

Werbung sehen – Literatur verstehen? Zum Potenzial von Werbeclips für den Aufbau literarischer Kompetenz

Teresa Scheubeck

Universität Regensburg | teresa.scheubeck@ur.de

Abstract

Dieser Artikel geht der Frage nach dem konkreten didaktischen Potenzial narrativer Werbeclips nach. Im Rahmen einer empirischen Untersuchung im schulischen Kontext wird untersucht, inwiefern ein Strategietraining an audiovisuellen Formaten, hier narrativen Werbeclips, Facetten literarischer Kompetenz fördern kann, die für das Erschließen von Literatur hilfreich sind. Der Beitrag geht von dem Diskurs um literarische Kompetenz aus, der in der Deutschdidaktik sehr intensiv geführt wird. Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen steht gerade auch eine Öffnung des schulischen Unterrichts für audiovisuelle Medien und populäre Texte, die nicht zwingend dem hochkulturellen Kanon entstammen müssen. Die Umsetzung dieser Überlegungen in ein Studiendesign wird in diesem Beitrag aufgezeigt: Sowohl das entwickelte Unterrichtsmaterial mit konkreten Aufgabenstellungen als auch exemplarische Schülerergebnisse werden illustriert. Darüber hinaus wird die Evaluation des Konzepts vorgestellt und Einblicke in erste tentative Ergebnisse gegeben und diese gedeutet.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; Literaturunterricht; Literarische Kompetenz, empirische Literaturdidaktik, Werbung im Deutschunterricht

Copyright

Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

1. Werbung und Literatur – zwei unvereinbare Gegenstände?

Die Frage, die in der Überschrift zu diesem Artikel aufgeworfen wird, mag auf den ersten Blick provokativ erscheinen: Werbeclips werden im konkreten Dienst einer Marke zu Verkaufs- oder Imagezwecken entwickelt, literarische Texte entstehen hingegen in völlig anderen Kontexten und mit völlig anderen Intentionen. Beide in einem Atemzug zu nennen und diese dabei auch noch miteinander in Verbindung zu bringen, wirkt zunächst ungewöhnlich. Nicht umsonst jedoch ist hier die Kombination solcher scheinbar weit voneinander entfernter Gegenstände mit einem Fragezeichen versehen: Das vorliegende Projekt versucht einer in den letzten Jahren in der literaturdidaktischen Forschung zunehmend interessant gewordenen Frage anwendungsorientiert und konkret nachzugehen.

Das bereits in verschiedenen Forschungsbeiträgen herausgestellte Potenzial von – gerade narrativen – Werbeclips für das literarische Verstehen (Vgl. dazu z.B. Pflugmacher 2006; Leubner/ Saupe 2008) soll hier in einer konkreten schulischen Anwendung erprobt und auf seine Wirksamkeit hin untersucht werden. Durch eine empirische Untersuchung im Rahmen schulischen Unterrichts wird versucht einer Beantwortung der eingangs aufgeworfenen Frage näher zu kommen. Bei den im Rahmen dieses Artikels skizzierten Vorgehensweisen handelt es sich um eine erste Pilotierung für ein größer angelegtes Forschungsprojekt im Rahmen einer Dissertation. Der Schwerpunkt lag in der Pilotierungsphase besonders darauf, die Potenziale und Chancen für den Einsatz narrativer Werbeclips im Literaturunterricht zu untersuchen, also ein konkretes unterrichtliches Vorgehen zu erproben. Auch die Überprüfung der Wirksamkeit dieses Vorgehens wurde dabei vorgenommen und lieferte erste tentative Hinweise, die jedoch in einer Folgestudie vertiefend überprüft werden.

Die Fragestellung, die in diesem Zusammenhang entwickelt wurde, soll im Folgenden zunächst kurz skizziert werden.

1.1 Werbung sehen – Literatur verstehen? – Entwicklung einer Fragestellung

Wenngleich es zu diesen Überlegungen bisher noch keine empirischen Untersuchungen gibt, so wurden sie dennoch bereits theoretisch im Kontext der Modellierung literarischer Kompetenz diskutiert: In ihrem Band *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz* schlussfolgern Schilcher/ Pissarek (Schilcher/ Pissarek 2015b) grundlegend und für das vorliegende empirische Projekt entscheidend: Literarische Kompetenz kann nicht nur an kanonischen Texten geschult werden, sondern auch an populärkulturellen Werken, wie etwa Popsongs, Comics (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 23) oder eben Werbeclips; denn aus der Erwerbsperspektive kann – dieser Position folgend – nichts dagegen sprechen, literarische Kompetenz auch an weniger kanonisierten, dafür aber den Schülerinnen und Schülern umso mehr aus dem Alltagskontext bekannten und häufig rezipierten Werken aufzubauen. Zunächst stellen solche Werke natürlich bereits an sich einen interpretationswürdigen Gegenstand dar. Gerade im Bereich der Populärkultur gibt es durchaus komplexe Texte, die hohe interpretatorische Anforderungen stellen – etwa Serienformate wie *Breaking Bad* oder die deutsche Produktion *Babylon Berlin*. Darüber hinaus können leichter zugängliche Formate – wie etwa Werbeclips – aber auch genutzt werden, um daran Fähigkeiten zu erwerben, die sich dann auf hermetischere Werke – etwa des literarischen Kanons – anwenden lassen (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 23). Das Potenzial audiovisueller Formate kann also darin liegen, die Methodik an Vertrautem zu schulen und dann auf weniger Vertrautes zu übertragen. Die Fragestellung, auf deren Basis ein empirisches Vorgehen realisiert werden kann, lautet:

Kann ein Strategie-Training an audiovisuellen Formaten – hier: narrativen Werbeclips – Facetten literarischer Kompetenz fördern, die für das Erschließen von Literatur hilfreich sind?

1.2 Theoretische Grundlagen des Projekts und Einordnung in den Forschungsdiskurs Literarische Kompetenz – ein Paradigmenwechsel mit Folgen

Die didaktische Forschung und der schulische Diskurs stehen – auch im Bereich des literarischen Lernens – zunehmend „im Zeichen von Kompetenzorientierung“ (Frickel/ Kammler/ Rupp 2013). Diese aktuelle Tendenz basiert auf einer durch die PISA-Studie angestoßenen Diskussion und der anschließenden Verlagerung der Blickrichtung von der Sache, also dem literarischen Text und dem idealen Rezeptionsprozess, auf die Lernprozesse der Schüler/-innen (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 9). Jener Paradigmenwechsel verstärkt die bereits seit den 1970er Jahren eingeleitete Abkehr von eng auf die Hochkultur beschränkten Unterrichtsgegenständen und begründet diese vor allem durch eine Konzentration auf an verschiedenen Medienformaten erlernbare Fähigkeiten (Vgl. Frederking/ Brüggemann 2012, 15). Lange Zeit stand eine literaturwissenschaftlich und literaturdidaktisch umfassend begründete Theorie literarischer Rezeptions- und Verstehenskompetenz noch aus (Vgl. Frederking/ Brüggemann 2012, 15). Mittlerweile gibt es allerdings neben kleinschrittigeren Modellen heuristische Entwürfe eines solchen Konstrukts (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 11) wie etwa die Entwicklung von elf Aspekten literarischen Lernens nach Kaspar H. Spinner (Vgl. Spinner 2006), die breit diskutiert worden sind (Vgl. Kepser/ Abraham 2016, 113-114). Zudem ist die Zusammenstellung von Kammler (Vgl. Kammler 2006) ebenso zu nennen wie die begrifflich etwas anders gelagerte Darstellung zur Narrationskompetenz von Leubner/ Saupe (Vgl. Leubner/ Saupe 2009, 15). Wichtig sind zudem die Überlegungen vor allem zur Abgrenzung von anderen Bereichen wie etwa der Lesekompetenz von Abraham (Vgl. Abraham 2008) oder das bereits sehr differenzierte Modell von Boelmann und Klossek (Boelmann/ Klossek 2018 (in Vorbereitung)). Außerdem legt insbesondere das semiotische Modell literarischer Kompetenz (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015a) konkret operationalisierbare Teilfacetten dar, die literarisches Lernen sukzessive ermöglichen. Darüber hinaus wurde in diesem Zusammenhang ein Schema für ein didaktisches Vorgehen erarbeitet, durch das sich diese Fähigkeiten entwickeln lassen (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 15). Es gibt im Rahmen dieses Modells also für verschiedene Teilfacetten literarischer Kompetenz – wie beispielsweise semantische Ordnungen, Handlungsverläufe oder Figurenanalyse – konkrete Überlegungen zu den Kompetenzanforderungen und Möglichkeiten zu deren Vermittlung. Das Modell wurde im Laufe seiner Erprobung mittlerweile dahingehend überarbeitet, dass die verschiedenen Teilkompetenzen auf unterschiedlichen kognitiven Ebenen zu verorten sind. Der Einbezug von Kontextwissen etwa oder das Fiktionalitätsbewusstsein wurden in einer neueren, überarbeiteten Version des Modells als grundlegende Dispositionen eingeordnet, die weitere Dimensionen literarischer Kompetenz überhaupt erst ermöglichen (Vgl. Schilcher 2018).

