

Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik

Lehramtsstudierende rekonstruieren und reflektieren das Lesen und Schreiben von SekundarschülerInnen zu multimodalen Texten

Carolin Führer

Abstract

Im Beitrag wird begründet, warum – im Anschluss an die heutige Lese- und Mediumgebung der Schülerinnen und Schüler und die didaktischen Voraussetzungen der Primarstufe – auch in den Sekundarstufen multimodales Verstehen didaktisch fokussiert werden sollte. Anhand der Darstellung verschiedener Reflexionsformen und Aufgabenformate im Rahmen der Hochschullehre kann ersichtlich werden, welche Chancen in der Beschäftigung mit multimodalen Texten und deren Rezeption durch Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen für die fachdidaktische Professionalisierung von Lehrkräften liegen. Exemplarische Einblicke in die multimodale Rezeption rekonstruierender, konzeptionierender und reflektierender Lernprozesse von Studierenden verdeutlichen, dass bisherige Verarbeitungs- und Aufgabenformate im Deutschunterricht als Sprach- und/oder Leseförderinstrument zu einseitig sind, da das Verstehen von multimodalen Texten vom traditionell textbasierten Lesen (graduell) differenziert werden muss.

Schlüsselwörter

Multimodal Literacy, Text und Bild, Rezeptionstheorie, LehrerInnenausbildung, Professionalisierung

⇒ Titre, résumé et mots-clés en français à la fin de l'article

Autorin

Carolin Führer, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich A: Germanistik, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, fuehrer@uni-wuppertal.de

Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik

Lehramtsstudierende rekonstruieren und reflektieren das Lesen und Schreiben von SekundarschülerInnen zu multimodalen Texten

Carolin Führer

1. Einleitung: Multimodale Texte in der (aktuellen) Unterrichtspraxis

The texts that adolescents encounter today are often multimodal, meaning they incorporate a variety of modes, including visual images, hypertext, and graphic design elements along with written text. Expanding the perspectives students use to make sense of these multimodal texts is an important part of comprehension instruction (Serafini 2011, 342).

Frank Serafini (2014) hat für den angloamerikanischen Raum im Zusammenhang mit multimodalen Texten auf die Veränderungen des (Lese-)Verstehens und die daraus resultierenden Auswirkungen für die Praxis des Lesens im Unterricht hingewiesen (Serafini 2014). Er benennt auf dieser Grundlage drei (Lern-)Perspektiven, die für das Verständnis multimodaler Texte in Erweiterung des konventionellen Textverstehens notwendig werden: „(1) art theory and criticism, (2) the grammar of visual design, and (3) media literacies“ (Serafini 2011, 342).

Bei digitalen Texten im Internet ist diese Erweiterung des Literacy-Konzepts offenkundig notwendig; zunehmend gilt dies aber auch für literarische Printtexte, z.B. in der Kinder- und Jugendliteratur. Die Zunahme an komplexen (Print-)Hybridmedien wie Bilderbüchern, Fotoromanen, Graphic Novels usw. auf dem Buchmarkt ist unbestritten, aber auch die konventionelle Begegnung mit multimodalen Printtexten in Form von Plakaten, Bildunterschriften oder literarischen Paratexten (Buchcovers etc.) soll hier nicht vergessen werden. Aus diesem Grunde kann in der Elementar- und Primarstufendidaktik eine Literacy-Erziehung, die Bild und Text integriert, bereits auf eine Tradition zurückblicken (Wieler 2008, Volz & Scherer 2016 und 2014, Dehn & Merklinger 2015, Knopf & Abraham 2014, Kruse & Sabisch 2013, Klenz & Jantzen 2013, Dichtl 2017). Empirische Untersuchungen in institutionellen Kontexten weisen in diesem Zusammenhang jedoch immer wieder nach, dass die Komplexität der damit verbundenen Verstehensprozesse – beispielsweise mit Bezug auf das Bilderbuch – nach wie vor von Fachkräften unterschätzt wird (vgl. Kruse 2012).

Im Unterricht der Sekundarstufe scheinen multimodale Texte bislang eher im Umgang mit Sachtexten als in der ästhetischen Bildung bzw. der Literaturvermittlung eine Rolle zu spielen. Denn so häufig Schrift und Bild im Unterricht miteinander kombiniert werden, bleibt besonders in den Sekundarstufen ein hierarchisches Gefälle bestehen: Oft wird das mediale Angebot aus Bild und Schrift so konzipiert, dass die Sprache die zentralen Informationen liefert, während das Bild nach wie vor vorwiegend „Beiwerk“ bleibt, das *zusätzlich* Orientierung bieten und die dargestellten Sachverhalte illustrieren soll, jedoch keine qualitative Auseinandersetzung in Zusammenhang mit den Lernzielen des Unterrichtes darstellt (vgl. Baum 2005 und 2010, Pettersson 2010). Dies führt möglicherweise dazu, dass Schülerinnen und Schüler bereits in der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe Bildern zwar einerseits eine positive Wirkung im Bereich Kognition und Motivation beimessen, andererseits in Lernprozessen jedoch den schriftlichen Text bevorzugen und die Bilder nur kurz betrachten und nicht geregelt in den Leseprozess integrieren (vgl. Kist 2016, 379).

Deutlich wird an diesen Tendenzen, dass Schülerinnen und Schüler sowie Lehrende zu wenig darüber wissen, was multimodale Texte leisten können und wie diese erlesen und erarbeitet werden können. Die dem z.T. auch vorausgehenden stereotypen Vorstellungen von „richtigen Texten und richtigem Lesen“ gehen damit einher, dass Schülerinnen und Schüler oft nur einen Bruchteil ihrer literalen Praxis als Literalität wahrnehmen (Wiesner 2014). Dies wird in der Praxis des Deutschunterrichtes noch verstärkt, indem Bilder das „Erstellen, Verstehen, Bearbeiten und Behalten von Texten und Situationen“ befördern und beeinflussen (Blei-Hoch 2006, 54). Bilder *dienen* nur dem Lesenlernen oder der Gegenstandsvermittlung. In Bezug auf multimodale Texte hat dies zur Folge, dass sie tendenziell als Unterstützung der „schwachen“ Leserinnen und Leser, im literarischen Anfangsunterricht oder im Rahmen medienkritischer Erziehung eingesetzt werden.

2. Projektbasiertes Studieren: Von der Fallarbeit zur Entwicklung und Erprobung von Aufgaben zu multimodalen Texten

Während demnach in der angelsächsischen Didaktik an einer differenzierten Theoriegrundlage für multimodales Verstehen gearbeitet wird, werden im deutschsprachigen Raum zur Erschließung multimodaler Texte solche kognitiven Lesestrategien vermittelt, die auch zur Steigerung des Textverständnisses konventioneller linear strukturierter Texte empfohlen werden (gliedern, zusammenfassen, Fragen stellen, antizipieren usw.; vgl. z.B. Gold 2010). Der Umgang mit multimodalen Texten als spezifisches Medium des Deutschunterrichts und die damit einhergehenden Verstehensprozesse werden didaktisch bisher jedoch kaum modelliert.

Im Rahmen des „projektbasierten Studierens“ der Bund-Länder-Initiative „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde daher gemeinsam mit Lehramtsstudierenden des Praxissemesters in den Blick genommen, wie Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I multimodale Texte rezipieren.

