

2. Theoretische Fundierung

2.1. Präzisierung der Fragestellung

2.1.1. fachliche Verortung

Wie in der vorangegangenen Einleitung herausgestellt wurde, ist die Problematik, der sich das vorliegende Projekt widmet, im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu verorten. Die allgemeine Frage nach der Bedeutung von Freiheit konstituiert sich als Frage nach Sinnzuschreibungen, Deutungsprozessen und Wissensvorräten, was wiederum mit einem Kulturbegriff einhergeht, wie er von der Kulturwissenschaft als Teildisziplin des Fachs vertreten wird. Die Herausbildung dieses Begriffs blickt auf Jahrzehnte der Theoriebildung zurück, an deren Ende Kultur sich nicht pluralistisch im Sinne von Interkulturalität versteht, sondern einem singulären, eben bedeutungs- und wissensorientierten Verständnis folgt:

An die Stelle einer solchen, interkulturellen‘ Auffassung von, Kultur‘ tritt nun ein, bedeutungs- und wissensorientiertes‘ Verständnis, wonach wir es bei, Kultur‘ nicht mit gemeinsamen Verhaltensgewohnheiten, Denk- oder Wahrnehmungsmustern von Menschen auf der national-ethnischen Ebene zu tun haben, sondern mit symbolischen Ordnungen oder Deutungsrepertoires auf der Ebene von Sprache und Diskursen, auf die wir für die (interaktive) Herstellung von Sinn und Bedeutung zurückgreifen und die es uns ermöglichen, die, Wirklichkeit‘, d. h. Gegenstände, Situationen oder Handlungen als sinnvoll wahrzunehmen (vgl. Reckwitz 2000: 84; Altmayer 2010: 1407ff.; Altmayer 2017: 12; Altmayer 2013: 17ff.)., Kultur‘ findet demnach nicht sozusagen, hinter unserem Rücken‘ statt, sie determiniert auch nicht unser Verhalten und unser Denken; mit, Kultur‘ haben wir es vielmehr überall da zu tun, wo wir uns mit anderen verständigen und dabei Bedeutung herstellen, zuschreiben und aushandeln. Dies aber geschieht auf der Basis bereits vielfach vorgedeuteter Muster, die als, kulturelle Deutungsmuster‘ bezeichnet werden und die den zentralen Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschung und kulturbezogenen Lernens im Fach ausmachen (vgl. Altmayer 2013: 21ff.) Altmayer et al. 2021b: 34; vgl. Altmayer et al. 2021a: 15; vgl. Altmayer 2020a: 938

Danach zu fragen, was Freiheit bedeutet, heißt also Orte gemeinsamer Kommunikation und Deutungs-aushandlung – Diskurse – nach sinnstiftenden Deutungen zu befragen. In diesen Diskursen wiederum gilt es, vorge-deutete Muster sichtbar zu machen. Eine kulturwissenschaftliche Diskurs-analyse macht es sich also zur Aufgabe, „[...] ,thematisch definierte deutsch-sprachige Diskurse daraufhin zu untersuchen, von welchen kulturellen Deutungsmustern sie Gebrauch machen, wie diese Muster im betreffenden Diskurs repräsentiert sind und wie sie verwendet werden.“ (Altmayer/Ko-reik 2010b: 1386). Sie ist dabei nur einer von drei Gegenstandsbereichen der Kulturstudien, wie Altmayer definiert:

1. Theoriebildung
2. Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse
3. Empirische Forschung zum kulturbezogenen Lernen
vgl. Altmayer 2006: 189–196

Dabei ergeben sich die letzten beiden aus dem ersten und unterfüttern ihn zugleich (vgl. Altmayer 2006: 190). Insgesamt ist es der Anspruch des Projekts – eben im Rahmen einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis wie von Altmayer 2018 gefordert – alle drei Bereiche enger zusammenrücken zu lassen.

Doch kommen wir zunächst noch einmal auf das bisherige Fachver-ständnis der kulturwissenschaftlichen Diskursanalyse zurück, die nach den Entwicklungen der letzten Jahre genauer als kulturwissenschaftliche Deutungs-musteranalyse zu benennen ist und bei der sich Diskursanalyse in der Tradition nach foucaultschem Verständnis durchsetzen konnte. Deutungs-muster werden in diesem Zusammenhang definiert als

[...] die einzelnen Bestandteile jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sprachlich-diskursiven Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als selbstver-ständlich bekannt voraussetzen, das uns mit bereits vorgegebenen Deutungsangeboten für bestimmte Situationen und auf dieser Basis auch mit Handlungsorientierung versieht.

Altmayer et al. 2016: 9

Wie in diesem Zitat und im Rahmen der o.g. Definition von Kultur er-sichtlich ist, handelt es sich um Deutungsmuster also um gemeinschaftlich geteilte musterhafte Sinnzuschreibungen, wobei zu betonen ist, dass die-se Sinnzuschreibungen nicht ohne weiteres in Existenz treten, sondern a priori auf Wissensvorräten beruhen, die schon immer vorgedeutet sind.

Diskurse bauen immer auf vorangegangenen Wissen auf (vgl. Altmayer et al 2021b: 37). In der Folge werden Deutungsmuster also nicht erst im befragten Diskurs erzeugt, sondern treten dort lediglich in Erscheinung. Gleichfalls ist die manifeste Natur der Deutungsmuster hervorzuheben. Es mag der Eindruck entstehen, dass die Deutungsmuster in ihrer sinnerzeugenden Natur in einer Art kollektivem Verstand bestehen und folglich dort etwa mit psychoanalytischen Mitteln zu untersuchen ist. Es sind aber eben Sprache und Diskurse als veräußerte Versatzstücke, auf die die Deutungsmusteranalyse aus ist:

Sie begreift

[...] die lebensweltlichen Wissensbestände nicht als deutungs- und verhaltensdeterminierende Programme im kognitiven Apparat [...], sondern in der physisch externalisierten Form von kommunikativen Handlungen jedweder Art, deren interne Sinn- und Bedeutungsstruktur von eben diesen diskursiv vorgedeuteten Wissensbeständen allererst konstituiert wird.

Fornoff 2021: 323

Für einen wissenschaftlichen Zugriff zu Lehr- und Forschungszwecken ist zudem eine gewisse Systematisierung einer Typologie erforderlich, die Altmayer wie folgt vornimmt:

- Kategoriale Muster/ Zugehörigkeit (z.B. Mann–Frau, Ossi–Wessi)
 - Topologische Muster/ Raum (z.B. Europa, Stadt vs. Land, Osten)
 - Chronologische Muster/ Zeit (z.B. Weihnachten, Wirtschaftswunder)
 - Axiologische Muster/ Werte (z.B. Glück, Ehre, Disziplin)
 - Soziale Muster/ Zusammenleben (z.B. Familie, Verein, Beziehung)
- vgl. Altmayer 2013: 22–25, Altmayer 2015: 28, Fornoff 2021: 327, Altmayer 2020b: 31, Altmayer 2023: 77–79,

Genau an diesem Punkt setzt das Projekt an, indem sie den Wert Freiheit als axiologisches Deutungsmuster begreift und in einem aussagekräftigen Diskurs untersucht. Es situiert sich also vorrangig auf der zweiten Schiene des 2006 vorgeschlagenen Forschungsprogramms, der kulturwissenschaftlichen Diskursanalyse. Dabei nimmt sie aber von Anfang an den von der Praxis des kulturellen Lernens kommenden fragenden Blick auf, um so schlussendlich auch einen Beitrag zur Theoriebildung des Fachs zu leisten. Wenn also die Deutungsmusteranalyse dazu da ist, dem kulturbezogenen Lernen zuzuarbeiten (vgl. Fornoff: 325), indem sie nach den „[...] ,unter' der Diskursoberfläche angesiedelten kulturellen Deutungsmustern [fragt],

die es an die Oberfläche zu heben, die es sichtbar, reflexiv verfügbar und damit für Lerner des Deutschen als Fremdsprache auch lernbar zu machen gilt" (Altmayer 2007: 583 nach Altmayer et al. 2021b: 36, vgl. Maringer 2009: 67, Voerke 2009), so ist dies nur der halbe Weg. Die Praxis des kulturellen Lernens, speziell das Erreichen der Diskursfähigkeit, stellt höhere Anforderungen an den Vorschub aus der Deutungsmusterforschung. Wenn es bei der Diskursfähigkeit darum geht, die Bedeutungskonstruktionen zu „hinterfragen“ und die „Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen“, wie die Kompetenzen der Diskursfähigkeit formuliert werden (s. Kapitel 1), sollte die theoretische Basis der Diskursanalyse der Empirie des kulturbezogenen Lernens m.E. eine stärkere Hand reichen und eben nicht nur das Wissen und die Deutungen analysieren, sondern über die Analyse der Deutungen hinausgehen und sich fragen, wie diese Deutungen zustande kommen, also auch die Praktiken stärker und mit kritischem Blick miteinbeziehen. Dies bedarf genauerer Ausführungen an späterer Stelle. Tatsache ist jedenfalls, dass der Deutungsmusteransatz „in mancherlei Hinsicht erweiterungs- und vertiefungsbedürftig geblieben ist und daher eine Reihe von Ansatzpunkten für Ergänzungen, Differenzierungen und Präzisierungen bietet“ (Fornoff 2021: 326) und weiterhin, dass zwar einige interessante und vielversprechende Ansätze vorlägen, es aber ein „überzeugendes wie auch in der Relation von Aufwand und Ertrag umsetzbares methodisches Paradigma“ bisher nicht gebe (Altmayer et al. 2021b: 41), wodurch sich ein Desiderat kulturwissenschaftlicher Theoriearbeit präsentiert, dem diese Arbeit entgegen will.

Das letztgenannte Problem einer ertragreichen Methodik bei angemessenem Aufwand konstituiert sich in der bisherigen Vorgehensweise, dass die schon immer vorhandenen präsupponierten Vordeutungen zusammen mit dem Deutungsmuster aus dem jeweils befragten Diskurs selbst induktiv herausgearbeitet wurden. Dies unterstützt fälschlicherweise den Eindruck, dass das Deutungsmuster im Diskurs erfunden wird. Entsprechend lautet die Forschungsfrage etwa bei Maringer „Wie können kulturelle Deutungsmuster aufgefunden, herausgearbeitet und inhaltlich konkret dargestellt werden?“ (Maringer 2012: 4). Es muss vielmehr eine umgedrehte Denkrichtung erfolgen – vom Deutungsmuster zum Diskurs; d.h. also zunächst das Deutungsmuster mit seinen musterartigen Vordeutungen erfassen, um dann gezielt den Diskurs deduktiv nach der Verwendung des Deutungsmusters zu befragen. So bestätigen Azer/Feike (2016) nach ihrer Untersuchung zur Rekonstruktion der *Deutungsmuster im Online-Diskurs über den Bau einer Moschee in Leipzig-Gohlis*, dass die kulturwissenschaftliche

Deutungsmusteranalyse noch weiter ausdifferenziert werde müsse und damit das Postulat Altmayers, dass die Elemente kollektiven Wissens eines Deutungsmusters lediglich im historischen bzw. externen Diskurs und nicht im befragten Diskurs selbst gefunden werden können, da jene Elemente in der Regel implizit bleiben (vgl. Altmayer et al. 2021b: 40 bzw. Altmayer 2015: 27–28 nach Azer/Feike 2016: 428). Nur durch eine deduktive Vorgehensweise kann sichergestellt werden, dass die vielfach beschriebenen und letztendlich fundamentalen Vordeutungen die nötige Priorisierung erhalten. Dies wurde erstmals in einer Pilotstudie vielversprechend getestet (Kasper 2018), doch die Analyse bisheriger Forschung wird zu späterer Stelle im Detail fortgesetzt. Bei diesem Forschungsansatz muss aber mitgedacht werden, dass es sich nicht um irgendwo lokalisierbare punktuelle Deutungen in einer Deutungshistorie handelt, sondern dass diese Vordeutungen einer historischen Prozesshaftigkeit unterliegen, die *entlang* bestimmter historischer Wendepunkte tradieren – es stellt sich also zunächst die Frage nach Deutungstraditionen, die ein Deutungsmuster ausmachen, bevor dieses dann im Diskurs angepeilt werden kann. Weiterhin bietet diese deduktive, gezielt suchende Vorgehensweise eine vielversprechende Aussicht, die Balance von Aufwand und Ertrag angemessen auszutarieren.

Die nach wie vor bestehende diskutierte Erweiterungs- und Ausdifferenzierungsbedürftigkeit ergibt sich nicht nur ganz allgemein aus der Tatsache, dass die bisherige Anzahl deutungsmusteranalytischer Forschung eher überschaubar ist, sondern auch aus einer zukunftsgerichteten Perspektive. Wie eingangs bei der Problemstellung kenntlich gemacht wurde, vollzieht sich ein kommunikativer Wandel, ein sogenannter *multimodal turn*, und es wäre vorteilhaft für Deutungsmusteranalysen, sich für diesen Turn zu wappnen, indem sie sich sozusagen als *multimodal ready* aufstellen, oder wie Fornoff formuliert:

Und nicht zuletzt wäre es ein lohnendes Unterfangen, die bisher im Rahmen des Deutungsmusteransatzes zu beobachtende Konzentration auf Texte im engeren Sinne zu lockern und den Blick auch auf andere bedeutungstragende Medien wie Filme, Webseiten, kulturelle Aufführungen oder auch Architekturen zu lenken. Auf diese Weise wäre es möglich, der bislang deutlich textorientierten Diskurs- und Deutungsmusterforschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache künftig auf visuelle, digitale, performative oder räumlich-architektonische Symbolsysteme bezogene Forschungsperspektiven an die Seite zu stellen, die über Anschlüsse an soziosemiotisch und multimodal ausgerichtete Diskurskonzepte Kul-

tur als Manifestation nicht nur von sprachlichen, sondern auch von dezi-
diert plurimedialen Zeichenmodalitäten analytisch zugänglich machen
(vgl. Kress/van Leeuwen 2001).

Fornoff 2021: 327

Es ist also notwendig, sich von einer streng sprachlich-textlichen Ebene
bisher erfolgter Arbeiten zu lösen und Theorien und Methoden zu entwi-
ckeln, die sowohl kulturwissenschaftlichen Interessen als auch multimoda-
len Untersuchungs-gegenständen gerecht wird. Dabei ist die Idee, sich
auch mit anderen Gegenständen als (schrift)sprachlichen Manifestationen
kultureller Sinnentstehung einer Kommunikationsgemeinschaft zu befassen
gar nicht so neu. Bereits in seiner Habilitationsschrift *Kultur als Hyper-
text* (2004) macht Altmayer darauf aufmerksam, dass die Sedimentierung
kultureller Wissensbestände sich in Texten im weitesten Sinne verankern,
[...] nämlich in sprachlich verfassten Texten im engeren Sinn, in Bildern,
Denkmälern, Gebäuden, Filmen, Fernsehsendungen, multi-medialen Prä-
sentationen usw.“ (Altmayer 2004: 156) – m.a.W. in jeder Form multimoda-
ler kommunikativer Artefakte. Der im vorangegangenen Kapitel erwähnte
Comic *Fit für den Rechtsstaat* wäre ja solch ein multimodales Artefakt.
Tatsächlich beschäftigen sich beispielsweise einige Lehrwerksanalysen (z.B.
Ucharim 2011) mit Text-Bild-Beziehungen und sind daher ansatzweise mul-
timodal konzipiert. Um diesem neuen und gleichzeitig alten Gegenstands-
bereich forschungspraktisch habhaft zu werden, ist die seit langem inter-
disziplinär ausgerichtete Forschung in den Kulturwissenschaften DaF/Z,
die „[...] sich weniger an disziplinären Abgrenzungen und Zuständigkeiten
als an lebensweltlichen Problemstellungen orientiert und dabei auch die
Forschungsmethoden und -ergebnisse anderer Forschungsfelder produktiv
aufgreift“ (Altmayer 2017: 155 nach Fornoff 2021: 321) einmal mehr gefor-
dert. Eine entsprechende Diskussion wird schwerpunktmäßig im methodo-
logischen Teil dieser Arbeit angegangen.

Ein letztes Desiderat der kulturwissenschaftlichen Forschung sieht For-
noff (2021: 324) in der bisher mangelhaften „Einbeziehung einer machtkri-
tischen Perspektive in die kulturtheoretische Reflexion des Faches DaZ“. Dies
bestätigt die eingangs getätigten Überlegungen im Zusammenhang
von Deutungsmusteranalyse und Diskursfähigkeit. Auch wenn hier eine
Priorisierung zugunsten des DaZ-Bereichs vorgenommen wird, da es in
diesem aufgrund integrationspolitischer Verordnungen über Diskursfähig-
keit hinaus um die Anerkennung politischer Werte und um die Bereitschaft
zur Übernahme von Pflichten seitens der Deutschlernenden geht (vgl.

ebd.), entbindet dies die Deutungsmusteranalyse m.E. nicht zwangsläufig auch von einer DaF-orientierten Weiterentwicklung, wie hier möglicherweise der Eindruck vermittelt werden könnte. Im Gegenteil: eine (kritische) Deutungsmusteranalyse sollte dem Fach holistisch zur Seite stehen. Diese Entwicklung steht allerdings bestenfalls erst an ihrem Beginn und es bedarf einer vorangehenden intensiven fachlichen Diskussion, wie sich hier Fach und Forschung positionieren wollen und müssen. Dies kann der vorliegende Beitrag sicher nicht im Alleingang lösen; Stellung dazu nehmen und einen Diskussionsanstoß anbieten möchte er nicht zuletzt auch aufgrund des eruierten Problems aber doch.

Nachdem nun ein Problem aus der alltäglichen Lebenswelt sowie ein Untersuchungsgegenstand präsentiert und aufgezeigt wurde und in welchen wissenschaftlichen Forschungsbereich sich dieses Problem einordnen lässt, lässt sich die Frage „Was bedeutet Freiheit?“ nun in eine differenzierte Forschungsfrage präzisieren: Wie wird das Deutungsmuster Freiheit in deutschsprachigen Musikvideos unter Berücksichtigung von YouTube-Kommentaren diskursiv rekonstruiert? Vor dem Hintergrund neuer theoretischer Entwicklungen ist hier als Teilfrage enthalten, wie vorgedeutete Wissensvorräte als Deutungstraditionen das Deutungsmuster konstituieren bzw. wie diese auffindbar sind, um dann in einem zweiten Schritt den ausgewählten Diskurs nach Neu- und Umdeutungen, sprich nach dem Gebrauch des Deutungsmusters zu befragen. Es geht also darum zu untersuchen, auf welche impliziten Wissensvorräte in den Musikvideos und Kommentaren zurückgegriffen wird und wie diese (re)kontextualisiert und umgedeutet werden. Dabei gilt es auch zu beobachten, inwiefern das Musikvideo als Sinnangebot Diskussionen in den Kommentaren anstößt bzw. welche weiteren oder peripheren Themen sich im Aushandlungsprozess um die Deutung von Freiheit ergeben. Wenn wir nun unter Berücksichtigung einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis der Deutungsmuster im kulturellen Lernen – die mündige Teilhabe im Sinne einer Diskursfähigkeit – hinzunehmen, gilt es weiterhin auch, dem Hinterfragen von Bedeutungskonstruktionen und Durchschauen von Praktiken Aufmerksamkeit zu schenken; m.a.W. genauer danach zu schauen, eben *wie* und *warum* mit welchen Mitteln gedeutet wird. Daran schließt sich unmittelbar die Begegnung mit den fachlichen Desiderata an und evozieren weitere Zielsetzungen. Um diesem „Wie“ zu begegnen, gilt es, eine kritische Haltung einzunehmen und den Deutungsmusteransatz entsprechend zu rekonfigurieren. Zusätzlich dazu erfordert die multimodale Natur des Untersuchungsgegenstandes eine methodologische Weiterentwicklung des

Deutungsmusters jenseits von textbasierten Konzepten. Und schließlich soll durch eine umgekehrte deduktive Herangehensweise von Deutungsmuster zu Diskurs ebenso der Weiterentwicklung einer spezifisch kulturwissenschaftlichen Deutungsmusteranalyse zugunsten einer angemessenen Balance von Handhabe und Ertrag zugearbeitet werden. Im Sinne dieser Handhabe wird hier weiterhin die Hypothese aufgestellt, dass eine reflektierte Auswahl und gezielte Beschränkung auf bestimmte Stilmittel ausreichend sind, um Musterhaftigkeit des Deutungsmusters einerseits und Rückgriff auf Deutungstraditionen andererseits angemessen nachweisen zu können. Die Formulierung dieser Hypothese dient nicht nur dem Zweck forschungspraktischer Handhabe, sondern orientiert sich auch an der allgemeinen Auffassung, dass niemals ein ganzer Diskurs, sondern lediglich ein Diskursfragment analysiert werden kann, was in der Konsequenz auch für Deutungsmuster gelten muss – es gilt stets die *Maxime*: Das Große im Kleinen suchen.

Abschließend sei noch ein Wort zu dem Forschungskonzept der Gedächtnisforschung und dem Erinnerungsorte-Ansatz verloren. Dieser vergleichsweise neuere Ansatz in den Kulturwissenschaften DaF/Z hat sich in jüngster Zeit zu einem alternativen Paradigma² zum Deutungsmuster-Ansatz entwickelt und ist ebenso wie dieser daran interessiert, musterhafte Sinnkonstruktionen basierend auf Wissensvorräten sichtbar zu machen. Er tut dies anhand von externalisierten, kanonischen Medien, die kollektiv gespeichertes Wissen als kulturelles Gedächtnis begreifen (vgl. Fornoff 2021: 323). Aufgrund dieser konzeptionellen Vereinbarkeiten wird daher an anderer Stelle auch statt von „Erinnerungsorten“ von „mnemologischen Deutungsmustern“ gesprochen (Altmayer 2020b: 32). Auf den ersten Blick scheint das vorliegende Forschungsvorhaben hier durchaus fündig zu werden, gerade wenn es nun vermehrt um die Analyse von vorgedeuteten

2 m.E. scheint es unangemessen, von einer „Konkurrenz“ zwischen den Paradigmen zu sprechen, wie es Koreik/Fornoff (2020: 608) tun. Dort werden Vermutungen geäußert, die mit einem geradezu unprofessionell anmutenden Duktus unterstellen, dass absichtlich Erkenntnisse unterschlagen werden, um einen Machtkampf um einen fachlichen Hoheitsanspruch zu führen. Beide Konzepte haben durchaus ihre Berechtigung, befinden sich jedoch in unterschiedlichen Stadien der Entwicklung. Letzten Endes dürfte es wohl eine Frage von projektspezifischen Forschungsfragen sein, welcher Ansatz zu verfolgen und weiterzuentwickeln ist. Schließlich kommt es darauf an, dass sich das Fach als solches weiterentwickelt und es dürfte interessant werden zu beobachten, wie sich die beiden Konzepte fortan gegenseitig befruchten. So ist eine angestrebte Kompatibilität beider Ansätze (vgl. Fornoff 2021: 329, Altmayer 2020a: 939) eher zu befürworten.