1.2.1 Die Folgen – eine mediale Erweiterung des schulischen Kanons

Der Erwerb literarischer Kompetenz ist folglich an unterschiedlichsten Gegenständen möglich, seien dies nun Werke verschiedener Epochen, Genres, Medien oder für bestimmte Altersgruppen (man denke beispielsweise an die Kinder- und Jugendliteratur). Der Blick auf das zu entwickelnde Können der Schüler/-innen macht einen erweiterten Gegenstandsbereich möglich, der nicht unbedingt nur auf klassischen Texten beruhen muss, sondern besonders auch auf die Entwicklung konkreter Fähigkeiten, wie etwa bestimmter literarischer Prozeduren (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 23), abzielt. Dafür ist es entscheidend, dass die Gegenstände Anlass für eine kognitiv anregende Herangehensweise bieten, die den Erwerb von Facetten dieser Kompetenz ermöglicht: Die zu analysierenden Gegenstände werden nicht als „sakrosankte Kunstwerke“ gesehen, sondern als „Lerngelegenheit für den Erwerb spezifischer Kompetenzen“ (Schilcher/ Pissarek 2015b, 23). Kompetenzorientierter Literaturunterricht steht also immer auch in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, dass sich Kompetenzen einerseits auf konkrete fachliche Gegenstände beziehen und andererseits aber ebenso übertragbar sein müssen (Vgl. Köpcke/ Winkler 2017, 46).

„Nichtschriftliche und popkulturelle Medien“ werden nicht nur „Gegenstand essayistischer und wissenschaftlicher Beobachtung“ (Maiwald 2005, 11), sondern auch die literaturdidaktische Forschung und die schulische Praxis öffnen die Grenzen des Faches. Es finden ausgehend von einem erweiterten Textbegriff (Vgl. zum Verständnis von filmischen Elementen als Text unter semiotischer Perspektive

Gräf/ Großmann/ Klimczak/ Krah/ Wagner 2011, 27, aus medialer Sicht Frederking/ Krommer/ Maiwald 2008, 18–20, und unter narrativem Blickwinkel Abraham 2012, 39f. sowie 51) nicht mehr nur geschriebene Texte Eingang in den Deutschunterricht, sondern ebenso werden auch andere Medien – wie etwa Kinofilme, Musikvideoclips oder Werbung – als Texte aufgefasst und folglich auch entsprechend analysiert und interpretiert (Vgl. Maiwald 2005, 35). Dieser Diskurs fand in den letzten Jahren verstärkt Eingang in die Bildungsstandards und Lehrpläne: Die Bildungsstandards für das Gymnasium sprechen beispielsweise dezidiert von „Texten unterschiedlicher medialer Form“ (KMK Bildungsstandards 2012, 20), zu denen explizit auch Filme gezählt werden (Vgl. KMK Bildungsstandards 2012, 20). Der bayerische Lehrplan PLUS – um hier nur ein Beispiel zu nennen – ermöglicht es zudem mittlerweile „die Lektüre einer Ganzschrift [...] durch die Analyse eines Films [zu ersetzen]“ (ISB Bayern: Lehrplan PLUS für Gymnasien, Bayern, Fach Deutsch, 8. Jahrgangsstufe).

1.2.2 Von der Theorie zur Empirie – ein Einblick in die Forschung

Bisher existieren im Bereich literarischer Kompetenz vor allem zwar anwendungsorientierte, aber dennoch theoretische Modelle. Wenngleich vieles bereits sehr durchdacht und auch intuitiv nachvollziehbar ist, fehlt nach wie vor in vielen Bereichen ein empirischer Nachweis ihrer unterrichtlichen Wirksamkeit (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 10). Erst die Entwicklung einer tatsächlichen Ausarbeitung exemplarischer Unterrichtskonzepte auf der Basis der theoretischen Modelle und eine Realisierung im schulischen Kontext ermöglicht eine empirische und domänenspezifische Forschung: Die Wirksamkeit kann nur nachgewiesen werden, indem überprüft wird, ob tatsächlich (bessere) Fortschritte im Lernprozess der Schüler erzielt werden (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 10). Die Literaturdidaktik entwickelte sich so in den letzten Jahren zunehmend von einer „rein heuristischen Wissenschaft zu einer auf heuristischen Annahmen aufbauenden empirischen Bildungsforschung“ (Boelmann 2017, 289-290).

In diesem Bereich gibt es bislang zwei Zugänge zur Forschung: Einerseits ist hier die Grundlagenforschung zur literarischen Kompetenz als Forschungsansatz zu nennen. Mittlerweile gibt es verschiedene Projekte, die diese Forschungsrichtung entwickeln: Die grundsätzliche Erprobung der Modellierung literarästhetischer Urteilskompetenz wurde im Rahmen des LUK-Projekts untersucht. Das Projekt legt in einer empirischen Untersuchung nahe, literarästhetische Urteilskompetenz auf fünf Dimensionen zu modellieren (Vgl. Frederking/ Brüggemann/ Hirsch 2016, 211-234). Andererseits gibt es einen Forschungsansatz, der versucht Lernprozesse im Rahmen literarischen Verstehens zu untersuchen. Boelmann sieht beispielsweise literarische Kompetenz als Fähigkeiten, die an unterschiedlichen Medien gezeigt werden können. Er konnte in einer empirischen Untersuchung nachweisen, dass bei Schüler/-innen die Rezeption von Videospiele ähnliche Bereiche literarischer Kompetenz in den Vordergrund stellt wie die eines narrativen Textes, dass sich literarische Kompetenz also teilweise auf individueller Ebene medienunabhängig präsentiert (Vgl. Boelmann 2015, 254).

Was bisher allerdings im Forschungsdiskurs noch fehlt, ist eine Verbindung zwischen diesen beiden Wegen. Hier knüpft das vorliegende Projekt an, geht dabei aber außerdem noch einen Schritt weiter: Indem es – ausgehend von bereits bestehenden Modellen einzelner Facetten literarischer Kompetenz und deren Anforderungsbereichen sowie Vermittlungsmöglichkeiten – ein konkretes unterrichtliches Konzept anhand eines Strategietrainings entwirft, fragt es auch nach der Erlernbarkeit literarischer Verstehensprozesse und der Anwendbarkeit in unterschiedlichen medialen Kontexten. Durch die schulische Umsetzung soll es empirisch erste Hinweise auf die Überprüfung der theoretischen Modelle und Konzepte liefern. Im Rahmen des vorliegenden Projekts wurden die Verstehensprozesse von Lernenden in Bezug auf literarische – und dabei speziell narrative – Strukturen und deren Anregung durch die Auseinandersetzung mit audiovisuellen Medien in den Vordergrund gestellt. Das quasi-experimentelle Prä-/ Post-Design der Studie fokussiert auf zwei Gruppen – eine Interventions- und eine Kontrollgruppe –, die an zwei unterschiedlichen Unterrichtssequenzen teilnehmen.

2. Entwicklung einer Unterrichtssequenz als Intervention – inhaltliche Konzeption, praktische Umsetzung und exemplarische Antworten der Schüler/-innen

2.1 Inhaltliche Konzeption und Ablauf der Intervention

Die Interventionsgruppe des Projekts arbeitete in einem Zeitrahmen von fünf Unterrichtsstunden mit einem speziell entwickelten strategiebasierten Training zur Schulung ausgewählter Facetten literarischer Kompetenz: Der Fokus lag auf der semantischen Ordnung, der Ereignisstruktur, den Eigenschaften der Figuren und der Charakterisierung der Figuren. Konkret erhielten die Schüler/-innen ein Arbeitsheft, mit dem sie relativ selbstständig vorgehen konnten. Die Lehrkraft bekam eine inhaltliche Einführung in die Thematik. Außerdem konnte sie mit einer Lehrerversion des Arbeitshefts Lösungsvorschläge anbieten. Sie stand den Lernenden unterstützend und beratend zur Seite; nach Fertigstellung jedes Kapitels fand eine Besprechung der Inhalte mit der Lehrkraft statt, um eventuelle Fehler oder Unklarheiten auszuräumen.