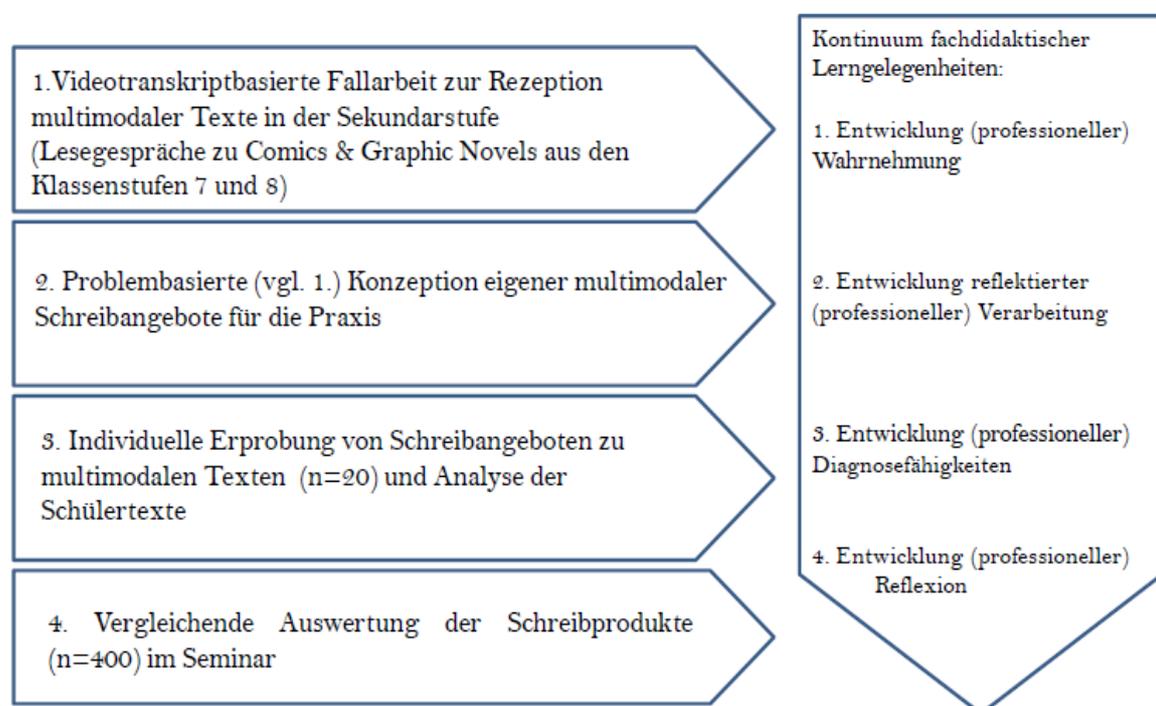


Abb. 1: Ablaufplan zum projektbasierten Studieren im Praxissemester

Im Folgenden soll der Ablauf des Studienprojektes (vgl. Abb. 1) sowie die konzeptionellen Grundlagen dafür kurz skizziert werden, um unter 2.3. einen vertieften exemplarischen Einblick in das fachdidaktische Lernen der Studierenden zu geben. Einer rekonstruktiven Fallarbeit folgt eine zunehmend eigenständige Reflexion und Konstruktion möglicher multimodaler Gegenstände im Unterricht, um auch für die generelle Widerständigkeit der Konzeption von Unterrichtsettings in angemessener Weise zu sensibilisieren: entgegen eines vorschnellen Adaptierens der als „normal“ identifizierten Praxis und entgegen einer möglichen Aushandlung bzw. Ersetzung alternativer Vermittlungsmodelle zur Praxis. Vielmehr soll zunächst die Wirkungsmächtigkeit der biografisch mitgebrachten Inszenierungsmuster von Deutschunterricht wahrgenommen und reflektiert werden – wider einer Tendenz bzw. den Wunsch der Studierenden, möglichst schnell und reibungslos unterrichten zu können (Pflugmacher 2016, 15). Die Studierenden sollen mit diesen Gedanken in einem ersten Schritt aus einer situierten „normalen“ Lernsituation die Herausforderungen und Potenziale multimodalen Lesens im Unterricht identifizieren, indem sie die Irritationen im Verstehensprozess weniger kompetenter Leserinnen und Leser im Rückblick rekonstruierend verstehen (ebd.). Dabei wird v.a. ein Reflexionswissen erzeugt, was in der kasu-

istischen Unterrichtsforschung gemäss Wernet (2006, 112) zunächst interesselos entsteht und im Rahmen einer kasuistischen Lehrerausbildung zur Dekonstruktion internalisierter Deutungsmuster der Studierenden führen soll (Wieser 2015, 31).

2.1. Videotranskriptbasierte Fallarbeit zur Rezeption multimodaler Texte in der Sekundarstufe (vgl. Abb. 1, Schritt 1)

Die Lehramtsstudierenden erhalten dazu Einblick in (videographisch) dokumentierte Unterrichtsszenen (im Schwerpunkt Lesegespräche) sowie Schreibprodukte von Schülerinnen und Schülern aus einer 7. und 8. Klassenstufe an einem Gymnasium zu Nadia Buddes Graphic Novel *Such dir was aus, aber beeil dich!* (Klasse 7) sowie Simon Schwartz' Comic *drüben!* (Klasse 8). Die Videographien und Dokumente wurden für empirisch-qualitative Beobachtungen im Rahmen des Forschungsprojektes „Erzählen in Texten und Bildern – Graphic Novels im Deutschunterricht“ an der TU Dresden (vgl. Hoffmann 2015) im Jahr 2015 erhoben. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden dem Fachlehrer nur die genannten Lektüren zur Verfügung gestellt, die Unterrichtseinheiten selbst konzipierte und führte der Fachlehrer durch. Diese vom Fachlehrer gestalteten Unterrichtseinheiten fanden in einem Zeitraum von zwei Wochen statt, die Erarbeitung der Lektüren fand auf Anregung der universitären Projektbegleitung in Vorlese- und Bildbetrachtungsgesprächen unter den Schülerinnen und Schülern statt (in Anlehnung an Hoffmann 2015).

Im Rahmen des projektbasierten Studierens erhalten die Studierenden zunächst Gelegenheit, professionsbezogene und domänenspezifische Vorstellungen zu dem genannten Comic und der Graphic Novel sowie deren Einsatz im Unterricht zu artikulieren. Dadurch entstand ein Forum unterschiedlicher z.T. widersprüchlicher Aussagen: die Graphic Novel von Budde sei aufgrund ihrer Bildästhetik und Typographie kaum verständlich und daher im Unterricht nicht einsetzbar. (Nicht wenige) andere Studierende (re-)artikulieren demgegenüber die (ihnen bekannten) Inszenierungsmuster aus der Leseförderung: Comics seien als „Brückenmedium“, d.h. als Leseförderinstrument, um zum Lesen „richtiger“ Literatur (mit viel schriftsprachlichem Text) zu kommen, oder als geschlechterspezifische (Lese-)Motivation sicher geeignet. Diese Unstimmigkeiten werden genutzt, um die Vorstellungen der Studierenden weiterzuentwickeln, indem sie in Zweier-Gruppen und anschliessend im Plenum Gelegenheit erhalten, tatsächliche schülerseitige Rezeptionen der genannten Lektüren in den Blick zu nehmen. Anhand ausgewählter Transkripte von Lesegesprächen werden die möglichen und (notwendigen) Verstehenskrisen der SchülerInnen untersucht. Schneider (2016) hat bereits gezeigt, dass die Erörterung von Situationen durch Seminare mit Textfällen und in problembasierten Seminaren besser gefördert werden als in videobasierten oder instruktionalen Seminaren. Die Transkripte bieten hier im Gegensatz zum Video die Möglichkeit, einzelne Sequenzen verlangsamt in den Blick zu nehmen und so vorschnelle Subsumtionen und Kategorisierungen aus (zu) umfassenden Sequenzen zu verhindern. Ausgewählt werden für die Analyse der Studierenden Materialien, die Stolperstellen (vgl. Nold & Willenberg 2007, 25) im Rezeptionsprozess aufgreifen. Sie fokussieren sich v.a. auf Herausforderungen der sprachlichen Verarbeitung bzw. der sprachlichen Aneignung der (verschiedenen) Erzählformen in Bild und Text.

In Hinblick auf die studentische Rekonstruktion des Verstehens zu multimodalen Texten sind hier besonders jene Transkriptstellen interessant, in denen Schülerinnen und Schüler herausgefordert werden durch:

- hohe Ambiguität zwischen Bild und Text,
- Interferenzen zwischen Bild und Text, die in einem komplementären und/oder extensiven Verhältnis zueinander stehen,
- Bilder, zu denen ein unwillkürliches (prä-attentatives)¹ Bilden von Bedeutung nicht möglich war,
- Bilder, die aufgrund unterschiedlicher (von Sozialisationsnormen abhängigen) Analogiebildungen zum Weltwissen mehrere Schemata zulassen.

¹ Nach dem Prozessmodell des Bildverstehens meint dies, dass das Wahrgenommene automatisch im mentalen Modell normalisiert werden kann (vgl. Weidenmann 1988, 188).

Die Analyse der Studierenden erfolgt nach der ersten Annäherung an das Material in Kleingruppen unter Hilfestellung der Dozentin im Plenum. Fallbezogen werden im Plenum Indikatoren für Irritation durch den Gegenstand bestimmt – um auf Basis einer stellvertretenden Deutung von Verstehensproblemen diese für Lernprozesse gezielt initiieren und nachjustieren zu können. Eine zentrale Schwierigkeit in dieser Arbeit mit den Studierenden besteht u.a. darin, auf pädagogisches, lesetheoretisches, bild- und literaturdidaktisches sowie unterrichtspraktisches Wissen zu rekurrieren, ohne aber dieses Wissen dem jeweiligen Fall subsumierend überzustülpen. Die Lehramtsstudierenden sollen vielmehr die Verstehensprobleme des Schülers oder der Schülerin stellvertretend deuten, um sie in geeigneter Weise langfristig didaktisch anbahnen und bearbeitbar machen zu können. Von Vorteil war hierfür im Diskurs mit den Studierenden, dass nicht zwischen den unterrichtspraktischen (z.B. in Form von didaktischen Fertigmateriale) und fachdidaktischen (in Form von lese- und sprachdidaktischen Konzepten) Ansätzen vermittelt werden muss. Die damit verbundene dekontextualisierte Betrachtung versetzt die Studierenden idealerweise sowohl in die SchülerInnenrolle als auch in die LehrerInnenrolle (Pflugmacher 2016, 16).

