörter, wie sie in Comics üblich sind: *What's this? Another troubled youth in danger? Who will save him? – Duty calls! – Is our hero up to the challenge before him? KROAK!! ZAP! ZAP! POW!* Eine häufige und somit Kontinuität stiftende Einstellung ist der vor seinem gelben Logo direkt in die Kamera singende und tanzende Eminem in grau-roter Montur.

Dieses Rahmengerüst wird mit zahlreichen Parallelszenen und -settings ergänzt: Als Comicbildchen tauchen verschiedene Religionsfiguren (Bischöfe, Rabbis) neben Sumo-Ringern und Hasenpuppen auf. Dann legt Eminem sein schlecht sitzendes Batman- / Robin-Kostüm an und verlässt mannhaft das Bett und seine zwei *trailer park girls* Jenna und Kiana. In der nächsten Sequenz sehen wir ihn als OP-Notfall in einem Krankenhaus, dann mit einer Dick Cheney-Figur ein Infomercial bestreiten. Die nächste längere Einstellung zeigt, was *meanwhile, on a national talk show ...* (Insert), der "SANDY MESSY LEZBIAL SHOW", unter dem Thema *WHEN SONS GO BAD* geschieht. Dort treten neben dem normalen Eminem und anderen ein Transvestit und eine Sexpuppe auf, ein Studiogast namens Shady (alias Eminem) *disrupts everything*, bevor Rap Boy die Situation rettet. Als nächstes sitzen Eminem und Partner rappend in ihrem Einsatzfahrzeug, einem Sportwagen: *KRAPOW!* Im Refrain wird eine vorläufige Summe gezogen: "Now this looks like a job for me / So everybody just follow me / Cuz we need a little controversy / Cuz it feels so empty without me ..."

Die nächste Szene zeigt einen übergewichtigen, abgehalfterten Elvis in Glitzergerwand in einem bombastischen Badezimmer mit dem Insert: *Across town something different is afoot* und dem Hinweis *TRUE STORY*. Der Liedtext sagt, dass aufmüpfige Jugendliche peinlich berührt seien, dass ihre Eltern immer noch Elvis hörten. Im Folgenden bis zum Schluss wechseln sich Elvis-, Auto-, Talkshow- und andere Reprisen in Hochgeschwindigkeit ab. Elvis tanzt, isst einen fetten Hamburger und hinterlässt – *SPLOOSH!* – auf einem Baumstamm Balancierende (siehe sogleich) in seiner Kloschüssel. Ein Studiogast der Talkshow kippt mit der Sexpuppe hinter das Sofa usw.

Als nächstes sitzt Eminem als „Moby“ glatzköpfig in einem fernöstlichen Raum mit Keyboard beim Yoga, der Text zieht in derber Manier über den Rivalen, andere Musiker und Musikgenres her:

Chris Kirkpatrick, you can get your ass kicked
 Worse than them little Limp Bizkit bastards
 And Moby, you can get stomped by Obie²⁷⁹
 You 36-year-old bald headed fag blow me
 You don't know me, you're too old
 Let it go it's over, nobody listens to techno.

Sodann ein harter Schnitt hinüber zu der bereits erwähnten *NATION'S FAVORITE REALITY SHOW*, bei der drei Abenteurer seit *19 HOURS, 14 MINUTES, 28 SECONDS* auf einem Baumstamm im Meer balancieren und schließlich bis auf den Sieger Slim hineinstürzen. Der Liedtext macht derweil Eminems zynisch-ehrliches Selbstverständnis deutlich: Sei ein beleidigender, obszöner, kontroverser, egoistischer, narzisstischer²⁸⁰ Plagiator - und werde gerade damit bekannt, reich und ein Idol:

I'll be there with a whole list full of new insults
 I've been dope, suspenseful with a pencil
 Ever since Prince turned himself into a symbol
 But sometimes man it just seems
 Everybody only wants to dis-cuss [sic] me
 So this must mean I'm dis-gus-ting [sic]
 But it's just me I'm just obscene
 Though I'm not the first king of controversy
 I am the worst thing since Elvis Presley
 To do Black Music so selfishly
 And use it to get myself wealthy
 "Hey," there's a concept that works
 20 million other white rappers emerge
 But no matter how many fish in the sea
 It will be so empty without me ...

Zwischenzeitlich wird der fernöstliche Moby unsanft auf den Boden geschmettert und später von einer Hasenfigur ins *Nirvana* (Gedankenblase) getreten. Schließlich errei-

²⁷⁹ Chris Kirkpatrick ist Mitglied der Boygroup N'SYNC, die Limp Bizkits sind eine Band, Moby ist der Erzrivale von Eminem, mit Obie ist der Rapper „Obie Trice“ gemeint.

²⁸⁰ An anderer Stelle heißt es, dann auch wieder gleich selbstironisch: „The center of attention back for the winter / I'm interesting, the best thing since wrestling“. Auf den überaus metaphor- und sprachspielreichen Liedtext gehe ich hier nicht gesondert ein (vgl. hierzu Maiwald 2005, 30f.).

chen unsere Helden das Haus des Jugendlichen, wo Eminem sich überflüssigerweise an der Hauswand empor hangelt.

Abb. 17: Videoclip Without Me (Eminem)



Ein Fernsehsender 3NN präsentiert *LIVE* unter arabischen Schriftzeichen eine rap-pende Osama bin Laden-Figur.

Danach betreten die Retter das Kinderzimmer, nehmen dem Jungen die CD mit dem Hinweis auf *EXPLICIT LYRICS* und *PARENTAL ADVISORY* weg. Schlussendlich kapituliert „Osama“ or einer Gruppe schwarzer Rapper.

Kulturpessimistisch kann man in diesem Clip beliebigen und mit allerhand nicht salonfähiger Sprache angereicherten Unsinn sehen. Zweifellos hat er – schon aufgrund seiner rasanten Dichte – wenig gemein mit wahren, guten, schönen symbolischen Ordnungen, denen durch ein hermeneutisches Begreifen beizukommen wäre. Man kann weiter kritisieren, dass die im medialen Dispositiv Musikvideo / MTV stattfindende Ironisierung der eigenen Person und der Musik- / Medienwelt eine besonders zynische Form des Kommerzes ist, denn der Provokateur und Clown Eminem lebt ja *in* und *von* alledem, was er provoziert und verlacht. Man kann auch Anstoß nehmen an der Person Eminem, etwa seinen politisch unkorrekten Äußerungen über Homosexuelle, auch in diesem Clip.

Andererseits lässt sich der Clip auch sehen als selbstironische und selbstreflexive synästhetische Totalisierung einer längst nicht mehr totalisierbaren Gegenwartskultur. Eminem greift hinein in den vollen Zeichen-, Geschichten- und Mythenvorrat und montiert aus diesem Material einen paradoxen intertextuellen Bedeutungskollaps. Erstens hat der Clip, dies unterscheidet ihn von allen vorangehenden, keine Botschaft außerhalb seiner selbst mehr. Sein Referent sind primär andere Medienereignisse: *Batman* (zeitgleich war ein anderer Heldenfilm, *Spiderman*, im Kino), Talkshow, Reality Show, CNN, Werbung, die (medienvermittelte) Musikszene inklusive MTV und Eminem selbst. Auch sein Figurenarsenal besteht weit gehend aus fiktiven oder

medial vermittelten Figuren: Batman, Dick Cheney, Elvis Presley, Slim (der Realityshow-Sieger), Moby, Osama bin Laden.²⁸¹ Mediale Selbstreflexivität herrscht auch im Zusammenhang mit der umgebenden MTV-Sendung: *Without me* referiert über das Batman / Helden-Motiv auf *Hero* von Chad Kroeger; die unterbrochene Talkshow ist ein rauer Bezug zu Tiziano Ferro; die Bethäschen Jenna und Kiana sind ein fernes Echo sämtlicher Räkeleien bei Shakira, Jennifer Lopez und Nelly; eine rasende Autofahrt spielt sich auch bei den Red Hot Chili Peppers ab; und schließlich steht der fette Elvis Presley Rücken an Rücken mit den Tanzenden in *A Little Less Conversation*.

Zweitens wird jeglicher diskursiv-narrative Sinnzusammenhang unterminiert. Text-Inserts wie *meanwhile, on a national talk show* oder *Across town something different is afoot* suggerieren Erzählzusammenhänge, die es schlicht nicht gibt. Paradox ist auch, dass Eminem und Partner sich aufmachen, einen gefährdeten Jugendlichen ausgerechnet davor zu bewahren, sich eine Eminem-CD anzuhören, vor allem aber, dass diese Rettungsaktion wiederum nur über Eminem in Bild, Text und Ton erfahrbar wird. Schließlich wird auch die wiederholte Textzeile *it feels so empty without me* performativ aufgehoben, indem Eminem sie sichtbar singt.

So ist diese Textur durchaus als Metadiskurs über die mediale Konstruktion bzw. Dekonstruktion von Wirklichkeit zu „verstehen“: eine Montage von Realitätspartikeln aus und unter Verwendung von medialen Formaten wie Comic, Actionfilm, Werbespot, Talkshow, Realityshow, Nachrichtensendung, deren „Sinn“ sich im Montiertwerden sogleich wieder gegen sich selbst kehrt. Die immer schon mediale Wirklichkeit ist immer nur medial erfahrbar, Sinn macht sie nur noch als großes *patchwork* des Ungleichzeitigen und Disparaten. Als „Botschaft“ im Sinne Ecos übersteigt dieser Clip eindeutig den durch die neun vorangehenden festgelegten Code. Ästhetische Programme wie Montagefilm oder Dada finden hier eine Einlösung, von postmodernem intertextuellen Spiel und synästhetischer Bricolage zu schweigen. Der Clip versagt es sich komplett, in deklarativer Weise zu moralisieren, „betroffen“ zu machen oder „zum Nachdenken“ anzuregen.

Eine semiotische Analyse kann bei niedrigeren Codifizierungsebenen ansetzen: Kleidung, Settings, Gesten. Sie wird aber sehr schnell in Rechnung stellen müssen, dass der „Inhalt“ dieses Medienangebots zum Großteil aus anderen medialen Figuren, Texten und Formaten besteht bzw. dass der Clip Teil eines großen medialen Diskurs-

²⁸¹ Er spielt zudem auf etliche vorgängige Geschehenszusammenhänge an: „... nobody wants to / See Marshall [Marshall Mathers ist der bürgerliche Name Eminems] no more“. „So the FCC [= Federal Communications Commission, „Medienwächter“ in den USA] won't let me be ...They tried to shut me down on MTV“. „I just settled all my lawsuits, *Fuck you, Debbie [= die Mutter von Eminem]!!“

geschehens ist. Er lässt sich weder nacherzählen noch beschreiben, ohne das ihn Ausmachende zu verfehlen. Seiner Montiertheit, seiner Autoreflexivität und seiner intertextuellen Verweisfülle könnte man auf die Spur kommen, indem man z.B. das Figurenarsenal erfasst und gruppiert. Die Fragen, welche Figuren hier auftreten und welche etwa real, welche fiktiv sind, könnten einen ergiebigen Diskurs über den Clip, die Medien und ihre Wirklichkeit(en) anstoßen. Man könnte den Clip auch mit einem Videoschnittprogramm bearbeiten und dabei thematisch oder formal zusammengehörige Fragmente bündeln (z.B. die Einsatzfahrt, die Talkshow, die Comicelemente). Dies würde die vielfältigen Rekurse sinnfällig machen und die Frage aufwerfen, warum der Clip stattdessen mit extremer Fragmentierung und Beschleunigung operiert. Zu fragen wäre hier insbesondere, ob der pralle Zeichen- und Bedeutungswirbel noch gewinnt oder aber verliert, wenn man ihn verlangsamt und seine Wahrnehmung über sprachlich-kommunikative Anschlüsse intensiviert.²⁸²

6.2.5 Fazit

Die Clips umfassen ein weites Spektrum aus Musikstilen und Darstellungskonzepten: musikalisch vom geradlinigen Rock (*Hero*, *Conversation*) über leichten Pop (Shakira, The Calling, T. Ferro) hin zu Rap (Nelly, Eminem), mit einigen Mischformen (J. Lopez, Red Hot Chili Peppers). Manche Clips sind stark *performance*-orientiert (Shakira, Nelly), in andere mengen sich narrative Spuren (Kroeger, Calling, Lopez, RHCP, Ferro), Elvis und Eminem repräsentieren den Konzeptclip, Letzterer den der ästhetisch avancierten Sorte. In ihrer Gesamtheit sind allein diese Clips eine Melange vielfach aufeinander bezogener kultureller Einheiten, eine komplex verwobene Welt im Kaleidoskop, gleichzeitig eine Plattform für die subliminale Darstellung von Diskursen und Ideologemen über Männer und Frauen, Liebe und Sex, Individuum und Gesellschaft.

Bezieht man die Moderation und die Werbebotschaften mit ein, entsteht ein autoperformativer Bedeutungsraum, in dem die Zeichen und Medienangebote primär auf sich selbst und aufeinander verweisen,²⁸³ ein flirrendes Gemenge von Zitaten, Versatzstücken, Symbolen. Batman und Ballerina, Motorola und Marquez, Gucci und Ghetto, Cheney und Coke, Axe und Elvis – all dies formiert sich additiv in scheinbar wert-

²⁸² Im Rahmen eines Seminars zu Videoclips als Gegenstand des Deutschunterrichts (vgl. Kapitel 7.3) haben Studierende den Text von *Without Me* zu multimedialen Hypertexten ausgebaut und so seine Verweisfülle sichtbar gemacht. Die Hypertexte enthielten selbstverfasste Erläuterungen und Kommentare, angelagerte Bilder, Links zu Begriffen wie „Techno“ oder „Rap“, Verweise auf die Homepages von Personen (Lynne Cheney, Moby) und Institutionen (FCC, MTV) (vgl. Maiwald 2005, 24-38).

²⁸³ Selbstbezüglichkeit war von Anbeginn Programm. MTV startete 1981 mit dem Clip *Video Killed the Radio Star* von The Buggles, MTV Europa 1987 mit *Money for Nothing* von den Dire Straits, dessen Text die Worte „I want my MTV“ enthält.

freier Aggregation. Nirgends gibt es diskursiv hergestellte Definitionen, Strukturierungen oder Hierarchisierungen von Begriffen und Kategorien. Konstitutiv für dieses Aggregat sind Konsumgüter (Handys, Getränke, Kosmetika, CD und DVD, Eintrittskarten, Kleidung etc.), Körperlichkeit (Tanz / Musik, Schönheit, Sex) und Topographien des Wohlbefindens wie Sommer, Strand, Autos, Partys, Konzerte, Kino.

Bezieht man die beworbenen Medienangebote mit ein, ergibt sich das nicht mehr überschaubare Rhizom eines multimedialen, hyperartigen Gesamttextes: In der artifiziellen Stadt im Werbespot laufen auf Großmonitoren Videoclips, das Mädchen in der Coca-Werbung schlendert ähnlich durch die Stadt wie das in einem Clip der Gruppe All Natural. Der angekündigte Film *Scooby Doo* (2002) ist laut Rezension „ein schillernder Bastard aus Kinderkrimi, Teenieromanze und Highschoolhorror ... aus Fernseh-Zeichentrick und Realfilm“, in dem ein eingespieltes Team „in 'Ghostbuster'-Manier mit dem Mysterymobil an[rückt],“ um einem Bösewicht den Garaus zu machen:²⁸⁴ *Without Me* lässt grüßen. Hauptgegenstand des Gesamttextes MTV, den man sich zusätzlich um Dutzende parallel laufender Programme eines televisionären Komplettangebots vorzustellen hat, ist er selbst, Hauptzweck sein eigenes Laufen.

6.3 Fernsehwerbung

Die Funktion von Werbung hat sich verschoben von konsumermunternder Information hin zur Stiftung von Kulturen und Lebensstilen; ihre Strategien von der primär sprachlich basierten Rhetorik hin zur v.a. visuell gestützten Ästhetik (vgl. Kapitel 1.3.3 und 5.5). Daher greift eine Erschließung von Werbung als sprachlichem Phänomen zu kurz und rücken im Folgenden visuelle Anteile in den Vordergrund.

Textgrundlage ist ein Auszug aus dem Sonntagvormittagprogramm für Kinder auf K-RTL vom 25. Mai 2003, eine Mischung aus Comicserien, Programmtrailern und Werbespots. Der immer wieder zwischengeschaltete Erkennungstrailer des Programms besteht aus einem Logo in Pastelltönen und einem löwenähnlichen Comic-Tier. Dazu gibt es z.T. gesungene Ansagetexte wie: *Raus aus den Federn, rein ins Abenteuer! – Party, Fun und fette Action! – Es ist ein Katzensprung ins nächste Abenteuer ... Jeder ist hier ein Held! – Komm in die Welt von Jay [?] – K-RTL, jedes Wochenende! Da bekommt ihr was geboten!* Einen Wiedererkennungswert erhält das Programm auch durch die relative Konstanz der gezeigten Serien. Deutlich geht es darum, eine mediale Erlebniswelt aufzubauen, an deren feste und vertraute Strukturen sich die Rezipienten sowohl momentan als auch längerfristig binden (können). Im

²⁸⁴ Vgl. *Süddeutsche Zeitung* vom 3./4. August 2002, 12.

Folgenden untersuche ich die Einbettungen der Werbespots in verschiedene Umgebungen des Programmkontextes, anschließend einige spotübergreifende Phänomene der gezeigten Werbewelt(en). Schließlich werden drei Einzelspots einer semiotischen Analyse unterzogen.

6.3.1 Werbespots und ihre Kontexte

Der einzelne Werbespot hat verschiedene mediale Umgebungen, welche mit den Nachbarn im Werbeblock beginnt und mit impliziten oder expliziten Verweisen auf entferntere Medienangebote endet. Betrachten wir zunächst die Gesamtumgebung dieses sonntäglichen Programms von K-RTL, das in mehrfacher Hinsicht auf Kinder bzw. auf ihre Bindung an den Sender zugeschnitten ist. Es beginnt sehr früh am Morgen und besteht aus einer Reihe von Comic-Serien, welche zum Teil wiederum in einzelne Episoden zerfallen. Dazwischen stehen Werbeblöcke, an den Nahtstellen erscheinen Sender-Logo, Werbeankündigungen sowie Trailer bzw. Hinweise auf eigene, unmittelbar oder später nachfolgende Sendungen. Hier stellt sich der Ablauf folgendermaßen dar:

1. Trailer „Biber Brüder“ / Trailer „Werbung“
2. Werbeblock A mit 11 Spots
3. K-RTL-Trailer / Programmhinweise auf „Die Mumie“ und „Barbapapa“
4. Comic-Serie: „Biber Brüder“
5. K-RTL-Trailer / Programmhinweis auf Spielfilm „Sweet Sixteen“ / Trailer „Werbung“
6. Werbeblock B mit 12 Spots
7. K-RTL-Trailer / Programmhinweis auf Serie „Knight Rider“ / Programmhinweis auf „Zum Teufel mit den Millionen“ (Spielfilm im Rahmen der so genannten RTL-Mailights)
8. Comic-Serie: „Woody Woodpecker“
9. K-RTL-Trailer / Programmhinweis auf „Die Mumie“ / Trailer „Werbung“
10. Werbeblock C mit 18 Spots
11. K-RTL-Trailer / Programmhinweise auf „Die Mumie“ und „Barbapapa“
12. Comic-Serie: „Die Mumie“
13. Comic-Serie: „Barbapapa“
14. Schlusstrailer (Kinderprogramm-Ende)²⁸⁵

Die Werbeblöcke werden durch Ankündigungen (Trailer „Werbung“) zwar als solche markiert, sie setzen aber insgesamt die bunte und rasante Ästhetik und Abenteuerwelt der Comics fort. Es gibt ganze Spots als Comics, so für den Fruchtsaft Qoo oder den Kaugummi Fritt. Typischer sind jedoch die Einmontagen von Comic-Figuren oder -

²⁸⁵ Noch drei Monate später (17.08.2003) wiederholte sich dieser Ablauf nahezu identisch. Auch aktuell (Juli 2005) beginnt RTL sein Sonntagsprogramm mit Zeichentrickserien (*Power Rangers* und – nach wie vor – *Barbapapa*). Dies belegt, wie sehr der Sender auf Vertrautheit stiftende Konstanz und Erkennbarkeit abzielt.

Sequenzen in „reale“ Szenarien: Ein Hase taucht auf und begleitet Kinder beim Hundehüten (Nesquik); ein Comic-Luftschiff bringt Süßigkeiten (Hippos); die Fruchtzwerge enden in einer Comic-Landschaft. Insgesamt arbeiten 22 der 41 Spots mit Comic-Ästhetik bzw. -elementen. Wie ein Überblick über die Werbeblöcke zeigt, ergeben sich Kontinuitäten und Verzahnungen auch aus Wiederholungen. Manche Werbespots erscheinen in jedem der drei Blöcke, z.B. Qoo in zwei Varianten gleich sechsmal (A 1, A 3, B 10, B 12, C 1, C 3), Nesquik (A 4, B 11, C 18), Fritt (A 4, B 7, C 8). Umgekehrt erscheinen nur vier Spots einmal, allesamt im Block C: Nutella (2), Stinker (7), Kinderpingui (16), Oral-B (17). (Die Oral B-Werbung eröffnet allerdings den ersten Werbeblock im folgenden Erwachsenenprogramm.) Die Abbildung auf der folgenden Seite zeigt die Werbeblöcke im Überblick.

Es ist ein Kennzeichen medialisierter Kulturen, dass Medienangebote andere erzeugen bzw. aufeinander verweisen. Dies zeigt sich hier nicht nur in Hinweisen von RTL auf eigene Sendungen, sondern auch in den Werbespots für Zeitungen (BAMS, BILD) sowie insbesondere für aktuelle Kinofilme wie *Scooby Doo*, *Kangaroo Jack*, *Dschungelbuch 2*. (In letzterem Spot werden gleichzeitig Hanuta-Schnitten mit Dschungelbuch-Klebebildern beworben.) Indirekt, gleichwohl deutlich ruft der im Nesquik-Spot prominent platzierte Dalmatiner einen weiteren Kinofilm für Jüngere auf, *101 Dalmatiner*, und konnotiert die Hightech-Optik des Oral-B-Spots die Ikonographie von Science-Fiction. Schließlich gehört zu nicht wenigen Werbespots eine Webseite, z.B. <http://www.fruchtzwerge.de> (20.07.2005) mit *vielen Indianerspielen*. Man kann auch betonen, dass ein Milchdessert *Handyformat* habe.

Der einzelne Werbespot ist somit eingebettet in den Programmkontext im Nahbereich benachbarter Spots und Sendungen (inklusive Wiederholungen seiner selbst); die Werbung als Ganze ist vielfältig verflochten mit anderen, entfernteren Medien(angeboten). Fernsehwerbung, wie sie sich hier zeigt, ist gleichzeitig Teil und Faktor einer medialen Erlebniswelt, in der sie wiederum symbiotisch und rekursiv verstärkt wird.²⁸⁶

²⁸⁶ So lässt sich erklären, warum eine Grundschulklasse beim Anschauen des Werbespots für Qoo-Fruchtsaft automatisch gleich, text- und melodiefest in das darin verwendete Lied einstimmt (vgl. Kapitel 7.4).

Abb. 18: Werbeblöcke im Überblick (Auszug aus K-RTL vom 25.05.2003)

Block: Nr.	A	B	C
1	Qoo Fruchtsaft (1)	Filmtrailer: „Kangaroo Jack“	Qoo Fruchtsaft (1)
2	Heinz Ketchup	Happy Hippos Kinder- schokolade	Nutella (Martina Ertl)
3	Qoo Fruchtsaft (2)	McDonald's	Qoo Fruchtsaft (2)
4	Nesquik Schokomüsli	Fritt Kaugummi	Filmtrailer: „Dschungelbuch 2“ (inklusive: Hanuta)
5	Filmtrailer: „Kangaroo Jack“	BILD „Dating Day“	Filmtrailer: „Kangaroo Jack“
6	McDonald's	Manhattan Eiscreme	Happy Hippos Kinderschokolade
7	Fritt Kaugummi	BILD am Sonntag	Stinker Spielfiguren
8	BILD „Dating Day“	Filmtrailer: „Dschungelbuch 2“ (inklusive: Hanuta)	Fritt Kaugummi
9	Fruchtzwerge	Kik-Textilien Babykleidung	Wrigley's Kaugummi
10	BILD am Sonntag	Qoo Fruchtsaft (1)	BILD „Dating Day“
11	Schwarzkopf „LIVE“ Haarfärbemittel	Nesquik Schokomüsli	Fruchtzwerge Joghurt / Eis
12		Qoo Fruchtsaft (2)	BILD am Sonntag
13			Manhattan Eiscreme
14			Kik-Textilien Babykleidung
15			Schwarzkopf „LIVE“ Haarfärbemittel
16			Kinderpingui Milchdessert
17			Oral B Zahnbürste
18			Nesquik Schokomüsli

6.3.2 Rekurrente Phänomene

In der bunten Vielfalt sind bestimmte Phänomene rekurrent und bilden ein quasi spotübergreifendes Gerüst der gezeigten Werbewelt: Obwohl im multimedialen Mix aus Sprache, Tönen und Bildern mediengerecht das Visuelle von Kleingeschichten, Szenen und Tableaus dominiert, baut Werbung auch hier auf i.w.S. (1) „kreative“ Sprachverwendungen (Sprachspiele, Normbrüche): Die Eiscremewerbung, von der gleich noch die Rede sein wird, bietet ein deutsch-amerikanisches Kauderwelsch auf, die Fritt-Werbung einen Reim (*Wow, ist das ein Kau*), Kik einen Stabreim (*Kleidung clever kaufen bei Kik*). Mit Nutella auf dem Brot *hat man was drauf*, im Wrigley's-Spot wird der Aufforderung, den *Teller aufzuessen* wörtlich nachgekommen. Wichtiger zu nennen ist auf der Ebene multimedialer Texte (2) die *Comic-Ästhetik*, welche Werbung und Programm isomorph werden lässt. Wichtig sind auch, ob als Zeichentrick oder *in natura* dargestellt, alle möglichen (3) *Tierfiguren* vom Nesquik-Hasen über ein gewieftes *Kangaroo Jack* bis hin zu auszuführenden Hunden. Das gezeigte Geschehen vollzieht sich (4) in besonders *intakten und attraktiven Lebens- bzw. Handlungsräumen*. Bevorzugt werden als unimediale Prototexte bzw. Textsorten: heile Berg- oder Waldlandschaften (Nutella, Hippos), gepflegte Parks oder Gärten (Nesquik, Fruchtzwerge, Kinderpingui) sowie freizeit- und erlebnisorientierte Settings wie Strand, Zoo (Qoo), Diskothek (Schwarzkopf), Sportplatz (Manhattan), Holzhütte (Nesquik). Wohnungen und Häuser sind großzügig, hell, aufgeräumt und verströmen zumeist kultiviertes, gleichzeitig bodenständiges Mittelschicht-Flair. Entsprechend sind (5) die gezeigten *Menschen von einer unspektakulären Attraktivität*. Sie sind hinreichend hübsch und gepflegt, die Produkte aufzuwerten, aber auch durchschnittlich genug, um glaubwürdig und identifikationsstiftend zu wirken. (Die für Nutella werbende Skifahrerin Martina Ertl verkörpert diese Dialektik ideal.) Eltern sind entweder abwesend (und stören nicht), oder sie sind verständnisvoll und geben den Kindern in der Regel, was diese wollen. Väter sind selten mit im Bild, als Ideologie herrscht die moderne, junge Mutter. Die Kinder selbst sind fröhlich, aktiv und bisweilen gewitzter als ihre Eltern (vgl. McDonald's, Wrigley's).

Zu den rekurrenten Phänomenen gehört auch die Kinderspezifität der Produkte (Spielsachen, Süßigkeiten, Getränke), deren eigentlicher Nutzen jedoch marginal bis irrelevant bleibt. Es geht nicht darum, Durst zu löschen, Hunger zu stillen oder Zähne zu säubern, sondern, was ja K-RTL insgesamt auch beansprucht, Spaß, Aktivität, Aufregung und Erfolg zu erleben. Das beworbene Produkt ist, was zum Glück (noch) fehlt: So wie *das Leben* ist auch der Geschmack des Fruchtsaftes Qoo *voller Überraschungen*; mit Nutella *hat man was drauf*; das Pastoral auf der Gartenbank wird gekrönt durch den Verzehr eines Kinderpingui; mit „LIVE“ rot gefärbte Haare erregen die vorher ausgebliebene männliche Aufmerksamkeit (Schwarzkopf). Erwachsene Seher

sind mit angesprochen. Werbungen für Pflege- oder Styling-Artikel wie Haarfärbemittel und Zahnbürste zeigen, dass die Werbemacher einerseits mit beschleunigten Kindheiten, andererseits mit einem erwachsenen Teilpublikum vor dem Fernseher kalkulieren. Die eindeutigen Erwachsenen-Spots (BILD, BAMS, Kik) inmitten eines Comic-Programms lassen vermuten, dass in der Medienkultur Infantilisierungen bei Erwachsenen ebenso stattfinden wie Entwicklungsakzelerationen bei Kindern und Jugendlichen. (Den von Postman medien- und kulturkritisch konstatierten „Verlust der Kindheit“ würde ich daraus jedoch nicht ableiten.) Eine Reihe von Spots geht offenbar von mit vor dem Fernseher sitzenden Erwachsenen aus und ist doppelt adressiert, an die konsumierenden Kinder und die den Kauf vornehmenden oder zumindest befürworten müssenden Eltern. So erklären sich vielleicht die Hinweise auf die gesundheitsförderliche Wirkung von Produkten (Qoo, Wrigley's) oder auch mitkonsumierende Erwachsene wie in den Spots für McDonald's und Kinderpingui.

6.3.3 Einzelbeispiele

Hier drei Beispiele einer codeorientierten Beobachtung. Es handelt sich um Werbespots, welche auch in der Praxiserprobung (vgl. Kapitel 7.4) genauer in den Blick rücken.

6.3.3.1 Manhattan (*Eiscreme*)

Eine Gruppe von Cheerleadern vollführt in einem Stadion extrem schnell geschnittene und collagenartig zusammengestellte Tanz- und Formationsbewegungen. Sie tragen kurze Röcke und bauchfreie Oberteile in den Farben Rot, Weiß und Blau mit einem weißen Stern auf der Brust.

Im Hintergrund läuft eine rap-artige Musik. Eines der Mädchen spricht in die Kamera: *You know what? Noch keiner weiß, we only schleck Manhattan Eis.* Ein von der Gruppe gebildeter Kreis plus eine Drehbewegung der Kamera wird sodann überblendet in das rote Spiralmuster der von oben gefilmten, weißen Eiscreme, durch die ein Löffel geführt wird. Eine Männerstimme aus dem Off sagt mit amerikanischem Akzent: *Schleck it out! Rieseneis! Nice Preis! Manhattan!* Im Schlussbild erscheint von oben der geschlossene Eisbecher umgeben von einem Kranz auf dem Boden liegender Cheerleader (vgl. folgende Abbildung).

Abb. 19: Werbespot Manhattan (Eiscreme)



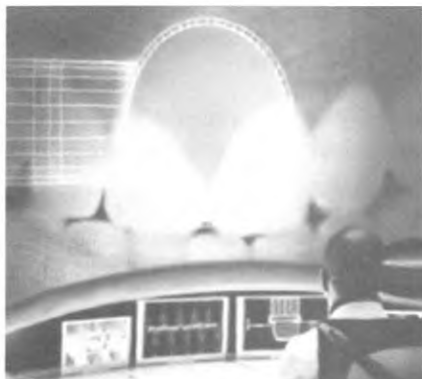
In nur gut einer Viertelminute entfaltet sich hier eine geballte semiotische Ladung. Im verbalen Zeichensystem bemerkenswert sind der Produktname *Manhattan* und die deutsch-amerikanische Melange des Gesprochenen. Der Aufbau eines US-amerikanischen Assoziationsfeldes setzt sich fort mit dem unimedialen Text des Blau-Weiß-Rot der Cheerleader-Kleidung.

Das Tanzensemble mit passender Hintergrundmusik im Stadion kann als multimediale Text angesehen werden. Die rasante, fragmenthafte Collage der Tanzbewegungen, zu der es freilich auch gehört, akrobatische Bewegungen wie FlicFlacs für Sekundenbruchteile in Zeitlupe zu verlangsamen, entspricht einem multimedialen Darstellungsformat, wie es seit dem Film *Matrix* visueller Standard ist. Die rote Spirale in der Eiscreme ist ein archaisches ikonisches Element, welches im Verbund mit (somatischen) Kreisbewegungen der Tänzerinnen und der Kamera erhebliche psychodelische Potenz hat. So wird binnen weniger Sekunden ein generisches Produkt gekoppelt mit aufregend eleganter Urbanität (Manhattan), Sport(lichkeit) und Tanz, lässigem Amerikanismus und attraktiv-jugendlicher Weiblichkeit. (Folgend auf Grätschen und hochgeworfene Mädchenbeine, transportiert die von einer Männerstimme gesprochene Aufforderung *Schleck it out!* ohne Zweifel auch eine sexuelle Verheißung.)

6.3.3.2 Oral B (Zahnbürste)

Der Spot spielt in einem avantgardistischen, in blaues Licht getauchten Raum aus Stahl, Glas und Beton, welcher an (unimediale Prototexte wie) Hightech-Labor oder -Kommandozentrale erinnert. Darin bewegen sich mit einer Aura großer Professionalität und Entschlossenheit Weißkittel beiderlei Geschlechts und unterschiedlichen Alters. Sie studieren Modelle und koordinatengerasterte Projektionen von Zähnen und Gebissen, sie bedienen Konsolen und Monitore, auf denen die Funktionsweise der Zahnbürste technisch simuliert wird (vgl. folgende Abbildung).

Abb. 20: Werbespot Oral B (Zahnbürste)



In einer Einstellung gleitet die Zahnbürste wie ein Raumschiff von unten in die Bildmitte vor einen animierten Hintergrund, auf dem *ORAL B Professional Care* steht; in der Schlusseinstellung rotiert sie vor einem ähnlichen Hintergrund um ihre eigene Achse. Eine Großaufnahme zeigt eine junge, dunkelhäutige Frau, die ihren Rollkragen herunterzieht und mit schneeweißen Zähnen in die Kamera lächelt.

Im Hintergrund läuft eine (melo)dramatische sinfonische Musik, in der Chorgesang, Fanfaren und Schlagwerk dominieren. Aus dem Off ist folgender Text zu hören:

Zahnärzte von heute haben einen Auftrag: Zähne und Zahnfleisch zu schützen. Dabei hilft die neue Braun Oral B Professional Care. Ihre einzigartige pulsierende 3D-Bewegung reinigt so gründlich, sie schützt somit vor Zahnfleischerkrankungen. Kein Wunder, dass so viele Zahnärzte die Professional Care benutzen. Braun Oral B – Zähne putzen wie ein Zahnarzt.

Der Spot ist ein gutes Beispiel für die doppelte Aufwertung eines alltäglichen Gebrauchsproduktes. Dass Wert und Wirkung von Gesundheitsartikeln durch Forschung und Technik erzeugt und in „klinischen Tests“ und von Experten bezeugt werden, ist als Werbestrategie nicht neu. Neu ist freilich, dass die Wissenschaftlichkeit nicht einmal mehr im Ansatz als echte vorgestellt, sondern komplett virtualisiert und ästhetisiert wird. Lediglich im Begleittext findet noch eine, gleichwohl überaus dürftige, „empirische“ Beglaubigung statt, wonach *Zahnärzte* an Oral B die *einzigartige pulsierende 3D-Bewegung* schätzten. Wo es früher Waschsäle voller Zähne putzender Kinder, auf Flipcharts handgezeichnete Skizzen von Karieszonen, kleine Zeichentrickillustrationen und dergleichen gab, haben wir hier ein Szenario wie aus einem Hightech-Thriller oder einer Science Fiction – multimedialen Genres, an denen dieser Spot partizipiert. Dazu gehören: im verbalen System Anglizismen (*professional care*), im tonalen eine Musikuntermalung nahe am Bombast; die Ideologie eines politisch korrekt besetzten Einsatzteams aus Mann und Frau, Jung und Alt, Schwarz und Weiß; als ikonisches Element ein suggestiver Farbfilter, wobei Blau sowohl für kühle Wissenschaftlichkeit als auch für Sehnsucht (nach Fortschritt und Utopie?) steht; bei aller Hingabe an den *Auftrag* und bei allem Einsatz von Technik schließlich

aber auch das somatische Sem eines lächelnden und mit zwei blendenden Zahnreihen besetzten menschlichen Antlitzes.

6.3.3.3 Kinderpingui (Milchdessert)

Zwei Buben stürmen mit einem Fußball unter dem Arm und großem *Hallo, Mami* in eine lichtdurchflutete, weiß- und chromblitzende Küche. (Am Boden im Vordergrund ein kleiner Holztrog mit blauen Wiesenblumen).

Abb. 21: Werbespot Kinderpingui (Milchdessert)



Schon während die Kinder noch im Laufen ihr Begehren äußern, öffnet die Mutter lächelnd den Kühlschrank und entnimmt drei Kinderpinguis: *Nicht so stürmisch. Kriegt doch jeder eins. Viel Spaß!* Die Buben rennen beglückt hinaus; aber auch ihre Mutter schlendert mit einem Dessert in einen gekiesten, von großen Bäumen beschatteten Garten.

Ab hier hört man ihre Stimme aus dem Off: *Kein Wunder, dass es den Kindern so gut schmeckt. Kinderpingui ist ja auch besonders lecker.*

An einer efeuberankten, weißen Hauswand (mit neuen Sprossenfenstern) lehnt ein Damenrad, es stehen Pflanzkübel und Gartenmöbel aus Hartholz herum. Die Frau neigt sich bequem auf einer Holzschaukel zurück, vom Baum herab pirscht sich ein Kätzchen heran. Großaufnahmen zeigen, wie (zu den Worten: *Knackig kühle Schokolade und 'ne Creme aus frischer Vollmilch*) ihr Mund das Dessert umspielt und sie genüsslich einen Daumen ableckt. Unter den Worten *eine Hand hat man immer frei* hebt sie das Kätzchen vom Boden auf. Die Schlusseinstellung zeigt groß ein Kinderpingui in ihrer Hand, eine Männerstimme sagt: *Kinderpingui – das Milchdessert im Handyformat*. Abschließend erscheint links unten eine blaue Comic-Pinguin-Figur und ergänzt: *Für die ganze Familie*.

Besonders bemerkenswert ist hier die Semiotik des Settings und die der Mutterfigur. Im Zeichensystem der Objekte haben wir so etwas wie die Textsorte *Ambiente einer jungen, kultivierten Mittelschichtfamilie*: Das Haus ist offenbar ein renovierter Altbau (mit altem Baumbestand), die Einrichtungsgegenstände sind umso moderner. Es herrscht eine elegante Naturnähe mit Blumentrögen, Fahrrad, Gartenmöbeln aus Holz, Kätzchen als Haustier, die aber keinesfalls ins rustikal Ökologische abgeleitet, sondern auf der gediegenen Seite bleibt (kein Gemüseanbau, keine Schafzucht u. dergl.). Dem korrespondiert die Erscheinung der Frau. Sie ist (artefaktisch) ganz in Weiß mit Sandalen, weiter Hose und engem, ärmel- und dezent bauchfreiem Pulli. (Auch die Kniestrümpfe der Buben sind blütenweiß, nach Straßenfußball sieht das nicht aus.) Sie wirkt locker und natürlich, dennoch gepflegt und attraktiv. Ihre schulterlangen, blonden Haare sind offen, ohne formlos zu wirken; ihre Bewegungen sind ruhig, sie wirkt eins mit sich.

So thematisiert der Werbespot implizit die Ideologeme *Lebensgemeinschaft* und *Geschlechterrollen* und kreuzt in der dargestellten Frau traditionell konträre Rollenideologien: Sie ist eine gütige, freundliche Mutter, die die Wünsche ihrer Kinder vorwegnimmt. Dass es einen berufstätig abwesenden Mann gibt und sie ihm eine gute und dennoch ebenbürtige Partnerin ist, lässt sich erahnen. Entscheidend ist nun aber, dass diese Figur nicht im Bild der (guten) Mutter und (unschuldig-weißen) Ehefrau aufgeht: Erstens nimmt sie sich Zeit und Genuss für sich selbst; vor allem aber hat (im somatischen Zeichensystem) der Verzehr des Desserts auf der Schaukel deutlich laszive Qualitäten. Die Frau ist zurückgelehnt, hat ein Bein angewinkelt und das andere auf dem Boden. Wie sie (in Großaufnahme) genüsslich von dem Dessert beißt und sich mit weißen Cremespuren auf den Lippen den Finger schleckt, gehört eindeutig zur Ikonographie des Erotischen, wenn nicht Pornographischen. Passenderweise pirscht sich zudem eine Katze an, Sinnbild für Unberechenbarkeit und Promiskuität. Der Hinweis, dass man *eine Hand immer frei* habe (hier, um das Tier aufzuheben), verliert denn auch seine Unschuld und lässt nicht nur an die Verrichtungen einer Hausfrau und Mutter denken. Damit all dies nicht zu weit gehen möge, gemahnt eine Männer(!)stimme an das lebenspraktische *Handyformat*, und erinnert der drollige Comic-Pinguin an *die ganze Familie*.²⁸⁷

In rund 20 Sekunden entwirft dieser Werbespot vordergründig die kulturelle Einheit der jungen, bürgerlich-liberalen, moderat progressiven, materiell erfolgreichen Fami-

²⁸⁷ In kürzlich (Juni / Juli 2005) gesendeten Fassungen des Spots war die anzügliche Bemerkung von der freien Hand einmal ersetzt durch den Richtung Kätzchen gesprochenen Satz: *Na, geht's dir auch gut?* Dies ist unverfänglicher, sexuell konnotationsfrei ist es nicht. Vielleicht deshalb wurde in einer weiteren Fassung ganz auf das Kätzchen verzichtet. Diese endet, indem die Frau zurück ins Haus (und wieder an ihre hausfrauähnlichen Pflichten?) geht.

lie. Gleichzeitig verheißt er Frauen, welche in der Regel wohl die Kaufentscheidung für oder gegen Kinderpingui treffen werden, dass sie *gleichzeitig* eine sorgende, aparte Mutter, eine selbstbestimmte Frau und ein begehrenswert-laszives Weib sein können.

6.3.4 Fazit

Heutige Werbung ist weniger ein deutlich abgegrenzter, sprachdominierter Appell zum Kauf eines Produktes, sondern eher eine in das mediale Gesamtangebot eingewobene Textur, in der das visuelle Zeichensystem und der ästhetische Zweck dominieren. Informationen über Eigenschaften und Nutzen der Produkte stehen im Hintergrund, entscheidend ist ihre Sichtbarkeit inmitten attraktiver Lifestyle-Kulissen. Am Beispiel eines Auszugs aus dem Kinderprogramm von RTL konnte dies verdeutlicht werden: Aus Comic-Serien, Werbespots und Trailern entsteht eine hoch rasante und doch redundante, eine aufregende und doch klar strukturierte mediale Erlebniswelt. Diese verweist über Wiederholungen und Programmhinweise in hohem Maße auf sich selbst, aber auch auf die mediale Gesamtofferte mit Zeitungen, Kinofilmen, Internetseiten. In der Beobachtung dreier Einzelspots erwies sich die heuristische Kraft der entwickelten Systematik von Zeichensystemen und Codifizierungsebenen. Weil Werbung auf dem Stand der Kunst einer der Hauptschauplätze einer visuell dominierten Gegenwartskultur ist und weil Kinder- und Jugendliche eine ihrer Hauptzielgruppen sind, gehört sie zu den legitimen Gegenständen sprachgeleiteter Wahrnehmungsbildung.

6.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden ausgewählte Medienangebote auf ihre semiotischen Codierungen untersucht, mit besonderem Augenmerk auf dem visuellen Bereich. Es handelte sich um bildmächtige Filme des Mainstreamkinos (*Twister*, *Matrix*), Musikvideoclips im Senderkontext von MTV und Fernsehwerbung im Rahmen eines Kinderprogramms. Über die Systematik von Zeichensystemen und Codifizierungsebenen wird die fluide und rasante Zeichenfülle dieser Texturen fassbar, wobei das Spektrum von elementaren Semen bis hin zu Diskursen und Ideologemen reicht. Hiermit sind die Vorarbeiten für praktische Erprobungen einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung vervollständigt. Deren Planung, Durchführung und Ergebnisse sind Inhalt des folgenden Kapitels.

7 Praxisbeispiele

... würde ich [sagen], daß Deutschdidaktik ausschließlich in dem Entwurf, der Erprobung und Auswertung von Unterrichtsmodellen jene Autonomie erlangt, die eine Berechtigung des Anspruchs, eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu sein, plausibel macht.

Harro Müller-Michaels²⁸⁸

7.1 Allgemeines

7.1.1 Die Fallstudie als didaktische Feldforschung

Harro Müller-Michaels sieht in der „Konzipierung kleinerer Unterrichtseinheiten, die als Modelle, mit der Unterrichtspraxis konfrontiert, Aufbrechen der Handlungsmuster und reale Innovation bewirken“ (1980, 228), eine zentrale Aufgabe fachdidaktischer Forschung. Es liegt in der Natur solcher zwischen Theorie und Praxis vermittelnden Fallstudien, dass sie nur in authentischen, gleichwohl kontingenten Handlungszusammenhängen realisiert werden können. So genannte harte Empirie ist in der Unterrichtsforschung kaum erreichbar, ohne das zu zerstören, was sie zu erfassen sucht, nämlich sozial und kognitiv komplexe Lehr-Lern-Geschehen. In einer Fallstudie begibt sich der Forscher als teilnehmender Beobachter in den zu untersuchenden Handlungszusammenhang, erprobt in forschendem Handeln seinen theoretischen Entwurf und reflektiert kritisch die neu gewonnene Realität.²⁸⁹

Eine solch kritisch-konstruktive Handlungsforschung verläuft in vier Stufen (vgl. Müller-Michaels 1980, 233): 1) Zunächst wird in einer Problemdarstellung geltende

²⁸⁸ Müller-Michaels 1980, 229.

²⁸⁹ Somit wird die Trennung zwischen Forschungssubjekt und -objekt und die zwischen Theorie und Praxis im strengen Sinn aufgehoben (vgl. Müller-Michaels 1980, 217). Beispiele sind Hubert Ivos Untersuchungen zur Aufsatzkorrektur (1975ff.), referiert bei Müller-Michaels 1980, 223ff.; Müller-Michaels' eigene Erprobungen einer Rezeptionspragmatik ([?]1994); Gerhard Rupps kulturelles Handeln mit Texten (1987); Versuche mit dem literarischen Gespräch von Christ et al. (Hrsg.) 1995; Elisabeth K. Paefgens ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen durch Schreiben und Lesen (1996); auch meine Erprobung eines literarisierenden Unterrichts (Maiwald 1999a).

Praxis erklärt und kritisiert. Sodann wird 2) ein Modell konstruiert und begründet, welches helfen soll, das Problem zu überwinden. 3) In forschendem Handeln wird der theoretische Entwurf durch praktische Argumentation ergänzt oder verworfen; andererseits wird die Situation auch selbst verändert. Im Zuge einer 4) Auswertung wird das Modell und / oder die Lernsituation verändert. Die Konzipierung einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung hat die ersten beiden Stufen durchlaufen und ist nun in Phase 3 angelangt.

Unterrichtspraktische Erprobungen, wie sie im Folgenden dokumentiert sind, haben keinen „harten“ empirischen Aussagewert. Es handelt sich nicht um ein sozialwissenschaftliches Unterfangen oder Forschungsdesign, welches quantifizierbare Daten liefert, Repräsentativität beansprucht und Übertragbarkeit verspricht. Die teilnehmende Beobachtung ist eine subjektive und wertende, die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse muss daher eher eine hermeneutische als eine empirische sein. Dennoch sind Fallstudien als mittlere Reflexionsebene zwischen den Extremen reiner Theoriebildung und naturwüchsiger Praxis das Bindeglied, aus dem Fachdidaktik letztlich ihre Relevanz als Handlungswissenschaft schöpft.

7.1.2 Zu den vorliegenden Erprobungen

Dokumentiert werden hier drei Praxiserprobungen einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung. Sie wurden zwischen März und Juli 2003 in Bamberg durchgeführt. Es handelt sich, für die Primarstufe, um eine Unterrichtssequenz in einer 3. Grundschulklasse über Fernsehwerbung; um eine Einheit über den Film *Twister* in einer 9. Gymnasialklasse (Sekundarstufe I); und – stellvertretend für die Sekundarstufe II – um Teile aus einem Universitätsseminar über Musikvideoclips als Gegenstand des Deutschunterrichts.

Die Anordnung der Dokumentationen folgt bewusst *nicht* der Chronologie der Schulstufen. Sie beginnt stattdessen mit der 9. Klasse, weil die *Twister*-Sequenz unter authentischen Schulbedingungen und das didaktische Konzept hier in seinem typischen Muster ablief: Erstrezeption → Gespräch → Zweitrezeption → Anschluss von Korrelaten → Kommentierungen → Schlussgespräch. Die Videoclip-Erprobung folgte diesem Muster, jedoch mit Studierenden. Den Abschluss bildet mit der Sequenz zur Werbung erneut eine Erprobung in der Schule. Aufgrund des Alters und der Zusammensetzung der Lernergruppe erfolgten hier jedoch kleine Modifikationen im didaktischen Konzept, ungeachtet derer die Idee einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung erhalten blieb und ihre Relevanz und Praktikabilität somit auch für die Primarstufe erwies.

Die Dokumentationen sind identisch aufgebaut. Nach einem Gesamtüberblick mit einer tabellarischen Übersicht am Ende werden einige Anmerkungen zur Lernergruppe und zu den äußeren Bedingungen (Räumlichkeiten, Ausstattung) gemacht. Anschließend erfolgen Darstellungen der Unterrichtseinheiten, jeweils aufgegliedert in *Aktivitäten*, *didaktische Begründungen*, *Ergebnisse* und *Reflexion*, abschließend ein Gesamtfazit. Eine semiotische „Sachanalyse“ der jeweiligen Medienangebote ist in Kapitel 6 bereits erfolgt; ebenso werden die Grundüberlegungen und -prinzipien des didaktischen Konzeptes hier nicht mehr erneut dargelegt.

Wichtiger Bestandteil der Erprobungen waren mit den Arbeitsprozessen entstehende Internetseiten (vgl. <http://www.uni-bamberg.de/%7Eba4dd1/dokumentationen.html>, 20.07.2005).