Der Ablauf dieses Strategietrainings wird in Abb. 1 überblicksartig skizziert. In fünf Kapiteln – für jedes der Kapitel ist eine Unterrichtsstunde vorgesehen – vermittelt das Arbeitsheft den Schüler/-innen vier unterschiedliche Facetten literarischer Kompetenz, das letzte Kapitel fordert eine eigenständige Anwendung alles bisher Gelernten und Geübten ein. Die theoretische Grundlage für die Analyse bildet hierfür das Modell literarischer Kompetenz auf semiotischer Grundlage nach Schilcher/ Pissarek (2015a). In den ersten vier Kapiteln wird zudem jeweils eine Facette der Filmanalyse betrachtet, die den Fokus vor allem auf die visuelle Gestaltung legt. Hierfür bildet die theoretische Grundlage das filmanalytische Modell nach Keutzer / Lauritz / Mehlinger / Moormann (2014) und Hickethier (2012) außerdem Mikos (2015). Gegenstand der Analyse ist in jedem Kapitel ein Werbeclip.

Da der Fokus im Rahmen dieses Projekts auf Aspekten der Analyse narrativer Texte liegt, wurden entsprechend nur solche Werbeclips als Lerngegenstand ausgewählt, die tatsächlich narrative Strukturen aufweisen. Im vorliegenden Zusammenhang werden Werbeclips also nicht primär in ihrer ökonomischen Funktion analysiert, sondern es steht im Vordergrund, dass Werbeclips auch – wenngleich natürlich nicht immer in der gleichen Deutlichkeit – erzählenden Charakter haben. Alle ausgewählten Werbeclips beziehen sich auf eine relativ deutlich sichtbare und klar strukturierte semantische Ordnung, die durch ein eindeutig identifizierbares Ereignis durchbrochen wird. Alle Werbeclips zeigen sich im Rahmen eines Raum-Zeit-Gefüges bewegende Figuren, die sowohl explizit als auch implizit charakterisiert werden und anhand ihrer Eigenschaften die semantische Ordnung widerspiegeln (Vgl. Müller 2015, Pissarek 2015, Schilcher 2015). All diese Aspekte treten in den Werbeclips aufgrund ihrer Überzeichnung, ihrer Kürze und Prägnanz nahezu überdeutlich auf und sind deshalb für Schüler/-innen gut identifizierbar.

Kapitel / Unterrichts- stunde	Literaturanalyse	Analyse visueller Gestal- tungsmittel	Lerngegenstand
1	SEMANTISCHE ORDNUNGEN	GESTALTUNGSMITTEL FARBE	WERBECLIP DACIA LODGY „STATUSSYMBOL“
	+	+	
2	EREIGNISSTRUKTUR	GESTALTUNGSMITTEL PERSPEKTIVE	WERBECLIP HORN- BACH „SAG ES MIT DEI- NEM PROJEKT“
	+	+	
3	EIGENSCHAFTEN DER FIGUREN	GESTALTUNGSMITTEL EINSTELLUNGSGRÖSSE	WERBECLIP EDEKA „#HEIM- KOMMEN“
	+	+	
4	CHARAKTERISIERUNGSTECHNI- KEN	GESTALTUNGSMITTEL KAMERABEWEGUNG	WERBECLIP CONGSTAR „HIPSTER HORST“
	+	+	
5	EIGENSTÄNDIGE ANWENDUNG DER ERLERNTEN ANALYSEAS- PEKTE		WERBECLIP ADOBE „WOO WOO“

Tab. 1: Aufbau des Trainings, konzipiert auf der Basis der theoretischen Grundlagen nach Schilcher/ Pissarek (Hrsg.) (2015a), Keutzer / Lauritz / Mehlinger / Moormann (2014), Hickethier (2012) und Mikos (2015). Nummerierung des Kapitels / der Unterrichtsstunde, die jeweils durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet sind (linke Spalte), Überblick über die jeweiligen Facetten literarischer Kompetenz (zweite Spalte von links), die jeweiligen visuellen Gestaltungsmittel (zweite Spalte von rechts) und die jeweils zugrunde liegenden Werbeclips als Lerngegenstand (rechte Spalte).¹

Die einzelnen Aspekte werden hier sukzessive eingeführt. Im jeweils folgenden Kapitel wird bereits Bekanntes wiederholt und am neuen Werbeclip erprobt. Anschließend kommt stets eine neue Facette der Literaturanalyse und eine der Filmanalyse hinzu. Alle Facetten werden immer strategiebasiert geschult, das heißt, es werden stets konkrete Strategien vermittelt, die zunächst erlernt, dann eingesetzt und erprobt und im Folgenden auch in den weiteren Kapiteln selbstständig angewendet werden. Ein Beispiel dafür zeigt der folgende Ausschnitt aus dem Arbeitsheft (Abb. 2). Dem Arbeitsheft liegt eine Schnittvorlage für einen Strategiefächer bei, sodass nach jedem der Kapitel 1 bis 4 eine Karte jenes Fächers ausgeschnitten werden kann. Am Ende entsteht ein vollständiger Fächer mit allen erlernten Strategien.

¹ Tab. **Fehler! Nur Hauptdokument:** Aufbau des Trainings, konzipiert auf der Basis der theoretischen Grundlagen nach Schilcher/ Pissarek (Hrsg.) (2015a), Borstnar/ Pabst/ Wulff (2008) und Hickethier (2012). Nummerierung des Kapitels / der Unterrichtsstunde, die jeweils durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet sind (linke Spalte), Überblick über die jeweiligen Facetten literarischer Kompetenz (zweite Spalte von links), die jeweiligen visuellen Gestaltungsmittel (zweite Spalte von rechts) und die jeweils zugrunde liegenden Werbeclips als Lerngegenstand (rechte Spalte).

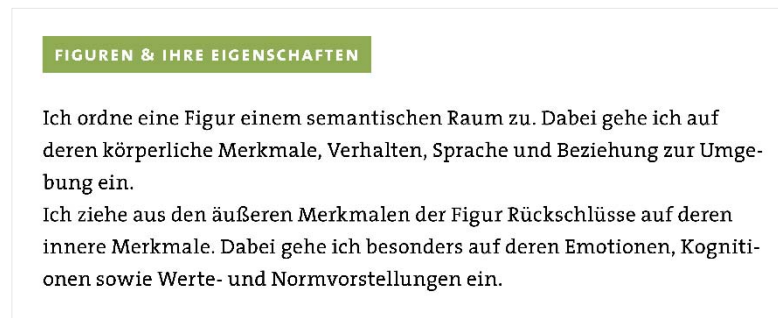


Abb. 1: Beispiel aus dem Arbeitsheft: Strategien für die Auseinandersetzung mit den Eigenschaften der Figuren.²

2.2 Veranschaulichung der Vorgehensweise der Intervention

Die Vorgehensweise des Trainings soll exemplarisch anhand ausgewählter Aufgaben und Schülerantworten illustriert werden. Hierfür wird das Kapitel 3, in dem der Werbeclip *#heimkommen* des Lebensmittelmarktes EDEKA (Werbeclip *#heimkommen* von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (08.02.2018)) analysiert wird, herangezogen.

Dieser Werbeclip erlangte im Jahr 2015 – kurz vor Weihnachten – gerade auch aufgrund des darin gezeigten Tabubruchs und der sehr intensiven Emotionalisierung deutschlandweite Bekanntheit mit mittlerweile über 59 Millionen Klicks auf der Plattform Youtube (Werbeclip *#heimkommen* von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (08.02.2018)). Erzählt wird die Geschichte eines älteren Mannes, der auf den Weihnachtsbesuch seiner Kinder und Enkel wartet. Während er allein in seiner Küche das Essen zubereitet, sagen jedoch nach und nach alle ab. Um Weihnachten nicht völlig allein verbringen zu müssen, greift er deshalb zu einem Trick: Er verschickt seine eigene Todesanzeige an seine Familie. Sofort eilen alle betroffen nach Hause. Als sie mit traurigen Mienen das Elternhaus betreten, erwartet sie dort jedoch eine festlich gedeckte Weihnachtstafel und ein Vater, der froh ist, alle wieder an einen Tisch bekommen zu haben.

