
GOETHES *ERLKÖNIG* MULTIMEDIAL. EINE LITERATURDIDAKTISCHE STUDIE ZU REZEPTIONS- ÄSTHETISCHEN EFFEKTEN MULTIMODALEN ERZÄH- LENS

Gunhild Berg

Universität Halle-Wittenberg | gunhild.berg@germanistik.uni-halle.de

ABSTRACT (DEUTSCH)

In einer digitalen Medienkultur steht die Deutschdidaktik vor der Aufgabe multimodaler Kompetenzförderung. Dazu legt der Beitrag Fragestellung, methodisches Vorgehen und zentrale Ergebnisse einer literaturdidaktischen Studie zu rezeptionsästhetischen Wirkungen multimodalen Erzählens dar. Leitend war die Frage, welchen Einfluss die Zeichenmodalität auf die Wirkungen ein und derselben erzählten Geschichte hat, wenn diese in multimedial und multimodal verschiedenen Adaptionen rezipiert wird. Dazu wurden die rezeptionsästhetischen Erfahrungen von Studierenden (für das Lehramt an Sekundarschulen und Gymnasien im Fach Deutsch) bei der Rezeption multimedialer, multimedialer und multimodaler Bearbeitungen von Goethes *Erkönig* ausgewertet.

Die Studienergebnisse belegen den maßgeblichen Einfluss der initiierten Modalitätswechsel auf Rezeption und Interpretation einer erzählten Geschichte. Daraus zogen die teilnehmenden Lehramtsstudent*innen für ihren künftigen Literaturunterricht Schlüsse darauf, wie stark die Zugänglichkeit einer erzählten Geschichte von ihrer Medialität, Modalität und Codalität abhängt und wie sehr sie die Zugänglichkeit durch aktive Auswahl und adaptive Gestaltung für heterogene Lerngruppen mitbestimmen können.

Wichtiger Hinweis: Dieser Artikel beinhaltet ein Hörbeispiel, das nur nach einem Download in bzw. mit bestimmten Readern (wir empfehlen den [Acrobat Reader](#), kombiniert mit dem [Adobe Flash Player](#)) aktiviert bzw. angehört werden kann.

SCHLAGWÖRTER

— DEUTSCHUNTERRICHT — NEUE MEDIEN — MULTIMODALITÄT — MULTIMEDIA-
LITÄT — REZEPTIONSÄSTHETIK

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projekt Nummer 425885011

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>

ABSTRACT (ENGLISH)

Multimedia versions of Goethe's ballad *Erlkönig*: A study in literary didactics focusing on reader-response effects of multimodal narration.

Due to the current significance of digital media, didactics of teaching literature face the task of strengthening multimodal literacy. Therefore, this article outlines the research question, method, and main results of a didactics study that focused on reader-response effects of multimodal narratives. The study's guiding question was to what extent (change in) modality has an impact on reception processes when readers are confronted with different multimedia, multimodal, and multicodal narrative versions of the same work. Specifically, the aesthetic experiences which pre-service teachers for German gained by compiling multimedia, multicodal, and multimodal adaptations of Goethe's poem *Erlkoenig* were analyzed.

The study's results document the essential impact of modality changes on how a narrated story is received and interpreted. On the basis of these findings, the participating pre-service teachers drew conclusions for their future school teachings regarding both the dependence of a narrative's accessibility on its medium as well as on its modal and codal ways of presentation and the teachers' possibilities to manage accessibility for heterogeneous learning groups by a careful selection and an adaptive arrangement of narratives.

KEYWORDS

— TEACHING OF GERMAN — NEW MEDIA — MULTIMODALITY — MULTIMEDIA
— READER-RESPONSE CRITICISM

1 — EINLEITUNG

Erzählen ist eine anthropologische Konstante, doch unter den Bedingungen von Digitalität, Multimedialität und Multimodalität steht Erzählen vor Veränderungen, die sowohl vielfältige, neue digitale und mediale Produktionsmöglichkeiten als auch Rezeption und Interpretation von Erzählungen und die dafür nötigen literarästhetischen Rezeptionskompetenzen betreffen (vgl. Kepser / Abraham 2016, 81-87). Denn in der digitalen Medienkultur nutzen Erzählungen in der Regel mehr als nur einen semiotischen Modus und sprechen oft mehrere Modalitäten der Sinneswahrnehmung an. Im Vergleich zum rein verbalsprachlichen Erzählen resultieren aus den sich eröffnenden komplexeren erzählerischen Gestaltungsmöglichkeiten nicht nur veränderte Produktionsbedingungen, sondern auch veränderte Rezeptionsbedingungen und Rezeptionshaltungen.¹