Einige Anmerkungen zur technischen Realisation: Die Unterrichtsgespräche wurden auf Audiocassetten aufgenommen. Was die Medienangebote angeht, so lag *Twister* auf DVD vor; Videoclips und Werbespots wurden mit einem Videorekorder aufgezeichnet, digitalisiert und auf CD-ROMs gebrannt.²⁹⁰ Dateigrößen von sieben bis acht MB bereits für einen Werbespot erfordern für die Wiedergabe einen leistungsstarken Rechner bzw. Notebook mit einer möglichst aktuellen Version des Windows Media Player. Für die DVD erforderlich sind eigenes Laufwerk und Player. Für die Präsentation bedurfte es eines Beamers. Einzelbilder spielten in allen drei Projekten eine Rolle. Optimale Screenshots ermöglicht die Software „Hypersnap“. Sie gestattet variable Bildschirmfotos, die sofort zugeschnitten und in webtaugliche jpg.-Dateien konvertiert werden können. Mit einer Digitalkamera wurde manches Unterrichtsgeschehen festgehalten. Die Bearbeitung der Bilder, in erster Linie Zuschneiden und Komprimierung, erfolgte in „Corel Photo Paint“ (Version 9). Die Möglichkeit, auch größere Datenmengen jederzeit auf CD zu brennen, erleichtert die Arbeit beträchtlich. Sie erfordert einen CD-Brenner und entsprechende Software, hier „WinOn CD 5“. Die Webseiten zu *Twister* und zur Werbung wurden mit „Microsoft Frontpage 2000“ von mir selbst erstellt. Für die Videoclip-Seite standen die Expertise des Studierenden Matthias Dossenbach und eine kostenlose Trial-Version der Software „Flash“ von Macromedia zur Verfügung. Frontpage gestattet vergleichsweise schlichtes, eher textbasiertes Webdesign, ist aber rasch zu erlernen und Seiten sind schnell zu erstellen. Macromedia ist überlegen in Sachen Grafik und Animation, in der Handhabung aber komplexer.

²⁹⁰ Für diese Digitalisierungen danke ich Andreas Bauer und dem Lehrstuhl für Deutschdidaktik der Universität Erlangen-Nürnberg. Mit DVD-Rekordern und einfachen Schnittprogrammen ist die Gewinnung digitalisierter Filmdaten mittlerweile sehr viel einfacher.

Sicher überschreitet die zum Einsatz gekommene Software, Hardware, Logistik, Expertise und auch Zeit, was einem Lehrer oder einer Lehrerin im Normalfall zu Gebote steht – nicht zu reden von den Möglichkeiten, die sich mit der Anwesenheit von zwei Lehrpersonen statt einer eröffnen. Andererseits steht die Lehrerbildung in Sachen Medieneinsatz und Medienerziehung sicher erst am Anfang einer keineswegs abgeschlossenen Entwicklung, auch wird die Benutzerfreundlichkeit der verwendeten Technik weiter zunehmen. Zweitens wären Auswahl und Reduktion von Aktivitäten denkbar, ohne das didaktische Konzept zu kompromittieren. Vielleicht nehmen, drittens, manche KollegInnen diese Praxisdokumentationen auch als Ermutigung, sich weiter als bislang in einen medienintegrativen Deutschunterricht vorzuwagen, auch wenn dies im Schulalltag erheblicher Anstrengungen bedarf.

Das didaktische Konzept akzentuiert die sprachlich-kommunikativen Beobachtungsprozesse einer *Diskursgemeinschaft*. Wichtiger Bestandteil der Dokumentationen sind daher Schüler- bzw. Studierendenäußerungen, Gesprächsbeiträge, Anschlusstexte, Aussagen in Evaluationen. Entsprechende Zitate werden stets durch Kursivsetzung, nicht durch Anführungszeichen markiert. Sie sind sprachlich korrigiert und, wo nötig, geglättet. Ihre Einbettung in den Darstellungszusammenhang bedingte überdies mitunter leichte Veränderungen, z.B. der Wortart, der Verbstellung oder der Flexionsendung. Solche sinnneutralen Einpassungen sind nicht vermerkt angezeigt. Alle Auslassungen sind von mir vorgenommen, gereichte Begriffe, Satzteile oder Sätze stammen stets aus unterschiedlichen Texten bzw. von unterschiedlichen Lernern. Längere Texte bzw. Übernahmen sind in kleinerem Schriftgrad vom Haupttext abgesetzt und eingerückt. Längere Textpassagen oder vollständige Texten sind mit Initialen versehen, wenn und weil die Leistungen ihrer Urheber anerkannt werden sollen. Nicht mehr eruierbare AutorInnen sind mit N.N. gekennzeichnet. Auch in der Dokumentation der Gespräche konnten nicht immer alle Beiträge identifiziert werden. *Sm* steht dort für Schülerin / Studentin, *Sm* für Schüler / Student. *KF* bzw. *CA* steht für die beteiligten Lehrerinnen Kristina Freitag bzw. Cordula Atzhorn, *KM* für mich.

7.2 Der Kinofilm *Twister* in einer 9. Jahrgangsstufe (Gymnasium)

7.2.1 Anmerkungen zur Klasse, zu Unterrichtsräumen, zur Ausstattung

Bei einem Besuch vorab stellte ich mich der Klasse vor, informierte sie über den Inhalt der Unterrichtssequenz und hospitierte eine Deutschstunde. In der Klasse befanden sich 29 SchülerInnen, davon 18 Mädchen. Wie für humanistische Gymnasien nicht ungewöhnlich, war der sozio-kulturelle Hintergrund in der Tendenz städtisch-bürgerlich bis bildungsbürgerlich. Jugendliche hindert dies nicht an alterstypischen Verhaltensweisen, auffällig waren insgesamt aber ein „hochkultureller“ Erfahrungs-

hintergrund, ein überdurchschnittliches Reflexions- und Artikulationsvermögen und eine markante Anstrengungsbereitschaft. Für die angestrebten Lehr-Lernprozesse war dies zweifellos von Vorteil. Andererseits zeigten manche SchülerInnen bereits weit entwickelte kulturelle Urteile und auch Vorurteile, zum Beispiel was Hollywood und seine Klischees angeht; eingeschliffen schien auch ein Habitus, wonach es in der Schule wohl primär um die *Abwertung* eines Medienangebotes von der Art des beobachteten gehen müsse: Bisweilen drohte der Klischee-Vorwurf selbst zum Klischee zu werden.²⁹¹ Drittens mussten besonders beobachtungsstarke SchülerInnen – allerdings nur in Einzelfällen – sachte in der vorschnellen Äußerung gleichwohl zutreffender Erkenntnisse gebremst werden. Man hätte sich die Lernenden mitunter etwas unverstellter gewünscht. Dennoch: In ihrer Gesamtheit agierte die Klasse aufgeschlossen und engagiert, und nicht mit jeder Lernergruppe hätte sich das Erreichte schaffen lassen.

Verhältnismäßig günstig waren die räumlichen und die technischen Gegebenheiten. Eine Gruppengröße von 29 lässt fast jedes Klassenzimmer klein erscheinen und erschwert offene Unterrichtsformen. Im Schulgebäude war jedoch ein freier Raum, z.B. für eine Klassenhälfte, stets ohne größere Probleme zu organisieren, gleiches galt für Beamer, Aufnahmegerät und technisches Zubehör. Der Computerraum war nahe gelegen, gut ausgestattet und den SchülerInnen offenbar vertraut. Bis auf einen Schüler verfügten alle über eine E-Mail-Adresse und Internetzugang.

7.2.2 Die Sequenz im Überblick

Die Unterrichtssequenz bestand aus fünf Einheiten von jeweils ein bis zwei Schulstunden. Ein erheblicher Teil der Aktivitäten erfolgte in Form von Hausaufgaben, bei denen Texte zu schreiben, im Netz zu lesen und zu kommentieren waren. Da bis auf einen alle SchülerInnen über Internetzugang verfügten, konnte auch über E-Mail kommuniziert werden. Die folgende Abbildung zeigt die Sequenz im Überblick:

²⁹¹ Ein Stück weit hat sich hier wohl ein kommunikatives Ritual vollzogen: Wenn auch in der privaten Filmrezeption eine ausgeprägte Dominanz von Hollywood-Produkten herrscht, wie die Angaben in der Erhebung in Einheit 4 belegen, so folgt man im Deutschunterricht dennoch dem (mutmaßlichen) Gebot, sich davon kritisch zu distanzieren. Dies meint keine Kritik an den SchülerInnen, es zeigt nur ihre Fähigkeit, systemangemessen auf Schule zu reagieren.

Abb. 22: Unterrichtssequenz über *Twister* im Überblick

	<i>Thema</i>	<i>Einzelaktivitäten</i>
1	Wahrnehmung des Filmtextes, Abstecken des Beobachtungsfeldes	<ul style="list-style-type: none"> • Rezeption der ersten ca. 32 Minuten von <i>Twister</i> • Freie Aussprache zur Artikulation von Wahrnehmungen und Fokussierung von Beobachtungsfeldern
2	Beobachtung des Filmtextes durch Anschluss sprachlicher Korrelate	<ul style="list-style-type: none"> • Rezeption des Filmes (ohne Einleitungsszene) mit Beobachtungsaufträgen • Beginn der Textproduktion
	<i>Außerunterrichtlich</i>	<i>Arbeit an den Texten</i>
3	Abschluss der Korrelate	Verfassen / Tippen der Texte im Klassenzimmer / Computerraum
	<i>Außerunterrichtlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Einstellen der Texte ins Internet (Lehrer)</i> • <i>Lektüre der Texte mit Kommentierungsaufträgen</i>
4	Aushandlung der Korrelate per Kommentierung / Erhebung über Filmereferenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassen / Tippen der Kommentierungen • [bzw. parallel] Bearbeiten eines Fragebogens zu Filmvorlieben, Kinopraxis und Erfahrungen mit Film im Deutschunterricht
	<i>Außerunterrichtlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Einstellen der Kommentierungen ins Internet (Lehrer)</i> • <i>Lektüre der Texte und der Kommentierungen</i>
5	Kommunikation über ausgewählte Beobachtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Schlussgespräch über ausgewählte Beobachtungen (Korrelate / Kommentare) und über den Film insgesamt • Hinweise auf Feedback und mögliche Weiterführungen der Webseite
	<i>Außerunterrichtlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Anschauen des Gesamtfilms</i> • <i>Feedback per E-Mail-Korrespondenz</i> • <i>Einrichtung eines Gästebuchs</i>

7.2.3 Einheit 1: Rezeption des Filmtextes, Abstecken des Beobachtungsfeldes

Die erste halbe Stunde des Filmes ist eine Art Exposition. Sie enthält den Rückblick auf Jos kindliches *Twister*-Trauma, die Einführung der beiden Handlungsstränge, die Schürzung der zugehörigen Konfliktnoten und die erste Tornadojagd. Man muss von dem Film nicht mehr, sollte aber auch nicht viel weniger sehen, um sowohl kon-

stitutive Elemente seiner Semiotik beobachten als auch begründet über den weiteren Verlauf mutmaßen zu können.

Die Anschlusskommunikation folgte nicht dem Muster des so genannten fragend-entwickelnden Unterrichts,²⁹² sondern im freien Gesprächskreis in zwei circa 15-minütigen Phasen mit jeweils der Hälfte der Klasse. Die SchülerInnen hatten zu- nächst Probleme, ohne die fortwährende Initiative des Lehrers in ein wirkliches Gespräch miteinander zu finden. Da steuernde Leitfragen und sanktionierende Rück- meldungen ausblieben, die Schüler es aber auch nicht gewohnt waren, aufeinander einzugehen, verliefen die Gespräche nicht ideal, erbrachten aber trotzdem wichtige Ergebnisse. Sie drehten sich um Realismus und Handlungslogik, um Darstellungsäs- thetik, um die Zeichnung der Hauptfiguren, um Charakterisierungen, um Begriffsbil- dungen und Wertungen. Die Klasse steckte so den Rahmen bzw. wurde in ihrer Wahrnehmung sensibilisiert für die weitere Beobachtung des Filmtextes. Eine Zu- sammenfassung wurde in die entstehende Webseite gestellt und so für alle verfügbar gemacht:

- a) In welchem Verhältnis stehen die Vorgeschichte (1969) und die Haupthandlung?
- b) Wie realistisch ist der Film (z.B. Schutzraumszene, Brückenszene, Blitzdarstellungen, Beziehungsthema, Risikobereitschaft der Forscher)?
- c) Weiß man nach gut 30 Minuten, wie der Film ausgeht, oder gibt es doch eine Handlungs- spannung?
- d) Welche Rolle spielen, wie wirken Hintergrundgeräusche und Musik? (z.B. *stressig*, zu laut und viel, effektsteigernd, drückt Begeisterung aus)
- e) Wie ist Melissa zu bewerten? (Passt sie zu Bill? Ist sie ein bisschen blöd, unsympathisch, hysterisch, reich, verwöhnt, in der Natur aufgeschmissen?)
- f) Konkurrierende Forscherteams
- g) Art des Films: Abenteuerfilm, Dokumentation, Naturaction, Katastrophenfilm, klischee- hafter Naturkatastrophenthriller
- h) Ist der Film sehenswert?
 - pro: Spannung, gut gemacht, Effekte, (simuliertes) Erleben eines Naturphänomens, In- formationen über Twister
 - contra: Klischees, Ende absehbar, „hohl“, „flach“, „amerikanischer Schinken“

7.2.4 Einheiten 2 und 3: Anschluss sprachlicher Korrelate

Einheit 2 bestand in einer (um die Eingangsszene verkürzten) Zweitrezeption des Filmauszuges mit Beobachtungs- bzw. Schreibaufträgen. Die SchülerInnen waren gehalten, sich während der Rezeption bereits Notizen zu machen, Austausch mit an- deren war ausdrücklich gestattet.

²⁹² Vgl. hierzu die grundlegende Kritik von Wieler 1989 sowie von Steinig / Huneke ²2004, 62f.

Fingierende, fiktive und diskursive sprachliche Anschlüsse zielten auf spezifische semiotische Codierungen des Textes. Die SchülerInnen hatten hierfür Wahlmöglichkeiten: So konnten sie in Aufgabenblock 1 entweder als DrehbuchautorIn den Film in Form einer kurzen Inhaltsangabe fertigschreiben (A), zu einer Filmszene ein „Buch zum Film“ schreiben (B) oder als FilmkritikerIn einen Abschnitt über die Darstellung von Frauen in *Twister* verfassen (C). In Block 2 konnten sie alternativ die Wahl der Hintergrundmusiken (A), der Eigennamen (B), der Kleidung (C) oder der Art und des Aussehens der Geräte (D) erläutern und begründen. In Block 3 schließlich gab es die Wahl, entweder in einem Tagebucheintrag als PraktikantIn zu erwägen, in welchem Team man lieber weiterarbeiten möchte (A), oder Kontaktanzeigen für Melissa (B) zu entwerfen. (Die SchülerInnen erhielten auf einem Handout zusammengestellt einige echte Kontaktanzeigen zur Veranschaulichung der Textsorte.) Insgesamt wurden also neun Aufgaben angeboten, aus denen vier ausgewählt werden konnten, je eine aus den Blöcken 1 und 3, zwei aus Block 2. Die SchülerInnen sollten sich an das im Film zu Sehende halten, während der Rezeption bereits Notizen machen und in der verbleibenden Zeit mit der Ausformulierung beginnen. Der Rest erfolgte in Hausarbeit, erinnerungsgestützt durch einige ins Netz gestellte Standbilder aus dem Film.

In der dritten Stunde wurde die Klasse erneut geteilt. Je nach Stand arbeiteten die Schüler entweder im Klassenzimmer oder, wenn sie schon weiter fortgeschritten waren, stellten sie im Computerraum ihre Anschluss Texte fertig, die dann auf Diskette abgegeben oder per E-Mail nachgereicht wurden. Alle Schreibaufgaben fanden Resonanz, besonders beliebt waren die Drehbücher / Exposees für den weiteren Verlauf (11 Texte), die Ausführungen zum Frauenbild (9), die Begründungen für die Kleidung (25) sowie die Kontaktanzeigen für Melissa (26). Die Diskursgemeinschaft entschied somit, welche Phänomene mehr und welche weniger in den Blick rücken sollten.

In den Eingangsgesprächen hatten die SchülerInnen die Frage nach der Absehbarkeit der weiteren Handlung aufgeworfen und damit auch Werturteile verknüpft (*hohl, klišeehaft, typisch Hollywood* u.Ä.). Dies zu vertiefen bezweckte Auftrag 1 A, eine Inhaltsangabe bzw. ein Exposee für den Rest des Filmes zu verfassen, welches zwei Handlungsstränge und Konflikte so auflöste, dass sie stimmig mit der gesehenen Exposition blieben. Die entstandenen Exposees verfolgen in ihrer großen Mehrheit das Modell, wonach Bill und Jo wieder zueinander finden und ihren Konkurrenten Jonas aus dem Feld schlagen. Hier ein Beispiel:

In einem spannenden Wettlauf mit dem anderen Team gewinnt Jos Team knapp. Dorothy wird gestartet und liefert direkt aus dem Tornado Informationen. Ihnen gelingt der Durchbruch. Viele Firmen reißen sich um Dorothy. Nach einem Streit mit Melissa, die sich vernachlässigt vor-

kommt, hat Bill die Nase voll von ihr, er erkennt, dass sie nicht in seine Welt passt. Er und Jo kommen sich wieder näher und beschließen, es noch mal miteinander zu probieren. (LS)

Nur ein Exposee fällt klar aus diesem Rahmen. Es lässt den Konkurrenten Miller am Leben, Bill und Melissa heiraten.

Das „Buch zum Film“ (1 B) sollte eine Reflexion unterschiedlicher Leistungen der Medien Buch / Schrift vs. Film / Bild vorbereiten. Die Schreiber hatten vor allem zwei Dinge narrativ zu bewältigen, die Darstellung der intensiven äußeren Sturm-Handlung sowie den Perspektivwechsel gegen Ende. Die entstandenen Texte verfolgten diesbezüglich unterschiedliche Strategien. Zweimal wird die Schlusszene einfach unterschlagen, einmal wird der Blickwinkel von Jo und Bill beibehalten. Einmal erfolgt der Blickwechsel fast unmerklich: ... *Langsam trafen auch die anderen der Crew ein ... und löcherten sie mit Fragen, bis sie von einem lauten Krachen unterbrochen wurden ...*; in anderen Texten erzeugt er einen deutlichen Bruch. Neben dem üblichen *Heulen* und *Tosen* griffen die AutorInnen zu Bildern für den Tornado, bezeichneten ihn als *tosende Windröhre*, als *enorme Walze aus Staub und Trümmern*, als *riesige schwarze Säule, unendlich in den Himmel aufragend*, [und als] *Bestie*. Die Texte lassen sich weiter unterscheiden bezüglich des unterschiedlichen Einsatzes von Präteritum und Präsens als Erzähltempora, der Verwendung direkter Rede und der Darstellung innerer Handlung. In manchen Texten bleiben Gefühle und Gedanken fast komplett ausgeblendet, in anderen erfolgen hingegen Psychologisierungen: *Plötzlich überkam Jo dasselbe Gefühl wie schon einmal. Sie sah, was sie vor 20 Jahren schon einmal gesehen hatte ...* Welch unterschiedliche Lösungen möglich waren, zeigte sich in den gänzlich konträren Texten von P.N. und S.M. Ersterer erzählt im Präteritum das dramatische Geschehen ausführlich und angereichert mit gründlichen Beschreibungen äußerer und innerer Handlung; Letzterer ist ein knappes Staccato vorwiegend kurzer Sätze im Präsens, welches Anspannung und Geschwindigkeit primär sprachlich-formal realisiert.

Aufgabe 1 C erforderte einen diskursiven Anschluss an die Frauenbilder. Er zielt auf die nur vordergründig konträre Typisierung der Hauptfiguren Jo und Melissa und auf das im Grunde traditionelle Rollenmodell. Die Rezensenten konnten erkennen, dass *beide* Frauenfiguren moderne Rollenbilder suggerieren (auch Melissa), dass beide aber letztlich traditionellen Mustern huldigen (auch Jo). Insgesamt blieben die Filmkritiken aber deskriptiv und nacherzählend. Sie heben ab auf die Gegensätze zwischen Jo und Melissa und lassen Letztere tendenziell schlecht wegkommen, als *hochnäsiger* und *ein bisschen arrogant / vorsichtig, unselbständig, hysterisch und verwöhnt / ziemlich dumm / typische Stadtfrau / „Anhängsel“ von Bill*. Nur in einigen Fällen wird der Stellenwert der Dreiecksgeschichte reflektiert: *Auf den Konflikt der beiden*

rivalisierenden Frauen wird im Film so viel Wert gelegt, dass das eigentliche Hauptthema, nämlich der Tornado und seine Erforschung, in den Hintergrund gedrängt werden, oder: Die Rolle der Frau in Twister ist gewissermaßen eine aufgezwungene Lovestory, in der sich zwei Frauen um einen Mann „streiten“. Diese Thematik kann man nur schwer in einen Natur-Action-Film einbauen. Für Fans solcher Filme wirken einige Frauenszenen aufgedrungen [sic], vielleicht sogar lästig. Ebenso nur vereinzelt werden die Frauentypen und die Figurenkonstellation als klischeehaft bzw. Hollywood-typisch markiert. Die RezensentInnen dringen nicht vor zu der Beobachtung, dass letztendlich beide Figuren moderne Frauenbilder andeuten, die jedoch in dem Moment aufweichen, da der heimgekehrte Mann wieder der Macher wird. Sie erfassen aber sehr viel vom semiotischen (und auch kommerziellen) Funktionieren dieses Medienangebots und vergleichbarer.

Die Aufgaben unter 2. führen auf bestimmte semiotische Codierungen des Films. Bei der Musik liegen Seme (die sphärischen Klänge zu den Tornados) und unimediale Texte vor (beschwingte, musical-artige Orchestermusik, Hardrock, Eric Clapton). Eigennamen und Anreden (*Dorothy vs. D.O.T. 3, Hey Bill vs. Dr. Miller* usw.) sind Seme und Prototexte im verbalen Zeichensystem. Die Kleidung der Hauptfiguren ist codiert im ikonischen System qua verwendeter Farben und im artefaktischen in Form von Semen, Prototexten und Textsorten. Beispielsweise tragen beide Frauen helle / weiße Stücke und drückt Bills Kleidung sein Zwischen-den-Welten aus: Stiefel und Jeans einerseits, feineres Hemd und Jackett andererseits. Zeichenhaft im Objektbereich sind schließlich auch Art und Aussehen der Geräte, vor allem im Kontrast der beiden Maschinen, der Trucks von Bill und Jo sowie der Fuhrparks der konkurrierenden Forscherteams.

Die Aufgaben erfuhren unterschiedliche Resonanz. Sieben Texte begründen die Wahl der Musik(en) (2 A). Die nicht ganz einfache Aufgabe bestand darin, das Gehörte zu versprachlichen und dann mit dem Gesamttext des Filmes in Verbindung zu bringen. Fast überall wird bemerkt, dass die Musik nicht aus einem Guss kommt, sondern szenenspezifisch variiert. Durch alle Texte zieht sich die Idee, dass *die Filmmusik die dargestellte Atmosphäre und verschiedene Stimmungen unterstreicht*. Das bevorzugte Wort ist *Spannung* (7x), registriert werden aber auch *Freude und Spaß* (von Jos Team), *heile Welt* oder *Freiheitsgefühl*.

Acht Begründungen gab es zu Eigennamen und Anreden von Personen / Geräten (2 B). Durch die Texte zieht sich die Beobachtung, dass *Jo* der richtige Name für eine *einfache, abenteuerlustige, natürliche* und *männlich-maskulin-burschikose* Frau ist. Im Gegensatz dazu wird *Melissa* als passend für eine *eingebildete Zicke, moderne Lady aus der Stadt, tussimäßige Geschäftsfrau*, für ein *vornehmes Püppchen* als ein

braver Name für die Frau Doktor gesehen. Kurz, einfach und *typisch amerikanisch* Bill heißt der *nette, junge Mann von Nebenan*, der aber auch *Abenteurer, Boss* und *furchtloser Held* ist. Dagegen klingt *Jonas Miller großkotzig* und *arrogant*, *Dusty* wiederum *durchgeknallt, verrückt, abgedreht*. Drei Texte erwähnen die unterschiedlichen Anredepraktiken in den Forscherteams. Ohne den auffälligen Kontrast zu der entseelten Konkurrenzmaschine *D.O.T. 3* zu bemerken, kommentieren etliche SchülerInnen den Namen *Dorothy*. Er klinge sehr *liebvoll, gut und vielversprechend* und *nach etwas Besonderem*. Bemerkenswert sind die zwei Hinweise auf die gleichnamige Figur aus *The Wizard of Oz* sowie auf die ursprüngliche Bedeutung des Namens, nämlich Gottesgeschenk.

Begründungen für die Kleidung (2 C) wurden 25 mal gewählt. Aufgrund der großen Zahl der Texte und weil die Reichweite dieser Beobachtungsaufgabe auch so verdeutlicht werden kann, beschränke ich mich auf Ergebnisse zu den drei Hauptfiguren. In der Beobachtung von Jos Kleidern bilden sich drei, durchaus widersprüchliche Ausdruckslinien heraus. Die Hauptlinie bilden zahlreiche Nennungen von Adjektiven wie *sportlich, lässig, leger, bequem, burschikos / männlich*; die zweite zieht sich entlang der Begriffe *schön, sexy, figurbetont, freizügig*; die dritte wird gebildet von *ungepflegt, verschmutzt, schäbig und ländlich*. Mehr Einigkeit besteht über Melissas zwar deplazierte, aber *feine, gepflegte, edle, elegante, weibliche* Aufmachung mit entsprechenden Accessoires (Sonnenbrille, Mobiltelefon, Schmuck). Große Uneinigkeit herrscht jedoch darüber, was diese Kleidung signalisiert: manchen Beobachtern eine *langweilige, spießige, konservative Durchschnittstherapeutin*; anderen eine *beeindruckende, gut erzogene, vornehme Karrierefrau*; wieder anderen ein „*kleines Dummenchen*“, eine „*Tussi*“, *hochnäsig* und *eingebildet*. An Bills Kleidung beobachtet die Diskursgemeinschaft mehrheitlich (9x) die sich darin ausdrückende Stellung zwischen Stadt und Land, zwischen Wetteransager und Forscher, z.B.:

Bill trägt eine Jeans, ein Hemd und anfangs auch ein Jackett. Dies betont seine normale, gutbürgerliche Einstellung. Mit der Szene im Film, in der er sein Jackett auszieht, legt er auch sein normales Leben zur Seite und begibt sich mit einem einfachen Hemd und einer robusten Jeans in ein neues Abenteuer und in seine alte Leidenschaft.

Dass die Kleider zur Charakterisierung beitragen, wird wiederholt explizit gesagt: *Die Kleidung soll die Charaktere der einzelnen Hauptfiguren darstellen.*

Bei den Begründungen für Art und Aussehen der Geräte (2 D) werden die gegensätzlichen Ausstattungen der Forscherteams entsprechend benannt. Jos Team nutzt *alte, zusammengebastelte, provisorische, rostige* Gerätschaften, während der *gesponserte* Konkurrent über *teure, top neue High-Tech* verfügt. Ein in den Beschreibungen von Millers Team gehäuft auftretender Begriff ist *einheitlich / gleich* (8x). Dieser Uni-

formität stehen *viele verschiedene Autos*, vermutlich sogar *Privatautos* gegenüber. Gegen die Sensorenmaschine *D.O.T. 3* steht *Dorothy*: *wie eine übergroße Milchkanne, ziemlich mitgenommen und alt und verrostet*, aber eben *mit Liebe gebaut ... Zur Gruppe passend, ist es einfach, aber genial*, wohingegen *Jonas' Technik wie Requisiten eines Sci-Fi-Films wirkt, die aber im Grunde unnützlich sind*. *Jonas' Geräte wirken kalt und unpersönlich*. Besonders der Zeichenwert der Farbe Schwarz wird wiederholt vermerkt: *Die Trucks sind metallicschwarz gespritzt, was den Eindruck des „Bösen“ erweckt*. Überaus pointiert sind Beobachtung und Ausdrucksbildung in folgendem Textauszug:

Die Autos der „Bösen“ sind allesamt schwarz ... top neu. Teamuniformen. Die „Guten“ dagegen leben nicht wie eine Berufszweckgemeinschaft, sondern wie eine Familie in ihrem Basis-camp zusammen. Auch sind sie nicht so rational eingestellt wie ihre Widersacher ... verschiedene Trucks ... aus verschiedenen Teilen zusammengesetzt ... (AS)

Mit dem Ausdruck *nicht so rational eingestellt* gelangt dieser Schreiber in die Nähe der Opposition zwischen rationaler Technokratie und emotionaler Führerfigur. In meiner Beobachtung transportiert der Film *Twister* die (nicht untypisch amerikanische) Ideologie von der Wirkmächtigkeit des außergewöhnlichen Individuums, welches sich in diesem Fall gegen ein seelenloses Kollektiv, kalte Technik und eine verheerende Naturgewalt behauptet oder durchsetzt (dies ungeachtet komplizierter Frauen). Auf den Spuren dieser Ideologie bewegen sich folgende Begriffsoppositionen, jeweils aus demselben Text:

<i>Hightech</i>		<i>Instinkt und Köpfchen (MO)</i>
<i>Computer</i>	vs.	<i>Gefühl (BM)</i>
<i>Equipment</i>		<i>Riecher (CW)</i>
<i>Organisiertheit</i>		<i>Leidenschaft (ASch)</i>

Die fingierenden Anschlüsse unter 3 führen diese Detailbeobachtungen wiederum in die Breite. Der Tagebucheintrag aus der Praktikanten-Warte speist sich daraus, wie der Filmtext die beiden Forscherteams konstruiert; die Kontaktanzeigen für / von Melissa erfordern die Aufnahme möglichst vieler Informationen über die mehrdeutig gezeichnete Figur und ihre plausible Umsetzung in einer spezifischen Textsorte.

Die elf fiktiven PraktikantInnen entschieden sich in ihren Tagebucheinträgen allesamt dafür, in Jos Team weiterzuarbeiten. Zwar sprechen finanzielle Möglichkeiten, technische Ausstattung, Erfolgs- und Karriereaussichten für den Konkurrenten. Dort aber ist alles *organisiert und ... streng überwacht*, es *gab überhaupt nichts zum Lachen*, der Boss ist *arrogant und skrupellos*, es geht um *Geld, Profitgier, Gewinn*. Die Entscheidung für Jo ist in erster Linie sozial motiviert: Hier gibt es nicht bloß ein Team,

sondern *Team-Arbeit* und *Team-Geist*, eine *eingeschworene Gemeinschaft*, und *diese Gemeinschaft ist ein echtes Team*. Das *Arbeitsklima* ist geprägt von *Spaß, Lebensfreude, Freundschaft*. Anders als der bestenfalls professionelle, am Wesentlichen aber desinteressierte Jonas sind Jo und Bill mit *Instinkt, Riecher, Gespür, Herz* und *Leidenschaft* bei der gemeinsamen Sache.

Augenmerk verdient auch die unterschiedliche Gestalt der entstandenen Tagebucheinträge Welche Töne schlagen sie an, welche sprachlichen Register? Wie ausführlich sind sie? Wie argumentieren sie? Welche Texte würde man in einem Tagebuch eher erwarten als andere? Die Bandbreite der entstandenen Texte liefert für derartige Reflexionen der Textsorte reichlich Material. Mutet ein Text fast wie ein sprachliches Notat bereits fertiger Reflexion an, werden die Gedanken in einem anderen sehr viel mehr im Schreiben erst gefertigt: *Doch in welches Team will ich gehen? ... Es ist eine verdammt schwere Entscheidung, aber ich glaube ... Ja, ich will bei Jo arbeiten*. Der Blickwinkel pendelt hier schneller und häufiger zwischen den Alternativen, die Argumentation bezieht auch Hypothetisches mit ein (*Wenn ich mich bei Miller richtig reinhänge ... Vielleicht kann ich Jo ... helfen ...*), der Ton ist informell, der Text ein konzeptionell mündliches *Parlando*²⁹³ der Autorin mit sich selbst, wie es im Tagebuch vermutlich üblicher ist als eine formelle Argumentation.

Im Gesamt der Kontaktanzeigen (3 B) sind die Informationen aus dem Filmtext zu zwei Figurentypen amalgamiert: vor allem zur eleganten, selbst- und karrierebewussten Akademikerin, untergründig aber auch zum oberflächlichen, leicht versnobten, auf Geld und Luxus bedachten Weibchen. Die folgenden Anzeigen verdeutlichen diese Ambivalenz der Figur und sie lassen auch ein wenig von der Fabulierfreude ihrer Verfasserinnen spüren:

[Melissa sucht:]

Sehr attraktive / selbstbewusste Frau 35 / 172 groß / schlank / dunkle Haare mit braunen, wunderschönen, verträumten Augen sucht Mann ab 35 Jahre für gemeinsame Zukunft. Ich arbeite als Therapeutin, interessiere mich sehr für Kunst und spiele Tennis u. Golf professionell. Nach einer tiefen Enttäuschung suche ich dich als Lebenssinn. Wenn du dich bei einem Glas Wein zum Reden treffen willst, um gegenseitige Sympathien zu wecken, dann melde dich! (JK)

[Melissa gesucht:]

Chefärzt, Ende 30, 1,89, schlank und muskulös, sucht eine Frau, Mitte 20 bis Anfang 30, mit der man sich auch auf den vielen Kongressen sehen lassen kann. Sie sollte ein gepflegtes Äußeres haben und aus ähnlicher Gesellschaftsschicht stammen. Einer humorvollen, hübschen und vielseitigen Frau wird der Romantiker die Welt zu Füßen legen. (MW)

²⁹³ Vgl. zu den Begriffen v.a. Koch / Österreicher 1994; Sieber 1998.

Durch den Anschluss von insgesamt 117 sprachlichen Korrelaten erfolgte hier die Beobachtung eines Medienangebots durch eine Diskursgemeinschaft. Der Umfang dieses Korpus und die Länge vieler Texte spricht dafür, dass die SchülerInnen sich durch die Beobachtungsaufträge angesprochen fühlten. Die Bandbreite von neun Aufträgen und die Freiheit, daraus vier auszuwählen, ermöglichte ihnen individuelle Interessen, der Diskursgemeinschaft die Festlegung von Beobachtungspräferenzen. Die fingierenden, fiktiven und diskursiven Anschlüsse überführten mediales Erleben in sprachliche Ausdrucksgestalten.

Die Exposees (1 A) führten dazu, dass abstrakte (Vor-)Urteile über den Film als *kli-scheehaft* oder *typisch Hollywood* von der Diskursgemeinschaft in fast vollständiger Übereinstimmung quasi aus-imaginiert und dadurch belegt wurden. In den Begründungen für Namen und Anreden (2 A) wurde deutlich, wie mittels einfacher Wörter und Sätze (im verbalen System) eine Fülle kultureller Bedeutungen aufgerufen wird. Kleidung ist für Jugendliche ein bevorzugtes Medium der Identitätskonstruktion (vgl. Holzwarth 2001), möglicherweise fand deshalb Aufgabe 2 C so großen Anklang. Die entstandenen Texte verzeichnen die engen Zusammenhänge zwischen den Kleidern und den jeweiligen Handlungsweisen bzw. Habitus der Figuren und sie dokumentieren damit, wie im artefaktischen Zeichensystem kulturelle Einheiten codiert werden. Ging es hier um Einzelphänomene, so führte das Schreiben der Tagebücher (3 A) zu einer intensivierten Wahrnehmung und Bündelung einer Vielzahl relevanter semiotischer Codierungen des Filmtextes.

Besonders gut zeigt sich m.E. die Leistungsfähigkeit derartiger Beobachtungsaufträge in den Begriffspaaren, die sich aus Texten zu den Geräten (2 D) ziehen ließen, also *Hightech* vs. *Instinkt und Köpfchen* usw. In einem diskursiv-erschließenden, lehrergeleiteten Unterrichtsgespräch würde es vermutlich gelingen, die zugrunde liegende Ideologie zu benennen, wahrscheinlich bliebe der Befund den SchülerInnen aber äußerlich und abstrakt. Anders hier: Natürlich taucht in keinem der Texte ein Ausdruck wie *Ideologie vom großen Einzelmenschen* auf, und man kann einwenden, dass diese Ideologie mehr erahnt denn bewusst wird. (In einer der Begründungen für die Eigennamen ist sogar von *Führerpersönlichkeit* die Rede.) Erstens aber kommen die Begriffskontrastierungen von den SchülerInnen selbst; zweitens machen sie den ideologieträchtigen Unterschied zwischen dem (negativen) Team Miller und dem (positiven) Individualisten Bill implizit durchaus deutlich, selbst wenn sie ihn nicht explizit auf den Begriff bringen.

Oft sind die Begriffsbildungen und Ausdrucksgestalten konträr: Ist Jos Kleidung *männlich*, *sexy* oder *ungepflegt*? Ist Melissa eine eitle *Tussi*, ein *Anhängsel* Bills oder eine harte *Geschäftsfrau*? Signalisiert Bills Aufzug sein neues oder gehört er in sein

altes Leben? Die Beobachtungen geben Anlass und Raum für weitere Aushandlungsprozesse. Insgesamt erweisen die Texte, wie zentrale Aspekte der Semiotik eines avancierten Medienangebots über sprachliche Anschlüsse beobachtbar bzw. beobachtet werden.

Einschränkend ist festzuhalten, dass manche Potenziale der entstandenen Korrelate nicht weiterverfolgt werden konnten. So wären die „Bücher zum Film“ eine gute Grundlage für die weitere Beobachtung von Mediendifferenzen. Was kann (nur) ein Schrifttext, was (nur) ein Film? Was erwarten wir in der Darstellung einer „Action“-Szene wie dieser von den unterschiedlichen Medien? Was „leistet“ ein äußerst verknappter Text im Gegensatz zu einem episch breiten? Welcher dieser Texte „entspricht“ der Filmvorlage besser? Mehr Raum sollte in einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung auch die Reflexion über Stilistik und Pragmatik der in den Korrelaten sich ausbildenden Textsorten einnehmen. Die SchülerInnen haben Inhaltsverläufe antizipiert, eine Szene erzählt, Teile einer Filmkritik verfasst, Produktionsentscheidungen begründet, Tagebücher geschrieben und Heiratsanzeigen formuliert. In jedem Fall lohnte es sich, die jeweilige sprachliche Gestalt, rhetorische Funktion und kommunikative Wirkung solcher Texte bzw. Sprachhandlungen stärker zu reflektieren, als dies tatsächlich geschah. Bei den Tagebüchern wurden zwei gegensätzliche Texte im Hinblick darauf erwähnt. Analog ließe sich bei den Heiratsinseraten fragen: Welche dieser Anzeigen hätte vermutlich Erfolg und warum? Welchen Unterschied macht es, ob man in der 1. oder in der 3. Person von sich spricht? Was spricht für Verkürzungen auf Essenzielles oder Ausbreitungen von Details? Wie wirken ganze Sätze vs. Telegrammstil? Wodurch hebt sich eine Anzeige originell heraus? Bei der anschließenden Kommentierungsrunde (s.u.) wurden sprachliche und textuelle Eigenheiten vereinzelt thematisiert.

Damit für eine solche Arbeit an und Reflexion über Sprache, Texte und Medien Raum entsteht, wäre die Zahl der Beobachtungsaufträge zu reduzieren. Vier Texte zu schreiben war eine große Belastung für die SchülerInnen, auch wenn sie sich engagiert und nicht selten lustvoll daran machten; die entstehenden reichlich 100 Korrelate waren aber auch für den Lehrer fast zu viele, um sie binnen kürzester Zeit sprachlich zu glätten, ansprechend ins Internet zu stellen und vor allem sie sämtlich zur Kenntnis zu nehmen, damit man weitere Kommunikation anstoßen konnte. Viele Details und Tendenzen in den Anschluss-texten nahm ich erst beim Dokumentieren der Unterrichtssequenz wahr. (Dasselbe gilt für eine nach wie vor erhebliche Zahl sprachlicher Verstöße.) Und natürlich waren diese 117 Texte zu neun verschiedenen Themenstellungen auch von den Mitgliedern der Diskursgemeinschaft kaum zu überblicken. Als Manko resultierte, dass die nachfolgende Anschlusskommunikation zu den

Korrelaten in Gestalt von Kommentierungen und Abschlussgespräch sich verstreute und unfokussiert blieb. Weniger wäre hier mehr gewesen.

Die Lösung sähe ich weniger darin, aus den Ergebnissen auszuwählen, sondern die Aufträge zu begrenzen. Ich halte alle Aufträge für sinnvoll und ergiebig. Ihre Vielzahl und Vielfalt resultierte aber natürlich aus dem Experiment- und Forschungscharakter der Unterrichtssequenz. In der Unterrichtspraxis könnte man problemlos z.B. von den verschiedenen Begründungen unter 2. nur zwei anbieten und eine davon wählen lassen, was die Zahl der Korrelate sofort halbieren würde. Böte man von Exposees, Buch zum Film, Filmkritik unter 1. nur zwei an und beschränkte man sich bei 3. entweder auf Tagebücher oder Inserate, erhielte man eine deutlich reduzierte Zahl von Anschluss-texten zu einer weit besser überschaubaren Palette an Phänomenen.

Eine positive Erfahrung in Sachen Lehrer- und Schülerrollen war die (Weiter-)Arbeit an den Korrelaten in der dritten Einheit. Die Schreiber verteilten sich je nach Stand ihrer Texte auf Klassenzimmer und Computerraum. Hier wie dort arbeiteten sie völlig selbstständig, ohne dass es irgendwelcher Anschübe, Mahnungen, Bändigungen oder dergleichen bedurft hätte. Hin und wieder tauschten sie sich untereinander aus – auch für das ein oder andere Privatgespräch – oder wendeten sich mit Nachfragen an mich; insgesamt aber arbeiteten sie ruhig, konzentriert und produktiv an einer Sache, die sie offensichtlich zu ihrer eigenen gemacht hatten.

7.2.5 Einheit 4: Aushandlung der Korrelate per Kommentierung / Erhebung über Filmerfahrungen

Wesentlich für das didaktische Konzept ist es, dass an die sich in den Korrelaten vollziehenden Selbstverständigungen der einzelnen Beobachter wiederum Fremdverständigungen der Diskursgemeinschaft anschließen. Letztere bestehen einmal darin, dass die Korrelate aller veröffentlicht und für alle rezipierbar werden. Vor allem aber knüpft sich an sie noch einmal Kommunikation in Gestalt von Kommentierungen an. Damit diese möglichst sachbezogen blieben, trugen die Texte im Netz noch keine Autorennamen und durften die Schüler keine eigenen Texte kommentieren.

Vorab wurden sämtliche Korrelate in die Webseite eingestellt, von den SchülerInnen zu Hause gelesen und die Kommentierungen vorbereitet. Um angesichts der großen Zahl von 117 möglichen Anschlusspunkten für den diskursiven Aushandlungsprozess die notwendige Fokussierung und Kohärenz zu gewährleisten, gab es, wie bei den Korrelaten, Aufträge, aber auch Wahlmöglichkeiten:

1. Sieh dir die Drehbücher (1 A) an und kommentiere das deiner Meinung nach beste / ungewöhnlichste. ODER: Sieh dir die Bücher zum Film (1 B) an und kommentiere das deiner Meinung nach gelungenste. ODER: Sieh dir die Texte zum Frauenbild an (1 C). Versuche den Kontrast zwischen Jo und Melissa in drei bis vier Gegensatzpaaren auf den Punkt zu bringen (Adjektive, Ausdrücke, kurze Sätze).
2. Suche dir unter den Texten zu 2 diejenigen zu *einem* Buchstaben aus. Lies diese Texte und ziehe daraus drei Sätze oder Passagen, die du besonders verblüffend / gut beobachtet / scharfsinnig oder auch verkehrt findest. Sage jeweils, warum!
3. Suche aus den Kontaktanzeigen (3 B) eine heraus, die du besonders wahrscheinlich findest, und eine, die du für weniger passend hältst. Ziehe sie heraus und sage jeweils, warum!

Die Stunde verlief in zwei Blöcken für jeweils die Hälfte der Klasse. Je rund 20 Minuten wurden aufgewendet für das Eintippen der Kommentare im Computerraum und für eine kleine Erhebung über Filmvorlieben sowie über entsprechende Erfahrungen aus dem Deutschunterricht.

Wenden wir uns zunächst den Kommentierungen zu: Die zu 1 A thematisieren gelegentlich die Textsorte Inhaltsangabe (*anschaulich geschrieben, nicht so sehr ins Detail gegangen*). Das mit großer Mehrheit favorisierte doppelte *Happy End* der Forscher und der Liebenden bringt vereinzelt den eigentlich ungerechtfertigten Vorwurf der *Fantasielosigkeit* und der *Trockenheit*, wird in der Regel jedoch als handlungslogisch plausibel bewertet. Zu dem oben (S. 248) zitierten Exposee gab es fünf Kommentierungen, zur Veranschaulichung hier drei davon:

1
Diese Geschichte gefällt mir am wenigsten, da sie ein zu einfaches Schema hat und zu sehr an einen Billig-Hollywood-Streifen erinnert. Dadurch würde das apokalyptische Szenario, das der Film aufbaut, einfach nur noch mehr zerstört.
(JG)

2
Dieser Text ist meiner Meinung nach der beste, da er logische Folgerungen hat und sich nahtlos an den Film anpassen kann. Auch das „Happy End“ passt gut zu dem „amerikanischen Schinken“. (MH)

3
das ende ist sehr realistisch, eine typische ami-klitsche. es ist eigentlich schon klar, wie es ausgeht. man sieht eigentlich an allen texten, dass bill und jo wieder zusammenkommen und sie es schaffen, dorothy in die luft zu bekommen! da hatten alle den gleichen einfall. ich kenne den film schon und weiß natürlich, wie es ausgeht, ist schon interessant, dass das ende schon so klar ist!
[Kleinschreibung sic] (MLO)

Der erste Kommentar moniert, was das Drehbuch gerade auszeichnet, nämlich die Erfassung einer absehbaren Handlungsschematik. Dies wiederum wird in den Kommentaren 2 und 3 positiv vermerkt. Ausdrücke wie „amerikanischer Schinken“ und

typische *ami-klische* finden sich synonym in weiteren Kommentaren zu anderen Drehbüchern (*sehr americanhafter und klischeehafter Naturkatastrophenfilm / typische Hollywood-Geschichte*) und setzen sich damit als begründete Wertungen in der Diskursgemeinschaft durch. Besonders der dritte Kommentar verrät überdies eine durch die sprachlichen Anschlüsse an das Medienangebot geschärfte Beobachtung: *man sieht eigentlich an allen texten, dass ... da hatten alle den gleichen einfall. ... ist schon interessant, dass das ende schon so klar ist!* [Kleinschreibung sic]

Kein Gesamtbild ergaben die Kommentierungen der „Bücher zum Film“ (I B). Es erfolgten lediglich vier Reaktionen, die sich zudem über drei Texte verteilten und von denen eine sich in der Feststellung *Die Geschichte ist anschaulich geschrieben* erschöpfte.

Für die Texte zu I C wurde ein Kommentarfeld angelegt, in dem es vier Beiträge gab. Darin kristallisierten sich für die weiblichen Hauptfiguren konträre Begriffsreihen wie *selbstbewusst* (4x), *unkompliziert / natürlich* (5x), *sympathisch* (3x) auf der einen, *hochnäsig / arrogant* (4x) und *hysterisch* (3 x) auf der anderen Seite heraus. Für Melissa selbst blieben die Ausdrücke untereinander widersprüchlich: *schüchtern / hilfsbedürftig / zart besaitet* stehen im Gegensatz zur *arroganten Karrierefrau* (2x) *aus der Stadt* (2x), wozu auch *naiv* (2x) wenig passt. In sich paradox ist der Ausdruck *naive Karrierefrau*.

Im Aufgabenblock 2 waren die Begründungen für die Hintergrundmusiken (A), Eigennamen und Anreden (B), Kleidung (C) sowie für Art und Aussehen der Geräte (D) zu kommentieren. Nicht immer wurde die Vorgabe beachtet, sich konkret auf bestimmte Sätze oder Passagen zu beziehen. Vielleicht auch deshalb gerieten manche Kommentare etwas allgemein, wie z.B. die beiden zu den Hintergrundmusiken. Vereinzelt blieben auch die Kommentare zu den Eigennamen und Anreden, vier aus der Feder von drei Autorinnen. Sie betreffen die Begründungen für „Dorothy“ und „Melissa“, finden es missglückt, *dass der Name Bill keine besondere Bedeutung beinhalten* solle, und widersprechen dem Urteil, wonach Jo typisch für *das raue Land, wo Muskelkraft mehr bedeutet als Intelligenz, eine gute Ausbildung oder gutes Benehmen*, sei: *Die Aussage scheint unpassend, da Jo sowohl Intelligenz als auch eine gute Ausbildung für ihren Job benötigt*. Zu den Texten über die Geräte gab es zweimal Lob und einmal Tadel wegen Unvollständigkeit und fehlender Begründung.

Erwartungsgemäß schloss sich das Gros der Kommunikation dort an, wo die meisten Begründungen versammelt waren. Es gab 16 Kommentare zu zwölf Texten über die Kleidung. Sie enthalten Lob darüber, dass Dinge *gut erkannt / gut beobachtet* seien, aber auch Einsprüche: Jonas' Kleider zeigten nicht an, dass er *reich*, Dustys nicht,

dass er *unhygienisch* sei; Melissa solle über ihre Kleidung nicht *dumm* oder *langweilig*, sondern *gebildet und reich* wirken. Durch die Kommentare zieht sich noch einmal die Beobachtung, dass die Kleidung insgesamt stark zeichenhaft ist, etwa dass sie *bei Menschen sehr bedeutend ist, dass der Charakter der jeweiligen Personen in ihrem Auftreten wiedergespiegelt wird*. Die Uneinigkeit über Jos Kleidung setzt sich jedoch in den Kommentaren fort und kreist vor allem um den Begriff *sexy*. Dass Jo als *typische Actionfrau* Kleidung brauche, die *auch sexy* sei,²⁹⁴ wird wiederholt abgewiesen; andererseits wird der Begriff *ungepflegt* damit gekontert, dass Jo *eben sportlich und sexy zugleich* sei. Auch dass Jo *schöne und figurbetonte Sachen* trägt, wird begrüßt, weil es unterstreicht, dass sie *zwar eine gefährliche und anspruchsvolle Leidenschaft besitzt ... aber dennoch eine Frau ist*. Auch diese Beobachtungsvielfalt hat ihren eigenen Erkenntniswert: *Am meisten beeindruckt war ich über die verschiedenen Meinungen zu Jos Aussehen*.