2.2.1 Facetten der Literaturanalyse

Die semantische Ordnung des Werbeclips erkennen und deuten

Der Werbeclip bietet Anregungspotenzial in vielerlei Hinsicht: Einerseits kann auf der Ebene der literaturwissenschaftlichen Analyse beispielsweise sehr anschaulich die semantische Ordnung herausgearbeitet werden: Die Ordnung des „Modells von Welt“ (Müller 2015, 88), die ein literarischer Text entwirft, zeigt sich üblicherweise „an den Korrelationen (Beziehungen), die der Text erzeugt“ (Müller 2015, 88): Gemeinsamkeiten von Textelementen bilden dabei äquivalente Aspekte, unterschiedliche Textelemente werden in Opposition einander gegenüber gestellt (Vgl. Müller 2015, 88-89). Im vorliegenden Werbeclip zeigt sich eine solche Ordnung auf sehr plakative Weise: Die Einsamkeit des älteren Mannes wird dem hektischen Alltag der vielbeschäftigten jungen Erwachsenen gegenübergestellt: Der Vater lebt im kleinstädtischen Umfeld allein in einem gemütlichen, aber für ihn viel zu großen Haus, in dem er zwar viel Wärme und Zuneigung ausstrahlt, aber dennoch unter der Einsamkeit des Alters leidet. Die jungen Erwachsenen leben in modernen, urbanen Wohnungen, gehen in ihren Berufen oder der Fürsorge für die eigene Familie auf – ihr Leben ist ausgefüllt, aber auch arbeitsreich und hektisch. Die Anregung zu einer solchen Auseinandersetzung ist im Rahmen des Arbeitsheftes nun beispielsweise folgende:

Schau dir den Edeka-Werbeclip *#heimkommen* an.

² Abb. 1: Beispiel aus dem Arbeitsheft: Strategien für die Auseinandersetzung mit den Eigenschaften der Figuren.

Beschreibe, inwiefern sich hier zwei unterschiedliche semantische Räume gegenüberstehen. Benenne die Merkmale, die für dich den jeweiligen semantischen Raum charakterisieren. Gehe dabei auch auf die Zuordnung der Orte und Schauplätze ein.

Konzentriere dich auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Über eine solche Auseinandersetzung mit der semantischen Ordnung auf der Textoberfläche ist es zudem möglich, eine abstraktere semantische Tiefenstruktur zu rekonstruieren. So zeigt sich häufig das Werte- und Normensystem, das einem literarischen Text zugrunde liegt (Vgl. Müller 2015, 91-92). Auch darauf kann bei der Analyse des vorliegenden Werbeclips referiert werden. Familiärem Zusammenhalt, Nähe, Wärme und Ruhe könnten beispielsweise beruflicher Erfolg, Souveränität, Selbstbewusstsein, aber auch Hektik, Anonymität und Distanziertheit des großstädtischen Umfelds gegenüberstehen. Eine Aufgabe dazu lautet im Training dann beispielsweise:

Erschließe jetzt die Werte und Normen, die im Werbeclip in der jeweiligen „Welt“ gelten.

Die Ereignisstruktur des Werbeclips erarbeiten

Was dem Rezipienten literarischer Texte zumeist besonders in Erinnerung bleibt, sind diejenigen Momente, in denen tatsächlich die Handlung angestoßen wird (Vgl. Schilcher 2015, 199). Aus semiotischer Sicht spricht man dabei von einem Ereignis, also von dem Moment, in dem die Grenze zwischen den semantischen Räumen überschritten wird (Vgl. Schilcher 2015, 199).

Der ältere Mann bricht in dem Moment, als er den Brief mit der Todesnachricht verschickt, die bestehende Ordnung auf, er begeht einen Tabubruch, setzt sich über geltende Normen hinweg. Er sorgt für Bewegung im starren Gefüge, seine Kinder kommen tatsächlich nach Hause, das auch ihr Zuhause ist. So verändert sich einerseits dieser semantische Raum: Es ziehen wieder Frohsinn, Gemeinschaftsgefühl und Wertschätzung für die Familie ein. Gleichzeitig jedoch verändern sich hierbei auch die Figuren: Der alte Vater gibt seine Melancholie auf, kann wieder lachen und fröhlich sein, seine erwachsenen Kinder und Enkel nähern sich der Familie wieder an und genießen es, zusammen zu sein.

Eine Aufgabe dazu lautet im Arbeitsheft dann beispielsweise:

Notiere auf dem folgenden Zeitstrahl das oder die für dich entscheidende/-n Ereignis/-se des Werbeclips und beschreibe, wer hier aufeinandertrifft und ob sich Figuren verändern oder die sie umgebenden semantischen Räume.

Die Eigenschaften der auftretenden Figuren erkennen und beschreiben

Geht man davon aus, dass Figuren als „intentionale Konstrukte“ (Pissarek 2015, 137) des Textes mit einem begrenzten Bündel an Merkmalen als Repräsentanten der oben beschriebenen Kontrast- und Äquivalenzrelationen im Rahmen der semantischen Ordnung verstanden werden (Vgl. Pissarek 2015, 138 u. 146), so ist ein Erkennen ihrer äußeren und inneren Eigenschaften besonders wichtig. Im Werbeclip *#heimkommen* beispielsweise gehört der Vater klar zum eher altmodischen und traditionellen Zuhause, in dem Ruhe, aber auch Einsamkeit herrschen: Als älterer Mann ist er ruhig, aber eben auch etwas melancholisch, traurig, einsam. Seine Kinder gehören zum oppositionell gegenübergestellten Raum: sie alle sind sicher, routiniert, selbstbewusst; sie meistern ihre Aufgaben und leben ihr eigenes Leben. Eine Aufgabe hierzu lautet beispielsweise:

Ordne alle auftretenden Figuren den beiden semantischen Räumen zu und begründe deine Zuordnung bei jeder Figur anhand ihrer Eigenschaften. Achte darauf, dass du nicht nur äußere Beobachtungen mit einbeziehst, sondern gehe auch auf die Persönlichkeit der Figur ein.

Zu den Charakterisierungstechniken gibt es in Kapitel 3 keine Aufgaben, da diese erst in Kapitel 4 eingeführt werden. Eine exemplarische Aufgabe zur genannten Facette wird im Folgenden bei der Darstellung der Evaluation angeführt.

2.2.2 Facetten der Filmanalyse

Gerade das gekonnt eingesetzte Spiel mit filmischen Gestaltungsmitteln ist bei diesem Werbespot lohnend für eine Analyse.

Den Einsatz der Farben erkennen und interpretieren

Das Spiel mit der Wirkung der eingesetzten Farben trägt deutlich zur Emotionalisierung (Zur Emotionalisierung aus filmanalytischer Sicht vgl. Hickethier 2012, 45, zum Einsatz von Emotionen in der Werbung vgl. z.B. Kroeber-Riel/ Esch 2011, 323-344) des Unterschiedes der beiden semantischen Räume bei: Während einerseits eher kühle Farben mit einem hohen Blauanteil und geringer Sättigung verwendet werden (hier beispielsweise in den Standbildern links und rechts oben und links unten), dominieren vor allem gegen Ende des Werbeclips warme Farben mit hohem Rotanteil, die auch durch das eingesetzte Kerzenlicht entstehen (hier beispielsweise im Bild rechts unten).



Abb. 2-5: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts unten: min. 0:11, min. 0:32, min. 0:49, min. 1:28).³

Eine Aufgabe hierzu wäre dann beispielsweise:

Beschreibe den Einsatz der Farben in diesem Werbeclip. Überlege, welche Farben hier dominieren und wie sie wirken. Verändert sich der Einsatz der Farben im Verlauf des Films?

Unterschiedliche Perspektiven als Gestaltungsmittel wahrnehmen und interpretieren

Interessant ist bei diesem Werbeclip auch der Umgang mit der Perspektive der Kamera. Zeigt sie das Geschehen von oben (Aufsicht, Vogelperspektive) oder von unten (Untersicht, Froschperspektive), oder wird auf Augenhöhe (Normalsicht) gefilmt (Vgl. Hickethier 2012, 60-61)?

³ Abb. 2-5: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts unten: min. 0:11, min. 0:32, min. 0:49, min. 1:28).



Abb. 6-9: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts: unten min. 0:15, min. 0:55, min. 1:07, min. 1:46).⁴

Tatsächlich ist der Betrachter in beinahe jeder Situation auf Augenhöhe mit den agierenden Figuren. So wird Nähe zum Geschehen geschaffen und der Betrachter wird einbezogen.

Dazu wird beispielsweise folgende Aufgabe gestellt:

Betrachte die folgenden Standbilder aus dem Werbespot. Welche Perspektive wurde jeweils gewählt? Überlege, aus welchem Grund an dieser Stelle gerade diese Perspektive gewählt worden sein könnte und wie sie hier wirkt.

Die Einstellungsgröße der Kamera erkennen und interpretieren

Die Einstellungsgröße der Kamera kann grundsätzlich sehr unterschiedlich sein: von Detail- und Nahaufnahmen über Großaufnahmen bis hin zur Totalen oder zum Panorama gibt es verschiedenste Möglichkeiten (Vgl. Hickethier 2012, 56-59). In diesem Werbeclip dominieren – wie die Abbildungen 10-13 veranschaulichen – in sehr vielen Momenten nahe Einstellungen, die die Gesichter der auftretenden Figuren sehr genau in den Blick nehmen. Auf diese Weise können Emotionen besonders gut transportiert werden.