Wissensvorräten geht, die anhand eines externen historischen Diskurses vis-à-vis kommunikationsgemeinschaftlichen Deutungskanons vorgenommen werden soll, doch wie Altmayer pointiert anmerkt: „Nicht alles, was irgendwie auch einen Vergangenheitsbezug hat, ist dadurch alleine schon ein ‚Erinnerungsort‘ bzw. ein ‚mnemologisches Muster‘“ (ebd. 33). Der Erinnerungsorte-Ansatz ist nun also insofern wenig hilfreich für das Forschungsinteresse, als dass er Wissen als anhand von attributiven Strukturen wie Narrativität und Symbolizität explizit begreift. Auch wenn derartige Attribuierungen natürlich eine Rolle spielen, wenn es um die Analyse von Texten im weiteren Sinne geht – insbesondere, wenn eine kritische Auseinandersetzung damit erfolgen soll –, so sind es doch eher die impliziten Wissensbestände, die Sinnzuschreibungen vorausgehen, die der Kommunikationsgemeinschaft eben nicht immer bewusst zur Verfügung stehen, ständigen Wandlungen unterliegen und eben letzten Endes Kultur ausmachen. Dies will insbesondere im Zusammenhang der Kritik des Einflusses feststehender historischer Faktizität auf die Gegenwart gegenüber dauerhaft prozessierenden (Um-)deutungen inklusive jener geschichtlichen Gegebenheiten verstanden werden (vgl. ebd. 26, 34). Obwohl Fornoff (2016) mit seiner theoretisch wie empirisch ausgelegten Studie ein durchaus vielversprechendes und anschlussfähiges Konzept anbietet, so bleibt diese bislang nur ein „erster Anfang“ (Fornoff 2021: 330) und gibt im Zweig deutungsmusteranalytischer Forschung bei aller Überschaubarkeit dennoch mehr theoretische Grundmasse, auf der die vorliegende Arbeit aufbauen kann. Hinzu kommt der Umstand, dass sich diese wie nun mehrfach erwähnt mehr um die Verknüpfung von Theorie der Deutungsmusterforschung und unterrichtlicher Praxis des Deutungsmusterlernens und der Diskursfähigkeit bemühen will. Wenn gleich auch das Paradigma der Erinnerungsorte lange vor Fornoffs Studie auf eine Reihe von Unterrichtskonzeptionen zurückblicken kann (vgl. Koreik/Fornoff 2020, Fornoff 2021), die bei dem Lehrwerk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte für den DaF-Unterricht* (Schmidt/Schmidt 2007) ihren Ursprung findet, so scheint eine übergeordnete holistische Konzeption von Theorie und Praxis anders als im von Altmayer entworfenen Forschungsprogramm noch ohne hinreichendes Fundament, auf dem sich aufbauen ließe. So lässt u.a. der stark geschichtlich ausgelegte Fokus noch einige Fragen offen, nämlich, in welchem Verhältnis das geschichtsdidaktische Potenzial zu den Lehr- und Lernzielen des DaF/Z-Unterrichts stehen soll (vgl. Fornoff 2021: 330, Altmayer 2020b: 21–24).

2.1.2. Anforderungen aus der Praxis an die Theorie der Deutungsmusteranalyse

Um nun nach der Verortung und theoretischen Fundierung im Fach der Kulturwissenschaften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der weiterführenden theoretischen Konzeption für das Forschungsanliegen der vorliegenden Studie zuzuarbeiten, gilt es, den angeführten Blick aus der Unterrichtspraxis zu schärfen, um zu eruieren, welche Anforderungen denn nun an die kulturwissenschaftliche Deutungsmusteranalyse formuliert werden. Dazu ist noch einmal auf die im Lehrwerk *Mitreden* formulierte Diskursfähigkeit zurückzukommen.

Ein Blick in den Unterricht zeigt, dass informiertes Mitreden durchaus möglich ist, aber nicht unbedingt wie gewünscht verlaufen kann. So präsentieren sich in einer Studie von Mering folgende Beiträge im Deutschunterricht eines Unterrichtsprojekts mit jordanischen Deutschlernenden:

- (1) Wenn ich Hitler sehe, dann sehe ich Deutschland [...], dann erinnere ich mich nach Deutschland und was in den Weltkriegen passiert ist. Aber so schlimm finde ich Hitler eigentlich nicht, wie alle denken, ehrlich gesagt. Weil die sagen immer, wie schlimm er ist. Was jetzt die Juden machen in Palästina ist viel schlimmer.
- (2) Für mich ich glaube nicht, dass Holocaust war real, und, ja, ich denke nicht. Und ob es war real, Realität, die Israelische macht für uns mehr als das.
- (3) Also, viele Informationen weiß ich eigentlich nicht über Holocaust. Aber ich weiß, dass viele Menschen dort gebrannt wurden, oder? Und ja, es war ein bisschen schlimm. Aber ich meine, was die Juden jetzt sagen, dass sie halt, ich glaube, die bekommen noch Geld von Deutschland usw., also ich finde, dass sie es nicht mehr bekommen sollen, weil das war ja damals und das ist Vergangenheit und also die Deutschen jetzt, die haben damit nichts zu tun. Ich mein, das war früher und früher ist früher. Und wir sind jetzt in Zukunft usw., in der Gegenwart, und ich glaub, das muss jetzt nicht mehr sein. Und was die machen in Palästina usw., ist viel schlimmer als Holocaust.

Mering 2013 nach Altmayer 2018: 75

Altmayer fordert hier – obwohl kritisiert (vgl. Koreik/Fornoff 2020: 603) – zu Recht eine *Diskursfähigkeit*, die über sprachliche Kompetenzen hinausgeht, räumt aber an anderer Stelle ein, dass der Begriff noch „erhebliche Unschärfen“ (Altmayer 2020b: 30) hat. Doch scheinen die Aussagen

aus dem Unterrichtsgeschehen durchaus auch Hintergrundkenntnisse – diskursives Wissen – zu beinhalten (wenn man einmal die im Artikel ebenfalls erwähnte Unwissenheit – oder schlimmer: Missachtung – über den Straftatbestand der Holocaustleugnung übersieht): die Ansichten zu Hitlers Schandtaten werden als gemeinhin bekannte Verbrechen an der Menschheit korrekt kontextualisiert, aber durchaus fragwürdig *evaluiert*. Vor dem Hintergrund des Deutungsmusters Freiheit als – ebenso wie der Holocaust – sehr brisantes und politisches Thema sollte das Fach sehr wohl Flagge zeigen und sich nicht hinter der noch ungeklärten Frage verstecken, wie weit DaF/Z-Unterricht gehen darf (vgl. Altmayer 2018: 76). Sicherlich sind institutionelle Kontexte und kulturelle (in einem alltäglichen Verständnis) Traditionen, in denen der Deutschunterricht stattfindet zu berücksichtigen. So ist es etwa eine Tatsache, dass Verlage bestimmte potenzielle Tabuthemen aus ihren Lehrwerken streichen müssen, um ihr Produkt erfolgreich vermarkten zu können. Eine Fehlinterpretation wäre es auch, dass der DaF/Z-Unterricht Werte normativ *vermitteln* soll und den Lernenden paternalistisch *beibringen* und geradezu allwissend *erklären* soll, was Freiheit ist, wie es etwa der Comic *Fit für den Rechtsstaat* tut. In seinem Plenarvortrag *Zwischen Berufsorientierung, Bildungsanspruch und politischer Verantwortung Deutsch lernen im 21. Jahrhundert und die Aufgabe der Wissenschaft* bei der IDT 2022 in Wien adressiert Altmayer verschiedene offizielle Festlegungen zur Wertevermittlung im Rahmen von Integration und Integrationskursen, darunter Mitteilungen des deutschen Auswärtigen Amtes sowie Integrationsgesetze und -verordnungen aus Österreich und Deutschland, die unweigerlich offene Fragen aufwerfen:

- Was sind ‚deutsche‘, ‚österreichische‘ oder ‚Schweizer‘ Werte? Gibt es sie überhaupt?
- Brauchen moderne pluralistische Gesellschaften einen ‚Wertekonsens‘ oder sind Wertvorstellungen grundsätzlich Gegenstand diskursiver Auseinandersetzung?
- An welchen Zielen orientiert sich ‚Wertevermittlung‘? Müssen Teilnehmende bestimmte Werte übernehmen und verinnerlichen (‚normatives‘ vs. ‚diskursives‘ Lernen)?
- Welche Lernprozesse können innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen (100 Stunden OK in D, dreitägige Werte und Orientierungskurse in A) erreicht werden?
- Wie qualifiziert sind Lehrkräfte für ‚Wertevermittlung‘?
Altmayer 2022, vgl. Altmayer 2023b

Es ist schon richtig, dass gerade der DaZ-Unterricht an vorderster Front der Integration steht und allein deshalb sich nicht mit Fragen des Dürfens und Sollens von außersprachlichen Unterrichtsinhalten gerade bei brisanten Themen nach hinten wegducken kann (vgl. Fornoff 2018). Nach Fäcke et al. (2017: 6) ist dies auch gar nicht möglich, denn „Unterricht ist in gesellschaftliche Kontexte eingebunden, das heißt: auch in politische, historische, soziale, ökonomische etc. Daher ist eine Auseinandersetzung mit bestimmten Werten und Normen unumgänglich.“ Gerlach macht zudem darauf aufmerksam, dass die Gefahr bestehe, dass, wie es die Kritische Pädagogik auch immer wieder wahrnehme, eine derartige Auseinandersetzung als zu politisch, radikal oder revolutionär wirke (vgl. Gerlach 2020: 26). Allerdings geht es dennoch darum, gerade im Sinne der Integration die Lernenden proaktiv dazu zu befähigen, an der Demokratie mitzuwirken – ganz im Sinne einer bürgerlichen Mündigkeit (vgl. bpb.de) oder einer nach Freire verstandenen Kritischen Pädagogik. Die Fragen Altmayers deuten es bereits an: Es kann nicht um (institutionell/ bildungspolitisch) vorgegebenes, normatives Lernen gehen, sondern um diskursives und hier eben mündiges und damit kritisches Lernen bzw. kritische Diskursfähigkeit. Dass es hier nicht nur bei Lernenden zu Irritationen kommt, sondern auch beim (Erziehungs)system, muss eine demokratische Ordnung aushalten können. An dieser Stelle gilt es jedoch, dass das System selbst antizipiert und lernt, wie Willke es in seiner Grammatik der Freiheit (2019: 100–103) formuliert; nicht, damit man solche Aussagen wie die des Holocaustleugnenden Lernenden vermeidet, sondern sie vorhersieht und mit ihnen in einem gegenseitigen Lernprozess reflektiert und kritisch umzugehen weiß. Genau an dieser Stelle ist eben keine „technisch-zweckrationale Wissenschaft“ (Altmayer 2018: 76) gefragt, sondern eine eben sich aus lebensweltlichen Problemen begreifende Wissenschaft. *Kritische* Diskursanalyse kann ein Beitrag sein, um das für verwirklichte Demokratie notwendige (Grundlagen)wissen zu schaffen und die Basis für Resilienz-orientierten Unterricht zu legen – Was für die Politik gilt, kann auch für den Unterricht und Wissenschaft gelten: Proaktives statt reagierendes Krisenmanagement. Genau an diesem Punkt sollte eine Debatte einsetzen, was jetzt genau mit mündiger Teilhabe im Rahmen der Diskursfähigkeit gemeint sein soll. Dies ist sicherlich Sache differenzierter fachwissenschaftlicher Theoriebildung, dennoch erlaube ich mir hier einen ersten Definitionsversuch. Mündigkeit wird nach Immanuel Kant wie folgt verstanden:

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ ist also der Wahlspruch der Aufklärung.

Kant, 1784, vgl. Kant nach freiheitsdialog.org

Die philosophische Herleitung nach Kant als solche hat vielleicht noch keinen konkreten Bezug zur allgemeinen Lebenswelt wie der fraglichen Unterrichtssituation. Nach dem Bildungsideal des Reformers Wilhelm von Humboldt geht es bei der Etablierung einer Wissensgesellschaft – dir wir ja durchaus als Gesellschaft mündiger, gebildeter Teilhabenden verstehen können – allerdings ebenfalls um die ganzheitliche Bildung des aufgeklärten, autonomen Individuums:

Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. (Humboldt, 1809, zit. nach Ellwein, 1985, S. 116). Bildung der Gesinnung und des Charakters definiert er als „...die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen.

Hofmann 2010

Mündigkeit wird also verstanden als selbstbestimmtes Denken (und im Sinne einer Teilhabe auch als Handeln) ohne oder aktiv gegen Einflüsse von Anderen. Das scheint bei den jordanischen Lernenden auf den ersten Blick bedauerlicherweise gelungen, hat sich doch ein Meinungsbild entgegen den Einflüssen von Anderen – vis-à-vis allgemein besserer Vernunft – herausgebildet. Bei genauerem Hinsehen sind die erfolgten Standpunkte zum Holocaust eventuell jedoch doch nicht so mündig. Möglicherweise wurde hier ein gemachtes Meinungsbild Dritter reproduziert, welches in jordanischen Diskursen historisch entstanden und vorgedeutet wurde. Wie und warum haben hier vielleicht auch die Medien ein Bild des Nahost-Konflikts ge-

zeichnet, das die Lernenden dazu veranlasst, herunterspielende Vergleiche mit dem Holocaust zu ziehen? Das kann hier natürlich nicht rekonstruiert werden. Die Annahme, dass es jedoch zumindest so sein könnte, wirft die Frage auf, warum ein kritischeres Bewusstsein seitens der Lernenden dies offensichtlich nicht zu „hinterfragen“ und zu „durchschauen“ scheint – Verben aus den Kompetenzbeschreibungen der Diskursfähigkeit, die durchaus das Handeln einer kritisch denkenden Person beschreiben würden. Angesichts der Aussage über wenig Informationen zum Holocaust zu verfügen sollte gerade dann doch eine kritische Reflexion einsetzen. Doch was genau bedeutet „kritisches Denken“? Diese Frage kann hier nicht ausschweifend diskutiert werden, doch dass kritisches Denken in der Schul- oder Hochschulbildung fest verankert ist, ist unstrittig. Stattdessen zeigt aber ein Blick in den anglo-amerikanischen Kontext des Fremdsprachenlernens, dass im Rahmen der der Diskursfähigkeit nahestehenden *literacy* und *Literacy Studies* kritisches Denken bzw. *critical thinking* als *Critical Literacy* bereits omnipräsent ist. Die Diskussion über das Potenzial einer stärker kritisch ausgerichteten Diskursfähigkeit DaF/Z im Rahmen didaktischer Möglichkeiten und die mögliche Anschlussfähigkeit an *multiliteracies* (New London Group, 1996) und *New Literacy Studies* habe ich im Rahmen eines Konferenzvortrags versucht anzuregen (Kasper 2022).

Die Idee von kritischer Diskursfähigkeit im Fremdsprachenunterricht ist allerdings auch im deutschsprachigen Raum ebenfalls nicht neu. So macht etwa Katrin Biebighäuser in ihrem Plenarvortrag *Kritische Mediennutzung und Sprachenlernen* auf der IDT 2022 gleichfalls unter Rückgriff auf die *Multiliteracies* und die Notwendigkeit von *Critical Literacy* und der Berücksichtigung der Wirkung von Sprache im (digitalen) Fremdsprachenunterricht aufmerksam und verweist auf den Europäischen Referenzrahmen für Digitale Kompetenzen (DigComp). Gerlach bietet gleich einen ganzen Sammelband zur kritischen Fremdsprachendidaktik an und verwendet in seiner Einleitung auch konkret den Begriff der „kritischen Diskursfähigkeit“ und verwendet ihn unter Berufung auf Fäcke et al. (2017) durchaus einvernehmlich zu Altmayers Diskursbegriff.

Durch soziale und politische Verschiebungen dies- und jenseits des Atlantiks, globale und lokale Herausforderungen, die vielbeschriene Politikverdrossenheit, die sich zudem in Wahlen von Extremen äußern, darf die Förderung und Emanzipierung kritischer Bürgerinnen und Bürger – und hier vor allem auch system- und institutionenkritischer Heranwachsender – nicht nur Aufgabe von Hochschulen während des Studiums

sein. Die Grundlagen dafür müssen bereits im schulischen Unterricht über das Herstellen einer **kritischen Diskursfähigkeit** angelegt werden, gerade vor dem Hintergrund einer offenbar wachsenden politisch-sozialen Bewusstheit junger Menschen und ihrem gestiegenen Interesse, sich gesellschaftlich zu engagieren (Stichwort: Fridays for Future). Jeder Diskurs oder allein die Auseinandersetzung mit ihm kann dabei – manchmal auf kaum vorhersehbare Weise – für einzelne Lernende sozial relevant sein und eine politische und machtbegleitende Dimension erhalten. Eine der zentralen Aufgaben der Schule besteht nun darin, Lernende an Diskurse und Praktiken heranzuführen und ihnen hierdurch die Teilhabe an ihnen – das heißt auch: die Teilhabe an der Gesellschaft – zu ermöglichen. (Fäcke et al. 2017: 5) (Herv. B.K.)

Gerlach 2020: 8–9

Gerlach vermeidet es zwar, den Begriff der Kritik klar zu definieren, bietet allerdings eine gute Übersicht des Gebrauchs in verschiedenen Kontexten, um mögliche Bezugsquellen einer Kritischen Fremdsprachendidaktik her-zuleiten.

Der Begriff leitet sich aus der Kritischen Theorie her. Im Wesentlichen wird diese marxistisch-sozialkritische Perspektive von Adorno und der Frankfurter Schule vertreten. Die Kritische Theorie zeichnet sich durch eine grundsätzliche Skepsis aus: Soziale Phänomene werden aus sich heraus und durch hermeneutische Auseinandersetzungen (immanente Kritik) mit ihnen betrachtet. Tatsächlich stützen sich auch kritische Diskursanalysen verbreitet auf die diese eher offene Methodologie, deren Anspruch es ist, Allgemeingültigkeit und die Neu-Entstehung von Ideologie zu vermeiden (vgl. ebd. 11). Darauf wird später noch zurückzukommen sein. Aus der Kritischen Theorie leitet sich auch die Kritische Erziehungswissenschaft ab, die insbesondere über die kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki (2007) in Deutschland verbreitet war.

Mittlerweile ist allerdings verstärkt die ohnehin international verbreitete Kritische Pädagogik (*Critical Pedagogy*) vertreten. Auch diese fußt auf der Kritischen Theorie und überträgt deren Grundüberlegungen auf Bildung und Erziehung. Vertreter:innen gehen davon aus, „[...], dass Bildung immer politisch und sozial-emanzipierend sein muss und dass es kein neutrales Wissen gibt (vgl. Aliakbari/Allahmoradi 2012, Crookes 2013).“ (ebd. 13) – ein gewichtiges Statement, wenn übertragen auf Wissensressourcen, wie sie im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Deutungsmusteranalyse verstanden werden. Paulo Freire, einer der Begründer der Kritischen Pädagogik,

verstand diese allerdings nicht als Methodologie, sondern als „politische Erziehung zum sozial verantwortlichen Handeln“ (ebd.).

Critical Literacy, verstärkt in postkolonialen Kontexten von Akademie und Praxis zu finden, geht ebenfalls auf die Frankfurter Schule und Freire zurück. Gemäß dem vielzitierten Leitgedanken Freires *read the word and read the world* vertritt Critical Literacy die Annahme, dass die Welt als soziale Konstruktion wie ein Text gelesen, interpretiert und bewertet werden kann. Ziel der Lernenden ist es zu erkennen, „[...] dass Lernen und Texte in (eigene und fremde) kulturelle Kontexte eingebettet sind und schließlich die impliziten Strukturen kritisch bewerten, um sich damit vom vermeintlichen Neutralitätsanspruch (schriftsprachlicher bzw. kommunikativer) Produkte zu lösen.“ (ebd. 15). Critical Literacy stellt zudem einen wesentlichen Bestandteil der *Multiliteracies* der New London Group dar (vgl. u.a. ebd. 18, Biebighäuser 2022, Warner/Dupuy 2018, New London Group 1996).

Zuletzt verweist Gerlach noch auf das Kritische Denken, welches „[...] streng genommen keine (kritische) Theorie, sondern vielmehr schwammiges Konstrukt [...]“ (Gerlach 2020: 17) darstellt. Im Gegensatz zur Kritischen Pädagogik geht es dem Kritischen Denken weniger um politische Erziehung, sondern ist vielmehr als überfachliches rationaltheoretisches Ziel, als methodischer Ansatz zum mehrperspektivischen Betrachten von Problemstellungen zu verstehen (vgl. ebd.). Kalantzis et al. (2016: 180) definieren *Critical Thinking* dementsprechend als “Learning to see the world from multiple points of view, not assuming that things are exactly what texts say they are. Learning to question texts and interpret the human interests expressed in texts” und sind damit wiederum nahe am Begriff der Critical Literacy.

An dieser Stelle breche ich die Diskussion um den Kritikbegriff aus der didaktischen Warte ab, um nicht zu weit in Sphären des kulturbezogenen Lernens vorzudringen und um mich wieder in theoretische Gefilde zurückzuziehen. Der kurze Ausflug war jedoch notwendig, um die Brücke von Theorie und Praxis zu schlagen. Wenn also eine kritischere Ausrichtung der Praxis gewünscht und eine stärkere Verschränkung von Wissenschaft und Praxis gefordert wird, dann stellt dies m.E. reziprok erweiterte Anforderungen an die eben diese der Praxis Vorschub leistenden Wissenschaft.

So verstandenes kritisches Denken ist also durchaus vereinbar mit Mündigkeit, und insbesondere im digitalen Zeitalter des Lernens ein Desiderat, wie Klier unter Rückgriff auf Adorno konstatiert:

Mündigkeit spielt eine wesentliche Rolle im digitalen Zeitalter, da wir mit der Flut an Informationen umzugehen lernen müssen. Konkret bedeutet das, Studien prüfen und verstehen zu können und Online-Beiträge, Texte und Webseiten einordnen. Adorno sagt, dass Texte, Begriffe und Theorien vollständig durchdrungen sein müssen, bevor sie kritisch hinterfragt werden können. Es muss also eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Inhalten stattfinden und sie müssen in einen Kontext gesetzt werden können. In Bezug auf das kritische Überprüfen von Quellen, insbesondere von Online-Quellen sehe ich noch Bedarfe.

Klier, 2020

Das digitale Zeitalter der Informationsflut, wie sie zuvor in der Einleitung bei Paul angesprochen und der damit verbundene kommunikative Wandel wird bereits bei Kress/van Leeuwen als Effekt der Globalisierung diagnostiziert:

Last, and maybe at bottom at the root of much of this change [to visual communication, B.K.], is 'globalization', which maybe nearly paradoxically – demands that the cultural specificities of semiotic, social, epistemological and rhetorical effects of visual communication must be understood everywhere, since semiotic entities from anywhere now appear and are 'consumed' everywhere.

Kress & van Leeuwen 2006: 14

Globalisierung und Global Citizenship werden wiederum bei Altmayer als neue Herausforderung des kulturbezogenen Lernens und der Diskursfähigkeit (Altmayer 2017) genannt. So schließt sich der Kreis der Mündigkeit, des kritischen Denkens und der Globalisierung beim zweiten zentralen Begriff des humboldtschen Bildungsideals, dem Weltbürgertum:

Weltbürgertum ist jenes kollektive Band, das die Menschen, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Sozialisation verbindet: Bei Humboldt heißt es: "Soviel Welt als möglich in die eigene Person zu verwandeln, ist im höheren Sinn des Wortes Leben". Das Bemühen soll darauf zielen, sich möglichst umfassend an der Welt abzuarbeiten und sich dadurch zu entfalten. Zum Weltbürger werden heißt, sich mit den großen Menschheitsfragen auseinanderzusetzen: sich um Frieden, Gerechtigkeit, um den Austausch der Kulturen, andere Geschlechterverhältnisse oder eine andere Beziehung zur Natur zu bemühen.

Hofmann, 2010

Und so mündet der Trichter um Mündigkeit und kritischem Denken, kommunikativer Wandel, Globalisierung und Global Citizenship in der Diskursfähigkeit.