Die Kontaktanzeigen (3 B) hatten Melissa als attraktiv, gut situiert, sportlich elegant, kulturorientiert mit akademischem Beruf gezeichnet. Die 21 Kommentare verteilen sich maximal zu dritt auf 13 dieser Inserate.²⁹⁵ Sie thematisieren vereinzelt die Erfordernisse der Textsorte (z.B. *zu kurz, nicht zu übertrieben, glaubhaft, positiv formuliert*), daneben bewerten sie eine Reihe von Einzelheiten wie z.B. das *Nobelrestaurant*, die Reisen in *exotische Länder* oder *das ruhige Leben / Zusammenleben* im Hinblick darauf, ob sie zur Filmfigur passen. Widerspruch erfährt z.B., dass Melissa *einen unkomplizierten Lebenspartner, der sie durch das Leben führt*, sucht: *... das wäre nicht ihre Ausdrucksweise, und sie braucht bestimmt keinen Mann, der sie durchs Leben führt, weil sie selbst ihr Leben in die Hand nehmen will und selbstbewusst ist. ...*; doppelte Zustimmung hingegen, dass sie als *elegante, vielbeschäftigte Therapeutin einen erfolgreichen, gut verdienenden und aussehenden Geschäftsmann möchte, der wie sie viel Wert auf Äußerlichkeiten und auf seine Karriere legt*.

Ich finde diese Kontaktanzeige sehr wahrscheinlich, da man im Film schon erkennt, dass sie sehr viel Wert auf Karriere und Geld legt.
(SN)

Diese Anzeige finde ich durchaus gelungen, da es zwar die Realität der oberflächlichen Geschäftsfrau zeigt, aber im Stil der Kontaktanzeigen so positiv formuliert ist, dass bestimmt jemand vom gleichen Lebensstil darauf antworten würde. (EB)

²⁹⁴ Lohnend wäre die Nachfrage, inwieweit die *sexy Actionfrau* ein medial vermitteltes Klischee ist – vgl. Angelina Jolie (*Lara Croft*) oder Carrie-Anne Moss (*Matrix*).

²⁹⁵ Ein Kommentarauftrag zu den Tagebüchern (3 A) erreichte die SchülerInnen verspätet, weil sich die Einstellung der Texte ins Netz verzögert hatte. Vorgesehen war die Frage, welche der Texte man für typisch für ein Tagebuch erachtete.

Insgesamt resultieren noch einmal kontroverse Einschätzungen Melissas als *oberflächliche Geschäftsfrau, ziemlich schüchtern, Wohlstandsdame, Porzellanpüppchen*, welches aber dennoch *ein lieber Mensch* sei.

So weit die Ergebnisse der Kommentierungen. Die hier vollzogene kommunikative Aushandlung der in der ersten Schreibrunde entstandenen Korrelate erfolgte einmal bereits durch die Quantität der Anschlüsse (ggf. durch ihr Ausbleiben), zum anderen natürlich durch ihre Inhalte. Sowohl einzelne Beobachtungen als auch generelle Tendenzen konnten auf diese Weise abgewiesen, modifiziert oder bestätigt werden. Die Kommentare erbrachten begriffliche Zuspitzungen, abstrahierende Erkenntnisse sowie neue Ausdrucksgestalten für die Kommunikation der Diskursgemeinschaft.

Eine Manko klang in der Reflexion über Einheit 2 / 3 bereits an: Die große Zahl von Korrelaten erzwang Vorgaben von Lehrerseite, die verhindern sollten, dass sich die Kommentierungen allzu sehr verstreuen. Der Effekt ist dennoch eingetreten. Die Kommentierungen sind meistens eher vereinzelt und über viele Texte verteilt. Nur punktuell war die Metakommunikation über die Korrelate so konzentriert, dass thematische und diskursive Kohärenz entstand. Hinzu trat das erwartbare Phänomen, dass sich die VerfasserInnen der Korrelate zu einer Aufgabe genau dort auch wieder kommentierend versammelten (auch wenn sie nicht an die eigenen Texte anschließen konnten). Eine Lösung bestünde auch hier darin, von vornherein weniger Korrelate entstehen zu lassen. Denkbar wäre auch, die Kommentierungen gezielt auf bestimmte Korrelate zu lenken, etwa solche, die konträre Positionen besetzen, Mehrheits- und Einzelmeinung repräsentieren, häufig benutzte oder originelle Begriffe und Ausdrücke enthalten. Eine solche Selektion und Lenkung von Lehrerseite stünde allerdings in Spannung zum Ideal einer möglichst freien und demokratischen Kommunikation.

Gerade darin, dass die Mitglieder der Diskursgemeinschaft sachbezogen, gleichberechtigt und wahlfrei agieren konnten, sehe ich einen großen Vorzug. Niemand wusste (in der Regel), wessen Text er kommentierte; jeder konnte sich seine Texte zum Kommentieren aussuchen; jede Kommentierung wurde in der Webseite veröffentlicht. Den Vorteil gegenüber einem lehrergelenkten Gesprächsunterricht möge noch einmal ein Beispiel verdeutlichen: Über Jo hatte ein Schüler geäußert, sie sei typisch für *das raue Land, wo Muskelkraft mehr bedeutet als Intelligenz, eine gute Ausbildung oder gutes Benehmen*, und für dieses (fragwürdige) (Vor-)Urteil begründeten Widerspruch geerntet. Der auch mündlich sehr gewandte Schüler formulierte auch in anderen Texten Urteile, in denen sozialer und kultureller Dünkel mitschwang. In einem Unterricht, der sich vor allem in Form gelenkter Gespräche vollzieht, wird so jemand rasch zum Meinungsführer – nicht selten gegen (schweigende) Mehrheiten. In einer Diskursgemeinschaft wie dieser hingegen bleibt seine Stimme erst einmal

vereinzelt und kann durch ausbleibende und / oder widersprechende Anschlüsse relativiert werden. Genau dies geschah nicht nur an der erwähnten Stelle. Auch seinem (Fehl-)Urteil über *Jos recht schäbige und ländliche Kleidung* wurde widersprochen: *Die Kleidung von Jo ist nicht schäbig, sondern einfach. ...*

Kommen wir zum Fragebogen, der zwei Funktionen hatte. Einmal sollte er Anhaltspunkte dafür liefern, dass die zugrunde liegenden Annahmen über private Filmvorlieben und über schulische Filmerfahrungen Jugendlicher zutreffen. Zweitens erhofften wir Hintergrundinformationen und Aufschlüsse, die für den Umgang mit dem konkreten Film relevant sein würden. Folgendes wurde gefragt:

1. Was waren die letzten drei Spielfilme, die du im Kino gesehen hast?
2. Was waren die letzten drei Spielfilme, die du im Fernsehen (Video, DVD) gesehen hast?
3. Welche Art(en) / Themen / Stile von Spielfilmen magst du, welche nicht? [je 3]
4. Welche (Spiel-)Filme hast du im Deutschunterricht gesehen (auch in früheren Klassen?)
5. Worum ging es im Unterricht über den Film?

Die Angaben bestätigen manche der Argumentation zugrunde liegenden Annahmen: Erstens decken sich die Unterrichtserfahrungen bzw. -erinnerungen der SchülerInnen mit den (in Kapitel 5.3) vermuteten Konzentrationen auf anspruchsvolle Filme bzw. Literaturverfilmungen sowie auf filmphilologische Prioritäten im Textumgang. Am häufigsten genannt wurden in der aus zwei Klassen neu zusammengeführten Klasse: *Ronja Räubertochter* (6. Jggst.), *Die Brüder Löwenherz* (6. Jggst.) und *Der Hauptmann von Köpenick* (8. Jggst.). 16 mal fehlte zu einem Film jegliche Angabe darüber, worum es im Unterricht ging. Für erinnerte Unterrichtsaktivitäten typisch sind *Parallelen zum Buch / Lektüre / Klassenlektüre als Film ansehen / Texte bearbeitet / eine literarische Epoche / Drama*. Wenn der Film ein Eigenrecht hat, herrschen analytische Fragen vor: *Wie ist ein Film aufgebaut, Herstellung eines Films, Kameraführung* usw. Mehrmals wird Film als Lückenfüller, z.B. *im Sommer* oder für die *letzte Stunde vor den Ferien* erwähnt; einen Kinobesuch gab es mit *Harry Potter* (8. Jggst.).

Zweitens dominiert bei den zuletzt im Kino oder auf DVD, Video oder im Fernsehen angeschauten Spielfilmen deutlich der Hollywood-Mainstream. Spitzenreiter waren *Der Herr der Ringe 2* mit 17 Nennungen, *Catch me if you can* mit 13, *The Ring* mit neun. Das Mittelfeld (5 bis 6 Nennungen) bilden Titel wie *My Big Fat Greek Wedding*, *Harry Potter 1/ 2* und *Gangs of New York*. Stark und keineswegs nur bei den Jungen vertreten ist bildgewaltiges Action-Kino à la *Spiderman*, *Mission Impossible 2*, *Gladiator*, *Jurassic Park 2* oder *Full Metal Jacket*. Eine untergeordnete Rolle spielen dagegen nichtamerikanische Produktionen wie *Das Leben des Brian*, *Der Pianist* oder *Goodbye, Lenin*.

Diese Dominanz führt, drittens, zu entsprechender Genrepräferenz bzw. -präsenz.²⁹⁶ Es gibt jenseits einer allgemeinen Hochschätzung für *Komödien* geschlechtsspezifische Tendenzen, v.a. was *Liebesfilme* auf der einen Seite, *Action* und *Thriller* auf der anderen betrifft. Die Mädchen bevorzugen *Komödien* stark, daneben *Drama* und *Liebesgeschichten*, aber auch *Thriller* und *Horror*. Es gibt bei ihnen auch eine Tendenz gegen *Horror*, *Thriller* und ausgeprägt gegen *Action*. Die Jungen lehnen *Liebesfilme* ab; anders als die Mädchen präferieren sie *Action* und *Thriller*, schätzen aber auch *Komödien*. Beherrschend sind (positiv oder negativ) insgesamt die Genres *Komödie*, *Action*, *Thriller* und *Liebesgeschichte*, randständig hingegen latent „hochkulturelle“ Genres wie *Autobiographie*, *Satire*, *Psychodrama* oder *Dokumentarfilm*.

Man konnte auf der Grundlage dieser Erhebung also davon ausgehen, dass der kombinierte *Katastrophen-* und *Liebesfilm* *Twister* auf einer Linie mit dem von den SchülerInnen in ihrer Lebenswelt bevorzugt Rezipierten liegt und dass die Art des Umgangs mit dem Film etwas Neues darstellte. Die Ergebnisse der Erhebung konnten für den Unterricht selbst nicht mehr weiterverwertet werden. Stehen mehr Unterrichtszeit und vor allem mehr Zeit zwischen den Einheiten zur Verfügung, könnten sie Ausgangspunkt sein für weiter gehende Reflexionen sowohl zum beobachteten Film als auch generell über Medien(nutzungs)vorlieben.

7.2.6 Einheit 5: Schlussplenum über ausgewählte Beobachtungen

Die Kommentierungen wurden rasch ins Netz gestellt und den SchülerInnen vor der abschließenden Unterrichtseinheit zur Lektüre aufgegeben. Nachdem sich die Interpretationsgemeinschaft bislang vor allem virtuell in Gestalt der im Netz zusammengestellten Anschluss Texte formiert hatte, sollte sie sich, wie zum Auftakt, so auch zum Abschluss *face-to-face* versammeln. In einem gemeinsamen Schlussgespräch konnten die SchülerInnen diskursiv auf den Film selbst, kommunikativ auf die entstandenen Korrelate und Kommentare und meta-kommunikativ auf den Unterricht als solchen bzw. den Textumgang reagieren. Dabei ging es auf keinen Fall darum, bestimmte, womöglich vom Lehrer favorisierte Beobachtungen fest- und für alle vorzuschreiben. Der Lehrer, als Verwalter der Webseite naturgemäß mit dem besten Überblick ausgestattet, ist aber durchaus gefordert, Einigkeiten der Diskursgemeinschaft herauszustellen, Uneinigkeiten zu benennen und zur Diskussion zu geben sowie Interessantes herauszustellen.

In das Gespräch eingeschoben wurde ein schriftliches „Blitzlicht“, bei dem jeder auf einem Karteikärtchen kurz zu der These Stellung bezog, wonach Jo, anders als Melis-

²⁹⁶ Mir ist klar, dass es sich bei den Folgenden nicht durchgängig um *Genres* im engeren Sinne handelt.

sa, eine „moderne, emanzipierte Frau“ sei. Dieses Verfahren sollte möglicher Ermüdung vorbeugen und mindestens an diesem Punkt alle für das Gespräch aktivieren.

Die Ergebnisse des Schlussgesprächs samt „Blitzlicht“ wurden für die Internetdokumentation wie folgt zusammengefasst:

a) Nur ein Drehbuch lässt Bill und Melissa zusammenkommen; alle anderen sehen eine Wiedervereinigung von Jo und Bill vor. Dennoch wurde dieses eine Drehbuch nicht kommentiert.

b) Das weitere Geschick von Jonas Miller: Wir wollen ihn nicht sterben lassen. Das wäre zu hart; er könne seine Niederlage einsehen, sich zum Guten wandeln (vgl. „Die Bürgschaft“?)

c) Melissa kam in den Texten zum Frauenbild (1 C), zur Kleidung (2 C) und in den Kontaktanzeigen (3 B) äußerst schlecht weg, fast wie ein „Monster“. Zu ihren Gunsten wird gesagt:

- Melissa ist wissbegierig und schon intelligent.
- Sie wird überzeichnet, weil Jo gut dastehen muss.
- Sie passt halt nicht in das Umfeld der Tornadojäger.
- Sie tut naiv als „Masche“ bei Männern, hat aber bei Bill die Fäden in der Hand.
- Sie kann nichts dafür, dass sie in der gezeigten Situation so wirkt.

d) Ist Jo demgegenüber eine „moderne, emanzipierte Frau“? Ein schriftliches „Blitzlicht“ ergibt eine große Mehrheit an Ja-Antworten: Denn sie ist selbstständig und selbstbewusst; sie hat in einem Männerberuf eine Führungsrolle; sie verwirklicht ihre Erfindung; sie weiß, was sie will; sie ist durchsetzungsfähig; sie kommt bei Männern an, hat Einfluss auf Bill. Eine Minderheit widerspricht: Sie hängt an Bill und konzentriert sich zu eng auf ihre Arbeit; sie hat wenig Kontakt zur Außenwelt und zeigt sich unsicher in psychisch schwierigen Situationen (z.B. Gespräch mit Melissa); sie lebt abgekapselt in ihrer eigenen Welt.

e) Es gab sehr viele interessante Beobachtungen zu den Aufgaben unter 2:

- den Hinweis auf die Dorothy aus *The Wizard of Oz*
- die Beobachtung der unterschiedlichen Anreden (*Hey Bill - Dr. Miller*)
- die Zwischenstellung von Bills Kleidung, die sich v.a. an seinem Jackett zeigt
- Man kann sich fragen, warum die „böse“ Melissa blütenweiß gekleidet ist. (Vielleicht, weil sie dunkle Haare hat?)

f) Der Film wurde insgesamt eher negativ gewertet (*Amerikanischer Schinken, Hollywood Filmmaschinerie, Ami-Klitsche, americanhaft*). Es gab geteiltes Echo auf die Frage, ob man nicht besser einen „wertvolleren“ Film angeschaut hätte:

Ja, denn:

- Ein Film mit *mehr Hintergrund* und *moralischem Sinn* wäre besser gewesen.
- Das ist ein Film für Leute mit *einfachen Denkstrukturen* (im Gegensatz zu einem literarisch anspruchsvollen Film).

Nein, denn:

- Der Film zeigt, wie Klischees funktionieren.
- Jeder findet andere Filme gut.
- Der Film zeigt, wie sich Dinge *ins Unterbewusstsein schleichen*.
- Der Film zeigt, wie ein Film gemacht sein muss, der möglichst viele ansprechen soll.

Zum Ende der Stunde gab ich per Handout noch Anregungen für mögliche Erweiterungen der Webseite, z.B. durch Informationen über den Film, über Tornados als wissenschaftlichen Gegenstand oder über „Klischees“.

Wie ist der Erfolg dieses Schlussplenums zu bewerten? Als Manko erwies sich, dass es mit der gesamten Klasse durchgeführt werden musste. Die 31 TeilnehmerInnen fanden kaum Platz und auch wenig in ein flüssiges Gespräch. Auch hier herrschte überdies das Problem, dass die Beobachtungen des Filmes mittlerweile kaum noch zu überblicken waren und eine fast zu große Zahl an Anknüpfungspunkten boten. Dass ich als Lehrer folglich auswählte, zusammenfasste, zuspitzte und zur Diskussion stellte, sehe ich nicht als problematisch. Ergiebig verlief die nochmalige Auseinandersetzung mit den Frauenfiguren, zumal durch das „Blitzlicht“ auch noch differenziertere Sichtweisen der vermeintlich emanzipierten Jo eingebracht wurden. Dennoch blieben Verlauf und Ergebnisse des Gesprächs insgesamt bescheiden.²⁹⁷

7.2.7 Evaluation

Zum Abschluss der Sequenz erhielten die SchülerInnen Gelegenheit zu einem evaluativen Feedback per E-Mail. Sie hatten so Gelegenheit, ihre Lernerfahrung und ihre Erkenntnisgewinne zu bilanzieren und den Unterrichtenden rückzumelden. Eine E-Mail zu schreiben ist aufwändig und wird daher womöglich gescheut, andererseits verhindert das Medium Meinungsführerschaften und Gruppendruck, es individuali-

²⁹⁷ Einen Kommentar verdienen noch die kritischen Äußerungen zur Frage, ob dieser Film ein würdiger Unterrichtsgegenstand gewesen sei. Nach meinem Eindruck schufen die „hochkulturellen“ Meinungsführer in der Unübersichtlichkeit der großen Gesprächsrunde eine Atmosphäre, in der man nur noch schwer für den Film sprechen konnte, ohne sich zu desavouieren. Dies steht in einem eklatanten Gegensatz sowohl zu den beeindruckenden Beobachtungsleistungen der Diskursgemeinschaft als auch zu den Feedback-Mails (s.u.), die den Film ungeachtet seiner ästhetischen Defizite als beschäftigungswert auswies. Vielleicht vollzogen sich hier auch systemspezifische Habitus: Texte aus der privaten Mediennutzung im Unterricht zu begegnen ist nicht geheuer, Unterrichtsgegenstände ansprechend zu finden ein Tabu.

siert und schafft, wenn nicht Anonymität, so doch Distanz. Ich erbat Rückmeldungen zu folgenden Fragen:

1. Wir haben zu dem Film *Twister* Gespräche geführt, und du hast Texte und Kommentare dazu verfasst. Was hat diese Arbeit Neues über den Film für dich ergeben?
2. In der Schule soll man (bekanntlich) etwas lernen. Was hast du in unserem Projekt gelernt? Kannst du dreimal den Satz zu Ende führen: „Ich habe gelernt, dass / wie ...“
3. Was fandest du an unserem *Twister*-Projekt besonders gut, was schlecht?

Am Feedback per E-Mail beteiligten sich acht Schülerinnen und ein Schüler. Ich beantwortete jede Mail individuell, wobei ich auch erläuterte, was hinter dem Projekt steckte.²⁹⁸ Wenig angetan und am kritischsten äußerte sich der Junge:

Zu 1.: Für mich hat sich nur ergeben, woher der Name Dusty stammt.

Zu 2.: Ich habe gelernt, dass der Name Dusty was mit sandig und Staubkorn zu tun hat. Ich habe gelernt, dass man eine auf der Haut tragende [sic] Weste auch bauchfreies Top nennen kann. Ich habe gelernt, dass man im Deutschunterricht auch einen Film anschauen kann, der nach 1990 gedreht wurde.

Zu 3.: Ich fand schlecht, dass der Rest des Filmes nach der Schule zu Ende geschaut wurde ... Gut fand ich die Idee der Gesprächsrunden, schlecht allerdings, dass nicht genug auf die Aussagen eingegangen wurde ... (MH)

Anderweitig war die Resonanz jedoch sehr positiv. Nicht nur taucht das Wort *Spaß* etliche Male auf, v.a. verzeichnen die SchülerInnen fast allesamt vielfältige Lerngewinne. Den Erkenntniswert des Textumgangs schränkten zwei Schülerinnen mit dem Hinweis darauf ein, dass sie den Film schon kannten bzw. sich das Ende auch so ausgemalt hätten. Zwar habe da *die arbeit im grunde nichts neues ergeben*. Aber, so fährt eine der beiden fort, *da man sich mit den texten von anderen aus der klasse auseinandersetzen musste, hat man sich doch über kleinere dinge, die einem im ersten moment gar nicht auffallen, gedanken gemacht* (G.G.). Insgesamt wird der Erkenntniswert des Textumgangs (Frage 1) hoch eingeschätzt [Hervorhebungen von mir; Kleinschreibungen sic]:

Normalerweise, wenn man einen Film schaut, sieht man ihn sich sehr oberflächlich an. Dadurch, dass wir Fragen zu dem Film beantworten mussten, habe ich viel genauer den Film verfolgt, als ich das sonst machen würde. Ein Vorteil ist, dass man alles viel genauer mitbekommt und auf viele Details achtet, die einem so nie aufgefallen wären. (IF)

²⁹⁸ Diese Erläuterung lautet: *Was sollte unser Projekt: In der Schule sind Spielfilme oft Lückenfüller, oder sie werden mit literarischen Texten verglichen. Ich glaube, dass man nicht nur Lesen, sondern auch Sehen (ein Stück weit) lernen kann und muss. Ein Film wie Twister zeigt, wie bewegte Bilder „sprechen“. Er zeigt z.B., wie mit Dingen, Geräuschen, Bewegungen, Namen Bedeutungen aufgebaut werden. Das kann man aber nur erkennen, wenn man zweimal auf die Bilder schaut und seine Beobachtungen, auch zusammen mit anderen, in Sprache fasst. Das haben wir in unserem Projekt versucht.*

Die Charaktere der einzelnen sind mir deutlicher geworden. Auch wurde mir klar, dass der ganze Film zwar von der Handlung etwas primitiv ist, aber doch sehr durchdacht ist, zumindest bei der Verdeutlichung der Charaktere durch Kleidung, Namen, etc. Die Meinung der anderen war auch sehr interessant für mich, da viele doch manche Sachen ganz anders gedeutet haben als ich. (MW)

es war einmal sehr interessant, sich einen film sozusagen „wirklich“ anzusehen. sonst sieht man sich meistens einen film an, ohne weiter darüber nachzudenken. aber da aufgaben gestellt wurden, musste man sich gedanken machen, über einige passagen genau nachdenken und sie sich noch einmal bildlich vor augen führen. wenn man also noch einmal genau über den film nachgedacht hat, erkennt man einzelheiten und kleinigkeiten, die einem nicht sofort bewusst aufgefallen sind. (CT)

Überwiegend positiv vermerkt wurde auch die Nutzung neuer Medien:

... Gut fand ich, dass das ganze übers internet lief. ... ich finde es auch gut, dass unsere texte im internet stehen. ...

Ich fand erst mal die Austauschmöglichkeit und die Kommunikation über die E-Mail sehr gut.

Ich fand .. gut, dass wir auch moderne Medien genutzt haben (sprich Internet, Mail). ...

Klagen richteten sich vereinzelt gegen kommunikativ nicht immer disziplinierte Jungs und – ebenfalls zu Recht – gegen Arbeitslast und Zeitdruck. Eine Schülerin meinte jedoch auch: es war zwar einige arbeit, ihre aufgaben und fragen gut zu beantworten, aber wenn man sich einmal hineingearbeitet hat, ging es ziemlich flott und hat auch spaß gemacht. Spaß war jedoch nicht das Wesentliche: das Ergebnis ist doch sehr sehenswert! Es ist auch sehr erstaunlich, wie viel wir über diesen film herausgefunden haben ...

Die Aussagen zu Frage 2 über das Gelernte haben folgenden Grundtenor: Es lohnt, einen Film intensiv zu betrachten, weil einem dann erst vieles auffällt und bewusst wird. Die Beobachtungsaufträge haben solche Erkenntnisprozesse gefördert. Ebenso wichtig war der implizite oder explizite Austausch begründeter Meinungen mit anderen. Hier einige typische Äußerungen:

Es war interessant zu hören, was den anderen aufgefallen ist, als wir den Film gesehen haben. So hat man auch Details erkannt, auf die man selber nicht gekommen wäre. (LB)

ich habe gelernt, dass man vielleicht über den film nachdenken sollte und erst danach seine meinung abgeben sollte und diese auch begründen sollte. ich habe gelernt, dass es interessant sein kann oder auch wichtig sein kann, auf kleinigkeiten wie die musik zu achten. ... (GG)

ich habe gelernt, was alles nötig ist, um einen film zu produzieren (wahl von namen, kleidung und musik...). ich habe gelernt, was man alles aus einem doch sehr kitschigen und klischeehaften amerikanischen schinken alles herausziehen kann, wenn man möchte. ich habe gelernt, was andere leute über denselben film denken und wie man sich mit ihnen austauschen kann (z.b. durch kommentare zu den einzelnen texten) (MW)

Besonders erfreulich sind die Rückmeldungen der Schülerin D.S. (Ich versichere, dass dieses Feedback in keiner Weise von mir beeinflusst wurde.)

Zu Frage 1: Obwohl wir (fast) alle der Meinung waren, dass der Film viele Klischees bedient und man daher denken müsste, dass auch weniger Arbeit in den Film gesteckt wurde, als in einen Film mit einem tieferen Hintergrund, sieht man, dass dies ganz und gar nicht der Fall war. Bei der Bearbeitung der Fragen, die sich mit der Kleidung usw. beschäftigt haben, haben wir gesehen, dass auch in diesem Film auf viele Details geachtet wurde. Ohne eine konkrete Aufgabenstellung hätte ich all das wohl eher nur teilweise und unterbewusst wahrgenommen.

Zu Frage 2: Ich habe gelernt, dass es nicht so einfach ist, ein anspruchsvolles Filmende zu schreiben. Zur Erklärung: Ich hatte zwar sehr viele Ideen für einen neuen Schluss, aber diese kurz und präzise in einen Text zu schreiben war da schon viel schwieriger. Da ist es natürlich viel einfacher, ein „normales“ Ende zu schreiben, welches deshalb auch leichter nachzuvollziehen ist und auch nicht so unrealistisch wirkt wie der Text, den ich kritisiert habe. Ich habe gelernt, wie viel Arbeit hinter einem Film steckt. Ich habe gelernt, dass sich die Meinung, die man ohne zu überlegen entwickelt, sehr von der Meinung, die im Laufe der Zeit durch ernste Überlegungen entsteht, unterscheiden kann.

Zu Frage 3: An dem Projekt hat mir gut gefallen, dass ich genauer über Texte von anderen, die sich oft sehr von meinen eigenen unterscheiden, nachdenken musste und diese kritisieren musste, ohne diese einfach als falsch abzustempeln. Dennoch hat das Erstellen der eigenen Texte sehr viel Arbeit gekostet und viel Zeit in Anspruch genommen.

SchülerInnen machen sich über Zwecke und Ziele ihres Unterrichts meist wenig Gedanken. Bemerkenswert scheinen mir daher zwei diesbezügliche Nachfragen: *PS: mich würde wirklich interessieren, warum wir dieses projekt gemacht haben und was dahinter steckt und Ich fand das Twister-Projekt interessant, würde aber trotzdem gerne wissen, wieso wir das gemacht haben.*

Man mag monieren, dass die Feedback-Mails aufgrund ihrer geringen Zahl nicht repräsentativ sein können. Es ist in der Tat überraschend und etwas enttäuschend, dass nur neun SchülerInnen dieser Einladung gefolgt sind. Für mich unerwartet, blieben Rückmeldungen auch von Schülern aus, die in ihrer Arbeit überaus engagiert waren, oder von solchen, die mir am Rande des Unterrichts oder in separater Mail-Kommunikation ihr Interesse ausgedrückt hatten. Ich gehe nicht davon aus, dass die ausgebliebenen Mails überwiegend kritisch gewesen wären. Dass sie ausblieben, lässt

sich unterschiedlich erklären: Die E-Mail war ein Angebot gewesen, keine Forderung. Zudem war den SchülerInnen binnen nur einer Woche sehr viel abverlangt worden; sie waren erschöpft, die Sache war „gelaufen“. Vielleicht waren manche Jungs auch verstimmt über Zurechtweisungen im vorangegangenen Gespräch. Vor allem aber sind derartige Evaluationsprozesse schlicht ungewohnt. Schüler sind auf Tauschhandel gegen Noten konditioniert; sie sind es nicht gewohnt, Unterricht auf Zwecke und Ziele zu befragen und ihre Erfahrungen rückzumelden. Dass zwei Mail-Autorinnen überhaupt die Frage nach dem Warum des Unterrichts stellten, ist an sich schon bemerkenswert. Sicher ist das Gesamtbild von neun Rückmeldungen nicht auf die Klasse hochzurechnen; positiv bleibt es allemal.

Dem tut m.E. auch wenig Abbruch, dass verschiedene Bemühungen um Nachklänge der Sequenz wenig Resonanz fanden: Erweiterungen der Webseite, die Einträge in ein virtuelles Gästebuch²⁹⁹ und Ansehen des kompletten Filmes an einem Nachmittag. Ich selbst schrieb für *amazon.de* noch eine kleine Rezension des Films, auf die ich die SchülerInnen zur Nachahmung hinwies. Und immerhin wurde noch von der Homepage der Schule ein Link auf unsere Seite gelegt. Dass Schüler sich nach dem Ende eines vielleicht reizvollen, aber doch arbeitsintensiven Intermezzos wieder um vielfache anderweitige Schulpflichten und Freizeitaktivitäten kümmern, ist besonders dann normal, wenn die Unterrichtenden kurz darauf aus dem Blickfeld entschwinden³⁰⁰ und solche weiterführenden Aktivitäten nicht mehr anstoßen können.

7.2.8 Fazit

„Film im Deutschunterricht“ stellte sich in dieser Unterrichtssequenz anders dar als gewöhnlich. Der Gegenstand war kein ästhetisch und / oder pädagogisch sonderlich wertvoller Film, keine Verfilmung anspruchsvoller Literatur, sondern ein Produkt des Hollywood-Mainstreams mit rasanter Handlung und mächtiger Bildästhetik. Angestrebt wurden nicht so sehr filmanalytische oder -philologische Fertigkeiten und Erkenntnisse, sondern eine semiotisch begründete Kompetenz für das „Lesen“ eines multimedialen, visuell dominierten Filmtextes. Die methodische Umsetzung erfolgte nicht durch das Diskursive lehrergelenkter Unterrichtsgespräche oder analytischer Texte bzw. Aufsätze, sondern in individuellen wie sozialen, imaginativen wie diskursiven, körperlich-analogen wie virtuell-digitalen sprachlichen Anschlüssen und Aus-handlungen einer Diskursgemeinschaft.³⁰¹

²⁹⁹ Bemerkenswert aber doch der Eintrag einer anonymen „Ehemaligen“: *Wow, endlich passiert mal was an der Schule! Behalten Sie bitte diesen Elan, auch wenn es manchmal deprimierend erscheint. Spätestens nach dem Abi wissen Schüler solche Projekte zu schätzen! Grüße nach Franken!*

³⁰⁰ Nicht nur ich selbst (an die Universität), auch die Klassenlehrerin (in eine Beurlaubung).

³⁰¹ Für Skeptiker ein Wort zur Lehrplantauglichkeit der Unterrichtssequenz: Obwohl der zugrunde liegende, damals allerdings bereits in Ablösung begriffene Lehrplan für das bayerische Gymnasium (1991) (vgl. für

In der Unterrichtswirklichkeit waren Abstriche zu machen, Fehler nicht zu vermeiden. Im Bestreben, möglichst viele Schreibaufträge zu erproben, wurde das Beobachtungsspektrum (Korrelate) sehr weit und unübersichtlich, geriet die anschließende Kommunikation (Kommentare, Schlussgespräch) in der Folge wenig kohärent und fokussiert. Unterentwickelt blieb deshalb auch die Bearbeitung und Reflexion der Schülertexte im Hinblick auf die sprachliche Gestalt und kommunikative Funktionalität der jeweiligen Textsorten. Weniger wäre hier mehr gewesen, zumal der Unterricht unter großem Zeitdruck stand. Die 9. Jahrgangsstufe des bayerischen Gymnasiums sieht drei Wochenstunden für das Fach Deutsch vor. Dass in diesem Fall von einem Montag bis zum nächsten fünf Einheiten durchgeführt wurden, zwei davon als Doppelstunden, erforderte bereits Zeitanleihen von anderen Fächern und Improvisation im Stundenplan. (Die Deutschlehrerin unterrichtete den Großteil der Klasse günstigerweise auch im Französischen; die Griechisch-Schüler wurden einmal freigestellt.) Aus der knappen Zahl an Stunden und ihrer Verteilung auf nur sechs Schultage resultierte eine hohe Arbeitslast für die SchülerInnen, die eine Menge zu schreiben und zu lesen hatten, aber auch für den Lehrer, der unter enormem Termindruck rund 200 Schülertexte in ein Web mit 100 verlinkten Dokumenten und Bildern einzubauen und dabei auch noch sprachlich zu bereinigen hatte. Ein(e) Lehrer(in) mit täglich vier bis fünf Stunden vor- und nachzubereitendem Unterricht hätte dies kaum leisten können. Eine Reduzierung der Beobachtungsaufträge und eine Verteilung der Einheiten über einen längeren Zeitraum hätte erhebliche Vorteile erbracht: erstens eine Entlastung aller Beteiligten vom Arbeitsdruck; zweitens die wünschenswerte schreibende Teilnahme auch des Lehrers an der Diskursgemeinschaft im Netz; drittens die Möglichkeit für die SchreiberInnen, an ihren immerhin *worldwide* veröffentlichten Texten länger zu arbeiten und v.a. auch für deren sprachlich-formale Korrektheit Eigenverantwortung zu übernehmen.

Zu den unterrichtsalltäglichen Hemmnissen zählte die Größe der Klasse, gepaart mit der Enge des Klassenzimmers. Um für die Arbeit im Computerraum und v.a. für die Gespräche sinnvolle Bedingungen herzustellen, musste die Klasse geteilt und räumlich improvisiert werden. (Enorm hilfreich, gleichwohl unrealistisch, war die Anwesenheit von zwei Lehrkräften.) Wo dies nicht möglich war, im Schlussgespräch, blie-

Jggst. 9 S. 326-331) weit entfernt von einem „fachorientierte[n] Mediacurriculum“ (Jost 2000, 154) war, ließen sich Ziele und Inhalte der Unterrichtssequenz durchaus damit in Einklang bringen. Im Lernbereich „Mündlicher Sprachgebrauch“ etwa ging es um Argumentieren, Begründen und Vertreten von Standpunkten; im Schriftlichen um (erweiterte) Inhaltsangabe sowie Erörtern einfacher Fragen und Sachverhalte [hier im Anschluss an ein Medienangebot]. Im Lernbereich Reflexion über Sprache lagen Wortbedeutung und Begriff, Kontexte, Mehrdeutigkeit / Sprach- und Stilebenen / Zitiertechnik. Im Bereich „Literatur und Sachtexte, Medien“ ging es um Problematik, Konflikt, Wirkungen, Handlungsführung, Figuren, Zeit und Raum [hier in einem audiovisuellen Text]. Auch nicht explizit medienorientierte Curricula lassen sich durchaus in einer Weise auslegen, die einen stärker medienintegrativen Unterricht erlaubt.

ben die Ergebnisse weniger befriedigend. In einem ausreichend großen Raum könnten zwei Klassenhälften mit je 12 bis 15 SchülerInnen durchaus separat agieren; liegen sie nicht zu weit auseinander, lassen sich auch zwei räumlich getrennte Lernergruppen pendelnd betreuen, wenn auch nicht im dienstrechtlichen Sinn „beaufsichtigen“. Ob eine Unterrichtssequenz wie diese in einem alltäglichen Unterrichtszusammenhang durchführbar ist, hängt von solchen Rahmenbedingungen gewiss mit ab.

Ein weitere Einschränkung war technischer Art. Die Aktivitäten einer gleichberechtigten virtuellen Diskursgemeinschaft würden immens gewinnen, wenn Korrelate und Kommentare synchron im Netz, also unmittelbar und direkt an den betreffenden Stellen entstehen würden. Auf diese Weise würden schwerfällige Texttransfers per Diskette oder E-Mail ebenso entfallen wie Zeitverzögerungen bei der Präsentation. Der Webmaster-Status des Lehrers, seine Arbeitslast wie seine kommunikativ privilegierte Stellung, würde zurücktreten. Ein offenes Web lag jenseits meiner technischen Möglichkeiten und Fertigkeiten; ein Stück weit in diese Richtung könnte man gehen mittels eines Gästebuchs, in das sich jeder schon während der Sequenz kommentierend und evaluierend eintragen könnte oder mittels der Kommunikationsplattform BSCW, auf der SchülerInnen ihre Texte direkt hinterlegen und auch kleine Meinungsforen dazu eröffnen könnten.³⁰² In beiden Fällen jedoch müssten die Beiträge weit gehend linear und ohne hypertextuelle Navigierbarkeit angeordnet bleiben, was den „Beobachtungsraum“ wiederum statisch und unübersichtlich werden ließe. Ohnehin hätte die Einweisung ins BSCW Zeit beansprucht, die nicht verfügbar war.³⁰³

Über diesen Verlusten sollte die „Habenseite“ nicht vergessen werden. Die Lerner arbeiteten mit großem Engagement und beeindruckenden Ergebnissen. Der Umgang mit dem Filmtext hat ihnen auch, aber nicht nur, Spaß bereitet. Sie haben die Notwendigkeit und Ergiebigkeit zweiter Blicke auf Medienangebote, sprich: intensivierter Wahrnehmung, erfahren. Sie haben erkenntnisfördernde sprachliche Anschlüsse in Form von Sprechen, Schreiben und Lesen praktiziert. Und sie haben die Produktivität einer Diskursgemeinschaft im Zusammenhang mit der Funktionalität neuer Medien erlebt. Für die Gewinne an visueller, sprachlicher und auch sozialer Kompetenz stehen die im Web versammelten Anschlusstexte und die Rückmeldungen der SchülerInnen. Verlauf und Ergebnisse dieser Unterrichtssequenz bestätigen m.E. die Didak-

³⁰² Vgl. zum BSCW und seinen Einsatzmöglichkeiten Berghoff / Frederking 2001, 175ff., Maiwald 2005 und die Dokumentation der Videoclip-Sequenz unten in Kapitel 7.3.

³⁰³ Ähnlich schiene mir ein Chat anstelle der „analogen“ Gespräche nur bedingt sinnvoll. Der mediale Mehrwert läge in gleichberechtigter (ggf. anonymer), synchroner Kommunikation vieler mit vielen. Manche öffentliche Chats erlauben die Einrichtung eigener Räume, mehr als 15 TeilnehmerInnen wären aber auch hier für einen sachbezogenen Austausch problematisch. Überdies ist Chatten für Jugendliche als eine entschieden private, entspannende Freizeitaktivität konnotiert.

tik und die Methodik einer sprachgeleiteten Beobachtung avancierter bilddominierter Medienangebote.

7.3 Musikvideoclips in einem Seminar (bzw. Sekundarstufe II)

7.3.1 Anmerkungen zur Gruppe, zu Unterrichtsräumen, zur Ausstattung

Das Folgende bezieht sich auf Teile eines Blockseminars zum Thema „Musikvideoclips als Gegenstand des Deutschunterrichts“. Die Lernergruppe bestand aus 22 Studierenden aller Lehrämter, darunter fünf Männer. Natürlich hatten sie stets auch die Perspektive von angehenden DeutschlehrerInnen, die nicht komplett auszublenden war. Eine Anfängerhebung ergab jedoch, dass sich bislang fast niemand mit Musikvideoclips unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten beschäftigt hatte und dass durchaus jugendtypische Nutzungsmuster vorherrschten, also längere Rezeption zu meist nebenbei im Wahrnehmungshintergrund, bewusste Rezeption eher punktuell und den Tagesablauf strukturierend. (Die Doppelperspektive wurde thematisiert, weil und wenn es galt, die Videoclips nicht primär mit Lehrer-, sondern quasi mit Schüleraugen wahrzunehmen.) Deshalb sähe ich, obwohl Studierende in ihrer kognitiven Entwicklung, ihren Medienerfahrungen und ihrem Interesse zweifellos entwickelter sind, keinen grundlegenden Unterschied zu einer leistungsstarken 11. Klasse oder einem Kollegstufenkurs. Die Studierenden waren interessiert und engagiert; die intensive Konzentration des Seminars geschah schuf binnen kürzester Zeit eine Arbeitsatmosphäre, wie sie in herkömmlichen Seminaren die Ausnahme bleibt.

Zur Verfügung standen ein großer Seminarraum mit Video- / Fernseher-Einheit sowie ein Computerraum im selben Gebäude mit 16 Geräten. In beiden Räumen konnte ein Beamer eingesetzt werden. Weitere Arbeitsplätze wurden mit Laptops der Studierenden und in meinem Büro improvisiert, so dass fast jeder Lerner einen PC zum Anschauen der Clips und zum Schreiben zur Verfügung hatte. (Bei einer größeren Lernergruppe und / oder weniger PCs müsste man Differenzierungen vornehmen.) Dass der Computerraum während der Seminarzeiten durchgehend zur Verfügung stand, entlastete die Planung und Durchführung der entsprechenden Aktivitäten erheblich.

Für die Seminarkommunikation und den Textumgang wurde auch die Internetplattform BSCW genutzt. Der *Basic Support for Cooperative Work* wurde von der Gesellschaft für Mathematische Datenverarbeitung (GMD) als nicht-kommerzielles internetbasiertes Kommunikations- und Kooperations-Tool entwickelt. Es gestattet den Angehörigen einer Lerner- bzw. Arbeitsgruppe innerhalb einer passwortgeschützten Domäne den orts- und zeitunabhängigen Zugriff auf Dokumente aller Art. Die registrierten Mitglieder können auf dem BSCW liegende Dokumente lesen, annotieren /

kommentieren und herunterladen, sie können eigene Dokumente hinterlegen und kleine Foren initiieren. Damit, so Berghoff / Frederking, „ist BSCW die idealtypische Arbeitsplattform für virtuelle Kooperation lokal getrennter Lerngruppen“ (2001, 176).³⁰⁴ In unserem Fall war es unmöglich, die Webseite des Seminars in der erforderlichen Schnelle parallel mit den entstehenden Texten einzurichten. In dieser Situation konnte das BSCW genutzt werden, Korrelate und Kommentare zu sammeln und rasch für die Diskursgemeinschaft verfügbar zu machen.³⁰⁵

7.3.2 Die Sequenz im Überblick

Anders als in einer schulischen Unterrichtssequenz waren die TeilnehmerInnen an diesem Blockseminar fünf bis sechs Stunden täglich bei der Sache. Die Seminaraktivitäten gingen über das nachfolgend Dokumentierte natürlich hinaus. Sie enthielten Präsentationen bzw. Referate der Teilnehmer, hypermediale Entfaltungen eines Liedtextes von Eminem (vgl. Maiwald 2005), einen Schlussvortrag des Seminarleiters über Videoclips als kulturelles Phänomen unter deutschdidaktischen Aspekten. Neben dem von Dozentenseite gegebenen Auszug aus den European Top 20 auf MTV vom 25.07.2002 (vgl. Kapitel 6.2) stand auch eine Reihe weiterer, von den Studierenden eingebrachter Clips zur Diskussion. Auf diese Seminarteile bzw. Clips wird hier nicht eingegangen, manches davon steht auf der Seminar-Webseite.

Gegenstand ist die, wenn man so will, schülernahe Simulation einer sprachgeleiteten Beobachtung der Clips *Whenever, Wherever* von Shakira und *A Little Less Conversation* von JXL & Elvis. Die Arbeit an diesen beiden Clips kann keine vollständige Übertragbarkeit auf Schule beanspruchen; die Prozesse, also das Schreiben auf die gegebenen Beobachtungs- und Kommentaraufträge hin, halte ich jedoch auch für 17- bis 19-Jährige für praktikabel und sinnvoll. Eine entsprechende Unterrichtssequenz in der Sekundarstufe II hätte vier Einheiten, jeweils Doppelstunden, umfasst.³⁰⁶ Die Abbildung auf der folgenden Seite zeigt die Sequenz im Überblick.

³⁰⁴ Vgl. zu BSCW und seinen Einsatzmöglichkeiten auch Metz / Pfeiffer / Staiger / Wichert 2004; Maiwald 2005, 16-23; sowie <http://bscw.fit.fraunhofer.de/> (20.07.2005).

³⁰⁵ BSCW wurde auch für die anderweitige Seminarkommunikation genutzt: Studierende hinterlegten dort beispielsweise Vorerfahrungen und Meinungen zu Musikvideos, die Handouts ihrer Referate / Präsentationen, Powerpoint-Präsentationen, Seminarevaluationen.

³⁰⁶ In der Schule hätten Einheiten 2 und 3 einen Nachlauf in Form häuslicher Fertigstellung und Hinterlegung von Korrelaten bzw. Kommentierungen.

Abb. 23: Unterrichtssequenz über Videoclips im Überblick

	Thema	Einzelaktivitäten
1	Wahrnehmung eines MTV-Auszugs, Abstecken des Beobachtungsfeldes	<ul style="list-style-type: none"> • Rezeption von ca. 40 Minuten aus den <i>European Top 20</i> vom 25.07.2002 • Freie Aussprache zur Artikulation von Wahrnehmungen und Fokussierung von Beobachtungsfeldern
2	Beobachtung durch Anschluss sprachlicher Korrelate	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Wiederholungsrezeption(en) der Clips <i>A Little Less Conversation</i> und <i>Whenever, Wherever</i> • Schreiben verschiedener Anschluss Texte nach Beobachtungsaufträgen • Hinterlegung der Texte am BSCW
	Extern:	Gruppierung der Korrelate am BSCW nach Clips bzw. Themenstellungen
3	Aushandlung der Korrelate per Kommentierung	Lektüre und Kommentierungen der Anschluss Texte
	Extern:	<ul style="list-style-type: none"> • Sammeln und Anfügen der Kommentierungen • Lektüre
4	Kommunikation über ausgewählte Beobachtungen / Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Schlussgespräch über ausgewählte Beobachtungen (Korrelate / Kommentare) und die Clips insgesamt • Evaluation des Textumganges und der Lerngewinne
	Extern:	• Fertigstellung der Webseite

7.3.3 Einheit 1: Wahrnehmung eines MTV-Auszugs, Abstecken des Beobachtungsfeldes

Im Mittelpunkt der ersten Einheit stand die Rezeption von ca. 40 Minuten aus den *European Top 20* auf MTV vom 25.07.2002.³⁰⁷ Dieser Programmauszug enthält eine große Bandbreite des Genres: keine reinen Performance-Clips, wohl aber solche mit ausgeprägten Performance-Akzenten (Chad Kroeger, The Calling, Nelly, Red Hot Chili Peppers, Shakira); Clips mit narrativem Duktus (*Wherever You Will Go*, *Perdono*, *Without Me*) und stärker präsentative, die in platter Manier die Interpreten, zumal ihre körperlichen Vorzüge, in den Blick rücken (Jennifer Lopez,

³⁰⁷ Zu Beginn des Seminars waren die Studierenden eingeladen worden, Clips vorzustellen und ihre Wertschätzung jeweils zu erläutern und mit den anderen zu diskutieren. Eine solche Einstimmung hat den Vorzug der Lernerorientierung, kostet aber Zeit. Als lediglich abzuhakende Alibi-Phase sollte sie unterbleiben.

Nelly). Es gibt einen Clip zum Spielfilm (*Hero / Spiderman*) und eine Reihe verschiedener Musikstile. Es gibt mit *Little Less Conversation* einen reinen Konzeptclip, mit *Without Me* einen ästhetisch hoch anspruchsvollen Experimental-Clip (vgl. Kapitel 6.2). Nur in einem längeren Auszug wird der vielfältige intertextuelle Verweiszusammenhang von Videoclips, Werbung, Programm- und Veranstaltungshinweisen deutlich, der aus MTV einen medialen Mikrokosmos werden lässt. Eine Beschränkung auf einzelne Clips würde dem medialen Phänomen nicht gerecht, daher der erweiterte Blick auf den Programmkontext.

Als Anschluss schien ein freies Gespräch sinnvoll. Gegenüber einem herkömmlichen Unterrichtsgespräch hatte dieser Austausch klare Vorzüge: Der Gesprächsanteil des Lehrers bzw. Dozenten war quantitativ gering und qualitativ darauf beschränkt, Impulse zu geben, nachzufragen, Zwischenstände zusammenzufassen. Es gab keine durch gezielte Lenkung mittels Fragen und Antwortsanktionierung herbeigeführten Gesprächsergebnisse. Die Teilnehmer waren gleichberechtigt, mehr als zwei Drittel waren mit teilweise langen Beiträgen vertreten,³⁰⁸ die zudem immer wieder aufeinander Bezug nahmen. Obwohl das Gespräch keinem vorgeplanten Verlauf folgte, mitunter stockte und keine Ergebnisse festschrieb, war es doch keinesfalls zäh oder zufällig. Die Diskursgemeinschaft umkreiste eine Reihe von Themen und gewann wichtige Erkenntnisse. Sie lassen sich in acht Thesen zusammenfassen:

1. Videoclips weisen eine intensive, für den Rezipienten anstrengende Darstellungsästhetik auf: *viele Eindrücke / fast zuviel / schnelle Abfolge von Bildern*.
2. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Werbung und Clips.
3. Heutige Werbung (à la Motorola) unterscheidet sich in ihrer Ästhetik und in ihren Strategien zumeist von älterer (à la Neckermann).
4. Es gibt Videoclips, bei denen – aus verschiedenen anzunehmenden Gründen – die Interpreten im Mittelpunkt stehen (*Selbstportraits*).
5. Es gibt verschiedene Strategien, in einem Videoclip Kohärenz bzw. *Stimmigkeit* und *Zusammenfließen* herzustellen.
6. Videoclips lassen sich daraufhin betrachten, ob sie einen (narrativen) Sinnzusammenhang (*Handlung*) konstruieren bzw. konstruierbar machen.
7. *Without Me* von Eminem ist aufgrund seiner raffinierten Ästhetik und seiner hohen Anspielungsdichte ein herausragender Clip.
8. Darin unterscheidet er sich von *einfacher gestrickten*, latent *sinnlosen* Clips wie *Hot in Herre* oder *Whenever, Wherever*, bei denen *nichts dahinter steckt*.

Das Gespräch sensibilisierte somit die Wahrnehmung und stiftete einen Vorrat an Themen und Erkenntnissen als Basis für die nähere Beobachtung einzelner Clips.

³⁰⁸ Bei der Transkription des Gesprächs, für die ich Frank Ziegler danke, konnten nicht mehr alle Gesprächsbeiträge zugeordnet werden. Ich habe aber mindestens 16 verschiedene BeiträgerInnen ausgemacht.