Im Zentrum des folgenden Beitrags steht die rezeptionsästhetische anstelle der produktionsästhetischen Perspektive, weil die rezeptionsästhetischen Auswirkungen der eingangs genannten Veränderungen gerade für die Literaturdidaktik von zweifacher Relevanz sind: Die Literaturdidaktik sorgte in den vergangenen Jahren für die Etablierung handlungs- und produktionsorientierter, mithin rezeptionsorientierter Verfahren im Schulunterricht; und sie steht weiter vor der Aufgabe literarisch-fundierter „Wahrnehmungsbildung“ (vgl. Preis 2018) und multimodaler Kompetenzförderung (vgl. Stöckl 2011, 45).

Denn zum einen bestärkt ein – in der Folge der Rezeptionsästhetik der Konstanzer Schule (vgl. Jauß 1988; Iser 1988) – handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht individuelle Rezeptions- und Interpretationshandlungen. Im Unterschied zu klassisch hermeneutischen Interpretationsaufgaben wird es nicht mehr als Aufgabe der Lesenden verstanden, eine mit dem literarischen Text vorgegebene Bedeutung nur zu erschließen, vielmehr wirken sie selbst konstruktiv an der Bedeutungskonstitution mit. So fokussiert ein handlungs- und produktionsorientierter Unterricht (HPU) also auf die ästhetische Wahrnehmung und die eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Kunstwerk (vgl. Haas 2015; Spinner 2018).

Zum anderen werden die Unterschiedlichkeiten der Wahrnehmungen dabei besonders im schulischen Deutschunterricht virulent, wenn verschiedene, subjektiv geprägte Perspektiven, (inter-)kulturelle Rezeptionsgewohnheiten und Präsuppositionen von Schüler*innen auf kanonisierte literarische Werke treffen. Die Pluralität der Wahrnehmungen wird noch vergrößert infolge der – dank digitaler Gestaltungsmöglichkeiten – vermehrt auftretenden multimedialen Erzählwerke, die narratologisch verschiedene semiotische Modi nutzen. Dadurch nimmt die Variationsbreite von nötigen Rezeptionskompetenzen, vollzogenen Rezeptionshandlungen und gewonnenen Rezeptionsergebnissen der Lesenden bzw. Lernenden weiter zu, deren Verschiedenartigkeit von einer Lehrkraft bei der Auswertung und etwaigen Bewertung zu berücksichtigenden ist.

¹ Wichtige Erkenntnisse dazu leistet die empirische Rezeptionsforschung zur Multimodalität im schulischen Literatur- oder Fremdsprachenunterricht (u.a. Kloppert / Ronge 2018; Führer 2019; Wiesner 2016).

Aus der Perspektive der Literaturdidaktik stellt sich die grundlegende Frage, wie – unter digitalen Bedingungen zunehmende – narrative Modalitäts-, Medialitäts- und Codalitäts-Wechsel² den subjektiven Rezeptionzugang zu einer erzählten Geschichte beeinflussen und ihn ggf. erleichtern. Denn je breitere mediale Techniken gerade ein avancierter schulischer Literaturunterricht nutzt und einsetzt, desto relevanter wird es, die Zusammenhänge und Wirkungsfaktoren dieses medial komplex gestalteten Erzählens auch literaturdidaktisch zu erforschen, daraus Anwendungsoptionen zu entwickeln und schon Lehramtsstudierende dafür zu sensibilisieren. Vorge stellt wird daher ein hochschuldidaktisches Konzept im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung, das nicht dazu konzipiert wurde, eins zu eins in den schulischen Deutschunterricht übertragen zu werden, sondern die Reflexionskompetenz der angehenden Deutschlehrkräfte für das, was die Rezeption multimodaler und multimedialer Erzählungen bei den Lesenden auszulösen vermag, zu fördern und sie auf deren didaktische Einsatzmöglichkeiten gerade in schulisch heterogenen Lerngruppen vorzubereiten.