Die Analysen zur kooperativen Rezeption von Graphic Novels und Comics im Deutschunterricht der Sekundarstufe machen den Studierenden ersichtlich, dass und welche sprachlichen und literarischen Lernpotenziale und Verstehenskrisen multimodale Texte bereithalten (können). Sie reflektieren entgegen ihrer vorherigen Vorstellungen nun, dass diese Texte durch ihren nicht-linearen Aufbau und ihre z.T. komplexen Text-Bild-Botschaften die (in einer digitalen Lesekultur an Bedeutung zunehmende) dynamische (interaktive) Rezeption sowie Antizipation von Bild und Text fördern.

Multimodale Texte stellen in den Transkriptstellen sowohl literale als auch literarische Anforderungen an die Lernenden (wobei auch Übergänge bzw. Grenzen zwischen diesen beiden Anforderungsaspekten ersichtlich werden), die umfassend nur gemeinsam mit einer kompetenten Lehrperson bearbeitet werden können. Daher wird in der zweiten Phase der Auseinandersetzung mit multimodalen Texten anhand der Reflexion von Rezeptionsweisen angebahnt, text- und rezipientenseitige Verstehensanforderungen anhand konkreter Aufgaben zu spezifizieren um diese im Anschluss zu erproben und in konkreten Verwendungskontexten (des Praktikums) zu reflektieren.

2.2 Problem- und evidenzbasierte Konzeption eigener multimodaler Aufgaben für die Praxis (vgl. Abb. 1, Schritt 2)

Sprachliches Handeln ist speziell im Anschluss an Bilder (im Sinne von Beschreiben, Erzählen, Erklären, Deuten, ...) von der Sprachdidaktik bisher noch zu wenig reflektiert und untersucht worden (Abraham 2014, 99). Zudem wird in der literatur- und mediendidaktischen Forschung Lesen und Schreiben noch nicht ausreichend (funktional) aufeinander bezogen, vielmehr werden sie oft noch als aufeinanderfolgende Tätigkeiten verstanden (vgl. Abraham 2007), obwohl in theoretischer Sicht seit Langem vermutet wird, dass es zwischen der Entwicklung des Lesens und des Schreibens Zusammenhänge gibt (Phillipp 2015, 229). Abraham hat seit Jahren für schriftbasierte Texte immer wieder darauf hingewiesen, dass Lesen und Schreiben im Rahmen von Verstehensprozessen voneinander profitieren können (vgl. u.a. Abraham 2007, 87). Mit Blick auf die Rezeption von Bild-Text-Medien in der fachdidaktischen (empirischen) Forschung ist festzustellen, dass eine vertiefte Reflexion „integrierter Praxen“ (Abraham/Sowa 2016, 60) noch aussteht. Dies als Ausgangspunkt nehmend, entwickeln die Studentinnen und Studenten Schreibaufgabenbeispiele zu multimodalen Texten, die unabhängig von einer Ganzschriftlektüre und damit einer konkreten Unterrichtsreihe sind und in unterschiedlichen schulart- und entwicklungsspezifischen Kontexten zum Einsatz kommen, um im Anschluss im Seminar deren Integration und Wirkung anhand der Textqualitäten (vergleichend) zu reflektieren. Es werden daher von den Studierenden Diagnoseaufgaben entwickelt, die zweierlei Funktion haben: Zum ersten werden die bereits eingangs festgestellten Verstehensherausforderungen multimodaler Texte auf ihre schriftsprachlichen Anschlüsse bzw. Umsetzungen im Schreiben zu multimodalen Texten untersucht. Zum zweiten sollen in einer kollektiven, aber gering angeleiteten Material- und Aufgabenzusammenstellung die Erkenntnisse der Studierenden zu den Verstehensprozessen der Schülerinnen und Schüler der Klasse 7 und 8 aus den reflektierten Lesegespräch-Transkripten in die Aufgabenkonstruktion der Schreibaufgaben einfließen. Die Entscheidung, dass die Aufgaben nicht individuell im Rahmen einer konkreten (eigenen) Unterrichtseinheit konstruiert werden, hat zum einen den Grund, dass gemein-

sam in der Seminargruppe Aufgaben erarbeitet werden, die direkt die Erkenntnisse und Beobachtungen aus der Fallarbeit berücksichtigen. Zum anderen kann so die Gefahr vermieden werden, dass in der im Anschluss geplanten Begutachtung und Reflexion der Schreibaufgaben sofort in den Vordergrund tritt, inwieweit die Aufgabe „didaktisch sinnvoll“ (im Rahmen der Unterrichtsziele) ist und was evtl. anders konzipiert werden muss. Es steht hier vielmehr im Vordergrund, eine Reflexion bzw. eine Reflexionskompetenz in wissenschaftlicher Distanzierung zu ermöglichen (Helsper 2001), die die individuelle Lernenden-Rezeption des multimodalen Materials und die damit verbundene schriftsprachliche Anschlusshandlung fokussiert. Durch die Einbettung der gleichen Aufgaben in unterschiedliche Klassen sowie unterschiedliche Unterrichts- und Lernkontexte der Praxissemesterstudierenden kann zudem der Blick vergleichend auf die schulart-, entwicklungs- und kontextgebundene Lösung der Aufgaben gerichtet sowie eine vertiefte Diagnose der Textqualitäten im Umgang mit den multimodalen Texten ermöglicht werden. Mit dieser Fokussierung auf das Verstehen und das Schreiben zu multimodalen Texten werden die Studierenden für die erfahrungsbedingt unterschiedlichen Rezeptions- und Produktionsfähigkeiten der Lernenden sensibilisiert. Diese Lernerperspektive spielt zum einen in der Schreibdidaktik der Sekundarstufen oft nur eine geringe Rolle und zum anderen fühlen sich besonders Lehrpersonen in der Sekundarstufe in Hinblick auf den eigenen Schreibunterricht oft nur unzureichend ausgebildet (Philipp 2015 b, 112).

Die Studierenden entwickeln in Kleingruppen jeweils 3 Schreibaufgaben (inklusive Materialauswahl), in denen Bild und Text für das Verstehen gleichermaßen notwendig sind. Diese Schreibaufträge und die damit verbundenen Erwägungen der Materialauswahl und der (diagnostischen) Zielstellungen werden dann dem Plenum vorgestellt. In einer Diskussion einigt man sich auf einen Bogen mit 3 Aufgaben aus allen vorgestellten Beispielen. Die Dozentin steht hier begleitend und beratend zur Seite, speziell bei der finalen Auswahl und Zusammenstellung der Arbeitsaufträge werden die Ergebnisse der vorherigen Analysen aus der Fallarbeit verstärkt aufgenommen und in die Entscheidung einbezogen. An dieser Stelle lohnt es sich, auf die Auswahl der Transkriptstellen (unter 2.1. genannte Aspekte, die sich v.a. auf Unbestimmtheitsstellen im Material konzentrieren) einzugehen und auf deren mögliches kognitives Potenzial (Mayer u.a. 2010) für das Schreiben zu multimodalen Texten zu verweisen. Kognitives Potenzial ist für den Literaturunterricht noch nicht ausreichend operationalisiert bzw. fachbezogen spezifiziert (Klieme 2006), hier wird in Anschluss an erste Überlegungen von Winkler (2015)² damit verbunden, dass diese Aufgaben zum subjektiv involvierenden und Bedeutung generierenden Verknüpfen zwischen Bild und Text anregen.

Aus der Erörterung der verschiedenen Studierendenpräsentationen entscheiden sich die Studierenden dann für die folgenden drei Schreibangebote:

DAS IST KEIN KARTON

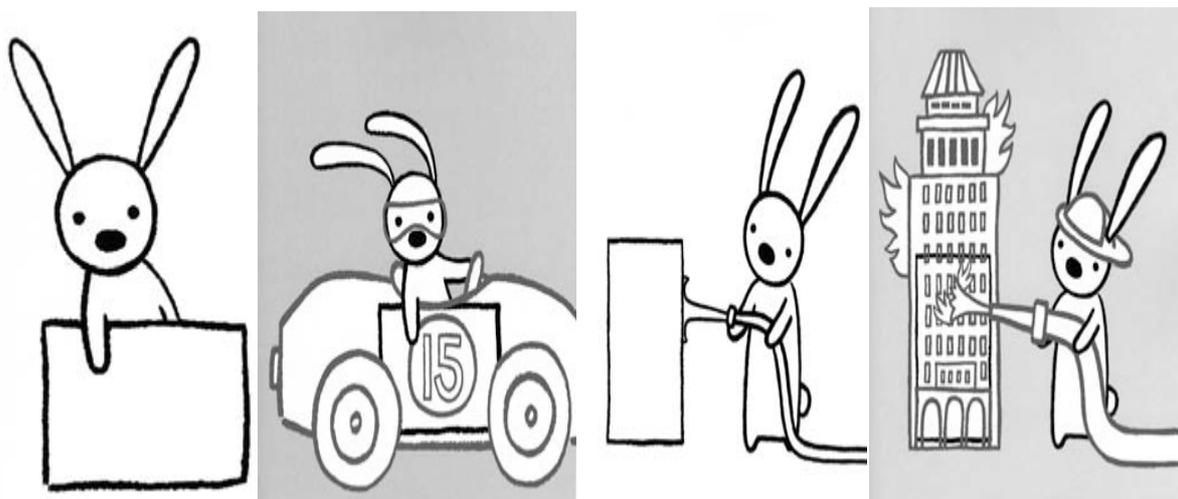


Abb.2 Aufgabe 1, verwendetes Material für empirische Untersuchungen zum Schreiben zu multimodalen Texten.
Quelle: Portis 2007.