7.3.4 Einheit 2: Beobachtung durch Anschluss sprachlicher Korrelate

Die Lerner konnten die beiden Clips *Little Less Conversation* von Elvis & JXL und *Whenever, Wherever* von Shakira auf den PCs noch einmal individuell rezipieren: wiederholt, in Auszügen, mit Standbildern, mit oder ohne Ton. Im Anschluss bzw. parallel schrieben sie, ebenfalls am PC, Texte nach Beobachtungsaufträgen.³⁰⁹

Die Überführung von Wahrnehmung in Beobachtung durch den Anschluss sprachlicher Korrelate an Medienangebote ist der Kernprozess unserer didaktischen Konzeption. Er vollzog sich hier im Schreiben verschiedener Texte zu zwei ausgewählten Clips. Wie zu erwarten, hatte die Gesprächsgemeinschaft Eminems *Without Me* am besten bewertet.³¹⁰ Für unsere Zwecke schienen jedoch Shakiras *Whenever, Wherever* und Elvis' *A Little Less Conversation* geeigneter, weil sie eher für den weniger komplexen Mainstream stehen und dennoch eine reichhaltig codierte Bildsprache aufweisen. Die Clips repräsentieren überdies unterschiedliche Musikstile sowie die Grundtypen *Performance* und *Konzept*. Man kann einwenden, dass sie nicht von den Lernern ausgesucht wurden; doch wurden beide Clips im Eingangsgespräch erwähnt, und vor allem der Shakira-Clip war Gegenstand einer Reihe negativer Bewertungen. Es schien reizvoll, einen vermeintlich oberflächlichen, einfach gestrickten Clip, in dem semiotisch weitaus mehr stattfindet, als dass die Interpretin belanglos herumhüpfte, zum Gegenstand genauerer Beobachtung zu machen. Lernerorientierung lagen in der Differenzierung bzw. in den Wahlmöglichkeiten bei den Aufgaben.³¹¹

Die Aufgaben zu dem Shakira-Clip lauteten:

1. Vervollständigen Sie beide Sätze (mit *einem* Wort / Ausdruck):

- a) *Die Sängerin ist gekleidet wie ...*
- b) *Die Szenerie des Clips wirkt auf mich ...*

³⁰⁹ Wichtig für die weitere Verwaltung und Verarbeitung der Texte sind klare Anweisungen für ihre Kennzeichnung und Hinterlegung. In diesem Fall lauteten sie folgendermaßen: 1. *Erstellen Sie zwei Word-Dateien: E-*IhrName**.doc (für Elvis); S-*IhrName**.doc (für Shakira).* 2. *Versehen Sie Ihre Texte in den Dateien jeweils mit Nummer und Buchstabe (nicht mit den Arbeitsaufträgen!) und Ihrem Namen am Ende (bitte bei jedem Text)! Formatieren Sie möglichst wenig.* 3. *Hinterlegen Sie die Dateien am BSCW in den Ordnern Elvis bzw. Shakira.*

³¹⁰ Der berechtigten Hochschätzung und dem Interesse der Studierenden an Eminems *Without Me* wurde durch ein eigenes Unterfangen Rechnung getragen: Vier Arbeitsgruppen erstellten jeweils einen hypermedialen Text, indem sie an den Liedtext Bilder, Kommentare, Erläuterungen und Weblinks knüpften (vgl. Maiwald 2005).

³¹¹ Denkbar wäre, die Wahl eines Clips freizustellen. Um ein möglichst breites Erprobungsspektrum zu erhalten, beobachteten hier *alle* Studierenden *beide* Clips. Eine entsprechende Wahlmöglichkeit käme den Lernern entgegen und würde die Zahl der Korrelate und Kommentare auf ein leichter zu bewältigendes und zu überblickendes Maß reduzieren. (Das Problem einer zu schnellen Entstehung einer zu großen Zahl an schriftlichen Anschluss-texten trat auch in der *Twister*-Sequenz auf; vgl. Kapitel 7.2).

2. Begründen Sie aus der Sicht des Clip-Produzenten,
- warum Sie die Sängerin nicht durch von Menschen belebte Szenerien laufen lassen, sondern durch die gezeigten ODER
 - Ihre Wahl der erscheinenden Tiere.
3. Wählen Sie *eine* Aufgabe:
- Schreiben Sie diesen Clip aus der Perspektive der Hauptfigur als (schönen) Traum oder als Alptraum. (Sie müssen nicht alle Elemente des Clips verarbeiten, übernehmen Sie aber den Anfang, das Ende und den Ablauf.)
 - Wählen Sie aus den 15 Oppositionen im folgenden semantischen Differenzial die fünf „bezeichnendsten“ (sprich: Wo einer der Pole ein ++ trägt) aus und verbinden Sie diese in einer Kurzcharakteristik. (*Die Frauenfigur, die wir in diesem Clip sehen ...*) Sie können eine zusätzliche Opposition selbst definieren.³¹²

Zunächst kommen Kleidung (artefaktisches System) und Szenerien (Objektsystem) unter Beobachtung. Auf Shakiras verführerische, nixenartige Aufmachung wird mit sprachlichen Bildern (... *gekleidet wie ...*), auf das rau-archaische Setting mit Adjektiven gezielt. Von Interesse ist dabei der Grad der wörtlichen oder sinngemäßen Übereinstimmung, aber auch der semantischen Variationsbreite der gewählten Metaphern und Begriffe. Fiktive Anschlüsse produzieren die Aufgaben unter 2. Die Ablehnung *belebter* Szenerien (a) vertieft die Beobachtung der gezeigten elementaren Landschaften (Meer, Steppe, Hochland, Berge) und bahnt ein Bewusstsein für die zugrunde liegenden Ideologien von Liebe und von Weiblichkeit an. Auch die Begründung für die auftauchenden Tiere (b) Raubvogel und Wildpferde zielt nicht nur auf einschlägige Konnotate wie Freiheit, Gefährlichkeit und – buchstäblich – Zügellosigkeit, sondern auch auf ideologische Konzepte von Frau als Teil der Natur und von Liebe fernab von, wenn nicht als Gegenentwurf zu Sozialität. Der Traum-Text (3 a) führt noch einmal zu einer fingierenden Gesamtwahrnehmung des Clips. Erlebt die Frau, getrennt von ihrer Liebe und inmitten einsamer, unwirtlicher Landschaften, einen Alptraum? Oder aber, aufgrund intensiver Körpererfahrungen an immer neuen, auf-

³¹² Das Differenzial gab binäre Begriffsoppositionen und fünf Ausprägungsstufen vor:

++	+	0	+	++
körperlich stark				körperlich schwach
willensstark				willensschwach
unerotisch				attraktiv, sexy
schön				nicht schön
anständig				unanständig
abhängig				emanzipiert
[...]				[...]

Die weiteren Oppositionen in dem Differenzial lauteten: *reich / wohlhabend* vs. *arm*; *intelligent* vs. *unintelligent*; *zickig* vs. *lieb / brav*; *selbstbewusst* vs. *unsicher*; *exotisch* vs. *normal*; *treu* vs. *untreu*; *fleißig* vs. *faul*; *traurig* vs. *froh*; *liebvoll* vs. *gefühlskalt*.

regenden Orten, einen schönen Traum? Auf der diskursiven Ebene liegt das semantische Differenzial (3 b). Die Beobachtungsleistung ist hier eine doppelte. Erstens: Welche Begriffsoppositionen werden für die Clip-Figur überhaupt ausgewählt, welche bleiben hingegen irrelevant? Zweitens: Von welcher Seite werden die Begriffe jeweils genommen? Dass die Figur *attraktiv / sexy* wirkt, dürfte wenig strittig sein und ist womöglich auch ein als relevant gesehenes Merkmal; wie aber verhält es sich beispielsweise mit *treu* und *traurig*? Über solche Entscheidungen nähern sich die BeobachterInnen dem im Clip impliziten Diskurs über Geschlechterrollen und dem Ideologem Weiblichkeit.

Welche Ergebnisse erbrachten diese Schreibaufträge?

Die Ausdrücke und Ausdrucksgestalten zur Kleidung (1 a) gehen von Archaischem und Naturwüchsigem aus (*Meerjungfrau, Indianerin*) und gelangen über Mischformen (*indianisches Disco-Girl / Mischung aus Höhlenmensch und Wildwestbraut*) zu Gegenwart, Kultur und Medienimages (*Loveparade, Model, Madonna*). Insbesondere referiert der Ausdruck *Latino-Queen* bzw. *-star* auf das Medien-Phänomen in der US-amerikanischen und internationalen Popkultur erfolgreicher *Hispanics* wie Ricky Martin, Jennifer Lopez und Christina Aguilera.

Ähnlich wie bei den Beobachtungen zur Kleidung ergibt sich für die Szenerien (1 b) ein Spektrum zwischen den Polen Natur und Kultur. Wirken die Szenerien auf manche *elementar* und *paradiesisch*, so nehmen andere sie in den Kategorien von Medialisierung bzw. Fiktionalisierung wahr: *Naturfilm, Kulisse, Comic*. Die *symbolische Traumlandschaft* nimmt eine Zwischenstellung ein, weil der Traum selbst vorbewusst und das Zeichenarsenal (vor allem in diesem Clip) durchaus archaisch ist, die Idee der Symbolisierung und ihrer Deutbarkeit hingegen ein kulturelles Produkt. Konträr sind auch die Angaben über die Wirkungen der Szenerien auf den Betrachter: *beruhigend* vs. *aufmunternd*.

Die Ablehnung belebter zugunsten menschenleerer Szenerien (2 a) wird überwiegend mit der kommerziellen Motivierung der Textsorte begründet. Der *Fokus des Clips sollte auf der Künstlerin Shakira liegen*, die es vorzustellen und zu vermarkten gilt: *Das „Produkt“ Shakira muss den Zuschauern in den Kopf gehämmert werden*. Die Umgebung mit *den reinen Naturelementen – Wasser, Sand, Berge* – ermöglicht es dem Zuschauer, *sich auf Shakira allein zu konzentrieren*. Weniger wird die menschenleere, elementare Natur in ihrer rhetorisch-ideologischen Zeichenhaftigkeit gesehen.³¹³ Bemerkt wird einmal, dass die umgebenden Szenerien bestimmte Men-

³¹³ In einer Kurzcharakteristik zu Aufgabe 3 b wird beobachtet, die Figur sei *unabhängig von der Landschaft, anderen Menschen und der Welt im Allgemeinen*.

schen- bzw. Frauenbilder mitkonstituieren, die über *Wildheit* und *Exotik* hinausgehen: Die ‚*Entrückung*‘ inszeniert die Sängerin ... als Phänomen. Schmücken darf sie sich mit wilden, edlen Tieren und Urgewalten. So wirkt die Frauenfigur wie eine Herrscherin über die Elemente, ja sogar wie eine Göttin bzw. Herrscherin über die Naturgewalten. Andere Beobachtungen betreffen den Zusammenhang zwischen Landschaften und Liebe. Eine Deutung lautet, der (abwesende) Geliebte erhalte durch die Weite und Vielseitigkeit der dargestellten Landschaften eine neue Bewertung. Es handelt sich nicht um etwas Greifbares, Nahes, das der Erfahrungswelt des Zuschauers entspricht. Eine andere Beobachtung sieht die Bewältigung der Naturgewalten parallel zur Bewältigung des Getrenntseins durch die auf sich gestellte Frau, die darin Kraft und Unabhängigkeit zeige.

Die Wahl der Tiere (2 b), Adler und Pferde, wird vor allem damit begründet, dass sie für *Freiheit* (20x) und *Wildheit* (14x) stehen. Ein semantisches Feld konstituieren *ungebändigt, ungebunden, Ungezügelt, nicht zu bändigen, Ausgelassenheit, Ungezwungenheit*. Häufig ist vom Symbolwert (8x) die Rede, davon also, dass die Tiere das Aussehen, das Innenleben oder das Verhalten der Sängerin spiegeln:

... *Unbeschwert fliegt der Adler als König der Lüfte seine Kreise. Shakira nimmt dieses Symbol auf, indem sie seine Bewegungen mit den Armen nachzeichnet ...* (N.N.)

... *Shakira befindet sich mitten unter der Herde, die Pferde galoppieren an ihr vorbei – dies zeigt, dass sie selbst ein Teil dieser Tiere ist, genauso frei, stark und schön.* (N.N.)

Gerade letztere Äußerung weist darauf hin, wie durch den visuellen Kontext der gezeigten Tiere eine Naturierung von Frau bzw. Weiblichkeit stattfindet. Diese Beobachtung wird öfter getroffen (Hervorhebungen von mir):

... *All diese Tiere sollen Shakiras Persönlichkeitszüge unterstreichen und sie noch hervorheben. Sie lebt in Einklang mit der Natur und deshalb zeigen wir die Pferdeherde und den Adler. ... Sie passt mit ihrer Charakterart und ihrem Tanzstil sehr gut in diese Tierwelt hinein.* (N.N.)

... *Die Parallele zu Shakira zeigt sich insbesondere dadurch, dass die Sängerin mit den Armen die Flügelbewegung nachahmt und so ganz bewusst signalisiert: Ich bin wie dieser Vogel, frei, ungebunden und stolz. So ist es auch bei den Mustangs. Sie stehen ebenfalls für Freiheit, Ungezügelt und auch für Seltenheit und Exotik. Die Hauptdarstellerin reiht sich regelrecht ein in die Herde der Mustangs und zeigt somit – wie auch beim Adler – dass sie ist, wie ein solches Pferd.* (N.N.)

Interessant ist die Auflösung des vordergründigen Widerspruchs zwischen Adler als Einzelkämpfer und Pferd als Gemeinschaftstier. Das Leben im Rudel bzw. – und richtiger – in der Herde wird als Element von Natürlichkeit gesehen, welches zu Freiheit

und Ungezwungenheit keinen Widerspruch bildet; zur Natur des Adlers wiederum gehört es, *sein Leben lang dieselbe Partnerin zu haben: Das passt doch alles ganz wunderbar zu Shakiras Song.*

Unter den fünf Träumen (3 a) befindet sich nur ein Alptraum. Darin sind die Kleider zerrissen, die Tiere lebensbedrohlich, die Wüste macht durstig, die Schlammgrube ist eine Zuflucht, am Ende öffnet sich der Boden und es gibt einen verängstigten Sturz in den Tod. Dem stehen vier Träume gegenüber, die an ein *Paradies*, an ein *Eden* denken lassen. Entscheidend sind dabei vielfältige angenehme Sinnesreize und Körpererfahrungen, die intensive Glücksgefühle, ja Euphorie auslösen. Hier ein typischer Text:

Ich tauche in einem lauwarmen Meer. Plötzlich spüre ich einen unwiderstehlichen Drang, an die Oberfläche zu gelangen. Wie von Geisterhand gezogen, springe ich in einem hohen Bogen aus den Fluten und lande auf einem Felsen. Sogleich blendet mich die Sonne und mich durchfährt ein noch nie erlebtes Verlangen zu tanzen. Bereits nach meinen ersten schüchternen Bewegungen erscheint über mir ein Adler und umkreist mich, als wolle er mich beobachten. Ich versuche, den eleganten Flügelschlag des Königs der Lüfte in meinen Tanz einzubeziehen. Es gelingt mir und ich fühle mich, als wäre ich die Königin der Lüfte: frei, unbesiegbar, ohne Zwänge. Das Wasser des Meeres erhebt sich majestätisch und fällt prasselnd neben mir nieder. Sekunden später wechselt die Landschaft. Ich finde mich in einer wüstenähnlichen Gegend wieder - aber ich tanze leidenschaftlich weiter. Ein Trampeln zerreißt die Stille, denn plötzlich rennen Dutzende wunderschöner Pferde an mir vorbei, ohne mich und meine Bewegungen wahrzunehmen. Nach wie vor fühle ich mich so glücklich wie noch nie in meinem Leben, ich könnte die ganze Welt umarmen. Inzwischen sind die Tiere verschwunden und ich tanze in feuchter, aufgeweichter, schmutziger Erde weiter. Meine Bewegungen werden erotischer, ich bewege meinen Körper so sexy wie nie zuvor. Passend zu meinen Gefühlen höchsten Glücks, stehe ich plötzlich auf einer Bergspitze - und lasse mich fallen ... (N.N.)

Aus den Kurzcharakteristika zum semantischen Differenzial (3 b) lässt sich ein nicht überraschendes, gleichwohl interessantes Gesamtbild der Clipfigur destillieren. Die als treffend erachteten Kategorien betreffen v.a. positiv ausgeprägte Äußerlichkeiten: *attraktiv und sexy* (13x), *exotisch* (12x), *schön* (9x), *körperlich stark* (8x). Hingegen bleiben so genannte „innere Werte“ wie *fleißig*, *treu*, *intelligent*, *lieb* bzw. ihre Gegenteilte gänzlich irrelevant. Sie spielen für ein naturalisiertes Konzept von Weiblichkeit bzw. in einer entsozialisierten Welt ebenso wenig eine Rolle wie die Frage, ob man *arm* oder *reich* sei. Für eine Frau, die wie die im Clip gezeigte eins mit der Natur ist, ist Schönheit indes kein Selbstzweck, sondern vor allem *attraktiv und sexy* (13x), *lasziv* (5x) und *verführerisch* (2x), also bezogen auf das Männliche (wozu auch die *Schlangen-Bewegungen* passen). Dessen ungeachtet bleibt sie aber *selbstbewusst* (13x), *willensstark* (8x), ja *emanzipiert / unabhängig* (4x).

Die Paradoxie und Wirklichkeitsferne der resultierenden Ideologie des Weiblichen zeigt sich in der gleichzeitigen Nennung von *amazonenhaftem Auftreten* und *meerjungfräulicher Kleidung*. Noch eine weitere Charakterisierung assoziiert die *Meerjungfrau, die wir aus Märchen kennen*.³¹⁴ Die Frau ist demnach unabhängig und selbstbewusst, bleibt aber bezogen auf den Mann; sie ist weiblich und stark zugleich; sie ist *zerbrechlich und körperlich schwach, da sie in der landschaftlichen Umgebung meist klein und verloren wirkt*, gleichzeitig ist sie *der Mittelpunkt des Geschehens und wirkt durch ihre Größe körperlich stark*. (Die Sängerin misst tatsächlich 1,52 Meter. Ein hübsches Beispiel für die mediale Konstruktion von Wirklichkeit!)

Ein derart widersprüchlicher „Text“ wird denn auch multifunktional. Er stößt an, dass die *europäische Jugend ... sich in der VHS im „Tanzen wie Shakira“ unterrichten lässt*, also eigene kulturelle Praxis anschließt; die Figur eignet sich aber auch als Übergangsobjekt für die Vermittlung symbolischer und realer Welt.³¹⁵

Die Sängerin wirkt trotz ihres – zweifelhaften – Realitätsbezugs distanziert. Distanziert zur Traumwelt, da sie als menschliches Wesen dort nicht völlig dazugehört – wie eben eine Meerjungfrau –, als auch distanziert zur Welt des Zuschauers, weil sie doch mit der Traumwelt verbunden ist. Sie schwimmt – wieder im wahrsten Sinne des Wortes – zwischen den Welten und scheint deshalb unahbar für den Zuschauer, weshalb man sie als distanziert bezeichnen mag. (N.N.)

Hier die Schreibaufträge zu *A Little Less Conversation*:

1. Bezeichnen Sie zwei Tanzpaare / Tänzer (nach ihrer Kleidung, ihrem Tanzstil)!
2. Nehmen Sie als Clip-Produzent Stellung zum Vorschlag eines Co-Produzenten,
 - a) statt der Tanzenden Sportler oder Musizierende zu nehmen ODER
 - b) die „Zellen“ statt in Rot in einer anderen Farbe zu halten.
3. Wählen Sie *einen* Auftrag:
 - a) Schreiben Sie einen assoziativen, essayistischen Text, in dem Sie den Clip mit der am BSCW hinterlegten Bilddatei *Fruchtblase* in Verbindung bringen.

³¹⁴ *Die Hose, fährt die Beobachtung fort, hat das Muster von Fischleder, und soll so den Fischeschwanz suggerieren. Der Oberkörper bleibt bis auf das Bikini-Oberteil – zum Abdecken des Nötigsten – frei.*

³¹⁵ Die Idee, dass bestimmte Objekte (für Kleinkinder z.B. Teddybären) Brückenfunktion für die Übergänge zwischen Innen- und Außenwelten haben, stammt aus der Psychologie von Donald Winnicott (vgl. mit Bezug auf Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen Abraham 1998, v.a. 73ff.). In einem Kommentar zu einer Landschaftsbegründung (2 a) schreibt ein Student, *dass für jemanden, der den Clip sieht, Bilder und Sprache real und fiktiv zugleich sind, sein müssen*. In einer Reihe von Texten zum Shakira-Clip taucht die verwandte Idee der Romantik von der (symbolischen) Traumwelt bzw. vom ästhetischen Objekt als Medium einer intensiverer Selbsterfahrung auf: *Es werden außerdem genau diese Kulissen gewählt, da der Zuschauer sich weg-träumen soll und die Freiheit im Clip spüren soll*.

- b) Schreiben Sie ein fiktives Tagebuch eines der Tanzenden, in dem sie erörtern, ob sie sich (im Clip) in der Hölle oder im Himmel befinden.

Die (diskursiven) Bezeichnungen der Tanzenden sollen in der Summe das (über-)geschichtliche und (trans-)kulturelle Spektrum des Tanzes (über soziale Grenzen hinweg) erfassen, welches sich im artefaktischen und im somatischen Zeichensystem realisiert. Die Reaktion auf den Vorschlag eines fiktiven Co-Produzenten, statt der Tanzenden Sportler oder Musizierende zu zeigen (2 a), vertieft das rein Deskriptive bzw. Benennende zu einer Abwägung spezifischer kultureller Implikate: Tanz steht für Körperlichkeit, Emotionalität, Freiheit, Sexualität, Universalität weit mehr oder zumindest anders, als dies Sport und Musik tun. Die Stellungnahme zur Zellenfarbe betrifft ein Sem im ikonischen System. Rot ist ambivalent. Es warnt vor Gefahr und es verbietet; es ist kräftig und leuchtend; rot ist die Farbe des Blutes, das uns leben lässt, das aber auch bei Gewalt und Tod ggf. fließt.

Abb. 24: Ko-Text Fruchtblase als Schreibenanlass

(Quelle: <http://www.mtv.com/news/articles/1455205/20020614/story.jhtml>)



Mit der essayistischen Assoziation (3 a) wird der Clip-Text durch einen seinerseits ambivalenten visuellen Ko-Text perspektiviert: Die rote Blase (aus dem Film *Matrix*) assoziiert Fruchtbarkeit und Leben, aber auch Klonen und Menschenzucht.

Welcher Seite würden die Schreiber den Videoclip zuordnen?

Ähnlich bewirkt das fingierende Tagebuch (3 b) eine imaginative Gesamtdeutung des Clips. Sie kann entweder die quasi himmlische *Tanz-ist-Alles*-Ideologie unterschreiben; sie kann aber auch das Bedrohliche dieses Foucault'schen Szenarios herausstellen, etwa Gefangenheit, Isolation, Fremdbestimmtheit.

Zu den Ergebnissen: Unter 1 a wurden folgende Tanzpaare bzw. Tänzer notiert: *Ballerina / Ballett* (11x), *Gospelsänger / Gospelchor* (9x), *Rock'n'Roll* (9x), *Breakdan-*

cer (4x), afro-amerikanischer Prediger, Hip-Hop-Tänzer, Wushu-Kämpfer, schwarze Tänzerin, Hippiefrau, GoGo-Girl (Stripperin), Cheerleader. Diese Nennungen markieren das breite kulturelle, ethnische, musik- und tanzstilistische Spektrum, welches der Clip entfaltet. Sie bezeichnen den Tanz als das über alle zeitliche und soziokulturelle Grenzen hinweg Verbindende.

Diese These lässt sich vertiefen mit den acht Korrelaten zu der Frage 2 a, ob man statt der Tänzer Sportler oder Musiker in die Zellenwand platzieren könnte. Argumentiert wird oft damit, dass zu Elvis, dem *King of Rock 'n' Roll*, und seiner sehr rhythmischen, *peppigen* Musik schlicht Tanzende gehören. Die *Musik von Elvis regt zum Tanzen an ... / ... zu einem Elvisclip gehören einfach tanzende Paare oder Tänzer. Sportler, die beispielsweise Gewichte stemmen*, wären unpassend; ebenso Musiker, denn sie *bewegen sich nicht sehr oft von der Stelle, während sie musizieren*. Überdies seien Sportler und Musiker bereits *aktiv bzw. kreativ und spontan*, allerdings auch vergleichsweise exklusive Personenkreise. TänzerInnen repräsentierten eher einen *bunten Bevölkerungsquerschnitt, der sowohl junge als auch alte Personen zeigt und somit die Aufforderung des Textes an alle diese Personengruppen richtet*. Tanzen wird als demokratisch und universell aufgefasst: *Musizieren ist nur Musikbegabten möglich, wohingegen Tanzen jeder kann, wenn er ein gewisses Rhythmusgefühl hat*. Entscheidend ist, *dass jeder auf diese Musik tanzen kann ...*

Die zehn Begründungen für die Zellenfarbe (2 b) halten bis auf eine an Rot fest, und sie stecken das gesamte kulturelle Assoziationsfeld des ikonischen Sems aus. Häufig wird die *Kontrastwirkung* dieser *Signalfarbe* im Vergleich zu Weiß ins Feld geführt. Einen negativen Zeichenwert konstituieren die Begriffe *Vorsicht / „STOP“ (wie bei einer roten Ampel) / Rote Karte / furchteinflößend*. Entsprechend *stehen die Figuren alle still, bis sie sozusagen „geöffnet“ werden*. Häufiger vermerkt wird indes das Positive, etwa *Wärme, Dynamik, Energie, Lebendigkeit*, vor allem *Erotik und Liebe*. Sehr aspektreich und auch in der Ausdrucksgestaltung und Textstilistik auffallend ist folgender Anschluss:

Daran erkennt man nun auch, warum ICH Produzent und Sie nur Co-Produzent geworden sind! Grün im Hintergrund! Das passt doch überhaupt nicht zur Intention des Clips! Rot ist so eine wunderschöne warme Farbe! Sie unterstreicht die ganze positive Energie in meinem Video! Und Rot ist die Farbe der Liebe! Haben Sie den Text nicht verstanden? Weniger reden – mehr Handeln, lautet die Devise! Und welche Farbe würde besser hierzu passen als Rot, die Farbe der Leidenschaft und des Feuers, der überkochenden Emotionen! Ist Ihnen dieser Hintergrund denn überhaupt nicht bewusst! Und ganz nebenbei: Auch zu den Tanzszenen passt eben nur Rot ... Noch nie was von einer heißen Sohle gehört??? Oder Feuer unterm Hintern? Also, und welche Farbe hat Hitze, Feuer??? Richtig: Rot. Die Kulisse wird also ROT! (AR)

Der Offenheit des Auftrages entsprechend, weisen die sieben Texte, welche den Videoclip mit dem Fruchtblasenbild assoziieren (3 a), eine große Variationsbreite auf. Vier AutorInnen handeln eher expositorisch Bezüge zwischen den Vorlagen ab, drei andere bringen sie auf einen metaphorischen Nenner. Die Berührungspunkte zwischen Clip und Bild werden vor allem im Motiv des Eingeschlossen-seins gesehen: *Die Bilddatei beschreibt ein Kind, das in einem Wassertropfen gefangen ist. Ähnlich wirkt das Video. Die Tänzer sind in ihrer eigenen Welt eingeschlossen ...* (MF) Verstärkt wird diese Negativität durch die Assoziationen der Menschenzucht, die auch den Film *Matrix* und – qua Erwähnung des Autors – den Roman *Brave New World* als Referenztexte nennen:

Erste Assoziation für mich waren die Erntefelder der Cyberrassen aus dem Kinofilm „Matrix“ – einer meiner Lieblingsfilme. Einen Zusammenhang zum Elvis-VC kann ich beim besten Willen nicht erkennen – außer dass die Farbauswahl die gleiche ist und mit Rot / Schwarz bzw. Weiß auf Himmel und Hölle verweist. Somit zollt diese Anspielung vielleicht auch dem toten Rock 'n' Roller Tribut. Die Tänzer erscheinen wie Züchtungen in ihren Zellen im Film. (RG)

... Hängend in der Brutzelle, Huxley lässt grüßen – oder was? ... (MK)

Vor allem das Bild löst negative Gefühle aus wie Angst, Gefährdung, Bedrohung, Unsicherheit. Diese übertragen sich im schreibenden Anschluss jedoch auch auf den vordergründig heiteren Videoclip, führen somit zu einer vertieften Beobachtung dieses Textes. In folgendem Auszug zeigt sich sehr deutlich das Essayistische als sich im Schreiben vollziehende, gedankliche Suchbewegung, die nicht immer widerspruchsfrei aufgelöst wird:

Der Elvis-Clip spielt sich in einer Art Käfig ab, der aber nicht unbedingt ein Käfig zu sein scheint – vielleicht ist es auch ein großes Wohnhaus? Es erweckt den Eindruck als seien alle Menschen darin gefangen (auf kleinstem Raum), oder vielleicht will uns dieser Clip einfach nur sagen, dass die Krankheit der Menschen ist: sich selbst einzusperren, in seinen eigenen Gedanken ... (NB)

Kontextuiert durch das Fruchtblasenbild, kann der Clip metaphorischen Wert für das Leben gewinnen. Drei Texte führen weg von der Beobachtung semiotischer Codierungen und hin zu Folgerungen für bzw. Aussagen über das Leben. Hier ein Beispiel:

Eng. Gefangen in einer Welt. Rot wie Blut. Tod. Eingeschlossen in eine hermetisch abgeriegelte Blase, in einer Zelle. Keine Freiheit, keine Wahl. Was passiert eigentlich um mich herum? Ich kann es nicht sehen, ich bin einsam, ganz auf mich gestellt, allein. Manchmal ist das vielleicht auch ganz angenehm. Wenn ich so darüber nachdenke: Ich bin hier in Sicherheit, in meiner eigenen, kleinen Welt! Hier bin ich geschützt vor allem, was da draußen lauert! Ich kauere mich einfach in einer Ecke zusammen und bin allein. Ruhe. Stille. Einsamkeit. Allein mit mir und

meinen Gedanken. Ich kann in meiner Welt tun und lassen, was ich will. Ich kann tanzen, sitzen, reden, schweigen, gerade, wie ich will. Das ist schön. Ich bin von warmen Wänden umgeben. Sie schützen mich. Dann wieder Einsamkeit. Diesmal aber eine erdrückende. Ich brauche Hilfe. Ich will andere Welten sehen, will mich nicht eingeengt fühlen. Diese rote Farbe. Die Farbe der Liebe. Aber auch Blut. Tod. Verderben. Eingeschlossen in meiner Welt. Unsicher. (AR)

Der experimentellste Text greift eine Vielzahl semiotischer Informationen auf und knüpft daran ein Konglomerat an rhetorischen und echten Fragen, ironischen Aufforderungen und provokanten Aussagen mit kultur- und zivilisationskritischen Untertönen. Textgestalt und sprachlicher Duktus liegen in der Nähe des Lyrischen:

A little less single, a little more together, please!
 Hängend in der Brutzelle, Huxley lässt grüßen - oder was?
 Eine Zelle nach der anderen wird belebt. Das Stop verliert sein Rot, die Action beginnt.
 Verlassen wir doch die Zelle und treten hinein in das Leben.
 Aber wieso denn jeder für sich, zwar nach und nach jeder, alle, aber doch alle einzeln.
 Was ist das, die Musik, die uns gemeinsam ist, die wir alle singen?
 Die Musik, die uns hier Leben einhaucht, und Spaß und Fun.
 Lustig, nicht wahr?
 Wir singen alle die gleiche Musik und bleiben doch in unseren eigenen Zellen.
 Hören wir die anderen überhaupt, singen, leben?
 Was geschieht, wenn die Brutzelle platzt?
 Oder verliert sie nur ihr Rot?
 Come on, come on
 Come on, come on
 Come on, come on
 Satisfy me (MK)

Der Tagebucheintrag (3 b) eines der Tanzenden zur Frage, ob man im Himmel oder in der Hölle sei, wurde von 13 Autoren gewählt. Einige haben die Aufgabe so verstanden, dass sie nicht (fingierend) aus der Welt des Clips selbst, sondern (fiktiv) aus der seiner Produktion geschrieben haben. Demzufolge wird etwa der *Scheißjob* beklagt, der die *Hölle auf Erden* sei. Stärker fiktionalisiert, aber immer noch aus dieser Außenperspektive berichtet eine Gospelsängerin, wie sie frisch von der Chorprobe weg für ein *Revival-Video* engagiert wurde: *Der King persönlich bat uns, mit Ihm und vielen anderen Menschen ... zu singen und zu tanzen und fröhlich zu sein! ... Einfach himmlisch!* Höllisch ist die Erfahrung der Ballett-Tänzerin, denn es ist laut, der Zellenraum ist eng und gemahnt an eine isolierte *Skinnerbox*, man kann *immer nur tanzen*, die Musik passt weder zur Kleidung noch zum Tanzstil, und so träumt man von einem alternativen Engagement *an der Staatsoper in München. Schwanensee.*³¹⁶

³¹⁶ Die Einnahme der Perspektive einer Figur innerhalb der Phantasiewelt des Clips wurde auch noch auf anderen Wegen umgangen. Ein Text argumentiert distanzierend mit zwei Möglichkeiten: *Wäre ich die Ballett-*

Aber auch Texte, die die intendierte Perspektive nicht oder nicht durchgängig realisieren, enthalten dennoch relevante Beobachtungen. Neben der erwähnten *Skinnerbox* taucht beispielsweise ein verwandtes Sprachbild für die Idee von Isolation und Gefangensein auf, der *Setzkasten*, in dem ich eingesperrt bin und nicht ausbrechen kann. Ein weiterer Negativeindruck ist der des sich in der Hölle wählenden *Pfarrers / Gospeldirigenten*, welcher an dem *unanständigen*, ja *obszönen* Tanzen Anstoß nimmt. Diametral dazu steht die Gospelsängerin im Himmel, die auf Elvis trifft und einen beglückenden Auftritt hat: *Es ist schön, dass man hier so oft und so lange singen und tanzen kann, wie man will*. Überhaupt überwiegen „himmlische“ Anmutungen wie die von der einen Menschheit jenseits von Nationalitäten und Hautfarben. In seinem *genialen Traum* bemerkt der Kung Fu-Novize (etwas paradox), *dass mir die Übungen wahnsinnig leicht fielen und ich Drehungen und Bewegungen ausführen konnte, zu denen ich in der Realität nicht im Traum in der Lage war*. Auch das Bewusstsein, sich in einem Videoclip zu befinden, steht einem Glückserlebnis letztlich nicht im Weg: *Ich fühle mich in dem Videoclip auf einmal so frei und losgelöst. Mein Körper bewegt sich wie von selbst zum Rhythmus der Musik und die vorherigen Ängste sind vergessen und unwichtig*. ... (SF)

Die Idee der getanzten Existenz als intensivem Lebensglück beherrscht auch die Texte mit konsequent fingierender Perspektive. Nur eine der Frauen, *die zu zweit in einer Zelle stehen*, kann *keinen richtigen Spaß ... bei der ganzen Sache* finden. Ganz anders empfinden die Rock 'n' Roll-Tänzer ihr Los, einmal aus der männlichen, einmal aus der weiblichen Perspektive. Ich zitiere eines dieser Korrelate in fast ganzer Länge, weil es belegt, welchen Wert imaginative sprachliche Anschlüsse für die Intensivierung visueller Wahrnehmung haben können:

Dieser neue Tanz, den sie „Rock 'n' Roll“ nennen, gefällt mir wirklich gut. ... ich fühle mich wie im Paradies: ich kann den ganzen Tag meinen Lieblingstanz tanzen und alle meine Sorgen vergessen. (Oh, ich habe ja gar keine Sorgen.) Ich muss mich nicht lange mit meinem Partner absprechen, was wir heute oder morgen unternehmen wollen – wir lassen uns einfach von der Musik treiben und tanzen, und tanzen, und tanzen ... Mittlerweile können wir das schon so perfekt, dass keine Fehler mehr auftreten. Wir tanzen sogar synchron – ich liebe es, wenn wir das tun. Auch dann muss keiner von uns beiden auch nur EIN Wort sagen – wir TUN es einfach. Keiner zwingt uns zu etwas. Wenn wir Hebefiguren machen, komme ich mir so leicht vor wie eine Feder. Ich weiß allerdings nicht genau, ob mein Partner dabei das Gleiche denkt, aber das ist ja

Tänzerin, so würde ich mich in diesem Clip im Himmel befinden ... Wäre ich jedoch in einem anderen Fenster, in welchem es hektischer zugeht, so würde ich das Gefühl bekommen, in der Hölle zu sein. Zwei weitere Schreiber markieren den Tagebucheintrag als solchen und betten ihn textuell ein, einmal gleich zu Beginn: Der „Kung Fu Anfänger“ Martin (13) schreibt in sein Tagebuch von einem himmlischen Erlebnis: Heute heute Nacht einen echt genialen Traum ... Im folgenden Beispiel wechselt die Verfasserin die Referenzebene inmitten ihres Textes: ... „Womit habe ich das denn nur verdient?“ schreibt der von mir als Pfarrer oder Dirigent des Gospelchors angesehene Tänzer ...

nicht so wichtig. Wichtig ist nur das Tanzen. Wozu lange reden?! Dieser Tanz ist die schönste Sprache der Welt! Ich liebe dieses Leben!!! (VR)

Was sich als allgemeine Tendenz zeigt, ist in diesem Text besonders ausgeprägt, nämlich eine scharfsinnige Beobachtung der Ideologie des Videoclips – primär seiner Bilder, aber auch des Liedtextes. Mag der Clip ungute Assoziationen wie die von der *Skinnerbox* und vom *Setzkasten* anstoßen, so überwiegt doch die frohe Botschaft: Im Tanz lösen sich problemträchtige kommunikative Alltagsnotwendigkeiten und soziale Segmentierungen auf; Tanz ist ein universelles Medium zwischenmenschlicher Attraktion, Einstimmigkeit und Perfektion; im Tanz liegen Leichtigkeit, Schönheit, Freiheit. Der Tanz wird eins mit dem Sein, Tanzen wird synonym mit einem erregend traumhaften, paradiesischen Leben.

Halten wir fest: In dieser Einheit vollzog sich die Beobachtung zweier Musikvideoclips durch den Anschluss fingierender, fiktiver und diskursiver sprachlicher Korrelate. Sie bringen zur Sprache, wie in den Clips vielfältige und komplexe Bedeutungen semiotisch codiert werden. Dies reicht vom bewussteren Registrieren visueller Details, z.B. des Personeninventars in *A Little Less Conversation*, über die Beobachtung „mittlerer“ kultureller Einheiten wie Kleidung, Farbgebung, Tanz, bis hin zur Ausformulierung von Diskursen und Ideologien, z.B. über Weiblichkeit in *Whenever, Wherever*. Über die bevorzugt imaginativen sprachlichen Anschlüsse wurden aus dem visuellen (bzw. multimedialen) Material diskrete Zeichen ausgefällt, wurde Wahrnehmung in Beobachtung überführt.

Ein fragend-entwickelnder Textumgang, der rein diskursiv-objektivierend nach der „Botschaft“ dieser Clips gesucht hätte, hätte die erzielten Ergebnisse weder in der Breite über die Lernergruppe hinweg noch in der Tiefe der Durchdringung erbracht. Als *Diskursgemeinschaft* haben die SchreiberInnen Informationen aus den Clips gesammelt und bilanziert, etwa Tiere oder Tänzer. Die Gesamtheit ihrer Korrelate spiegelt die frappierenden Ambivalenzen, ja Paradoxien der Frauenfigur und der Zellenwand. Deutliche Mehrheiten bei den „Traumtexten“ (Shakira 3 a), bei den Begründungen für die Farbe Rot (Elvis 2 a), oder bei den „himmlischen“ Tagebüchern (Elvis 3 b) sind interpretatorische Entscheidungen der Diskursgemeinschaft, die wiederum zur Anschlusskommunikation einladen.

Prinzipiell haben sich alle Beobachtungsaufträge als ergiebig erwiesen. Zu überdenken wäre, im semantischen Differenzial zu Shakira (3 b) weniger oder gar keine Oppositionen vorzugeben und auf die Ausformulierung der Kurzcharakteristika zu verzichten, Texte, die gestaltlos weil funktionslos geblieben sind. Stärker zu achten wäre auch darauf, dass den SchreiberInnen (v.a. bei den Aufträgen zu dem Elvis-Clip) die

jeweils einzunehmende Perspektive bzw. die Art des sprachlichen Anschlusses stets klar ist. Für eine schulische Sequenz wäre drittens zu überlegen, wo es in den Aufgaben Überschneidungen und damit Redundanzen gibt (etwa zu Shakira 1 b und 2 a) und wo das Spektrum einzugrenzen wäre, auch damit der Beobachtungsraum überschaubarer bleibt als hier, wo binnen kürzester Zeit neben den Kurzantworten rund 80 Texte von mittlerem bis größerem Umfang entstanden. Vorteilhaft schiene auch, den SchülerInnen die Wahl des Clips freizustellen.

Die *individuellen* Schreiber führten die Aufträge nicht nur zur intensiveren Wahrnehmung der Bildtexte, sie öffneten und förderten auch ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Ohne Frage sind angehende DeutschlehrerInnen überdurchschnittlich versierte und motivierte Schreiber. Der Eifer und die Produktivität, mit der sie Sprachregister und Textsorten erprobten, die man im universitären Schriftsprachgebrauch ebenso wenig antrifft wie im schulischen, ist dennoch ein weiteres Argument für die hier vorgeschlagenen sprachlichen Anschlüsse an Medienangebote. Wünschenswert wäre gewesen, dass die AutorInnen generell noch länger an ihren Texten hätten feilen können, dies auch im Hinblick auf kommunikationspragmatische Erfordernisse bestimmter Textsorten (z.B. begründendes Memo, Essay, Tagebuch).

7.3.5 Einheit 3: Aushandlung der Korrelate per Kommentierung

An die individuellen Beobachtungen in den Korrelaten schließt sich die Kommunikation der Diskursgemeinschaft an. Die Schreiber stellten hierfür ihre Korrelate in vorbereitete Ordner an der BSCW-Domäne des Seminars. Dort wurden sie von meiner Seite nach Clips und Aufgaben sortiert und die Autorennamen vorerst getilgt.

Bei den Korrelaten hatten sich (in der jeweiligen Summe der Texte) bestimmte Beobachtungstendenzen, wenn man so will: Interpretationsentscheidungen ergeben. Bei Shakira brauchen wir *Menschenleere*, und wir erleben einen *schönen* Traum; bei Elvis brauchen wir *Tanzende* in einer *roten* Zellenwand usw. Durch die Lektüre und die Kommentierungen werden solche Entscheidungen zunächst überhaupt sichtbar und können in der Folge bestätigt, differenziert oder zurückgenommen werden. Zweitens waren die Beobachtungen in vielen der Korrelate aufgrund der Aufgabenstellung eher impliziter Natur. Ein weiteres Ziel der anschließenden Kommunikation per Kommentierung ist es daher, von jener metaphorischen, imaginativ-ästhetischen Ebene zu abstrahieren in Richtung begrifflicher Diskursivität.

Hier die – ebenfalls am BSCW hinterlegten – Kommentierungsaufträge:

- Shakira: *Whenever, Wherever*

Zu den Begründungen für a) belebte Szenarien, b) Wahl der Tiere → *Kommentieren Sie kurz den für Sie verblüffendsten / überzeugendsten / abwegigsten / aufschlussreichsten Text aus a) oder b).*

Zu Traum oder Alptraum? → *Schließen Sie sich einem der Träume an! (Kurz begründend, nicht in einem Traumtext!)*

- JXL & Elvis: *A Little Less Conversation*

Zu den Vorschlägen für a) Sportler oder Musizierende statt der Tanzenden, b) für die Zellenfarbe → *Kommentieren Sie kurz den für Sie verblüffendsten / überzeugendsten / abwegigsten / aufschlussreichsten Text aus a) oder b).*

Zur Verbindung Fruchtblasen-Bild – Clip → *Welche Frage umkreisen die Texte in ihrer Gesamtheit? Formulieren Sie sie!*

Zu den Tagebüchern eines Tanzenden → *Benennen Sie die beiden gegensätzlichsten Texte (Nummern) und erläutern Sie kurz Ihre Wahl!*

Diese Kommentierungsaufträge sollten die Lektüre der Korrelate motivieren und intensivieren, aber auch entlasten. Sie gewährleisten weiter, dass der Aushandlungsprozess fokussiert und kohärent bleibt. Anliegen dieser Fragen ist es *nicht*, den Beobachtungsraum begrifflich zu schließen und – wenn man im Bild bleiben will – die Diskursteilnehmer in eine Ecke zu drängen; es geht vielmehr darum, die Kommunikation nunmehr in eine Beobachtung höherer Ordnung einmünden zu lassen.

Blicken wir zunächst auf die Kommentierungen der Korrelate zu *Whenever, Wherever*: Neun Kommentare zogen die Begründung für menschenleere Landschaften (2 a) auf sich. An drei Texten wird jeweils geschätzt, dass sie etwas *plausibel erklären*, dass sie *knapp und sachlich* sind, dass die *Argumentation gefällt*. Quantitativ und qualitativ favorisiert wird ein ausführlich auf mehreren Ebenen argumentierender Text:

Die Sängerin ... ist der einzige Mensch ... Hierfür gibt es mehrere Begründungen. Erstens, in diesem Clip geht es darum, den Song zu präsentieren; präziser ausgedrückt: die Sängerin mit ihrem Song zu produzieren. Es gibt sozusagen zwei Hauptrollen: Sängerin und Song. Weitere Wesen, die sprechen, oder auch nur die Fähigkeit hätten zu sprechen, wie die Sängerin selbst, wären hinderlich. Zweitens, mit diesem Clip befinden wir uns in einer gespielten Realität. Dabei gibt es zwei Ebenen: die Bilder und die Sprache. Der Song ist nicht nur Vertonung der Bilder und die Bilder [sind] nicht nur Untermalung für den Song. Die visuelle Welt ist die Traumwelt. Die akustische Welt die Wirklichkeit; das, was sich in die Realität des Zuschauers transferieren lässt. Für eine Traumwelt zu dem Song ist es wichtig, dass sie eine Traumwelt bleibt. Personen würden sie zu etwas machen, das in die Realität des Zuschauers übergehen kann ... (N.N.)

Die sich anschließenden Kommentierungen sind kontrovers und unterschiedlich gehaltvoll. Sie betreffen vor allem die Unterscheidung zwischen visueller Traumwelt und akustischer Wirklichkeit. Hier zwei Kommentare:

1

Ich finde in Text 8 die Unterscheidung in visuelle und akustische Welt bzw. Traumwelt und Realität sehr interessant, und dabei die Tatsache, dass in dieser Traumwelt eben nur eine Person zu existieren hat. Ich denke allerdings, dass für jemanden, der den Clip sieht, Bilder und Sprache real und fiktiv zugleich sind, sein müssen. Real, weil das, was er sieht und hört, eben seine Wirklichkeit ausmacht, fiktiv, da Musik und Animation als künstliches / künstlerisches Objekt auftreten. (MK)

2

Text 8 fand ich am überzeugendsten. Die vier Gründe waren sehr schön erklärt und dem Leser einleuchtend. Außerdem fand ich die Differenzierung zwischen der visuellen Welt als Traumwelt und der akustischen als realer Welt sehr gut. (JO)

Gleichfalls neun Kommentare erhielten die Begründungen der Tiere (2 b). Sie konzentrieren sich auf drei Texte. Einer davon wird relativ lapidar als *einfach und plausibel* bzw. als *überzeugend* und *nachvollziehbar* geschätzt. Differenzierter kommentiert wird ein anderer Text aufgrund der genauen Erläuterung dessen, *was die Tiere symbolisieren, wie etwa Ausgelassenheit oder Freiheit; der Verbindung der ausgewählten Tiere mit Shakiras Person und Aussehen; der Herausstellung der Analogie zwischen wilden Tieren und Freiheit und Ausgelassenheit des Lebens*. Fünf allesamt zustimmende Kommentare erhielt ein weiterer Text³¹⁷ vor allem deshalb, weil er den Liedtext bzw. seinen Zusammenhang mit der visuellen Darstellung der Sängerin in die Argumentation mit einbaut, den Symbolwert der Tiere detailliert erläutert, mit vielen Attributen genau beschreibt und gut begründet, eine Art Summe der anderen Begründungen darstellt.

Zu kommentieren war einer der Traumtexte (3 a). Der einzige Alptraum erhält dreifachen Widerspruch. Er sei zwar *originell geschrieben* und enthalte *für einen Traum typische Gedankensprünge: Problematisch ist aber, dass eher ein Alptraum beschrieben wird, Shakira im Video aber recht glücklich wirkt*. Ähnlich beobachtet eine andere Kommentatorin, *dass Shakira im gesamten Clip eigentlich immer lacht ... und man*

³¹⁷ Hier Auszüge aus diesem Text: *Die Wahl der Tiere wurde ganz bewusst getroffen. Die Pferdeherde symbolisiert Kraft, Freiheit, Mut. Der Adler symbolisiert, dass er frei von jeglichen weltlichen Zwängen ist ... All diese Tiere sollen Shakiras Persönlichkeitszüge unterstreichen ... Sie lebt in Einklang mit der Natur ... Außerdem singt sie ... ja auch davon ... sie beschreibt und vergleicht sich selbst mit Naturgegebenheiten und damit automatisch mit den Tieren darin: „Lucky that my lips not only mumble, they spill kisses like a fountain ... mountains ... river.“ Zu dieser Natur gehören natürlich auch die richtigen Tiere: der Adler sieht mit seinen Augen unglaublich gut und ist der Herr der Lüfte und außerdem hat er sein Leben lang dieselbe Partnerin. Pferde sind zwar Fluchttiere, aber nicht ängstlich, wenn es um die Verteidigung ihrer Herde geht. Das passt doch alles ganz wunderbar zu Shakiras Song. (DR)*

deshalb auch eher meinen könnte, sie fühle sich wohl und führt eher Freudentänze auf. Auch der Dritte im Kritikerbund findet, dass die Künstlerin sehr ausgelassen und fröhlich tanzt sowie darüber hinaus keinerlei Sorgen zu haben scheint. Weiterhin wirkt die Landschaft auf mich eher beruhigend als bedrohlich und die Tiere scheinen keine Notiz von der Frau zu nehmen. Zerrissene Kleider? Schlechte Frisur? Dem kann wohl deutlich widersprochen werden. (DO)

Hier ein Traumtext, der vier positive Reaktionen auf sich zog:

Das blaue Meer hebt mich aus seinen Wellen an das Steiufer. Ich stehe an der Brandung und sehe umher: scheinbar bin ich im Paradies gelandet! Vor Freude fange ich an zu tanzen. Ich fühle mich so frei wie nie zuvor – ja, beinahe wie ein Vogel. Hinter mir schlagen die Wellen an der Brandung empor, als wollten sie mit mir tanzen. Plötzlich befinde ich mich in der Wüste. Barfuß laufe ich durch den feinen Sand. Als leichter Wind aufkommt, beginne ich erneut zu tanzen. Der Wind verstärkt sich zu einem Sandsturm. Wie aus dem Nichts taucht ein Rudel schwarzer Wildpferde auf. Sie ziehen an mir vorbei, als könnten sie mich nicht sehen. Diese Schönheit und Freiheit des Rudels verführen mich erneut zu einem Freudentanz inmitten der Pferde. Mein Weg führt mich weiter in eine Grünlandschaft. Verspielt genieße ich es, mich in einem Schlammloch herumzuwälzen. Mir kommt plötzlich wieder die Wüste in den Sinn, doch ich kehre mit meinen Gedanken schnell wieder zum Hier und Jetzt zurück. Meine Phantasie geht plötzlich mit mir durch, als ich mich wie aus Geisterhand auf einem mit Schnee bedeckten Berggipfel befinde. Das Ende meiner Reise ist auch der Beginn. Eigentlich müsste ich jetzt alles noch einmal von vorne erleben, und wieder, und wieder, und wieder ... (N.N.)