⁴ Abb. 6-9: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts: unten min. 0:15, min. 0:55, min. 1:07, min. 1:46)



Abb. 10-13: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts unten: min. 0:15, min. 0:41, min. 0:44, min. 0:57).⁵

Eine Aufgabe hierzu ist beispielsweise folgendermaßen formuliert:

Schau dir nun die folgenden Standbilder aus dem Werbeclip an. Benenne bei jedem der Bilder, um welche Einstellungsgröße der Kamera es sich hierbei handelt. Begründe zudem, warum hier gerade diese Einstellungsgröße gewählt worden sein könnte. Hängt diese mit der Situation, in der sich die gezeigte Figur befindet, zusammen?

Das Gestaltungsmittel Kamerabewegung wird erst in Kapitel 4 eingeführt. Es wird an diesem Werbeclip also nicht behandelt.

2.3 Exemplarische Schülerantworten aus der Intervention

Inwiefern eine solche Analyse auch von Schüler/-innen geleistet wird, sollen die folgenden Beispiele illustrieren. Die Lernenden konnten ihre Erkenntnisse stets in eine Überblicksgrafik eintragen, die im Folgenden gezeigt wird. So wurde die eigentliche Analyse von anderen Faktoren – wie etwa der Schreibkompetenz – entlastet, um eine Konzentration auf das Wesentliche zu ermöglichen.

In der folgenden Schülerantwort (Abb. 14) werden die Merkmale der semantischen Räume klar benannt und umfassend beschrieben und zudem voneinander abgegrenzt. Auch relativ komplexe Aspekte der semantischen Tiefenstruktur werden geleistet: Links wird etwa aufgeführt, dass die Arbeitswelt hier Vorrang hat und dabei keine Zeit für die Familie bleibt. Rechts wird die Freude daran, beisammen zu sein und Zeit mit der Familie zu haben, in den Fokus gestellt.

⁵ Abb. 10-13: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts unten: min. 0:15, min. 0:41, min. 0:44, min. 0:57)



Abb. 14: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.⁶

Auch die Unterscheidung der semantischen Räume hinsichtlich visueller Gestaltungsmittel wird hier deutlich: Es wird klar zwischen den „helle[n] Farben“ in der „hektischen Welt“ und „grau, schwarz, trübe[n] Farben“ in der Welt der „Familie“ unterschieden.

Der folgende Schülertextausschnitt (Abb. 15) zeigt ein Beispiel, bei dem auch der ereignishaft Übergang von einem semantischen Raum in den anderen erläutert wird: „Alle kommen zum Haus“, heißt es dort innerhalb des Pfeils in der Mitte, der den Übergang zwischen den beiden semantischen Räumen markiert. Erwähnt wird an dieser Stelle außerdem der „Tod“, bzw. die „Beerdigung“.

⁶ Abb. 14: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.

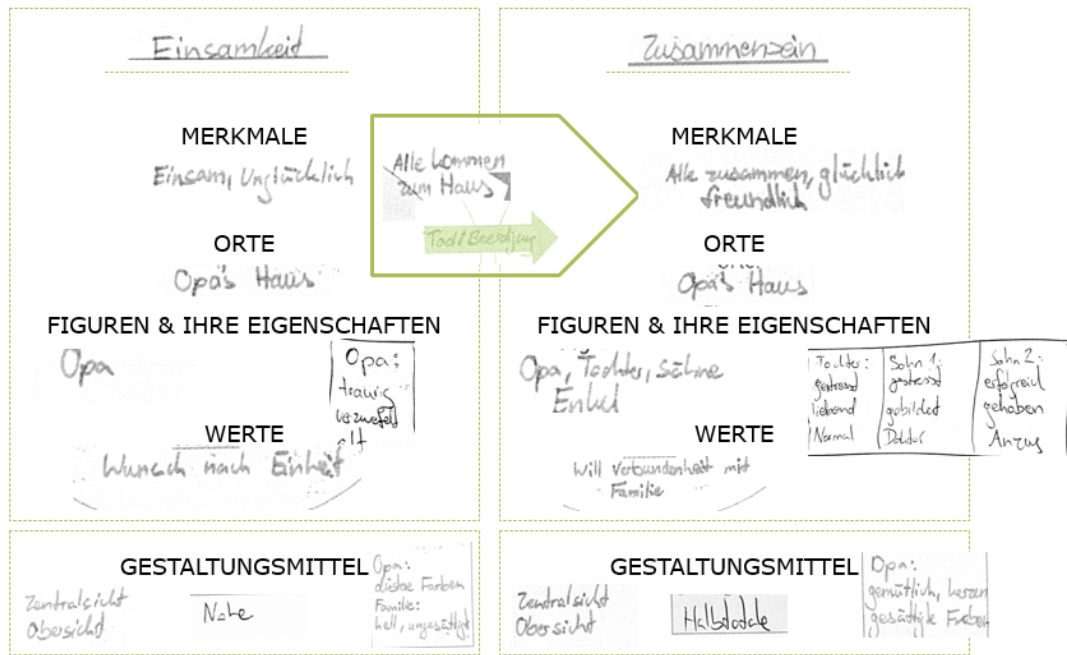


Abb. 15: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.⁷

In der letzten hier aufgeführten Schülerantwort (Abb. 16) zeigt sich besonders deutlich die Bewegung der Figuren über die Grenze der semantischen Räume: „Opa“ und „Familie“ bewegen sich von der „einsame[n] Welt“ in das „Familienleben“ und finden auf diese Weise wieder zusammen.

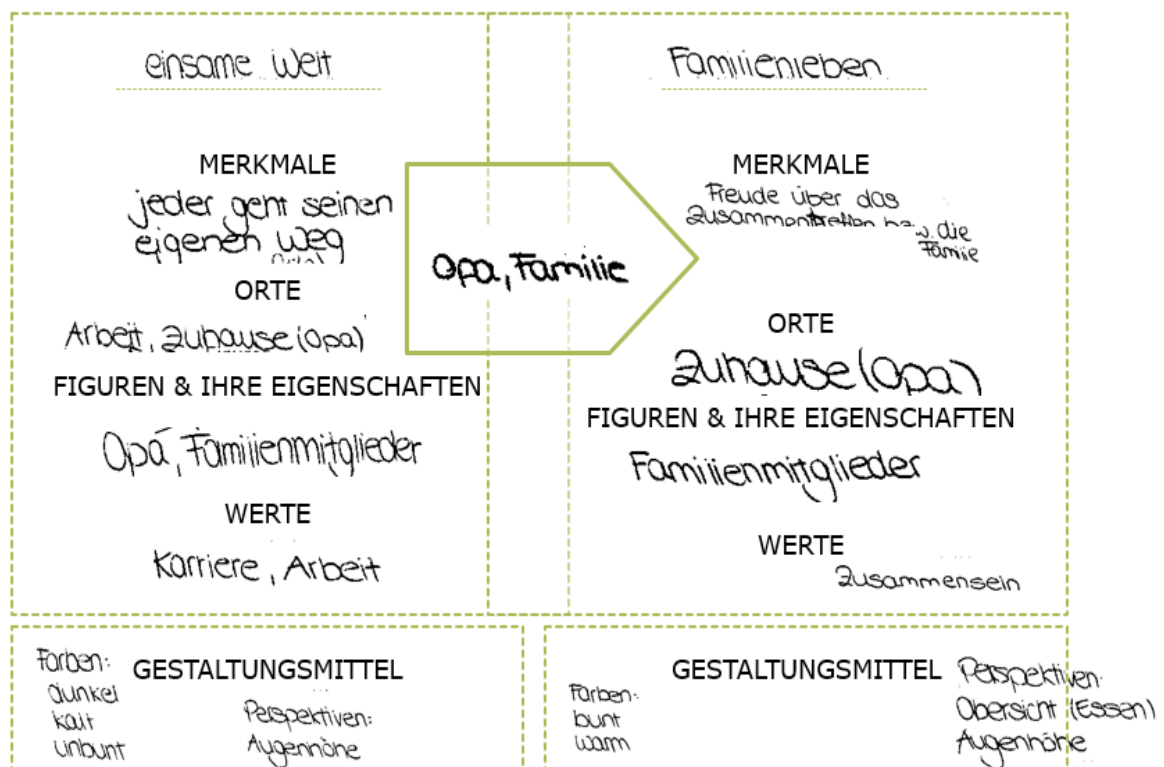


Abb. 16: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.⁸

⁷ Abb. 15: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.