Daraus stellt der Beitrag im Folgenden Fragestellung, Methode und zentrale Ergebnisse eines forschenden Lernprojekts zu multimedialen und multimodalen Adaptionen von Goethes *Erkönig* in der Deutschdidaktik dar. Dessen Ziel bestand darin, am Beispiel von *Rezeptionserfahrungen* die komplexen Wirkungen multimodaler Gestaltungsmöglichkeiten kanonisierter Texte zu untersuchen; das Ziel bestand nicht darin, am Beispiel von Goethes Werk *Ideen für handlungs- und produktionsorientierten literatur- oder schreibdidaktischen Unterricht* zu entwickeln (vgl. z.B. Konzepte zum *Werther*: Wampfler 2017, 92-97; oder zum *Zauberlehrling*: Frederking et al. 2018, 329-335). Leitend war vielmehr die Frage, welchen Einfluss die Zeichenmodalität auf die Wirkung bzw. auf die Wirkungen ein und derselben erzählten Geschichte, im unten erläuterten Beispiel: auf Goethes *Erkönig*, in verschiedenen medialen Formen nimmt, auf die die Lehramtsstudierenden als unter den Bedingungen der Digitalität multimedial Lesende Antworten erarbeiteten.

2 — FRAGESTELLUNG UND VORGEHEN

Das forschende Lernprojekt „Goethe & Schiller – multimedial & multimodal“ wurde im Rahmen eines Seminars mit Studierenden des Fachs Deutsch für das Lehramt an Gymnasien und Sekundarschulen in der Fachdidaktik des Germanistischen Instituts an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Wintersemester 2019/2020 durchgeführt. Die neun Teilnehmer*innen der Studie wurden aktiviert, mit digitalen Mitteln eigene Medienprodukte mit Adaptionen von im schulischen Literaturunterricht kanonisierten Werken Goethes und Schillers zu erstellen und deren rezeptionsästhetische Wirkungen zu analysieren.

Die leitende Forschungsfrage zielte auf die verschiedenen modalitätsspezifischen und subjektiv variierenden rezeptionsästhetischen Effekte, die die multimedialen und multimodalen Veränderungen literarhistorischer Originaltexte bewirken.

² Terminologisch folge ich der definitiven Unterscheidung von Weidenmann 1997, 199.

Methodisch wurde wie folgt gemeinsam mit den Teilnehmer*innen vorgegangen:

- 1 Auswahl der Primärtexte,
- 2 Entwicklung des Analyseinstrumentariums und Anwendung auf die ausgewählten Primärtexte,
- 3 Entwerfen und Gestalten eigener Medienprodukte,
- 4 Rezeption der Medienprodukte mit dokumentierter Selbstbeobachtung, Peer-Feedback sowie Gruppendiskussionen zur Auswertung und Reflexion der rezeptionsästhetischen Wirkungen.

Zu 1: Die Teilnehmer*innen wählten mit einem digital anonymen Voting nach dem Mehrheitsprinzip aus den in den schulischen Lektüre(empfehlungs)listen verschiedener Bundesländer genannten Werken von Goethe und Schiller das Korpus derjenigen Texte aus, die sie im Projekt bearbeiteten: *Goethes Faust I* und *Der Erlkönig* sowie Schillers *Kabale und Liebe* und *Die Bürgschaft*.

Zu 2: Um vergleichbare Kategorien zu gewinnen, wurde unter der Prämisse, dass Erzählen gattungsübergreifend narratologische Gemeinsamkeiten der Diegesis aufweist, für die Ausgangsanalysen der originalen Dramen und Balladen das erzähltheoretische Standardmodell von Martínez/Scheffel (2005) gewählt. Denn die kategoriale Trennung von Homo- und Heterodiegesis und Extra- und Intradiegesis, die das Modell von Martínez/Scheffel von erzähltheoretischen Vorgängern wie Stanzel u.a. unterscheidet, erlaubt mit Erzählakt, ‚Stimme‘, ‚Person‘ und ‚Ort‘ gattungsübergreifend die genaue Beschreibung der narrativen Ebenen eines Werks und ihrer Relationen untereinander. Die zentrale Differenzierung von ‚wer sieht?‘ und ‚wer spricht?‘ eignet sich, um Beschreibungskategorien ästhetischer, semiotischer, medienwissenschaftlicher Modelle ergänzt (vgl. Preis 2018; Elleström 2010; Mayer 2009; Sachs-Hombach et al. 2018; Siever 2015), zur Analyse der multimodalen Medienprodukte.

Zu 3: Die Teilnehmer*innen waren frei in Wahl, Planung und medialer Gestaltung eines Werks aus dem gemeinsam bestimmten Korpus der Weimarer ‚Klassiker‘, das sie bearbeiteten. Sie anverwandelten sich besonders häufig das Versschema von Goethes *Erlkönig*, mit dem sie andere fiktive Figuren oder reale Personen der Zeitgeschichte charakterisierten. Allein fünf der entstandenen Medienprodukte adaptierten den *Erlkönig*, zwei *Faust I* und zwei Schillers *Kabale und Liebe*.