² Winkler modelliert hier den von Spinner genannten Aspekt „der subjektiven Involviertheit und genauen Textwahrnehmung“ als Kontinuum.

1. Wie hängen Überschrift und Bilder miteinander zusammen?



Abb 3: Aufgabe 2, verwendetes Material für empirische Untersuchungen zum Schreiben zu multimodalen Texten. Quelle: Kuhlmann 2014.

2. Was erfährst du in den Bildern über das Leben der Maus, was im Text?

Bild:

Text:

3. Warum ist die „Menschenwelt gefährlich geworden“? Begründe anhand von Bild und Text!



Abb. 4: Aufgabe 3, verwendetes Material für empirische Untersuchungen zum Schreiben zu multimodalen Texten. Quelle: Hering 2010, 13.

4. Stelle einen Zusammenhang zwischen Texten und Bildern her!

Ein Angebot unterschiedlicher Aufgaben je nach Jahrgangsstufe wird von den Studierenden ausgeschossen, um hier mögliche entwicklungsspezifische Unterschiede (oder aber deren Nivellierung) feststellen zu können. Es fällt auf, dass die Entscheidung der Studierenden auf multimodale Texte fällt, die stark an die Lesesozialisation mit Bilderbüchern rühren und daher auf den ersten Blick schreibdidaktisch nicht unbedingt innovativ erscheinen. In den Gesprächen zu den Aufgabenvorschlägen wird eine starke Wirkungsmächtigkeit der (höchstwahrscheinlich v.a. biografisch mitgebrachten) Inszenierungsmuster von Deutschunterricht in den Fokus gerückt: Die Mehrzahl der Studierenden rekonstruiert vor allem bild- oder textrezeptive Schreibformen, zu Text-Bild-mischenden Verfahren wird nur die Bilderzählung explizit benannt, deren Problematiken in der Forschung schon seit Langem diskutiert werden.³ Haueis weist mit der Aussage „Bilder sind noch keine Geschichte“ (Haueis 1997) schon früh darauf hin, dass hierfür neben der (nicht zu unterschätzenden) Entwicklung von Vorstellungsbildern schriftsprachliche Normen nach wie vor Ausgangs- und Zielmarke sind. Es bedarf hier im (multimodalen) Lernprozess heuristischer Formate, die der eigenen Funktionsweise der Bilder gerecht werden. Des Weiteren identifizieren die Studierenden die abgebildeten Beispiele im Gespräch nicht als konventionelle kinderliterarische multimodale Texte, da für solche der Text als Bedeutungsträger und das Bild als Illustration zum besseren Verstehen als Zuordnungskriterium ausgemacht werden, was hier nicht der Fall sei. An dieser Stelle kann das Projekt bereits zu einer bildliteralen Sensibilisierung der Studierenden beitragen, indem sie die Möglichkeit des integrativen Charakters und des Aufeinander-angewiesen-Seins von Texten und Bildern für das Verstehen (stärker) als didaktische Chance erkennen. Es wird deshalb in den Aufgaben zum Material bewusst auf den Zusammenhang zwischen Text und Bild fokussiert, um den schriftlichen Umgang der Schülerinnen und Schüler mit den in diesem Zusammenspiel befindlichen Leerstellen und Divergenzen sprachlich sichtbar zu machen. Dieser Fokus auf die Kombination von bildlichen und verbalen Codes, die in Abhängigkeit und Wechselwirkung zueinander stehen, wird hinsichtlich der multimodalen Verstehensanforderungen auf Leerstellen und Unbestimmtheitsmomente (für Kunst- und Literaturtheorie nach wie vor zentral Ingarden 1962 und 1968) zugespitzt, die in einer spezifischen „Imagination und Transformation von Text und Bild“ (Dehn et. al 2011, 45) bewältigt werden müssen.

Inhaltlich entscheiden sich die Studierenden bewusst für die Tiermotiviken in den Aufgaben, weil sie aus ihrer Sicht weniger stark an kulturelle Implikationen gebunden seien. Zudem sollen die (auf den ersten Blick) eher kindlichen Motive der Bilder Schülerinnen und Schüler der unteren Sekundarstufenjahrgänge zum Schreiben anregen und denjenigen der oberen Jahrgänge, wo die Motivation zum Schreiben als eher tief eingeschätzt wird, den Eindruck einer Aufgabe mit geringem und leicht zu bewältigendem Anspruchsniveau vermitteln.

³ Becker (2011) hat z.B. gezeigt, dass die Totalität (meint z.B. die Komplexität) der Bilder mit der zunächst eindimensionalen Perspektive der Sprache sowie deren zeitlichem Nacheinander nicht so einfach umsetzbar ist.

2.3 Erprobung von und Diagnose zu Schreibangeboten über multimodale Texte (vgl. Abb. 1, Schritte 3 und 4)

Jede Studentin und jeder Student lässt in seinem Praxissemester 20 Schülerinnen und Schüler die im Seminar entwickelten Aufgaben beantworten, sodass die Schreibaufgaben im Rahmen des Praxissemesters der Studierenden von 400 Schülerinnen und Schülern der Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen aus den Klassen 5-10 bearbeitet werden. Zu den Schreibaufgaben werden die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld explizit darauf hingewiesen, dass es sich nicht um eine (unterrichtliche) Leistungsüberprüfung handelt bzw. keine Umsetzung eines schulischen Aufsatzformates o. ä. erwartet wird. Die Schülerinnen und Schüler haben zur Bearbeitung der Aufgaben mehrere Tage Zeit, auch wird auf die Möglichkeit des Probeschreibens vor Lösung der Aufgabe in Reinschrift auf dem Arbeitsblatt hingewiesen.

Um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass der Diagnostik eine zentrale Bedeutung in der Unterrichtspraxis zugewiesen (Schrader 2011) und gleichzeitig speziell den Deutschlehrkräften bisher eine nur gering ausgeprägte Diagnosefähigkeit zugestanden wird (exemplarisch für Lesekompetenz Karing, Matthäi & Artelt 2011), sollen alle Studierenden zunächst die eigenen 20 Aufgabenbogen mit den Lösungen zu den drei Aufgaben auf Verstehensaspekte analysieren und die schriftliche Textqualität „beurteilen“. In dieser ersten Auseinandersetzung mit den empirischen Materialien wird bewusst kein kodiertes Analyseverfahren eingesetzt, da hier zunächst (im Sinne einer Praxisorientierung) im Fokus steht, den (diagnostischen) Blick bzw. die Aufmerksamkeit der Studierenden für die Qualität der schriftlichen Texte und die Verstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren. Vielmehr sollen die Studierenden unterschiedliche Sprach- und Schreibmuster des Wahrnehmens und Verstehens multimodaler Texte identifizieren.