Man könne sich in die Erlebnisperspektive hineinversetzen und mitfühlen, der Text enthalte *treffende Bilder* und beschreibe zutreffend das Empfinden von Glück und Freiheit. Vor allem der Schluss des Textes wird gewürdigt. Er deutet an, dass man diesen Traum weiterträumen könnte. / Und vor allem das „immer wieder und wieder und wieder“ finde ich passend bzw. regt auch [zum Träumen] an.

Nun zu den Kommentierungen der Korrelate zu *A Little Less Conversation*: Sieben von neun Kommentaren konzentrieren sich auf zwei Begründungen für die Tänzer (2 a). Ein Text überzeugt, weil er klar verfasst ist und mit Beispielen seine Aussagen belegt. Besonders interessant finden wir die Idee, dass alle tanzenden Personen, die von ihrem Stil her völlig unterschiedlich sind, die gleiche Musik hören. Wir stimmen daher dem Autor absolut zu, dass Musik die Gesellschaft verbindet. (KK / MF) Generell gefällt die Idee, dass alle, obwohl sie völlig verschiedene Menschen sind, zusammen eine Gesellschaft bilden, bzw. dass die Tänzer die gesamte Gesellschaft, also alle Gesellschaftsschichten, repräsentieren, bzw. dass sie die gesellschaftlichen Schichten mit den Personen in Verbindung gebracht hat. Letztere Kommentatorin fährt fort: *Finde diese Sicht aber sehr überzeugend, vor allem auch deshalb, weil ich überhaupt keine Idee dazu hatte.*

Folgende Begründung erntete drei Kommentare:

Lieber Co-Produzent, „a little less conversation – a little more action“. Lassen Sie uns nicht darüber streiten, ob und wie aktuell die Musik von Elvis noch ist. Tatsache ist jedenfalls, dass jeder auf diese Musik tanzen kann und in irgendeiner Weise plötzlich das Verlangen verspürt, das Tanzbein zu schwingen, sobald Elvis-Musik erklingt. Und genau diese Tatsache zeigt meine Clip-Idee. Seit Elvis-Zeiten bis heute haben sich Musik- wie Tanzstil stark verändert und immer wieder sind neue „Modeerscheinungen“ aufgekommen und haben sich wieder verabschiedet. Was die Zeit überdauert hat, ist die Musik von Elvis. Wie soll ich das bitteschön mit Sportlern darstellen. Und Musizierende? Einen Geiger, obwohl keine Geige im Clip vorkommt? SIE SIND ENTLASSEN! (FZ)

Der Text erscheint in der *Argumentation einleuchtend und passend*, vor allem aber *äußerst gewitzt / witzig*. Sein kommunikativer Gestus wird geschätzt, *allerdings wirkt die Entlassung des Co-Produzenten sehr übertrieben, da die Argumentationsführung des Produzenten relativ sachlich gehalten ist*. Die fiktive Kommunikationssituation (Produzent – Co-Produzent) bzw. Textsortenerfordernisse werden einige Male reflektiert. Moniert wird, dass bei vielen die Anrede fehlt. Positiv hingegen: *Ein Text hört sich nach einem Gespräch zwischen Produzent und Co-Produzent an. Oder: Der / die AutorIn hat sich in die Perspektive des Produzenten hineinversetzt und keine hochgestochene Erörterung verfasst.*

Die Kommentare zu den Farbbegründungen (2 b) greifen Einzelaspekte auf, z.B. Rot als Ampelfarbe oder als bevorzugte Farbe in der Kleidung von Elvis und der Figuren im Clip. Mehrfach beschäftigt der oben (S. 282) wiedergegebene Text von A.R. die Gemüter. Geschätzt wird die kommunikative Formung. Der Text *bietet eine Situation an, in welcher die Aussagen getroffen werden könnten, und lässt deutlich Eigenschaften der Diskussionsparteien erkennen*. Er bewirkt, dass man sich den Clip-Produzenten so richtig in Aktion vorstellen kann, wie er mit Händen und Füßen sein Projekt verteidigt. Positiv vermerkt wird der *konzeptionell mündliche / ansprechende und witzige / persönliche, impulsive und lustige Argumentationsstil: Die Begründung wirkt authentisch*. Sie spiegelt *genau die Energie wider, die im Clip auch zum Tragen kommt*. Nur einer von fünf Kommentaren kritisiert den Text, als *etwas seltsam und gehaltsarm*. Diese Ansicht setzt sich in der Diskursgemeinschaft aber nicht durch. Andere Kommentatoren heben heraus, dass der Autor auch sachlich *total überzeugend ist, durch seine ausführliche Argumentation*. Denn sein Konzept *belegt er aber auch mit handfesten Aussagen. Er macht die Symbolik von roter Farbe deutlich und macht klar, dass dies mit Gelb oder Grün nicht zum Ausdruck kommen kann.*

Der Einladung, die essayistischen Texte zu den beiden Bildvorlagen (3 a) in generelle Fragestellungen einmünden zu lassen, folgten zehn Schreiber. Die von ihnen formulierten Fragen betreffen vor allem:

- den Kontrast von *Freiheit* vs. *Eingesperrtsein* / *Enge* / *Zwang* / *Gefangensein*
- die Spannung von *Individualität* vs. *Typisierung*
- die *Bedrohlichkeit* / *Unbehaglichkeit* der Bilder
- das Motiv der (*künstlichen*) *Menschenzucht*
- die Befindlichkeit der Menschen in den Zellen (*glücklich?* *gleichgültig?* *ohnmächtig?* *selbstverschuldet?* *selbst verantwortlich?* *unfrei?* *geboren?*)

Hier ein Kommentar, der die Beobachtung des Medienangebotes auf die begriffliche Ebene hebt, sie aber dennoch offen hält:

Die Texte umkreisen die Frage, inwieweit das Eingeschlossensein in einer Zelle (= Video) oder Blase (= Bild) positiv und / oder negativ zu sehen ist. Die meisten Texte thematisieren die zwei Seiten, die ein solches Gefängnis birgt: Geborgenheit und Sicherheit, aber auch Einschränkungen. (P.S.: Text Nr. 6 [M.K., vgl. S. 284] hat mir übrigens besonders gut gefallen!) (AR)

Dass die Tagebuchtexte (3 b) aus unterschiedlichen Perspektiven geschrieben waren, blieb den Kommentatoren insgesamt verborgen. Am häufigsten wurde als Kontrastpaar 1 vs. 4 / 5 genannt. Der erste Text ist eine der Klagen eines Mitwirkenden über den *Scheißjob*. Die Kontrasttexte sind die euphorischen Äußerungen der Rock 'n' Roll-Tänzer, die sich *im Himmel* / *auf Wolke sieben* bzw. in einem *sorglosen Paradies* wähnen (vgl. oben S. 285f.). Die auf der Hand liegenden Gegensätze werden zwar verbucht, nicht aber der, dass dem Tagebuch einmal ein (irdischer) *Clip-Dreh*, ein andermal ein (himmlisches) *Dasein* anvertraut wird. Insgesamt werden textuelle Differenzen nur im Ansatz erfasst.

In einer kommentierenden Lese- und Schreibrunde wurden die entstandenen Korrelate somit kommunikativ ausgehandelt. In dieser Fremdverständigung wurden vorgängige Beobachtungen sowohl begrifflich abstrahiert als auch bewertet. In etlichen Fällen konzentrierte sich die Kommentierung so, dass konsensuelle Bereiche entstanden. Andererseits blieb aufgrund der großen Zahl der sich an eine Vielzahl von Korrelaten anschließenden Kommentierungen der Deutungsraum latent unübersichtlich. Dem würde entgegenwirken, von vornherein weniger Beobachtungsaufgaben zu stellen oder die Kommentierungen gezielter auf bestimmte Korrelate zu lenken. Ein solches Vorgehen stünde allerdings der Idee einer Diskursgemeinschaft entgegen.

Der Zeitdruck gebot, die Korrelate im BSCW zu präsentieren. Der Vorteil lag darin, dass die Schreiber ihre Texte und auch ihre Kommentare dort selbst hinterlegen

konnten, was den Webmaster entlastete; der Nachteil liegt in einer ungleich schwerfälligeren Navigation und Textrezeption. In einer schulischen Unterrichtssequenz würde man zwischen Korrelaten und Kommentaren ausreichend Zeit lassen, um Erstere – verlinkt und ansprechend präsentiert – ins Internet zu stellen.

Obwohl sich die Kommentierungen auf eine große Anzahl von Korrelaten verstreuten und bisweilen lapidar und formelhaft blieben (*einfach und plausibel / überzeugend / nachvollziehbar*), können die Ergebnisse doch überzeugen. Insgesamt haben die Aufträge und die Kommentierungen intensive und interessierte Lektüren angestoßen, individuelle Erkenntnisse angebahnt, Deutungsgemeinschaften konstituiert.

7.3.6 Einheit 4: Kommunikation über ausgewählte Beobachtungen

Vor Einheit 4 wurden die Kommentierungen den Korrelaten beigelegt und von den Studierenden im Netz gelesen. Dies bereite den Boden für ein etwa 45-minütiges Plenumsgespräch. Die digitale Interpretationsgemeinschaft versammelte sich zum Abschluss also analog, um noch einmal Beobachtungsergebnisse und -tendenzen aufzugreifen, zu erweitern, zu vertiefen. Die Lehrperson ist dabei nicht als Meinungsautorität, sondern als Moderator gefordert, Konsens festzustellen und Dissens zur Diskussion zu geben. Der Austausch drehte sich, anknüpfend an Korrelate und Kommentare, vor allem um das (ideologische, widersprüchliche) Frauenbild in *Whenever, Wherever* und, unter Rekurs auf den Ko-Text *Matrix*, um die in *A Little Less Conversation* implizierte Lebensphilosophie.

Zu Beginn wird die Bandbreite der Tanzenden noch einmal mit konträren Begriffen besetzt, z.B. *modern* vs. *vergangen*, *konservativ* vs. *hippig* oder – mit Bezug auf die Ballerina und die Stripperin und somit auf ein *normativ-moralisches Spektrum* – *brav* vs. *wild*, *hohe Kultur* vs. *triviale Kultur*. Eine Zusammenfassung dieser Oppositionen führt das Gespräch weiter: *Warum taucht all das in dieser Wand auf?* Hierauf spricht eine Studierende vom *Gesamtpanorama der Gesellschaft* und davon, *dass alle durch die Musik verbunden sind*. Der Moderator erinnert an den Tanz bzw. die Begründungen für die Tänzer, fasst die in den Korrelaten getroffenen Beobachtungen zusammen und lässt diese in eine weiterführende Frage münden. Ich zitiere ausnahmsweise einen längeren Redebeitrag der Lehrperson, um deren kommunikative Rolle in dieser Art von Gespräch zu illustrieren:

Ich möchte kurz zu Ihren Texten zur Farbe Rot eingehen. Ja, ich fand ganz interessant, dass Sie bei diesen Texten insgesamt auch manchmal die Textsorte, den Textstil und die Kommunikationssituation kommentiert haben ..., also wo Sie gesagt haben, diesen Text finde ich gut, weil so würde ein Produzent eben mit einem anderen reden, oder jemand hat geschrieben, diesen Text finde ich nicht so gut, weil er autoritär ist, oder diesen Text finde ich gut, weil er argumentiert,

und diesen Text finde ich nicht so gut, weil er einfach dekretiert. Es hat in Ihren Kommentaren eine Ebene gegeben, auf der Sie auch über diese Textform oder über diese Textgestalt reflektiert haben und nicht nur über die Textinhalte. Zur Farbe Rot haben Sie ganz vielfältige Konnotationen erwähnt. Sie steht für Wärme, es ist eine warme Farbe, sie steht für Wut, es ist eine Signalfarbe, sie bedeutet Erregung und so weiter. Diese Auseinandersetzung mit der Farbe Rot hat sich dann auch übertragen auf Ihre Texte, wo sie dieses Bild mit dieser Blase in Verbindung bringen sollten mit dem Clip. Und der Grundtenor dieser Texte, dieser „Verbindungstexte“, war der der Bedrohlichkeit und des Gefangenseins und der Entmenschlichung. Also, da fiel mal Huxleys „Schöne neue Welt“, und jemand hat die Assoziation auf den Kinofilm „Matrix“ gehabt, wo Menschen gezüchtet werden, und jemand sprach also von Blutzellen oder Brutzellen, und das Thema war einfach dieses Gefangensein des Menschen und diese Nichtkontrolle haben über das eigene Leben. Wenn das so ist, was ich auch so sehe, wie geht das denn dann mit diesem Clip zusammen? Also, lässt sich das trotzdem jetzt irgendwie alles unter einen Hut bringen? Oder hat der Clip etwas Bedrohliches, etwas Deprimierendes?

Von Seiten der Studierenden erfolgen hierauf kontroverse Antworten: Der Clip habe etwas Trauriges, weil ... jeder vom anderen abgegrenzt ist. Andererseits ist es so, dass jeder seine Nische gefunden hat, also eine Sozialisierung auch, jeder sucht sich das, was er kann ... Das Bild der Nische wird aufgegriffen, lässt sich aber auch negativ sehen: Ich finde, das bleibt zu wenig offen, eben in andere Sparten zu gehen. Also, ich denke, das könnte man auch wieder umdeuten, auch wieder negativ deuten. Ein Student schließt sich dieser Negativsicht entfaltend an:

Man könnte auch so sagen: Musik ist das einigende Band dieser gesellschaftlichen Gruppen und sozialen Gruppen und so weiter. Wenn man sich manche Zellen angeschaut hat, da waren Tänzer, die waren offensichtlich nicht so sonderlich begeistert. Da sind zwei Frauen, da war eine, die macht da nicht mit, und irgendwann hat sie doch mitgemacht. Da sieht man, dass das nicht nur ein einigendes Band sein kann, sondern irgendwo auch ein Zwang ist. Ob ich will oder nicht – wenn das kommt, dann zappeln hier alle zur gleichen Musik – jeder auf seine Art zwar, aber wir zappeln. Ob wir es wollen, oder nicht.

Auf die Frage, wie dieser Befund mit dem Gute-Laune-Konzept von MTV und Musikvideoclips zusammengeht, argumentieren die Gesprächsteilnehmer mit der Musik, die zum Mitmachen animiert und die zu einem Ausblenden von Gedanken führe, sowie mit dem „Programm“ des Songtextes: Quatscht nicht herum, sondern macht was, und dieses Tanzen ist ja „was machen“.

Sodann steuert der Moderator das Gespräch auf den Ko-Text *Matrix*. Der Bezug wird zunächst darin gesehen, dass die Menschen im Film die Frage *Was ist eigentlich Wirklichkeit?* umtreibt. Und in dem Videoclip geht es ja auch darum, heißt es ja auch ständig „Come on, come on!“ und sie sollen endlich mal anfangen und sich aufraffen zu tanzen. Der Moderator fragt darauf nach dem Erlösungskonzept im Film:

Sm1: Sie verlassen die Matrix. Sie erkennen, was die Matrix wirklich ist, und dadurch werden sie fähig, über dem Ganzen zu stehen und aus dem System praktisch herauszufallen. Und das System eben auch dadurch zu verändern.

KM: Aber in dem Clip verlässt niemand die Zellenwand.

Sm2: Zwei fallen aus dem Rahmen: die Raver. Die einzigen, die mal sich freischwimmen ... < Pause >

KM: OK, belassen wir es mal dabei. Haben Sie noch Anmerkungen zu dem Elvis-Clip, zu Ihren Texten, die Sie geschrieben haben zu dem Clip selbst, zu den Kommentaren, die sie angefertigt haben?

Da Äußerungen ausbleiben, wird zum Shakira-Clip übergegangen. Zunächst werden die Komplettierungen des Satzes *Diese Figur ... wirkt wie oder ist gekleidet wie ...* gesammelt präsentiert. Die Begriffe *Indianer, Latino, Urhöhlensteinzeit und Meerjungfrau* sollen darauf untersucht werden, ob sie *stimmig ... auf einer Linie* liegen. Die Meerjungfrau wird ausgesondert, weil sie *imaginär* sei, die Ureinwohner, weil sie nicht unbedingt etwas mit Schönheit zu tun haben. Ein Beiträger sondert die *Latinoqueen* aus,

... weil ich kann mir die Meerjungfrau mit einer gewissen Verbundenheit zur Natur vorstellen, ich kann mir die Indianerin mit einer Verbundenheit zur Natur vorstellen und auch den Ureinwohner. In das Design des Videos ist die Natur eingebunden. Und da passt eigentlich die Latinoqueen nicht dazu. Weil, auch eine Jennifer Lopez wird als eine Latinoqueen bezeichnet, und die ist ja ein Schönchen. Passt also eigentlich nicht dazu.

Im Zusammenhang mit den Szenarien weist der Moderator auf die sich in den Korrelaten auftuenden Gegensätze hin: *... auf der einen Seite künstlich – natürlich, auf der anderen Seite beruhigend – aufregend. Ist das Meinungsverschiedenheit oder lässt sich das doch irgendwie unter einen Hut kriegen?* Eine Teilnehmerin entgegnet u.a., sie könne den ersten Gegensatz nicht nachvollziehen, weil *künstlich* nicht vorkomme. Die folgende Gesprächssequenz ist etwas sprunghaft, sie eruiert jedoch verschiedene Facetten des Realismusbegriffes: Natur und Pferde seien an sich realistisch, nicht aber ihre Darstellung im Clip. Eine Teilnehmerin bringt die Sache auf den Punkt: *Ich finde es generell ein bisschen schwierig, bei Videoclips von realistisch zu sprechen. Also, ich könnte keinen Videoclip nennen, der nicht in Ansätzen nur mit dem Adjektiv realistisch zu besetzen wäre. Das ist für mich etwas Unvereinbares.* Im Weiteren fallen die Begriffe *Techniken, Verfremdung, Effekte* und *Inszenierungsgrad*. Der Moderator bietet eine Synthese an: *Der Clip zieht alles an, was wir an Natürlichkeit und Urwüchsigkeit haben, und inszeniert das dann aber.* Ein Student ergänzt, hier würden keine *Abbildungen von Realität* präsentiert, sondern *geschaffen und verzerrt*.

Nach einer längeren Pause leitet der Moderator über zu den Begründungssträngen für die menschenleeren Landschaften: Die Menschenleere hebt die Sängerin hervor, imp-

liziert aber auch etwas über das Frauenbild und die Mann-Frau-Beziehung: *Also, wir haben diese elementare Figur – Indianerin, Höhlenbewohnerin, Nixe – in zwar inszenierten, hochgradig arrangierten, aber doch sehr elementaren und menschenleeren Landschaften. Was sagt das über Frausein? Was sagt das über Liebe?* Nach einer sehr langen Pause reagiert ein Studierender mit der Idee, dass man mit Trennung wie mit Naturgewalt alleine, auf sich gestellt fertig werden müsse.

Da das Gespräch erneut stockt, öffnet der Moderator einen anderen Aspekt, den Gegensatz von *traditionellen und neuen Frauenbildern*. *Wo steht die Figur in diesem Clip?* Die Stärke und die Eigenständigkeit werden dem modernen Typ zugeschlagen; für das traditionelle Frauenbild wird angeführt, *wie sie sich darstellt, so blond und blauäugig und trallala, und sie singt, und schon alleine die Tatsache, dass sie das [Gefühl, stark sein zu müssen] zum Thema erhebt*. Ein Teilnehmer sucht eine Lösung des Widerspruchs: *das Meer ist nicht anders geworden und die Wüste schon gleich gar nicht, und einer früheren Frau konnte passieren, dass sie von einem Mann getrennt und einer modernen genauso ...* Hierauf reagiert ein Studierender mit einer differenzierenden Kritik des Ausdrucks *starke Frau*: *Ich glaube, dass es früher sehr viel stärkere Frauen gab, weil die unter viel größeren Repressionen und Zwangssituationen gelebt haben ... [und] dass die modernen Frauen viel mehr Freiheiten haben, so dass die nicht so stark sein müssen*. Um zu provozieren, erinnert der Moderator daran, dass die Referentinnen gestern *Shakira* mehr den *traditionellen Frauen* zugeordnet hätten. Eine Studentin sieht ebenfalls eher ein konventionelles Frauenbild: *... wie sie sich gibt, das entspricht eigentlich mehr dem traditionellen Frauenbild ... Und ich denke, dass die Shakira ein Beispiel dafür ist, also Rückkehr zur Natur ...*

Der Moderator ermutigt zu weiteren Beobachtungen zum Clip oder zu den Texten. Es schließt sich ein Austausch über die Traurigkeit / Schmerzlichkeit vs. den Optimismus von Clip bzw. Liedtext an. Der Moderator verweist darauf, dass die Traum-Texte eher für eine Glücksbotschaft des Clips sprechen. Eine Studierende sieht das Positive hingegen eher in der *Freude auf das Wiedersehen*.

Zum Abschluss stellt der Moderator eine Wertfrage in den Raum: *Wenn wir sehen, wie unterschwellig, wie indirekt, wie unbewusst diese Clips ... Bedeutungen ... Aussagen ... Ideologien mit sich herumtragen ... Wenn das so ist, sind dann diese Clips dann nicht ein großes Übel, vor allem für Kinder und Jugendliche und junge Erwachsene?*

Wie ist dieses Gespräch zu bewerten? Die Diskursgemeinschaft konnte hier zentrale Beobachtungen erfassen, diskutieren, weiterführen. Dass der Moderator dabei enger führte, auswählte, hinwies, nachfragte, und daher auch entsprechende Gesprächs-

anteile hatte, sehe ich nicht als problematisch. Dennoch verlief der Austausch recht schleppend, entwickelte an etlichen Stellen typische Muster fragend-entwickelnder Scheinkommunikation und hätte inhaltlich reichhaltiger sein können. Angesichts der produktiven Arbeit und des in den Evaluationen als positiv gewürdigten Seminarklimas müssen andere Erklärungen gesucht werden: Das Gespräch stand einmal vor dem Problem, dass die Korrelate und Kommentare in ihrer großen Zahl und auf die Schnelle kaum zu überblicken, den TeilnehmerInnen also womöglich nicht ausreichend präsent waren. Zweitens zeigte sich am vierten und letzten Tag einer intensiven Blockveranstaltung unüberschbar Erschöpfung. Drittens war es vielleicht schwierig, aus den frischen Eindrücken sehr vieler und vielfältiger Seminaraktivitäten sich hier auf den „schülernahen“ Textumgang mit den beiden Clips zu beschränken.

7.3.7 Evaluation

Die Evaluation diente der Bewertung des Textumganges und der Vergegenwärtigung der Lerngewinne. Aus organisatorischen Gründen fand sie in Form schriftlicher Rückmeldungen auf folgende Fragen statt:³¹⁸

- 1) Wir haben zu den Clips Gespräche geführt, Sie haben Texte und Kommentare verfasst. Erläutern Sie bitte kurz, was diese Arbeit Neues über diese Clips für Sie ergeben hat.
- 2) Medienkompetenz kann man (wie wir nun wissen!) mit Susanne Barth (1999) untergliedern in *Nutzungskompetenz*, *Kritikkompetenz*, *Gestaltungskompetenz*, *ästhetische Kompetenz*.
 - a) Welche Einzelkompetenzen dominierten nach Ihrem Eindruck bei unserem Umgang mit den Videoclips von Elvis und Shakira? Geben Sie bitte Prozentanteile an.
 - b) Erläutern Sie bitte kurz Ihre Prozentzahlen!

Bei Frage 1 wird häufig eine intensivere und bewusstere Wahrnehmung genannt – für „Macharten“ und „Botschaften“, für semiotische Dichte oder für die eigenständige Semantik des Visuellen. Zum Teil wird dies detailliert begründet:

Ich habe mich zum ersten Mal wirklich mit einem Musikclip auseinandergesetzt. D.h., ich habe ihn nicht nur angeschaut, sondern darüber nachgedacht, was er einem wohl sagen möchte. (CS)

Mir war vorher nicht bewusst, welche verschiedenen Assoziationen und Botschaften hinter den Clips stecken können. (N.N.)

Ich gestehe jetzt nach diesem Seminar den Clips jedoch zu, dass sie durchdachter und informationsgeladener sind, als ich ihnen vormals zuerkennen wollte. (HE)

³¹⁸ Das Folgende bezieht sich auf die Angaben von 15 TeilnehmerInnen zu den hier dargestellten Seminarteilen. Die Rückmeldungen zum Seminar insgesamt bleiben unberücksichtigt.

In dem Seminar habe ich zum ersten Mal Videoclips bewusst und mehrfach hintereinander angeschaut. Dabei fiel mir in erster Linie die technische Machart auf ... Allerdings erkannte ich, dass in ihnen oftmals mehr steckt, als man auf den ersten Blick vermuten würde. Hierfür lassen sich die Verwendung von Symbolen (z.B. die Pferde bei „Whenever, Wherever“) oder von Farben (z.B. Rot in der Bedeutung von „Stop!“ in „A Little Less Conversation“) nennen. (DO)

Ganz allgemein würde ich sagen, dass ich einen Clip nicht mehr als Musik (im Sinne von Gesang und Instrumenten) betrachte, sondern als ein Medium, in dem neben der Musik die Bilder(geschichten) mindestens genauso wichtig sind. (MK)

Auch ist mir bewusst geworden, dass ein solch kurzer „visueller Nebeneffekt“ zum Lied den Text, also die eigentliche message, stark unterstützen kann. Jedoch sind aufgrund der Kürze dermaßen viele Einzelelemente bzw. -aussagen komprimiert dargeboten, so dass man sich durch diese Masse an Information leicht überfordert fühlen kann. Dass ich einige Aspekte im Clip daher nur oberflächlich oder gar nicht wahrgenommen habe, ist mir vor allem beim Verfassen der Texte und Kommentare aufgefallen. (UR)

Die Textumgangsformen wurden des Öfteren eigens erwähnt:

Zu den Texten, die wir verfasst haben, ist zu sagen, dass ich es gut fand, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen, z.B. in die des Produzenten oder des Tänzers im Clip. Das war für die Analyse eines Clips für mich ein Zugewinn. (SF)

Durch die Gespräche und die Texte wurden die Clips sehr genau analysiert. Folglich bekam man einen genauen Einblick in die Gestaltung von Clips durch die Produzenten. (JH)

Eine besondere Bestätigung erfährt die didaktische Konzeption durch die beiden folgenden Evaluationen:

V.a. durch das Lesen der Kommentare und Texte der anderen habe sich mir neue Sichtweisen ergeben. Besonders bei dem – auf den ersten Blick nicht sehr tiefgängigen – Clip von Shakira sind mir Elemente aufgefallen, die ich zuvor nie bemerkt habe. So war mir bis zum Ende nicht bewusst, dass Shakira mit ihrer Lederhose eine Nixe verkörpern könnte. Auch die ganz bewusste Auswahl der Tiere ist mir vorher nie so deutlich aufgefallen. Das trifft auch zu auf die Farbe Rot im Hintergrund des Elvis-Clips. Erst durch die Bearbeitung der Schreibaufgaben sind mir derartige vermeintliche Kleinigkeiten aufgefallen und deren Wirkung bewusst geworden. (AR)

Durch die Gespräche über die Videoclips wurde einem das eigene – durch Vorurteile teilweise eingeschränkte – Blickfeld zur Betrachtung der Clips erweitert. Man konnte neue Elemente entdecken und verarbeiten. Dadurch war eine intensivere Beschäftigung mit den einzelnen Clips möglich, da eine Person alleine natürlich nicht so viel beobachten kann wie eine ganze Gruppe. Anhand der selbstverfassten Texte zu den Clips wurde die Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Clips nochmals vertieft. Man hat durch die gezielten Arbeitsaufträge die Darstellung der Künstler sehr genau betrachtet und sich in die Lage eines Clipproduzenten versetzen müssen.

Doch selbst nach diesen Aufgaben hat das Kommentieren der Texte wieder Neues aus dem Clip hervorgebracht. Man dachte, man hätte durch die Texte bereits alles „gesehen“, aber nach dem Lesen und Kommentieren der Texte der Seminarteilnehmer wurden wieder neue Fragen aufgeworfen. Die Kommentare haben die Arbeit an den Clips nochmals intensiviert. (JS)

In den Äußerungen ist viel von *Analyse, Nachdenken, Bewusstsein* die Rede. War der Textumgang letztlich doch einseitig rational auf Kritikfähigkeit ausgerichtet, wo das didaktische Konzept gerade eine *Überwindung* der Oppositionen kognitiv vs. affektiv, kritische vs. Genussfähigkeit in imaginativer Rationalität beanspruchte? Die Einlösung eines solchen Anspruches ist schwer verifizierbar, weil sich ästhetische Erfahrung nicht objektivieren lässt. Dafür spricht jedoch der Erkenntniswert, den die Studierenden besonders auch den „imaginativen“ sprachlichen Anschlüssen attestiert haben. Dafür spricht auch der Gewinnanteil, den sie im Gesamt der Medienkompetenz der *ästhetischen* Kompetenz neben der Kritik-, der Nutzungs- und der Gestaltungskompetenz (Frage 2) einräumten. In Anlehnung an Barth (1999) wurde die ästhetische Teilkompetenz als „*Gewahrwerden*“ *assoziativ-spielerischer Wahrnehmungsweisen* und „*Feinnervigkeit*“ *für spezifische Qualitäten von Medienangeboten, Genussfähigkeit* beschrieben. Im Empfinden der Studierenden hatte sie im Textumgang einen Anteil von fast exakt 30 Prozent. Die Einschätzungen schwanken natürlich (zahlenmäßig zwischen 10 und 45):

Kritikkompetenz → 50 %: Wir sind v.a. in unseren Gesprächen sehr kritisch u. analytisch mit den Clips umgegangen; macht meiner Meinung nach deshalb den dominierendsten Teil aus. Ästhetische Kompetenz → 35 %: Gerade durch die Arbeit an den Clips hat sich die Wahrnehmung schon etwas gewandelt; hat deshalb den 2. Platz verdient! (UR)

Die ästhetische Kompetenz stand meiner Meinung nach im Vordergrund des Seminars. Genussfähigkeit, Feinnervigkeit und Gewahrwerden wurden durch die intensive Beschäftigung (mehrmaliges Anschauen der Clips, Analyse einzelner Szenen etc.) mit den Clips gefördert. (SF)

Diese Äußerungen lassen schließen, dass der hier praktizierte Umgang mit Videoclips nicht einseitig als kritisch-reflexive Distanznahme, sondern ebenso als imaginative Verstrickung erfahren wurde.³¹⁹

³¹⁹ Als hoch haben die Studierenden den Anteil der Nutzungskompetenz, als vergleichsweise gering den der Gestaltungskompetenz eingestuft. Dies ist plausibel, denn nicht nur wurde kein eigener Clip produziert, auch waren von der Gestaltung und Verwaltung der Homepage alle bis auf einen (leider) ausgeschlossen: *Leider haben wir im Seminar lediglich das Rohmaterial, die Bausteine gefertigt (und können das Ergebnis noch nicht sehen) ...* Andererseits wird die Gestaltungskompetenz vereinzelt auch hoch veranschlagt, weil das Schreiben der Texte als *Herstellung eigener Medien* bzw. als wichtiger Beitrag gesehen wird: *Darum 20%, um zu zeigen, dass ich zwar am eigentlichen Entstehen der technischen Seite der Homepage nicht mitgewirkt habe, aber da die Summe unserer Texte ja einen wesentlichen Teil ausmacht!*

Die Ergebnisse der Evaluation scheinen insgesamt positiv: Das Sprechen und Schreiben über die Clips wurde als in vielfacher Hinsicht wahrnehmungs- und erkenntnisfördernd erfahren. Gewonnen wurde aber nicht nur die Fähigkeit zu analytischer Distanzierung, sondern auch eine Disposition für synthetisierenden Genuss. Die Äußerungen stützen das Postulat, dass der hier waltende Umgang mit Videoclips die Dichotomien rational vs. affektiv, kritisch vs. genussvoll in imaginativer Rationalität (im Sinne von Lakoff / Johnson 1980) hinter sich gelassen hat.

7.3.8 Fazit

Im Rahmen eines deutschdidaktischen Blockseminars erkundeten 22 Studierende vier Tage lang Videoclips als Gegenstand des Deutschunterrichts. Dabei ging es um eine ganze Reihe von Clip-Beispielen, um medienwissenschaftliche Fragestellungen zu Videoclips als kulturelles, kommerzielles, ästhetisches Phänomen sowie um verschiedene didaktische Konzepte und Praxisvorschläge zum Beispiel aus der Religionspädagogik oder aus einem problemorientierten Deutschunterricht.

In das Seminargeschehen eingelagert war die Erprobung einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung, soweit möglich aus der nichtwissenschaftlichen Perspektive jüngerer Clip- und MTV-Rezipienten. Diese Erprobung war Gegenstand der Darstellung einer möglichen Unterrichtssequenz mit vier Doppelstunden, inklusive häuslicher Arbeit. Sie umfasste ein Auftaktgespräch über einen MTV-Auszug mit zehn Clips inklusive Programmtrailern und Werbung, die Beobachtung der Clips *Whenever, Wherever* von Shakira und *A Little Less Conversation* von Elvis & JXL über den Anschluss von Korrelaten und Kommentierungen, sowie ein Schlussplenum und eine Evaluation. Die Clips repräsentierten den Mainstream, ihre Beobachtung richtete sich vor allem auf semiotische Codierung kultureller Einheiten in der „Bildsprache“.

Im Auftaktgespräch hatten TeilnehmerInnen geäußert: *Also wenn Shakira da rumhüpft und sich lasziv zeigt, dann finde ich hat das keinen Sinn für mich. Also, da steckt nichts dahinter. Bzw., die hüpf da rum und stellt sich dar, und es sei unwesentlich, ob da Pferde vorbeirennen oder nicht.* Es war nicht herauszufinden, ob und inwiefern diese Beobachter ihre Urteile revidiert haben. Die Ergebnisse der Diskursgemeinschaft belegen jedoch, dass sich zwischen Anfang und Ende ihrer Aktivitäten erhebliche Wahrnehmungsvertiefungen und Beobachtungsschärfungen vollzogen haben: Es steckt eben, dies der Tenor, doch eine ganze Menge dahinter. Sprachliche Beobachtung – über Gespräch, imaginative Anschlüsse, diskursive Kommentierungen und diskursive (Meta-)Kommunikation – machte semiotisch-ästhetische Werte verfügbar, für kritische Reflexion wie für genussvolle Hingabe.

Für den schriftlichen Bereich (Korrelate, Kommentierungen) wären mehr Zeit zur Erstellung und Überarbeitung sowie mehr Reflexion auf stilistisch-rhetorische Qualitäten einzelner Texte bzw. geforderter Textsorten wünschenswert gewesen. In der Prägung von Begriffen und Ausdrucksgestalten, im Verfassen fingierender und fiktiver Anschlüsse und in ihrer diskursiven Aushandlung sehe ich freilich nicht nur einen Beitrag zu visueller Alphabetisierung, sondern auch sprach- bzw. schreibdidaktische Gewinne für die Lerner.

Studierende kamen hier zu Ergebnissen, die sich mit SchülerInnen der Sekundarstufe II in diesem Umfang und auf diesem Niveau wohl kaum erreichen ließen. Auch ist die entstandene Webseite der besonderen Expertise eines engagierten Studenten zu verdanken. Die Schulsituation hätte andererseits den Vorteil, dass die Lernersicht unkontaminiert wäre von der Metaperspektive angehender LehrerInnen und dass die vier Einheiten über einen größeren Zeitraum verteilt werden könnten.

7.4 Fernsehwerbung in einer 3. Jahrgangsstufe

7.4.1 Anmerkungen zur Klasse, zu Unterrichtsräumen, zur Ausstattung

Die Klasse 3 b zeigte sich als normale Grundschulklasse mit 26 SchülerInnen (davon zwölf Mädchen), in der die übliche, aber nicht extreme Streuung im individuellen Leistungsvermögen herrscht. Bis auf drei waren alle Schüler deutscher Muttersprache. Es gab jenseits des Altersüblichen keine Auffälligkeiten im sozialen Klima und im Lernverhalten. Förderliche Unterrichts- und Kommunikationsroutinen (z.B. Bildung eines Sitzkreises, gegenseitiges Aufrufen) waren eingespielt, so dass ein freundliches und effektives Arbeiten möglich war.

Das Klassenzimmer war ausreichend geräumig für die Organisation verschiedener Sozialformen (Sitzkreis, Gruppentische, Aktivitätsecken). Schwierig gestaltete sich lediglich die Beamer-Projektion in dem nur dürrtig abzudunkelnden Raum, in dem auch keine größere Projektionsfläche vorgesehen war. Ein erhebliches Manko stellte der Computerraum dar. Er lag in einem angrenzenden Gebäude, war für 26 Schüler bei weitem zu klein und nur teilweise zu schützen gegen heiße und blendende Sonneneinstrahlung. Die Ausstattung bestand aus sechs auf alten Schulmöbeln platzierten internetfähigen PCs. (Hinzu kamen einige ausrangierte Rechner ohne CD-Laufwerke und ohne Mediaplayer – ein „Geschenk“ einer Behörde.) Kein Rechner verfügte über Soundkarte und Lautsprecher; es bestanden keine lokale Vernetzung und keine Steuerungsmöglichkeiten vom Lehrerrechner aus. Auch gab es keinen installierten Beamer.

7.4.2 Die Sequenz im Überblick

Gegenstand der Sequenz war ein Auszug aus dem Kinderprogramm von K-RTL vom 25.05.2003 mit Comic-Serien, Trailern und Werbespots (vgl. Block C in Abbildung 18, S. 233). Sie bestand aus fünf Unterrichtseinheiten, die jeweils drei bis vier Schulstunden in Anspruch nahmen. Mit einem angemessenen Computerraum hätten jeweils zwei bis drei Schulstunden genügt, denn es war fortwährend nötig, die Klasse zu teilen, so dass je zwei bis drei Kinder an einem Rechner arbeiten konnten, während die andere Hälfte z.B. Mathematikaufgaben erledigte. Der begrenzte Platz und die geringe Rechnerzahl führten auch ab von der ursprünglichen Idee, Gruppen von vier bis fünf SchülerInnen je einen Einzelspot intensiver bearbeiten zu lassen. Aufgrund der nicht möglichen Tonwiedergabe mussten Geräusch- und Musikanteile der Werbespots weit gehend unberücksichtigt bleiben. Die Abbildung auf der folgenden Seite zeigt die Sequenz im Überblick.

7.4.3 Einheit 1: „Imaginatives Wahrnehmen“ von Einzelbildern / Fragebogen

Um Wahrnehmung zu intensivieren, scheint es sinnvoll sie zu verlangsamen und zu elementarisieren. Der Weg zum Gesamtkontext des Programms startete daher bei Medienangeboten in Form ruhender Einzelbilder aus einzelnen Spots. Die Idee war, dass sich die „Bildsprache“ (Kleidung, Mimik, Farben, Hintergründe) jeweils in den Korrelaten niederschlagen würde. Herausgelöst aus ihrer Umgebung und aus ihrem üblichen Rezeptionskontext, sollten die Bilder als Werbebilder noch unerkannt bleiben. Die Aussprache diente dem Austausch über diese individuelle Arbeitsphase. Wir erhofften davon auch Hinweise auf Beobachtungsleistungen. Ein abschließender Fragebogen über Werbung sollte Vorwissen und Vorerfahrungen der Kinder erheben und im weiteren Unterrichtsverlauf verwertbare Informationen und Angaben erbringen.

Die Einheit begann mit Schreiben zu Einzelbildern aus fünf verschiedenen Werbespots. Die Bilder wurden auf verschiedenen PCs und per Beamer präsentiert, für das Schreiben konnten sich die SchülerInnen im Computerraum und in einem angrenzenden Zimmer frei bewegen. Im Zentrum standen zunächst die konträren Mütterfiguren aus dem Wrigley's- und aus dem Kinderpingui-Spot bzw. die Frau aus dem Schwarzkopf-Spot (vgl. Abbildung 26 auf der übernächsten Seite).

Abb. 25: Unterrichtssequenz über Fernsehwerbung im Überblick

	Thema	Einzelaktivitäten
1	„Imaginatives Wahrnehmen“ von Einzelbildern / Fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> • Fingierendes Anschließen an Einzelbilder (Sprech- und Gedankenblasen / Erzählungen) • Gespräch • Erhebung über Werbung
2	Rezeption und Reflexion der Korrelate	<ul style="list-style-type: none"> • Kurze Einführung: Internet, Navigieren • (Diskursiver) Anschluss an Sprech- und Gedankenblasen sowie an Erzählungen • Gespräch über den Zusammenhang zwischen Bildern und sprachlichen Anschlüssen (mit Rezeption der Spots) • Sammeln von Begründungen für die gezeigten Bildwelten (High-tech bei Oral B, Cheerleader bei Manhattan) auf Plakaten
3	Arbeit an einer längeren Programmsequenz	<ul style="list-style-type: none"> • Erstrezeption der Sequenz (= Schluss einer Comic-Folge / kompletter Werbeblock / Trailer) • Bearbeitung allgemeiner Fragen mit Auswertung • Zweitrezeption mit Arbeitsaufträgen für fünf Expertengruppen (Sprache, Settings, Figuren, Aktivitäten, Gruppierungen) • Auswertung
4	Beobachtung ästhetischer Mehrwerte	<ul style="list-style-type: none"> • [Vorstellung der Ergebnisse der Expertengruppen am PC (= Nacharbeit aus Block 3)] • Kontrastinszenierung von produkt- und informationsorientierter Alternativwerbung mit Plenumsgespräch • Finden von Oberbegriffen für semiotische Phänomene und Erstellung einer Collage • Bewertung unterschiedlicher Thesen zur Funktion von Werbung
5	Schlussreflexion über Werbung und Feedback zum Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Freies Surfen in der Webseite • Plenum I: Blitzlicht als metakommunikatives Feedback zur kompletten Unterrichtssequenz • Plenum II: Schlussgespräch über Werbung anhand der Bewertung unterschiedlicher Funktionsbegründungen

Abb. 26: „Imaginatives Wahrnehmen“ von Einzelbildern - Aufgabenstellungen



A) Was sagen diese Mütter gerade? Schau dir die Bilder gut an und schreibe etwas in die Sprechblasen!³²⁰



B) Was denkt das Mädchen auf dem ersten Bild, was auf dem zweiten? Schau dir die Bilder gut an und schreibe etwas in die Gedankenblasen!

Den gegensätzlichen Müttern wurden entsprechende Sätze in den Mund gelegt. Hier eine Auswahl:

³²⁰ Die Handouts für die SchülerInnen enthielten Sprech- und Gedankenblasen und zeigten von jeder Mutterfigur zwei Bilder.

Kinderpingui (Mutter links)	Wrigley's (Mutter rechts)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nicht so schnell, ich will auch mitkommen! 2. Ich bin sehr glücklich! 3. Die Kinder spielen so schön, und ruhig ist es auch. Ich ruh mich jetzt aus. 4. Wieso lachst du denn? Wenn du lachst, muss ich auch lachen. 5. Das gefällt mir. 6. Nicht so schnell! Jeder bekommt ein Kinderpingui! 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Was hast du denn für eine Laune? 2. Du gehst erst raus, wenn du deine Hausaufgaben gemacht hast! 3. Nein! Du gehst erst spielen, wenn dein Teller leer ist und dein Zimmer aufgeräumt ist! 4. Nein! Du isst jetzt deine Suppe fertig! 5. Komm iss endlich was. Hopp! Das Essen schmeckt so gut. 6. Du gehst erst raus, wenn du deinen Teller aufgegessen hast.

Auch bei den Gedankenblasen zu der Frau aus dem Schwarzkopf-Spot zeigen sich klare Gegensätze, etwa *Oh Mann! Bin ich langweilig. Kein Junge schaut zu mir* oder *Oh! Meine Haare haben so eine langweilige Farbe* vs. *Ich sehe schön aus* oder *Wow! Bin ich cool! Jeder beachtet mich, seit meine Haare rot gefärbt sind*.

In der zweiten Phase schrieben die SchülerInnen zu jeweils zwei Bildern aus dem Eiscreme-Spot oder dem Zahnbürsten-Spot (vgl. Kapitel 6.3.3) Geschichten bzw. Geschichtenanfänge mit den Titeln *Der Auftrag* bzw. *Noch keiner weiß*. Gelang es mit den zu füllenden Sprech- und Gedankenblasen sehr gut, die SchülerInnen auf semiotische Codierungen zu lenken, blieben die Texte hier hinter den Erwartungen zurück. Die Hightech-Kulisse der Zahnbürstenreklame und der Titel *Der Auftrag* sollten Geschichten(anfänge) aus den Genres Action, Science Fiction, Fantasy motivieren. Manche Texte realisierten dies, besonders der folgende:

Ich hatte einen Auftrag, und der Auftrag hieß: Ich sollte eine der schwersten Verbrecherbanden fangen. Die Spiean Corp. [?] hatte nämlich schon herausgefunden, dass die Verbrecherbande XRdU hieß. Ich machte mich auf den Weg mit Super-High-Tech Ausrüstung und einem Wagen, der 500 km/h fährt. Ich fuhr mit meinem Wagen aus dem Sicherheitstrakt und fuhr dann anschließend aus Sektor 15, 16, 17, 18, 19, 20 und dann fuhr ich aus einem unterirdischen Gang und kam endlich heraus. Ich fuhr an der Straße entlang, es piepste in meinem Auto und aus der Zentrale kam eine Meldung: Verbrecher gesichtet in Sektor 102. Ich beschleunigte auf 400 km/h und sah die Verbrecher in einem Riesen-LKW sitzen. Ich zückte meine Waffe und schoss alle Reifen platt. Der Laster blieb stehen und ich warf das Fangnetz aus. Sie waren gefangen. Zum Schluss nahm ich noch den Beamer und sie landeten alle im Verbrecherfundbüro. (SB)

Obwohl in den Bildern weder Zähne noch Zahnärzte noch Zahnbürsten zu sehen sind, schrieben viele SchülerInnen Texte genau darüber, im Extremfall einen Sachtext über korrekte Zahnpflege. Hier ein in verquerer Weise werbeeinflusstes Beispiel:

Es sind die Zahnärzte von heute, die den Auftrag haben, immer bessere Zahnbürsten und Zahnpasta auszuwählen, damit unsere Zähne weiß bleiben. Es wird immer besser mit Zahnpasta und Zahnbürsten, aber ganz billig sind sie nicht. Deswegen werden nur billige Zahnbürsten gekauft und nicht so tolle Zahnbürsten. Deswegen sind nicht alle Zähne weiß, wie sie es in der Werbung zeigen. (TG)

Auch die *Noch keiner weiß ...* -Geschichten setzten nicht im erhofften Maß die visuelle Erlebniskulisse des Werbespots um. Es gab nur wenige aufregende Cheerleader-Abenteuer wie die folgende:

Nicole und Nadine sind auf dem Fußballplatz mit ihren Cheerleadern. „Ja, ich fliege in das Universum“, sagte Nicole. Da sagte Nadine: „Ich komme gleich nach.“ Als wir vor dem Kaufhaus landeten, sagte Nicole: „Wollen wir einen Bummel durch das Kaufhaus machen?“ Da sagte Nadine: „Ja okay!“ Und sie gingen in die Klamottenabteilung. Da waren Kleider und Röcke und andere Anzihsachen. Nicole kaufte einen Rock und einen coolen Hut, dazu noch eine Bluse. Nadine kauft eine Sonnenbrille und einen Rock und ein tolles Kleid, dann gehen sie einen Stock höher, dort ist der Schuhverkauf. Sie kaufen zwei Paar Schuhe und gehen aufs Dach, stoßen sich ab und fliegen. Sie kommen an einer Taube vorbei und die kackt auf Nicoles und Nadines Schuhe. Beide müssen laut lachen. Und die Taube? Die fliegt einfach weg. Beide fliegen nach Hause und ziehen frische Schuhe an, dann fliegen sie wieder zum Fußballplatz. Da landen sie und diesmal sagt Nadine: „Wollen wir Hubschrauber machen?“ Und beide drehen sich und drehen und fliegen weg. Das war die Geschichte von der fliegenden Nicole und Nadine. (KB)

Manche Texte sind lange Berichte fiktiver Fußball- oder Basketballspiele, überdies ist auch hier vielfach bereits von Eiscreme und Eisessen die Rede. Dennoch resultierten zu beiden Themen für die Webseite ausreichend Texte, deren Handlung und Motive zur Optik des jeweiligen Werbespots passten. Für Oral B waren dies: *Agent, Raumschiff, Computerzentrale, Kristall mit eingebauter Kamera, Hightech, Beamer, Sektor 15*; für Manhattan waren es typische Aktivitäten wie *tanzen, jubeln, Einkaufsbummel, Fußball / Football / Basketball, Preis gewinnen, fliegen*.

Es folgte eine Aussprache über die gezeigten Bilder, die Schreibaufgaben und das Schreiben selbst. Dabei war sofort und beharrlich von in den gezeigten Bildern gar nicht präsenten Eiscremes und Zahnärzten die Rede. Nur zwei Schüler sagten, sie wären niemals auf eine Zahnarztpraxis oder ein Zahnlabor gekommen. Ironischerweise war ausgerechnet der Autor der in unseren Augen besten *Auftrag*-Geschichte unglücklich, weil er fürchtete, das Thema verfehlt zu haben. (Wir nahmen ihm diese Bedenken.) Schnell wurde klar, dass die Bilder mehrheitlich bereits in den Köpfen gewesen waren. Den Spot für Wrigley's kannten 17, den für Kinderpingui 14, den für Schwarzkopf neun, den für Oral B acht, den für Manhattan sogar 20 SchülerInnen. So lässt sich erklären, warum bei den Müttern auch die Originalzitate auftauchen (Nr. 6),

warum so viele der Gedanken der Frau um Haare kreisen, und warum in vielen Texten eben Zähne und Speiseeis firmieren. Die Entscheidungen für *Der Auftrag* oder *Noch keiner weiß* waren teilweise über die Bekanntheit des Spots motiviert. Gegen die Cheerleader sprachen der etwas rätselhafte Titel, dass es etwas „für Mädchen“ sei, dass man nicht gewusst habe, was Cheerleader sind; dafür, dass Cheerleader etwas Fröhliches seien oder einem zu Fußball sogleich etwas einfielen. Gegen den Oral B-Spot wurde vereinzelt eingewendet, dass die Bilder nicht verständlich gewesen seien.

