

Elke Höfler

Memes im (Fremd-)Sprachenunterricht: authentisch, unterhaltend, kulturell

Abstract

Memes sind lebensweltliches Phänomen einer Kultur der Digitalität. Sie sind authentische Artefakte, die unterhalten und informieren (können) und auch kulturelles Lernen erlauben. In diesem Beitrag werden zunächst die sozialen und medialen Rahmenbedingungen der zeitgenössischen Gesellschaft abgesteckt, bevor das Meme als Phänomen der Alltagskultur vorgestellt und sein Potential als Lernobjekt umrissen wird.

Memes are a lifeworld phenomenon of a culture of digitality. They are authentic artefacts that (might be) entertaining and informing and also allow cultural learning. In this article, the social and media framework conditions of contemporary society are delineated before the meme is presented as a phenomenon of everyday culture and its potential as an object of learning is outlined.

Schlagwörter:

Memes, Medienkompetenz, Sprachkompetenz, Symmedialität, social media

Memes, media literacy, literacy, symmediality, social media

I. Einleitung

Mit gesellschaftlichen Veränderungen entstehen neue Anforderungen an das Individuum. Im 21. Jahrhundert, mit seiner sogenannten „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2017) und den Implikationen der Informationsgesellschaft, ergeben sich auch für das Lernen neue Herausforderungen. Traditionelle Dichotomien lösen sich auf, gelernt wird ubiquitär; Informationsquellen müssen aufgrund des partizipativen Charakters medialer Ausformungen, beispielsweise *social media*, einer neuen medienkritischen Prüfung unterworfen werden. Medienkompetenz und kommunikative Kompetenzen (vgl. Baacke, 1996) sind in den beruflichen und individuellen Netzwerken und auch den sogenannten *Personal Learning Environments* (PLE) (vgl. Siemens, 2005) zentral.

Neue mediale Ausprägungen, die sich durch eine Dominanz des (Audio-)Visuellen auszeichnen, sollten demnach auch in den Unterricht integriert und als authentische Lernartefakte gesehen werden. Memes, GIFs, Emojis, Challenges, Blogs, Vlogs – die Liste der Beispiele ist lang. Alle zeichnet ein eigenes Norm- und Werte-System aus, das beim Konsumieren decodiert werden muss, um auch mehr oder weniger explizite oder latente Botschaften zu verstehen.

In diesem Beitrag werden exemplarisch Memes, konkret memetische Text-Bild-Konstrukte, als mögliche Ressource für den (Fremd-)Sprachenunterricht beleuchtet. Hierfür werden zunächst der gesellschaftliche und mediale Rahmen abgesteckt und das



Phänomen *Meme* in seiner Genese und Bedeutung erklärt. Anschließend wird sein Potential für den Unterricht im Allgemeinen umrissen, bevor auf die potentielle Rolle im (Fremd-)Sprachenunterricht eingegangen wird. Ziel des Beitrags ist es, das Potential von Memes aus Perspektive der Förderung einer interkulturellen Kompetenz unter Berücksichtigung der Medienkompetenz aufzuzeigen.

2. Der gesellschaftliche Rahmen

2.1 Ein Jahrhundert der Transformation

Das 21. Jahrhundert wird aus unterschiedlichen Perspektiven mit vielfach paradox anmutenden, Attributen beschrieben: „Die Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz, 2019) steht der „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2017) mit ihren Beschreibungskategorien ‚Referentialität‘, ‚Gemeinschaftlichkeit‘ und ‚Algorithmizität‘ gegenüber. Der Begriff der Digitalisierung wird zunehmend durch den Begriff der digitalen Transformation ersetzt. Die Welt wird als VUCA, also geprägt durch *volatility*, *uncertainty*, *complexity* und *ambiguity* (vgl. Bennett & Lemoine, 2014), beschrieben und weist dennoch anthropologische Konstanten wie das Bedürfnis nach Narrationen auf.

Das Individuum lernt in Netzwerken und baut um sich herum individuelle *Personal Learning Environments* auf. Formelles und informelles Lernen sind von gleicher Gewichtung: Die in der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten sind Momentaufnahmen und einem lebenslangen Fort- und Weiterbildungsprozess unterworfen, der der Schnelllebigkeit der sogenannten ‚Wissens-‘ oder ‚Informationsgesellschaft‘ geschuldet ist (vgl. Siemens, 2005). Dabei ist weder eine Obsoleszenz des Wissens noch eine Verminderung der Halbwertszeit von Wissen – bzw. genauer: von Informationen – zu erkennen (vgl. De Bruyckere, Kirschner & Hulshof, 2015a, b). Vielmehr zeigen sich eine gesteigerte Informations- und infolge kontingenter Verarbeitungs- und Kontextualisierungsprozesse vermehrte Wissensproduktion, die – wie bei Liessmann (2016) – zu einer Kritik an der Wissensgesellschaft und dem ihr inhärenten und in ihr gelebten Bildungsbegriff geführt hat. Diese Kritik scheint vor allem auf ein mitunter allgemein- und nicht bildungssprachliches Verständnis des Konzepts ‚Bildung‘, sowie eine fehlende Unterscheidung von ‚Ausbildung‘ und ‚Weiterbildung‘ sowie ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘ zurückzuführen zu sein. Lernen ist ein ubiquitärer Prozess, der sich durch Nahtlosigkeit, beispielsweise einem nahtlosen Übergang zwischen formellen und informellen, bewussten und unbewussten bzw. konstruierten und nicht-konstruierten Kontexten (vgl. Wong, 2015), und das Auflösen traditioneller Dichotomien auszeichnet.