Im Seminar wird aus dieser Analyse heraus versucht sich in Kleingruppen auf mögliche relevante Diagnoseaspekte zum schreibenden Umgang mit multimodalen Texten anhand des Materials zu einigen. Diese ausgehandelten Vorstellungen und Orientierungen der Studierenden werden im Plenum diskutiert, die nachstehende Tabelle 1 fasst Ergebnisse der Diskussion zusammen:

| Dimensionen | Diagnose-kategorien | Analyseaspekte | Ausgewählte Schülertext-Beispiele aus den Analysen der Studierenden zu Aufgabe 3 |
|---|---|---|---|
| Wahrnehmen und Verstehen intermodaler Relationen | Navigation zwischen Text und Bild | Aussagen, die darauf hinweisen, welche Unter-, Über- und Nebenordnungen zwischen den verschiedenen Elementen der Bild-Text-Kombination bestehen. | <ul style="list-style-type: none"> – „Der Hund wird Gassi geführt und für ihn ist es wie ein Trip durch die Wildnis und wenn er den Ball seines Herrchens/Frauchens wiederbringt stellt es sich einfach vor, es sei ein Kaninchen“ (Konzentration auf Textteile, geringer Anteil der Bilder) – „der Hund ist hungrig und er wird als Jagd Hund eingesetzt“ (nur Bilder) |
| | | Aussagen, die darauf hinweisen, wie bzw. durch welche Indikatoren die Komposition „aufgelöst wird“. | <ul style="list-style-type: none"> – „Vielleicht wird das spazieren gehen und Bälle fangen gleichgestellt mit den durch die Wildnis streifen und Kaninchen fangen“. |
| Umgang mit Unbestimmtheit von Text und Bild und Divergenz zw. Text und Bild | Umgang mit Unbestimmtheit von Text und Bild und Divergenz zw. Text und Bild | Variante 1: Aussagen, die die Wahrnehmung von Unbestimmtheitsstellen zwischen und/oder in Bild und Text oder deren Bearbeitung (Füllung) nachweisen (Imaginationen, mentale Bilder, ...). | <ul style="list-style-type: none"> – „Ein hund wurde alleine im Wald gelassen und versucht zu überleben deshalb jagt er kaninchen oder andere Tiere.“ – „es handelt sich um ein Hund, der Überleben will. Um ein Kaninchen zu finden muss er es erstmal suchen und ist somit Stundenlang unterwegs.“ |
| | | Variante 2: Aussagen, die die Wahrnehmung und/oder Verarbeitung von Kontrasten, Widersprüchen, u.a. zw. in Text und Bild belegen. | <ul style="list-style-type: none"> – „Das Bild sagt etwas anderes als der Text: Er fängt kein Kaninchen sondern ein Ball! – „Das Bild zeigt ein andere Informationen als der Text. Das ist ein Widerspruch“ – „Der Text beschreibt das Bild. Dennoch hätte ich mir andere Bilder vorgestellt.“ |
| | | Variante 3: Aussagen, die für einen Bearbeitungsmodus des Umgangs mit Unbestimmtheit und Divergenz stehen (Irritation, provisorische Rezeptionshaltungen, Analyse unterschiedlicher Bestandteile der Text-Bild-Kombination, etc.). | <ul style="list-style-type: none"> – „Auf dem ersten bild ist ein laufender Hund abgebildet. über dem Hund steht Stundenlang streift er durch die Wildnis der laufende hund unterstreicht die aussage. Andererseits ist er an der leine was die aussage irgendwie widerlegt. Auf dem anderen Bild ist ein Hund mit einer schwarzen Kugel zusehen dies widerlegt die Aussage! Und fängt hier und da mal ein Kaninchen.“ |
| Schwierigkeiten/Problemstellen | Schwierigkeiten/Problemstellen | Variante 1: Fehlende Aussagen. | – |
| | | Variante 2: Schwierigkeiten im Verstehen metasprachlich geäußert. | <ul style="list-style-type: none"> – „Der Text schreibt das komplette Gegenteil zu den Bildern“ – „Der Text ist genau das Gegenteil von den Bildern. Denn der Hund streift nicht durch die Wildnis, sondern ist angeleint. Außerdem fängt er nicht ab und zu ein Kaninchen, sondern spielt lieber mit einem Ball. Man könnte sagen der Text beschreibt einen Verwandten des Hundes: den Wolf.“ |

| | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| | | Variante 3: Indirekte Anzeichen für Verstehensschwierigkeiten: (Probleme der Versprachlichung/Verschriftlichung zum Gegenstand, der Aufgabenkonstruktion/-formulierung geschuldet oder im Material begründet)? | <ul style="list-style-type: none"> - „Es ist irgendwie komisch denn der Hund strift nicht mehr durch die Wildnis sonder nur noch an der Leine durch die Stadt. Und anstatt Kaninchen zu fangen holt er Bälle von seinen Besitzern.“ (Material) - „ Mit „er“ ist der Hund auf den Bildern gemeint.“ (Aufgabe) |
| Schreiben zu multimodalen Texten | Schreibformen und deren Häufigkeiten | -Beschreiben/Schildern | <ul style="list-style-type: none"> - „Der Hund läuft an einer Leine und man sieht eine Hand, die ihn führt.“ - „Der Hund wurde sehr lange herumgeführt und manchmal wirft der Besitzer einen Ball und der Hund fängt ihn.“ |
| | | -Deuten/Interpretieren | <ul style="list-style-type: none"> - „Ich denke, dass das ironisch gemeint ist, weil Hunde in den letzten hundert Jahren sehr stark zu einem Haustier erzogen wurden und nicht mehr Kaninchen fangen und durch die Wildnis streifen.“ - „Das Bild handelt von der Vorstellung des Hundes und das Bild die Realität.“ - „Der Besitzer geht oft mit dem Hund in den Wald und erst wenn der Besitzer die Leine losmacht hat der Hund die Gelegenheit einen Hasen zu fangen.“ |
| | | - Erklären/Erläutern | <ul style="list-style-type: none"> - „Wildnis ist hier der Spaziergang und `Kaninchen` spricht auf das natürliche Jagtverhalten des Hundes an, der auf den Bild seine Beute im Maul hat. Beides redet von den Urinstinkten/Bedürfnissen des Hundes, Heute und früher.“ - „In dem ersten Bild sieht man einen Hund, der an einer Leine durch eine Landschaft geführt wird. Im Text steht stundenlang streift er durch die Wildnis. Er sieht müde und erschlagen aus[Interpretation], was zum Text passt. Im zweiten Bild sieht man denselben Hund, wie er einen Ball in der Schnauze trägt. Der Text sagt jedoch er finge ein Kaninchen. Der Text beschreibt also, wie ein wildes Tier leben würde und die Bilder zeigen, wie ein Haustier lebt.“ |
| | | -Bewerten | <ul style="list-style-type: none"> - „Text und Bild passen nicht zusammen“ - „Das Bild sagt etwas anderes als der Text: Er fängt kein Kaninchen sondern ein Ball!“ - Das Bild zeigt andere Informationen als der Text. Das ist ein Widerspruch“ - „Der Text beschreibt das Bild. Dennoch hätte ich mir andere Bilder vorgestellt.“ |
| | | -Erzählen | <ul style="list-style-type: none"> - „Die Wölfe streifen durch die Wildnis und sind sehr in Gefahr sie haben viele Feinde die sie fürchten müssen. Die Gefahr das die Welpen sterben ist manchmal sehr groß. Sie müssen die Familie gut versorgen dazu fangen sie manchmal Kaninchen oder so etwas.“ - „Noch nie wurde er gefangen genommen. Er ist der black wolf. Jeder fürchtet ihn. Jeder versucht ihn zu fangen. Er isst jeden der ihn den Weg versperrt.“ |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | Rezeptions-anforderungen und schreib-konzeptionelle Zusammenhänge | Wie und in welcher Form ermöglichen die jeweiligen Schreibformen ein gegenstandsbezogenes (nicht subjektbezogenes) Verstehen? | Diagnosen der Studierenden (Auswahl): <ul style="list-style-type: none"> - „Verbleibt man auf der Ebene des Beschreibens reicht dies nicht aus für das Verstehen des Bild-Text-Angebotes, da Bild und Text nicht selbsterklärend sind und für das Verständnis eine Interpretationsleistung nötig ist. - Es kommt auf eine differenzierte Wertung und Erwägung der einzelnen Text-Bild-Bestandteile an, ob sie zum Verstehen des Bild-Text-Angebotes dient (Bsp.: Der Hund sieht doof aus.)“ - „Interpretierende Schreibformen eignen sich besonders zur Bearbeitung von Unbestimmtheitsstellen im Material, ein beschreibendes Vorgehen kann dies nicht leisten. Auch für die Erfassung der Text-Bild-Zusammenhänge scheint das Beschreiben eher ungeeignet, da Text und Bild hier zusammengedacht werden müssen, die damit verbundene Vorstellungsentwicklung wird von der Beschreibung jedoch nicht gefordert.“ |
|--|---|---|--|

Tabelle 1: Analyse- und Diagnosekategorien mit ihren Aspekten und Ankerbeispielen aus den Schülertexten

Anhand der Zusammenfassung in Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die Analysen der Studierenden sich auf Diagnoseaspekte konzentrieren, die im Wesentlichen ein Spezifikum der multimodalen Textrezeption darstellen (vgl. die oberste Analysedimension „Wahrnehmen und Verstehen intermodaler Relationen“). Es handelt sich hierbei nur um ausschnittartige Annäherungen an die Herausforderungen des Schreibens im Anschluss an multimodale Textrezeption. Dies wird vor dem Hintergrund toleriert, wonach damit ein differenzierter Blick auf die Schülertexte jenseits von allgemeingültigen, groben Beurteilungskriterien ermöglicht wird. Die Studierenden werden so für die Verstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler sensibilisiert, was sogar eine Reflexion der Schreibformen der Lernenden in Hinblick auf ihre Gegenstandsangemessenheit ermöglicht (vgl. Tabelle 1: die letzte Diagnosekategorie „Rezeptionsanforderungen und schreibkonzeptionelle Zusammenhänge“). Die in Tabelle 1 zitierten Schülertextbeispiele sind daher weniger gegenstandsbezogen (nach Leistungskategorien) ausgewählt, sondern stellen vielmehr Ankerbeispiele für die hier von den realen sprachlichen Handlungsmöglichkeiten und Schreibentwicklungen der Lernenden erarbeiteten Kriterien der Textqualität dar. Diese lernerorientierte Perspektive tritt in der Diskussion der Studierenden sehr stark hervor, weil Diagnosen, ob die schriftliche Erfassung der Bild- und Text-Zusammenhänge den Anforderungen entspricht, nicht pauschal über eine „Übersetzung“ ihrer integralen Verbundenheit erstellt werden können. Im Vergleich der Schülertexte wird deutlich, dass sich die Verarbeitung dieser Bild-Text-Formate in Abhängigkeit von den eingesetzten Rezeptionsmustern unterschiedlich gestaltet und sich damit ein jeweils anderes Verstehen konstituiert.