Am Ende stand eine kleine Erhebung über Werbung mit folgenden Fragen:

1. Wo außer im Fernsehen triffst du auf Werbung?
2. Kannst du drei Produkte nennen, für die derzeit Werbung gemacht wird?
3. Kennst du einen Werbespruch oder mehrere (auswendig)? Schreibe sie hin!
4. Kennst du Figuren aus der Werbung (Personen, Tiere, sonstige Wesen)? Schreibe sie hin!
5. Warum gibt es im Fernsehen überhaupt Werbespots?

Sie ergab erwartungsgemäß, dass Werbung im Erleben der Kinder ungemein präsent ist. Als Orte bzw. Träger von Werbung wurden benannt: *Kino, Internet, DVD, Video, in der Stadt, Plakate, Computer, Zeitschriften, Zeitung, Radio, Prospekte, Läden, Werbeheftchen*. Nur fünf SchülerInnen konnten keinen Werbespruch nennen, mehr als zweimal genannt wurden: *Media Markt – Ich bin doch nicht blöd! Cha, Cha, Charmin!* [Toilettenpapier], *Persil, da weiß man, was man hat!* Aufschlussreich sind fünf Fragebögen, die zwar Werbesprüche und / oder Werbefiguren nennen, aber keine Produkte, weil sie die These stützen, wonach in der Werbung die Produkte selbst in den Hintergrund treten. An Produkten genannt wurde nicht nur Kinderspezifisches, sondern alles von Baumärkten, Möbeln, Waschmitteln bis hin zu Süßigkeiten und Getränken. Gegenwärtiger als die Produkte sind Werbefiguren. Die Kinder bestückten eine breite Palette mit Prominenten (Nena, Witali Klitschko), realen Figuren (Sheba-Katze, Chef vom Media Markt, Punika-Junge), vor allem aber mit Comic-Figuren (z.B. Weißer Riese, Meister Propper, Nesquikhase, Katze von Qoo, Fuchs von Calgon, Fleckenzwerge), sowie mit vielen Tieren von der Pingui-Katze bis zu den Pommbären. Aufschlussreich sind schließlich die Angaben zur Frage, warum es im Fernsehen überhaupt Werbespots gebe: 13 Antworten benennen mit dem Kaufanreiz (*Damit wir es kaufen*) sicher das Hauptmotiv, es gibt aber auch sieben SchülerInnen, die in der Fernsehwerbung Produktinformationen sehen (z.B. *Weil die Leute dann Bescheid wissen, was gut ist ...*). Vier Schüler machten keine Angabe zu dieser Frage, eine rührende Antwort lautete: *Damit man sich mal ausruhen kann.*³²¹

³²¹ Diese Antwort ist eine von nur zweien, die das Medium Fernsehen berücksichtigen. Möglicherweise scheiterten die vier Fehlanzeigen auch daran, den besonderen Zweck von *Fernsehwerbespots* zu benennen. Gänzlich unklar ist den Kindern (natürlich) noch der Zusammenhang von kommerziellem Privatfernsehen und Werbefinanzierung.

Für die Schlussreflexion in Einheit 5 griffen wir Schülerangaben zur Frage nach dem Zweck von Fernsehwerbung auf. Daneben wurden die Angaben in diesen Fragebögen an der Webseite zur Veranschaulichung des Phänomens Werbung zusammengestellt.

Wie sind die Aktivitäten und Ergebnisse dieser Einheit einzuschätzen? Die Idee, sich der Werbung gleichsam durch die Hintertüre zu nähern, scheiterte an der Gegenwärtigkeit der gezeigten Bilder. Trotz doppelter Dekontextualisierung, Herauslösung also sowohl aus dem Bildkontinuum des jeweiligen Spots als auch aus der privaten Rezeption, äußerten viele SchülerInnen teilweise spontanes Wiedererkennen und mussten um „Geheimhaltung“ gebeten werden. Der Bekanntheitsanteil der Werbespots betrug insgesamt 54%. So erklärt sich, dass die Texte stärker als erwartet und erwünscht bereits von den Inhalten der Spots formiert wurden. Vor allem die Geschichten wiesen zu einem größeren Teil wenig Bildbezug auf. Keine Zahnarztpraxis, kein Dentallabor sieht annähernd so aus wie im Spot gezeigt; gleichwohl sind die Texte voller Zahnärzte. Wir hatten im Vorfeld erwogen, für das Schreiben eine Vorgabe zu machen: *In deiner Geschichte müssen vorkommen: die gezeigten Personen, was sie tun, wo sie sich befinden.* Um für schwächere Schreiber keine Barrieren aufzurichten, hatten wir dies jedoch verworfen – eine Entscheidung, die vielleicht doch anders zu treffen gewesen wäre. Man könnte die Schreiber stärker auf Bildbezug und auf die Textsorte Erzählung verpflichten; denkbar wäre auch, statt einer Erzählung mögliche *Titel* zu fordern. Das Ergebnis wäre überschaubarer und griffiger.

Dennoch ist dieses „imaginative Wahrnehmen“ von Einzelbildern durch fingierende Anschlüsse insgesamt gelungen. Die Schüler schlossen an visuelle Medienangebote sprachliche Korrelate an und fassten dabei viel von deren semiotischer Codierung auf. (Weiteres dazu in der Darstellung von Einheit 2.) Dies gelang mit Sprech- und Gedankenblasen besser als mit dem offeneren Erzählauftrag. Dennoch gab es auch hier ausreichend Texte, welche die visuellen Eigenheiten der Vorlagen in entsprechende Erlebnisse umsetzten. Neun Erzählungen, gut ein Drittel, wurden an der Webseite versammelt. Die Arbeit der Schreiber wurde dadurch gewürdigt und der Grund für weitere Anschlusskommunikation gelegt.

Ohne PCs, Laptop und Beamer wären die Bildvorlagen in dieser Quantität und Qualität nicht präsentierbar gewesen. Die SchülerInnen gingen also nicht nur der Semiotik avancierter Werbung nach, sie erfuhren – bei aller Begrenztheit der Ausstattung – auch Mehrwerte neuer Medientechnik.

7.4.4 Einheit 2: Rezeption und Reflexion der Korrelate

Bilder, Schreibaufträge und Schülerprodukte wurden vor der zweiten Einheit ins Internet eingestellt. Zu deren Beginn erfolgte eine knappe Einführung in das Internet sowie (über Beamer) eine Demonstration wichtiger Navigationshandgriffe. Dies sollte der Gefahr entgegen wirken, dass die Novizen von den Experten an den Rand gedrängt werden. Kindern anschaulich zu machen, was das Internet ist, ist eine Gratwanderung zwischen sachlich noch vertretbarer und didaktisch notwendiger Vereinfachung. Die dafür gewählte Bibliotheksmetapher kann dem Medium nicht vollends gerecht werden, sie bot sich aber an, weil im Computerraum ein großes Regal mit Büchern stand und weil sie für Kinder anschaulich ist.³²² Parallel zur Wiederholung der Vorstunden führte ich Einzelseiten sowie die wichtigsten Navigationselemente und -techniken vor: Maus und Maustasten, Monitor, Rollbalken, Pfeil / Cursor, Links, Schaltflächen für *Zurück*, *Schließen*, *Maximieren*. Die Vorführung lief *offline* von CD und war damit unabhängig von den Unwägbarkeiten einer Internetverbindung. Gemeinsam klickten die SchülerInnen sodann von der Homepage der Universität zu „unserem Buch“ und übten das (freie) Navigieren bzw. Surfen. Das Navigieren vorzuführen, gemeinsam zu erproben und schließlich freizugeben bewährte sich. Es bedurfte im Einzelfall kleiner Hilfen, und mancher Kinderhand war die Computermaus noch ungewohnt; trotzdem gelang die Handhabung von Computer und Internet dann weit gehend problemfrei. Das Surfen bereitete große Freude und erfüllte die Kinder mit sichtbarem Stolz auf ihre individuellen Produkte und die Gesamtleistung.

Im nächsten Schritt schlossen die SchülerInnen diskursiv an ihre sprachlichen Korrelate an. Für das, was sie die Mütter sagen ließen, waren Adjektive zu finden; aus den Gedankenblasen und aus den *Auftrag*-Geschichten waren die besten auszuwählen, aus den *Noch keiner weiß*-Geschichten waren angegebene Textstellen aufzuspüren. Diese Aufträge sollten die SchülerInnen auf ihre zu den Bildern fingierten Korrelate lenken. Es ging nun darum, begriffliche Zuspitzungen bereits zu entwerfen (wie bei den Adjektiven für die Mutterfiguren) oder aber für die spätere Kommunikation anzubahnen. Die Arbeitsaufträge mussten intensiv erläutert werden und bereiteten den Leistungsschwächeren manche Probleme. Die geringe Kapazität des Computerraums bzw. die Aufteilung in Gruppen entpuppte sich hier als überaus hinderlich, die Ergebnisse sind dennoch befriedigend. Die Identifikation der Zitate aus den *Noch keiner weiß*-Geschichten war Anreiz zur Lektüre und wurde von fast allen gemeistert. Die Präfe-

³²² Die Erläuterungen lauteten in etwa so: *Es gibt einzelne Buchseiten, Kapitel, ganze Bücher, Bücherregale, Bibliotheken. So ähnlich ist es auch im Internet: An der Uni gibt es einen ganz großen Computer, das ist die Bibliothek; darin viele Bücherregale mit vielen Büchern. Ich habe auch ein Buch dort, und in dieses Buch schauen wir jetzt hinein. Aber im Internet geht man nicht in Gebäude und an Regale, man nimmt keine Bücher in die Hand und man kann nicht herumblättern wie bei einem Buch. Das Lesen geht anders.*

renzen bei den *Auftrag*-Erzählungen verteilten sich gleichmäßig auf vier von den fünf Texten (2 bis 5 in der Webseite). Die oben präsentierte Geschichte erhielt sechs Nennung, keine erhielt Text 1. Die gleichmäßige Verteilung bei den Gedankenpaaren zur Frau aus dem Wrigley's-Spot belegt, dass alle die Bilder passend zur Sprache gebracht hatten. Sehr produktiv war die Aufforderung, die Mütter samt den unterlegten Sprechblasen mit Adjektiven zu versehen. Die Mutter aus dem Wrigley's-Spot wurde als *streng, ernst, genervt, böse, sauer, zickig, wütend* bezeichnet, die aus dem Kinderpingui-Spot hingegen als *lieb und nett, freundlich, lustig, zufrieden und neugierig, gerecht, klar, natürlich, zufrieden, fröhlich, entspannt, glücklich, gut gelaunt*. Die Schüler prägten somit Ausdrücke, die für die intensivere Beobachtung der Bilder im Plenumsgespräch den Grund legten.

Dieses Gespräch erfolgte als Meta-Beobachtung bzw. Fremdverständigung über den Zusammenhang visueller Phänomene und sprachlicher Anschlüsse. Die Adjektive und die favorisierten Gedankenblasen wurden direkt von den Arbeitsblättern heruntergelesen und es wurde besprochen, woran man bereits sieht, dass die eine Mutter *streng* ist, die andere *lieb*, woran man schon sieht, dass die junge Frau zuerst negativ gestimmt ist, dann positiv. Alle drei Spots wurden dabei noch einmal vorgeführt. Hier das Gespräch über die beiden Mütter und der Beginn des Austausches über die Frau aus dem Schwarzkopf-Spot:

KM: Wenn ihr euch beide Mütter anschaut, dann passen eure Adjektive ganz prima. Woran kann man denn das nur an den Bildern sehen? [Powerpointfolie: „Woran sieht man, was sie sagen?“]

Sw: Die Frau lacht ... weil ein trauriger Mensch würde nicht lachen.

Sm: Das sieht man an ihrem Gesicht, dass sie fröhlich ist.

Sw: Und sie gibt ihnen was.

KM: Wenn ihr mal die Mütter vergleicht, dann gibt es noch mehr Unterschiede. Also, die eine lacht, die andere nicht; die eine gibt was, und die andere steht so da.

CA: ... Ihr habt gesagt, die ist lieb und nett, weil das Gesicht so ist. Schaut euch aber auch noch mal mehr von den Müttern an, auch das, was noch in dem Bild an Information steckt. Was bringt euch dazu, die nett zu finden und die andere nicht? Die Werbung arbeitet nämlich ganz empfindlich mit Informationen, die wir gar nicht so aufnehmen ... schaut mal, ob wir die entdecken können ...

KB: Die Frau auf dem linken Bild ist so, weil die Kinder auf dem einen Bild so lieb sind, und auf dem anderen der Junge will was zu essen.

CA: Du versuchst jetzt Geschichten dazu zu erfinden, das ist auch richtig, aber die Geschichten lassen wir mal weg, wir schauen uns mal nur die Bilder an ...

AF: Die eine ist so ganz dunkel angezogen, und trägt braune Haare, die hat dunkle Sachen an, die andere hat blonde Haare und ist ganz weiß angezogen.

TG: Sie ist schwarz angezogen und hat schwarze Haare, die andere ist weiß angezogen und hat blonde Haare.

CA: Super ... vielleicht seht ihr noch was. Da sind noch ganz viele Sachen versteckt.

SB: Auf dem linken Bild ist der Hintergrund ein bisschen dunkler, oben auch irgendwie in der Ecke ... dort ist es hell, heller.

LT: Der Junge, der isst, ist auch blau gekleidet, der andere ist weiß gekleidet.

KB: [Verweis auf korrespondierende Haarfarben der Kinder]

KM: Kann man zu den Haaren noch etwas sagen? Außer: blond - dunkel

Sw: Die eine Frau hat so kurze Haare, und die andere hat so lange Haare.

KM: Die Frau A. hat gerade ganz strenge Haare, aber jetzt [Frau A. löst ihre Haare] sind sie nicht mehr so streng.

Sw: Bei der blonden Frau fallen die Haare immer irgendwie so rein ...

CA: Ganz genau. Die Damen, die benutzen immer was, und da sieht man auch was ...

Sm: Die eine ist blass und die andere braun.

FW: Links das Bild ist eigentlich langweilig und schlampig eingerichtet, die Wohnung; und rechts, da sieht's irgendwie gemütlicher aus <=>

Sm: Du siehst ja nicht viel von der Wohnung. Kann ja auch sein, dass die noch beim Umzug sind.

CA: Die eine trägt Lippenstift ...

SwSwSw: Das wollten wir auch noch sagen!!

LT: Die eine Frau, die hat da keinen Lippenstift und die rechte hat da einen.

Sw: Die andere sieht natürlich aus.

CA: Der F. hat uns mit der Wohnung auf etwas gestoßen; das schauen wir uns auch mal genauer an.

[Beide Spots werden angeschaut.]

KM: Warum brauchen wir bei dem letzten Spot, den wir gesehen haben, eine lockere, nette, freundliche Mutter? Warum?

Sm: Die Kinder kommen ja auch schon so stürmisch und freundlich daher, und die grüßen auch, so Hallo Mami und die betonen das auch.

Sw: Weil ja auch der Freund da ist.

Sw: Die hat irgendwie so freundlich gesprochen ...

Sw: Die Kinder waren ja auch ganz nett.

KM: Genau. Alle sind nett zu allen, und alle kriegen was. Warum brauchen wir bei Wrigley's eine böse Mutter?

Sw: Weil die muss sagen, dass er erst seinen Teller aufessen soll; und das gehört auch dann zum Kaugummi, weil dann isst er ja den Teller auf.

KM: Dann gehen wir mal weiter zu der Frau mit den Haaren. [Liest etliche Beispiele vor] Woran kann man in den Bildern schon sehen, was die Frau links denkt, und was sie dann rechts denkt? Warum sieht man das schon in diesen Bildern?

Sm: Die eine verdreht ihre Augen so nach oben.

Sw: Weil in dem einen Bild guckt sie so nach oben und denkt, meine Haare sehen so blöd aus, und in dem anderen ist sie ganz fröhlich. [...]

Insgesamt war diese Kommunikation im Plenum in manchen Teilen erfolgreich, in anderen problematisch. Man kann kritisieren, dass im zitierten Abschnitt die Schüler eng geführt wurden; gegängelt wurden sie m.E. aber nicht. Die Adjektive zu den Müttern entsprachen den Sprechblasen, die Kontraste konnten in den Bildern vielfäl-

tig festgemacht werden. Klar wurde, warum der Wrigley's-Spot eine strenge Mutter braucht, der für Kinderpingui eine liebe. Die Argumente „Hintergrund“ und „Wohnung“ erwiesen sich als nicht anschlussfähig; vorrangig waren Beobachtungen von Farbe und Art der Kleidung, Haarfarbe und Frisur, Make-up und Teint als wesentlichen semiotischen Codierungen. Gelungener war der Gesprächsteil über den Schwarzkopf-Spot: Hier bedurfte es lediglich eines Impulses, um eine Fülle treffender Äußerungen über relevante Bilddetails hervorzurufen. Über die Reflexion der Gedankenblasen wurde deutlich, wie die Produktwirkung visuell impliziert ist.

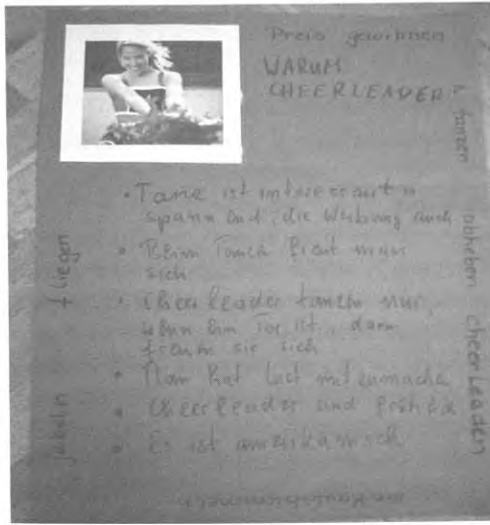
Über Powerpoint präsentierte Schlüsselwörter aus den Geschichten fungierten als Impuls für das – stärker geführte – Gespräch über die an die Manhattan- und die Oral B-Werbung anknüpfenden Erzählungen. Da sie problemlos bewältigt worden waren, gingen wir nicht mehr weiter auf die Zuordnungen der Zitate ein. Aufgrund fortgeschrittener Zeit hielten wir uns auch bei den Präferenzen für die *Auftrag*-Geschichten nicht auf. Vielmehr wurden suggestive Wörter und Ausdrücke aus den Erzählungen zusammen mit den Einzelbildern über Powerpoint präsentiert: Zu den Bildern für *Der Auftrag* waren es *Hightech*, *Agent*, *Mission*, *Sektor 15*, *Computerzentrale*, *Zahnflotte*, *Kristall mit eingebauter Kamera*, *Sicherheitstrakt*, *Raumschiff*, *Beamer*; zu den Bildern für *Noch keiner weiß ...* erschienen *fliegen*, *abheben*, *tanzen*, *jubeln*, *cheerleadern*, *Football*, *Basketball*, *Fußball*, *Preis gewinnen*, *einkaufsbummeln*.

An das Ansehen dieser Spots schloss sich eine Erarbeitung von Begründungen für die gezeigten Bildwelten an. Die SchülerInnen verteilten sich auf zwei Gruppen, um aus der Sicht eines Werbemachers zu begründen, warum ein Werbespot für eine Zahncreme Hightech-Bilder bzw. einer für Eiscreme Cheerleader zeigt. Die Ergebnisse dieser fiktiven / diskursiven Anschlüsse wurden auf Plakaten festgehalten und am Ende vorgestellt. Die Oral B-Gruppe stellte zur Frage *Warum Hightech?* folgende Begründungen zusammen:

Man soll sich „galagisch“ fühlen. / Raumschiff führt uns in neue Welten. / Erkundung neuer Welten / weil es etwas geheimnisvoll ist / Wir sollen selber zu Agenten werden. / weil wir auf andere Planeten fliegen (in Gedanken) / damit wir denken, wir werden „cooler“ und interessanter / Gefühl von Abenteuer

Die folgende Abbildung zeigt das Plakat der Manhattan-Gruppe:

Abb. 27: Warum Cheerleader in einer Eiscreme-Werbung (Schülerplakat)



- Tanz ist interessant und spannend, die Werbung auch.
- Beim Tanzen freut man sich.
- Cheerleader tanzen nur, wenn ein Tor ist, dann freuen sie sich.
- Man hat Lust mitzumachen.
- Cheerleader sind fröhlich.
- Es ist amerikanisch.

Die auf den Plakaten bearbeiteten Warum-Fragen führten in den Kern des konnotativen Funktionierens von Werbung, indem sie auf die Koppelung von Produkten mit positiv besetzten Bildern und Szenarien zielten. Für das Erreichen der Ergebnisse mussten einige Hilfestellungen gegeben werden. Erkennbar stießen hier etliche Kinder an ihre kognitiven Grenzen.

7.4.5 Einheit 3: Arbeit an einer längeren Programmsequenz

Die Bilderwelt der Fernsehwerbung kann adäquat nicht über Einzelbilder oder einzelne Spots erfasst werden. Nur im Programmkontext können Strategien wie die durchgängige Comic-Ästhetik erkannt werden. Aus diesem Grund erfolgte nun die Beobachtung einer rund achtminütigen Sequenz mit einem kompletten Werbeblock, vorangehendem Comic-Film-Auszug (*Woody Woodpecker*) und umrahmenden Trailern (vgl. S. 233).

Während der Vorführung zeigte sich die außerordentliche Prägekraft von Werbung: Eine große Zahl von Kindern stimmte spontan in das Qoo-Lied ein („Das Leben ist voller Überraschungen ...“); viele sprachen den Nutella-Slogan („Da hast was drauf!“) mit. Im Anschluss an die Erstrezeption wurden auf einem Arbeitsblatt erste Eindrücke festgehalten:

1. Welcher Spot hat dir gefallen? Warum? ☺
2. Welcher Spot hat dir nicht gefallen? Warum? ☹
3. In welchem Spot würdest du gerne mitspielen? Warum?
4. Wofür (für welche Produkte) wurde alles Werbung gemacht?

Diese Fragen sollten eine genauere Beobachtung anbahnen, ohne sie sogleich einzulösen. Die Kinder äußerten zu Frage 1 unterschiedliche Vorlieben und Begründungen; auffällig ist aber, dass ein positives Urteil über einen Spot bzw. der Wunsch, in einem bestimmten Spot mitzuspielen, sich weniger aus den Produkten denn aus den dargestellten Erlebnisqualitäten speist. Eine Schülerin etwa würde bei Kinderpingui gerne mitspielen, *weil die Katze so süß ist*, erst in zweiter Linie, *weil ich Kinderpingui ganz gerne mag*. Sicher auch beeinflusst durch die vorherige Arbeit, entpuppten sich Oral B und Manhattan als bevorzugte Spots. Hier typische Antworten zur Frage, welcher Spot gefallen habe: *Cheerleader, weil sie so gut tanzen und weil die Cheerleader diese Büschel in der Hand haben, die wie das Eis ausschauen / Oral B, weil es geheimnisvoll war*. In welchem Spot möchte man gerne mitspielen? *Oral B, weil es kann Spaß machen, Wissenschaftler zu sein / Bei den Cheerleadern, weil ich gerne Spagat machen will und die Pyramiden*. Hoch im Kurs stand auch der Wrigley's-Spot, weil man einen Teller aufessen und der Mutter ein Schnippchen schlagen kann, sowie der Nesquik-Spot, *weil das mit den Hunden so cool ist*.

Aus unterschiedlichen Gründen kann ein Spot *nicht* gefallen: Wegen des Englisch in Manhattan, weil bei Kinderpingui kein Sport dabei ist, weil man die Produkte anzweifelt (Nesquik), weil er langweilig ist wie der für BAMS, weil man einen Teller nicht essen kann oder weil die Mutter streng ist (Wrigley's), weil er schwer zu verstehen ist (Oral B), weil *babyhaft* gesungen wird (Qoo). Interessanterweise gibt eine Reihe von Kindern aber *keinen* Spot an, der nicht gefallen habe, oder äußert sich explizit gegenteilig: *Keiner hat mir schlecht gefallen, weil sie entweder lustig, fröhlich oder spannend sind*. Zu Frage 4 trugen die Kinder problemlos und rasch 23 verschiedene Spots, Trailer und Sendungen zusammen.³²³

Vor der Zweitrezeption wurden Expertengruppen gebildet, die einzelne semiotische Phänomene gezielt beobachten sollten: sprachliche Besonderheiten, Orte und Schauplätze, Figuren und Aktivitäten, Zusammengehörigkeiten von Spots. Zu den sprachlichen Eigenheiten gehören besondere Schreibweisen (Qoo), Reimformen (*Kleidung clever kaufen bei Kik*) oder Wortspiele (Nutella: *Da hast was drauf!*). Positiv besetzte Settings sind attraktive Landschaften und Erlebnisorte, ansprechende Häuser und Räume. Zu den Wesen, denen wir in der Stadt *nicht* begegnen könnten, zählen Co-

³²³ Wir hielten zur Anschauung für jedes Programmelement (Serie, Trailer, Spots) ein kopiertes Bild parat. Diese Bilder konnten an der Tafel gesammelt und dann verschoben bzw. gruppiert werden.

mic- und / oder Tierfiguren; die gezeigten Aktivitäten haben viel mit Sport, Musik, Spaß, „Action“, Essen und Trinken zu tun. Ordnen bzw. gruppieren lassen sich die Programmteile vielfältig. Es kam darauf an, dass es Spots einerseits, Trailer und Sendungen andererseits gibt, dass aber fast alles an der Comic-Ästhetik partizipiert, sei es in Gestalt reiner Comics oder einmontierter Figuren. Die Expertengruppen trugen Folgendes zusammen:

1) Sprüche und Produktnamen

Qoo, sag einfach Qoo! / Wow, ist Fritt ein Kau! / Die Mumie ist erwacht! / ORAL B - Zähneputzen wie ein Zahnarzt / LIVE von Schwarzkopf - Mehr Farbe, mehr Leben! / KIK - Kleidung clever kaufen bei Kik / Nutella auf's Brot: Da hast was drauf! / Brauchst du starke Zähne? Dann nimm Wrigley's Extra! / Fruchtzwerge Selbstmacheis ist der Hit.

2) Zimmer, Häuser, Landschaften

- *Berghütte, Berge, Bauernhaus, Park*
- *Dschungel, Weltraum, Pyramide, Raumschiff*
- *Strand, Zoo, Stadion, Disco*
- *Küche, Garten*

3) Aktivitäten

- *Musik: singen, Platten auflegen, tanzen, vibrieren, trommeln, rappen*
- *Sport: Ski fahren, Rad fahren, schwimmen, Fußball spielen, rennen, heben, laufen,*
- *schleudern, springen, hüpfen*
- *Besondere: Downhill fahren, Bungee springen, Hunde spazieren führen, Lasso werfen, sich aufblasen, basteln, fliegen*
- *Ganz oft: essen (auch Teller), trinken*

4) Wesen, Figuren

Kik-Shirt an der Ampel / Mumie / Qoo-Katze / Balu / Hase und Löwe (von K-RTL) / Hase von Nestlé / Kangaroo / Fritt-Männchen / Drache von Fruchtzwerge / Stinker / Pinguin von Kinderpingui / Woody Woodpecker / Barbapapas

5) Gruppierungen

- *reine Comics*
- *Comic-Figur in der Wirklichkeit*
- *Sendungen und Ankündigungen (Vorschauen) von Sendungen*
- *Süßigkeiten und Getränke*
- *Körperpflege-Artikel*

Die Auswertung dieser Ergebnisse sollte in gemischten Gruppen, in denen sich je ein Experte für jedes Beobachtungsfeld befand, erfolgen, um alle zu aktivieren und eine möglichst breite Streuung der Erkenntnisse zu bewirken.³²⁴

Wie lassen sich die Aktivitäten und Ergebnisse bewerten? Bei den „ersten Eindrücken“ hat sich besonders die (einen fiktiven Anschluss erzeugende) Frage bewährt, in welchem Spot man gerne mitspielen möchte, da hierauf die einschlägigen Erlebnisqualitäten artikuliert wurden. Sinnvoll war auch, die große Zahl der Programmelemente in ihrer Gesamtheit zusammenzutragen und an der Tafel durch die nach und nach aufgeklebten Bilder sinnfällig zu machen. Man hätte diese „ersten Eindrücke“ insgesamt noch mehr als Gesprächsanlässe nutzen können: Manche fanden das Englisch bei Manhattan gut, andere störte gerade das; manche fanden das mit dem gegessenen Teller „cool“, ein anderer bemängelt das Unrealistische daran; nur wenig reizten die Produkte (bzw. die Aussicht auf ihren Konsum) zum Mitmachen in einem Spot, mehr hingegen die Produktkontexte (Spaß und Action). Hierdurch hätten sich weitere kommunikative Aushandlungen anregen lassen, wohingegen wir uns auf zwar breit gestreute, aber bis auf Frage 4 nicht systematisch erfasste Schüleräußerungen beschränkten.

Die Zweitrezeption für die Expertenbeobachtungen musste durch kurze Stopps nach jedem Spot verzögert werden, um den Kindern überhaupt die Möglichkeit zum Aufschreiben zu geben. (Auf diese Weise wurde das rasende Tempo greifbar.) Zu den Expertenaufträgen wurde ergiebig gearbeitet. So produzierte die „Aktivitäten“-Gruppe ein übervolles, mit Oberbegriffen noch zusätzlich geordnetes Plakat. Insgesamt haben die SchülerInnen eine Fülle von Details erfasst und versprachlicht und somit eine Grundlage für begriffliche Vertiefungen gelegt.

Die Weitung der Perspektive auf die Programmumgebungen war nötig und sinnvoll. Die SchülerInnen erkannten wesentliche semiotische Elemente der Erlebniswelten der Werbespots, und sie bahnten Einsichten in den bildästhetischen Zusammenhang zwischen bzw. das Ineinander von Programm und Werbung an.

³²⁴ Aus Zeitgründen wurde diese Auswertung in die folgende Einheit verschoben. Dies gereichte letztlich zum Vorteil, weil die auf Papierbögen festgehaltenen Ergebnisse vor ihrer Präsentation im Internet ansprechender dargestellt werden konnten. Die jeweiligen Experten konnten die Ergebnisse somit am PC erläutern und dabei auch ihre Handhabungsfertigkeiten weiter ausbauen.

7.4.6 Einheit 4: Beobachtung ästhetischer Mehrwerte

Zunächst stellten die ExpertInnen an den PCs ihre Arbeitsergebnisse aus der vorangegangenen Einheit vor. Diese Berichte lahmten im Einzelfall etwas, so dass punktuelle Hilfestellungen erfolgten. Möglicherweise nahm die Aufbereitung der Ergebnisse im Internet den Referenten zu viel an Eigenarbeit ab, vielleicht taten sich manche auch schwer, sich in der zeitlichen Distanz und im neuen Medium der Arbeitsprozesse und -ergebnisse zu erinnern.³²⁵ Im Folgenden galt es, die Ergebnisse begrifflich zu fassen und so ästhetische Mehrwerte der gesehenen Fernsehwerbung beobachtbar zu machen. Die geforderten Abstraktionsleistungen suchten wir mit möglichst viel Konkretion im methodischen Arrangement zu erleichtern: mit tatsächlichen Produkten (z.B. Wrigley's, Nutella), mit einer szenischen Darbietung, mit einer Wandcollage.

Frau Atzhorn und ich inszenierten zunächst ein werbliches Kontrastprogramm: Wir hatten einige der Produkte mitgebracht und agierten als „Marktschreier“, indem wir sie vorzeigten, zum Kauf und Gebrauch aufforderten, über Preise und Erhältlichkeit informierten, z.B. *Das ist Wrigley's Kaugummi. Kaut ihn! Er kostet 59 Cent. Es gibt ihn bei Honer.* Die SchülerInnen reagierten auf die Produkte als stummen Impuls – *Das sind Produkte, für die wir Werbung gesehen haben* – und als Demonstrationsobjekte für hausbackene Werbung. Sie benannten wesentliche Differenzqualitäten:

Das ist langweilig.

Ich würde da nichts kaufen.

Da sind keine Gefühle drin.

Man weiß, dass das eine Zahnbürste ist; in der Werbung im Fernsehen war das spannender.

Da haben die Bilder gefehlt, z.B. wie man die Hunde ausführt.

Es muss lustiger sein.

Es entwickelten sich auch kleine Streitgespräche:

Früher hat man gesagt: Kauft Äpfel; heute stellt man im Regal aus. ⇔ Aber Werbung wird im Fernsehen gemacht und in Prospekten. Werbung wird ganz woanders gemacht. Es gibt keine Leute auf der Straße.

Die Frau Atzhorn könnte ja auch springen. ⇔ Aber trotzdem ist es [im Fernsehen] anders.

³²⁵ Leider führten organisatorische Widrigkeiten zu Zeitverzug und einem unergiebigem Rest von 15 Minuten vor der Pause, welcher mit dem Umzug vom Computerraum ins Klassenzimmer und mit Rechenübungen (der jeweils anderen Klassenhälfte) überbrückt wurde. So erklärt sich, dass die in dieser Einheit vorgesehene Bewertung / Bepunktung der vier Begründungen für Werbung nicht mehr in der Stunde selbst erfolgen konnte.

Die Kinder registrierten also die Differenzen zwischen nüchtern produktbezogener Werbung und hoch ästhetisierter, erlebnisorientierter, die sie vorher gesehen hatten. Somit war der Grund gelegt, deren ästhetische Mehrwerte herauszustellen. Die Produkte wurden in der Mitte eines Sitzkreises platziert, um sie herum wurden Zettel ausgelegt, auf denen nochmals Werbesprüche, Schauplätze, Aktivitäten und Figuren aus den Spots (sprich: die Hauptergebnisse der Expertengruppenarbeiten) aufgelistet waren. Auf den Rückseiten dieser Zettel sollten geeignete Oberbegriffe aufgeschrieben werden. Die SchülerInnen machten folgende Vorschläge:

zeigen die Wirkung
Sprüche wie ein Ohrwurm
Musik ist immer dabei.
Hintergrund, der passt (eher hell)
Comic-Figuren (häufig Tiere)
spannende Hintergründe, für die wir Ferien und Geld brauchen
Sprüche, die sich gut merken lassen
die sind aktiv (Dinge, die Spaß machen)
nicht mehr unterscheiden: Werbung, Sendung, Vorschau

Im Verlauf dieser Begriffsfindungen ergab sich auch eine Kommunikation darüber, ob der Film *Kangaroo Jack* ein Produkt, eine Werbung oder eine Vorschau sei. In deren Verlauf bahnten sich Erkenntnisse des Programmgemisches aus Werbung, Sendungen und Trailern an: Die Werbespots verwenden Comics, *weil man es dann kauft, weil es schön ist. Sie bereiten auf die Comics vor.* Die Werbung ist wie *kurze Filme*, Woody Woodpecker ist ein *langer Film*. Ein Schüler trifft ins Schwarze, indem er sagt, *dass man [zwischen Sendungen und Werbung] nicht mehr unterscheiden kann.*

Aus den Produkten und Zetteln (plus einer Kopie der Indexseite unserer Webseite) entstand im Klassenzimmer eine Wandcollage (vgl. folgende Abbildung).

- (1) Weil die Leute dann Bescheid wissen, was gut ist ... und wie viel es kostet.
- (2) Damit man mehr Sachen kauft.
- (3) Damit sie die Leute anlocken können.
- (4) Weil Läden ihre Produkte zeigen wollen.

Diese Aktivität wurde aus Zeitgründen in die Hausaufgabe bzw. in die abschließende Unterrichtseinheit 5 verlegt.³²⁶

Auf mehreren Ebenen trat der Kontrast zwischen althergebrachter und avancierter Werbung zutage. Auf der einen Seite standen die Produkte selbst, eine Werbung als Mischung von Information und Kaufaufforderung und die entsprechenden Funktionsbegründungen (1 und 4) auf dem Arbeitsblatt. Vor dieser Kontrastfolie sollten sich andererseits die Mehrwerte einer durchästhetisierten Erlebniswerbung konturieren: im Gespräch über unsere Anpreisungen, im Finden geeigneter Begriffe auf den Zetteln, in der Abwägung der Alternativen auf dem Arbeitsblatt. Weil Letztere in die Hausgabe verlegt werden musste und weil den SchülerInnen ein Blick in die nach der vierten Einheit abermals erweiterte Internetseite und ein Feedback über die gesamte Unterrichtseinheit ermöglicht werden sollte, gab es eine abschließende fünfte Einheit.

7.4.7 Einheit 5: Schlussreflexion über Werbung und Feedback zum Unterricht

Am Beginn stand ein freies Erkunden unserer Webseite, bei dem lediglich nach den neu hinzu gekommenen Teilen zu suchen war. Die SchülerInnen sollten noch einmal die komplette Webseite zur Kenntnis nehmen können, dabei einen abschließenden Überblick über Inhalte und Ergebnisse des Unterrichts gewinnen, aber auch ihre Fertigkeiten in Sachen Hypertextnavigation und Internet erneut anwenden. Zu registrierten waren eine deutlich gestiegene Handhabungskompetenz sowie ein freudiger Stolz über die entstandene Webseite.

Der Austausch über die beim Surfen gemachten Entdeckungen und Erfahrungen stand am Anfang des Plenums,³²⁷ das jedoch schwerpunktmäßig der Rückmeldung

³²⁶ An der Webseite wurden die Ergebnisse dieser Einheit dokumentiert. Der Link führt zunächst auf eine Seite mit einem Bild der Produkte und zwei unserer Anpreisungen. Weiter geht es zu Standbildern aus den Spots, um die herum das auf den Blättern Gesammelte etwas strukturierter gruppiert wurde als in der Collage. Aufgrund der Schüleräußerungen sah ich es als legitim an, den Punkt *Ein Comic-Gemisch aus Sendungen, Ankündigungen und Werbung (ganz schön clever!)* zu ergänzen, obwohl er *expressis verbis* nicht genannt worden war. Ein weiterer Klick führt zu einem Photo von der erstellten Collage.

³²⁷ Zur Sprache kam dabei auch das Problem des „Herausfliegens“, wenn man nämlich in die Homepage der Uni Bamberg oder über ein Photo auf die persönliche Seite von Herrn Maiwald geriet und es dann keinen Zurück-Button mehr (in Form der kleinen Eiscremespirale) gab. Die Buchmetapher half dies zu erklären – man ist in ein „anderes Buch“ gerutscht. Die Abhilfe mittels Zurück-Pfeil hatten die meisten Kinder ohnehin

über die Gesamtsequenz galt. Jeder Schüler nahm eines von zahlreichen auf dem Boden verstreuten „Feedback-Kärtchen“ auf, die dann mit eigenen Ergänzungen reihum vorgelesen wurden. Die vorgegebenen Satzanfänge lenkten ein wenig in Richtung sozialer und methodischer Aspekte und begrenzten die Quantität. Sie gewährten andererseits schon in der Wahl der Karte Äußerungsfreiheit. Das Verfahren lässt alle zügig zu Wort kommen und erbringt eine Fülle von Einzelreaktionen ebenso wie ein Gesamtbild. Uns schien es sinnvoller als eine freie Aussprache, die sich nach der Wortmeldung einiger (und nicht immer repräsentativer) Wortführer mitunter rasch erschöpft und partikular bleibt. Das Feedback ergab ein rundum positives Bild, v.a. im Bezug auf soziale Aspekte und die Arbeit am Computer. Folgende Aussagen sind typisch:

Gerne gearbeitet habe ich mit ... W., weil wir zusammen schöne Dinge gesehen und gefunden haben.

Gefreut habe ich mich ... über die Computerarbeit, weil M. mir geholfen hat.

Ich fand es gut, weil ... ich jetzt mehr über den Computer erfahren habe.

Ich fand es gut, dass ... wir alleine am Computer surfen konnten / dass wir die Fotos im Computer sehen dürfen.

Hilfreich war für mich, dass ... meine Freunde da sind.

Das Schönste fand ich war ... als wir das erste Mal unsere Internetseite sahen.

Ich würde gerne wieder ... am Computer arbeiten in verschiedenen Gruppen.

Ich fand es gut ... dass wir zusammenarbeiten konnten.

Ich würde gerne noch mal ... ins Internet gehen / das in Ruhe mal durchlesen.

Geärgert habe ich mich über ... meine Übelkeit, denn ich hätte gerne noch am Computer weitergearbeitet.

Die Äußerungen wurden von uns nicht weiter kommentiert. Im Anschluss wurden an der Tafel die Bepunktungen der vier verschiedenen Funktionsbegründungen gesammelt und es wurde ein Gespräch darüber geführt, kam es doch auf die Erkenntnis an, dass Werbung eben nicht sachbezogene Produktinformationen, sondern ästhetische Erlebnisqualitäten in den Mittelpunkt stellt. Es ergaben sich folgende Punktwerte:

Begründung	Punkte
(1) Weil die Leute dann Bescheid wissen, was gut ist ... und wie viel es kostet.	9
(2) Damit man mehr Sachen kauft.	17
(3) Damit sie die Leute anlocken können.	29
(4) Weil Läden ihre Produkte zeigen wollen.	16

selbständig schon geschafft. Eine Nachfrage ergab, dass die Hälfte der SchülerInnen privat auf die Seite zugreifen konnten, was die meisten auch bereits getan hatten.

Der Informationsaspekt (1) wurde klar am geringsten, der Attraktivitätsaspekt (3) klar am höchsten bewertet; mit 46 zu 25 Punkten überwogen die nicht produktbezogenen Funktionen (2) und (3) deutlich. Die SchülerInnen erkannten also, dass die beobachtete Werbung weit mehr mediale Erlebnislandschaft denn Produktinformation ist.

Die abschließende Aussprache über das, was wir über Werbung Neues, Wichtiges, Interessantes gelernt hätten, kreiste um eine Fülle von Einzelaspekten wie Begründungen für die Punktvergaben, Verhältnis von Werbung und Computer, anderweitige Werbeträger wie Plakatwände. Bemerkenswerte Beobachtungsleistungen zeigen sich in folgenden Äußerungen:

- *Ich habe neu erfahren, dass die sehr viele Tricks bei der Werbung mit reinmischen, z.B. dass sie es anders schreiben, als wie es eigentlich gesprochen wird.*
- *Die haben extra was dazu erfunden, dass es besser ist und damit wollen sie anlocken, dass die das kaufen.*
- *Ich habe neu erfahren dass die Werbung mit so vielen Einzelheiten arbeitet, z.B. bei dieser Kaugummi-Werbung, dass das mit der Frau so war, die extra schwarze Haare hatte, dass die das alles extra gemacht haben.*

Die Unterrichtssequenz fand mit dieser Einheit einen insgesamt gelungenen Abschluss. Dass beim allgemeinen Feedback die Computerarbeit zentral war und inhaltliche Aspekte marginal blieben, dass die Klassenlehrerin extra für Herrn Maiwald nach der Werbung fragen musste, dass das Abschlussgespräch über die Punktwertungen und das über Werbung neu Gelernte wenig strukturiert und ergiebig war, ist einzuräumen, aber kein Grund für allzu große Skepsis.³²⁸ Es ist nur natürlich, dass das Arbeiten am Computer, in der Regel ja „den Großen“ vorbehalten, sich Grundschülern besonders einprägt und entsprechend nachwirkt. Die vorangegangenen Lernaktivitäten und -ergebnisse belegen sehr wohl, dass und wie viel die Kinder durch sprachliche Anchlüsse über das Funktionieren von Fernsehwerbung gelernt haben. Dafür sprechen auch die Entscheidungen bei den verschiedenen Funktionszuweisungen. Die Schüler haben erahnt, dass Werbung nicht in erster Linie informieren und Produkte zeigen, sondern locken und zum Kauf motivieren will. Und sie haben beobachtet, wie Werbung demzufolge als mediale Erlebniskulisse aufgestellt ist.

³²⁸ Das Schlussgespräch hatte eine etwas unglückliche Vorgeschichte. Viele SchülerInnen hatten ihre Arbeitsblätter vergessen, worüber die Klassenlehrerin erheblichen Unmut äußerte. Daher gingen wir zunächst in das allgemeine Feedback, das ganz am Ende vorgesehen war. Erst im Zuge des noch von der Lehrerin initiierten, dann eher mühevollen Gesprächs über Werbung wurden die Bepunktungen aus der Erinnerung an der Tafel gesammelt. Die Kinder wirkten jedoch im Schlussteil des Gesprächs verschüchtert, teilweise auch unwillig. Dennoch meine ich, dass das etwas matte Schlussgespräch der Unterrichtssequenz im ganzen keinen Abbruch tat, denn das Wesentliche einer sprachgeleiteten Beobachtung avancierter Fernsehwerbung hatten die Kinder bereits erreicht.

7.4.8 Fazit

Eine semiotisch aufwändig codierte ästhetische Erlebnisfolie wie die hier betrachtete macht didaktische Konzepte reduktiv, welche Werbung primär als *sprachlichen* Appell zum Konsum begreifen und *kritisch* dessen Glaubwürdigkeit hinterfragen. Unsere Unterrichtssequenz zielte demgegenüber vor allem auf die visuellen Anteile, die für heutige Werbung prägend sind. Sie begann mit einem imaginativen Wahrnehmen von Einzelbildern und spannte den Bogen bis zur reflektierten Beobachtung von Werbung in ihrem Programmkontext. Entscheidend war, dass eine Deutungsgemeinschaft die visuelle Erlebniswelt der Werbung vielfältig zur Sprache brachte, dass also zahlreiche sprachliche Korrelate, zumindest in Ansätzen Metakorrelate und aushandelnde Kommunikation entstanden. Dass GrundschülerInnen in diesen sprachlichen Anschlüssen eine geringere Tiefe und Differenziertheit erreichen, ist natürlich.

So genannte neue Medien waren nicht nur in Form der Medienangebote selbst als Gegenstände präsent, sondern sie wurden auch im Textumgang immer wieder funktional. Die entstehende Internetseite war häufiger Ausgangspunkt für *Arbeitsprozesse* und sie veröffentlichte sukzessive die *Lernergebnisse*, die so nicht nur der Diskursgemeinschaft der Klasse selbst, sondern einer Öffentlichkeit dargestellt wurden. Von virtueller Kommunikation (E-Mail, Chat, BSCW) könnte eine solche Diskursgemeinschaft prinzipiell profitieren. Dem standen hier handfeste Hindernisse entgegen wie der dürftige Computerraum und ein privater Internetzugang für nur die Hälfte der Schüler. Ich meine überdies, dass 8- bis 9-Jährige von Dingen zum Anfassen und Selbermachen sowie von analoger Kommunikation *face-to-face* nicht zu sehr abgeschnitten werden sollten.

Es ist in dieser Unterrichtssequenz nach meinem Eindruck gelungen, die visuellen, sprachlichen und medialen Kompetenzen der Kinder zu steigern und eine Feinnervigkeit anzubahnen, die sich auf die bunte Erlebniswelt der Werbung genießend einlassen kann, ohne ihr sprach- und willenlos erliegen zu müssen.

7.5 Zusammenfassung

Die Didaktik einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung wurde dreimal praktisch erprobt: mit unterschiedlichen „Texten“ und unterschiedlichen Lernergruppen, von der Grundschule bis zur Universität. Ziele und Methoden waren aber jeweils gleich: in sprachlichen Anschlüssen von der Wahrnehmung zur Beobachtung von Medienangeboten zu gelangen und somit in eine visuelle und sprachliche Kompetenzen aufzubauen.

Die Beobachtung von Medienangeboten in selbst- und fremdverstandigenden sprachlichen Anschlüssen vermittelte Imagination und Rationalität, Kritik und Genuss. Der Textumgang war rezeptionsorientiert und ergebnisoffen, deswegen aber nicht beliebig. Verstehen gestaltete sich als ein sozial-kommunikativer Prozess, in dem eine Diskursgemeinschaft konsensuelle Beobachtungsräume besetzte.

Gerade weil die LernerInnen ihre Lernprozesse stärker verantworten (können), wären Beurteilung und Bewertung nicht ausgeschlossen. Sie hätten sich, stärker als im Schulalltag üblich, auf Arbeitsprozesse (z.B. Überarbeitung von Texten), auf nicht nur kognitive, sondern auch soziale, kommunikative und selbstreflexive Bereitschaften und Fertigkeiten, und schließlich auf umfassendere Ergebnisse (z.B. *alle* Korrelate, *alle* Kommentierungen, *alle* Gesprächsbeiträge) zu richten.

Der Lehrer ist als versierter, nicht aber privilegierter Beobachter Mitglied der Diskursgemeinschaft, also kein Richter in (Be-)Deutungsfragen. Er oder sie ist Moderator und Organisator der Beobachtungs- und Aushandlungsprozesse. Als Präsentator der Medienangebote, als BSCW-Host und als Webmaster hat er eine (arbeitsintensive) Sonderstellung inne. Medien waren doppelt sinnvoll integriert: als ansprechende Lerngegenstände bzw. Medienangebote sowie als Mittel und Plattformen für den Textumgang (E-Mail, Internet, BSCW).

Die Erprobungen zeigen, dass sich Didaktik und Methodik des Konzepts bei entsprechenden Passungen (Reduktion, Vereinfachung) für alle Schulstufen und Schularten eignen. *Mit dem gleichzeitigen Aufbau von Wahrnehmungsfähigkeit und Sprachlichkeit begegnet die Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote einem zentralen Erziehungsanliegen in einer medialisierten Bildkultur.* Einige abschließende Beobachtungen sollen diese These entfalten und untermauern.

8 Schlussbeobachtungen

Auch im Leben vollziehen sich Wechsel und Übergänge blitzartig vor unseren Augen, und die Gefühle sind wie ein Wirbelsturm. Das Kino hat das Geheimnis der Bewegung vergöttert. Und das ist etwas Wunderbares.

Leo Tolstoj³²⁹

Und während die Sprachkultur der Gutenberg-Galaxis weiterhin an ihrem tower of babble baut, hat die Welt der Computer-Freaks längst eine neue Universalsprache gefunden: cut and paste.

Norbert Bolz³³⁰

Bereits 1908 sah Leo Tolstoj mit dem Film eine „Revolution“ und einen grandiosen Angriff auf die Literatur und unsere ästhetischen Gewohnheiten heraufziehen: „Aber Filme! Sie sind wundervoll! Drrr! und eine Szene ist fertig! Drrr! Und da ist noch eine! Wir brauchen nur hinzusehen“ (zit. nach Rajewsky 2002, 30). Am Ende des 20. Jahrhunderts bilanzierte Norbert Bolz „neue Kommunikationsverhältnisse“ und das „Ende der Gutenberg-Galaxis“ (1995).

Wir wissen, dass neue Medien alte nicht verdrängen, sondern lediglich deren Funktion verändern; wir können gute Gründe gegen einen medienaversiven Kulturpessimismus finden; und es fällt uns nicht schwer, zahlreiche Beispiele dafür zu nennen, dass gerade die heute neuen Medien die Erfahrungsoptionen des Individuums und die Organisationsmöglichkeiten der Gesellschaft begünstigen. Zu fragen bleibt aber – im Sinne Ecos – nach den Zusammenhängen der Medialisierung mit den kulturellen Einheiten, die Subjekte und Gesellschaften konstruieren, bzw. mit den Codes (und dies meint auch: mit den Normen und Werten), die dabei in Anschlag gebracht werden. Ob Fortentwicklungen wie die Vergötterung der Bewegung durch den Film, von der Tolstoj spricht, oder die Universalsprache von *cut* und *paste* im Computer, die

³²⁹ Zit. nach Paech 1997, 122.