2.2 Das Auflösen traditioneller Dichotomien

Neben der bereits genannten Auflösung der Grenzen zwischen formellen und informellen Lernkontexten ist auch keine eindeutige Trennung der beiden Bereiche ‚Unterhaltung‘ und ‚Information‘ erkennbar. Wie aktuelle Studien beweisen, werden in der heutigen Zeit ursprünglich zur Unterhaltung konzipierte Medienkanäle zur Information und umgekehrt

herangezogen. So zeigt die jährlich vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) herausgegebene *Jugend, Information, Medien-Studie* (JIM-Studie), dass Jugendliche YouTube nicht mehr nur als Unterhaltungsplattform sehen und nutzen, was sich von deren Grundgedanken entfernt, eine Plattform für Musikvideos zu sein. Vielmehr dient YouTube mittlerweile 65% der befragten Jugendlichen als Suchmaschine, womit die Videoplattform hinter klassischen Suchmaschinen wie Google (88%) und vor Wikipedia (40%) auf dem zweiten Platz der Informationsmedien liegt (vgl. mpfs, 2020: S. 45, 50).

Durch den partizipativen Charakter einer Kultur, die sich durch eine potentielle Gleichzeitigkeit von Konsum und Produktion auszeichnet, ist die Geschwindigkeit der Informationsproduktion rasant angestiegen. In den *social media*, in einem weiten Begriffsverständnis, wie von Kaplan & Haenlein (2010) beschrieben, können Konsument*innen nicht nur Beiträge hören, lesen und sehen, sondern auch selbst produzieren. Die vormals klar definierten Grenzen zwischen Autor*in (A) – Leser*in (L) – Verleger*in (V) lösen sich zunehmend auf (vgl. Kerres, 2018: S. 214-216). Potentiell kann jede*r jede Rolle einnehmen: Wir konsumieren ein Video (L) auf YouTube und kommentieren es im Anschluss (A). Wir erstellen selbst ein Video (A) und laden es auf YouTube hoch (V). Anschließend kommunizieren wir über die Kommentarfunktion mit unseren Zuseher*innen (L, A). Das Bewusstsein der Rollen ist aufgrund der fehlenden Institutionalisierung nicht ausgeprägt vorhanden, eine redaktionelle Überprüfung der Inhalte, im Beispiel der Videos und der Kommentare, ist vielfach nicht oder nur schwach gegeben und vor dem Hintergrund einer historischen, gesellschaftlichen und individuellen Heterogenität der Autor*innen diverser Umgebungskulturen und -kontexte nur schwer durchführbar.

2.3 Die Forderung nach Medienkompetenz

Umso wichtiger erscheint ein kompetenter Umgang mit medialen Beiträgen – nicht nur in *social media*. Innerhalb des eigenen, im Zuge des lebenslangen Lernprozesses aufgebauten Netzwerks im Siemens'schen (2005) Sinne sind die Netzwerkknoten auf u. a. ihre Validität, Aktualität, Reliabilität, Authentizität und Referentialität zu überprüfen. Innerhalb von *social media* wird nicht selten der Begriff der ‚Filterblase‘ bzw. ‚Echokammer‘ (vgl. Ionos, 2020) verwendet: Konzepte, die aufgrund von Algorithmizität und Referentialität (vgl. Stalder, 2017) entstehen und die Medienwahrnehmung beschränken (können). Ein kompetenter Umgang mit medialen Beiträgen meint dabei nicht nur, den Wahrheitsgehalt und die Aktualität zu überprüfen, sondern auch die inhärenten Wirkmechanismen, eben beispielsweise die dahinterliegenden Algorithmen und Realitäten (vgl. Esposito, 2007), zu identifizieren und vom Unbewussten ins Bewusste zu überführen.