⁸ Abb. 16: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.

Hier werden ebenfalls Farben als visuelle Gestaltungsmittel einbezogen: „kalt“ und „warm“ stehen sich ebenso gegenüber wie „unbunt“ und „bunt“. Auch die Perspektive wird hier durch den Begriff „Augenhöhe“ erwähnt. Außerdem wird erkannt, dass lediglich in der letzten – entscheidend positiven – Einstellung eine leichte Übersicht eingesetzt wird.

2.4 Evaluation der Intervention

2.4.1 Aufbau und Inhalt des Evaluationsinstruments

Ob und inwiefern die vorliegende Unterrichtssequenz als Intervention Lernzuwächse ermöglicht, wurde im Rahmen des Projekts evaluiert. Dafür wurden entsprechend der theoretischen Grundlagen dieselben vier Facetten literarischer Kompetenz ausgewählt, die auch in der Intervention maßgeblich sind: die semantische Ordnung, die Ereignisstruktur, die Eigenschaften der Figuren und die Charakterisierungstechniken. Diese Facetten wurden anhand mehrerer offener Aufgaben sowohl vor als auch nach der Intervention überprüft. Die Schüler/-innen bearbeiteten die gleichen Evaluationsaufgaben zu beiden Zeitpunkten anhand desselben Textgegenstandes.

Im Rahmen der Evaluation analysierten die Schüler/-innen, nachdem sie über mehrere Unterrichtsstunden hinweg Strategien anhand audiovisueller Texte eingeübt hatten, einen gedruckten literarischen Text (Julia Franck: *Streuselschnecke*. 2012) hinsichtlich der vier Facetten literarischer Kompetenz. Die Erzählung dreht sich um ein Mädchen im Teenageralter, das eines Tages von einem Mann angerufen wird. Aus der Perspektive der Ich-Erzählerin wird in der Folge geschildert, wie die beiden Hauptfiguren zunächst zaghaft miteinander in Kontakt treten und sich dann immer besser kennenlernen. Als der Mann schwer erkrankt, besucht das Mädchen ihn im Krankenhaus, bringt ihm Gebäck – die titelgebenden Streuselschnecken – vorbei und sorgt sich bis zu seinem Tod um ihn. Erst mit dem letzten Satz der Kurzgeschichte wird das Verhältnis aufgelöst, in dem der Mann und das Mädchen zueinander stehen: „Meine Mutter [...] hatte [...] meinen Vater zu wenig gekannt und nicht geliebt.“ (Frank 2012, 45).

Es finden sich im Evaluationsbogen sechs Aufgaben, die das Verständnis der semantischen Ordnung innerhalb der Erzählung überprüfen sollen. Insgesamt können bei diesen Aufgaben 15 Punkte erreicht werden. Ein Beispiel für eine solche Aufgabe wäre etwa:

Beschreibe die gegensätzlichen Wert- und Normvorstellungen, die hier einander gegenübergestellt werden.

Drei Aufgaben wurden zum Handlungsverlauf und der Ereignisstruktur gestellt. Dabei können maximal 12 Punkte erreicht werden. Als beispielhafte Aufgabe ist hier etwa zu nennen:

Erkläre, an welcher Stelle des Textes der entscheidende Moment liegt, also das wichtigste Ereignis stattfindet.

Vier Aufgaben sollen Aufschluss über die Auseinandersetzung mit Figuren und deren Eigenschaften geben, wobei insgesamt 12 Punkte erreicht werden können:

Beschreibe die folgenden Figuren sowohl in ihren äußeren als auch in ihren inneren Eigenschaften.

Die letzten drei Aufgaben beziehen sich auf die Figurencharakterisierung und ermöglichen insgesamt 18 Punkte.

Erläutere, welche Eigenschaften der Figuren direkt im Text genannt und welche durch Gedanken oder Verhalten ausgedrückt werden.

2.4.2 Auswertung des Evaluationsinstruments

Alle Aufgaben besitzen hier ein offenes Antwortformat. Die Aufgaben zielen auf eine eigene Produktion von Lösungen und Antworten ab, wobei eine Auflistung von Stichworten oder eine Nennung von Schlagwörtern genügt. Es wurde dezidiert nicht die Entwicklung eines Fließtexts erwartet, da in diesem Fall zusätzlich die Schreibkompetenz der Schüler/-innen eine zu große Rolle spielen und so die Ergebnisse verfälschen könnte.

An dieser Stelle wurde mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gearbeitet (Vgl. Heins 2016). Diese gilt gerade für Pilotstudien als besonders geeignete Methode, da auf diese Weise Kategorien und Instrumente für Erhebung und Auswertung gut entwickelt und überarbeitet werden können (Vgl. Mayring 2015, 23). Die einzelnen Kategorien, die hier untersucht wurden, wurden deduktiv aus der Theorie – die eben auch der Intervention zugrunde lag – abgeleitet. Jede Kategorie wurde für den gewählten Text definiert und mit möglichen Beispielen untermauert (Vgl. Heins 2016, 307-308). Auf dieser Basis wurde ein Bepunktungssystem anhand einer maximal erreichbaren Anzahl richtiger Aspekte entwickelt. So wurden die von den Schüler/-innen produzierten Antworten auf die entsprechenden Kategorien hin untersucht. Für die Eigenschaften der Hauptfigur – des Mädchens – war beispielsweise die Nennung von vier entscheidenden Aspekten möglich. So ergaben sich für jedes Item bestimmte Punktzahlen, die anschließend zu einer Gesamtskala summiert wurden.

Alle Daten wurden pseudonymisiert; die Kodierung erfolgte verblindet durch die Projektentwicklerin. Hierbei war nicht nachvollziehbar, zu welcher Gruppe – also Interventions- oder Kontrollgruppe – und zu welchem Messzeitpunkt – also Messzeitpunkt I oder II – der jeweils ausgewertete Evaluationsbogen gehörte. Die Auswertungsobjektivität wird durch einen Abgleich mit zwei weiteren Ratern in der Hauptstichprobe des Dissertationsprojekts überprüft.

3. Ergebnisse der Evaluation

3.1 Stichprobe und Durchführung

Am Projekt nahmen zwei 10. Klassen eines bayerischen Gymnasiums teil. Die Schülerinnen und Schüler blieben im Rahmen des Projekts im Klassenverband, die Stichprobe wurde nicht randomisiert. Die Evaluationsbögen von Personen, die nicht an beiden Testzeitpunkten teilnahmen, werden in der Auswertung nicht berücksichtigt. Die Stichprobe besteht aus 38 Teilnehmer/-innen. In der Interventionsgruppe verbleiben 20 Teilnehmer/-innen, in der Kontrollgruppe 18.

Während die Interventionsgruppe am oben beschriebenen etwa fünf Unterrichtsstunden umfassenden Training teilnahm, erhielt die Kontrollgruppe zwischen den Evaluationszeitpunkten einen regulären, von der Lehrkraft selbst gestalteten Deutschunterricht ohne genaue Festlegung thematischer oder methodischer Schwerpunkte.

3.2 Leistungsentwicklung

Die im Folgenden vorgestellten Daten geben erste tentative Einblicke in die Wirksamkeit der Intervention. In der auf diese erste Pilotierung folgenden Hauptstudie des Projekts werden diese selbstverständlich erneut überprüft.