Zu den Rezeptionsmustern gehören verschiedene Rezeptionshaltungen (kognitive, emotionale, ästhetische, reflexiv-evaluative, etc.) sowie Formulierungs- bzw. Versprachlichungsformen, die nach (eher gegenstandsbezogener oder rezeptionsorientierter Vorstellungsbildung der Lesenden) von den Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck gebracht werden können. Im Rahmen der Aufgabengestaltung ist dies schreibdidaktisch kaum berücksichtigt worden, so wird nicht explizit darauf eingegangen, ob die Lernenden in Zusammenhang mit Bildern eine gegenstandsbezogene oder rezeptions- (bzw. subjekt-)orientierte Transformation leisten sollen.

Diagnostisch wird somit klar, dass durch multimodale Texte eine Schreibmöglichkeit für *alle* Lernenden mit unterschiedlichen (medialen) Rezeptionsfähigkeiten geschaffen wird. Die noch wenig elaborierte Didaktisierung der Aufgaben eröffnet jedoch auch, dass multimodale Texte an stärker fachlich und sozial differenzierende (didaktische) Zielstellungen angebunden werden können und somit vielfältig ausdifferenzierbare (literale und literarische) Lernchancen eröffnen.

2.4. Implikationen für professionsbezogene Vorstellungen und Anschlussmöglichkeiten des projektbasierten Studierens

Mit dem beschriebenen Vorgehen im Seminar kann zum einen die unterrichtspraktische Anforderung, Texte von Schülern und Schülerinnen kriterienorientiert zu analysieren (und dann zu beurteilen), praktisch erprobt werden. Zum anderen kann auch die Aufmerksamkeit für schriftsprachliche Phänomene und Textqualitäten geschärft werden, was die Studierenden zu differenzierteren diesbezüglichen Aussagen herausfordert. Somit können die Studierenden letztlich auch für die nur vermeintliche Objektivität sowie für die Undifferenziertheit und Normierungsfunktion (in der Praxis verhandelter) Kriterien zur Textqualität sensibilisiert werden.

Über die umfassende Materialsichtung durch die Studierenden (in die Diskussion fließen letztlich 400 bearbeitete Arbeitsblätter zu den drei Aufgaben ein) leistet diese Form der Lehre auch Vorarbeit für sich anschließende Forschungen, so deuten sich hier mögliche (induktiv) gewonnene Kategorien für qualitative Untersuchungen und/oder die Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Bestimmung von Textqualitäten im Umgang mit multimodalen Texten an. Im Rahmen der weiteren Ausbildung professionsbezogener Kompetenzen der Studierenden besteht darüber hinaus die Möglichkeit, in einer schriftlichen Hausarbeit die Analyse der eigenen erhobenen Schülertexte zu vertiefen, indem die Diagnosen ausdifferenziert und aus den Ergebnissen Fördermassnahmen abgeleitet werden. Möglich ist es auch, im Rahmen einer umfassenderen Qualifikationsschrift (Masterthesis u.ä.), in einem weiteren Durchlauf die Analyseerkenntnisse für einen konkreten Kontext genauer zu spezifizieren und in weiteren unterrichtspraktischen Umsetzungen zu erproben. Es können in diesem Zusammenhang scaffolding-Strukturen entwickelt werden, um für die Schülerin-

nen und Schüler, die beispielweise von den kognitiven Herausforderungen multimodaler Texte (Unbestimmtheitsstellen (er-)lesen etc.) und/oder Schreibstrategien überfordert oder demotiviert sind, eine differenziertere wechselseitige Förderung von Schreib- und Lese- bzw. Verstehenskompetenz multimodaler Texte zu ermöglichen.

3. Ausblick zu multimodalen Texten in Unterricht und Hochschuldidaktik

Im Folgenden soll zusammenfassend und differenzierend begründet werden:

1. inwiefern das Verstehen multimodaler Texte ein spezifisches, für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I notwendiges und ausbaufähiges Lern- und Handlungsfeld (gegenüber dem textbasierten Verstehen) darstellt,
2. welche Chancen die beschriebenen hochschuldidaktischen Lernformate zu multimodalen Texten und deren Rezeption in der Sekundarstufe für die Entwicklung einer professionellen (fachbezogenen) Wahrnehmungs-, Reflexions- und Diagnosefähigkeit der Lehramtsstudierenden bieten.

3.1. Fazit: Multimodales Verstehen im Unterricht der Sekundarstufe I

Im schulischen Erwerb von Lesekompetenz in der Sekundarstufe I werden im Schwerpunkt Textverstehenskompetenzen erarbeitet, der Umgang mit multimodalen Texten spielt lesedidaktisch bisher keine bzw. kaum eine Rolle.

Die Besonderheit multimodalen Verstehens gegenüber dem konventionellen Textverstehen besteht vor allem darin, dass die Rezeptionsoberfläche nicht ausschliesslich durch eine sequentielle Ordnung der Zeichen hergestellt, sondern parallel dazu räumlich konstruiert werden muss (Komposition). Die temporale Logik linearer Texte wird somit durch eine räumliche Logik ergänzt (vgl. Bucher 2011). Ein multimodales Angebot zu verstehen bedeutet deshalb immer auch zu erkennen, wie ein simultan präsentiertes Kommunikationsangebot aus mehreren Elementen räumlich strukturiert ist: Welche Elemente gehören zusammen? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen ihnen? Wie sind sie hierarchisiert?

Im Vergleich zu schriftlich-kontinuierlichen Texten wird die „Linearität des Sinns“ somit in multimodalen Texten aufgebrochen, so dass die Erfordernisse der komplexeren Kohärenzbildung aus Text- und Bildeinheiten eine Lesekompetenz voraussetzen, in deren Rahmen Bedeutungskonstruktionen vom Rezipient noch stärker eigenverantwortlich gesteuert werden müssen. So ergeben sich in multimodalen Texten aus der Kombination von Schrift- und Bildtext Leerstellen, Mehrdeutigkeiten und/oder Divergenzen innerhalb bzw. zwischen Text und Bild, in denen der Verstehensprozess eine subjektive Ordnung durch den Rezipienten zwingend impliziert.

Einerseits bedingt die dynamischere Textrepräsentation in Verbindung mit den dargebotenen Bildern in multimodalen Texten Blickmuster, die durch das Auge anhand der Farb-Form-Relationen gebildet werden, somit andere „Leerstellen“ (Iser 1976) als in Schrifttexten eröffnen und andere Rezeptionserfahrungen voraussetzen (vgl. auch Abraham 2014, 102). So unterscheidet Dehn (2008) hinsichtlich der Rezeption von Bildern zwischen *images* und *pictures* und betont (entgegen der These einer augenblicklichen Lesbarkeit von Bildern), dass neben dem Sichtbaren des *pictures* auch das Nichtsichtbare (die Vorstellung bzw. *Imagination*) entscheidend zum Verstehen beiträgt.

Andererseits müssen die sprachlichen Handlungen vom Rezipient auf die entsprechenden Bilder mental übertragen werden. Denn Bilder und Texte kommen selten völlig ohne sprachliche Handlungen aus, da beide über einen Appellcharakter verfügen. Bilder und Texte initiieren Kommunikation, da sie aus dem menschlichen Bedürfnis nach geteilter Intentionalität entstehen und ihre Deutung als Katalysator für Fremd- und Selbstverständigung dient (vgl. Abraham 2014, 104 f.). In rein textbasierten Texten müssen die Wörter in einen sprachlichen Resonanz- bzw. Deutungsraum übertragen werden: Sprachwissen, Handlungswissen und Weltwissen sind hierfür Verstehensvoraussetzungen (vgl. Nussbaumer 1993). Neben der Integration und Konstruktion kognitiv-sprachlicher Bestände in ein Situationsmodell (vgl. Dijk und Kintsch 1983⁴; Abb. 5) werden visuelle Bilder zunächst in mentale Bilder, dann in Sprache umgesetzt (vgl.