Doch es geht hier in der Arbeit nicht darum, normative Ansprüche zu erheben und Diskursfähigkeit neu zu definieren oder die damit verbundene offensichtlich notwendige Debatte, wo das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eigentlich noch zuständig ist und was es leisten kann oder soll zu führen. Das ist nicht die Forschungsabsicht dieser Dissertation und dafür ist hier auch nicht der Platz. Die soeben getätigten Ausführungen dürfen aber durchaus als Diskussionsanstoß verstanden werden. Mir ging es an dieser Stelle lediglich darum, meine Position zu einer solchen möglichen Debatte herzuleiten und vorzustellen, mit dem Ziel, eine von der Praxis herrührende Forderung an die Wissenschaft aufzuzeigen. Diese soll Basis für das methodologische Design der vorliegenden Arbeit sein: Kritische Praxis erfordert kritische Forschung. Konzepte der kritischen Diskursanalyse, oder der kritischen Diskursforschung erscheinen mir daher sinnstiftend. Doch gibt es innerhalb dieser große Unterschiede: die Kritische Diskursanalyse (KDA) im deutschsprachigen Raum versteht sich kritisch im Sinne von *Kritik üben*, *kritisieren*, also dem Aufdecken von bestehenden gesellschaftlichen Macht-Konstellationen und das gezielte, wissenschaftlich reflektierte Kritisieren zur Vermeidung bestimmter Diskurse bzw. zur Besserung der Verhältnisse, wie es etwa Siegfried Jäger – Experte für Rassismuskurse – vertritt. Weniger radikal hingegen scheint die Critical Discourse Analysis (CDA) im anglo-amerikanischen Raum. Hier werden Diskurse eher *kritisch denkend* hinterfragt und analysiert, etwa bei Ruth Wodak. Es handele sich „um das kontinuierliche In-Frage-Stellen von selbstverständlich Angenommenen, um regelmäßiges Hinterfragen von bislang Unhinterfragten [sic!]“ (Wodak 2020: 889) – und damit doch genau das, was kritische Diskursfähigkeit und kritische Wissenschaft in Form einer kulturwissenschaftlichen Diskurs- und Deutungsmusteranalyse vereinen kann, wenn Fornoff zu Demokratie- und Wertevermittlung passenderweise resümiert, dass Lernende eine Fähigkeit brauchen, „die bei vielen Teilnehmenden – eben weil sie aus traditionellen, patriarchalen und/oder autoritären Gesellschaften kommen – zu wenig ausgeprägt ist, nämlich eine kritische Reflexionsfähigkeit, die auch althergebrachte Muster hinterfragt.“ (Fornoff 2018: 263).

Doch kommen wir an dieser Stelle zunächst nochmal auf das Unterrichtsbeispiel aus Jordanien zurück: Die Art und Weise der Aussagen der jordanischen Lernenden unterstellen ein scheinbar allgemeines Faktum,

kein reflektiertes Eigendenken: Was die Israel mit den Palästinensern macht ist viel schlimmer. Aussagen wie „Ich denke.../ bin der Meinung, dass.../ “ sind simple Redemittel der eigenen Meinungsäußerung auf A1 bzw. A2 Niveau und wären durchaus realisierbar gewesen. Auf dem dargebotenen Niveau wären sogar differenziertere Formulierungen wie „Obwohl es allgemein heißt, dass Hitler.../ Wenn man es mal aus einer anderen Perspektive betrachtet,... / Mir ist bekannt, dass es allgemein so gesehen wird, aber...“. Möglicherweise ist dies Haarspalterei. Doch die Frage bleibt: Sollte ein Fremdsprachenunterricht nicht auch das kritische Denken fördern? Hört hier die Zuständigkeit des fremdsprachlichen Deutschunterrichts auf? Kann sich das Fach einfach mit abgrenzendem, administrativem Selbstverständnis trotz eines vielleicht erreichtem, aber zweifelhaftem Lernziel einfach entschuldigen? Inwiefern konfliktreiche Kontroversen oder das für die fruchtbare Führung solcher notwendige kritische Denken in anderen Lernkontexten wünschenswert, geschweige denn möglich sind bzw. ist, muss an anderer Stelle diskutiert werden. Das sollte jedoch nicht daran hindern, darüber nachzudenken, wie wissenschaftstheoretische Vorarbeit im Rahmen der Deutungsmusteranalyse zumindest helfen kann, einem auf kritisches Denken ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zuzuarbeiten. Statt informiertem *Mitreden* sollte kritisches *Mitdenken*, wenn nicht gar *Mithandeln*, die gewünschte Maxime mündiger Teilhabe als Diskursfähigkeit vor dem Hintergrund einer globalisierten Wissensgesellschaft sein. Wenn man sich auf eine solche Prämisse einlassen will, werden aus der Praxis konsequenterweise entsprechende Anforderungen an das wissenschaftliche Verständnis und damit an die empirischer Deutungsmusterforschung zugrunde liegende Theorie gestellt: kulturelle Deutungsmusteranalyse – bzw. wissenschaftliche Deutungsmusteranalysen wie Maringer es nennt – als Fundament des kulturellen Deutungsmusterlernens sollte immer auch kritisch sein, wenn sie die Lücke zwischen Wissenschaft und Praxis besser schließen will. Bisher ist dies m.E. nicht zufriedenstellend geschehen. Dass es aber potenziell möglich ist, wird bei Altmayer et al. 2021b angedeutet:

Auch die verschiedenen Ansätze einer sich als ‚kritisch‘ verstehenden Diskursanalyse, [...] bieten der kulturwissenschaftlichen Perspektive interessante Anschlussmöglichkeiten; zu klären wäre dabei allerdings, inwieweit das hier konstitutive kritische Erkenntnisinteresse mit den ja weniger auf kritische Reflexion als vielmehr auf die Anregung und Er-

möglichung von Lernprozessen zielenden Interessen der Kulturstudien kompatibel ist.

Altmayer/Kasper/Wolbergs, 2021b: 48

Diese Kompatibilität ist Gegenstand späterer methodologischer Überlegungen. Nachfolgend soll vorerst etwas eingehender beleuchtet werden, inwiefern sich die vorliegende Arbeit in dieser Betrachtung wiederfindet. Zunächst die vielleicht naheliegende Frage: Es gab doch bereits eine sehr erfolgreiche, wissenssoziologisch fundierte Arbeit im Fach der Kulturstudien – die oftmals zitierte Arbeit von Isabelle Maringer –, die seit gut einem Jahrzehnt immer wieder als Maßstab für diskursanalytische Forschung am Leipziger Herder-Institut steht. Zudem wurde in oben zitiertem Beitrag festgestellt, dass der wissenssoziologische Ansatz sich immer wieder den Themen und Fragestellungen der Kulturstudien annähert und damit andeutet, dass wDA die vermutlich vielversprechendste Variante ist. Warum möchte diese Arbeit einen anderen Weg gehen? Gleichzeitig räumt der obige Beitrag eben auch ähnlich wie bei der KDA/CDA für die wDA ein, dass die

[...] einfache Übernahme von soziologischen Fragestellungen und Analyseverfahren in ein kulturwissenschaftliches Forschungsprogramm weder möglich noch sinnvoll ist, dass es vielmehr nur um die Frage einer möglichen Anschlussfähigkeit (wissens-)soziologischer Methoden an eine allererst zu konstituierende kulturwissenschaftliche Perspektive auf Diskurse und Deutungsmuster gehen kann.

ebd. 43

Insbesondere durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff hat Maringer diese Anschlussfähigkeit eindrucksvoll demonstriert. M.E. ist die Frage nach der Anschlussfähigkeit allerdings aus anderer Warte angreifbar. Im selben Absatz des Zitates wird klargemacht, dass „trotz oder vielleicht sogar wegen“ (ebd.) des soziologischen Erkenntnisinteresses die wissenssoziologische Diskursanalyse für die kulturwissenschaftliche Deutungsmusteranalyse interessant ist, da diese sich „[...] mehr für die inhaltlichen Aspekte des gesellschaftlichen Wissens als für die Prozesse seiner Konstruktion, Objektivation, Kommunikation und Legitimation interessiert [...]“ (ebd.), wie Maringer aufgrund der Definition des Deutungsmusterbegriffs argumentiert. Indem Maringer den soziologischen Teil – und damit im Wesentlichen die Berücksichtigung der Handlungsorientierung und der sozialen Akteure – der wissenssoziologischen Diskursanalyse

nach Rainer Keller für ihre Forschung ausklammert (vgl. Maringer 2012: 53, 65–66, Altmayer et al 2021b: 37), möchte sie diese Anschlussfähigkeit herstellen, dementsprechend vertritt sie eher den ‚trotz‘-Weg. Es sind jedoch auch die sozialen Akteure oder genauer deren diskursive Einflussnahme, die in den Fokus einer eben kritisch ausgelegten kulturwissenschaftlichen Deutungsmusteranalyse rücken sollten. Durch die Beschreibung und das Heranziehen verschiedener journalistischer Textsorten, die u.a. durch ihre Stilistik unterschiedliche Mitteilungsabsichten verfolgen, tut Maringer dies in ihrer Forschung in gewisser Weise bereits.

Mit den soeben erfolgten Gedankengängen zu einer kritisch ausgerichteten Deutungsmusteranalyse ergaben sich erste Überlegungen hinsichtlich der in Altmayer et al. 2021b erfragten Kompatibilität der CDA mit den Kulturstudien. Im nachfolgenden Kapitel werden diese Überlegungen hinsichtlich einer theoretischen Konzeption eines Analyseansatzes weiter vertieft, um im Anschluss darauf aufbauend methodologische Vorüberlegungen anzustellen.

2.2. CDA, KDA und KDF – Was ist kritische Diskursanalyse?

Wenn man sich nun nach den bisher erfolgten Ausführungen auf die Idee einlassen kann, eine kulturwissenschaftliche Deutungsmusteranalyse in kritischer Ausrichtung konzipieren zu wollen, muss man sich konsequenterweise die Frage stellen, was kritische Diskursanalyse ist bzw. sein kann, wo konzeptionelle Anschlüsse an kulturwissenschaftliche Erkenntnisinteressen zu finden sind und welche Anpassungen gegebenenfalls erforderlich sind.

Die Antwort auf die Frage was kritische Diskursanalyse ist, ist ebenso umfangreich wie die Antwort auf die Frage, was Diskursanalyse selbst ist (vgl. van Dijk 2013). Eine ganze Reihe von Handbüchern beschäftigt sich in Gänze, in Teilen oder mit Übersichten zu diesem eigenen Forschungsfeld (z.B. Flowerdew/Richardson (2018), Wodak/Meyer ([2001] 2016), van Dijk (2015), Jäger (2015) Angermüller/Mainguenau/Wodak (2014), Angermüller/Nonhoff/Herschinger/ Macgilchrist/Reisigl/Wedl/Wrana/Ziem (2014), Hyland/Paltridge (2011), Machin/Mayr (2012), Keller (2011), Fairclough (2010)). Die vorliegende Arbeit muss sich daher mit einer selektiven Auseinandersetzung innerhalb dieses breiten Forschungsfeldes begnügen und gleichzeitig darauf verzichten, weitläufige Abgrenzungen von kritischer Diskursanalyse zu anderen Ansätzen vorzunehmen. Stattdessen sind gezielt die relevanten Bezugspunkte zu den Kulturstudien herauszuarbeiten.

Grundannahmen der kritischen Diskursanalyse sowie ein Vergleich zweier unterschiedlicher Ansätze (Fairclough vs. Jäger) finden sich bei Keller (2011: 27–34). Allerdings wird bei weiterführender Literaturrecherche schnell klar, dass seine Ausführungen jedoch als oberflächlich und nicht mehr aktuell angesehen werden und daher lediglich als erste Orientierung dienen können, die Keller auch als solche zur Abgrenzung zu der von ihm vertretenen wissenssoziologischen Diskursanalyse verstanden wissen will.

Um zu verstehen, was kritische Diskursanalyse laut deren Vertreter:innen ist, ist es vermutlich einfacher darzulegen, was sie *nicht* ist. Wie auch Maringer unter Berufung auf Keller für die wissenssoziologische Diskursanalyse feststellt, dass es sich um eine Forschungsperspektive und nicht um eine spezifische Methode handelt (vgl. Maringer 2012: 68), so lässt sich dies auch für die kritische Diskursanalyse festhalten. Ähnliches gilt für die methodische Umsetzung, die ein wissenschaftlich kontrolliertes Vorgehen für nachvollziehbare Antworten verlangt. So räumt etwa Teun van Dijk mit falschen Begriffsvorstellungen auf und appelliert daran, den Begriff CDA (*critical discourse analysis*) nicht als Methode zu bezeichnen und gibt zudem gleich zu verstehen, was in diesem Zusammenhang mit *kritisch* zu verstehen ist:

Contrary to popular belief and unfortunate claims of many papers submitted to discourse journals, CDA is *not a method of critical discourse analysis*. This may sound paradoxical, but I am afraid it isn't. Think about it. Indeed, what would be the systematic, explicit, detailed, replicable procedure for doing "critical" analysis? There is no such method. Being critical, first of all, is a state of mind, an attitude, a way of dissenting, and many more things, but not an explicit method for the description of the structures or strategies of text and talk.

van Dijk: 2013, Herv.i.O.; vgl. Wodak/Meyer 2016: 3

und spricht sich weiter dafür aus, eine klärende Begriffsteilung vorzunehmen, um gleichzeitig zu definieren, wie und inwiefern kritisch-methodisch zu arbeiten ist:

So, there is not "a" or "one" method of CDA, but many. Hence, I recommend to use the term *Critical Discourse Studies* for the theories, methods, analyses, applications and other practices of critical discourse analysts, and to forget about the confusing term "CDA." So, please, no more "I am going to apply CDA" because it does not make sense. Do critical

discourse analysis by formulating critical goals, and then explain by what *specific* explicit methods you want to realize it.

ebd.

Schützenhilfe hinsichtlich der Aufklärung des Begriffswirrwarrs auch in der deutschen Sprache erhält van Dijk von Ruth Wodak. Sie beansprucht mit vergleichbarer Argumentation die Begriffe KDA (kritische Diskursanalyse) und KDF (kritische Diskursforschung):

Die Kritische Diskursforschung (KDF) (oft auch als Kritische Diskursanalyse [KDA] bezeichnet) hingegen ist ein problem-orientiertes, trans- und interdisziplinäres Forschungsprogramm. Ich selbst bevorzuge die Bezeichnung KDF, da es sich nicht nur um Text- und Diskursanalysen, sondern auch um genuin theoretische Ansätze handelt (vgl. van Dijk 2013; Wodak und Meyer 2016a). Die KDF vereint mehrere Ansätze, die sich u. a. durch die zugrunde liegenden theoretischen Verortungen, das jeweilige Diskursverständnis, die Auswahl der Forschungsthemen und die verwendete Methodologie wie Methoden voneinander unterscheiden (vgl. Angermüller et al. 2014a; Fairclough et al. 2011; Hart und Cap 2014; Keller et al. 20113; Wodak und Meyer 2016b).

Wodak 2020: 887

Auch Wodak sieht sich, ähnlich wie van Dijk, gezwungen, mit einem grundsätzlichen Missverständnis aufzuräumen: „[...] in contrast to some views on CDA, CDA is not concerned with evaluating what is ‘right’ or ‘wrong’. CDA – in my view – should try to make choices at each point in the research itself, and should make these choices transparent. It should also justify theoretically why certain interpretations of discursive events seem more valid than others.” (Wodak 2001b: 65). Dass das differenzierte Konzept von Kritik der KDF aufgrund von Missverständnissen immer wieder verteidigt werden muss, ist keine Seltenheit (vgl. Wodak 2020: 889). Sie macht damit auf einen zentralen Aspekt der KDF aufmerksam: Es geht bei der Kritik nicht darum zu erforschen, was richtig oder falsch ist, sondern es geht, wie bei van Dijk, darum, kritisch reflektiert Entscheidungen bei der Vorgehensweise in der Forschung zu erklären.

Damit erhält die vorliegende Arbeit den Auftrag, sich in zweierlei Hinsicht zu erklären:

1. Welche Theorie kritischer Diskursforschung dient als Ausgangsbasis? Welches Diskursverständnis wird angenommen?

2. Theoretische Fundierung

2. Welche Forschungsthemen sind Gegenstand? Welche kritischen Ziele werden formuliert und welche Methodik kommt zur Anwendung?

Die Forschungsthemen in Punkt 2 wurden bereits hinlänglich dargeboten, ebenso wie die Zielsetzungen. Die Methodik wird in einem eigenen Kapitel thematisiert. Nachfolgend geht es also wie zuvor erwähnt um die Eruierung des Diskursverständnisses und der kritischen Theorie hinsichtlich kulturwissenschaftlicher Interessen.

2.2.1. Ein Überblick der Ansätze

Wodak bietet an verschiedenen Stellen einen umfassenden Überblick und eine Zusammenfassung der historischen Entwicklung der KDFund ihrer Vertreter (z.B. Wodak 2020, Wodak/Meyer 2016), die in der folgenden Abbildung illustriert werden.

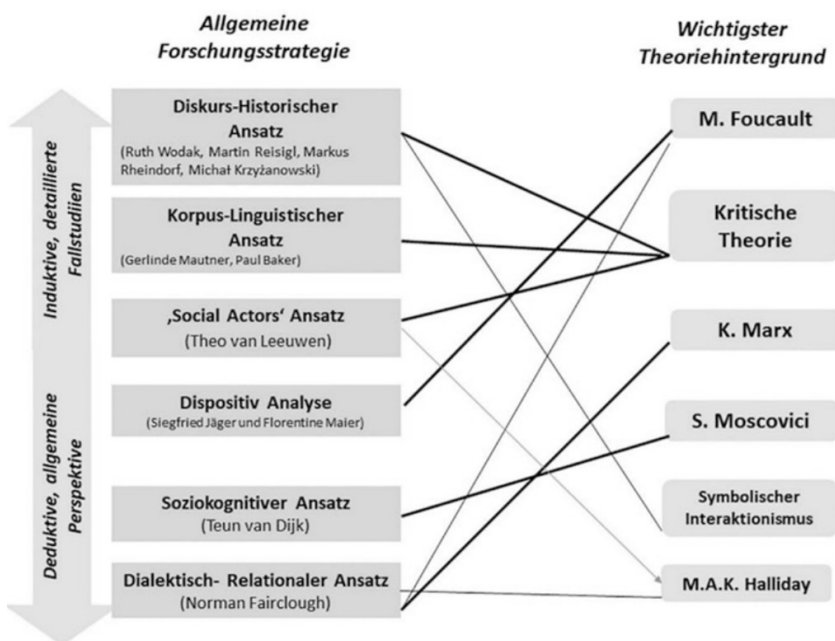


Abb. 2.1: Wichtigste theoretische Ansätze der KDF und ihre erkenntnistheoretischen Grundlagen (Wodak 2020: 888; vgl. Wodak/Meyer 2016: 18)

Es dürfte offensichtlich sein, dass alle Strategien und ihre Hintergründe hier nicht im Einzelnen ausgeführt und diskutiert werden können. Im

Folgenden werde ich mich darauf konzentrieren, die wesentlichen Gemeinsamkeiten der KDF zusammenzufassen, um in einem späteren Abschnitt die Punkte zu identifizieren, die für die Anschlussfähigkeit an die Kulturstudien DaF/Z relevant sind. Es ist zunächst festzuhalten, dass diese Schulen nie ganz trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Bei der Lektüre einschlägiger Werke wird schnell klar, dass sie sich mitunter gegenseitig informieren und befruchten und nicht ausschließen, wie man vielleicht annehmen könnte. Wie bei den oben angeführten Ausführungen von van Dijk und Wodak ist es vielmehr der Untersuchungsgegenstand und das Forschungsinteresse, welche die Richtung des Weges durch die Schulen vorgeben. Zudem ist die Übersicht von „the group“ (Wodak/Meyer 2016: 4), wie die zentralen Vorreiter der kritischen Diskursanalyse neckisch genannt werden, auch keinesfalls vollständig. So hat bspw. der multimodale Ansatz von van Leeuwen und Kress (2006) durchaus seinen Platz in der KDF (vgl. Wodak 2020: 887), wird aber im Schaubild nicht aufgeführt. Ebenso sind die wichtigsten Hintergründe für die jeweiligen Strategien weder exklusiv noch dogmatisch. So fällt etwa auf, dass Critical Theory nicht fundamental für alle Strategien ist, obwohl sie alle kritisch angelegt sind. Ebenso findet sich der systemisch-funktional-grammatische Ansatz (SFL) M.A.K. Hallidays, der mit anderen linguistischen Ansätzen sozusagen das Urgestein der KDF und ihres Vorläufers der Kritischen Linguistik darstellt (vgl. Wodak 2001a), nicht in jeder Schule wieder, auch wenn die meisten Studien darauf verweisen (vgl. ebd.: 9). In der Tat sind viele Ansätze in KDF-Studien sogar nur lose an die theoretischen Hintergründe angelehnt (vgl. Wodak/Meyer 2016: 18). Die Ausrichtung der Induktivität oder Deduktivität ist ebenfalls nur als Richtlinie zu verstehen und wird vielmehr von der eigentlichen Methode im Einzelfall vorgegeben. KDF hatte und hat niemals den Anspruch eine einzelne oder spezifische Theorie anzubieten, ebenso wenig, wie eine bestimmte Methodologie charakteristisch für KDF ist (vgl. Wodak/Meyer 2016: 5). Es ist diese grundsätzliche Offenheit, die Grund für unzählige Adaptionen in den verschiedensten Forschungsprojekten – von denen eine Auswahl später diskutiert wird – ist und die ebenso den kulturwissenschaftlichen Interessen m.E. eine vielversprechende Anschlussfähigkeit darbietet. Dass diese Offenheit allerdings einer gewissen Beliebigkeit nicht Tür und Tor öffnen kann und darf, wird auch von dem Selbstverständnis der KDF getragen, welches die fortwährend kritische Selbstreflexion als zentrales Prinzip beinhaltet. An dieser Stelle ist nochmal auf die bei Altmayer et al. (2021b: 47–48) geäußerte Besorgnis zurückzukommen, deren zufolge kritische Reflexion weniger im Erkenntnisinteresse der Kulturstudien liegt. Die-

se Besorgnis bezog sich auf die „[...] kritische Reflexion und Offenlegung diskursiver Machtverhältnisse“ (ebd. 47), während hier die zuvor bei van Dijk und Wodak kritische Selbstreflexion im Forschungsprozess gemeint ist.

2.2.2. Definition

Ganz allgemein definiert sich KDF als „[...] grundsätzlich interessiert, in Sprache manifestierte, versteckte, undurchsichtige und sichtbare Strukturen von Dominanz, Diskriminierung, Macht und Kontrolle zu analysieren“ (Wodak/Meyer 2016: 12, ei.Ü.), um letzten Endes darauf abzielen, die Gesellschaft auf Missstände hinzuweisen und so zu verbessern (vgl. Wodak 2001a: 1–3, 10; Jäger 2015: 39; Fairclough 2010: 304–305, 2015: 6). Wodak nennt drei grundlegende Prämissen der KDF:

- Im Diskurs manifestieren sich soziale Prozesse, die wiederum von Diskursen abgebildet werden. Zwischen Sprache und Gesellschaft herrscht eine dialektische Beziehung.
- Die Historizität von Diskursen wird betont. Intertextualität und Interdiskursivität zeigen die stets vorhandene Verschränkung im gegenwärtigen oder vergangenen Kontext an.
- Es gibt nie die eine richtige Interpretation von kommunikativen Ereignissen. Interpretation ist stets abhängig von Interesse und Vorwissen der Rezipienten. Dies gilt auch für die forschende Person. Aus diesem Grund ist die genannte kritische Selbstreflexion von so entscheidender Bedeutung.
vgl. Wodak 2020: 889

Bei ihrem Vorgehen versteht sich KDF sich als problem-orientierter, interdisziplinärer Ansatz, dem es darum geht, soziale Phänomene anhand semiotischer Daten (geschrieben, gesprochen oder visuell) und daher mittels multidisziplinären und multi-methodologischen Ansätzen zu analysieren, zu verstehen und zu erklären. KDF-Forschende bewahren jedoch ihre eigene Positionierung und Interessen, während sie ihre Methodologie und ihren Forschungsprozess fortwährend reflektieren, wobei das Definieren von „Diskurs“ und „kritisch“ offensichtlich eine zentrale Stellung einnehmen muss (vgl. Wodak/Meyer 2016: 2–5). Tatsächlich kommen Methodologien aus den unterschiedlichsten Bereichen hier zusammen (vgl. Wodak 2001a: 4). Auch hier präsentiert sich die KDF offen. Zum einen ist die Bereitschaft, auch semiotische Träger jenseits von traditionell verstandener

Sprache zum Forschungsgegenstand machen zu können, gerade für das in der hier präsentierten Arbeit multimodal ausgerichtete Forschungsanliegen interessant. Tatsächlich nehmen auch viele als MCDA (*multimodal critical discourse analysis*) bezeichnete Forschungsprojekte dies als Fundierung an. Darauf wird später noch zurückzukommen sein. Zum anderen lädt die KDF auch Forschende dazu ein, eigene Forschungsinteressen und Arbeitsbegriffe mitzubringen. Insbesondere der interdisziplinäre Anstrich des Ansatzes ist für entsprechend lebensweltlich orientierte und eben daher interdisziplinär ausgerichtete Fächer wie die Kulturstudien interessant.