Zu 4: Erhoben wurden die (a) neun Medienprodukte der Student*innen, (b) die anonymen Notate der Teilnehmer*innen aus Selbstbeobachtungen und Peer-Feedback zu rezeptionsästhetischen Wirkungen des jeweiligen Medienprodukts und (c) die Dokumentation der Gruppendiskussionen (durch die Seminarleitung) über die unter (b) gesammelten Wirkungen. Gemäß der Forschungsfrage nach den subjektiven Rezeptionserfahrungen der Teilnehmer*innen wird im Folgenden auf eine eingehende literatur-, medienwissenschaftliche oder semiotische Analyse von (a) verzichtet zugunsten einer qualitativ schlaglichtartigen Auswertung der Befunde aus (b) und (c). Im Falle einer Fortführung dieses hochschuldidaktischen Konzepts in der Lehrkräftebildung ist geplant, mit wachsendem Datenkorpus diesen Ansatz mit den Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010; Mayring / Brunner 2010) umfangreicher zu evaluieren.

3 — ERGEBNISSE

Anstelle einer Analyse der neu entstandenen studentischen Medienprodukte stehen der Fragestellung gemäß die für die Studie zentralen Ergebnisse zur Rezeptionserfahrung der Teilnehmenden im Fokus. Die unter (c) dokumentierten Gruppendiskussionen der Student*innen über rezeptionsästhetische Wirkungen von Medialitäts- und Modalitätswechseln und ihre Schlussfolgerungen wird für drei studentische Medienprodukte, die sich mit Goethes *Erlkönig* auseinandersetzten, exemplarisch und gerafft wiedergegeben. Die u.a. Zitate sind den schriftlichen anonymen Notaten der Rezipient*innen in (b) entnommen, die jede*r Einzelne in Stillarbeit vor der Gruppendiskussion zur individuellen Wahrnehmung der rezeptionsästhetischen Wirkung des jeweiligen Medienprodukts erstellte.

3.1 — BEISPIEL 1 – MULTICODAL: SCHUBERTS *ERLKÖNIG* ALS *TWITTERKÖNIG*

Für ihre Adaption spielte Studentin S* Franz Schuberts Komposition zu Goethes *Erlkönig* am elektronischen Klavier neu ein. Als Lied intoniert sie indes gegenüber der Schubert'schen Vorlage nicht Goethes Originaltext, sondern eine eigene Variation des Gedichts unter dem Titel *Der Twitterkönig*, eine Pastiche auf den amtierenden US-Präsidenten Donald Trump.



S*: *Twitterkönig* 2020 (Eingangssequenz)

Den Student*innen stand bei ihrer Rezeption kein zusätzliches visuelles Material aus Alphabet- oder Notenschrift zur Verfügung, so dass sie das Lied (multicodal aus Gesang und Klaviermusik) allein auditiv, d.h. monomodal rezipierten. In ihren Reaktionen auf ihre hörästhetischen Eindrücke von Gesang und Musik begrüßten die Student*innen einhellig die tagesaktuelle und politikkritische Ausrichtung des neu gedichteten Textes: „Sehr aktuell und politisch.“ Sie befanden den Liedtext aber als „komplex“, voraussetzungsreich und inhaltlich nicht leicht zu entschlüsseln: „Man benötigt viel Hintergrundwissen.“

Ganz im Gegensatz zur Dichte des Liedtextes vermerkten die Student*innen die Eingängigkeit seiner musikalischen Umsetzung: Die semantische Korrespondenz, in die Studentin S* die musikalischen Komponenten zum gesungenen Text setzte, führte zu einer als sehr einfach beurteilten hörästhetischen Verständlichkeit der Textaussage. Dabei machte die Art und Weise, auf die Studentin S* die Schubert'sche Melodie wiedergibt, den stärksten Eindruck auf die zuhörenden Student*innen. Sie verstanden die staccatoartige Rhythmik des Klavierspiels, das rasche, hämmernde Anschla-

gen der Klaviertasten als Parallele zu Trumps übereiltem wie affektivem Traktieren der Smartphone-Tastatur. Das Klavier ‚twittere‘ gleichsam: „[...] das Klavier setzt die Hektik des Tippens/Twitterns gut um.“ Insbesondere die Qualitäten der musikalischen Umsetzung affizierte das ästhetisch-musikalische Empfinden der Hörer*innen also stark.