³³⁰ Bolz 1995, 201.

Bolz vermerkt, auch als Fortschritte für den Menschen anzuschreiben sind, bedarf der Diskussion; ebenso, ob solche Fortschritte, wenn es solche sind, sich von selbst organisieren oder eigener Bildungsprozesse bedürfen.

Als Beitrag zu dieser Diskussion versteht sich diese Arbeit. Sie ging davon aus, dass in einer zunehmend visuellen Kultur die Vermittlung visueller Kompetenz eine Bildungsaufgabe ist. Das Tolstoj'sche „Wir brauchen nur hinzusehen“ ist vor dem Hintergrund neuer Bildmächtigkeiten avancierter Medienangebote eine nur noch begrenzt taugliche Option. Plädiert wurde stattdessen für die Entwicklung einer Fähigkeit zu einem beobachtenden Sehen, welches sich als im Wesentlichen sprachlicher und kommunikativer Prozess vollzieht. Sprachlich-kommunikative Anschlüsse einer Diskursgemeinschaft, die sich auf semiotische Codierungen von Medienangeboten wie Kinofilmen, Videoclips und Werbespots richten, vollziehen eine „imaginative Rationalität“ (Lakoff / Johnson 1980). Diese überführt Wahrnehmung in Beobachtung und ermöglicht es, sich auf die Faszinosa der Bildwelten einzulassen, ohne ihnen zu erliegen. Die Dokumentation dreier Fallstudien hat nach meiner Einschätzung gezeigt, dass das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung didaktisch begründet, methodisch praktikabel und in seinen Ergebnissen überzeugend ist.

Zum Abschluss sind die Perspektiven noch einmal zu erweitern und Beobachterpositionen höherer Ordnung einzunehmen, indem die Reichweiten und Leistungen sprachgeleiteter Wahrnehmungsbildung zur Überlegung gestellt werden: zunächst im engeren Bereich der Medienerziehung, sodann im Feld sprachlich-literarischen Lernens und schließlich in der Domäne von Schule und Bildung schlechthin.

Medienerzieherische Beiträge liegen in der Befähigung zu differenzierter Wahrnehmung von Medienangeboten und in der Erfahrung bzw. Nutzung neuer Medien- bzw. Kommunikationstechnologien (Powerpoint, Beamer, E-Mail, BSCW, Internet) in Lernprozessen. Bewusst wurde von einer Medienproduktion abgesehen, wie sie eine handlungsorientierte Pädagogik gemeinhin unternimmt. Wünschenswert wäre dennoch ein größerer Anteil praktischen Umgangs mit Medientechniken bzw. -geräten gewesen, z.B. bei der Erstellung der Internetseiten. Dass Handhabungskompetenzen marginal blieben, liegt m.E. jedoch weniger im Konzept selbst, als in den ungünstigen Gegebenheiten seiner Erprobungen.

Gravierender wäre der Vorwurf, dass Wahrnehmungsbildung und der Erwerb von *visual literacy* ein ästhetizistisches Projekt sei. Begründen ließe er sich mit 1) fehlender Medienkritik und -distanz, 2) hintergrundloser „Texturimmanenz“ und 3) Begrenzung auf fiktionale Angebote. Gehen wir die Liste von hinten an: Zur Medienerziehung gehört die Befähigung zur Nutzung und insbesondere zur Bewertung non-

fiktionaler Angebote, ob aus Printmedien, Fernsehen oder Internet. (Ein wichtiges Ziel wäre gleichwohl die Erkenntnis, dass Oppositionen wie fiktional vs. non-fiktional oder Information vs. Unterhaltung in der medialen Offerte zusehends storniert werden.) Eine solche Befähigung ist kein direktes Anliegen sprachgeleiteter Wahrnehmungsbildung; allerdings begünstigen Vermögen und Bereitschaft zu differenzierter Bildwahrnehmung gewiss den Umgang auch mit pragmatischen Texten. Zu 2): Zum Diskurscharakter von Medienangeboten gehören nicht allein deren textimmanente semiotische Codierungen, sondern auch die (technischen, kommerziellen, gesellschaftlichen) Hintergründe ihrer Produktion und Distribution. Im Rahmen des Videoclip-Seminars (Kapitel 7.3) wurden solche Hintergründe erhellt, mit GrundschülerInnen (Kapitel 7.4) lassen sie sich nur in Ansätzen ausleuchten. In einer weniger zeitgedrängten Sequenz zu *Twister* (Kapitel 7.2) könnte man ausschnitthaft auf ähnliche Filme, generelle Merkmale des Hollywood-Kinos und sein Funktionieren als kulturell-kommerzielles Phänomen („Traumfabrik“, „Illusionsmaschine“ usw.) blicken. Zum ersten hypothetischen Vorwurf: Dass und warum das Konzept keine traditionelle Medienkritik qua analytischer Distanznahme ansteuert, wurde ausführlich begründet. Eine solche Kritik ist meist selbst latent ideologisch, v.a. aber versagt in einer medialisierten Kultur ihre Hauptprämisse von der „wirklichen“ Wirklichkeit. Sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung sieht Imagination und Genuss im Umgang mit Medienangeboten vor, doch hat sie deshalb weder mit selbstgenügsamem Ästhetizismus noch mit subjektivistischer Beliebigkeit etwas gemein. Die waltende Rationalität ist eine imaginative; aber sie vollzieht sich in der Anstrengung intensiver Wahrnehmung, sprachlicher Arbeit und kommunikativer Rückbindungen.

Mit den letzten Anmerkungen wurde das Feld *sprachlich-literarischen Lernens* erreicht. Dessen Kernbereiche sind, folgt man den „Aufgabenfeldern des Deutschunterrichts“ nach Abraham et al. (2000): mündlicher Sprachgebrauch, schriftlicher Sprachgebrauch, Umgehen mit Texten, Sprachbetrachtung und Rechtschreiben.³³¹ Jedes dieser Aufgabenfelder ist von medialen Entwicklungen betroffen, denn Medien verändern Sprache und ihren Gebrauch, Texte und unseren Umgang mit ihnen. Exemplarisch lässt sich denken an den Computer als Schreibwerkzeug; an neue Kommunikationsformate wie SMS, Mail oder Chat; an neue Trägermedien für literarische Stoffe wie interaktive CD-ROMs und Internet; an neue Sachtexte in Gestalt multi- und hypermedialer Lexika und Online-Zeitungen; an Lernsoftware; an Hypertext als neue Organisationsform für Information und Wissen sowie für Narrativität und Fiktionalität.³³²

³³¹ Die Aktivitäten eines „integrativen Deutschunterrichts“ (vgl. Abraham et al. 2000, 59ff.) lasse ich hier außer Acht.

³³² Literaturhinweise hierzu würden den größeren Teil dieser Seite füllen. Vgl. für einen Überblick Maiwald 2003a.

Dass sprachlich-literarisches Lernen eine Vielzahl würdiger Aktivitäten *neben* der hier vorgeschlagenen Wahrnehmungsbildung beinhaltet, ist trivial und bedarf keiner gesonderten Erläuterung. Die Reichweite des Konzepts sollte aber auch nicht zu gering taxiert werden. Der Blick auf avancierte bilddominierte Medienangebote erweitert das Spektrum der Texte und die Vorstellungen vom Lesen. Sprachlich fundierte Wahrnehmungsbildung sieht sich aber nicht nur im Bezug auf Texte und Textumgang als medienintegrativ, sondern auch als lernbereichsübergreifend. Zentral ist die Produktion und Reflexion schriftlicher Texte als eine Hauptaufgabe des Deutschunterrichts. Überdies bewegt sich der Schriftsprachgebrauch jenseits der unergiebigsten Extreme formalisierter „Aufsatzlehre“ einerseits und impressionistischen „kreativen Schreibens“ andererseits.³³³ Fingierende oder fiktive Texte ermöglichen (und erfordern) Imagination; diese bleibt aber bezogen auf die beobachteten Bilder und die Pragmatik vorgestellter Situationen. Des Weiteren bergen die sprachlichen Anteile der Medienangebote selbst, insbesondere aber die Anschlusstexte, vielfältige Möglichkeiten, auf Sprache aufmerksam zu werden: auf Begriffe und Ausdrücke, auf Textsorten und ihre Erfordernisse. Phasen der Sprachbetrachtung könnten häufiger und intensiver erfolgen, als dies in den Erprobungen geschah; die Möglichkeiten dazu sind im Konzept angelegt. Schließlich begreift der Textumgang auch mündlichen Sprachgebrauch mit ein. Im Gegensatz zu den schein-kommunikativen Ritualen lehrergelenkten Frageunterrichts finden jedoch wirkliche Gespräche statt, in denen die Diskursgemeinschaft Bereiche der Beobachtung absteckt und ihre Ergebnisse aus-handelt. Somit überspannt das Konzept einer sprachgeleiteten Beobachtung visuell dominierter Medienangebote mehrere Handlungsfelder des Deutschunterrichts und antwortet auf dringliche Erfordernisse sprachlich-literarischer Bildung.

„Die traditionelle Fähigkeit des Menschen zu Sprache und Kommunikation ... erreicht in der sogenannten 'Medien-' bzw. 'Informationsgesellschaft' völlig ungeahnte Dimensionen“, meint Volker Steenblock (1999, 250). Die Aussage trifft zu, gleichwohl stellt die Medialisierung *Schule* als Bildungsinstitution und die *Bildungsidee* schlechthin in Frage. Medien, insbesondere der Computer, haben in beträchtlichem Umfang Lernprozesse ausgelöst, welche sich außerhalb der Schule abspielen (vgl. Tully bereits 1994). (Das Schlagwort vom „Computerführerschein“ ist bezeichnend, kümmert sich Schule um „Führerscheine“ hier zu Lande gemeinhin nicht.) Gerade Handhabungskompetenzen für Geräte und Software werden bevorzugt autodidaktisch, informell oder bei privaten Anbietern erworben.

Zweitens lösen sich v.a. mit dem Internet die Bindungen von Lernprozessen an feste Orte, Zeiten und Personen, wie sie für Schule konstitutiv sind. So gestattet das BSCW die (virtuelle) Kommunikation und Kooperation separater Individuen und

³³³ Vgl. hierzu die Ausführungen zum Schreiben zu Bildern in Kapitel 5.2.

Lernergruppen und bieten Bildungseinrichtungen wie die „Virtuelle Hochschule Bayern“ Lehrveranstaltungen komplett *online* an (<http://www.vhb.org/>, 20.07.2005). Der US-amerikanische Erziehungswissenschaftler Lewis J. Perelman (1992; vgl. Moser 1995, 226ff.) sieht das Bildungsmonopol der Schulen *de facto* in Auflösung durch kommerzielle Angebote oder private Selbstinstruktionsprozesse und die Zukunft in einem so genannten *microchoice*-Modell. Dieses sähe den Erhalt von Gutscheinen und deren Einlösung nach Wahl auf einem freien Markt von Bildungsanbietern vor. Das staatliche Bildungsmonopol wäre aufgehoben, die öffentliche Hand nur noch involviert in der Supervision des Marktes und in der Beratung der „Kunden“. Die Institution Schule antwortete im 19. Jahrhundert auf die Notwendigkeiten sich funktional ausdifferenzierender und nationalstaatlich organisierender Gesellschaften; möglicherweise ist mit Globalisierung und Digitalisierung im 21. Jahrhundert ihr (historischer) Auftrag erfüllt.

Über die *Schulbildung* hinaus verändert sich in der Medialisierung drittens auch das Bildungsprojekt schlechthin. Bildung ist begreifbar als

Identitätsfindung des Subjekts und seine 'Arbeit an sich selbst' in der Auseinandersetzung mit dem 'materialen' Feld der Bestände menschlicher Kulturbildung, die uns tragen und die wir weitertragen und verändern können, indem diese Gehalte zugleich unsere Reflexions- und Handlungsniveaus prägen (Steenblock 1999, 15).

Bildung heißt also: Das Subjekt bildet Identität (als Einheit von Denken und Handeln) in der flexiblen und progressiven Handhabung kulturell tradierter Gegenstände. Wie sich dieser Prozess unter den Gegebenheiten der Medienkultur verändert, bedürfte einer eigenen Untersuchung. Bereits aus der in dieser Arbeit geführten Argumentation ergibt sich aber, dass in der Medialisierung *Identität, Subjekt, Materialität, Geschichte, Kultur, Reflexion, Handlung* als wesentliche Bezugsgrößen von Bildung neu konfiguriert werden. Dies meint keine Medien- und Kulturkritik von der Art, für die Neil Postman die Berufungsinstanz ist.³³⁴ Es kann freilich meinen, ...

- dass die zweckrationalen Aus- und Fortbildungsnotwendigkeiten des neuen Erwerbsnomadentums und die rein subjektorientierten Lernwünsche in der Erlebnisgesellschaft an die Stelle von Bildung treten;
- dass die (Nicht-)Teilhabe an medialen Möglichkeiten *digital divides* erzeugt, also kulturelle, soziale und ökonomische Klüfte sowohl innerhalb von Gesellschaften als auch global;

³³⁴ Vgl. programmatische Buchtitel wie *Das Verschwinden der Kindheit* (amerikanisch 1982); *Wir amüsieren uns zu Tode* (amerikanisch 1987); *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung* (amerikanisch 1995).

- dass Sprache und Geschichtlichkeit zersplittern, mit ihnen die Gemeinschaftlichkeit kultureller Erfahrung.

Heinz Moser sieht hieraus neue Aufgaben für die Schule erwachsen, nämlich Stiftung von Ausgleich, Systematisierung, Integration; Aufbrechen von Denkgewohnheiten und Vorurteilen; Förderung kritischen Gemeinschaftssinns (vgl. 1995, 241).

Zu behaupten, dass die hier entwickelte Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote all dies leistet, wäre vermessen. Ich meine aber, dass die sprachlichen und kommunikativen Vermögen, die sie „bildet“, in einer zusehends medialisierten und zusammenrückenden Welt von grundlegender Bedeutung sind. Für Siegfried J. Schmidt (1994c) kann postmoderner Pluralismus negativ einmünden in Heilsversprechen, Ideologien, Diktaturen, Supertheorien; er kann sich aber auch positiv ausprägen in Kritik, Differenz, Widerspruch, Phantasie, Kreativität. Postmoderne ist kein „Einheitsbrei“, sondern – im Sinne von Welsch und Lyotard – ein „Reflexionsgebot“. Wenn wir dieses Reflexionsgebot unterschreiben, dann nehmen wir *Beobachtung höherer Ordnung als Bildungsaufgabe* an. Diese Beobachtung wendet sich gegen einen „Alltagsrealismus, der Subjekt und Objekt sauber voneinander zu trennen können glaubt“, und sie macht „Konstruktivität als Prinzip aller beobachtenden Systeme erkennbar“ (Schmidt 1994c, 618). So aber versteht sich auch der nun zum – hoffentlich guten – Ende gekommene Entwurf einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung.

Literaturverzeichnis³³⁵

- Abraham, Ulf (1994): Lesarten - Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Klett.
- Abraham, Ulf (1996a): Kreative Nische oder neue Schreibdidaktik? Über einige neuere Bücher zum „Kreativen Schreiben“. In: Der Deutschunterricht 48, H. 4, S. 95-99.
- Abraham, Ulf (1996b): Das Lernziel „Fremdverstehen“ auf dem Prüfstand. Einige neue Jugendbücher zum Thema „Rechtsextremismus und Gewalt“ in didaktischer Sicht. In: Der Deutschunterricht 48, H. 4, S. 24-31.
- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Abraham, Ulf (1999a): Vorstellungs-Bildung und Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 26, H. 154, S. 14-22.
- Abraham, Ulf (1999b): Vorstellungsbildung und Literaturunterricht. In: Spinner (Hrsg.), S. 10-20.
- Abraham, Ulf (2002): Kino im Klassenzimmer. Klassische Filme für Kinder und Jugendliche im Deutschunterricht, In: Praxis Deutsch 29, H. 175, S. 6-18.
- Abraham, Ulf / Beisbart, Ortwin (2000): Umgehen mit Filmen. Einige Überlegungen zum Thema „Film im Deutschunterricht“. In: Literatur und Sprache - didaktisch 5, S. 10-14.
- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2000): living books zwischen Computermedien und Buchliteratur: medientheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Der Deutschunterricht 52, H. 1, S. 45-53.
- Abraham, Ulf et al. (2000): Praxis des Deutschunterrichts. Donauwörth: Auer.
- Adamzik, Kirsten (2001): Sprache: Wege zum Verstehen. Tübingen und Basel: Francke.
- Althen, Michael (2001): „Ich sehe was, was du nicht siehst“ [= Rezension des Spielfilms *Lara Croft*] in: Süddeutsche Zeitung, 28.06.2001, S. 14.
- Altrogge, Michael / Amann, Rolf (1991): Videoclips - die geheimen Verführer der Jugend? Berlin: VISTAS.
- Anderegg, Johannes (1985): Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Androusoyopoulos, Jannis (2002): Fanzines und Facetten der linguistischen Printmedienanalyse. In: Der Deutschunterricht 54, H. 2, S. 4-15.
- Anz, Thomas (2001): Lesen, Lust und emotionale Intelligenz. In: Maiwald / Rosner (Hrsg.), S. 9-34.
- Assmann, Aleida (1988): Die Sprache der Dinge. Der lange Blick und die wilde Semiose. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 237-251.
- Baacke, Dieter (1971): Der traurige Schein des Glücks. Zum Typus kommerzieller Jugendzeitschriften. In: Ehmer (Hrsg.), S. 213-250.

³³⁵ Letztes Zugriffsdatum für alle im Folgenden angegebenen Internetquellen: 20.07.2005.

- Baacke, Dieter (1995): Zum pädagogischen Willen gegen den Sehsinn. In: Baacke / Röhl (Hrsg.), S. 25-49.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein (Hrsg.), S. 112-124.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter / Ferchhoff, Wilfried / Vollbrecht, Ralf (1997): Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. Prozesse der Mediensozialisation. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 31-57.
- Baacke, Dieter / Röhl, Franz Josef (1995): Einleitung. In: Baacke / Röhl (Hrsg.), S. 13-22.
- Baacke, Dieter / Röhl, Franz-Josef (Hrsg.) (1995): Weltbilder. Wahrnehmung. Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozess. Opladen: Leske und Budrich.
- Bachmann-Medick, Doris (1998): Weltsprache der Literatur. In: Jahrbuch der deutschen Schiller-Gesellschaft Bd. XLII, S. 463-469.
- Baecker, Dirk (1999): Kommunikation im Medium der Information. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 174-191.
- Barck, Karlheinz (1988): Materialität, Materialismus, *performance*. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 121-138.
- Barth, Susanne (1999): Medien im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 26, H. 153, S. 11-19.
- Barthes, Roland (1981a): Das Reich der Zeichen (1970). Frankfurt / Main: Suhrkamp (= es 1077).
- Barthes, Roland (1981b): Mythen des Alltags (1957). Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Barthes, Roland (1985a): Die Sprache der Mode (1967). Frankfurt / Main: Suhrkamp (= es 1318).
- Barthes, Roland (1985b): S/Z (1970). New York: Hill and Wang.
- Barthes, Roland (1988): Das semiologische Abenteuer (1985). Frankfurt / Main: Suhrkamp (= es 1441).
- Bartsch, Paul Detlev (1996): Slow Motion contra Streß und Hektik. Fernsehwelten zum Feierabend. In: Praxis Deutsch 23, H. 140, S. 35-43.
- Barz, André (2002): „Bilder bedeuten alles am Anfang.“ Zum Umgang mit Bildern als literaturdidaktisches Problem. In: Barz, André / Meier, Bernhard / Seifert, Marlies (Hrsg.): „Dem Tüchtigen ist diese Welt nicht stumm!“ Literaturdidaktik: systematisch, historisch, integrativ. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 201-213.
- Bassler, Moritz (1998): Stichwort Text. Die Literaturwissenschaft unterwegs zu ihrem Gegenstand. In: Jahrbuch der deutschen Schiller-Gesellschaft Bd. XLII, S. 470-475.
- Bauer, Karl W. (1996): Medienerfahrungen im Deutschunterricht der Grundschule. In: Praxis Deutsch 23, H. 140, S. 26-28.
- Bauer, Rudolf (1999): Grundschulkinder am Computer. In: Franz / Lange (Hrsg.), S. 166-189.
- Bauer, Wolfgang (1995): Multimedia in der Schule. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 377-399.
- Baumgartner, Peter (1995): Didaktische Anforderungen an (multimediale) Lernsoftware. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 241-252.
- Baurmann, Jürgen / Brügelmann, Hans (1994): Computer und Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 21, H. 128, S. 14-23.

- Baxmann, Inge (1988): Die Gesinnung ins Schwingen bringen. Tanz als Metasprache und Gesellschaftsutopie in der Kultur der zwanziger Jahre. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 360-373.
- Beck, Johannes (1994): Die Dinge und die Sinne in der Bildung. In: Zacharias (Hrsg.), S. 87-92.
- Becker, Tabea (2001): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider.
- Behne, Klaus-Ernst (1987): Zur Rezeptionspsychologie kommerzieller Video-Clips. In: Ders. (Hrsg.): film - musik - video oder die Konkurrenz von Auge und Ohr. Regensburg. S. 113-126.
- Beisbart, Ortwin / Maiwald, Klaus (2001): Von der Lesewut zur Wut über das verlorene Lesen. Historische und aktuelle Aspekte der Nutzung des Mediums Buch. In: Maiwald / Rosner (Hrsg.), S. 99-129.
- Beisbart, Ortwin / Marenbach, Dieter (2003): Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer.
- Belgrad, Jürgen / Niesyto, Horst (Hrsg.) (2001): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Berger, Norbert (2000): Wer soll „Butti“ kaufen? Schüler machen Schokoladenwerbung. In: Praxis Deutsch 27, H. 163, S. 38-41.
- Berghoff, Matthias (1997): Hypermedia als weitere Chance für den Deutschunterricht? Skizze eines interaktiven Assoziations- und Interpretationsraums im Internet zu Ernst Jandls „wien: heldenplatz“. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55, S. 172-185.
- Berghoff, Matthias / Frederking, Volker (2001): Umgang mit dem Fremden in Sprache und Literatur. Internet-Kooperationsseminar und Unterrichts-Modell für die Sekundarstufe. In: Wermke (Hrsg.), S. 169-189.
- Bering, Dietz (2000): Paralinguistische Mimesis. Sprachskepsis und Sprachvertrauen bei Friedrich Nietzsche. In: Schiewe (Hrsg.), S. 37-50.
- Berndt, Elin-Birgit (1997): Der Deutschunterricht als Ort der Informationstechnischen Grundbildung und der Medienerziehung. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55, S. 7-19.
- Blatt, Inge (1997): Von der Textkompetenz zur Hypertextkompetenz. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55, S. 102-117.
- Blatt, Inge (2000): Lernziel „Medien-Schrift-Kompetenz“ im Deutschunterricht. In: Witte, Hansjörg et al. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 212-230.
- Blatt, Inge / Hartmann, Wilfried / Kittlitz, Helmut (1992): Der Computer als Schreibwerkzeug im Deutschunterricht: Bericht aus einem Unterrichtsversuch in der Sekundarstufe I. In: Diskussion Deutsch 128, S. 574-592.
- Blattmann, Ekkehard / Frederking, Volker (Hrsg.) (2000): Literatur und Medien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht konkret 1).
- Blume, Jutta (1996): Rock-Ladies und Pop-Divas. Frauenbilder und Weiblichkeitsvorstellungen im Videoclip. In: Musik und Bildung 28, H. 1, S. 30-34.
- Böhme, Hartmut (1998): Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft. In: Jahrbuch der deutschen Schiller-Gesellschaft Bd. XLII, S. 476-485.

- Böhme-Dürr, Karin (1990): Einfallslose Videoten und kreative Hacker? Der Einfluß von Fernsehen und Computern auf die Kreativität von Kindern und Jugendlichen. In: Hess-Lüttich / Posner (Hrsg.), S. 217-241.
- Böhme-Dürr, Karin (1995): Verlust der Gesprächsfähigkeit durch Medien? Ein Forschungsüberblick. In: Der Deutschunterricht 47, H. 1, S. 70-77.
- Bolz, Norbert (1995): Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München: Fink (1993).
- Borrmann, Andreas (1999): Eine Hypertext-Interpretation zu einem vernetzten Roman. In: Praxis Deutsch 26, H. 158, S. 59-64.
- Borrmann, Andreas / Gerdzen, Rainer (1997): SchülerInnen als Autoren von Multimedia-Produkten. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55, S. 146-160.
- Brand, Thomas / Lödige, Hartwig / Möbius, Thomas (1999): Bildbeschreibung, Charakteristik, Referat. 7.-10. Jahrgangsstufe. Hollfeld: Bange (= kurz & bündig, Bd. 3).
- Breilmann-Massing, Sybille / Dürscheid, Christa (2002): Print- und Online-Zeitungen. In: Der Deutschunterricht 54, H. 2, S. 16-24.
- Brenner, Gerd (1990): Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis. Frankfurt / Main: Scriptor.
- Bucher, Hans-Jürgen (1996): Textdesign - Zaubermittel der Verständlichkeit? Die Tageszeitung auf dem Weg zum interaktiven Medium. In: Lüttich / Holly / Püschel (Hrsg.), S. 31-59.
- Buddemeier, Heinz (1993): Leben in künstlichen Welten. Cyberspace, Videoclips und das tägliche Fernsehen. Stuttgart.
- Bullerjahn, Claudia / Röhlig, Kerstin (1998): "I want my MTV!". Analyse eines selbstreferentiellen Musikvideos in einem Oberstufenkurs. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik 9, H. 51, S. 36-41.
- Burger, Harald (1998): Lokalfernsehen - ein neues Medium? Nachrichtensendungen als Probe auf's Exempel. In: Holly / Biere (Hrsg.), S. 135-156.
- Burkhart, Petra: Unterrichten mit Musikvideoclips im RU - aber wie? Einige einführende Hinweise für die Praxis. Osnabrück: Bischöfliches Generalvikariat (<http://www.kirchenbote.de>).
- Buschkühle, Carl-Peter (1994): Sinnspiele. Die Erweiterung von Sinn und Sinnlichkeit bei Joseph Beuys. In: Zacharias (Hrsg.), S. 321-332.
- Busse, Tanja (1996): Mythos in Musikvideos. Weltbilder und Inhalte von MTV und Viva. Münster: LIT (= Kommunikationsökologie 3).
- Bütow, Wilfried (2002a): Bilder lesen. Lesen in der Bilderflut - eine pädagogische Herausforderung. In: Deutschunterricht 55, H. 2, S. 4-9.
- Bütow, Wilfried (2002b): Science-Fiction-Filme - Diskussionsangebote über Lebensfragen. Truffauts „Fahrenheit 451“ und Spielbergs „E.T.“ im Unterricht der 6. und 8. Klasse. In: Deutschunterricht 55, H. 6, S. 30-37.
- Charlton, Michael (1997): Medienrezeption und Lebensbewältigung. In: Der Deutschunterricht 49, H. 3, S. 10-17.
- Christ, Hannelore et al. (Hrsg.) (1995): „Ja aber es kann doch sein ...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt / Main: Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 18).

- Christmann, Ursula et al. (1999): Verarbeitungsstrategien von traditionellen linearen Buchtexten und zukünftigen (nicht-linearen) Hypertexten. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisati-on in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Tübingen: Niemeyer, S. 175-189.
- Cölfen, Hermann / Schmitz, Ulrich (1997a): Aktives Lernen mit Hypermedia. Neue Lernsoft-ware für Sprache und Linguistik (Projektskizze). In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55, S. 186-198.
- Cölfen, Hermann / Schmitz, Ulrich (1997b): Zur Synergie von Text und Bild in wissenschaftli-chen Hypertexten. Theoretische und praktische Grundlagen der Entwicklung multimedialer interaktiver Lernsoftware. In: Knorr / Jakobs (Hrsg.), S. 223-236.
- Damasio, Antonio R. (1997): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn (1994). München: dtv.
- Daubert, Hannelore (Hrsg.) (2001): Sehen, Hören, Klicken. Kinder- und Jugendliteratur multi-medial. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
- Daum, Wolfgang / Langenbuch, Gerd / Mattern, Kirsten / Schnoor, Detlef (1993): Medienpro-jekte für die Grundschule. Wie Kinder technische Bilder „erzeugen“ und „lesen“ lernen. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- Deubel, Volker / Kiefer, Klaus H. (Hrsg.) (2003): MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis (= Schrift und Bild in Bewegung 6).
- Deuber-Mankowsky, Astrid (2001): Lara Croft. Modell, Medium, Cyberheldin. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Dewe, Bernd / Sander, Uwe (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Rein (Hrsg.), S. 125-142.
- Diekneite, Jörg (1997): Internetanwendungen für den Deutschunterricht. In: Osnabrücker Bei-träge zur Sprachtheorie 55, S. 20-30.
- Doelker, Christian (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multi-Mediagesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Döring, Nicola (1995): Bildungsreise auf der Infobahn. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 305-336.
- Dörner, Dietrich (1998): Bauplan für eine Seele. Reinbek: Rowohlt.
- Dotzler, Bernhard J. (1999): MarionettenTheaterSzenen. Von Kleist bis Virilio: Polare Macht-verhältnisse. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 368-390.
- Dronia, Michael (21997): „Au fein! Was schauen wir denn an?“ Praxisbezogene Überlegungen zum Videoeinsatz im Fach Deutsch, speziell im Literaturunterricht. Anderschs und Wickis „Sansibar oder der letzte Grund.“ In: Literatur und Sprache - didaktisch 5, S. 19-38.
- Dürscheid, Christa (2001): Internettexte als Unterrichtsgegenstand. In: Der Deutschunterricht 53, H. 2, S. 68-74.
- Eco, Umberto (1977): Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte (1973). Frank-furt / Main: Suhrkamp (= es 895).
- Eco, Umberto (1985): Semiotik und Philosophie der Sprache (1984). München: Fink.
- Eco, Umberto (1987): Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen (1976). München: Fink.
- Eco, Umberto (2002): Einführung in die Semiotik (1972). München: Fink.
- Eggerer, Wilhelm / Winter, Alex (1984): Die Bildbeschreibung. Sekundarstufe. München: Manz.

- Eggert, Hartmut (1997): Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. In: Lesezeichen 1 (= Mitteilungen des Lesezentrums an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg), S. 15-40.
- Eggert, Hartmut (1998): Die Sinne und die Memoria: Text-Leser-Beziehungen im historischen Wandel. In: Stiftung Lesen (Hrsg.), S. 171-179.
- Eggert, Hartmut / Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler (= SM 287).
- Ehmer, Hermann K. (1971a): Zum Thema. In: Ehmer (Hrsg.), S. 7-8.
- Ehmer, Hermann K. (1971b): Zur Metasprache der Werbung - Analyse einer DOORNKAAT-Reklame. In: Ehmer (Hrsg.), S. 162-178.
- Ehmer, Hermann K. (1971c): Von Mondrian bis Persil. Zur Ideologie des Reinen in Kunst und Werbung. In: Ehmer (Hrsg.), S. 179-212.
- Ehmer, Hermann K. (Hrsg.) (1971): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont Schauberg.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus (1988): Zur Biologie des menschlichen Verhaltens. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 637-653.
- Elsner, Monika / Müller, Thomas (1988): Der angewachsene Fernseher. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 392-415.
- Elsner, Monika et al. (1994): Zur Kulturgeschichte der Medien. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.), S. 163-187.
- Engelkamp, Johannes (1998): Gedächtnis für Bilder. In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 227-242.
- Erjavec, Ales (1998): Das trifft das Auge. In: Vattimo / Welsch (Hrsg.), S. 39-57.
- Ewers, Hans-Heino (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München: Fink.
- Falschlehner, Gerhard (1999): Stichwortsammlung zur Networkgeneration. Lesen. Neue Medien. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 23, H. 2, S. 84-92.
- Faßler, Manfred (2002): Bildlichkeit. Navigationen durch das Repertoire der Sichtbarkeit. Wien u.a.: Böhlau (= UTB 8221).
- Fehr, Wolfgang (2001): Filmästhetik und Bildrhetorik im Erfolgskino: James Camerons „Titanic“ (USA 1997). In: Der Deutschunterricht 53, H. 4, S. 79-84.
- Feilke, Helmuth (1994): Common-sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Fellmann, Ferdinand (1998): Von den Bildern der Wirklichkeit zur Wirklichkeit der Bilder. In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 187-195.
- Fellsches, Josef (1994): Auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Sinne. In: Zacharias, S. 106-126.
- Flusser, Vilem (1987): Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft? Göttingen: Immatrix-Publications.
- Foerster, Heinz von (1996): Lethologie. Eine Theorie des Lernens und Wissens angesichts von Unbestimmbarkeiten, Unentscheidbarkeiten, Unwissbarkeiten. In: Müller (Hrsg.), S. 1-23.

- Förster / Glasersfeld / Hejl / Schmidt / Watzlawick (1998): Einführung in den Konstruktivismus. München: Piper 1985.
- Frank, Dirk (2001): Der Möglichkeitenroman als Hyperfiction. In: Der Deutschunterricht 53, H. 2, S. 31-43.
- Franz, Kurt (1999): Bilder der Sprache - Sprache der Bilder. Spuren der 'Ur-Schrift' in der Kinderliteratur. In: Franz / Lange (Hrsg.), S. 4-29.
- Franz, Kurt / Lange, Günther (Hrsg.) (1999): Bilderwelten. Vom Bildzeichen zur CD-Rom. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frederking, Volker (2000): Identitätsorientierter Umgang mit Literatur am Beispiel von Max Frischs 'Andorra'. In: Blattmann / Frederking (Hrsg.), S. 53-101.
- Frederking, Volker (2001): Peter Härtlings 'Ben liebt Anna'. Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung. In: Köppert / Metzger (Hrsg.), S. 92-109.
- Frederking, Volker / Steinig, Wolfgang (2000): „Mit dem Computer geht's viel leichter ...“ - Bericht über ein Projekt zur E-Mail und Chat-Kommunikation im Anfangsunterricht. In: Blattmann / Frederking (Hrsg.), S. 166-205.
- Fritz, Gerd / Jucker, Andreas H. (Hrsg.) (2000): Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext. Tübingen: Niemeyer.
- Fritz, Jürgen (1997a): Edutainment - Neue Formen des Spielens und Lernens. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 103-120.
- Fritz, Jürgen (1997b): Langeweile, Streß und Flow. Gefühle beim Computerspiel. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 207-215.
- Fritz, Jürgen (1997c): Lebenswelt und Wirklichkeit. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 13-30.
- Fritz, Jürgen (1997d): Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 183-196.
- Fritz, Jürgen (1997e): Zur „Landschaft“ der Computerspiele. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 87-97.
- Fritz, Jürgen (1997f): Zwischen Transfer und Transformation. Überlegungen zu einem Wirkungsmodell der virtuellen Welt. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 229-246.
- Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (Hrsg.) (1997): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts (3 Bände.): Grundlagen (= Bd. 1). Stuttgart: Klett.
- Fromme, Johannes (1997): Pädagogische Reflexionen über die Computerspielkultur der Heranwachsenden. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 299-308.
- Fromme, Johannes / Gecius, Melanie (1997): Geschlechtsrollen in Video- und Computerspielen. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 121-135.
- Frommer, Harald (1988): Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation (Sekundarstufe I und II). Hannover: Schroedel.
- Gaiser, Gottlieb (1985): Michael Endes „Die unendliche Geschichte“ im projektorientierten Deutschunterricht auf der Unterstufe. In: Diskussion Deutsch 16, S. 599-619.
- Gast, Wolfgang (1994): Welche Jeans sind die besten? Mediendidaktische Analysen in den Werbeantworten von Levi's und Diesel. In: Diskussion Deutsch 140, S. 386-400.

- Gast, Wolfgang (1996): Filmanalyse. In: Praxis Deutsch 23, H. 140, S. 14-25.
- Gast, Wolfgang (2002): Rosa Lola oder: Was hat R.W. Fassbinders Film „Lola“ (1981) mit H. Manns Roman „Prof. Unrat“ (1905) zu tun? In: Deutschunterricht 55, H. 6, S. 20-25.
- Gerlach, Franz (1995): Ästhetische Handlungsfelder in der Medienarbeit mit Kindern. In: Baacke / Röhl (Hrsg.), S. 248-260.
- Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.) (1995): Einführung in die Kognitionspsychologie. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag (engl. 1991).
- Gien, Gabriele (1999): „Gelb - Rot - Blau“. Differenzierte Schreibanregungen zu einem Bild von Wassily Kandinsky. In: Praxis Deutsch 26, H. 154, S. 23-25.
- Glogauer Werner (1999): Die neuen Medien machen uns krank. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Glogauer, Werner (1991): Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien. Baden-Baden: Nomos.
- Glowalla, Ulrich / Häfele, Gudrun (1995): Einsatz elektronischer Medien: Befunde, Probleme und Perspektiven. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 415-434.
- Glück, Helmut (1987): Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart: Metzler.
- Görnitz-Rückert, Sebastian: Ordnung braucht der Mensch! Überlegungen zum Konstruktionsprinzip von Matrix und der Notwendigkeit von Religion. In: Medienobservationen (<http://www.medienobservationen.uni-muenchen.de/artikel/kino/matrix.htm>).
- Grassmuck, Volker (1999): Schließungen und Öffnungen. Medientheoretische Anmerkungen zu Otaku und Fikusa. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 220-244.
- Grimm, Jürgen (Hrsg.) (1989): „Das attraktive Chaos und die Chance zur Reflexivität.“ Ein Gespräch über Videoclips zwischen Bazon Brock, Jürgen Grimm und Roland Schmitt. Siegen.
- Groeben, Norbert (2002a): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben / Hurrelmann (Hrsg.), S. 11-22.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa.
- Groeben, Norbert (2002b): Dimensionen der *Medienkompetenz*: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben / Hurrelmann (Hrsg.), S. 160-197.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (1998): Die Schönheit des Mannschaftssports: American Football – im Stadion und im Fernsehen. In: Vattimo / Welsch (Hrsg.), S. 201-228.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich (1988a): Flache Diskurse. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 914-923.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich (1988b): Rhythmus und Sinn. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 714-729.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich (1999): Was sich nicht wegkommunizieren lässt. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 329-341.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich / Pfeiffer, K. Ludwig (Hrsg.) (1988): Materialität der Kommunikation. Frankfurt / Main: Suhrkamp (= stw 750).
- Günther, Ulla / Wyss, Eva Lia (1996): E-Mail-Briefe - eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Lüttich / Holly / Püschel (Hrsg.), S. 61-86.

- Haack, Johannes (1995): Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 151-166.
- Haas, Gerhard (1984): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel.
- Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 21, H. 123, S. 17-25.
- Haase, Martin et al. (1997): Internetkommunikation und Sprachwandel. In: Weingarten (Hrsg.), S. 51-85.
- Haefner, Klaus (1995): Multimedia im Jahre 2000plus - Konsequenzen für das Bildungswesen. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 463-473.
- Hagen, Wolfgang (1999): Zur medialen Genealogie der Elektrizität. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 133-173.
- Halbey, Hans Adolf (1997): Bilderbuch: Literatur. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Hamm, Ingrid (1996): Medienkompetenz als neue politische Zielkoordinate. In: Rein (Hrsg.), S. 51-59.
- Hartwig, Helmut (1994): Karussell der Sinne. In: Zacharias (Hrsg.), S. 53-66.
- Haueis, Eduard (1999): Bildergeschichten nacherzählen - leichter gesagt als getan! In: Grundschule 4, S. 11-13.
- Heck, Bettina (2001): Medienvergleich als Methode. „Homo faber“: Roman und Film im Deutschunterricht. In: Wernke (Hrsg.), S. 125-143.
- Heilmann, Thomas: The Matrix - Die Aporie eines Freiheitskampfes. In: Medienobservationen (<http://www.medienobservationen.uni-muenchen.de/artikel/kino/aporie.html>).
- Hejl, Peter M. (1998): Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Förster / Glasersfeld / Hejl / Schmidt / Watzlawick, S. 109-146.
- Hentig, Hartmut v. (1993): Schule neu denken. München: Hanser.
- Hervig, Henriette (1980): Identität und Fremdverstehen in interaktionistischer und literaturdidaktischer Sicht. In: Spinner (Hrsg.), S. 15-32.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (1990): Code-Wechsel und Code-Wandel. In: Hess-Lüttich / Posner (Hrsg.), S. 9-23.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. / Posner, Roland (1990): Vorwort. In: Hess-Lüttich / Posner (Hrsg.), S. 7-8.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. / Posner, Roland (Hrsg.) (1990): Code-Wechsel. Texte im Medienvergleich. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heyer, Petra / Rupp, Gerhard (2002): Interaktivität als Chance kultureller Praxis im Umgang mit Medien? In: Groeben / Hurrelmann (Hrsg.), S. 92-110.
- Hickethier, Knut (2002): Drei Möglichkeiten zum Leben: „Lola rennt“. In: Deutschunterricht 55, H. 6, S. 13-17.
- Hickethier, Knut (2001): Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart und Weimar: Metzler (= SM 277).
- Hielscher, Martin (2001): Die Lust kommt aus dem Ausland. Vom Problem des Geschichtenerzählens in der neueren deutschen Literatur. In: Maiwald / Rosner (Hrsg.), S. 131-150.

- Hillebrand, Annette / Lange, Bernd-Peter (1996): Medienkompetenz als gesellschaftliche Aufgabe der Zukunft. In: Rein (Hrsg.), S. 24-41.
- Hilse, J. und A. (2000): Mit Musik geht alles besser – auch Werbung. Radiowerbespots analysieren und selbst produzieren. In: Praxis Deutsch 27, H. 163, S. 46-49.
- Hoff, Dagmar v. (2003): Literaturverfilmung und Intermedialität. Mit einem Exkurs zu Michael Hanekes Film *Die Klavierspielerin* nach Elfriede Jelineks gleichnamigem Buch. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 27, H. 4, S. 53-61.
- Hoffman, Donald D. (2003): Visuelle Intelligenz. Wie die Welt im Kopf entsteht (amerik. 1998). München: dtv.
- Holly, Werner (1997): Zur Einführung: Was sind und wie gehen wir mit den Medien um? In: Der Deutschunterricht 49, H. 3, S. 3-9.
- Holly, Werner / Biere, Bernd Ulrich (Hrsg.) (1998): Medien im Wandel. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Holly, Werner / Püschel, Ulrich (1997): Kommunikative Fernsehaneignung. In: Der Deutschunterricht 49, H. 3, S. 30-39.
- Holzappel, Günter (1994): Nordwestpassage. Zur Suche nach Sinnenorientierung als neuem Paradigma auch in der Erwachsenenbildung. In: Zacharias (Hrsg.), S. 127-140.
- Holzmann, Christian (2003): Plädoyer für den schlechten Film. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 27, H. 4, S. 45-52.
- Holzwarth, Peter (2001): Symbol und Identität. Wahrnehmung und Deutung von Identitätskonstruktionen im Lichte symbolischer Selbstergänzung. In: Belgrad / Niesyto (Hrsg.), S. 46-54.
- Hörisch, Jochen (2004): Eine Geschichte der Medien. Von der Oblate zum Internet. Frankfurt: Suhrkamp.
- Huber, Hans Dieter (1998): Die Autopoiesis der Kunsterfahrung. Erste Ansätze einer konstruktivistischen Ästhetik. In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 163-171.
- Hübner, Marlies (2000): Spielfilmrezeption und -analyse. Eine unterrichtspraktische Realisierung am Beispiel „Momo“. In: Ensberg, Claus et al. (Hrsg.): Deutschunterricht: Zugang zu den Lernenden finden. Braunschweig: Westermann, S. 77-88.
- Hübner, Marlies (2002): Momo - die Tulpe auf dem grauen Asphalt. Eine Deutung der Poesie der Farben, des Lichts und der Töne. In: Praxis Deutsch 29, H. 175, S. 28-34.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Kinder und Medien. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.), S. 377-408.
- Hurrelmann, Bettina (1998): Lese- und Mediengewohnheiten im Umbruch - Eine pädagogische Herausforderung. In: Stiftung Lesen (Hrsg.), S. 187-195.
- Hurrelmann, Bettina (2000): Nie waren sie wertvoller als heute [Basisartikel zum Themenheft „Werbung“]. In: Praxis Deutsch 27, H. 163, S. 16-25.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Medienkompetenz: Geschichtliche Entwicklung, dimensionale Struktur, gesellschaftliche Einbettung. In: Groeben / Hurrelmann (Hrsg.), S. 301-314.
- Ingendahl, Werner (1991): Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt / Main: Diesterweg.
- Issing, Ludwig J. (1995): Instruktionsdesign für Multimedia. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 195-220.

- Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (1995): Multimedia - Eine Chance für Information und Lernen. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 1-4.
- Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.) (1995): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jahraus, Oliver (2001): Nachwort. Zur Systemtheorie Niklas Luhmanns. In: Jahraus, Oliver (Hrsg.): Niklas Luhmann. Aufsätze und Reden. Stuttgart: Reclam, S. 299-333.
- Jahraus, Oliver (2003): Literatur als Medium. Sinnkonstitution und Subjekterfahrung zwischen Bewusstsein und Kommunikation. Weilerswist: Velbrück.
- Jahraus, Oliver / Neuhaus, Stefan (Hrsg.) (2003): Der erotische Film. Zur medialen Codierung von Ästhetik, Sexualität und Gewalt. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Jakobs, Eva-Maria (1998): Entwicklungsstadien elektronischer Schreibwerkzeuge und ihr Einfluss auf die Kommunikationsformen. In: Holly / Biere (Hrsg.), S. 187-209.
- Jakobs, Eva-Maria / Knorr, Dagmar (1995): Wissenschaftliches Schreiben am Computer - ein professionelles Muß? In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 50, S. 83-106.
- Janich, Nina (2003): Werbesprache. Tübingen: Narr.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983): Mental Models. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, Philip N. (1988): The Computer and the Mind. An Introduction to Cognitive Science. Cambridge: Harvard University Press.
- Jonas, Hartmut (1997): Literatur auf CD-ROM - eine Chance des Literaturunterrichts? In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55, S. 161-171.
- Jonas, Hartmut (2002): Surfen im Internet braucht Lese- und visuelle Kompetenzen. In: Deutschunterricht 55, H. 2, S. 34-37.
- Jones, Robert A. / Spiro, Rand (1992): Imagined Conversations: The Relevance of Hypertext, Pragmatism and Cognitive Flexibility Theory to the Interpretation of "Classic Texts" in Intellectual History. In: Luccarella, D. et al. (Hrsg.): Proceeding of the ACM Conference on Hypertext, Milano, S. 141-148.
- Jost, Roland (2000): „Schule ist kein Kino für die Kinder“ - Gedanken zum Thema Bildungsplan und Medienarbeit im Fach Deutsch der Grundschule. In: Blattmann / Frederking (Hrsg.), S. 136-165.
- Josting, Petra (2001): Detektivgeschichten auf CD-ROM. In: Julit 3, S. 31-36.
- Josting, Petra (2004): Kinder und narrative Bildschirmspiele. Eine Produkt- und Rezeptionsstudie am Beispiel einer Detektivgeschichte auf CD-ROM. München: kopaed (= Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung, 1)
- Jucker, Andreas H. (2000): Multimedia und Hypertext. Neue Formen der Kommunikation oder alter Wein in neuen Schläuchen. In: Fritz / Jucker (Hrsg.), S. 11-28.
- Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend '97. Zukunftsperspektiven - Gesellschaftliches Engagement - Politische Orientierungen (= 12. Shell Jugendstudie). Opladen: Leske + Budrich.
- Junker, Hans-Dieter (1971): Die Reduktion der ästhetischen Struktur - Ein Aspekt der Kunst der Gegenwart. In: Ehmer (Hrsg.), S. 9-58.

- Kammerl, Rudolf / Schilcher, Anita (1999): Die Abenteuerinsel – ein Schreibprojekt im Internet. In: Praxis Deutsch 26, H. 158, S. 32-35.
- Kamper, Dietmar (1988): Poesie, Prosa, Klartext. Von der Kommunion der Körper zur Kommunikation der Maschinen. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 43-50.
- Karg, Ina (1999): Erleben und Erzählen? Ein Schulaufsatz im Kreuzverhör. In: Literatur und Sprache - didaktisch (= LUSD) 12, S. 115-147.
- Kaulen, Heinrich (1999): Fun, Coolness und Spaßkultur. Vom problemorientierten Jugendbuch zum Adoleszenzroman. In: Der Deutschunterricht 52, H. 5, S. 325-336.
- Kebeck, Günther (1994): Wahrnehmung. Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie. Weinheim: Juventa.
- Kelber, Werner H. (1988): Die Fleischwerdung des Wortes in der Körperlichkeit des Textes. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 31-42.
- Kepser, Matthis (1999): Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen: D-Punkt.
- Kepser, Matthis (2002): Auf den Spuren eines Zeit-Spiel-Films. Anregungen zu *Lola rennt*. In: Praxis Deutsch 29, H. 175, S. 44-50.
- Kepser, Matthis / Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.) (2004): Medienkritik im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider (= Diskussionsforum Deutsch, 14).
- Kern, Peter Christoph (2002): Film. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 217-229.
- Kerres, Michael (1995): Technische Aspekte multimedialer Lehr-Lernmedien. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 25-45.
- Kiefer, Klaus H. (1982): Ästhetik - Semiotik - Didaktik. Differenzierte Wahrnehmung als Prinzip ästhetischer Erziehung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kiefer, Klaus H. (2003): „Sekunde durch Hirn“ - Zur Semiotik und Didaktik des bewegten Bildes. In: Deubel / Kiefer (Hrsg.), S. 41-58.
- Kittler, Friedrich (1988): Signal-Rausch-Abstand. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 342-359.
- Kittler, Friedrich A. (1993): Geschichte der Kommunikationsmedien. In: Huber, Jörg / Müller, Alois Martin (Hrsg.): Raum und Verfahren. Interventionen. Basel: Roter Stern, S. 169-188.
- Kittler, Friedrich A. (1995): Aufschreibesysteme 1800. 1900. München: Fink.
- Klein, Josef (1998): Boulevardisierung in TV-Kulturmagazinen? In: Holly / Biere (Hrsg.), S. 103-111.
- Klimsa, Paul (1995): Multimedia aus psychologischer und didaktischer Sicht. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 7-24.
- Kloepfer, Rolf / Landbeck, Hanne (1991): Ästhetik der Werbung. Der Fernsehspot in Europa als Symptom neuer Macht. Frankfurt / Main: Fischer.
- Kloock, Daniela / Spahr, Angela (1997): Medientheorien. Eine Einführung. München: Fink (= UTB 1986).
- Knorr, Dagmar / Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.) (1997): Textproduktion in elektronischen Umgebungen. Frankfurt / Main: Lang.
- Köhnen, Ralph (1999): Selbstbeschreibungen jugendkultureller Lebensästhetik. Benjamin Leberts *Crazy* und Benjamin von Stuckrad-Barres *Soloalbum*. In: Deutschunterricht 52, H. 5, S. 337-347.