2.2.3. Verständnis von Kritik

Als nächstes folgt eine genauere Darlegung des Verständnisses von *Kritik*. Einige grundlegende Vorstellungen wurden bereits in den Zitaten von van Dijk und Wodak aufgegriffen. An dieser Stelle ist der Anschluss zum Ende des vorigen Kapitels herzustellen und nochmal die Frage aufzuwerfen: Warum kritische Diskursanalyse? Welches Verständnis von Kritik liegt der KDF zugrunde und inwiefern kann dies nutzbar gemacht werden für die dargebotenen kulturwissenschaftlichen Interessen? Hinsichtlich des kritischen Selbstverständnisses hat die KDF sehr unterschiedliche Auffassungen, inspiriert von Marx, der Literaturkritik oder der Frankfurter Schule (vgl. Wodak 2001a: 10). Zumeist sieht sie sich jedoch von der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und Jürgen Habermas geprägt (vgl. Wodak 2001a: 2, Wodak/Meyer 2016: 6) und beruft sich insbesondere auf den Aufsatz *Traditionelle und kritische Theorie* von Max Horkheimer (1937), demzufolge – mit vereinfachten Worten – die Gesellschaftstheorie bzw. Soziallehre danach ausgerichtet sein soll, die Gesellschaft als Ganzes zu kritisieren, zu verändern und letzten Endes zu verbessern (vgl. Wodak/Meyer 2016: 6). Es ist das Ziel von KDF, kritisches Wissen zu produzieren und zu vermitteln, um es Menschen zu ermöglichen, sich von Formen der Dominanz durch Selbstreflexion zu emanzipieren (vgl. Wodak 2001a: 10). Aus diesem Grund legen es Forschungsarbeiten aus der KDF auch nicht selten darauf an, für ihre Analyse eine konkrete Kritik zu formulieren und durch Publikation die Öffentlichkeit auf ein Problem hinzuweisen. Besonders prominent ist dies im Bereich der Rassismusforschung in der KDF (z.B. Jäger 2015, Wodak 2020, Wodak/Reisigl 2015). Diese Kritik erfolgt zwar nicht aus einem moralisch-überlegenen, sondern einem minimalistisch normativen Standpunkt heraus (vgl. hierzu auch Jäger 2015: 154–157), dennoch ist dieses,

sagen wir einmal *harte* Verständnis von *Kritik* – sozusagen Diskurskritik als Form von politischem Aktivismus – für die Kulturstudien zumindest zum jetzigen Zeitpunkt nicht von Interesse. Hier müssten die in der Einleitung angesprochenen Grundsatzdiskussionen erst noch stattfinden. Ob die Formulierung einer solchen Diskurskritik möglicherweise als erweitertes Lernziel von Diskursfähigkeit – vor dem Hintergrund *aktiver* Teilhabe an Diskursen – verstanden werden kann, etwa als didaktisch aufgearbeiteter Aufgabentyp im DaF/Z-Unterricht, ist sicherlich ein interessanter Gedanke für die Praxis, soll jedoch hier nicht weiter verfolgt werden. Hier ist vielmehr das sozusagen *sanfte* Verständnis von *Kritik*, nämlich die von van Dijk formulierte kritische Einstellung, das Formulieren kritischer Ziele, von Interesse. Unter Berufung auf Horkheimer spricht Jäger von der „(Wieder-)Entdeckung einer menschlichen Vernunft, die sich nicht instrumentell auf Subjekte und Objekte bezieht.“ Kritische Wissenschaft habe den Auftrag, demokratische Einsichten zu fördern. Als instrumentell verfahrenende Wissenschaft betreibe sie fast immer das Gegenteil (Jäger 2015: 152)³. Was bei Jäger vielleicht noch etwas polemisch und idealistisch klingen mag, formuliert Ruth Wodak pointiert: „Denn es handelt sich dabei [um Kritik, B.K.] nicht um ein im alltagssprachlichen Sinne verstandenes ‚Kritisieren‘ als ausschließlich negative Bewertung des jeweiligen sozialen Phänomens, sondern um das kontinuierliche In-Frage-Stellen von selbstverständlich Angenommenen [sic!], um regelmäßiges Hinterfragen von bislang Unhinterfragten [sic!].“ (Wodak 2020: 889, vgl. Wodak/Meyer 2016: 3), um nochmal das zuvor genannte Zitat zu bemühen. Wie bereits angedeutet, ist es eben genau diese Schnittstelle, wo die theoretische Wissenschaft zu einer „Anregung und Ermöglichung von Lernprozessen“ (Altmayer et al. 2021b: 48) beisteuern kann. Es ist eben jene Haltung des kritischen Hinterfragens und In-Frage-Stellens des impliziten Selbstverständlichen, die sowohl einerseits von der Forschung an die Praxis weitergegeben werden sollte, als auch andererseits von einem auf Mündigkeit beruhenden Verständnis aus der Lebenswelt von der Wissenschaft eingefordert wird. An diesem lebens-

3 Eine vergleichbare Aussage findet sich auch bei Gerlach (2020: 18) in Bezug auf die kritische Fremdsprachendidaktik: „Ein unkritischer, d. h. apolitischer Fremdsprachenunterricht, der lediglich möglichst neutrale Themen einzubeziehen versucht [...], verkommt laut Pennycook (1990) zu einer technologisierten und rein prozessierenden Praxis. Ein kritisch-pädagogischer Ansatz soll Grundprinzipien des Fremdsprachenunterrichts in funktional-pragmatischer, diskurs- und genretheoretischer sowie interkultureller Hinsicht keinesfalls ersetzen, ihn aber möglicherweise sinnvoll ergänzen und wertvolle neue Themen und Praktiken einführen (vgl. Morgan 1998).“

weltlich motivierten Erkenntnisinteresse des Kritisch-Fragen-Stellens an sich kommen Wissenschaft und Praxis m.E. einheitlich zusammen. Mehr noch: Da die Deutungsmusteranalyse von Vordeutungen, die schon immer da waren – Deutungstraditionen – ausgeht und den fraglichen Diskurs auf Neudeutungen hin untersucht, verfährt sie per definitionem kritisch. Denn sie tut ja nichts anderes als das (mutmaßlich selbstverständliche) Deutungsmuster und die darin verhafteten Wissensvorräte zu hinterfragen. In diesem Fall: Was bedeutet Freiheit überhaupt? Und woher kommt seine Bedeutung eigentlich? Warum werden die Deutungen so und nicht anders vorgenommen? Wie erklärt sich seine Musterartigkeit? Es ist also weniger das erklärte Grundziel der KDF „[...] to make transparent the discursive aspects of societal disparities and inequalities [...]“ (Meyer 2001: 30 nach Altmayer et al 2021b: 47), sondern vielmehr die grundsätzlich kritische Haltung der Forschungsfrage gegenüber, welche für die Kulturstudien interessant ist. Dabei geht es in dieser Arbeit also weniger darum, ihr ein bestimmtes Forschungsideal aufzuzwängen, sondern vielmehr darum aufzuzeigen, dass kulturwissenschaftliche Deutungsmusteranalyse im Grunde schon immer kritisch war und dies auch in der ihr zugrunde liegenden Theorie reflektieren sollte, wenn sie ihren Anspruch auf theoretisch-praktischen Dialog des Fachs geltend machen will.

2.2.4. methodologisches Grundgerüst

Nachdem die Terminologie konkretisiert wurde, ist es in einem nächsten Schritt zu klären, inwiefern methodologische Vorgehensweisen der KDF für das Forschungsvorhaben interessant sind. Grundsätzlich versteht sich die KDF als hermeneutisch-interpretativ und geht dabei zirkulär-iterativ zwischen Diskurs und Theorie vor. Neben der Interpretation ist die Operationalisierung eine wesentliche Station in diesem Kreislauf. Sie ist entscheidendes Gütekriterium für Validität, Nachvollziehbarkeit und Rechtfertigung für den Ansatz der KDF. Natürlich ist dies nicht KDF-spezifisch und viele Forschende nutzen die unterschiedlichsten theoretischen Ansatzpunkte, um sich ihre „KDF-Schlösser zu bauen“ (Wodak/Meyer 2016: 16, ei.Ü.). Wodak/Meyer kritisieren allerdings, dass das Vorgehen in einem hermeneutischen Zirkel (Abb. 2.2) in vielen KDF-Studien nicht immer transparent gemacht wird (vgl. ebd. 21).

2. Theoretische Fundierung

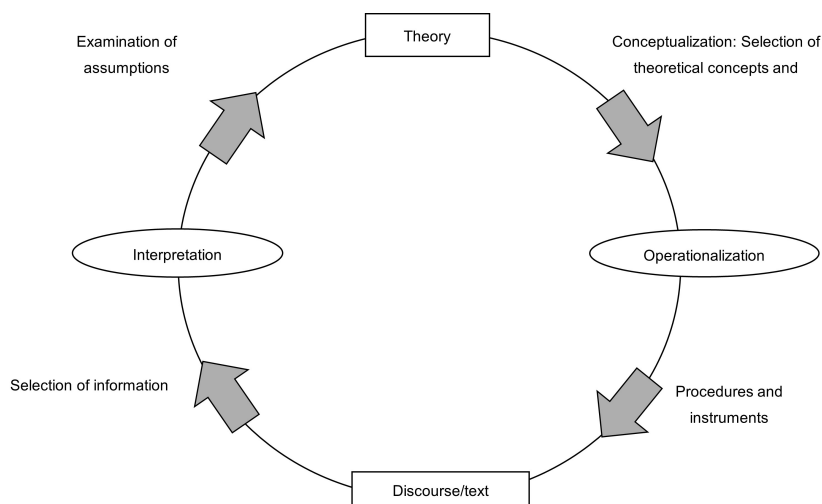


Abb. 2.2 methodologischer Kreislauf von KDF

Weiterhin ist eine Prämisse der KDF, alle Diskurse als historisch zu verstehen. Diese Historizität ist nur durch Kontext nachvollziehbar. Da diese Kontextualisierung die unterschiedlichsten Anforderungen haben kann, ist die zuvor genannte interdisziplinäre Ausrichtung wichtig für die KDF. Die kontextuelle Intertextualität und Interdiskursivität wiederum macht es notwendig, für eine ganze Bandbreite an Faktoren offen zu sein, die auf das Aushandeln von Sinnzuschreibungen Einfluss haben (vgl. Wodak/Meyer 2016: 19). Aufgrund des zirkulär-iterativen Verfahrens ist in der KDF hinsichtlich der Datensammlung keine spezifische einzelne Phase vorgesehen. Ähnlich wie bei der Grounded Theory geht es vielmehr darum, erste Daten zu finden und eine Pilotstudie durchzuführen, um dort erste Indikatoren für bestimmte Konzepte zu finden und diese Konzepte wiederum in Kategorien zu überführen (vgl. Strübing nach Maringer 2012: 96ff). Dies wurde i.B. auf das vorliegende Projekt am Beispiel des Liedes *Freiheit* von Marius Müller-Westernhagen und in einer Follow-Up-Studie anhand des gleichnamigen Liedes von Curse geleistet (Kasper 2018, 2021), was es erlaubt, in der vorliegenden Studie bereits anschauliche Beispiele zu geben, wenn es etwa um die genauere Erklärung der methodologischen Vorüberlegungen geht. Auf Basis dieser ersten Ergebnisse werden weitere Daten gesammelt (theoretisches Sampling), wobei das Datensammeln allerdings nie als ganz abgeschlossen gilt und auch wieder neue Fragestellungen auftreten können, die weitere Daten oder die Neubetrachtung der ersten Daten erfordern

(vgl. Wodak/Meyer 2016: 21). Diese Vorgehensweise entspricht im Wesentlichen auch der Deutungsmusteranalyse von Isabelle Maringer, die später noch genauer vorgestellt wird. Hier ist es wichtig anzumerken, dass dieser Schritt aufgrund der umgekehrten Fragerichtung vom Deutungsmuster auf den Diskurs zu differenzieren ist. Das Überführen in Kategorien – durch welche Methode auch immer – würde dann zunächst nur in Form der externen Bestimmung von Deutungstraditionen stattfinden, die *dann* auf den befragten Diskurs anzuwenden sind. Der zirkulär-iterativ Prozess bleibt jedoch davon unberührt. Im methodologischen Abschnitt der Arbeit wird dies detaillierter ausgeführt. Um weiterhin die kritische Haltung der KDF transparent und nachvollziehbar zu machen, ist es aus methodologischer Warte entscheidend, systematische Analyse zu betreiben, sich von den Untersuchungsdaten zu distanzieren und an jedem Punkt selbstreflektiert vorzugehen – Transparenz und Nachvollziehbarkeit wird erreicht durch die strikte Trennung von Beschreibung, Interpretation und Erklärung (vgl. ebd. 22).

2.2.5. Verständnis von Diskurs

Die KDF verstehen Diskurs – und damit den Gebrauch von Sprache – zunächst ganz allgemein als eine Form sozialer Praktik. Als solche impliziert sie eine dialektische Beziehung zwischen dem diskursiven Ereignis und den Situationen, Institutionen und sozialen Strukturen, welche den Rahmen stellen, in dem der Diskurs stattfindet. Diese beiden Pole der Beziehung bedingen sich gegenseitig, wobei der Diskurs Situationen, Wissensobjekte, soziale Identitäten und die Beziehungen von menschlichen Gemeinschaften konstituiert. Dies schreckt die Kulturstudien zunächst einmal ab, wurde doch anhand des wissenssoziologischen Diskursbegriffs von Reiner Keller festgemacht, dass sich die kulturwissenschaftliche Diskurs- und Deutungsmusteranalyse „[...] mehr für die inhaltlichen Aspekte des gesellschaftlichen Wissens als für die Prozesse seiner Konstruktion [...]“ (Altmayer et al. 2021b: 43) interessiert und das daher aber auch der kellersche Ansatz nicht ohne weiteres übernommen werden kann (vgl. ebd.). Die KDF versteht Diskurse indes weiterhin als relativ stabilen Gebrauch von Sprache, welche der Organisation und Strukturierung des sozialen Lebens Halt gibt, wobei die unterschiedlichen Schulen der KDF wiederum Diskurs für sich etwas unterschiedlich auslegen. So lehnt Jäger sich besonders stark an ein foucaultsches Verständnis an, während der diskurs-historische Ansatz von Wodak Diskurs als strukturierte Form von Wissen ansieht (vgl. Wodak/

Meyer 2016: 6) und sich nicht in Foucault, sondern in einem hermeneutisch-interpretativen von der Cognitive Science beeinflussten Richtung wiederfindet (vgl. Jäger 2015: 21–22). Die beiden Ansätze stehen dabei einem kulturwissenschaftlichen Diskursverständnis sehr nahe, was aufgrund der einerseits gleichfalls auf Foucault beruhenden Tradition wenig verwundert; aber wie zu sehen, geht es andererseits auch ohne Rückgriff auf Foucault um den Fokus auf (strukturiertes) Wissen im Diskurs. Ein eingehenderes Verständnis von Diskurs wird nun anhand einer Diskussion ausgewählter Ansätze vorgenommen.

Bis hierhin wurde dem von Altmayer et al. (2021b) geforderten Klärungsbedarf hinsichtlich einer allgemeinen Anschlussfähigkeit von kulturwissenschaftlichem Erkenntnisinteresse an Kritizismus i.S. der KDF in weiten Teilen Rechnung getragen. Weiterhin bleibt noch die Frage sowohl aus Sicht der Kulturstudien, wie auch als Grundfragestellung seitens der KDF (Punkt 1, s.o.) offen, welches Diskursverständnis nun hier zugrunde gelegt werden soll. Auch dies ist wichtig, um nicht Gefahr zu laufen, dass KDF-Methodologie und Methode auf einem möglicherweise unvereinbaren epistemologisch-kulturwissenschaftlichen Fundament aufbaut (zum Verhältnis Epistemologie-Methodologie-Methode siehe auch Wodak/Meyer 2016: 16).

Wie zuvor erwähnt, ist dieser Punkt in der KDF generell offen wie in der gesamten Diskursforschung an sich; Forschende vertreten unterschiedliche Standpunkte und leiten diese reflektiert her. Es ist allerdings auffallend, dass bei der Literaturrecherche zu KDF-Studien der Diskursbegriff meist auf den ein oder anderen der „group“ zurückzuführen ist, wenn er überhaupt explizit diskutiert wird. Ich werde nicht jeden einzelnen Diskursbegriff detailliert behandeln, sondern mich auf eine Auswahl spezifischer Ansätze konzentrieren, die in Altmayer et al. (2021b) exemplarisch diskutiert wurden und die ich hier ein wenig ausführlicher auf kulturwissenschaftliche Kompatibilität und folglich Passgenauigkeit für die vorliegende Arbeit überprüfen will.

So ist Norman Fairclough zufolge Diskurs

[...] language viewed in a certain way, as a part of the social process (part of social life) which is related to other parts. It is a relational view of language. [...] discourse is language in its relations with other elements in the social process. [...] Discourse is language, but it is not just language. [...] Discourse includes [...] ‘multi-semiotic’ texts”

Fairclough 2015: 7–8; vgl. Fairclough 2010: 348

Hier ist ein klarer, aber nicht exklusiver Bezug zu Sprache sichtbar. Tatsächlich beschäftigt sich Fairclough in seiner Arbeit primär mit Sprache im engeren Sinn (vgl. ebd.), räumt aber unter Verweis auf Kress und van Leeuwen ein, dass Multimodalität zunehmend Bedeutung für die KDF gewinnt (vgl. ebd.) (An dieser Stelle werde ich vorerst nicht weiter auf das Verständnis und Verhältnis von Sprache und Multimodalität eingehen). Fairclough stützt sich stark auf Foucault, legt diesen jedoch anders als etwa Jäger deutlich linguistischer aus, um den Weg für eine hallidaysche systemisch-funktionale Methodologie zu bahnen. Für Fairclough ist insbesondere eine dialektische Beziehung, welche sich in Sprache konstituiert und von Bedeutung für seinen *Dialectical Relational Approach* (vgl. Wodak/Meyer 2016: 18) ist. Das Dreistufenmodell der Text-orientierten Diskursanalyse (TODA) von Fairclough zielt darauf ab, die Entstehung, Aufrechterhaltung und Infragestellung von Machtkonstellationen und Ideologien durch Sprache sichtbar zu machen. Wie Maringer allerdings bei ihrer Adaption des wissenssoziologischen Ansatzes von Keller herausstellt, sind die sozialen Akteure als solche – und damit auch ihr dialektisches Verhältnis in Bezug auf Macht und Ideologien – erst einmal uninteressant für die Kulturwissenschaften DaF/Z.

Siegfried Jäger definiert seinen Diskursbegriff für die KDF wie folgt:

Der Diskurs als ganzer ist also infolge der Rekursivität seiner Wissensselemente eine regulierende Instanz; er formiert Bewusstsein. Er tut dies, [...] als rhyzomartig verzweigter mäandernder „Fluss von ‚Wissen‘ bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“, der durchaus auch einmal rückwärts fließen, Seen hinterlassen oder durchqueren kann, zeitweilig oder auch restlos versiegen kann, und er schafft die Vorgaben für die Subjektbildung und die Strukturierung und Gestaltung von Gesellschaften, die sich entsprechend als außerordentlich vielgestaltig erweisen.

Jäger/Jäger 2007: 23, vgl. Jäger 2015: 26

Diskurse können daher als transsubjektive Produzenten gesellschaftlicher Wirklichkeit und sozio-kultureller Deutungsmuster aufgefasst werden. [...] Diskurse [machen] nicht an irgendwelchen künstlichen oder auch (angeblich) natürlichen/geographischen *Grenzen* halt, sondern [überwinden] diese ständig.

Jäger 2015: 27 (Herv.i.O.)

Da sich Jäger wie auch Altmayer sehr stark und anders als Fairclough auf ein foucaultsches Verständnis von Wissen beziehen, sind hier deutliche

Parallelen sichtbar. Die Aspekte der Loslösung von geografischen Grenzen – insbesondere vor dem Hintergrund der Globalisierung (vgl. ebd. 29) –, dem Einbezug sozio-kultureller Deutungsmuster und der Vorstellung von temporal alternierenden Wissensvorräten sind mit einem kulturwissenschaftlichen Verständnis praktisch identisch. Bewusstseins- und Subjektbildung stellen auch hier wieder soziale Akteure in den Fokus des Interesses und sind daher eher zu vernachlässigen. Ein viel entscheidenderer Unterschied ist allerdings, dass die Kulturwissenschaften von schon immer vorgeedeuteten Mustern ausgehen, die in Diskursen neu verhandelt werden, was Jäger umgekehrt begreift: Diskurse produzieren Muster.

Wo Fairclough auf eine TODA abzielt, nutzt Jäger seinen Diskursbegriff für die Analyse von Dispositiven; einen Begriff, den er ebenfalls von Foucault aufgreift. Vereinfacht gesagt handelt es sich bei Dispositiven um Macht-Wissen-Komplexe – Diskursive Konstellationen bzw. spezifische gesellschaftliche Problemlagen bilden diese heraus.

Ein Dispositiv stellt in Anlehnung an diese Annahmen einen prozessierenden Zusammenhang von Wissen dar, der sich in Sprechen/Denken – Tun – und Gegenständlichkeiten materialisiert. Es geht also um ein Zusammenspiel sprachlich-gedanklich performierter diskursiver Praxen (= Sprechen und Denken auf der Grundlage von Wissen), nicht-sprachlich-performierter diskursiver Praxen (= Handeln auf der Grundlage von Wissen) und Sichtbarkeiten bzw. Gegenständlichkeiten (als Folge von Handeln/Arbeit).

Jäger 2015: 73

Diskurse bzw. Diskursanalyse sind bei Jäger also nur ein Teil eines größeren Ganzen. Ihm geht es in seinem Ansatz der Dispositivanalyse insbesondere um die Konstituierung von Macht bzw. deren Ungleichgewicht und damit gesellschaftlichen Problemen, die sich durch Handeln mit und durch bestimmtes Wissen ergeben und dies auch durch nicht-sprachlich diskursive Praxen. Daran sind die Kulturstudien, die Kultur ja in Sprache untersuchen wollen, nicht direkt interessiert; der Diskursbegriff als Ausgangspunkt ist jedoch dennoch in weiten Teilen adoptierbar. Weiterhin beruft sich Jäger insbesondere auf die Kollektivsymbolik von Jürgen Link (vgl. Jäger 2015: 55–63). Diese ist insofern für das vorliegende Projekt interessant, als dass sie sich nicht nur mit sprachlicher, sondern auch mit bildlicher Symbolik in Diskursen befasst. Allerdings geht es bei der Kollektivsymbolik simpel ausgedrückt viel mehr darum, dass das Symbol und das darin enthaltene musterhafte Wissen ein gemeinschaftlich verstehendes Kollektiv erzeugt.

Es geht also vielmehr um einen Wirkeffekt von Diskursen für eben jene Subjekt- bzw. Identitätsbildung durch das Wissen als um das Wissen als solches (vgl. ebd. 50–55). Jäger erkennt zudem diskursive Praxis auch als multimodale Praxis an, jedoch wird, ähnlich wie bei Link, vornehmlich die visuelle Ebene fokussiert (vgl. ebd. 67–68).