Der neue Liedtext wurde für sich genommen als anspruchsvoll eingestuft: Dem gesungenen Text sei „schwer zu folgen“. Doch die musikalische Codierung des intonierten Gedichts verbesserte das Textverständnis und erhöhte die Wirkung bei den Zuhörer*innen – hinsichtlich sowohl der propositionalen Aussage als auch der emotionalen Konnotation des Lieds.

So lässt sich festhalten, dass die positive Reaktion auf die Neudichtung gerade nicht allein dem Textprodukt galt, das aus der produktiven Aneignung von Goethes Originaltext durch Studentin S* resultierte. Vielmehr waren der Modalitätswechsel und die durch die musikalischen Elemente untersetzte Multicodalität des Produkts die maßgeblichen Faktoren für das emotive, immersive und kognitive Wirkungspotential der erzählten Geschichte.

3.2 — BEISPIEL 2 – MULTIMEDIAL: GOETHE'S *ERLKÖNIG* BARRIEREARM

Studentin K* erstellte mit WordPress eine Website zum *Erlkönig* (Blog *Erlkönig*, 2019: <https://erlkoenig.art.blog>), um am Beispiel der Wiedergabemodalitäten von Goethes Ballade zu veranschaulichen, welche nicht nur multimediale, sondern auch multimodale Gestaltungsbreite digitale Medienproduktionen ermöglichen, die die Bedingungen ihrer Rezeption nicht durch den einen ‚idealen Leser‘ (Iser), sondern durch heterogene ideale Leser*innen schon bei der Produktion mitberücksichtigen. Ihrer eigenen Aussage nach soll die Arbeit dazu dienen, die Kriterien zu verdeutlichen, denen barrierearme Websites hinsichtlich unterschiedlicher Modalitäten ihrer User genügen müssen. Dazu fordert etwa das Ende der Website die User auf, ihr Augenmerk gezielt auf „Unterschiede in der Lesbarkeit“ von zwei originalen Textabdrucken zu richten, die farblich verschieden kontrastiert aufbereitet und nebeneinandergestellt sind. Der grau in grau gehaltene Textabdruck stellt dabei die Barriere für Sehbeeinträchtigte mit Farbschwäche dar.

Als barrierearm zeichnet sich der Anfang der Website aus, da dort schon beim Einstieg in die Seite, noch bevor andere Buchstabenkolonnen erscheinen, potentielle Interessent*innen an leichter Sprache adressiert werden, um direkt zu dieser Version des Gedichts, die die Studentin selbst verfasst hat, geführt zu werden: <https://erlkoenig.art.blog/leichtesprache>

Für leseschwache Rezipient*innen sind zwei auditive Bearbeitungen in die Website eingebettet: zum einen die audiovisuelle Hörfassung von Goethes Originaltext, d.i. das YouTube-Video mit Dietrich Fischer-Dieskaus Interpretation von Franz Schuberts *Erlkönig* auf der Welcome Page, und zum anderen die Audiodatei mit der gesprochenen Version der Gedichtfassung in leichter Sprache auf der entsprechenden Unterseite: <https://videobin.org/+164i/1c54.ogg>

Auf einer weiteren Unterseite integrierte die Studentin drei Videos mit Goethes Gedicht, von denen zwei Videos den Text in Deutsche Gebärdensprache (DGS) übersetzen und ein Video es im Daktylalphabet buchstabengetreu wiedergibt: <https://erlkoenig.art.blog/dgs/> Alle drei Videos sind um eine mögliche Audiospur reduziert und sprechen monomodal nur den Sehsinn an. Für Menschen mit eingeschränktem Sehsinn unterscheiden sich die beiden DGS-Videos voneinander, obwohl sie mit denselben gehörlosen Berufsschüler*innen aufgenommen wurden (Abb. 2). Denn vom ersten DGS-Video heben sich die Sprecher*innen im zweiten DGS-Video voneinander durch ihre hier „sogar stark unterschiedene[n] Kleidungen und Personenmerkmale [ab], die Gesichtsblienden helfen würden“, die Personen und ihre Rollen auseinanderzuhalten.