Zur Auswertung wurde ein gemischtes lineares Modell an die Daten zu den zwei Messzeitpunkten (Vgl. Döring/Bortz 2016, 211) angepasst, in dem jeweils die von den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der vier einzelnen Facetten beziehungsweise der Gesamtskala der literarischen Kompetenz erreichte

Gesamtpunktzahl mittels der dummy-codierten (d.h. auf 0 bzw. 1) Prädiktoren „Gruppenzugehörigkeit“ und „Messzeitpunkt“ vorhergesagt wurde. Dieses Modell erlaubt einerseits die Kontrolle von in der Evaluation zu Messzeitpunkt I zwischen beiden Gruppen bestehenden Leistungsdifferenzen, die bezüglich der Facette der Figurencharakterisierung ($F(1,36) = 12,38, p < 0,01$) und des Gesamtergebnisses ($F(1,36) = 4,92, p = 0,03$) signifikant sind. Andererseits vermag es trotz geringer Stichprobengrößen selbst kleine Effekte aufzudecken und führt auch bei etwaiger Verletzung von Verteilungsannahmen zu robusten Parameterschätzungen (Vgl. Hilbert et al., 2019). Zudem lässt sich der unstandardisierte Regressionskoeffizient des Interaktionsterms zwischen Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt ($\beta_{\text{Gruppe} \times \text{Test}}$) mit Blick auf die vorliegende Forschungsfrage nach der Wirksamkeit der Intervention direkt als Differenz der Leistungsentwicklung zwischen beiden Gruppen interpretieren. Dies bedeutet, dass der Interaktionskoeffizient direkt die Leistungszunahme der Interaktionsgruppe in Rohpunkten abzüglich der anzunehmenden Leistungsveränderung in der Kontrollgruppe angibt. Dies lässt sich in Tabelle 2 anhand des Aspekts der semantischen Ordnung exemplarisch illustrieren: Hier verbessert sich die Kontrollgruppe im Durchschnitt um 0,5 Rohpunkte, die Interventionsgruppe absolut um 3,60 Rohpunkte. Berücksichtigt man also den Leistungszuwachs der Kontrollgruppe, dann nimmt das Wissen der Interventionsgruppe um 3,10 Rohpunkte zu. Dieser signifikante bereinigte Unterschied zwischen beiden Messzeitpunkten in der Interventionsgruppe hinsichtlich der semantischen Ordnung ist interessant. Mittels des Trainings gelingt es also relativ gut, Schüler/-innen anhand von Werbespots zu schulen, die semantische Ordnung wahrzunehmen, und diese verbesserte Fähigkeit auch an einem anderen Medium – nämlich an einem gedruckten literarischen Text, der Kurzgeschichte – anzuwenden.

Skala	Gruppe	N	Prätest M (SD)	Posttest M (SD)	β_{Gruppe} (SE)	β_{MZP} (SE)	$\beta_{\text{Gruppe} \times \text{MZP}}$ (SE)
Semantische Ordnung	Kontr.gr.	18	6,58 (2,18)	7,08 (2,15)	-0,06	0,50	3,10**
	Int.gr.	20	6,53 (2,82)	10,13 (2,38)	(0,78)	(0,70)	(0,96)
Ereignisse	Kontr.gr.	18	4,58 (2,03)	4,36 (2,10)	-0,38	-0,22	2,25**
	Int.gr.	20	4,20 (2,04)	6,23 (2,15)	(0,68)	(0,57)	(0,79)
Figuren-eigen- schaften	Kontr.gr.	18	3,72 (3,50)	2,56 (2,42)	0,30	-1,17	4,07**
	Int.gr.	20	4,03 (3,08)	6,93 (1,87)	(0,90)	(0,71)	(0,98)
Figuren-charak- terisierung	Kontr.gr.	18	8,00 (2,14)	5,92 (2,92)	-2,75**	-2,08**	4,61**
	Int.gr.	20	5,25 (2,62)	7,78 (1,99)	(0,79)	(0,66)	(0,92)
Gesamt	Kontr.gr.	18	23,47 (4,91)	19,92 (6,73)	-3,47*	-3,56*	14,61**
	Int.gr.	20	20,00 (4,74)	31,05 (5,00)	(1,75)	(1,42)	(1,96)

Bem.: N = Stichprobengröße, M = arithmetisches Mittel, SD = Standardabweichung, β = unstandardisierter Regressionskoeffizient, SE = Standardfehler, *: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

Tab. 2: Überblick über Mittelwerte und Standardabweichungen der Leistungen der beiden Gruppen in der Evaluation zu Messzeitpunkt I und II sowie über die Regressionskoeffizienten des Modells.⁹

Die Ergebnisse einer differenzierten Betrachtung sind auch bei den folgenden einzelnen Facetten interessant und aufschlussreich: Die deskriptiv geringste Verbesserung zeigt sich für die Interventionsgruppe im Bereich der Ereignisse. Es fällt Schüler/-innen also offensichtlich auch nach einer Übungsphase noch relativ schwer, abzuschätzen, an welchen Stellen des Texts die Grenze zwischen semantischen Räumen überschritten wird. Dies scheint ein relativ komplexer Bereich zu sein, der durch ein – doch relativ wenige Unterrichtsstunden umfassendes Training – weniger effektiv geschult werden kann als andere Bereiche.

⁹ Tab. 2: Überblick über die Ergebnisse.

Betrachtet man den Aspekt der Eigenschaften der auftretenden Figuren, weist die Leistungsentwicklungsdifferenz zwischen Interventions- und Kontrollgruppe eine Steigerung von 4,07 aus, eine Betrachtung der Rohpunkte verdeutlicht allerdings, dass die auffällige Größenordnung dieses Wertes darauf zurückzuführen ist, dass die Leistungen der Kontrollgruppe abnehmen, wohingegen die der Interventionsgruppe deskriptiv um 2,90 zunehmen. Dieser absolute Leistungsfortschritt ist weiterhin signifikant.

Der Bereich der Figurencharakterisierung ist ebenfalls interessant: Die Leistungsentwicklungsdifferenz zwischen beiden Gruppen zeigt hier mit 4,61 eine ebenfalls hohe Steigerung. Auch hier wird allerdings bei Betrachtung der Rohpunkte deutlich, dass die Leistung der Kontrollgruppe abfällt, während die Interventionsgruppe eigentlich 2,53 Rohpunkte hinzugewinnt.

Über alle Facetten hinweg – zu lesen in der untersten Zeile der Tabelle – zeigt sich, dass sich die Interventionsgruppe unter Berücksichtigung der Kontrollgruppe um 14,61 verbesserte. Auch hier entsteht die auffällige Größenordnung des Wertes durch den Leistungsabfall der Kontrollgruppe. Der Wert der Interventionsgruppe in Rohpunkten ist 11,05.

Um dies zu veranschaulichen kann ein Interaktionsdiagramm (Abb. 17) herangezogen werden. Die hohen Effekte der Interventionsgruppe sind also teilweise auf deren Lernzuwachs zurückzuführen, teilweise entstehen sie auch durch die negative Entwicklung, die bei der Kontrollgruppe zu verzeichnen ist. Dennoch sind auch die absoluten Leistungsveränderungen in der Interventionsgruppe signifikant. Das heißt, die Intervention wirkt also nicht nur deshalb, weil die Kontrollgruppe sich verschlechtert, sondern die Intervention hat tatsächlich auch per se einen Wert.

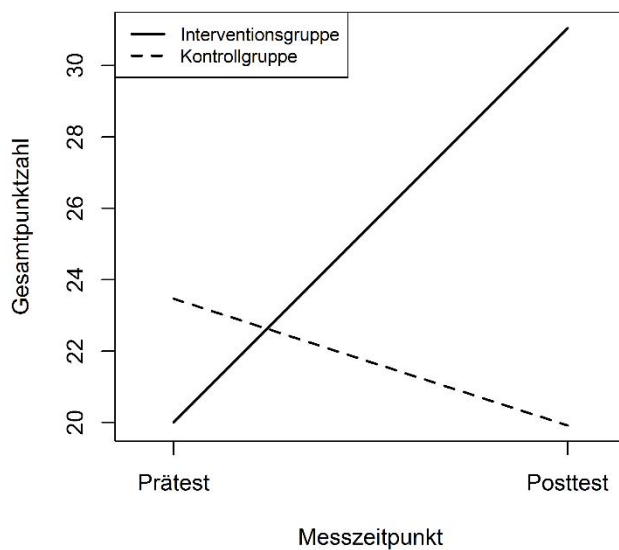


Abb. 17: Interaktionsdiagramm hinsichtlich der Gesamtscores der Interventions- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten I und II.¹⁰

Hier zeigt sich deutlich die paradoxe Entwicklung der Interventions- und der Kontrollgruppe zwischen den beiden Messzeitpunkten: Die Kontrollgruppe steigt zunächst höher ein als die Interventionsgruppe. Während die Interventionsgruppe dann jedoch sehr stark an Punkten gewinnt, verliert gleichzeitig die Kontrollgruppe an Punkten. Auf mögliche Gründe für diese paradoxe Entwicklung geht nun insbesondere die kritische Betrachtung der Ergebnisse ein.

¹⁰ Abb. 17: Interaktionsdiagramm hinsichtlich der Gesamtscores der Interventions- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten I und II.

4. Kritische Betrachtung der Ergebnisse und Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse ermöglichen einen ersten Einblick in die Wirksamkeit der Intervention. Es scheint Förderpotenzial hinsichtlich literarischer Kompetenz anhand narrativer Werbespots vorhanden zu sein. Es gelingt – allem Anschein nach – tatsächlich, durch ein Strategie-Training an Werbespots Facetten literarischer Kompetenz fördern, die für das Erschließen von Literatur hilfreich sind. Diejenigen Schüler/-innen, die in der Interventionsphase an einem solchen Training teilnahmen, bearbeiteten im Mittel die Aufgaben zum literarischen Text – der Kurzgeschichte – zum Messzeitpunkt II besser als zum Messzeitpunkt I. Dies gilt auch, wenn man die Ergebnisse aus der Kontrollgruppe in die Auswertung mit einbezieht.