In ihrem diskurshistorischen Ansatz (DHA) verstehen Martin Reisigl und Ruth Wodak hingegen Diskurs als semiotische Praxis für die insbesondere argumentative Themengebundenheit sowie die Bedeutung von Genre und Texten in weiterem Sinne (vgl. Wodak 2001: 4, Reisigl/Wodak 2016: 27, Dorostkar/Preisner 2013: 317). So wie für Jäger der Dispositivbegriff wichtig ist, ist folglich der Text- und Genrebegriff für Wodak von Bedeutung. Mit einem differenzierten Textbegriff wird hier wie in den Kulturstudien ein viel engerer Bezug zur Sprache hergestellt. Demnach verstehen Reisigl/Wodak Texte als Teile von Diskurs, die visualisiert, schriftlich oder mündlich vorliegen können. Weiterhin sind Texte genrespezifisch zuteilbar, wobei Genres als konventionalisierte Kommunikationsmuster angesehen werden, die prozedurales Metawissen über Textfunktionen bereithalten (vgl. Reisigl/Wodak 2016: 27).

Wodak definiert Diskurs als

[...] ein „strukturiertes Feld“ von Möglichkeiten[...], von mehr oder weniger konventionell anerkannten bzw. sagbaren Dingen, das stets neu gesellschaftlich verhandelt wird und sich daher notwendigerweise verändern muss [...]

Der Begriff „Diskurs“ erweitert [...] das Interessenfeld der Linguistik und Sozialwissenschaften um andere semiotische Systeme (Zeichensysteme) und um größere gesellschaftliche Zusammenhänge (Rheindorf 2018a, S. 18):

- Erstens, weil sich Menschen neben Sprache immer auch anderer bedeutungsstiftender Mittel im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang bedienen (d. h. „Multimodalität“; Gestik und Mimik, visuelle Mittel, Musik, Mode, Architektur usw.) und damit linguistische Kommunikation ergänzen, unterstützen oder konterkarieren (z. B. innerhalb eines Textes), sodass eine exklusive Analyse der sprachlichen Elemente immer nur eine quasi fragmentarische Perspektive bietet (vgl. Kress 2001; Machin und Mayr 2012; O’Halloran 2011; Rheindorf 2017, 2018a; Rheindorf und Wodak 2017).

- Zweitens wird Diskurs in diesem Zusammenhang verstanden als Gesamtheit aller bedeutungsstiftenden (diskursiven) Ereignisse mit inhaltlichem Bezug zu einem bestimmten Thema (Reisigl und Wodak 2016, S. 24). Diese thematische Definition von Diskursen findet ihre terminologische Entsprechung in der Benennung von Diskursen, z. B. „der Diskurs über die Shoah“ oder „der Diskurs über den ersten Weltkrieg“ oder „der Diskurs über Migration“, usw.
Wodak 2020: 885

Später vereinfacht Wodak:

In der DHA wird der Begriff „Diskurs“ als Gesamtheit aller bedeutungsstiftenden Ereignisse mit inhaltlichem Bezug zu einem bestimmten *Thema* verstanden. (Reisigl und Wodak 2001, 2016; Rheindorf 2017, 2018a; Wodak 2011, 2015a, 2016). Diese Definition verdeutlicht, dass die *je spezifische Verbindung von Form und Inhalt in einem bestimmten Kontext einen Diskurs ausmacht*, der auf allgemein verfügbare semiotische Ressourcen zurückgreift.

Wodak 2020: 889, Herv i.O.

Wollte man die Auslegungen Wodaks zusammenfassen, könnte man sagen: Diskurse sind strukturierte multisemiotische bzw. multimodale, sozial konstituierte kommunikative Akte, die thematische Zugehörigkeit in Verschränkung mit Intertextualität und Interdiskursivität aufweisen und in denen durch Argumentation, Text und Genre Sinnstiftung stets neu verhandelt wird. Die genannten Eckpunkte der Historizität (Intertextualität und Interdiskursivität), Argumentationsstrategien sowie Text und Genre machen den diskurshistorischen Ansatz bzw. Discourse-Historical Approach (DHA) als methodologische Variante der KDF bei Ruth Wodak aus.

Bei dem Diskursbegriff lassen sich einige Parallelen zu Jägers Diskursbegriff herauslesen. Besonders auffallend ist die zeitlich bedingte Einwirkung auf Diskurse, die Anerkennung eines multimodalen Symbolsystems und die Einbindung gesellschaftlicher Gestaltungsprozesse. Wodak nimmt anders als Jäger noch stärker sprachliche Aspekte in die Pflicht, während Jäger Deutungsmuster als wesentlichen Teil von Diskursen anerkennt. Damit stehen sich die beiden Ansätze insgesamt relativ nahe und grenzen sich etwa von einem faircloughschen Diskursverständnis klar ab.

Hinsichtlich der Erkenntnisinteressen sind jedoch letzten Endes alle Ansätze auf das Dekonstruieren von Machtverhältnissen und Formulierung von Kritik aus, was sie fundamental von kulturwissenschaftlichem Erkennt-

nisinteresse unterscheidet. Darum gilt es, den diesbezüglichen Analysefokus aus dem Projekt herauszunehmen.

Rufen wir uns an dieser Stelle noch einmal das Erkenntnisinteresse der Kulturstudien ins Gedächtnis:

Das Erkenntnisinteresse der kulturwissenschaftlichen Deutungsmusteranalyse richtet sich [...] konkret auf eine Rekonstruktion von jenen kulturbezogenen Wissensfragmenten, die Texten (und Diskursen) als unabdingbares Wissen zugrunde liegen. [...] Das Erkenntnisinteresse der kulturwissenschaftlichen Deutungsmusteranalyse richtet sich auf das erschließen [sic!] kulturbezogener Versatzstücke von Wissen aus Texten.

Maringer 2012: 71 nach Altmayer 2021b: 37

Dabei ist es nicht Zielsetzung „[...] eine Liste aus gültigen Deutungsmustern zu einem bestimmten Oberthema zusammenzustellen, die gleich einem Katalog als valides Kompendium oder als Leitfaden zu einem bestimmten Interessenbereich zur Verfügung gestellt werden kann.“ (Maringer 2012: 72) und kann es auch nicht sein. Der dazu bislang hochgehaltene Diskursbegriff von Keller bezeichnet Diskurs als „[...] einen Komplex von Aussageereignissen und darin eingelassenen Praktiken, die über einen rekonstruierbaren Strukturzusammenhang miteinander verbunden sind und spezifische Wissensordnungen der Realität prozessieren.“ (Keller 2005: 230 nach Maringer 2012: 66).

Summa summarum kann also durch eine Kombination der Gedanken von Jäger und Wodak eine Präzisierung des Diskursbegriffs zugunsten des kulturwissenschaftlichen Erkenntnisinteresses erreicht werden. Somit versteht die vorliegende Arbeit fortan Diskurse als themengebundene, semiotische Manifestationen von durch die Zeit getragenen und kontinuierlich umgedeuteten Wissensvorräten einer Kommunikationsgemeinschaft. In diesen Manifestationen kondensiert Wissen in Form von strukturierten, genrespezifischen, multimodalen, bedeutungstiftenden Mitteln – Texten –, die Konventionen dieser Gemeinschaft in sich tragen und es so ermöglichen, Sinn und Bedeutung herzustellen und auszuhandeln. So ist es Erkenntnisinteresse dieses Wissen an die Oberfläche zu bringen, wobei die von den Texten getragenen Konventionen Anhaltspunkte für eine kritische Hinterfragung zum musterartigen Werdegang dieses impliziten Wissens bieten.

Bei den Ausführungen von Jäger und Wodak ist auffallend, dass sie den Begriff der Multimodalität mit augenscheinlicher Selbstsicherheit verwenden. Bis auf ein paar lose Bezüge zu Kress und van Leeuwen bleibt aber

eigentlich nur eine vage Vorstellung von semiotischen Symbolsystemen jenseits von Schriftsprache wie etwa Bildern. Multimodalität scheint auch bei Betrachtung einschlägiger Forschungsarbeiten gegenwärtig zu einem Modebegriff zu avancieren, ohne dass dabei genau geklärt wird, was darunter eigentlich zu verstehen ist. So sind auch die boomenden Beiträge in der Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit einiger Besorgnis zu sehen, denn angesichts einem eigenen Forschungsfeld, den *Multimodal Studies* oder *Multimodality Studies*, erscheint eine weitgehend unreflektierte Begriffsverwendung einigermaßen problematisch. Aus diesem Grunde muss das vorliegende Projekt hier ein wenig Definitionsarbeit leisten, wenn sie sich mit einem Untersuchungsgegenstand wie Musikvideos auf YouTube als Text beschäftigen will.

2.3. Multimodalität

Wie in der Einleitung (Kapitel 1.4) beschrieben, beschäftigt sich das Fach DaF/Z vorrangig aus didaktischer Warte und mit geringer theoretischer Reflexion über Multimodalität. Ein wissenschaftstheoretischer Zugang, der insbesondere für Deutungsmusteranalysen gewinnbringend sein könnte, ist bislang trotz des Postulats der Auswirkungen eines *multimodal turn* in einer elektronischen Öffentlichkeit auf Diskursanalysen von Fraas/Meier noch zu vermissen. Um dem Untersuchungsgegenstand Musikvideos auf YouTube diskursanalytisch begegnen zu können, ist daher zunächst zu klären, wie Multimodalität in diesem Kontext definiert werden soll.

Es ist sicher keine Übertreibung zu sagen, dass es sich bei Multimodalität um ein äußerst kompliziertes Thema handelt, das genauer Klärung bedarf – trotz eines „daunting task“, wie Forceville (2016a: 244) moniert. Forceville ist jedoch beizupflichten, dass dies, ähnlich wie für den Bereich der Diskursanalyse, ein komplexes und umfangreiches Unterfangen darstellt, das in dieser Arbeit nicht vollständig abgedeckt werden kann. Ich vermeide daher eine ausladende Diskussion über die *über die zahlreichen unterschiedlichen Ansätze der Multimodal Studies*, sondern beschränke mich in diesem Kapitel stattdessen auf notwendige Grundkenntnisse, die für das konzeptuelle Design der Methodologie in Hinarbeit auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit notwendig sind. Im Sinne der formulierten Zielsetzung, die kulturwissenschaftliche Deutungsmusteranalyse im Allgemeinen im Hinblick auf den *multimodal turn* weiterzuentwickeln, geht es mir hier aber auch um den Mehrwert für das Fach der Kulturstudien Deutsch als Fremd- und

Zweitsprache, weshalb ich mir erlaube, einen etwas breiteren Rahmen zu spannen.

Im Fach DaF/Z allgemein findet Multimodalität durchaus schon Berücksichtigung. Eine Erweiterung des Textbegriffs im Kontext eines sich wandelnden kulturwissenschaftlichen Paradigmas führt in der Fremdsprachendidaktik beispielsweise zu einem „Spiel der Texte“ und einem neuen Verständnis des Zusammenwirkens von Text und Musik wie Lütge und Owczarek (2019: 18) unter Verweis auf Hallet (2002) konstatieren. Sie diskutieren *audio literacy* als Teil von *multiliteracies* im Umgang mit Musik im multimodalen Fremdsprachenunterricht. Volkmann (2019a, b) diskutiert *visual literacy* als integralen Bestandteil von *multiliteracies* im Einsatz von Musikvideos im Fremdsprachenunterricht und des interkulturellen Lernens. Legutke (2008) und Hallet (2008) machen lange zuvor aus fremdsprachendidaktischer Warte und unter Rückgriff auf den *multiliteracies*-Ansatz der New London Group den Begriff der Multimodalität zum Themengebiet des aufgabenorientierten Lernens. Später spricht Hallet (2015: 46) konkret von multimodaler Diskursfähigkeit als Erweiterung des kulturellen Sehens im thematischen Rahmen des Gebrauchs von Bildern im Fremdsprachenunterricht. Auf der gegenwärtig aktuellen Konferenz der IDT in Wien 2022 zeigte sich erfreulicherweise eine eigene Sektion zu diesem Thema (Sektion D: Ästhetisches Lernen, D.1: Multi- und transmediale sowie multimodale Perspektiven des ästhetischen Lernens) wenn auch nur mit 11 Beiträgen, darunter etwa Swantje Mikara: *„Geile Chicks am Thermomix“ – Methodisch-didaktische Anreize zum Einsatz von Pop-/Rapsongs und Musikvideos im DaF-Unterricht* und Sabrina Natmessing: **Musikvideos, Songs, Texte. Multimediales und multimodales Lernen im DaF-Unterricht*. Auch der zuvor genannte Plenarvortrag von Katrin Biebighäuser *Kritische Mediennutzung und Sprachenlernen* sowie der Plenarvortrag von Nadja Kerschhofer-Puhalo *Lesen im Deutschunterricht: multimodal – digital – hybrid – mehrsprachig?*⁴ beschäftigen sich mit Multimodalität im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Wie bereits erwähnt, ist jedoch ernüchternd festzustellen, dass es offenkundig einvernehmlich stillschweigenden Konsens darüber gibt, was unter Multimodalität zu verstehen ist, ohne auf eine reflektierte, wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit der breiten Disziplin der Multimodal Studies zu verweisen – die offenkundige Notwendigkeit, Multimodalität als Diskussionsgegenstand zu etablieren, ist

4 Mit dem sehr interessanten Projekt „My Literacies“, auf das hier ausdrücklich hingewiesen werden soll: <https://v2l.myliteracies.net>.

zudem scheinbar einzig der Didaktik vorbehalten. So konstatieren ähnlich Wildfeuer et al. (2020: 57) in ihrem Einführungswerk zu Multimodalität nach einem Einblick in die jüngere Fremdsprachenforschung, dass „[...] grundlegende Auseinandersetzungen mit Ausdrucksformen oder semiotischen Modalitäten [...] eher auf einem vortheorietischen Niveau stattfinden“. Es zeigt sich einmal mehr, dass Altmayer zu Recht eine engere Verzahnung von theoriebildender Wissenschaft und Praxis fordert; die Nachfrage nach epistemologischer Grundlage aus der Unterrichts- und Lebensweltpraxis ist m.E. jedenfalls deutlich.

Aus diesem Anlass geht es in diesem Kapitel darum, einen groben Überblick darüber zu gewinnen, was unter Multimodalität zu verstehen ist bzw. wie sie in dieser Arbeit verstanden werden will. Ich beschränke mich auf eine kurze einführende Diskussion anhand ausgewählter prominenter Publikationen und argumentiere anschließend eng entlang des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit, inwiefern multimodale Ansätze für das Erkenntnisinteresse der Fach Kulturwissenschaften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im weiteren Sinne kompatibel und ein Gewinn sein können, sowie für das Forschungsinteresse dieser Dissertation im engeren Sinne notwendig sind⁵.

Unter den vielen Definitionen von Multimodalität ist es äußerst schwierig, eine geeignete Definition zu finden bzw. bestehende Konzepte weiterzuentwickeln, dass sie zum Forschungsanliegen passen – zu breit ist das Feld und die verschiedenen Schulen zu zahlreich. Jewitt et al. bezeichnen unter Verweis auf das prominenteste Grundlagenwerk multimodaler Theorie *Reading Images. A Grammar of Visual Design* ([2006] 2022) der Linguisten Gunther Kress und Theo van Leeuwen Multimodalität als Annäherungsweise an Repräsentation, Kommunikation und Interaktion in verschiedenen Zeichenmodalitäten über Sprache hinaus:

Put simply, multimodality approaches representation, communication and interaction as something more than language. Kress and Van Leeuwen define multimodality as ‘The use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event’ (2001: 20). The starting point for multimodality is to extend the social interpretation of language

5 Einen aufschlussreichen Überblick über die Entstehungsgeschichte und theoretischen Hintergründe von Multimodalität sowie deren Position zu Diskursanalysen findet sich bei van Leeuwen in *The Handbook of Discourse Analysis* (Tannen/Hamilton/Schiffrin 2015). Dort wird beschrieben, dass es sich bei Multimodalität um ein Phänomen und eher um eine Theorie als eine Methode handelt (vgl. van Leeuwen 2015: 447).

and its meanings to the whole range of representational and communicational modes or semiotic resources for making meaning with employed in a culture – such as image, writing, gesture, gaze, speech, posture.

Jewitt et al. 2017:1, vgl. Jewitt 2017: 15, vgl. Spitzmüller 2018: 522

Vergleichbar beantwortet Kress die Frage, was (ein einzelner) Modus bzw. *mode* oder Zeichenmodalität an sich ist: Modus „[...] is a socially shaped and culturally given resource for making meaning. *Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack* are examples of modes used in representation and communication.” (Kress 2017: 60, Herv.i.O.). Kress begründet seine Definition von Modus und multimodaler Repräsentation in der Soziosemiotik (*social semiotics*) (vgl. ebd. 58). An den Ausführungen von Kress und Jewitt et al. ist beispielhaft die weit verbreitete Auffassung innerhalb der Multimodal Studies zu sehen, dass Sprache (in engerem Verständnis) nur als eine von vielen Mitteln des *meaning making*, also der Deutungskonstruktion anzusehen ist. Aus Sicht der Kulturstudien lässt sich hier durchaus auf eine Erweiterung des Textbegriffs schließen, wie er in der Definition von Kultur vorgesehen ist (s. Kap. 2.1.1.). Konsequenterweise lässt sich behaupten, dass multimodale Artefakte⁶ in deutschsprachigen Diskursen durchaus einen berechtigten Platz für kulturwissenschaftliche Studien und insbesondere Deutungsmusteranalysen haben.

Allerdings sind die genannten semiotischen Ressourcen keinesfalls ohne Weiteres *Modi per definitionem*. Mit „sozial geformt und kulturell gegeben“ verweist Kress auf den Umstand, dass es eine Gemeinschaft geben muss, die einen Modus auch als solchen gemeinschaftlich anerkennt: „To put it briefly: *socially*, what counts as mode is a matter for a community and its social-representational needs. What a community decides to regard and use as mode *is* mode.” (Kress 2010: 87, Herv. i.O., vgl. ders. 2017: 58–59). Hiermit sind die im Diskursbegriff aufgenommenen Konventionen vereinbar (s. Kap. 2.2.5.). Dementsprechend ist auch die Reichweite von *Modi* eingeschränkt: Was in der einen Gemeinschaft z.B. mit Gestik kommuniziert wird, wird von einer anderen lautsprachlich kommuniziert. Demnach

6 In den Multimodal Studies wird üblicherweise von multimodalen Artefakten gesprochen, um den oft sprachlich behafteten Textbegriff zu meiden. So soll gewährleistet werden, dass jegliche Art manifestierter Sinnzuschreibung wie auch Gebäude, Kunstobjekte, Spielzeuge etc. mitgedacht werden, wobei diese je nach Begriffsauslegung außerhalb der Multimodal Studies aber eben auch als Texte verstanden und „gelesen“ werden können.

deutet Kress, dass jede kommunikative Ressource bzw. jeder Modus drei Funktionen erfüllen muss:

- Anzeigen, was „in der Welt vor sich geht“: Zustände, Ereignisse, Handlungen (ideelle Funktion)
 - Die Repräsentation der sozialen Beziehungen dieser in Kommunikation (interpersonelle Funktion)
 - Die Kapazität zu haben, diese beiden in mitteilenden Entitäten – Texten – intern und extern zusammenhängend abzubilden (textuelle Funktion)
- Kress 2017: 65 (ei.Ü.), vgl. 2010: 87

Die Definition von Zeichenmodalität bzw. Modus oder *mode* von Kress ist nur eine von vielen unterschiedlichen. Manche Definitionen sind ähnlich, andere beschränken sich streng auf die menschliche Sinneswahrnehmung oder streng auf bestimmte Kommunikationsträger. Wieder andere Definitionsversuche konstatieren, dass eine Abgrenzung von verschiedenen *modes* gar nicht möglich ist – die Begriffsdiskussion ist vielfältig. Wildfeuer et al (2020: 21) bieten eine Liste mehrerer Definitionen aus dem englisch- und deutschsprachigen Kontext an und kritisieren, dass jede Definition hinsichtlich einer möglichen Analyse nur sehr eingeschränkt nützlich ist⁷. Die soeben präsentierte Definition von Kress diene hier dazu, zumindest eine grobe Vorstellung zu gewinnen, was man sich unter Zeichenmodalität und folglich Multimodalität vorstellen kann. Es ist nur logisch, sich die Frage zu stellen, wie man eine multimodale Analyse durchführen kann, wenn die Auffassungen darüber, was Zeichenmodalitäten bzw. eine wie auch immer geartete Kombination solcher ist, derart auseinander gehen. Gleichzeitig scheint es auf den ersten Blick offensichtlich: Mit YouTube-Musikvideos haben wir es mit mündlicher Sprache (Gesang), Klang (Musik), bewegtem Bild (Video) und schriftlicher Sprache (Kommentare) zu tun, die ihrerseits wieder viele verschiedene Modi beherbergen (Farbe, Stimmfrequenz, Layout, uvm.). Es ist letzten Endes eine Frage des Forschungsinteresses, auf welche Modi man sich konzentrieren möchte.

Nach intensiver Sondierung einschlägiger Einführungswerke⁸ möchte ich nachfolgend den Ansatz von Wildfeuer et al. (2020, basierend auf der englischsprachigen Version von Bateman et al. 2017) vorstellen, der er m.E.

7 In der englischsprachigen Version (Bateman et al. 2017: 18) beinhaltet die Liste teilweise andere Zitate; die Autoren kommen jedoch zum selben Schluss.

8 Um einen Überblick über verschiedene Forschungsansätze von Multimodalität und Verbindungen zu Diskursanalysen zu gewinnen sind folgende Publikationen empfehlenswert: Jewitt ([2009] 2017), Jewitt et al. (2016), Klug/Stöckl (2016), van Leeuwen

am ehesten mit den vorliegenden Forschungsinteressen und mit kulturwissenschaftlichem Verständnis von Wissen und symbolischen Ordnungen verträglich ist. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit multimodalen Ansätzen aus Sicht der Kulturstudien findet sich in (Kasper*/Wolbergs* 2023).

2.3.1 Der multimodale Forschungsansatz von John Bateman und Janina Wildfeuer

Nachfolgend geht es nun darum, genauer zu eruieren, welche theoretischen Annahmen von Multimodalität in diesem Ansatz vertreten werden, welche methodologischen Vorschläge angeboten werden und inwiefern beides vereinbar mit kulturwissenschaftlichen Interessen einerseits und zweckdienlich für das Forschungsvorhaben dieser Arbeit andererseits ist. Maßgeblich ist hierfür das Einführungswerk von Wildfeuer et al. (2020)⁹. Ebenfalls herangezogen werden weitere Werke von Bateman, in denen er sich mit seinen Spezialgebieten der multimodalen Korpora (Bateman 2017) und Filmen (Bateman 2018, Bateman/Schmidt 2012) aber auch methodischen Problemstellungen i.B. auf Multimodalität allgemein (Bateman 2016) auseinandersetzt. John Bateman ist Professor für angewandte Linguistik mit Schwerpunkt für Übersetzungswissenschaft und linguistischer Datenverarbeitung in der Anglistik an der Universität Bremen.

Wie zuvor angedeutet, existieren in der Literatur zahlreiche Definitionen, Arbeitsbegriffe, terminologische Konzepte und Interpretationen rund um den Begriff Multimodalität und sind durch ihre eigenen fachspezifischen Färbungen geprägt. Wie in der eingangs zitierten Definition von Jewitt et al., legen auch Wildfeuer et al. eine Definition vor, die die Kommunikation in den Mittelpunkt stellt.

Multimodalität ist die Eigenschaft kommunikativer Situationen (zunächst ganz allgemein betrachtet), als Kombinationen unterschiedlich-

(2015), Djonov/Zhao (2014), Machin (2013), Machin/Mayr (2012), Bateman/Schmidt (2012), O'Halloran/Tan/Smith/Podlasov (2011), O'Halloran (2011), van Leeuwen/Jewitt (2011), Kress ([2003] 2010), Kress/van Leeuwen ([2006] 2022), Kress/van Leeuwen (2001).