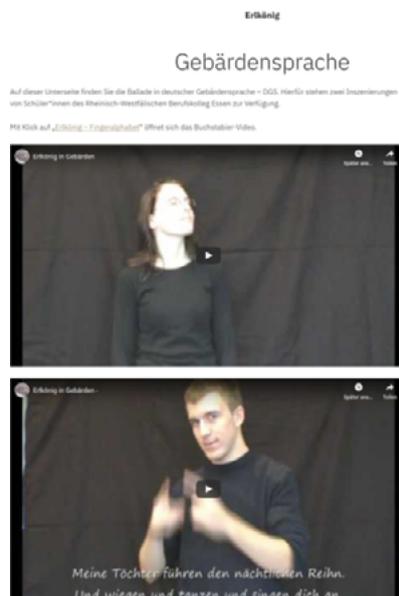


Abb. 1: Screenshot DGS: <https://erlkoenig.art.blog/dgs/>, erstellt am 31.03.2020

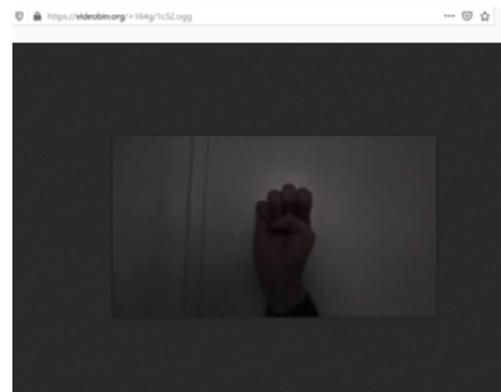


Abb. 2: Screenshot Daktylalphabet (Buchstabe E): <https://videobin.org/+164g/1c52.ogg>, erstellt am 31.03.2020

Die beiden DGS-Videos codieren den Gedichttext jeweils visuell zweifach, da die Wiedergabe des Gedichts in Deutscher Gebärdensprache durch die Gehörlosen um Untertitel mit dem originalen Text (in der Lautsprachgrammatik) erweitert ist. Die visuell parallele Codierung, so die Reaktion der hörenden Student*innen in der Studie, erlaubt es Hörenden, die der DGS nicht mächtig sind, der gebärdensprachlichen Fassung zu folgen. Die Untertitel fungieren als (vermeintliche) Kompensation für Nicht-DGS-Sprecher*innen, da sie ihnen als eine synchrone verbalsprachliche Übersetzung Verstehensdefizite zu kompensieren suggerieren. Im Unterschied dazu ist das Daktylier-Video (Abb. 3) für ‚Analphabeten‘ des sog. Fingeralphabets grundsätzlich unverständlich und verdeutlicht damit die für die Decodierung grundlegenden Differenzen der Modalitäten.

Alle Rezipient*innen lobten in ihren Reaktionen, dass die digitalen Optionen einer Website ausgeschöpft wurden, um multimodal vielfältige Aufbereitungen desselben Textes, mit denen „verschiedene Sinne angesprochen“ werden, miteinander vergleichbar nebeneinander zu stellen.

Inhaltlich diskutierten sie die Textbearbeitungen, die „die Illusion des Erlkönigs“ und damit die Stimmung des Gedichts nicht schmälerten: „Er bleibt immer noch etwas geheimnisvolles“. Doch die Rück-„Übersetzung“ der Fassung in leichter Sprache ebenso wie der DGS-Fassung in der Gruppendiskussion erwiesen für sie, dass es sich in beiden Fällen nicht um wortgetreue Wiedergaben, sondern um Übertragungen handeln muss, die sich durch die Verwendung vom Original abweichender Vokabeln auch anderer Semantiken bedienen (DGS: ‚siehst‘ anstelle von Goethes Vers „hörest du nicht“; leichte Sprache: ‚verletzt‘ anstelle von Goethes mehrdeutiger Phrase „hat mir ein Leids angetan“ usw.). Die Student*innen erkannten an diesen Beispielen, dass – ähnlich wie bei fremdsprachlichen – auch anscheinend textnahe monolinguale Übertragungen in andere Modalitäten unvermeidliche semantische Ausdeutungen sind, die auf Interpretationshandlungen zurückgehen. Sie schlossen daraus, dass trotz des Bemühens, textidentische modale Fassungen zu produzieren, der Einfluss multimedialer Modalitätswechsel auf die emotive wie kognitive Rezeption erheblich ist und Verstehens- wie Interpretationsvielfalt noch vergrößert.

3.3 — BEISPIEL 3 – MODAL: GOETHE'S *ERLKÖNIG* IN BRAILLE-SCHRIFT

Den bestmöglichen Vergleich zu den multimedialen Adaptionen des *Erlkönigs* aus Beispiel 2 bot die nicht-digitale Arbeit von Studentin H*: eine Transkription des *Erlkönigs* für sehgeschädigte Menschen in Braille-Schrift. Sie entschied sich gegen eine bi-modale Ausgabe, die den Text in Braille- und im lateinischen Alphabet nebeneinandergestellt hätte. Die von ihr erstellte monomediale und monomodale Ausgabe in Blindenschrift bietet keine zweite Codierung für den Sehsinn, sondern muss mit dem Tastsinn gelesen werden.