⁴ Der Begriff meint hier das mentale Modell, dass in der Theorie des Textverstehens nach Van Dijk und Kintsch (1983) als eine substanziiell mit Vorwissen angereicherte, reichhaltige Repräsentation eines Textes bezeichnet wird.

Klemm/Stöckl 2011). Bei Comics und Graphic Novels kann es nun aufgrund der transmedialen Oberfläche notwendig werden, die Unbestimmtheit des Textes und die Unbestimmtheit des Bildes (Übersetzung des visuellen Bildes über ein mentales in ein sprachliches Bild) in ein Situationsmodell zu integrieren (vgl. Abb. 6), das gleichzeitig auch intermodale Relationen einbezieht.

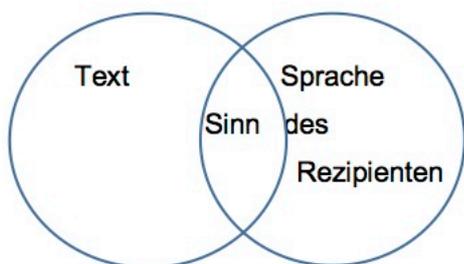


Abb. 5 Unbestimmtheitsstellen der Kohärenztablierung für schriftbasierter Texte

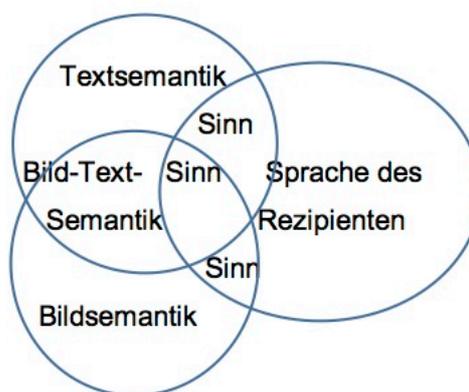


Abb. 6 Unbestimmtheitsstellen der Kohärenztablierung für multimodale Texte

Dies kann vom Leser bzw. der Leserin abverlangt, Inkonsistenzen und Unsicherheiten stärker heuristisch „auszuhalten“ und mental im Lektüreprozess auszubalancieren, da bildliche Unbestimmtheit nie vollständig mit Sprache bzw. deren Unbestimmtheiten in Übereinstimmung gebracht werden kann (vgl. Schneider 2016). Je nachdem, ob die bildlich-sprachlichen und die textlich-sprachlichen Unbestimmtheiten bzw. die Übertragungen von Bild und Wort des multimodalen Textes in die Sprache des Rezipienten auf unterschiedliche oder ähnliche semantische Wissensdomänen zugreifen, kann sich dies förderlich oder erschwerend auf das Verstehen dieser multimodalen Texte auswirken.

Im Rahmen der vorgestellten Fallarbeit an Transkriptsequenzen zu Graphic Novels und Comics in einer 7. und 8. Klasse konnten diese theoretischen Annahmen mit den Studierenden induktiv erarbeitet und ausdifferenziert werden. Darüber hinaus konnten sie zu einer individuellen Entwicklung und Erprobung von Aufgaben zu multimodalen Texten geführt werden, die diese Spezifika dezidiert fokussierte.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die vom Autor intendierte Reihenfolge des Lesens aufgrund der notwendigen Hierarchisierungsleistungen in einem Text- und Bildarrangement stark durch die Kontexte und Selektionen des Lesers bzw. der Leserin bestimmt wird. Die kognitiven Anforderungen bei der Lektüre können durch die modulare Struktur aus Text- und Bildeinheiten erhöht werden; Leserinnen und Leser werden vor bewusste Entscheidungen gestellt, welche Wahrnehmungsanordnungen und Bedeutungskonstruktionen sie bereits bei der Rezeption der Textoberfläche realisieren (vgl. Kuhn & Hagenhoff 2015, 374).⁵ Deutlich wird dabei, dass zwischen (Vor-)Wissen des Lesers oder der Leserin, individuellem Verstehen von Text-Bild-Zusammenhängen und Wertung eine starke Interaktion herrscht, die ein spezifisches Charakteristikum dieser Medien darstellt (vgl. Führer & Lang 2017), für das im Unterricht bisher kaum entsprechendes didaktisches Handlungswissen zur Verfügung steht und das somit ebenfalls ein hochschuldidaktisch interessantes Lernfeld darstellen könnte.

⁵ Kuhn & Hagenhoff (2015) konstatieren dies für digitale Lesemedien, aus Sicht der Autorin ist diese Feststellung jedoch auch auf Comics und Graphic Novels übertragbar.

3.2 Fachdidaktische Lernpotenziale des Einbezugs multimodaler Texte in die Hochschullehre

Die Anregungen verdeutlichen, dass für die professionelle Wahrnehmung, Analyse und Handlungsfähigkeit im Umgang mit multimodalen Texten im Unterricht fachbezogenes Wissen zu multimodalem Verstehen als Voraussetzung erarbeitet werden muss.⁶). Die Problematik liegt hier nun darin, dass multimodales Verstehen sowohl in rezeptiver als auch in produktiver Perspektive bisher noch nicht umfassend theoretisch und empirisch erschlossen ist. Daher erweisen sich in der Lehramtsausbildung eher explorative und fallbasierte Zugänge als fruchtbar. Der Vorteil liegt hierbei darin, dass die Studierenden sich rekonstruktiv (jenseits der Wirkungsmächtigkeit bereits biografisch mitgebrachter Inszenierungsmuster von Deutschunterricht) den Verstehens- und Schreibproblemen der Lernenden zu multimodalen Textennähern und diese stellvertretend deuten, um sie dann ggf. reflektiert didaktisch anbahnen zu können. Die Studierenden erhalten zudem die Gelegenheit, die damit verbundenen didaktischen Entscheidungsspielräume mit ihren Peers – Novizen und Novizinnen auf ähnlichem Professionsniveau – auszuhandeln und nach einer individuellen unterrichtlichen Erprobung gemeinsam auf den Kontext ihrer Lernenden bezogen vergleichend zu reflektieren. Indem die Studierenden eigene Diagnoseperspektiven zu den Schreibprodukten der Schülerinnen und Schüler entwickeln müssen, ergibt sich ein besonderes Potenzial, Schwierigkeiten der Beurteilung von Textqualität (jenseits pragmatischer Beurteilungsraster) offen zu legen und die Spezifika multimodaler Textrezeption weiter diagnostisch zu schärfen. Die damit verbundene individuelle Arbeit an einer professionellen Diagnosefähigkeit stellt jedoch auch eine entscheidende Hürde dieses hochschuldidaktischen Lehrformats dar, die sich letztlich in der gesamten Konzeption zeigt: Um die Studierenden hier nicht zu überfordern, bedarf es einer intensiven Begleitung durch die Hochschullehrkraft, z.B. durch geeignete Materialauswahl und prompts (Lern- und Reflexionsaufgaben mit

Aufforderungscharakter zum Abruf spezieller Inhalte) zu multimodalem Verstehen. Diese Form der Hochschuldidaktik stellt den Versuch dar, den Studierenden letztlich weniger (das so stark eingeforderte) handlungsrelevante Wissen zu vermitteln als vielmehr gemeinsam professionsbezogene und domänenspezifische Überzeugungen und Vorstellungen zu reflektieren um so die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit der Studierenden (wie Lehrenden) zu schulen.

Literaturverzeichnis

Verwendetes Material

- Budde, N. (2009) *Such dir was aus, aber beeil dich! Kindsein in 10 Kapiteln*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
Kuhlmann, T. (2014) *Lindbergh. Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus*. Zürich: Nord Süd.
Schwartz, S. (2009) *drüben!* München: reprodukt.
Portis, A. (2007) *Das ist kein Karton*. München: Hanser.

Literatur

- Abraham, U. (2007) Schreib-Stoffe. Ein Unterrichtskonzept zur wechselseitigen Förderung der Schreib- und Lesekompetenz in der Sekundarstufe I. *ide 30 (1)*, 85-93.
Abraham, U. & Knopf, J. (2014) (Hrsg.) *Bilderbücher. Theorie- und Praxisband*. Baltmannsweiler: Schneider.
Abraham, U. (2014) Sprechen und Schreiben über Bilder. Das produktive Zusammentreffen zweier Medien aus sprachdidaktischer Sicht. *OBST 84*, 99-114.
Baum, M. (2005) Strenge Aufgaben und heitere Bilder? Probleme der Illustration von Lesebüchern. In *Der Deutschunterricht 62 (4)*, 71-76.
Baum, M. (2010) Bild-Text-Didaktik und –Ästhetik. Lesen und Verstehen piktoraler Texte. In V. Frederking & H.W. Huneke et.al. (Hrsg.) *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 200-218.
Becker, T. (2011) *Kinder lernen erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider.