9 Hierbei handelt es sich um *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse – Eine Einführung* (2020) von Wildfeuer/Bateman/Hiippala. Diese wiederum ist weitgehend eine deutschsprachige Übersetzung und Teilüberarbeitung der Publikation *Multimodality. Foundations, Research and Analysis. A Problem-Oriented Introduction* (2017) von Bateman/Wildfeuer/Hiippala.

ter Formen von Kommunikation wirkungsvoll zu sein und Bedeutung zu konstruieren: Ein Fernsehprogramm nutzt die semiotischen Ressourcen gesprochene Sprache, Bilder und Texteinblendungen, um seine Inhalte zu vermitteln; Bücher arbeiten mit geschriebener Sprache, Bildern, Diagrammen, dem Seitenlayout, etc., um einen Sachverhalt darzustellen oder eine Geschichte zu erzählen; Café-Gespräche bestehen aus gesprochener Sprache sowie Körperbewegungen und -haltungen; und ein Computerspiel kann all diese Dinge in virtueller Umgebung repräsentieren und dazu noch Bewegungen und Handlungen miteinbeziehen.

Wildfeuer et. al 2020: 7

Im Unterschied zu Jewitt et al. liegt der Fokus bei Wildfeuer et al. auf der Definition von „kommunikativen Situationen“ und Multimodalität als Eigenschaft einer solchen verstehen. Sie haben also erstens stärkeres Interesse an einem *Geschehen*, in dem Kommunikation stattfinden kann als an Kommunikation als solcher. Dies macht es möglicherweise im weiteren Verlauf einfacher, die Definition im Rahmen diskursiver Ereignisse zu verstehen. Im Sinne des kulturwissenschaftlichen Interesses an (kommunikativen) Aushandlungsprozessen von Deutung scheint ein solcher Fokus jedoch zunächst einmal allgemein begrüßenswert. Zweitens ist mit „Eigenschaft“ ganz offengehalten, *wie* diese Situation gestaltet ist, *wie* kommuniziert wird, *wie* Deutung konstruiert wird – ohne gleich disziplinäre oder wie auch immer geartete Vorbehalte vorzuschalten. Wie ebenfalls an der Definition erkennbar ist, fragen Wildfeuer et al. viel grundlegender nach der Bedeutung der *Kombination* von Ausdrucksformen. Es ist diesem Fokus auf Kombination geschuldet, dass sie Multimodalität streng interdisziplinär verstanden wissen wollen: „Multimodalität ist aus unserer Sicht *ein naturgemäßes und immanent interdisziplinäres, kooperatives Unternehmen*. Es als solches anzunehmen, ist ein wesentlicher Aspekt und zugleich die beste Motivation für jeden Zugang zum Thema.“ (ebd. 23, Herv.i.O.)¹⁰. Wildfeuer et al. geht es nicht um das Zusammenkommen mehrerer Disziplinen zur Lösung eines multimodalen Problems, sondern um die dem Problem innewohnende Interdisziplinarität aus sich selbst heraus – einem wissenschaftlichen Selbstverständnis, das die Kulturstudien in dasselbe Horn stoßen lassen.

10 Wildfeuer et al. (2020) sind sich der Reichweite ihres vergleichsweise radikalen Verständnisses von Interdisziplinarität bewusst und warnen potenzielle Anwender:innen vor einer unreflektierten Lossagung von Bezugspunkten der eigenen Disziplin (vgl. ebd. 28).

Um dem multimodalen Charakter der Musikvideos gerecht zu werden, sind beispielsweise Kenntnisse in Filmstudien unumgänglich.

Es soll allerdings keinesfalls die Wertigkeit von Sprache als essenzielles, bedeutungstragendes Symbolsystem streitig gemacht werden, ebenso wenig aber, sie als das wichtigste, leistungsfähigste oder gar einzige Symbolsystem zu monopolisieren. Weiterhin besteht auch weit verbreitet die Annahme, dass Multimodalität sich vorzüglich mit Visualität beschäftigt. Tatsächlich wird dies auch schwerpunktmäßig in der Literatur so widergespiegelt. Ebenso wie Sprache und die damit verknüpften Forschungsfelder sind auch bildliche Darstellungen und die ihren Disziplinen nicht *unwesentlich* für multimodale Fragen, aber für sich alleine betrachtet eben *unzureichend* (vgl. 37). Es geht darum anzuerkennen, dass ein multimodaler Forschungsgegenstand – und genau genommen gibt es selten monomodale Forschungsgegenstände bei genauerer Betrachtung – Ressourcen zur Bedeutungskonstruktion bereithält, die nicht einfach ignoriert werden können. So wäre es im Falle von Musikvideos geradezu fatal, lediglich den Liedtext, die Melodie, die Präsentation (Outfit, Gestik, Mimik, Gesang, etc.) des Acts oder die visuelle Darbietung (Kameratechniken, Setting, etc.) für sich alleine oder getrennt voneinander zu untersuchen. Es geht um die Synergien eines Gesamt(kunst)werks als eine „archetypische Darstellung von Multimodalität in Aktion“ (ebd. 33).

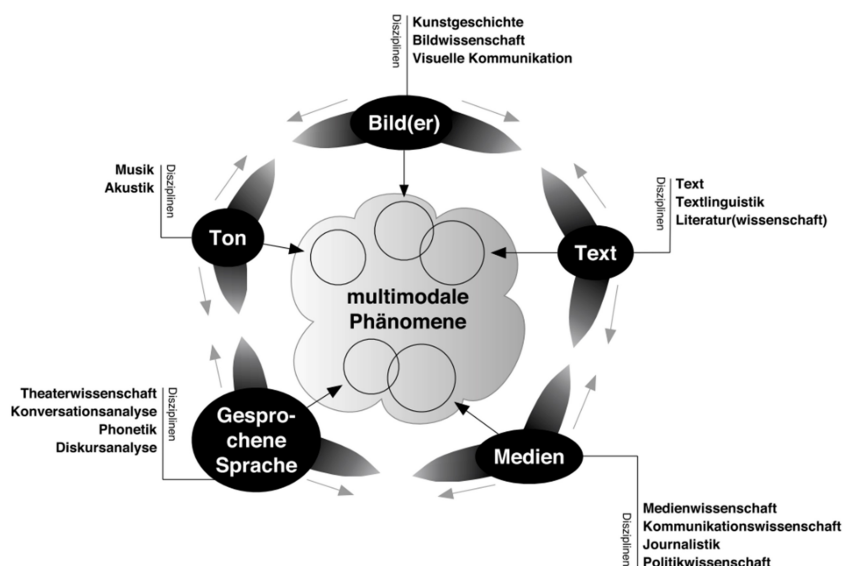


Abb. 2.3 „Bisherige Zugänge zu multimodaler Forschung: Einzelne Disziplinen suchen sich einzelne Anwendungsbereiche heraus, die multimodal begrenzt sind. Diese Bereiche werden dann ‚ausge- weitert‘, um auch größere Bereiche von Multimodalität abdecken zu können. Diese Ausweitungen allerdings verharren oft in der ursprünglichen disziplinären Orientierung und sind deswegen für eine breite Auffassung von Multimodalität nicht angemessen.“ (Wildfeuer et. al 2020: 86)

Wildfeuer et al. legen in ihrem Ansatz also großen Wert auf ein sehr immanentes Verständnis von Interdisziplinarität. Die Autoren sehen sich aufgrund ihres sehr breit aufgestellten interdisziplinären Ansatzes dazu veranlasst, sich verstärkt an der Semiotik zu orientieren, obwohl diese „lange Zeit einen schlechten Ruf“ (ebd. 63) hatte. Sie sehen es i.B. auf Analysevorhaben als problematisch an, sich dem weit verbreiteten Verständnis von Zeichen und Arbitrarität nach Ferdinand de Saussure anzuschließen. Grund dafür ist die häufig diskutierte „Tatsache, dass Bilder nicht in dieser Art arbiträr sein können und so jedes auf Sprache basierende Konzept einer Semiotik für die Arbeit mit und Funktionsweise von Bildern irrelevant ist.“ (ebd. 69). Damit stellen sie direkt die Sinnhaftigkeit von linguistisch orientierten Systematiken zur Untersuchung von non-verbalen Zeichen, wie es etwa Kress/van Leeuwen in ihrer *Grammar of Visual Design* unternehmen, infrage. Sie sehen es „für vorteilhafter, die Tatsache anzunehmen, dass Visualität eine solche Kompositionalität linguistischer Art nicht benötigt.

Wir können so auf eine beachtliche Menge an wahrscheinlich fehlerhaften Beschreibungen verzichten, wenn wir uns [...] komplexeren Analyseobjekten zuwenden.“ (ebd. 39). Wenn in einem multimodalen Artefakt Sprache, welche auf sehr ausdifferenzierten Konventionen¹¹ beruht, und eine andere, weniger semiotisch ausdifferenzierte Zeichenmodalität zusammenkommen, wirft dies viele methodologische Probleme auf – die einfache Übertragung linguistischer Systematik auf andere Zeichenmodalitäten sehen Wildfeuer et al. als nicht zufriedenstellend (vgl. ebd. 69). Vor einem solchen problematischen Hintergrund fußen Wildfeuer et al. ihren Ansatz auf einem weniger an Sprache interessierten und weniger arbiträren und damit letztendlich offenen semiotischen Verständnis nach dem Pragmatiker Charles Sanders Pierce. Sein Anliegen sei „[...] nicht allein Sprache, sondern, Erkenntnis‘ allgemein [...]. Pierce strebt nach Wissen darüber, wie wir mehr über *überhaupt alles* erfahren können, wie eine Gesellschaft Wissen erwirbt und mehr über die Welt und unsere Erlebnisse in ihr erfährt.“ (ebd., Herv.i.O.). M.E. kann an dieser Stelle auf grundlegend theoretischer Ebene eine Interessensgemeinschaft von Multimodalität und kulturwissenschaftlicher Deutungsmusteranalyse entstehen. Aus beiden Bereichen kommt eine Distanzierung zu linguistisch fundierten Analysekonzeptionen zusammen, die nach Alternativen zur Eruierung von gesellschaftlichen Wissensprozessen verlangt – während für Multimodalität Alternativen zur gegenwärtigen Entwicklung explizit „sprachwissenschaftlich fundierter Multimodalitätsforschung“ (Klug/Stöckl 2016 nach Wildfeuer et al. 2020: 63) innerhalb der Semiotik gesucht wird, erkennen auch die Kulturstudien nur begrenzte Ansatzpunkte in linguistischen Diskursanalysen (vgl. Altmayer et al. 2021b).

An diesem Punkt kommt hinsichtlich der Analyse multimodaler Untersuchungsgegenstände das Zeichenmodell von Pierce, nach Aufbereitung von Wildfeuer et al. zu Hilfe. So werden Zeichen bei Pierce wie folgt verstanden:

“a sign is something by knowing which we know something more.”

“A sign... is something which stands to somebody for something in some respect or capacity. It addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more a more developed sign

“I define a sign as anything which is so determined by something else, called its Object, and so determines an effect upon a person, which effect

11 An diesem Punkt bekommen die Überlegungen zu Konventionen von Wodak, welche im aufgestellten Diskursbegriff aufgegriffen wurden, ein besonderes Gewicht.

I call its interpretant, that the latter is thereby mediately determined by the former.”

Pierce nach Wildfeuer et al. 2020: 70

Anders als de Saussure ist es das Anliegen von Pierce, nicht die Sprache zu beschreiben, sondern alle Prozesse, die Zeichennutzer:innen mit Zeichen vollziehen. Die Autoren fassen zusammen: „Während Saussure lediglich solche Zeichen beschreibt, in denen das Bezeichnende Lautbilder sind, akzeptiert Pierce *alles* als Zeichen.“ (ebd. 72). Auch hier weisen die Autoren die Konzeption von Kress und van Leeuwen hinsichtlich des „Designs“ zurück:

Dies ist auch der Grund, warum wir nicht vorschlagen, das Konzept des ‚Designs‘, wie Kress & van Leeuwen (2001: 20–21) es diskutieren, als Analysekomponente für ein bestimmtes Artefakt oder eine bestimmte Darbietung anzunehmen. Die Darbietung eines Musikstücks und die Partitur dieses Musikstücks stehen nicht in einer Beziehung zueinander, die der Beziehung von Signifikat und Signifikant entspricht, ebenso wenig wie ein Gebäude seinen architektonischen Grundriss symbolisiert oder andeutet. Semiotische Artefakte, die die Rolle eines ‚Designs‘ oder einer ‚Blaupause‘ einnehmen, sollten als eigenständige Analyseobjekte gesehen werden, die ihre eigenen Medien und Konventionen einsetzen.

Wildfeuer et al. 2020: 270

De Saussure geht es also in erster Linie um Sprache, während es Peirce aber um Wissen geht. Und um diesem Wissen auf die Spur zu kommen, erkennt er eben alles als Zeichen an, nicht nur sprachliche Zeichen. Diese Lossagung von linguistischen Paradigmen ist aus Sicht der Kulturstudien begrüßenswert – geht es doch um die Erforschung von Wissen in symbolischen Ordnungssystemen ganz allgemein. Insofern sind multimodale Konzepte, die auf einem streng linguistisch-grammatischen Verständnis wie dem von *Reading Images* fußen, mit Vorsicht zu beobachten.

Ein weiterer Aspekt des peirceschen Modells erfordert besondere Beachtung: der Aspekt des Prozesses der Zeicheninterpretation, der neben den eigentlichen Zeichen von Bedeutung ist. Diesem Prozess liegt das Prinzip der Abduktion zugrunde. Hier handelt es sich neben Deduktion und Induktion um eine weitere Form des logischen Schließens, die „[...] als Suche nach der bestmöglichen Interpretation beschrieben werden [kann]. Das heißt, anstatt von einer Prämisse auszugehen und logisch deduktiv abzu-

leiten, was daraus folgt, wird eine Beziehung *erklärt*, indem Hypothesen über eine weitere Tatsache oder Situation gezogen werden, die die Beziehung selbstverständlich daraus folgern ließen.[...] Kurz gesagt: Man findet eine Erklärung, die mit den Fakten übereinstimmt, aber diese Erklärung muss vielleicht aufgehoben bzw. durch eine andere ersetzt werden, wenn weitere Informationen hinzukommen [...].“ (ebd. 75–76). Dies ist für die vorliegende Arbeit insofern von Bedeutung, als dass sie selbstredend nicht die Diskursanalyse insgesamt abduktiv durchführt, wohl aber bei Analyse von Metaphern sich dessen bedient. Dies wird in Kapitel 3.2.2.3 ausführlicher erklärt. O’Halloran, die einen streng hallidaysch geprägten linguistischen multimodalen Forschungsansatz, den SF-MDA, verfolgt, bestätigt, dass auf Pierce beruhende, semiotische Ansätze multimodaler Forschung – wie etwa von David Machin – linguistische Ansätze infrage stellen, jedoch ohne dass O’Halloran eine Gegenkritik anbietet. Der Tatsache, dass nach Pierces Ikonizität beispielsweise Bilder durch Ähnlichkeit repräsentieren und nicht durch grammatisch-linguistische Systematik, wird von ihr nicht direkt widersprochen (vgl. O’Halloran 2011: 124–125). Anders geht Machin linguistisch fundierte Ansätze sehr direkt an und fragt, warum sich Linguisten hinsichtlich der repräsentativen Natur von Bildern nicht zuerst mit Jahrhunderten der Vorarbeit – von Plato über Foucault und Habermas bis eben zu Peirce – beschäftigen (vgl. Machin 2017: 217–218). Mayr (2016: 275) argumentiert jedoch, dass die weit verbreitete Kritik an linguistischen Ansätzen multimodaler Forschung auch aus den eigenen Reihen den Umstand übersähe, dass diese Ansätze auch soziale Komponenten berücksichtigten. Obwohl das piercesche Modell trotz anfänglicher und langanhaltender Ignorierung oder gar Missachtung mittlerweile in der multimodalen Forschung an Anerkennung gewinnt, hat es noch immer einen Nachteil, wie Wildfeuer et al. einräumen: Die Allgemeingültigkeit, alles als Zeichen sehen zu können, gestaltet es methodisch schwierig, systematisch und zuverlässig vorgehen zu können, insbesondere bei komplexen Ausdrucksformen¹². Weiterhin räumen die Autoren ein, dass multimodale Forschung ganz allgemein erst noch am Anfang steht, in weiten Teilen insbesondere hinsichtlich ihres immanenten Verständnisses von Interdisziplinarität. Man ist sich darüber bewusst, dass es noch lange dauern wird, bis die für multimodale Praktiken und Mechanismen der Bedeutungskonstruk-

12 Für tiefergehende Grundlagen der Semiotik allgemein und einer Gegenüberstellung der Modelle von Pierce und de Saussure im Besonderen sei auf *Chandler (2017): Semiotics – The Basics* verwiesen.

tion methodologischen Einschränkungen und notwendigen Anleitungen im Detail beschrieben werden können. Dies sei im Großen und Ganzen noch immer den einzelnen Disziplinen überlassen. Doch die Autor:innen sehen durchaus interessante Verbindungslinien zu Zugängen soziologischer Forschung, politischer Diskursanalyse oder der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger oder Wodak (Wildfeuer et al. 2020: 81–82).

Nachdem nun Interdisziplinarität und Zeichen als zwei grundlegende Komponenten des Multimodalitätsbegriffs von Wildfeuer et al. geklärt wurden, ist nun nochmal auf die Komponente der kommunikativen Situation zurückzukommen. Wie Wildfeuer et al. wenig überraschend feststellen, ist in der Literatur ein regelrechtes „Begriffswirrwarr“ von allerlei Definitionen und fachspezifisch gefärbten Ansichten des Begriffs von Kommunikation und wann Kommunikation stattfindet gegeben. Ihrer Ansicht nach ist es disziplinunabhängig von Bedeutung, Kommunikation bei multimodaler Betrachtung auf der materiellen Ebene zu beginnen; Ihnen geht es um „[...] die Vielzahl unterschiedlicher Situationen [...], in denen ‚Kommunikation‘, ganz allgemein betrachtet, auftreten könnte. Insbesondere werden wir uns dabei auf Objekte, Materialien und Phänomene konzentrieren, die die Kommunikation in diesen Situationen ‚tragen‘ [...]“ (ebd. 92) und vertreten die Ansicht entgegen der verbreiteten Prämisse, dass mit diesen Situationen nicht gemeint ist, dass „[...] eine bestimmte Nachricht [...] gezielt an eine*n Empfänger*in geschickt wird[...]“ (ebd.), sondern „[...]... *alle* Situationen [...], in denen ein*e Empfänger*in oder eine Gruppe von Empfänger*innen aufgrund der Interaktion mit etwas, dem sie in dieser Interaktion ‚Bedeutung‘ zuschreiben, etwas gewinnen.“ (ebd., Herv. i. O.), wobei der Gewinn „[...] eine *Zuweisung von Bedeutung* an das Objekt oder Ereignis ist, mit dem interagiert wird.“ (ebd.: 95, Herv. i. O.). Bezogen auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand bedeutet dies, dass es eben nicht um etwaige Mitteilungsabsichten der Künstler:innen in den Musikvideos geht, sondern wie mit den Sinnangeboten seitens des rezipierenden Publikums umgegangen wird; damit ist m.E. eine zum DHA kongruente Auffassung kritischer Betrachtung gegeben.

Um einer gewissen Beliebigkeit vorzubeugen, dass bei einem multimodalen Forschungsgegenstand ja theoretisch alles eine Bedeutung haben könnte, werden bei dem Verständnis von Bedeutung Zeichen, die „[...] streng genommen *nicht kommunikativ* sind, d.h. nicht derart gestaltet wurden, dass ein*e Zeichenleser*in etwas ‚gewinnt‘ oder neues erfährt“ (ebd., Herv. i. O.) ausgeklammert – mit anderen Worten, geht es bei Bedeutung um

eine *intendierte* Sinnaushandlung auf der Basis von Zeichen¹³, wodurch eine kommunikative Situation überhaupt erst entstehen kann (vgl. ebd.)¹⁴. Eine weitere Voraussetzung für kommunikative Situationen sehen Wildfeuer et al. bereits bei Kress und van Leeuwen (2001) in der interpretativen Gemeinschaft und dem gemeinsamen Wissen über materielle Regelmäßigkeiten und nicht das „Material“ selbst (vgl. ebd. 104), das „*von einer Menge von Individuen geteilt wird.*“ (ebd. 100, Herv. i.O.). Als materielle Regelmäßigkeit(en) sind die „[...]... physikalischen Eigenschaften oder Erscheinungsformen einer semiotischen Aktivität als Teil der Kommunikation [...], die als indexikalisch für eine kommunikative Situation erscheinen“ (ebd. 98) auf eben jener materiellen Ebene zu verstehen, während das Wissen darüber bedeutet, einerseits unterschiedliche materielle Regelmäßigkeiten voneinander unterscheiden zu können und andererseits, diese Unterschiede interpretieren zu können, d.h. sie zu kontextualisieren und die Bedeutung für die Kommunikationsabsicht erkennen zu können (vgl. 102–103).

Wildfeuer et al. fassen die notwendigen Voraussetzungen für kommunikative Situationen daher wie folgt zusammen:

1. Wir müssen eine bestimmte Bandbreite materieller Regelmäßigkeiten kennen (oder Wissen darüber haben), die als semiotische Aktivität anzusehen sind;
2. dieses Wissen muss (ggf. ungleich) innerhalb einer Gemeinschaft von Nutzer*innen verteilt sein;
3. ebenfalls innerhalb dieser Gemeinschaft vorhanden sein muss ein Muster zur Interpretationsfindung aus den ermittelten materiellen Regelmäßigkeiten.

Nur wenn diese Bedingungen erfüllt sind, können kommunikative Situationen eintreten.

Wildfeuer et al. 2020: 103

Mit anderen Worten geht es hier meiner Ansicht nach um jene diskursimmanenten kommunikativen Konventionen, durch die Deutungs-aushandlungen in Form von kommunikativen Situationen überhaupt erst möglich ist und zwar auf allen (materiellen) Arten von Zeichenvehikeln – nur durch

13 Wildfeuer et al. deuten hier auf die indexikalischen Zeichen nach Pierce hin (vgl. ebd. 96).

14 Wildfeuer et al. verweisen hier auch auf die Ähnlichkeiten zur Linguistic-Landscape-Forschung, die immer häufiger mit Multimodalität in Verbindung gebracht werde, jedoch ein Ausbau der Verbindung dieser beiden bislang voneinander entfernten Ansätze noch notwendig sei (vgl. ebd. 98).

geteiltes Wissen über diese Konventionen können beispielsweise (multi-modale) Metaphern funktionieren oder auch Kommentare auf YouTube deutungswirksam agieren.

Das zentrale Konzept für das Erkennen und die Analyse von Multimodalität, welches Wildfeuer et al. auf Basis dieser theoretischen Vorüberlegungen vorantreiben, ist das des *Canvas*. Der Begriff bezeichnet „alle möglichen Träger von bedeutungsvollen Regelmäßigkeiten“ (ebd. 103). Sie definieren konkret:

Mit Canvas beschreiben wir sowohl reelle als auch virtuelle Umgebungen, Orte oder Flächen (siehe auch die deutsche Übersetzung von ‚canvas‘ als Leinwand), in bzw. auf die die jeweiligen materiellen Regelmäßigkeiten ‚geschrieben‘ oder eingetragen sein können. Ganz gleich, ob der jeweilige Canvas real und unmittelbar greifbar oder virtuell (digital) ist, ob er händisch oder mit technologischer Unterstützung hergestellt wurde, physikalisch in der Zeit dargeboten wird oder aber Ergebnis eines anderen komplexen technologischen Prozesses ist: Die materiellen Regelmäßigkeiten werden über diesen Canvas wahrgenommen und interpretiert. Dies stellt minimale Anforderungen an die Materialität des Zeichenvehikels: Fast alles, was materielle Regelmäßigkeiten tragen kann, die auf eine gewisse Intentionalität und Ordnung bzw. Struktur hinweisen, kann als Canvas dienen.

Wildfeuer et al. 2020: 103–104

Wildfeuer et al. nutzen die Allegorie eines Kieselsteins, um die Idee des Canvas zu visualisieren. Entlang dieser hier kurz nachskizzierten Allegorie wird die Anwendung auf YouTube-Musikvideos vorgenommen, um zu verdeutlichen, inwiefern der Canvas-Ansatz die multimodale Natur des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit auf wissenschaftstheoretischer Basis einfängt.