Abb. 3, 4 und 5: Studierende mit einer Braille-Ausgabe von Goethes *Erlkönig*

Aus dieser Rezeption gewannen die Teilnehmer*innen die Erkenntnis, welchen essentiellen Einfluss dieser Modalitätswechsel auf ihre Rezeption und auf die Rezipierbarkeit einer ihnen bekannten lyrischen Erzählung birgt. Denn keine der rezipierenden Student*innen beherrschte das Braille-Alphabet. So beschrieben sie den Modalitätswechsel eindrücklich als Barriere und verglichen ihr Nichtverstehenkönnen mit einem „Gefühl des Analphabetismus“: Den Text in Blindenschrift lesen zu sollen, weckte in ihnen die emotional aufgeladene Reaktion, von der soziokommunikativen Welt dieses Sprachcodes ausgeschlossen zu sein. Sie diskutierten lebhaft, dass, wenn eine Person der Blindenschrift nicht selbst mächtig ist, sie nicht nur kein einziges Wort wie Autorenname oder Überschrift im Paratext der Braille-Ausgabe verstehen und sie auch weder Textsorte noch Sprache identifizieren könne; ja noch nicht einmal wisse, wo der Text beginnt und in welche Richtung er zu lesen ist. Dieser Einsicht maßten die Student*innen für ihr eigenes späteres Unterrichten Bedeutsamkeit bei. Im Unterschied zu den Medienprodukten in Beispiel 2, die modal in die DGS wechselten, bei deren Rezeption sich Lautsprach-Hörende, die die Semantik von Gebärdensprachzeichen mit dem gestischen Modus (oder gar mit Pantomime) verwechseln, noch einbilden können, sie würden das in DGS Gesprochene zumindest partiell verstehen, lässt der Modalitätswechsel ins Braille-Alphabet diese fälschliche Annahme nicht mehr zu. Diese Erfahrung reflektierten die Teilnehmer*innen als wichtigen Schritt hin zu genau jener Empathie, die Voraussetzung für ihre Sensibilität mit heterogen lernenden Gruppen ist, die sie als angehende Deutschlehrkräfte zu berücksichtigen haben.

4 — ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Die Relevanz der Codierung und der Modalität eines Textes analysierten, erfuhren und reflektierten die Lehramtsstudent*innen im forschenden Lernprojekt durch die gemeinsame Erstanalyse der literarischen Originaltexte, das Erstellen eigener multimedialer und multimodaler Medienprodukte sowie deren rezeptionsästhetischer Analyse durch Selbstbeobachtungen, Peer-Feedback und Gruppendiskussionen.

Die Studienergebnisse zu den initiierten Modalitätswechsel zeigten, welchen maßgeblichen Einfluss Modalität, Medialität und Codalität auf die Rezeption ein und derselben Erzählung haben. Die qualitativen Rezeptionsanalysen der Teilnehmer*innen zu den Adaptionen von Goethes *Erkönig* belegten die verbesserte kognitive sowie emotive Zugänglichkeit als Wirkung von multicodalen, multimodalen, multimedialen Texten gegenüber monocodalen, monomodalen, monomedialen Texten (vgl. Mayer 2009).

Indes bieten die diversen Modi zwar einerseits Möglichkeiten, sind in ihrer kommunikativen Spezifik aber andererseits auch unterschiedlich limitierend (vgl. Kress 2010) und spielen bei intermedialen Relationen auf sehr verschiedene Weisen ineinander (vgl. Elleström 2010), was der geringe Umfang der vorliegenden Studie systematisch zu untersuchen nicht zuließ. Die nicht repräsentativen Daten erlauben keine gesicherten Rückschlüsse auf die genaue Art der Wechselwirkungen zwischen Modalität/Medialität des jeweiligen Text-Medienprodukts und seiner subjektiven Rezeptionswirkung, die weiterer Forschung obliegt.