⁶ Blömeke et.al. (2014) haben bereits aus allgemeindidaktischer Perspektive auf fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für die Wahrnehmung, Analyse und Reaktion im Unterricht hingewiesen.

- Blömeke, S. & König, J. & Busse, A. et al. (2014) Von der Lehrerausbildung in den Beruf: Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für die Wahrnehmung, Analyse und Reaktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 509–542.
- Bucher, H.-J. (2011) Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In H. Diekmannshenke & M. Klemm & H. Stöckl (Hrsg.) *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, 123-156.
- Dehn, M. (2008) Unsichtbare Bilder: Visual literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts? In M. Plath & G. Mannhaupt (Hrsg.) *Kinder – Lesen – Literatur: Analysen – Modelle – Konzepte*. Baltmannsweiler: Schneider, 1-32.
- Dehn, M. & Merklinger, D. & Schüler, L. (2011) *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Dichtl, E.-M. (2017) *Das zeitgenössische Bilderbuch. Didaktische Chance und Herausforderung in der elementarpädagogischen Ausbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 24).
- Führer, C. & Lang, D. (2017). Bild und Text zusammen denken. Wertungen im Umgang mit Graphic Novels fördern und reflektieren. *Die Grundschulzeitschrift* 301, 32-36.
- Führer, C. (2016). Emotionen in DDR- Geschichtscomics und Graphic Novels. Didaktische Überlegungen zur Analyse von Zeichensprache und Gefühlen in Comics über die DDR. In dies. (Hrsg.). *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 311-326.
- Gold, A. (2010) *Lesen kann man lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haueis, E. (1997) Ein Bild ist noch keine Geschichte. Eine Geschichte erarbeiten und optimieren. *Grundschule* 111, 14-17.
- Helsper, W. (2001) Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung* 1/3, 7-15.
- Hoffmann, J. & Führer, C. (2017). Zum didaktischen Potenzial von Graphic Novels in der Grundschule. In D. Scherf (Hrsg.) unter Mitarbeit von S. H. Becker, C. Rosebrock u.a. *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider, 192-205.
- Hering, J. (2010) Leerstellen und das Denken in Möglichkeiten. Bilderbücher und Philosophieren mit Kindern. *Grundschulunterricht Sachunterricht* 1, 11-15.
- Hoffmann, J. (2015) Musterhafte Strukturen des gegenseitigen Vorlesens von grafisch erzählenden Romanen unter Schulkindern. In E. Gressnich et. al. (Hrsg.) *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 160-179.
- Ingarden, R. (1968) Konkretisation und Rekonstruktion. In: R. Warning (Hrsg.) (1975) *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: Fink 42-70.
- Ingarden, R. (1962) *Untersuchungen zur Ontologie der Kunst: Musikwerk-Bild-Architektur-Film*. Tübingen: Niemeyer.
- Jantzen, C. & Klentz, Stefanie (2013) (Hrsg.): *Bild und Text – Text und Bild. Bilderbücher im Deutschunterricht*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Karing, C. & Matthäi, J. & Artelt, C. (2011). Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – Eine Frage der Spezifität? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(3), 159-172.
- Kist, M. (2016) "Geschichten mit Bildern sind nur was für kleine Kinder." Einstellungen von Schüler_innen in Bezug auf erzähltextbegleitende Bilder in Deutschlehrwerken. In Scherer, G. & Volz, S. (Hrsg.) (2016) *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: WVT (= KOLA Bd. 15), 371-387.
- Kleinknecht, M., Schneider, J., Bohl, T., Rehm, M., Kuntze, S., & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 474-490.
- Kruse, I. (2012) Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. Schulisches Bilderbuchvorlesen in empirischer Überprüfung. In A. Pompe (Hrsg.) *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider, 102-121.
- Kuhn, A. & Hagenhoff, S. (2015) Digitale Lesemedien. In U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.) *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin/Boston: de Gruyter, 361-380.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Klieme, E. (2006) Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik* 52/6, 765-773.
- Leser, F. (2015) Schreiben zu Kunstwerken. Schreib-, literatur- und kunstdidaktische Perspektiven am Beispiel von Paul Klee. *Kunst+Unterricht* 395/396, 75-92.
- Maier, U. & Kleinknecht, M. & Metz, K. & Bohl, T. (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 28(1), 84–96.
- Nold, G. & Willenberg, H. (2007) Lesefähigkeit. In E. Klieme & B. Beck (Hrsg.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u.a. : Beltz, 23-41.
- Nussbaumer, M. (1993) Textbegriff und Textanalyse. In P. Eisenberg & P. Klotz (Hrsg.) *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett, 64-84.
- Pettersson, R. (2008) Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern. In Lieber, G. (Hrsg.) *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 134-145.

- Pflugmacher, T. (2016) Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. *Leseräume* 3, 4-20.
- Pflugmacher, Torsten (2014) *Möglichkeiten und Grenzen der Fallarbeit in der DeutschlehrerInnenausbildung*. In I. Pieper & P. Frei u.a. (Hrsg.) *Was der Fall ist: Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung*. Wiesbaden. VS 2014, 183-199.
- Philipp, M. (2015 b) *Schreibkompetenz*. Tübingen: Francke.
- Philipp, M. (2015) Schreibstrategien und Leseverstehen. In U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.) *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin/Boston: de Gruyter, 207-232.
- Preußner, U. (2015) Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. *Didaktik Deutsch* 39, 61-73.
- Sabisch, A. & Kruse, I. (Hrsg.) (2013) *Fragwürdiges Bilderbuch*. München: kopaed.
- Serafini, F. (2011) Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. In *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54(5), 342-350.
- Scherer, G. & Volz, S. (Hrsg.) (2016) *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: WVT (= KOLA Bd. 15).
- Scherer, G. & Volz, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (Hrsg.) (2014) *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: WVT (= KOLA Bd. 12).
- Schneider, A. (2016) Unbestimmtheitsmomente. Rezeptionsdidaktische Notate zur Betrachtung von Edward Hoppers "Nighthawks". In A. Glas & U. Heinen & J. Krautz & G. Lieber u.a. (Hrsg.) *Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis* (= Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund. Kunstpädagogik. Bd. 3). München: kopaed, 349-375.
- Schneider, J. (2016) Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-13255>
- Schrader, F.-W. (2011) Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 683-698.
- Weidenmann, B. (1988) *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern: Huber.
- Wieser, D. (2015) Theorie(?) - Praxis - Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. C. Bräuer, C & D. Wieser (Hrsg.) *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 17-34.
- Wiesner, E. (2014) *Diskursiv-narrative literale Identitäten. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Positionierungen*. Weinheim, Basel: Beltz (= Lesesozialisation und Medien).
- Wieler, P. (2008) Gespräche von Zweitklässlern zu Bilderbüchern und Computerspielen – Chancen und Schwierigkeiten der Bildwahrnehmung. In dies. (Hrsg.) *Medien als Erzählanlass*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 125-143.
- Winkler, I. (2015) „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume* 2, 155-168.

Autorin

Dr. Carolin Führer ist akademische Rätin für Literaturdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der empirischen Literaturdidaktik und fachdidaktischen LehrerInnenforschung, multimodal literacy sowie der Didaktik erinnerungskulturellen Lernens.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2017 von leseforum.ch veröffentlicht.

Textes multimodaux dans la didactique des hautes écoles pédagogiques.

Des étudiants en formation d'enseignants reconstruisent et questionnent la lecture et l'écriture d'élèves du secondaire autour de textes multimodaux.

Carolin Führer

Résumé

En tenant compte des rapports qu'entretiennent les élèves avec la lecture et les médias et des conditions didactiques du degré primaire, l'article démontre pourquoi la didactique doit mettre l'accent sur la compréhension multimodale également au degré secondaire. Au moyen de la représentation de différentes formes de réflexion et de formats de tâches dans le cadre de l'enseignement dans les hautes écoles pédagogiques, on peut mettre en évidence les opportunités qui se présentent dans l'utilisation de textes multimodaux et leur réception par les élèves du degré secondaire en ce qui concerne la professionnalisation des enseignants en didactique des disciplines. Un aperçu de la réception de processus d'apprentissage d'étudiants reconstruits, conceptualisés et repensés montre que l'usage fait jusqu'ici de textes multimodaux, ainsi que les tâches qui y sont liées, lors de l'enseignement de la langue allemande ou/et comme outils d'encouragement des pratiques langagières et/ou de la lecture sont à sens unique, car la compréhension multimodale doit être différenciée (graduellement) de la lecture (basée sur des textes traditionnels).

Mots Clefs

littératie multimodale, texte et image, formation des enseignants, professionnalisation

Cet article a été publié dans le numéro 1/2017 de forumlecture.ch