Wie groß das Förderpotenzial des Unterrichts anhand der ausgewählten Werbespots im Vergleich zu anderen Gegenständen ist, ist anhand der vorliegenden Daten nur bedingt abzuschätzen. Über die Gründe für den oben erläuterten Rückschritt der Kontrollgruppe lassen sich etwa an dieser Stelle nur Vermutungen anstellen: Zum einen wurden Störvariablen wie etwa Motivation oder Interesse in diesem Projekt nicht miterhoben. Diese könnten durchaus einen Einfluss auf die Leistungsentwicklung haben. Ebenso könnten sich auch Versuchsleitereffekte ausgewirkt haben (Vgl. dazu Kepser/ Abraham 2016, 138). Auch Kontextvariablen – wie beispielsweise eine unterschiedliche Tageszeit bei beiden Messzeitpunkten oder Klassenarbeiten in der vorangegangenen Stunde – wurden nicht erhoben.

Die Verwendung des gleichen literarischen Textes für die Evaluation sowohl zu Messzeitpunkt I als auch zu Messzeitpunkt II könnte die Ergebnisse möglicherweise durch Behaltenseffekte oder durch motivationale Faktoren beeinflusst haben.

Auch die Konzeption des Unterrichts, an dem die Kontrollgruppe teilnahm, war im vorliegenden Fall zu unkonkret. Der Lehrkraft wurde völlig freie Hand gelassen, die Vorgabe war lediglich, dass in diesem Zeitraum der normale Unterricht und dabei vor allem Literaturunterricht stattfinden sollte. Dieses Vorgehen ist zu frei, da es die Kontrollgruppe im Gegensatz zur Studiengruppe möglicherweise benachteiligt. Die Ergebnisse könnten weniger eindeutig ausfallen, wenn auch die Lehrkraft der Kontrollgruppe konkretere Vorgaben zu den zu behandelnden Texten und Themenbereichen umgesetzt hätte.

Die vorliegenden Ergebnisse bieten also zwar durchaus erste Hinweise auf den Stellenwert audiovisueller Medien für die Förderung einiger Facetten literarischer Kompetenz, es bedarf allerdings weiterer Forschungen. Auf der Basis der vorliegenden Daten und im Bewusstsein der damit einhergehenden Problematik kann nun insbesondere die Evaluation weiterentwickelt und verbessert werden: In der Hauptstichprobe erfolgt die Evaluation zum einen zu Messzeitpunkt I und II an jeweils unterschiedlichen – aber natürlich vergleichbar schwierigen – Texten. Zudem werden dafür nicht nur Kurzgeschichten als Untersuchungsgegenstand eingesetzt, sondern auch narrative Werbeclips. Die Aufgabenstellung wird dabei sehr viel freier, um allen Gruppen möglichst gleiche Erfolgschancen zu ermöglichen. In der Hauptstichprobe wird auf der Basis von zahlreichen Experteneinschätzungen, theoretischen Grundlagen und der Sichtung der Lehrpläne und Bildungsstandards ein sehr viel umfangreicheres und valideres Kodiermanual entwickelt. Im Rahmen der Hauptstichprobe kann zudem mit einer deutlich größeren Stichprobe ($n = \text{ca. } 300$) eine erneute Überprüfung der vorliegenden Erkenntnisse erfolgen.

Auch die Intervention wird für die Hauptstichprobe überarbeitet und erweitert: Einerseits werden für die Gruppe, deren Unterricht die Lehrkraft gestaltet, deutlich genauere Vorgaben – etwa für die konkrete Textauswahl – gemacht. Zudem wird eine dritte Gruppe in das Projekt einbezogen, die die gleichen Interventionsmaterialien erhält wie die erste Gruppe, wobei diese allerdings auf den Lerngegenstand Kurzgeschichten fokussiert sind.

Insgesamt lässt sich also sagen, dass die Ergebnisse des vorliegenden Projekts zwar durchaus Anlass zur Diskussion bieten und weitere Untersuchungen notwendig machen, dabei aber erste Hinweise auf die Potenziale audiovisueller Medien für die Förderung literarischer Kompetenz bieten.

Primärtexte

Franck, Julia (2012): Streuselschnecke. In: dies.: Bauchlandung. Geschichten zum Anfassen. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag, S. 44-45.

Werbespot #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqRo> (08.02.2018).

Sekundärtexte

Abraham, Ulf (2012): Filme im Deutschunterricht. 2. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.

Abraham, Ulf (2008): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 13-26.

Bildungsstandards im Fach Deutsch für die allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.02.2012. EP:

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (08.02.2018)

Boelmann, Jan M./ Klossek, Julia (2018): Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. München: kopaed.

Boelmann, Jan M. (2017): Zur Schwierigkeit literarische Kompetenz zu messen. In: Dawidowski, Christian/ Hoffmann, Anna R./ Stolle, Angelika R. (Hg.): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 289-310.

Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn/ Hirsch, Matthias (2016): Fünf Dimensionen von Literary Literacy und ihre interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: Lehmann, Katja/ Werner, Michael/ Zabold, Stefanie (Hg.): Historisches Denken – jetzt und in Zukunft. Münster: LIT, S. 211-234.

Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn (2012): Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Frickel, Daniela A./ Kammler, Clemens/ Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, S. 15-40.

Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Maiwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.

Frickel, Daniela/ Kammler, Clemens/ Rupp, Gerhard (2012) (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.

Gräf, Dennis/ Großmann, Stephanie/ Klimczak, Peter/ Krahs, Hans/ Wagner, Marietheres (2011): Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate. Marburg: Schüren.

Heins, Jochen (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. 2. durchgesehene Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 305-323.

Hickethier, Knut (2012): Film- und Fernsehanalyse. 5. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.

Hilbert, Sven/ Stadler, Matthias/ Lindl, Alfred/ Naumann, Ferdinand/ Bühner, Markus (2019): Analyzing longitudinal intervention studies with linear mixed models Testing, Psychometry, Methodology. In: Applied Psychology, 26, S. 101-119.

ISB Bayern: Lehrplan PLUS für Gymnasien, Bayern, Fach Deutsch, 8. Jahrgangsstufe.

<http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/deutsch> (02.12.2017)

Kammler, Clemens (2006) (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Kepser, Matthias/ Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung. 4. völlig überarb. u. erw. Neuauflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co..

- Keutzer, Oliver / Lauritz, Sebastian / Mehlinger, Claudia / Moormann, Peter: Filmanalyse. Wiesbaden: Springer VS 2014.
- Köpcke, Klaus-Michael/ Winkler, Iris: Nur im Zusammenspiel tragfähig! Zum Verhältnis von Kompetenzorientierung und Gegenstandsorientierung in der Fachdidaktik Deutsch. In: Kilian, Jörg/ Pfeiffer, Joachim/ Schlobinski, Peter/ Staiger, Michael (Hg.): Der Deutschunterricht 2017, Heft 2, 69. Jahrgang, Friedrich Verlag, S. 46-57.
- Kroeber-Riel, Werner/ Esch, Franz-Rudolf (2011): Strategie und Technik der Werbung. Verhaltens- und neurowissenschaftliche Erkenntnisse. 7. Aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Leubner, Martin/ Saupe, Anja (2008): *Crossing*: Überlegungen zum didaktischen Potenzial narrativer Werbefilme. In: Lecke, Bodo (Hg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 379-393.
- Leubner, Martin/ Saupe, Anja (2009): Erzählungen in Literatur und Medien und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: beltz.
- Mikos, Lothar: Film- und Fernsehanalyse. Konstanz / München: UVK Verlagsgesellschaft 2015. Müller, Karla (2015): Grundlegende semantische Ordnungen erkennen. In: Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 3. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 87-104.
- Pflugmacher, Torsten (2006): Die Kaufkraft der Liebe – Werbespots analysieren. In: Deutschunterricht 2006, Heft 3, 59. Jahrgang, S. 38-42.
- Pissarek, Markus (2015): Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In: Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 3. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135-168.
- Schilcher, Anita (2018): Kompetenzorientiert unterrichten. In: Schilcher, Anita/ Finkenzeller, Kurt/ Knott, Christina/ Pronold-Günthner, Friederike/ Wild, Johannes (Hg.): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte. Seelze: Friedrich.
- Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (2015a) (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 3. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus: Literarische Kompetenz – zur Modellierung des Begriffs. In: Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (2015b) (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 3. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-34.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. November 2006. Band 200. Seelze: Friedrich, S. 6-16.