Als forschendes Lernprojekt in der Literaturdidaktik bestand der Erfolg des Studiendesigns indes für die Teilnehmer*innen im Nachweis und in der Reflexion der für das Verstehen konstitutiven Funktion der Zeichenmodalität einer erzählten Geschichte. Gerade für die Literaturdidaktik ist angesichts der Vermittlungsaufgaben angehenden Lehrkräfte die Multimodalität von Texten relevant, weil multimodale Erzählungen multiple Rezeptionszugänge und -haltungen bedingen. Aus didaktisch geleitetem Interesse nimmt sie die Pluralität ‚realer‘ Leser*innen in den Blick, während im Unterschied dazu die Literaturwissenschaft diese vernachlässigt, wenn sie sich überwiegend auf monomodale Texte kapriziert und mit dem Iser'schen Konzept des ‚impliziten‘ oder ‚idealen‘, als ‚professionell‘ verstandenen Lesers mit einem Idealtypus operiert (vgl. zur jüngeren Kritik im Fach daran Willand 2015). Die Lehramtsstudent*innen jedenfalls zogen den Schluss, dass zur Vermittlung einer Geschichte adaptiv Medialitäten, Modalitäten und Codalitäten ausgewählt und eingesetzt werden können, um etwa im Unterricht mono-/multimodal verschiedene Zugänglichkeiten von Texten sowie die Stärken der jeweiligen Rezeptionsweisen Lernender mit ihren sehr unterschiedlichen Rezeptionsergebnissen zu berücksichtigen. Diese Einsicht kann folglich gerade für Lehrkräfte im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht relevante Kompetenzen für den sensiblen Umgang mit heterogen alphabetisierten Lerngruppen befördern.

QUELLENVERZEICHNIS

SEKUNDÄRQUELLEN

- **Blog „Erlkönig“ (2019)**: <https://erlkoenig.art.blog/> [30.03.2020]. — **Elleström, Lars (Hg.) (2010)**: Media borders, multimodality and intermediality. Basingstoke: Palgrave Macmillan. — **Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2018)**: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt VI. — **Führer, Carolin (2019)**: Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch. In: Leseforum Schweiz, H. 1, 1-15. Auch als PDF-Dokument: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/663/2019_1_de_fuehrer.pdf [30.03.2020]. — **Haas, Gerhard (2015)**: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 11. Auflage Seelze: Klett / Kallmeyer. — **Iser, Wolfgang (1988)**: Die Wirklichkeit der Fiktion. Elemente eines funktionsgeschichtlichen Textmodells der Literatur. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München: Fink, 277–324. — **Jauß, Hans Robert (1988)**: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München: Fink, 126–162. — **Kepper, Matthias / Abraham, Ulf (2016)**: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt VI. — **Klopert, Katrin / Ronge, Verena (2018)**: Versuch einer Typologie der Rezeption von Vielschichtigkeit. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potentiale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen. München: Kopaed, 133-159. — **Kress, Gunther R. (2010)**: Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London, New York: Routledge. — **Martínez, Matías / Scheffel, Michael (2005)**: Einführung in die Erzähltheorie. 6. Aufl. München: Beck. — **Mayer, Richard E. (2009)**: Multimedia Learning. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press. — **Mayring, Philipp (2010)**: Qualitative Inhaltsanalyse. 11. Auflage. Weinheim: Beltz. — **Mayring, Philipp / Brunner, Eva (2010)**: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa, 323-333. — **Preis, Matthias (2018)**: Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs. München: kopaed. — **Sachs-Hombach et al. (2018)**: Medienwissenschaftliche Multimodalitätsforschung. In: MEDIENwissenschaft, H. 1 (2018), 8-26. — **Siever, Christina Margrit (2015)**: Multimodale Kommunikation im Social Web. Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen. Frankfurt a.M.: Peter Lang. — **Spinner, Kaspar H. (2018)**: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. 6. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer. — **Stöckl, Hartmut (2011)**: Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo / Klemm, Michael / Stöckl, Hartmut (Hg.): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: E. Schmidt, 45–70. — **Weidenmann, Bernd (1997)**: „Multimedia“. Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle? In: Unterrichtswissenschaft H. 3 (1997), 197-206. — **Wampfler, Philippe (2017)**: Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. — **Wiesner, Esther (2016)**: Multimodales Handeln im Unterricht. In: Leseforum Schweiz, H. 1 (2016), 1-23. Auch als PDF-Dokument: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/564/2016_1_Wiesner.pdf [30.03.2020]. — **Willand, Marcus (2015)**: Iser's impliziter Leser im praxeologischen Belastungstest. Ein literaturwissenschaftliches Konzept zwischen Theorie und Methode. In: Albrecht, Andrea et al. (Hg.): Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin: De Gruyter, 237-270.

ÜBER DIE AUTORIN

Dr. Gunhild Berg ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Deutsch am Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Mediengeschichte und -gegenwart des Wissens, Wissenskommunikation, digitale Didaktik.