Medienkompetenz, wie Dieter Baacke (1996) sie versteht, nimmt die Auflösung des traditionellen Rollenverständnisses vorweg, wenn er von einer „*doppelwertig*[en] [H.i.O.]“ (Baacke, 1996: S. 113) Nutzung der Medien im Sinne des Konsums und der Produktion ausgeht. Er fragt sich früh, „inwieweit Medien *Handlungsmöglichkeiten* [H.i.O] erschließen, ästhetische Erfahrungen erweitern und schon Kinder und Jugendliche anschlussfähig machen für öffentliche Diskurse und damit für politisches Denken und Handeln“ (ebd.: S. 114). Für Baacke stellt sich in seinen Überlegungen, die er seit seiner Dissertation in den

1970ern verfolgt, die Frage nach der Diskrepanz im Verständnis von Medienkompetenz gebildet aus Medien-Performanz und -Kompetenz, also „das konkrete Handeln und Verhalten“ (ebd.: S. 115), wobei in seinen Augen „die tieferliegenden Hintergründe weniger zum Vorschein kommen“ (ebd.). Diese Hintergründe seien jedoch notwendig, da aktive Mediennutzung zum einen auch bedeutet, „sich über die Medien auszudrücken“ (ebd.: S. 117), also über eine kommunikative Kompetenz zu verfügen und zum anderen, „alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen“ (ebd.: S. 119) einsetzen zu können. Baacke (1996: S. 120) stellt seine Definition von Medienkompetenz demnach auf vier Säulen:

- **Medienkritik**, die sowohl eine reflexive als auch eine analytische und eine ethische Dimension umfasst;
- **Medienkunde**, die eine informative und eine instrumentell-qualifikatorische Ebene zeigt;
- **Medienvermittlung**, die sowohl rezeptiv als auch interaktiv zu sehen ist;
- **Mediengestaltung**, die eine innovative und eine kreative Dimension meint.

Wenngleich Baackes Überlegungen aus den finalen Jahren des 20. Jahrhunderts stammen und er selbst kritisch in seinem Beitrag anmerkt, dass zukünftige Entwicklungen schwer vorhersagbar seien und die Vernetzung über Datennetzwerke Potentiale und Herausforderungen böten, so finden sich seine Überlegungen sowohl in Siemens' (2005) Konzeption des *Connectivism* als auch dem *Skill-Set* der sogenannten *4Cs* (dt. *4Ks*), das gerne als *21st Century Skills* bezeichnet wird: Kreativität, Kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration (vgl. Fadel, Bialik & Trilling, 2017: S. 123-141; Kucklick, 2017). Am Beispiel der Informationsgesellschaft, in der praktisch jede*r sowohl Produzent*in als auch Konsument*in von Inhalten sein kann, bedeutet dies, Informationen kritisch hinterfragen, Informationen kommunizieren, auf Informationen von anderen reagieren und neue Wege gehen zu können, beispielsweise durch den Transfer einer Kommunikationsstrategie von einem Medium auf ein anderes, ein neues. Wobei hier die kritische Reflexion zentral erscheint, da die Rahmenbedingungen und Regeln des anderen Mediums zu reflektieren und systematisieren sind, was Kreativität und eventuell die Zuhilfenahme des eigenen Netzwerks bedarf. Die *4Cs* sind demnach nicht als getrennte Entitäten, sondern als Einheit zu sehen.

3. Der mediale Rahmen

Die von Baacke (1996: S. 118) angesprochene ‚kommunikative Kompetenz‘ und in weiterer Folge die Medienkompetenz in ihrem weiten Sinne realisieren sich in Alltags- und Lebenswelt einer gesellschaftlichen Gruppe. Beim Konzept der Lebenswelt handelt es sich um eine „konstruierte reale Umwelt von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten. Sie [die Lebenswelt] ist der Lebensraum, in dem sich Erziehung und Sozialisation abspielen“ (ebd.). Die Lebenswelt ist historisch und kulturell determiniert; sie beeinflusst die Sozia-

lisation und somit auch die (geforderten bzw. erworbenen) Kompetenzen der in ihr Aufwachsenden oder (Inter-)Agierenden (vgl. Kucklick, 2017). Die reale Welt wird dabei aktuell um weitere Realitäten ergänzt, als Beispiele seien *Augmented* und *Virtual Reality* genannt; durch Medien können jedoch auch parallele Realitäten entstehen, in denen eigene Normen, Regeln und Werte herrschen (vgl. Esposito, 2007; Kucklick, 2017; Reckwitz, 2019; Stalder, 2017).