- Köhnen, Ralph (2004): Der ganze Mensch? Denkfiguren der Medienkritik in der Geschichte und ihre Systematik. In: Jonas, Hartmut / Josting, Petra (Hrsg.): Medien: Kritik und Sprache. München: kopaed, S. 19-37.
- Köller, Wilhelm (1977): Der sprachtheoretische Wert des semiotischen Zeichenmodells. In: Spinner (Hrsg.), S. 7-77.
- Königstein, Horst (1971): Es war einmal ein Westen: Stereotyp und Bewußtsein. Wie sich marktkonforme Ästhetik selber zum Thema machen kann und was der Italo-Western damit zu tun hat. In: Ehmer (Hrsg.), S. 299-333.
- Köppert, Christine (1997): Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Verlag Ernst Vögel (= Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg 52).
- Köppert, Christine (1999): Innere Bilder zu „laufenden Bildern“. Wahrnehmung, Vorstellungsbildung, vorstellungstragende Deutung am Beispiel von Schindlers Liste. In: Praxis Deutsch 26, H. 154, S. 53-59.
- Köppert, Christine (2001): „Ich hab' auf dich gewartet, 'ne halbe Ewigkeit.“ Filmzeit, verfilmte Zeit. Ein Dechiffrierangebot in der Ausgangsstory von „Lola rennt“. In: Köppert / Metzger (Hrsg.), S. 247-260.
- Köppert, Christine / Metzger, Klaus (Hrsg.) (2001): „Entfaltung innerer Kräfte“. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Velber: Friedrich.
- Köppert, Christine / Spinner, Kaspar H. (2003): Filmdidaktik: Imaginationsorientierte Verfahren zu bewegten Bildern. In: Deubel / Kiefer (Hrsg.), S. 59-73.
- Kozłowski, Timo / Jahraus, Oliver (Hrsg.) (2000) : Elektronische Literatur. Bamberg (= Fußnoten zur Literatur, 47).
- Krämer, Sybille (1998): Zentralperspektive, Kalkül, Virtuelle Realität: Sieben Thesen über die Weltbildimplikationen symbolischer Formen. In: Vattimo / Welsch. (Hrsg.), S. 27-37.
- Krebs, Dagmar (1994): Gewalt und Pornographie im Fernsehen - Verführung oder Therapie? In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.), S. 352-376.
- Kreft, Jürgen (²1982): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle und Meyer ¹1977 (= UTB 714).
- Kriechbaum, Gerhard (2003): Kurzgeschichte und Kurzfilm. Eine Unterrichtsskizze zu *Reusenheben* von Wolf Dietrich Schnurre und Henrik Schlottmann, Federico da Cescos *Spaghetti für zwei* und Pepe Danquarts *Schwarzfahrer*. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 27, H. 4, S. 92-99.
- Kriegel, Hans-Peter (2000): Datenbanktechniken zur Unterstützung des Wissenserwerbs. In: Mandl / Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), S. 47-71.
- Krippendorff, Klaus (1994): Der verschwundene Bote. Metaphern und Modelle der Kommunikation. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.), S. 79-113.
- Krüger, Karsten (1995): Die inversale Aktion oder die soziale Plastik als Ergebnis multimediale Inszenierungen. In: Baacke / Röhl (Hrsg.), S. 233-247.
- Kruse, Peter / Stadler, Michael (1994): Der psychische Apparat des Menschen. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.), S. 20-42.

- Kubik, Johannes: Religiöse Botschaften in Videoclips – Bericht über einen Unterrichtsentwurf. Loccum: Religionspädagogisches Institut (<http://www.rpi-loccum.de/kuvideo.html>).
- Kübler, Hans-Dieter (1994): Inszenierte Wirklichkeit. Zwischen Konformität und Gegenläufigkeiten. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 41, 1, S. 8-26.
- Kübler, Hans-Dieter (1997): Surfing, chatting, mailing ... Wieviel und was für eine Pädagogik braucht das Internet? In: *medien praktisch* 3, S. 4-9.
- Kuhlen, Rainer (1991): Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Berlin u.a.: Springer Verlag.
- Küster, Arend (2001): Experiment Internet. Kinderportale und deren sinnvolle Nutzung. In: *Julit* 3, S. 12-16.
- Ladenthin, Volker (1989): Erziehung durch Literatur? Zur moralischen Dimension des Literaturunterrichts. Essen: Verlag Die blaue Eule.
- Lakoff, George / Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- Landow, George P. (1992): *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lange, Günter (1999): Kinder- und Jugendliteratur in ihre Verfilmungen am Beispiel von Charlotte Kerners Jugendbuch „Geboren 1999“. In: Franz / Lange (Hrsg.), S. 131-165.
- Lange, Günther (1992): Die Bilder zum Sprechen bringen. Über kulturelle Praxis im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 19, H. 113, S. 49-56.
- Langer, Susanne K. (1979): *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst* (amerik. 1942). Mittenwald: Mäander.
- Lehrplan für das bayerische Gymnasium: Fachlehrplan für Deutsch. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 10. Dezember 1991 (KWMBI I So.-Nr. 7/1992), S. 301-372.
- Lenke, Nils / Schmitz, Peter (1995): Geschwätz im globalen Dorf - Kommunikation im Internet. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 50, S. 117-141.
- Leubner, Martin (2001): Hyperfiction im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 53, H. 2, S. 44-57.
- Löffelholz, Martin / Altmeppen, Klaus-Dieter (1994): Kommunikation in der Informationsgesellschaft. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.), S. 570-592.
- Löffler, Heinrich (1998): Lokalfernsehen aus der Macherperspektive. In: Holly / Biere (Hrsg.), S. 157-172.
- Löser, Philipp (1999): *Mediensimulation und Schreibstrategie. Film, Mündlichkeit und Hypertext in postmoderner Literatur*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Lovink, Geert / Schultz, Pit (1999): Aus den Schatzkammern der Netzkritik. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 299-328.
- Lück, Willi van (1994): Lernen mit interaktiven Neuen Medien im Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 41, H. 1, S. 40-50.
- Lück, Willi van (1997): Computerspiele und Edutainment in der Schule. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 315-323.
- Ludwig, Otto / Spinner, Kaspar H. (1992): Schreiben zu Bildern. In: *Praxis Deutsch* 19, H. 113, S. 11-16.

- Luhmann, Niklas (1988): Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt? In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 884-905.
- Luhmann, Niklas (1999): Öffentliche Meinung und Demokratie. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 19-34.
- Luhmann, Niklas (2001): Das Medium der Kunst (1986). In: Jahraus, Oliver (Hrsg.): Niklas Luhmann. Aufsätze und Reden. Stuttgart: Reclam, S. 198-217.
- Luhmann, Niklas (²1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag ¹1995.
- Lütkehaus, Ludger (2000): Reklame - Die Pest der Kommerzgesellschaft. Ein Pamphlet. In: Schiewe (Hrsg.), S. 77-88.
- Lüttich, Ernest, W.B. / Holly, Werner / Püschel, Ulrich (Hrsg.) (1996): Textstrukturen im Medienwandel. Frankfurt / Main: Lang.
- Lutz, Benedikt (1995): Hypertextlinguistik: Erfahrungen aus der Praxis - Anregungen für die linguistische Forschung. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 50, S. 155-163.
- Mai, Manfred (1996): Wirtschaftspolitische Aspekte der Medienkompetenz. In: Rein (Hrsg.), S. 96-111.
- Maiwald, Klaus (1999a): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt / Main: Lang (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 2).
- Maiwald, Klaus (1999b): Werbung zwischen Kapital und Kult. Anmerkungen zur Veränderung eines Lerngegenstands. In: Literatur und Sprache - didaktisch (LUSD) 14, S. 7-22.
- Maiwald, Klaus (2001a): Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maiwald, Klaus (2001b): Plattformen oder platte Formen? Von der Hyperlust am Text. In: Maiwald / Rosner (Hrsg.), S.173-193.
- Maiwald, Klaus (2002): Schreiben auf Leben und Tod: Plädoyer für ein Argumentieren in fiktiven Situationen. In: Literatur und Sprache - didaktisch (LUSD) 16, S. 81-101.
- Maiwald, Klaus (2003a): Erwerb einer Medienkompetenz. In: Beisbart / Marenbach, S. 122-131.
- Maiwald, Klaus (2003b): Sprachliche und literarische Bildung in der Mediengesellschaft. In: Beisbart / Marenbach, S. 277-285.
- Maiwald, Klaus (2003c): "A place is not better than it's sign, is it?" Selbstaufhebungen des Erotischen in Bob Rafelsons *The Postman Always Rings Twice*. In: Jahraus / Neuhaus (Hrsg.), S. 71-87.
- Maiwald, Klaus (2005): Was kann Schule machen? Medienerprobungen mit angehenden DeutschlehrerInnen. Bamberg (= Literatur und Sprache - didaktisch, 18).
- Maiwald, Klaus / Rosner, Peter (Hrsg.) (2001): Lust am Lesen. Bielefeld: Aisthesis (= Schrift und Bild in Bewegung 2).
- Mandl, Heinz / Gruber, Hans / Renkl, Alexander (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 167-178.
- Mandl, Heinz / Reinmann-Rothmeier, Gabi (2000): Die Rolle des Wissensmanagements für die Zukunft: Von der Informations- zur Wissensgesellschaft. In: Mandl / Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), S. 1-17.

- Mandl, Heinz / Reinmann-Rothmeier, Gabi (Hrsg.) (2000): Wissensmanagement: Informationszuwachs - Wissensschwund? München: Oldenbourg.
- Mandl, Heinz / Reinmann-Rothmeier, Gabi / Kroschel, E. (1995): Lerngeschichten: Lernerfahrungen als wirksamer Zugang zum Lernen. Lengerich u.a.: Pabst.
- Maresch, Rudolf (1995): Mediatisierte Öffentlichkeiten. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 3, S. 394-416.
- Maresch, Rudolf (1999): Die Kommunikation der Kommunikation. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 265-298.
- Maresch, Rudolf / Werber, Niels (Hrsg.) (1999): Kommunikation - Medien - Macht. Frankfurt / Main: Suhrkamp 1999 (= stw 1408).
- Mattenklott, Gundel (1979): Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule. Stuttgart: Metzler.
- Matthias, Dieter (1992): Schreibe, wie du siehst. Zur Prägung einer Beschreibung durch Wahrnehmungsmuster. In: *Praxis Deutsch* 19, H. 113, S. 41-48.
- Matthias, Dieter (1995): Vom Gedankenlesen zum er-lesenen [sic] Gedanken. Ein Film-Buch-Vergleich am Beispiel von Ronja Räubertochter. In: *Praxis Deutsch (Sonderheft: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht)*, S. 79-86.
- Matthias, Dieter (1999): Assoziationstraining mit Videoclips im Sprachunterricht. In: *Praxis Deutsch* 26, H. 153, S. 29-34.
- Matthias, Dieter (2002): Perspektiven durch Kontraste in einem Klassiker des Fremderlebens. *Yasemin* von Hark Bohm. In: *Praxis Deutsch* 29, H. 175, S. 35-43.
- Maturana, Humberto R. (1988): Elemente einer Ontologie des Beobachtens. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 830-845.
- Meisch, Rainer (1996): Literaturgeschichte interaktiv: Hypertext und Multimedia im literaturgeschichtlichen Unterricht. In: *Anregung (Zeitschrift für Gymnasialpädagogik)* 42, S. 290-310.
- Meixner, Johanna (1996): Produktive Semantisierung im Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“. In: Müller (Hrsg.), S. 116-150.
- Menzel, Wolfgang (1991): „Bezaubernde Wirkung“ - Adjektive in der Sprache der Werbung. In: *Praxis Deutsch* 18, H. 106, S. 58-61.
- Merten, Klaus (1994a): Evolution der Kommunikation. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.), S. 141-162.
- Merten, Klaus (1994b): Wirkungen von Kommunikation. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.), S. 291-328.
- Merten, Klaus / Schmidt, Siegfried J. / Weischenberg Siegfried (Hrsg.) (1994): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Messner, Rudolf (1980): Grundmuster des Sprachunterrichts und Schüleridentität. In: Spinner (Hrsg.), S. 101-117.
- Metz, Berthold / Pfeiffer, Joachim / Staiger, Michael / Wichert, Adalbert (2004): Lesen, Schreiben, Kommunizieren im Internet. Theorie und Praxis teilvirtueller Hochschullehre. Herbolzheim: Centaurus (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 16).
- Metzger, Klaus (2001): Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Meyer, Thomas (1995): Herausforderungen und Perspektiven einer visuellen Kultur. In: Baacke / Röhl (Hrsg.), S. 50-70.
- Mikos, Lothar (1994): Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin / München: Quintessenz.
- Mikos, Lothar (1996): Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität. In: Rein (Hrsg.), S. 70-83.
- Mikos, Lothar (2001): „Deppengeschwätz“? Film- und Fernsehsymboliken im Alltag. In: Belgrad / Niesyto (Hrsg.), S. 94-103.
- Molitor-Lübbert, Silvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch (Bd. 2). Berlin / New York: de Gruyter, S. 1005-1027.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1997): Wissenschaftliche Textproduktion unter elektronischen Bedingungen. Ein heuristisches Modell der kognitiven Anforderungen. In: Knorr / Jakobs (Hrsg.), S. 47-68.
- Monaco, James (2002). Film verstehen. Reinbek: Rowohlt.
- Montada, Leo (1995): Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Oerter / Montada (Hrsg.), S. 862-894.
- Moser, Heinz (1995): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen in der Mediengesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, Axel (1998): Albertis Fenster. Gestaltwandel einer ikonischen Metapher. In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 173-183.
- Müller, Jan-Dirk (1988): Der Körper des Buchs. Zum Medienwechsel zwischen Handschrift und Druck. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 203-217.
- Müller, Klaus (1996a): Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: Müller (Hrsg.), S. 71-116.
- Müller, Klaus (1996b): Erkenntnistheorie und Lerntheorie. Geschichte ihrer Wechselwirkung vom Repräsentationalismus über den Pragmatismus zum Konstruktivismus. In: Müller (Hrsg.), S. 24-70.
- Müller, Klaus (Hrsg.) (1996) Konstruktivismus. Lehren - Lernen - Ästhetische Prozesse. Neuwied u.a.: Luchterhand Verlag.
- Müller-Maguhn, Andy (1996): Lesen und Schreiben im Informationszeitalter. In: Rein (Hrsg.), S. 167-173.
- Müller-Michaels, Harro (1980): Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein / Ts.: Scriptor.
- Müller-Michaels, Harro (²1994): Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe. Weinheim: Beltz Athenäum Verlag ¹1987.
- Nassehi, Armin (2000): Demokratie auf der Datenautobahn. Wissensmanagement in Politik und Gesellschaft. In: Mandl / Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), S. 99-113.
- Neuhaus, Stefan (2002): Revision des literarischen Kanons. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neuner, Gerhard (1980): Ali kommt nicht mit. Über die Schwierigkeiten ausländischer Kinder mit dem Deutschunterricht in der Hauptschule. In: Spinner (Hrsg.), S. 81-100.
- Neuß, Norbert (1998): „Spatzenkappen ab“ - Medien-Sinnlichkeit und Identität. In: medien impulse 25, S. 77-83.

- Nielsen, Jakob (1996): Multimedia, Hypertext und Internet. Grundlagen und Praxis des elektronischen Publizierens. Braunschweig: Vieweg (engl. 1995).
- Nöth, Winfried (²2000): Handbuch der Semiotik. Stuttgart und Weimar: Metzler (¹1985).
- Nutz, Maximilian (2000): Lesen als Differenzenerfahrung. Textverstehen und Selbstreflexion im Literaturunterricht. In: Didaktik Deutsch 8, S. 46-60.
- O'Farrell, Lawrence (1996): Konstruktivistisches Lernen und szenisches Spiel. In: Müller (Hrsg.), S. 189-196.
- Oberhuber, Bernd (1998): Text-Design. Wie Worte wirken. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 22, H. 3, S. 67-78.
- Oellerich, Jutta (2002): Schreiben zu Bildern von Keith Haring. Vorschläge von der Grundschule bis zum Lehramtsstudium. In: Deutschunterricht 55, H. 2, S. 28-33.
- Oellers, Norbert (Hrsg.) (1988): Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Selbstbestimmung und Anpassung (= Vorträge des Germanistentages Berlin 1987, Bd. 4). Tübingen: Niemeyer.
- Oerter, Rolf (1997): Lebensthematik und Computerspiel. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 59-65.
- Oerter, Rolf / Dreher, Eva (1995): Jugendalter. In: Oerter / Montada (Hrsg.), S. 310-95.
- Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.) (³1995): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union ¹1982.
- Ong, Walter J. (1982): Orality and Literacy. The Technologizing of the Word. London / New York: Methuen.
- Orgass, Stefan (1998): Paradigma tanzbezogener Popmusik. Michael Jacksons Musikvideo „Thriller“ im Unterricht. In: Musik und Bildung 30, H. 4, S. 38-43.
- Otto, Gunter (1994): Mit Sinn und Verstand. In: Zacharias (Hrsg.), S. 79-86.
- Paczensny, Reinhard (1988): Was ist geheim an der Verführung? Strategien, Techniken und Materialität der Werbung. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 474-483.
- Paech, Joachim (²1997): Literatur und Film. Stuttgart: Metzler (= SM 235).
- Paefgen, Elisabeth Katharina (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pansegrau, Petra (1997): Dialogizität und Degrammatikalisierung in E-mails. In: Weingarten (Hrsg.), S. 86-104.
- Patocka, Franz (1998): Charakteristika der Werbesprache. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 22, H. 3, S. 79-92.
- Pauen, Michael (1998): Sprache der Bilder. In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 209-218.
- Pazzini, Karl-Josef (1994a): Die Sinne und die illusionäre Hoffnung auf Ganzheitlichkeit. In: Zacharias (Hrsg.), S. 221-226.
- Pazzini, Karl-Josef (1994b): Sind die Sinne dumm? In: Zacharias (Hrsg.), S. 43-52.
- Peiker, Wolfgang (1994): Mit dem Computer Texte verstehen. In: Praxis Deutsch 21, H. 128, S. 63-65.
- Peschke, Rudolf (1998): Medienerziehung als Beitrag zur Leseförderung oder umgekehrt? In: Stiftung Lesen (Hrsg.), S. 196-202.

- Pfeiffer, K. Ludwig (1988a): Materialität der Kommunikation? In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 15-28.
- Pfeiffer, K. Ludwig (1988b): Dimensionen der 'Literatur'. Ein spekulativer Versuch. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 730-762.
- Pinker, Stephen (1997): *How the Mind Works*. New York: W.W. Norton & Co.
- Pinker, Stephen (2000): *The Language Instinct. How the Mind Creates Language* (1994). New York: HarperCollins.
- Pimer, Manfred L. (2001): Symbolische Kommunikation gibt zu lernen. Aspekte einer medienpädagogisch relevanten religionspädagogischen Symboldidaktik. In: Belgrad / Niesyto (Hrsg.), S. 86-93.
- Plümacher, Martina (1998): Sinn der Bilder. In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 49-58.
- Plumpe, Gerhard / Werber, Niels (1993): Literatur ist codierbar. Aspekte einer systemtheoretischen Literaturwissenschaft. In: Schmidt (Hrsg.), S. 9-43.
- Pörksen, Bernhard (2000): Fiktion und Wirklichkeit. Über die Schärfung des Möglichkeitssinns, die Kunst der Verwandlung und den subversiven Konstruktivismus. In: Schiewe (Hrsg.), S. 15-34.
- Posner, Roland / Schmauks, Dagmar (1998): Die Reflektiertheit der Dinge und ihre Darstellung in Bildern. In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 15-31.
- Postman, Neil (1983): *Das Verschwinden der Kindheit* (amerik. 1983). Frankfurt / Main: Fischer.
- Postman, Neil (1995): *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung* (amerik. 1995). Berlin: Berlin-Verlag.
- Pross, Harry / Beth, H. (1976): *Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Quasthoff, Uta M. (1997): Kommunikative Normen im Entstehen: Beobachtungen zu Kontextualisierungsprozessen in elektronischer Kommunikation. In: Weingarten (Hrsg.), S. 23-50.
- Rabkin, Gabriele (1995): Initiieren von schöpferischen Schreibprozessen auf der Grundlage der Ganzheits- und Gestaltpsychologie („Leipziger Schule“) - dargestellt am kreativen Schreiben zu bildender Kunst. In: Spinner (Hrsg.), S. 123-134.
- Rajewsky, Irina O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen und Basel: Francke.
- Rank, Bernhard (1999): Formen und Veränderungen des Erzählens in Bearbeitung kinderliterarischer Szenarien auf CD-ROM. In: Franz / Lange (Hrsg.), S. 190-208.
- Rank, Bernhard (2001): Per Mausclick in den Mattiswald. Kinderliteratur auf CD-ROM: Zur Bewertung multimedial aufbereiteter Spielgeschichten. In: *Julit 3*, S. 24-30.
- Rastner, Eva Maria (1998): Zur Wahrnehmung von Werbung in Pädagogik und Deutschdidaktik. Ein exemplarischer Streifzug. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 22, H. 3, S. 29-39.
- Reichertz, Jo (1998): Metaphern als Mittel der Sinnzuschreibung in der „Computerwelt“. In: Holly / Biere (Hrsg.), S. 173-186.
- Rein, Antje v. (1996): Medienkompetenz - Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft. In: Rein (Hrsg.), S. 11-23.
- Rein, Antje v. (Hrsg.) (1996): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Reuen, Sascha (1997): Der Computer als Schreibwerkzeug im Deutschunterricht. Praxiserfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55, S. 90-101.
- Richard, Birgit (1993): Music Video Clips. Von der „optophonetischen Schaumaschine“ Raoul Hausmanns zum Brain Dance der Techno Kultur. In: Wilhelm Lehbruck Museum Duisburg (Hrsg.): Frischluft. Installation - Interaktion. Duisburg, S. 116-123 (vgl. <http://web.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/indexweb/publikationen/videoclipsundspiele.htm>).
- Richard, Birgit / Krüger, Heinz-Hermann (1998): Die Techno Szene: Sprachlose Jugendkultur der 90er Jahre? In: Der Deutschunterricht 50, H. 6, S. 6-14.
- Richter, Karin (1999): Kindliche Fernsehvorlieben und Leseinteressen und deren Bedeutung für den Unterricht. In: Franz / Lange (Hrsg.), S. 109-130.
- Richter, Regina (1996a): Cognitive Apprenticeship und konstruktivistisches Lerndesign: Ein Beispiel aus dem Fremdsprachenunterricht. In: Müller (Hrsg.), S. 171-188.
- Richter, Regina (1996b): Konkretes Konstruieren: Die (Re)organisation ästhetischer Strukturen als Produktionsanlaß im Sprachunterricht. In: Müller (Hrsg.), S. 151-170.
- Rickheit, Gert / Strohner, Hans (1993): Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Tübingen und Basel: Francke (= UTB 1735).
- Rico, Gabriele L. (1984): Garantiert schreiben lernen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rieser, Hannes (1988): Mentale Modelle. In: Oellers (Hrsg.), S. 57-62.
- Röll, Franz-Josef (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt / Main: Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik.
- Röll, Franz-Josef (1995): Bild, Raum und Identität. Sinnsuche im Medienzeitalter. In: Baacke / Röll (Hrsg.), S. 142-167.
- Rommel, Bettina (1988): Psychophysiologie der Buchstaben. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 310-325.
- Rosebrock, Cornelia / Zitzelsberger, Olga (2002): Der Begriff *Medienkompetenz* als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Groeben / Hurrelmann (Hrsg.), S. 148-159.
- Rosenberg, Rainer (1988): Die Sublimierung der Literaturgeschichte oder: ihre Reinigung von den Materialitäten der Kommunikation. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 107-120.
- Rösler, Dietmar (2000): Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtueller Realität. In: Fritz / Jucker (Hrsg.), S. 121-135.
- Roth, Gerhard (1996): Die Wirklichkeit des Gehirns. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Rothkegel, Anneli (1997): Textproduktion mit Hypertext. In: Knorr / Jakobs (Hrsg.), S. 191-204.
- Rötzer, Florian (1998): Aspekte der Spielkultur in der Informationsgesellschaft. In: Vattimo / Welsch (Hrsg.), S. 149-172.
- Rötzer, Florian (1999): Aufmerksamkeit als Medium der Öffentlichkeit. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 35-58.
- Rudloff, Holger (2002): King Kong und Kafka. Katastrophenfilme und Franz Kafkas „Das Stadtwappen“. In: Deutschunterricht 55, H. 6, S. 26-29.

- Rumpf, Horst (1994): Die unbekannte Nähe - Über Entautomatisierungen. In: Zacharias (Hrsg.), S. 93-105.
- Rupp, Gerhard (1987): Kulturelles Handeln mit Texten. Paderborn: Schöningh.
- Rusch, Gebhard (1993): Literatur in der Gesellschaft. In: Schmidt (Hrsg.), S. 170-193.
- Rusch, Gebhard (1994): Kommunikation und Verstehen. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.), S. 60-78.
- Rusterholz, Peter (1977): Faktoren der Sinnkonstitution literarischer Texte in semiotischer Sicht. Am Beispiel von Hebels Kalendergeschichte: Die leichteste Todesstrafe. In: Spinner (Hrsg.), S. 78-124.
- Rusterholz, Peter (1980): Auf der Suche nach der verlorenen Identität. Identitätsprozeß und Sprachprozeß in Peter Handkes Erzählung Wunschloses Unglück. In: Spinner (Hrsg.), S. 51-66.
- Sachs-Hombach, Klaus / Rehkämper, Klaus (Hrsg.) (1998): Bild - Bildwahrnehmung - Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Saxer, Ulrich (1993): Lesesozialisation. In: Bonfadelli, Heinz / Fritz, Angela / Köcher, Renate: Leseerfahrungen und Lesekarrieren (= Lesesozialisation Bd. 2). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 311-374.
- Schachtschabel, Gaby (1980): Literaturunterricht unter identitätsförderndem Aspekt. Ein Bericht über die Gestaltung eines Deutschkurses in der Jahrgangsstufe 13. In: Spinner (Hrsg.), S. 132-147.
- Scheffer, Bernd (1988): Lebensentwürfe im Fernsehen. Die Herrschaft der Fiktion unter dem Schein des Authentischen. In: Oellers (Hrsg.), S. 147-157.
- Scheffer, Bernd (1992): Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Scheffer, Bernd (2000a): Nachwort. In: Scheffer, Bernd (Hrsg.): Schrift und Bild in Bewegung. München.
- Scheffer, Bernd (2000b): Der Mediensurfer als neuer Typus der Lese- und Medienkultur. In: Kozłowski / Jahraus (Hrsg.), S. 18-31.
- Scheffer, Bernd (2001): Zur neuen Lesbarkeit der Welt. In: Maiwald / Rosner (Hrsg.), S. 195-209.
- Schelske, Andreas (1998): Zeichen einer Bildkultur als Gedächtnis. In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 59-68.
- Schiesser, Jaco (1996): Video killed the radio star. Musikvideos – Kunst der Gehirnwäsche oder Schule der Ästhetik? (<http://www.xcult.ch/texte/schiesser/video.html>).
- Schiewe, Jürgen (2000): Sprache zwischen Sprachwissenschaft und Sprachkritik. In: Schiewe (Hrsg.), S. 137-154.
- Schiewe, Jürgen (Hrsg.) (2000): Welche Wirklichkeit wollen wir? Beiträge zur Kritik herrschender Denkformen. Schliengen: Edition Argus.
- Schiffer, Eckhard (2001): Lesen ist wie Laufen. Bücher eröffnen interaktive Abenteuer und wirken so auf Gedächtnis, Fantasie und Identität. In: Julit 3, S. 37-44.
- Schilcher, Anita (2001): Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre. Studien zum Verhältnis von Normativität und Normalität im Kinderbuch

- und zur Methodik der Werteerziehung. Frankfurt / Main: Lang (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 15).
- Schiltz, Bernd (1980): Märchen und Erfahrung. Bericht über einen Unterrichtsversuch in Klasse 5. In: Spinner (Hrsg.), S. 118-131.
- Schindler, Friedemann (1997): CyberCommunities - herumhängen, kommunizieren, spielen und lernen. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 137-155.
- Schindler, Friedemann / Wiemken, Jens (1997): „Doom is invading my dreams“. Warum ein Gewaltspiel Kultstatus erlangte. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 289-297.
- Schirra, Jörg / Scholz, Martin (1998): Zwei Skizzen zum Begriff „Photorealismus“ in der Computergraphik. In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 69-79.
- Schlaffer, Heinz (1998): Unwissenschaftliche Bedingungen der Literaturwissenschaft. In: Jahrbuch der deutschen Schiller-Gesellschaft Bd. XLII, S. 486-490.
- Schlobinski, Peter (2002): Sportberichterstattung: Zur Inszenierung von Sportereignissen in den Massenmedien. In: Der Deutschunterricht 54, H. 2, S. 51-61.
- Schmid, Ulrich (1999): Videoclips - ein Thema für Projekt- und Studientage. In: Praxis Deutsch 26, H. 153, S. 48-52.
- Schmidt, Siegfried J. (1993): Kommunikationskonzepte für eine systemorientierte Literaturwissenschaft. In: Schmidt (Hrsg.), S. 241-268.
- Schmidt, Siegfried J. (1994a): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Schmidt, Siegfried J. (1994b): Die Wirklichkeit des Beobachters. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.), S. 3-19.
- Schmidt, Siegfried J. (1994c): Konstruktivismus in der Medienforschung: Konzepte Kritiken, Konsequenzen. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hrsg.), S. 592-623.
- Schmidt, Siegfried J. (1998a): Die Zähmung des Blicks. Konstruktivismus - Empirie - Wissenschaft. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Schmidt, Siegfried J. (1998b): Modernisierung, Kontingenz, Medien: Hybride Beobachtungen. In: Vattimo / Welsch (Hrsg.), S. 173-186.
- Schmidt, Siegfried J. (1999): Technik-Medien-Politik. Die Erwartbarkeit des Unerwartbaren. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 108-132.
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1993): Literaturwissenschaft und Systemtheorie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmidt-Dumont, Geralde (1997): Ästhetische Kommunikation am Beispiel von Bildgestaltung und Bildrezeption im Bilderbuch. In: Peltsch, Steffen (Hrsg.): Auch Bilder erzählen Geschichten ... Beziehungen zwischen Text und Bild im Kinder- und Jugendbuch (= Beiträge Jugendliteratur und Medien, 8. Beiheft), S. 73-97.
- Schmittinger, Inge (1995): Körperwahrnehmung im Spannungsfeld zwischen Technik und Abbild - Geschlechtsspezifische Medienaneignung von Mädchen. In: Baacke / Röhl (Hrsg.), S. 223-232.
- Schmitz, Ulrich (1995): Neue Medien und Gegenwartssprache. Lagebericht und Problemskizze. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 50, S. 7-51.

- Schmitz, Ulrich (1996): ZAP und Sinn. Fragmentarische Textkonstitution durch überfordernde Medienrezeption. In: Lüttich / Holly / Püschel (Hrsg.), S. 11-29.
- Schmitz, Ulrich (1997): Schriftliche Texte in multimedialen Kontexten. In: Weingarten (Hrsg.), S. 131-158.
- Schmitz, Ulrich (1998): Technisierte Restriktion und multimedialer Überfluß als gegenläufig produktive Tendenzen der Sprachentwicklung durch Computer. In: Holly / Biere (Hrsg.), S. 221-236.
- Schneider, Norbert (1996): Der Erwerb von Medienkompetenz - eine Aufgabe der Kulturpolitik. In: Rein (Hrsg.), S. 42-50.
- Schnell, Ralf (2000): Medienästhetik. Zu Geschichte und Theorie visueller Wahrnehmungsformen. Stuttgart: Metzler.
- Schnotz, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Schnotz, Wolfgang (1995): Wissenserwerb mit Diagrammen und Texten. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 85-105.
- Schnotz, Wolfgang (1998): Imagination beim Sprach- und Bildverstehen. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 38, H. 2, S. 141-154.
- Schober, Otto (1977): Studienbuch Literaturdidaktik. Neuere Konzeptionen für den schulischen Umgang mit Texten. Analysen und Materialien. Kronberg / Ts.: Scriptor.
- Scholz, Oliver R. (1998): Was heißt es, ein Bild zu verstehen? In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 105-117.
- Schön, Erich (1987): Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schön, Erich (1998): Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland - Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen (Hrsg.),
- Schönert, Jörg (1998): Warum Literaturwissenschaft heute nicht nur Literatur-Wissenschaft sein soll. In: Jahrbuch der deutschen Schiller-Gesellschaft Bd. XLII, S. 491-494.
- Schönweiss, Friedrich (1997): Wenn Kinder 'Fehler' machen. Der Beitrag des Computers zur Analyse von Denkleistungen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55, S. 57-69.
- Schöttker, Detlev (Hrsg.) (1999): Von der Stimme zum Internet. Texte aus der Geschichte der Medienanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= UTB 2109).
- Schrodt, Richard (1992): Werbung, Sprache, Ideologie. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 16, H. 3, S. 56-76.
- Schröter, Elke (1997): Der Beitrag des Schreibwerkzeuges Computer zur Herausbildung von Schreib- und Lesekompetenz jüngerer Kinder. Erfahrungen aus der „Schreibwerkstatt für Kinder“ an der technischen Universität Berlin. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55, S. 70-89.
- Schulte Berge, Gerlind / Schoett, Silja / Garbe, Christine (2002): Medienkompetenz und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit von Jugendlichen im Lichte biographischer Forschung. In: Groeben / Hurrelmann (Hrsg.), S. 255-268.
- Schulte, Miriam (1999): Pop-Literatur und kultureller Wandel. Literarische Aneignungsweisen von Pop in deutschen Romanen der 90er Jahre. In: Der Deutschunterricht 52, H. 5, S. 348-356.

- Schulte-Sasse, Jochen (1988): Von der schriftlichen zur elektronischen Kultur: Über neuere Wechselbeziehungen zwischen Mediengeschichte und Kulturgeschichte. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 429-453.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt / New York: Campus Verlag.
- Schuster, Karl (1995): Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Segeberg, Harro (1993): Rahmen und Schnitt. Zur Mediengeschichte des Sehens seit der Aufklärung. In: Wirkendes Wort 43, H. 2, S. 286-301.
- Shusterman, Richard (1998): Soma und Medien. In: Vattimo / Welsch (Hrsg.), S. 113-126.
- Sichtermann, Barbara (1994): Fernsehen. Berlin: Wagenbach.
- Sieber, Peter (1998): Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 191).
- Sievers, Torsten / Runkehl, Jens (2002): Werbekommunikation im Internet. In: Der Deutschunterricht 54, H. 2, S. 36-50.
- Silverstone, Roger (1994): Television and Everyday Life. London / New York: Routledge [Kap. 1: „Television, ontology, and the transitional object“ S. 1-23].
- Simanowski, Roberto (2001): Von der Lyrikmaschine zum Internetroman. In: Der Deutschunterricht 53, H. 2, S. 15-30.
- Sobchak, Vivian (1988): The Scene of the Screen. Beitrag zu einer Phänomenologie der „Gegenwärtigkeit“ im Film und in den elektronischen Medien. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 416-428.
- Spangenberg, Peter M. (1988): TV, Hören, Sehen. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 776-798.
- Spangenberg, Peter M. (1993): Stabilität und Entgrenzung von Wirklichkeiten. Systemtheoretische Überlegungen zu Funktion und Leistung der Massenmedien. In: Schmidt (Hrsg.), S. 66-100.
- Spangenberg, Peter M. (1999): Das Medium Audiovision. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 59-82.
- Spanhel, Dieter (2004): Aufgaben der Medienpädagogik unter anthropologischem Aspekt. In: Jonas, Hartmut / Josting, Petra (Hrsg.): Medien - Deutschunterricht - Ästhetik. München: koopaed, S. 127-140.
- Spinner, Kaspar H. (1977): Semiotische Grundlegung des Literaturunterrichts. In: Spinner (Hrsg.), S. 125-164.
- Spinner, Kaspar H. (1980a): Ich und Welt im Unterricht. Schülertexte als Paradigma. In: Spinner (Hrsg.), S. 7-14.
- Spinner, Kaspar H. (1980b): Entwicklungsspezifische Unterschiede im Textverstehen. In: Spinner (Hrsg.), S. 33-50.
- Spinner, Kaspar H. (1980c): Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In: Spinner (Hrsg.), S. 67-80.
- Spinner, Kaspar H. (1987): Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 14, H. 81, S. 17-23.
- Spinner, Kaspar H. (1989a): Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In: Praxis Deutsch 16, H. 95, S. 13-19.

- Spinner, Kaspar H. (1989b): Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: *Der Deutschunterricht* 41, H. 4, S. 19-23.
- Spinner, Kaspar H. (1999): Ein Geschichten-Schrank. Kreatives Schreiben zu einem Bilderbuch. In: *Praxis Deutsch* 26, H. 154, S. 26-27.
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (1977): *Zeichen, Text, Sinn. Zur Semiotik des literarischen Verstehens*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (1980): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (1995): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt / Main: Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 20).
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (1999): *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel.
- Stang, Richard (1996): Wahrnehmungsbildung als Zukunftsaufgabe. In: Rein (Hrsg.), S. 143-155.
- Steckel, Rita / Trudewind, Clemens (1997): Aggressionen in Videospiele: Gibt es Auswirkungen auf die Spieler? In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 217-227.
- Steenblock, Volker (1999): *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*. München: Fink.
- Steinbach, Silke (1996): Medienkompetenz - eine aktuelle Bestandsaufnahme medienpädagogischer Theorie und Praxis. In: Rein (Hrsg.), S. 156-166.
- Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner (2004): *Sprachdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt.
- Stielow, Reimar (1994): Zur Aktualität des Sinnesmotivs. In: Zacharias (Hrsg.), S. 67-77.
- Stiftung Lesen (Hrsg.) (1998): *Lesen im Umbruch - Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia*. Baden-Baden: Nomos.
- Stingelin, Martin (1988): Kugeläußerungen. Nietzsches Spiel auf der Schreibmaschine. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), 326-341.
- Storrer, Angelika (1997): Vom Text zum Hypertext. Die Produktion von Hypertexten auf der Basis traditioneller wissenschaftlicher Texte. In: Knorr / Jakobs (Hrsg.), S. 121-139.
- Strittmater, Peter / Mauel, Dirk (1995): Einzelmedium, Medienverbund und Multimedia. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 47-61.
- Suter, Beat (2001): Hyperfiction - ein neues Genre. In: *Der Deutschunterricht* 53, H. 2, S. 4-14.
- Sutter, Tilman / Charlton, Michael (2002): Medienkompetenz - einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben / Hurrelmann (Hrsg.), S. 129-147.
- Tergan, Sigmar-Olaf (1995): Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 123-137.
- Theunert, Helga (1996): Perspektiven der Medienpädagogik in der Multimedia-Welt. In: Rein (Hrsg.), S. 60-69.
- Thiele, Jens (1996): Das Bilderbuch in der Medienwelt des Kindes. In: *Grundschule* 28, H. 9, S. 14-19.
- Thiele, Jens (2000a): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 228-245.

- Thiele, Jens (2000b): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Oldenburg: Isensee Verlag.
- Thömmes, Arthur (2002): Populäre Musik im Religionsunterricht. In: *Il buco* 1, S. 1-4.
- Todesco, Rolf (1995): Schränkt Hypertext die Sprache ein? Ein Erfahrungsbericht über den Versuch, ein Hyper-Lexikon zu schreiben. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 50, S. 165-176.
- Trabant, Jürgen (1971): Superman - Das Image eines Comic-Helden. In: Ehmer (Hrsg.), S. 251-276.
- Tully, Claus J. (1994): Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tulodziecki, Gerhard (³1997): Medien in Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard et al. (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Turkle, Sherry (1995): *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. New York u.a.: Simon & Schuster.
- Udwin, Victor (1988): Der materiale Signifikant. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 858-877.
- Vattimo, Gianni (1998): Die Grenzen der Wirklichkeitsauflösung. In: Vattimo / Welsch (Hrsg.), S. 13-26.
- Vattimo, Gianni / Welsch, Wolfgang (1998): Einleitung. In: Vattimo / Welsch (Hrsg.), S. 7-11.
- Vattimo, Gianni / Welsch, Wolfgang (Hrsg.) (1998): *Medien – Welten – Wirklichkeiten*. München: Fink.
- Venter, Kerstin (2000): Kreatives Schreiben als weitere Form des Aufsatzunterrichts. Mit einem Beispiel zum „Schreiben zu Bildern“ in einer 12. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. Universität Bamberg (Manuskript).
- Vorderer, Peter (1998): Vom Leser zum User - Thesen zur Konkurrenz von Buch und neuen Medien. In: *Stiftung Lesen* (Hrsg.), S. 180-186.
- Waldmann, Günter (1980): *Literatur zur Unterhaltung* (2 Bde.). Hamburg: Rowohlt.
- Waldmann, Günter ([?]1999): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Waldmann, Günter / Bothe, Katrin (1992): *Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- Watzlawick, Paul (1988): Verschreiben statt Verstehen als Technik von Problemlösungen. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 878-883.
- Wegener-Spöhring, Gisela (1997): Spiel und Aggressivität. Ihr Wechselverhältnis in der Theorien des Spiels und in einem Beispiel. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 263-276.
- Weibel, Peter (1986): Von der visuellen Musik zum Musikvideo. In: Bódy, Veruschka / Weibel, Peter (Hrsg.): *Clip, Klapp, Bum. Von der visuellen Musik zum Musikvideo*. Köln: DuMont, S. 53-163.
- Weidenmann Bernd (1995a): *Abbilder in Multimedia-Anwendungen*. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 107-121.

- Weidenmann, Bernd (1995b): Multicodierung und Multimedialität im Lernprozeß. In: Issing / Klimsa (Hrsg.), S. 65-84.
- Weidenmann, Bernd (1998): Psychologische Ansätze zur Optimierung des Wissenserwerbs mit Bildern. In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 243-253.
- Weingarten, Rüdiger (1995): Kommunikation der Medienerfahrung. Überlegungen zur Entwicklung und Didaktik einer kommunikativen Fähigkeit. In: Der Deutschunterricht 47, H. 1, S. 84-93.
- Weingarten, Rüdiger (1997a): Sprachwandel durch Computer. In: Weingarten (Hrsg.), S. 7-20.
- Weingarten, Rüdiger (1997b): Textstrukturen in neuen Medien: Clusterung und Aggregation. In: Weingarten (Hrsg.), S. 215-237.
- Weingarten, Rüdiger (2001): Hyperfiction. Strukturen und Rezeptionsprozesse vernetzter Texte im Internet. In: Julit 3, S. 17-23.
- Weingarten, Rüdiger (Hrsg.) (1997): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weinrich, Harald (1988): Über Sprache, Leib und Gedächtnis. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hrsg.), S. 80-93.
- Weiß, Eckehart (2000): „Deutsch digital“ Clavius-Gymnasium Bamberg, Schuljahr 1998/99 und Schuljahr 1999/00. Bamberg (Manuskript).
- Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, Wolfgang (1995): Künstliche Paradiese? Betrachtungen zur Welt der elektronischen Medien - und zu anderen Welten. In: Baacke / Röhl (Hrsg.), S. 71-95.
- Welsch, Wolfgang (1998): Eine Doppelfigur der Gegenwart: Virtualisierung und Revalidierung. In: Vattimo / Welsch (Hrsg.), S. 229-248.
- Werber, Niels (1999): Die Zukunft der Weltgesellschaft. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 414-444.
- Werder, Lutz v. (1988): Schreiben als Therapie. Ein Übungsbuch für Gruppen und zur Selbsthilfe. München: Verlag J. Pfeiffer.
- Wermke, Jutta (1989): Die Bildbeschreibung - eine Frage des Standpunkts. Frankfurt / Main: Lang (= Forschungen zur Literatur- und Kulturgeschichte 20).
- Wermke, Jutta (1992): betrachten - beschreiben - verdichten - sehen. Eine 10. Hauptschulklasse und die „Vorahnung des Bürgerkrieges“ von Dali. In: Praxis Deutsch 19, H. 113, S. 35-40.
- Wermke, Jutta (1995): Hören - Horchen - Lauschen. Zur Hörästhetik als Aufgabenbereich des Deutschunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Umweltwahrnehmung. In: Spinner (Hrsg.), S. 193-215.
- Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: kopäd.
- Wermke, Jutta (1999): Medienerziehung im Deutschunterricht - mit Unterrichts Anregungen zu auditiven Medien. In: Spinner (Hrsg.), S. 54-63.
- Wermke, Jutta (2003): Transitorische Momente - Oder: Die Frage nach der Kreativität heute. In: Deubel / Kiefer (Hrsg.), S. 129-139.
- Wermke, Jutta (Hrsg.) (2001): Hören und Sehen: Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München: kopäd.


- Wichert, Adalbert (1992): Computer im Text - Text im Computer. Perspektiven des Deutschunterrichts. In: Diskussion Deutsch 128, S. 593-602.
- Wichert, Adalbert (1994): Lyrik aus dem Computer. In: Praxis Deutsch 21, H. 128, S. 66-71.
- Wichert, Adalbert (1997): Hypertext im Deutschunterricht. Überlegungen zur Rhetorik und Didaktik des Hypertexts. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55, S. 118-131.
- Wiegerling, Klaus (1998): Medienethik. Stuttgart / Weimar: Metzler (= SM 314).
- Wieler Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als Problem. Bern: Lang.
- Wiemken, Jens (1997a): Breaking the Rules. Ansätze für den kreativen Umgang mit Computerspielen in der außerschulischen Jugendarbeit. In: Fritz / Fehr (Hrsg.), S. 327-331.
- Wiemken, Jens (1997b): Computerspiele - spielerische und kreative Computeranwendungen für Kinder und Jugendliche (Modellversuch der Landesbildstelle Bremen). In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55, S. 208-214.
- Wiesing, Lambert (1998): Sind Bilder Zeichen? In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hrsg.), S. 95-101.
- Wilkening, Gisela (2002): Das Mädchen als Subjekt der Lektüre und als Objekt pädagogischer Entwicklung. Zur pädagogischen Kritik des Mädchenlesens der Kaiserzeit. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa, S. 44-70.
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Frankfurt / Main: Lang (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, 890).
- Winkler, Justin (2001): Soundscapes, Klanglandschaften und Hörbewegungen. In: Wermke (Hrsg.), S. 27-40.
- Winter, Rainer (1997): Faszination Video. Die Aneignungspraktiken von Jugendlichen. In: Der Deutschunterricht 49, H. 3, S. 48-55.
- Woesler, Winfried (1982): Der Reim als Mittel der Werbung. In: Diskussion Deutsch 65, S. 233-241.
- Wunderlich, Stefan (1999): Vom digitalen Panopticum zur elektrischen Heterotopie. Foucaultsche Topographien der Macht. In: Maresch / Werber (Hrsg.), S. 342-367.
- Wygotski, Lem (1981): Denken und Sprechen (1934). Frankfurt / Main: Fischer.
- Zabka, Thomas (2001): Zum Symbolverstehen von Videoclips. Didaktische Reflexionen und Ratschläge. In: Wermke (Hrsg.), S. 109-124.
- Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (1994): Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Essen: Klartext-Verlag.
- Zeitlinger, Eva (2003): Unterhaltungsfilme im Unterricht? Versuch einer Begründung in Theorie und Praxis. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 27, H. 4, S. 78-85.

Verzeichnis der Abbildungen

<i>Abb. 1: Kommunikationsformen nach Holly (1997)</i>	17
<i>Abb. 2: Evolution der Kommunikation nach Merten (1994a)</i>	21
<i>Abb. 3: Fließende Außengrenzen von Werbung</i>	33
<i>Abb. 4: Proposition und mentales Modell</i>	86
<i>Abb. 5: Textdimensionen und erweiterter Textbegriff</i>	107
<i>Abb. 6: Filmplakat Lara Croft</i>	113
<i>Abb. 7: Zeichensysteme, Codifizierungen, kulturelle Einheiten</i>	123
<i>Abb. 8: Dimensionen und Vermittlungsinstanzen</i>	130
<i>Abb. 9: Der Zusammenhang von Kognition, Sprache, Kommunikation, Codes und Medienangeboten in der Selbst- und Fremdverständigung</i>	132
<i>Abb. 10: Codes nach Doelker (1997)</i>	178
<i>Abb. 11: Das dreiwertige Zeichenmodell von Peirce</i>	186
<i>Abb. 12: Didaktisches Handeln und Identität (nach Spinner [Hrsg.] 1977, 1980)</i>	194
<i>Abb. 13: Sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung – Affinitäten und Anleihen</i>	202
<i>Abb. 14: Visuelle Diskurskonstruktion in Twister: Männer und Frauen</i>	207
<i>Abb. 15: Videoclip Whenever, Wherever (Shakira)</i>	218
<i>Abb. 16: Videoclip A Little Less Conversation (JXL & Elvis)</i>	222
<i>Abb. 17: Videoclip Without Me (Eminem)</i>	227
<i>Abb. 18: Werbeblöcke im Überblick (Auszug aus K-RTL vom 25.05.2003)</i>	233
<i>Abb. 19: Werbespot Manhattan (Eiscreme)</i>	236
<i>Abb. 20: Werbespot Oral B (Zahnbürste)</i>	237
<i>Abb. 21: Werbespot Kinderpingui (Milchdessert)</i>	238
<i>Abb. 22: Unterrichtssequenz über Twister im Überblick</i>	246
<i>Abb. 23: Unterrichtssequenz über Videoclips im Überblick</i>	273
<i>Abb. 24: Ko-Text Fruchtblase als Schreibenanlass</i>	281
<i>Abb. 25: Unterrichtssequenz über Fernsehwerbung im Überblick</i>	303
<i>Abb. 26: „Imaginatives Wahrnehmen“ von Einzelbildern – Aufgabenstellungen</i> .	304
<i>Abb. 27: Warum Cheerleader in einer Eiscreme-Werbung (Schülerplakat)</i>	313
<i>Abb. 28: Wandcollage über Fernsehwerbung</i>	319



In einer zusehends visuell geprägten Kultur wird das „Lesen“ von Bildern eine Erziehungsaufgabe. Auf das Erfordernis visueller Kompetenz antwortet die hier vorgeschlagene Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. Ihr Augenmerk richtet sich auf Kinofilme des Mainstreams, auf Fernsehwerbung und Videoclips. Durch sprachlich-kommunikative Anschlüsse wird die Semiotik solcher Texte erschlossen, werden ästhetischer Genuss und reflexive Distanz vermittelt, wird Wahrnehmung in Beobachtung überführt. Dabei wird das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung durch Praxisdokumentationen für alle Schulstufen veranschaulicht.

 kopaed

ISBN 3-938028-46-7

€ 22,80