Eine Person findet an einem Strand einen Kieselstein mit einem Kreuz darauf. Das Kreuz wurde offensichtlich von einer anderen Person (einem/einer Zeichenproduzent*in) beabsichtigt auf dem Stein angebracht. Der oder die Finder*in (Rezipient*in) versucht nun, aus diesem Fund schlau zu werden, ihn zu interpretieren. Der Kieselstein stellt dabei den Canvas dar, das Kreuz die materiellen Regelmäßigkeiten.

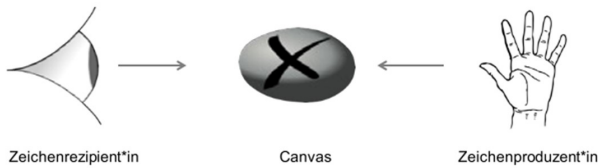


Abb. 2.4 Wildfeuer et al. 2020: 103

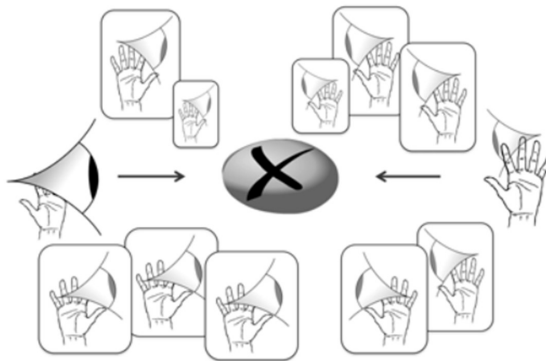


Abb. 2.5 Wildfeuer et al. 2020: 106 „Kommunikation besteht immer aus Rollen, die von Mitgliedern einer Kommunikationsgesellschaft übernommen werden“

Wie zuvor bereits angedeutet, sind es allerdings die Regelmäßigkeiten, die die tragende Rolle spielen, nicht das Material. Demzufolge ist es egal, ob es ein Stein, Papier, oder Holz ist, das Kreuz darauf bleibt immer ein Kreuz und wird auch als solches wahrgenommen, genauso wie es beim Lesen egal ist, ob man von Papier, einer Tafel oder einer PowerPoint liest – die Regelmäßigkeit, und damit auch die kommunikative Situation, ist immer gleich. Analog ist das Musikvideo, also ein musikalisch-filmisches Medium, ein Canvas – eine ganzheitliche, untrennbare audio-visuelle Entität, auf der Regelmäßigkeiten stattfinden können z.B. in Form bestimmter Gesten, Mimik, Drehorten, Kameraperspektiven, (gesungener) Worte, Töne und Klänge usw. Daneben haben wir den Canvas des YouTube-Kommentarbereichs, der ebenso Regelmäßigkeiten aufweisen kann – sehr unmittelbar durch geschriebene Sprache(n!), aber auch Emoticons, Nutzernamen und Profilbilder etc. Sowohl im Musikvideo, als auch in den Kommentaren haben wir zudem verschiedene kommunikative, verteilte Rollen – eben die des Actes (inkl. der Produzent:innen, Kameraleute, Management usw.) und

die des Publikums und weiter der Kommentierenden. Auch die Verantwortlichen von YouTube, die z.B. durch Löschen von Beiträgen, Profilen oder Videos (z.B. um gegen Hassbotschaften oder Urheberrechtsverletzungen vorzugehen; auch das erfordert Interpretation auf Basis von Wissen) in die Kommunikation eingreifen, haben ihre Rollen. Interessant ist besonders der Unterschied zwischen Publikum und Kommentierenden. Wildfeuer et al. machen darauf aufmerksam, dass unterschieden wird zwischen dem, „[...] was *möglich* ist und dem, was tatsächlich innerhalb einer konkreten spezifischen Kommunikation oder Ereignis geschieht“ (ebd. 106) und dass es weiterhin zu Situationen kommen kann, „die immer vor dem impliziten Hintergrund von Zeichennutzer:innen gedacht sind, die *hätten* beteiligt sein können, es aber nicht waren.“ (ebd.). Konkret heißt das, dass es z.B. in einem Video zu Mitteilungsabsichten kommt, die an ihr Ziel gelangen oder eben auch nicht; sie werden gar nicht erst vom Zielpublikum/ der Fangemeinde aufgenommen, werden missverstanden, oder bleiben unreflektiert (z.B. als Farid Bang sich für seinen Vergleich von Auschwitzinsassen (n-tv.de: 2018) entschuldigte, oder Xavier Naidoo sich wiederholt homophob und antisemitisch äußert (20min.ch: 2020)), und dann, ob und wie die Empfänger:innen sich tatsächlich – in Form von Kommentaren – an der kommunikativen Situation beteiligen. Im Hinblick auf die Rollen muss weiterhin auf die Rolle der Prosument:innen als Mitglieder einer Zeichengemeinschaft, die sowohl rezipieren als auch produzieren hingewiesen werden. So finden wir Prosument:innen etwa in den YouTube-Kommentaren. Zeichennutzer:innen (Kommentierende mit YouTube-Account) eines größeren Gemeinschaftspools (Seitenbesucher mit oder ohne YouTube-Account) interpretieren und produzieren gemeinsam und kollektiv – sie interagieren miteinander.

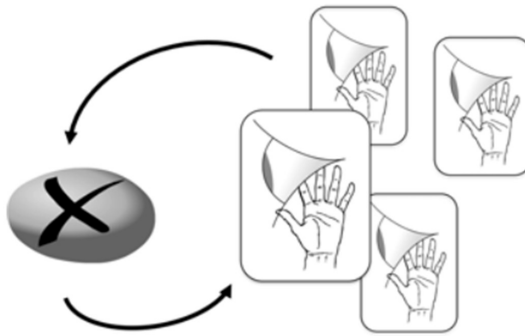


Abb. 2.6 Wildfeuer et al. 2020: 111 „Viele Zeichennutzer*innen interagieren miteinander auf einem gemeinsamen externen materiellen Canvas“

Sie tun dies allerdings nicht ohne Weiteres. Auch kann man ja nicht von der gesamten YouTube-Gemeinschaft aller (potenziellen) YouTube-Nutzer sprechen. Es kommt viel mehr zu spontanen (und obendrein zeitlich begrenzten) Mikrogemeinschaften nur auf dieser einen Seite eines Musikvideos, die eben dieses Video überhaupt erst als *Impuls* für ihre Entstehung und Interaktion erfährt und nutzt. Dieser Aspekt ist von ganz entscheidender Bedeutung, denn hier wird klar, dass die beiden Canvases Musikvideo und YouTube-Kommentarbereich eine weitere untrennbare multimodale Einheit – einen eigenen Canvas – generieren. Tatsächlich ist bei Musikvideo und YouTube-Kommentar mit den Worten von Wildfeuer et al. von Subcanvases eines Canvases zu sprechen. Auch ein Video selbst kann wieder in Subcanvases unterteilt werden, wenn beispielsweise der Act selbst die Inhalte gestaltet und manipuliert, oder vorgefertigte Elemente (z.B. Filmausschnitte) lediglich implementiert und rekontextualisiert. Untrennbar i.S. der Autoren sind (Sub)canvases nun aber in dem Sinne, dass sie zwar natürlich separat voneinander untersucht, dann aber nicht hinterher einfach zusammengebracht werden können. Eine *multimodale* Analyse eines Musikvideos auf YouTube erfordert es, den Untersuchungsgegenstand als holistisches Ganzes zu sehen und so auch (interdisziplinär) zu untersuchen. Somit lässt sich die Hypothese begründen, dass in der kulturwissenschaftlichen Deutungsmusteranalyse des vorliegenden Gegenstands nicht zwei sich gegenseitig befruchtende Analysen stattfinden, sondern es sich um zwei Teile *pars pro toto* des Gesamttextes handelt, die allerdings unterschiedliche methodische Herangehensweisen erfordern. Damit einhergehend ist

zu betonen, dass die Untersuchung den Forschungsinteressen unterstellt ist, nicht dem Gegenstand. So gilt es, einen angemessenen analytischen Fokus zu finden und in der Lage zu sein, Prozesse der Bedeutungskonstruktion dort zu erkennen, wo sie stattfinden und wo zu entscheiden ist, dass weitere Ergebnisse für die Forschungsfrage relevant sind (vgl. ebd. 267) – genau hier wird den Teilfragen der Forschungsfragen zugearbeitet, nämlich welche Deutungsangebote der Videos wie angenommen werden und ggf. welche peripheren Themen im Dunstkreis des Deutungsmusters stehen und so letzten Endes an dessen Konstruktion mitwirken.

Die nächste Stufe des Canvas-Modells geht nun weiter und beschreibt den/die Zeichenrezipient*in als Teil des Canvas selbst. Etwa am Beispiel eines immersiven Computerspiels, eines Kinderzimmers oder eines Spielfilms liegen Canvases vor, die nicht nur zu Interpretationen bei den Empfänger:innen führen sollen, sondern aufgrund ihres Designs bzw. der getroffenen Designentscheidungen dazu führen sollen, „[...] bestimmte Umgangsformen und Verhaltensweisen wahrscheinlicher oder einfacher zu machen als andere.“ (ebd. 117). Es geht also darum, die Rezipient:innen über die Interpretation hinaus aktiv zu involvieren und zu beteiligen. Bei den Musikvideos auf YouTube geschieht genau das: ein Musikvideo soll nicht einfach nur eine zu interpretierende Botschaft anbieten, sondern soll je nach Machart und Musikgenre darüber hinaus unterhalten, emotional involvieren, zum Nachdenken anregen usw. Der Canvas YouTube-Kommentare involviert – wie die Bezeichnung schon anzeigt – durch individuelles Kommentieren und kollektiven Austausch eben nicht nur über Interpretationen zum Video, sondern auch darüber hinaus. Auch der Act selbst, der im Video (meist) zu sehen und zu hören ist, ist noch offensichtlicher Teil des Canvas, auch er ist Zeichenproduzent wie Rezipient.

Der Vorteil des Modells Canvas in kommunikativen Situationen ist – wie es die Autoren auch besonders betonen und verstanden wissen wollen – die durchweg semiotische und nicht-technische Herleitung und die daraus resultierende Klassifikation – ein Canvas ergibt sich aus Möglichkeiten semiotischer Differenzierung und nicht durch seine mediale Beschaffenheit, welche in der Literatur zur Multimodalität allgemein bevorzugt behandelt wird (vgl. ebd. 132). Wie an der hier vorgenommenen Reskizzierung und Kontextualisierung konkret zum Forschungsgegenstand und zum Grundverständnis der Kulturwissenschaften DaF/Z dargestellt wurde, ist dieses Modell der Autor:innen Wildfeuer, Bateman und Hiipala einfach und sinnvoll übertragbar und damit äußerst attraktiv für eine multimodal ausgerich-

tete Forschungsarbeit im Fach Kulturwissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Wie zuvor unter Verweis auf Fraas und Meier aufgezeigt wurde, sind ähnlich auch Wildfeuer et al. der Auffassung, dass kommunikative Situationen immer komplexer werden aufgrund neuer technologischer Errungenschaften und den damit einhergehenden neuen oder veränderten Strategien der Bedeutungskonstruktion. Allerdings beziehen sie sich nicht auf (neue) Fragen hinsichtlich der Durchführung von Diskursanalysen, sondern Fragen hinsichtlich der multimodalen Analyse und der dafür notwendigen Klarheit, was multimodale Kommunikation genau ist (vgl. ebd.). Auf Basis des hier nachskizzierten Canvas-Modells schlagen die Autor:innen folgende Orientierungsfragen vor:

	Wer sind die Zeichenproduzent*innen? – Dies kann eine Menge von Teilnehmenden mit unterschiedlichen Rollen und unterschiedlichen Rechten und Pflichten sein. Eine besonders komplexe solche Gruppierung stellen zum Beispiel die vielen Namen dar, die heute regelmäßig im Abspann eines Films zu sehen sind.
	Wer sind die intendierten Zeichenrezipient*innen? – Auch dies kann eine Menge von Teilnehmenden mit ebenfalls sehr unterschiedlichen Rezeptionsrollen sein. Beispiele hierfür sind medizinisches Personal, das zusammen mit einer Patientin ein Röntgenbild anschaut und interpretiert, Kunstkritiker und Laien in einer Galerie, Studienbücher für Lehrende und Schüler*innen, etc.
	Was ist der Canvas, in oder auf dem die Zeichenproduzent*innen arbeiten? – Dies kann so ziemlich alles sein, das sich in Raum und Zeit ausbreitet und auf dem materielle Unterscheidungen vorgenommen werden können. Auch die Körper und die Umgebung der Zeichenproduzent*innen sind hier mit eingeschlossen.
	Wie sieht das Zeitprofil dieser gesamten Konstellation aus? – Wurden die Zeichen einmal produziert und nicht wieder verändert, sind sie synchron zu den Handlungen einiger Produzent*innen und Rezipient*innen entstanden, existieren sie unabhängig von ihren Produzent*innen? Sind sie beständig?

Abb. 2.7 Wildfeuer et al. 2020: 133 „Vier grundlegende Orientierungsfragen, die vor Beginn der multimodalen Analyse einer kommunikativen Situation gestellt werden sollten“

Für die Analyse des Artefakts Musikvideo auf YouTube ließen sich diese Fragen also wie folgt beantworten:

Die Zeichenproduzent:innen sind die Kreativeure (Musiklabel, Produzent:innen, Kameralleute, Maskenbilder:innen, Texter:innen, Musiker:in-

nen, Ton- und Lichttechniker:innen, Schauspieler:innen, Komparsen, Manager:innen usw.) des Musikvideos, allen voran deren ich den Act, also den oder die Künstler:innen selbst besonders in den Fokus nehme, da er es ist, in dessen Namen das Werk kreiert und publiziert wird. Ebenso sind die Kommentierenden auf YouTube Zeichenproduzent:innen. Sie produzieren schriftlichen Text und Emoticons, teilen Links, Profilbilder und Namen oder Aliase etc.

Die ZeichenrezipientInnen sind potenziell alle, die Zugriff auf die Seite des Videos haben – also alle Menschen, die über Internet und ein Internet-fähiges Gerät verfügen und YouTube ansteuern können. Als *intendierte* Zeichenrezipient:innen darf angenommen werden, dass es sich schlicht um alle Personen handelt, die das Musikvideo sehen und hören bzw. und/oder die Kommentare lesen wollen. Man könnte weitergehen und behaupten, dass die Zeichenproduzent:innen, insbesondere die des Videos einen bestimmten Personenkreis favorisieren, etwa nach Alter, Musikgeschmack, politischer Gesinnung oder auch nach Verständnis oder zumindest Interesse an der deutschen Sprache. Hinzu kommt, dass auch der Act selbst (oder zumindest Social Media-Beauftragte in seinem Namen) sich in das Kommentargetümmel miteinbringen kann, indem er auf Kommentare antwortet. Das kommt erfahrungsgemäß eher selten vor, ist aber etwa am Beispiel des Videos von Betontod – *Traum von Freiheit* der Fall. Dies ist ein Beleg dafür, dass der Act auch potenziell die Kommentare unter seinem Video liest und somit Produzent und Rezipient gleichzeitig ist bzw. sein kann.

Der Canvas ist wie oben ausführlich dargebracht das Musikvideo auf YouTube mit seinen beiden Subcanvases und auch die Zeichenproduzent:innen sind Teil des Canvas selbst. Allen voran der Act, der meist in Musikvideos (im vorliegenden Korpus alle mit Ausnahme *Xaver Naidoo – frei*) zu sehen ist und durch Gestik, Mimik, Outfit etc. Zeichen produziert, aber auch die Kommentierenden, deren Profilbilder und Accountnamen, Like- und Dislike-Klicks zum Canvas beitragen – wenngleich auch unverhältnismäßig relevant.

Das Zeitprofil der Gesamtkonstellation ist sehr komplex. Die Zeichen im Musikvideo wurden einmal produziert und nicht wieder verändert und sie existieren unabhängig von ihren Produzent:innen und Rezipient:innen. So sind manche Acts etwa nicht mehr existent; Bands haben sich aufgelöst (Blumfeld, Unheilig) oder sind verschieden (Ton, Steine, Scherben / Rio Reiser, Udo Jürgens). Besonders spannend ist hier das Musikvideo von Sido feat. Rio Reiser – *Geboren um frei zu sein*, da Rio Reiser hier post

mortem gefeatured wurde, anders etwa als *Curse – Freiheit*, in welchem der gefeaturete Westernhagen noch lebt und das Video auch mit ihm gemeinsam kreiert wurde. Besonders interessant für die Forschungsfrage ist die Asynchronität des Canvas. Die Zeichen – Video und Kommentare – stehen in einem asynchronen Verhältnis zu- und untereinander. So vergehen manchmal nur Stunden oder Tage, mitunter aber auch Jahre, bis Videos kommentiert oder Kommentare beantwortet werden. Dies hat enorme Auswirkungen auf die kommunikative Situation, da unter gegebenenfalls veränderten Gesellschaftsdiskursen andere Vorzeichen entstehen, die die Haltung der Rezipienten und demzufolge die Sinnzuschreibungen beeinflusst, beispielsweise hinsichtlich einer Veränderung in der Reputation oder Wahrnehmung des Acts oder gesellschaftspolitisches Alltagsgeschehen, wenn Kommentare etwa während der Flüchtlingskrise oder der Corona-Pandemie gemacht wurden. Auch die Tatsache, dass manche Videos lange vor der Existenz von YouTube oder des Internets, bzw. noch vor der Popularität von Musikvideos überhaupt produziert wurden beeinflusst die kommunikative Situation. Dies hat erfahrungsgemäß – neben der Popularität des Acts – erhebliche Auswirkungen auf die Anzahl der Aufrufe und Kommentare, da die Lieder einer gänzlich anderen Generation entsprungen sind, sowohl in Hinsicht filmtechnischer Machbarkeit als auch eines zeitgenössischen Zielpublikums; die (aktuelle) Erwartungshaltung an Inhalt und Darstellung(squalität) ist schlicht eine ganz andere. Oft stellt es sich dann so dar, dass ältere Videos unter Umständen erst Jahre und Jahrzehnte nach ihrer Produktion auf den YouTube-Kanal der Acts hochgeladen werden, während neue Werke (auch die derselben Acts) ihre Erstveröffentlichung auf YouTube erfahren, nicht selten etwa mit Begleitinformation, wann der physische Tonträger im Handel erscheinen wird, was manchmal erst Wochen später der Fall sein kann. Wie zuvor bereits erwähnt, bieten manche Videos Inhalte in Wort und Bild, die in sich selbst die Komplexität des Zeitprofils verdichten. Beispielsweise finden sich im Video von *Söhne Mannheims – Freiheit* Ausschnitte von Filmmaterial, die selbst sowohl von ihren ursprünglichen Produzent:innen als auch ihren gegenwärtigen (Re-)produzent:innen bzw. Rezipierenden unabhängig fortbestehen wie Aufnahmen des Tian'anmen-Massakers, der Rede Martin Luther Kings oder des Besuchs der jungen Queen Elizabeth II in Afrika. Auch in manchen anderen Musikvideos sind Aufnahmen beispielsweise aus Kriegen oder Naturkatastrophen zu sehen, die augenscheinlich nicht extra für das Video gedreht wurden; es handelt sich um Reproduktionen und damit Rekontextualisierungen.

2.3.2 MCDA: multimodal critical discourse analysis

In einem nächsten Schritt soll nun genauer hergeleitet werden, wie das methodologische Fundament aus den Critical Discourse Studies und das Grundverständnis von Multimodalität in einem diskursanalytischen Ansatz zusammengeführt werden können. Das Zusammenkommen von Multimodalität und Diskursanalyse ist bei weitem kein Neuland, wie den erwähnten Literaturvorschlägen entnommen werden kann. Daher werden auch hier bereits bestehende Konzepte herangezogen und auf das Forschungsinteresse des Projekts abgestimmt. Zunächst soll aufgezeigt werden, inwiefern eine „normale“ multimodale Analyse, wie sie beispielsweise von Wildfeuer et al. vorgeschlagen wird, sich von einer multimodalen Diskursanalyse unterscheidet und ob sowie inwieweit sie kritisch und folglich mit einem Ansatz wie dem DHA vereinbar ist. Mit anderen Worten: Was ist multimodale kritische Diskursanalyse respektive *multimodal critical discourse analysis* (MCDA) eigentlich bzw. was kann sie sein? Zuvor sollte jedoch ergründet werden, ob im Feld der multimodalen Forschung ein Verständnis von Diskurs gegeben ist, das mit dem der vorliegenden Arbeit in Einklang gebracht werden kann. Kress/van Leeuwen (2001: 24) definieren in ihrer Publikation *Multimodal Discourse – The modes and media of contemporary communication* den Begriff Diskurs: „discourses are socially constructed knowledges of (some aspect of) reality“. Diese eher vage Definition wird durch zwei Positionen erweitert: Erstens existieren Diskurse unabhängig von ihrer Modalität der Realisierung; man könnte also sagen, dass es bei Diskursen um (sozial konstruiertes) Wissen jenseits von Zeichenmodalität ganz allgemein geht. Zweitens, dass Diskurse in Form von Sprache und in Verbindung mit vielen anderen Zeichenmodalitäten auftreten. Weiterhin sehen sie eine Einbindung der Kultur: „[...] all the semiotic modes which are available as means of realisation in a particular culture are drawn on in that culture as means of the articulation of discourses.“ (ebd.). Allerdings lassen Kress und van Leeuwen ein reflektiertes Verständnis von ‚Kultur‘ vermissen. Zieht man die zuvor bei Wildfeuer et al. ausgelegte Lesart heran, könnte man hier statt von einer bestimmten Kultur eher von einer bestimmten kommunikativen Gemeinschaft sprechen. Dies würde dann wiederum den Rückschluss auf (Akteure in) deutschsprachige(r) Gemeinschaft und letzten Endes deutschsprachige Diskurse im kulturwissenschaftlichen Sinne erlauben.

Eine direkte und klärende Gegenüberstellung von *critical discourse analysis* (CDA) und *multimodal discourse analysis* (MDA) ist in der Litera-

tur trotz enormer Breite des Forschungsfeldes nur schwer zu finden. Ein dankbarer Beitrag findet sich in der Einleitung des Sammelbandes *Critical Multimodal Studies of Popular Discourse* von Djonov/Zhao (2014). Die Autorinnen bieten zudem auch eine Definition von Kultur an, die sie bei Halliday in den *Social Semiotics* verorten: “The focus on meaning, definition of culture as “a set of semiotic systems, a set of systems of meaning” (Halliday, 1985, p. 4), and model of the dynamic relationship between text and context have stimulated social semiotic theory’s expansion beyond language.” (Djonov/Zhao 2014: 3). Obwohl Halliday in den *Multimodal Studies* meist stark linguistisch ausgelegt wird, bietet sich hier doch ein anschlussfähiger Kulturbegriff aus Sicht der Kulturstudien DaF/Z. Es geht eindeutig um (Be)deutung bzw. Wissensbestände, die im Zentrum (semiotischer) Symbolordnungen stehen. Hinzu kommt die Einbettung in einen größeren Kontext, der als Diskurs bezeichnet werden könnte. Neu ist hier allerdings, dass dieses Symbolsystem über Sprache hinausgehend verstanden wird. Vor diesem Hintergrund verstehen Djonov/Zhao MDA, CDA und ihre Schnittmengen wie folgt:

The first, multimodal discourse analysis (MDA) explores the meaning-making potential of different communication modes and media and their actual use and dynamic interaction with each other and with the sociocultural context in which they operate. The second, critical discourse analysis (CDA) is concerned with the relationship between language (and to a lesser extent other modes) and power by studying how communication conceals and legitimizes, or reveals and even subverts social boundaries, inequality, and political or commercial agendas. Despite each having a different primary focus, both strands share two fundamental understandings about human communication. One is that human communication is always multimodal. Meaning-making involves selecting from different modes (e.g., written language, sound, gesture, visual design) and media (e.g., face-to-face, print, film) and combining these selections according to the logic of space (e.g., a sculpture), time (e.g., a sound composition), or both (e.g., a film) (Kress, 2010). The other fundamental understanding is that human communication is always social.

Djonov/Zhao 2014: 1

Die Autorinnen geben einen Überblick über die wichtigsten Ansätze der MDA (SF-MDA/O’Halloran, interaktionale MDA/Scollon bzw. Norris, kognitive Ansätze/Forceville) und CDA (dialektisch-relational/Fairclough,

DHA/Wodak, soziokognitiver Ansatz/van Dijk) und fassen zusammen: „MDA and CDA have much in common—both focus on the use of language and other semiotic modes in social context, both have drawn inspiration from social semiotics and critical theories, both are characterized by interdisciplinarity and theoretical and methodological diversity, and both have been influential in contexts of education.” (Djonov/Zhao 2014: 7). Diese Gegenüberstellung vermittelt den Eindruck, dass es sich bei MDA und CDA um zwei verschiedene – wenn auch viele Gemeinsamkeiten teilende – Forschungsprogramme handelt, die aufeinandertreffen. Bei genauerer Betrachtung der Forschungslandschaft wirkt es jedoch vielmehr so, dass bereits bestehenden Ansätzen der CDA lediglich eine multimodale Komponente beigelegt wird. Dies wird nachfolgend an ausgewählten Beispielen verdeutlicht, mit dem Ziel den bisher vorgestellten Forschungsansatz in kulturwissenschaftliche Interessen einzubetten.

Multimodale Diskursanalyse (MDA) stellt allgemein zunächst einmal die lose Erweiterung des Untersuchungsgegenstandes in diskursanalytischen Ansätzen dar: Sprache wird in Kombination mit anderen semiotischen Ressourcen erforscht; tatsächlich wird MDA zuweilen mit multimodaler Forschung an sich gleichgesetzt. (vgl. O'Halloran 2011: 120–121). O'Halloran versteht hier Diskurse allerdings eher untergeordnet als Teil eines ganzheitlichen „multimodalen Phänomens“ (ebd.) und interpretiert sie in einem streng hallidayisch geprägten linguistischen Rahmen. Für ihre SF-MDA legt sie wie die meisten Kolleg:innen in ihrem Forschungsfeld die Arbeiten von Gunther Kress und Theo van Leeuwen sowie Michael O'Toole zugrunde, welche ebenfalls von Halliday ausgehen. Beispiele ihrer Arbeit sind die Analyse eines politischen Interviews im Fernsehen, bei dem sie neben Sprache u.a. Kamerawinkel, Gestik, Körperhaltung und Blickrichtung der Personen auswertet (O'Halloran 2011) oder eine kritisch ausgerichtet Analyse mittels Software eines Werbeclips einer Bank (O'Halloran et al. 2011; vgl. O'Halloran et al. 2017). Eine softwaregestützte Analyse multimodaler Untersuchungsgegenstände, wie sie auch von Bateman im Rahmen von Korpusanalysen vorgeschlagen wird, ermöglicht es laut O'Halloran et al., „[...] multimodalen Metadiskurs über (multimodalen) Diskurs zu kreieren“ (ebd. 123) und auf diese Weise das Untersuchungsmaterial hinsichtlich multimodal ausgeführter sozialer Praktiken im Diskurs auszuleuchten. Konkret beziehen sich O'Halloran et al. hier auf Interessen kritischer Diskursanalyse nach Wodak und Meyer (2016) (vgl. ebd. 110) und untersuchen die beabsichtigte argumentative Wirkungsweise des Werbeclips auf das Publikum. Dabei legen die Autor:innen Bakhtins Verständ-

nis von Intertextualität und Barthes' Analyse des mythischen Zeichens zugrunde. Die Aufbereitung des Materials wird durch die Vergabe sogenannter *nodes* in einer eigens entwickelten Software aufbereitet, was dem Annotieren in Programmen wie ELAN bzw. ANVIL (z.B. Bateman 2017) ähnelt. Dabei sprechen sich O'Halloran wie Bateman gegen die Verwendung von methodisch unhandlichen und für die Leserschaft unzugänglich „Seiten-basierten“ Analysen wie bei Baldry/Thibault (2006) aus, auch aus dem von Bateman kritisierten Grund der verlustreichen Abstraktion von multimodalem Inhalt, der bei diesem Prozess entsteht (vgl. O'Halloran et al. 2011: 113). Ganz im Sinne der kritischen Diskursanalyse geht es O'Halloran et al. um folgendes: „[...] to demystify the 'language' of corporate television advertisements and to discover the 'key' to their relationships, one needs to look closely at visual and audio-semiotic systems and the synergistic processes that operate to make meaning in such texts.” (ebd.) – m.a.W. ist die Bedeutungsdekonstruktion durch eine Sichtbarmachung kommunikativer Strategien in Form von mythischen Zeichen und Metaphern – also ganz in Vereinbarung mit der wodakschen Vorstellung von kritischer Diskursanalyse – durch multimodale Mittel das Ziel.

Andrea Mayr (2016) stellt fest, dass die kritische Diskursforschung trotz veränderter kommunikativer Gewohnheiten in der Gesellschaft weiterhin überwiegend monomodal bleibt und sieht daher Anlass zur Hinwendung zu multimodalen Forschungsansätzen. Für ihren Ansatz der *Multimodal Critical Discourse Analysis* stützt sich Mayr ebenfalls auf Hallidays Systemisch-Funktionale Linguistik (SFL)¹⁵ sowie die daraus abgeleitete Soziosemiotik nach Kress/Hodge und Kress/van Leeuwen. Nach Baldry/Thibault versteht sie Multimodalität als eine Vielzahl semiotischer Ressourcen, wobei der Sprachanalyse eine Schlüsselrolle für die multimodale Analyse zukommt (vgl. Mayr 2016: 263). Weiterhin orientiert sie sich hinsichtlich CDA an der Begriffsdefinition von van Dijk (vgl. ebd. 263), zieht für ihre Methodologie allerdings den Analyseansatz der Sozialen Akteure nach van Leeuwen heran (vgl. ebd. 265). Mayr geht hier offenbar deutlich reflektierter und methodischer vor als O'Halloran et al., die sich eher lose an Wodak/Meyer orientieren. Nach Mayrs Auffassung erlauben die Prinzipien der SFL der MCDA eine systematische Analyse nicht nur der Natur non-verbaler Kommunikation als solcher, sondern darüber hinaus der Interaktion in-

15 Für grundlegende Erklärungen zum Ansatz der *systemic-functional linguistics* (SFL) siehe Kress/van Leeuwen (2006); Jewitt et al. (2016), Djonov/Zhao (2014, 2018). Ein Überblick findet sich z.B. bei Ledin/Machin (2019) oder Spitzmüller (2018).

tersemiotischer Beziehungen und damit die Aufdeckung der Art und Weise einer oft impliziteren bzw. indirekteren Deutungskonstruktion als Sprache (vgl. ebd. 264). Mayr untersucht mit ihrem Ansatz exemplarisch eine britische Krimiserie (vgl. Mayr/Machin 2012). Durch den Ansatz der Sozialen Akteure richtet sie ihre Aufmerksamkeit stark an deren Repräsentation und an Diskurs als soziale Praktik als solche aus. Ihr geht es also weniger um eine Bedeutungskonstruktion in einem engeren kulturwissenschaftlich vereinbaren Sinne, und weniger um die diskursimmanente Struktur, sondern mehr um das Wie der sozialen Handlung im Diskurs. Obwohl der hier vorliegende Ansatz der Sozialen Akteure nach van Leeuwen nicht ins Interessensgebiete der Kulturstudien fällt, ist die Tatsache aufschlussreich, dass offenbar gleiche Ansätze aus den Multimodal Studies – hier dem der SFL – mit unterschiedlichen Konzepten der CDS vereinbar sein können.

Diese beiden Beispiele zeigen, dass MCDA nicht als eigenständiger Ansatz oder Forschungsprogramm betrachtet werden kann, das sich, ähnlich wie die kritische Diskursanalyse (CDA), als unabhängiges Paradigma im Kosmos der Diskursanalysen etabliert hat.. MCDA kann eher als mehr oder weniger simple Erweiterung eines jeweils ausgesuchten Ansatzes aus den CDS verstanden werden, die sich mit Multimodalität beschäftigt. Kritisch ist allerdings zu beobachten, dass der Diskursbegriff, wenn überhaupt, weitgehend unreflektiert übernommen bzw. mit einem sehr linguistisch geprägten Selbstverständnis vorausgesetzt wird, entweder aus den Ansätzen der CDS selbst oder mehr oder weniger indirekt aus dem o.g. Aufsatz *Multimodal Discourse* von Kress/van Leeuwen (2001).

Weiterhin zu beobachten ist, dass, wie zuvor bei den Ausführungen zu Wildfeuer et al. gezeigt, Uneinigkeit unter den Experten, was eigentlich als Zeichenmodalität zu verstehen ist herrscht. Ebenso etabliert sich scheinbar die Ansicht, dass die Übertragung linguistischer Konzepte auf – wie auch immer geartete – multimodale Zeichen problematisch ist. Derartige Beobachtungen aus der Forschungsliteratur werden weitgehend im Aufsatz *What is multimodal critical discourse studies?* Von David Machin (2013) bestätigt. Er äußert seine Zweifel an den stark linguistisch geprägten Ausrichtungen im Allgemeinen und den Ansätzen von Kress und van Leeuwen im Besonderen, gibt aber auch an späterer Stelle zu verstehen, dass die beiden mittlerweile selbst eine gewisse Distanz zu ihrem Ansatz aufgebaut haben (vgl. Ledin/Machin 2019: 504). Er bekräftigt somit die Kritik (s. Kapitel 2.3.1), dass Linguisten die Forschung aus anderen Disziplinen wie Medien und Filmstudien, Psychologie und Soziale Anthropologie, welche sich schon sehr lange mit visueller Kommunikation beschäftigten, nicht

in ihre Überlegungen miteinbeziehen (vgl. Machin 2013: 347–349) und verweist dabei auf ähnliche Kritik anderer Forscher, darunter Bateman. Machin konstatiert eine Auferlegung linguistischer Konzepte („imposing linguistic concepts“ i.O., ebd. 349) als problematisch und stellt unter Berufung auf Forceville fest, dass derartige Arbeiten eher „durch komplexe Terminologie verschleiern“ und zu „bestenfalls banalen Beobachtungen“ führen (ebd., ei.Ü.). Für Machin geht es daher bei MCDA weniger darum, was Zeichenmodalitäten – bei aller fachlichen Unsicherheit (vgl. ebd. 349) – selbst sind, sondern vielmehr darum, auf welche Art verschiedene semiotische Ressourcen eine Rolle in der Realisierung von Diskursen spielen: „MCDS may turn out to have less use with the issue of what modes are in themselves as with how different kinds of semiotic resources can play a part in realising discourses since they are good at doing different things.“ (ebd.). Ähnlich formuliert Spitzmüller (2018: 525) aus Sicht der Diskurslinguistik im Hinblick auf die Materialität von Diskursen, dass nicht einzelne Modi entscheidend sind, die materiell gestaltete Gegenständlichkeit im Ganzen aber je nach Fragestellung – hier passend zu den Anliegen der CDS – durchaus:

Genauso wie aus schriftlichen Texten kann man zwar auch aus Bildern, Gesten, Architekturen und jedem anderen semiotischen Artefakt ‚Äußerungen‘ oder ‚Wissenssegmente‘ abstrahieren [...]. Allerdings ist es am Ende nicht von Bedeutung, wie (d. h. in welcher Modalität und mit welchem Material) die Äußerungen realisiert wurden. [...] Einen ganz anderen Status erlangen Multimodalität und Materialität hingegen dort, wo lokale Kontextualisierungen als bedeutsam erachtet werden, wo die Frage relevant erscheint, *wie* eine diskursive Handlung vollzogen wurde, *wo* sie vollzogen wurde und von *wem*. Dann nämlich gelangt die soziale Bedeutung der Materialität und Modalität selbst in den Blick – der Wert also, der bestimmten medialen Formen und materiellen Artefakten in bestimmten Kontexten zugewiesen wird.

Spitzmüller 2018: 525, Herv. i.O.

Die Überlegungen von Machin und Spitzmüller sind für kulturwissenschaftliche Interessen zentral: Ein reflektiertes Verständnis der fachlichen Entwicklungen und Positionen innerhalb der Multimodal Studies in Bezug auf Zeichenmodalitäten ist entscheidend. Letztlich jedoch sind die spezifischen Modi für eine kulturwissenschaftliche Deutungsmusteranalyse zweitrangig.. Solange sich eine wie auch immer geartete Operationalisierung (hier beispielsweise durch multimodale Metaphern, Kapitel 3) herleiten

lässt, ist es vor allem die Frage danach, wie semiotische Ressourcen *am Diskurs mitwirken*, nicht, wie sie *beschaffen* sind. An dieser Stelle muss genauer klargelegt werden, wie das Diskursverständnis in MCDA aufgefasst wird. So konstatiert Spitzmüller bei einem Überblick multimodal-diskursanalytischer Ansätze aus der deutschsprachigen und englischsprachigen Forschungslandschaft mit Blick auf die Materialität von Diskursen, dass sehr unterschiedliche Diskursverständnisse vorlägen, die nicht ohne weiteres aneinander anschließbar seien (Spitzmüller 2018: 534). Im Wesentlichen seien aber zwei Verständnisse zu unterscheiden: Auf der einen Seite seien Diskurse als abstrakte Formationen zu verstehen, die gesellschaftliches Wissen auf einer Ebene zwischen Sprache und Denken organisierten (nicht-materiell). Auf der anderen Seite könne man den Diskurs selbst als Praxis und nach Blommaert (2005: 2) als „language-in-action“ bezeichnen (materiell) (vgl. ebd. 523). Aus Sicht der Diskurslinguistik verwische die Grenze jedoch, da zunehmend beide Perspektiven berücksichtigt werden wollen (vgl. ebd. 524). Dies scheint jedoch nicht nur für die Diskurslinguistik zu gelten. So lässt sich beispielsweise bei Machin ein kombinatorischer Diskursbegriff finden. Er legt ein Verständnis auf der Basis von CDS nach Fairclough als Basis für die Arbeit mit MCDS zugrunde:

Discourses represent a kind of knowledge about what goes on in a particular social practice, ideas about why it is the way it is and what is to be done. And discourses represent not only models of the world and why these are legitimate but also reasonable ways of acting in the world. The analysis in CDS typically draws out these discourses showing what kinds of identities, actions, and circumstances are concealed, abstracted, or foregrounded in a text, pointing to the ideological and political consequences of these (Fairclough, 2003). And it is these processes that are key to MCDS.

Machin 2013: 352

An anderer Stelle stellt er mit Per Ledin verstärkt Bezüge zu Wodak/Meyer oder van Dijk her, um die Wege von CDS mit multimodalen Analysen zu vereinbaren und hebt hervor, dass CDS als problem-orientierter Ansatz Fragen stellt, deren Antworten durch die grammatische SFL möglicherweise nicht erbracht werden können, was auch in der fachlichen Gemeinschaft derzeit Gegenstand reflektierter Diskussion ist.

CDS is, broadly, a critical investigation of diverse social phenomena, with language as its core focus, aiming at challenging what is usually

taken for granted, in order to draw out buried discourses which support the interests of specific ideologies and dominant groups in society (e.g. Wodak & Meyer, 2016). Language here is seen as a social practice and the focus is on its contexts of use (Flowerdew & Richardson, 2018). Crucially, as Van Dijk (2013) points out, this is a problem-oriented approach which must rely on methods that are ‘able to give a satisfactory (reliable, relevant, etc.) answer to the questions of a research project’. Whether indeed the principles of SFL which underpin and guide multimodal analysis are suitable for such a critical approach is a discussion which needs to take place. It has now, in fact, been argued amongst multimodal scholars that it is now time to pause, reflect upon, criticize and consolidate, the kinds of concepts used (Bateman, Wildfeuer, & Hiippala, 2017; Ledin & Machin, 2018a).

Ledin/Machin 2019: 498

Insbesondere die für die CDS so wichtige Einbeziehung des Kontexts werde von der SFL, die lediglich die Bedeutungskonstruktion aus dem Text selbst heraus analysiert, völlig ausgeblendet (vgl. ebd. 502); die Annahme, dass alle Formen von Kommunikation eine Grammatik haben riskiere es, als selbst-referenzielles System zu verharren – ein System werde präsentiert, angewandt und alles was entsprechend markiert wird, erscheint als Teil des Systems – und so den Kontext auszusperrern (vgl. ebd. 510). Was z.B. bei Wodaks DHA ganz allgemein mit Kontextualisierung und auch Genre beschrieben wird, wurde bei Forcevilles multimodalen Metaphern ebenfalls unter Genre aufgegriffen. Ledin/Machin sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Kanon des Gebrauchs“ („canons of use“) als Kontext:

Canons of use accounts for a different level of instances of communication than the semiotic resources (e.g. the actual contents of a photograph). Canons of use are the traditions of use of such instances along with the kinds of semiotic resources that tend to be employed in them. [...] Such canons of use come with establish meanings and patterns. And they are used as a means of communication in typical social practices [...]

Ledin/Machin 2019: 501

Die Autoren machen allerdings darauf aufmerksam, dass Wissen um diese kanonischen Gebräuche, m.a.W. gesellschaftliches Wissen ob des Kontextes ungleich in der kommunikativen Gemeinschaft verteilt ist, wie es auch bei der Definition der kommunikativen Situationen von Wildfeuer et al. zu

lesen ist. Im Falle der YouTube-Musikvideos ist es daher immer möglich, dass bestimmte Genre-spezifischen kommunikative Praktiken oder Deutungskonstruktionen in den Videos vorgenommen werden, die der breiten Masse potenzieller Kommentierender entgehen oder fehl- bzw. überinterpretiert werden könnten. So formuliert Forceville in Bezug auf multimodale Metaphern: „[...] different communities of viewers may routinely activate different mappings in a metaphor, particularly in the absence of context directing them toward the ‘correct’ interpretation. The interpretation of a metaphor, as of any message, always depends on how a stimulus combines with an addressee’s knowledge, beliefs, and emotions—what Sperber and Wilson (1995, p. 38) call the addressee’s ‘cognitive environment.’“ (Forceville 2014: 66). Dies gilt natürlich auch für die hermeneutisch forschende Person. Es gilt daher, sich bestmöglich mit Musikgenre, Act-Hintergrund, Fanszene und gegenwärtigem Zeitgeschehen – eben dem Kontext – vertraut zu machen um einerseits zutreffende Schlüsse ziehen und andererseits die Kommentare zu den Videos richtig einordnen zu können, allerdings im Rahmen eines angemessenen Zeitaufwandes und einer ressourcenbedingten Machbarkeit.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Einordnung der Kontextualität in die Ganzheitlichkeit des multimodalen Artefakts. Wie zuvor gesehen, plädieren Wildfeuer et al. unter der Betrachtung der immanenten Interdisziplinarität dafür, ein multimodales Artefakt nicht als die Summe seiner Teile, sondern als ein Ganzes zu sehen. Ledin/Machin sprechen ähnlich von Texten als „bedeutungsvolle Ganze“ („meaningful wholes“, Ledin/Machin 2019: 502), und ordnen diese in einem 3-Ebenen-Modell ein:

Ledin and Machin (2018b) suggest that what we have is, at the micro level, a text, which is a semiotic material shaped as a whole that we encounter in an actual situation, like a Facebook page or a shampoo bottle. This actual text is part of culture, of a tradition of shared beliefs and behaviours, different social groupings, also including artefacts and technologies, such as writing systems, computers, cameras or grooming products. This is the macro level, and here we find general resources for making meaning in relation to cultural traditions. In between these at the meso level we have canons of use, the potentials for making meaning that semiotic resources/materials have in relation to types of context.

Ledin/Machin 2019: 503

Ledin/Machin gehen also noch einen Schritt weiter als Wildfeuer et al. – für sie ist die Kontextualität Teil der multimodalen Ganzheitlichkeit.

In diesem Sinne kann eine multimodale Analyse nur eine multimodale Diskursanalyse sein. Wie sie selbst treffend zusammenfassen:: „So finding out the context, the canons of use and social practices involved, is crucial for critical multimodal analysis.” (ebd. 502). Aus Sicht der Kulturstudien ist das 3-Ebenen-Modell besonders interessant. Dementsprechend wäre der Text als semiotisches Material die YouTube-Seite auf der Mikroebene. Diese ist ihrerseits Teil von Kultur und der in den im Zitat exemplarisch aufgelisteten kulturellen Traditionen auf der Makroebene. Unter den genannten allgemeinen Ressourcen der Deutungskonstruktion lassen sich problemlos die Wissensordnungen und Deutungstraditionen verstehen, nach denen die Kulturstudien auf der Suche sind. Die Mesoebene ergibt sich nun durch die Kanons des Gebrauchs als Potenziale der Deutungskonstruktion. Anders ausgedrückt: durch Genre-spezifischen Gebrauch kommt es zur Einbettung des Texts in den kulturellen Kontext. Es ist nachvollziehbar anzunehmen, dass bei diesem Einbettungsprozess Anpassungen vorgenommen werden, die sich durch gesellschaftliche Aushandlung von Sinnzuschreibungen konstituieren. Man kann also von Neudeutungen alter Deutungstraditionen sprechen, die durch die Kreation und den Umgang mit den multimodalen Texten evoziert werden. In jedem Fall rückt der Aspekt des Kontextes ins Zentrum der Betrachtungen und knüpft damit kohärent an den Kulturbegriff bei Djonov/Zhao an.

Auch wenn Ledin/Machin diesen kulturellen Transformationsprozess so nicht direkt aufgreifen, so scheint doch generell ihr Verständnis eines multimodalen Ganzen eingebettet in Kontext nicht nur passgenau für den bisher dargelegten Ansatz der kritischen Diskursanalyse, speziell des DHA, sondern auch vereinbar mit dem Verständnis von Multimodalität nach Wildfeuer et al. Ob die harte Kritik des weit verbreiteten Ansatzes der systemisch-funktionalen Linguistik innerhalb der Multimodal Studies gerechtfertigt ist oder sich durchsetzen kann, ist hier nicht weiter von Belang; jedoch erscheint es hinsichtlich einer multimodal ausgerichteten kulturwissenschaftlichen Deutungsmusteranalyse sinnvoll, diesem Mainstream nicht zu folgen.

Für das vorliegende Forschungsprojekt sind hinsichtlich MCDA (bzw. MCDS) drei wichtige Punkte erkennbar geworden. Erstens wird bestätigt, dass multimodale Analysen auch jenseits der mehrheitlich linguistisch begründeten Ansätze (SFL) nicht nur denkbar, sondern auch für diskursanalytische, und infolgedessen Kontext-bezogene Fragestellungen geeignet sind. Zweitens ist ersichtlich, dass MCDS kein eigenständiges Forschungsprogramm ist, sondern sich relativ eindeutig an wählbaren CDS-Ansätzen

2. Theoretische Fundierung

ausrichtet und drittens, dass es bei MCDS nicht darum geht zu eruieren, was nun als Zeichenmodalitäten als solche gelten (können), sondern darum, inwiefern sie an der Konstituierung von Diskursen mitwirken, wobei der Faktor der ungleichen Wissensverteilung der kommunikativen Gemeinschaft eine entscheidende Rolle spielt. Diese Punkte stellen wichtige Grundpfeiler zur Errichtung der Methodologie dieser Arbeit dar.

Somit ist die theoretische Fundierung abgeschlossen. Im folgenden Kapitel wird es darum gehen, wie einerseits bisherige Forschungen aus den Kulturwissenschaften DaF/Z an die Deutungsmusteranalyse und wie und mit welchen Erkenntnisinteressen andererseits interdisziplinäre Diskursanalysen an den Untersuchungsgegenstand Online-Diskurse und Musikvideo herangetreten sind, um methodologische Überlegungen abzuleiten, die zielführend für das hier gebotene Forschungsanliegen sind