Das Identifizieren dieser Normen, Regeln und Werte ist Voraussetzung für den kompetenten Umgang mit Medien. Endet für Flauberts Madame Bovary die fehlende Trennung von Realität und Fiktion fatal, werden zeitgenössischen Medienkonsumierenden die fehlende Trennschärfe von Fakt und Fiktion (vgl. Brune, 2020: S. 209-213) und die von außen erstellte Filterblase (vgl. Kucklick, 2017; Stalder, 2017) zum Verhängnis. Zudem erfordert die Ästhetisierung der Lebenswelt eine neue Kompetenz, ist schließlich

für die gesellschaftlich-kulturelle Handlungsfähigkeit [...] eine Reflexion ermöglichende Distanz zu diesen verschiedenartigen Formen von Ästhetisierungen, die ihre sekundären semantischen Codierungen oftmals nicht auf den ersten Blick preisgeben, von erheblicher Bedeutung. (Brune, 2020: S. 210)

Aus diesem Grund plädiert Carlo Brune (2020: S. 195-235) für eine erweiterte *Literacy*, die in Schulen gelehrt werden soll, und schreibt damit die Forderung u. a. von Wolfgang Hallet (2007; 2009; 2015), von Ulrike Greiner und Wolfgang Hallet (2019) und von Lothar Bredella (2007) fort, neben der traditionellen Literalität solle auch eine literar-ästhetische Literalität ausgebildet werden. Die Multiliteralität, die auch eine *digital literacy* oder *visual literacy* umschließen kann und soll, sei, so Brune (2020: S. 207), zentral für eine „aktiv[e] Teilhabe an Kultur und Gesellschaft“. Stand- und Bewegtbilder werden dabei gleichsam zum Forschungsgegenstand wie gesprochene und geschriebene Sprache; die genannten Codes dominieren die Lebenswelten in unterschiedlicher Ausprägung. Blickt man jedoch auf die Recherchevorlieben zur Informationsgewinnung der Jugendlichen, wie sie in der JIM-Studie erhoben wurden, so erkennt man eine starke Dominanz des Audiovisuellen (vgl. mpfs, 2020: S. 50). Betrachtet man Gesprächsverläufe in *Messenger*-Diensten, finden sich Sprachnachrichten neben *Emojis* und *GIFs*, also animierten Bildern oder kurze Videos. Die visuelle Kultur ist Teil der Lebens- und der Alltagswelt und bedarf eines kompetenten Umgangs, sowohl rezeptiv als auch produktiv.

Eine besondere Herausforderung für Konsumierende stellen aufgrund ihrer Multimedialität vor allem Bild-Text-Konstrukte dar, wie auch Meyer (2013: S. 159) betont:

Das jeweils genaue Verhältnis von Bild und Sprache muss in Augenschein genommen werden, damit verschiedene Bedeutungsbildungen über Analogie, Komplementarität oder gar Opposition nicht unterschlagen werden.

Das Decodieren der Bild- und der Sprachebene sind, auf einer kognitiven Ebene, zwei getrennte Prozesse, die jedoch beide eine Nähe zu semiotischen Verfahren aufweisen und folglich ähnlich zu betrachten sind: „Bilder unterliegen dem gleichen Prozeß der Dekonstruktion und Rekonstruktion wie Elemente des verbalen Textes.“ (Bolter, 2015: S. 325) Sowohl die Bild- als auch die Sprachebene kann decodierend gelesen und die enthaltenen Informationen können kontextualisiert werden. Dabei sind eine Wirklichkeit erster und

eine Wirklichkeit zweiter Ordnung zu unterscheiden: Erstere ist objektiv-deskriptiv zu sehen, während zweitere einen subjektiv-interpretatorischen Vorgang impliziert, der – konstruktivistisch gesehen – u. a. die lebensweltlichen Erfahrungen, die Sozialisation und das Vorwissen aktiviert. Die Lesarten eines Bild-Text-Konstruktes unterscheiden sich von Individuum zu Individuum. Dies umso mehr als nach der Decodierung der beiden Einzel-ebenen eine die beiden Ebenen zusammenführende Rekonstruktion der Aussage erfolgt.

Dies erscheint sowohl in Hinblick auf mediendidaktische als auch kulturelle Interessen und Praktiken von besonderer Bedeutung und soll in den folgenden Abschnitten an einem authentischen Artefakt der zeitgenössischen medialen Lebenswelt – dem Meme – exemplifiziert werden. Auf die Beschreibung des Phänomens *Meme* folgt eine unterrichtliche Annäherung.

4. Memes als Phänomen der Alltagskultur

Der Begriff *Meme* geht auf die Überlegungen Richard Dawkins' zurück, der Kultur neodarwinistisch denkt und – in Analogie zum biologisch gedeuteten Gen – das Meme als jene Einheit definiert, die als Replikator die Grundinformation zur Entwicklung kultureller Artefakte und Phänomene enthält:

We need a name for the new replicator, a noun that conveys the idea of a unit of cultural transmission, or a unit of *imitation*. ‚Mimeme‘ comes from a suitable Greek root, but I want a monosyllable that sounds a bit like ‚gene‘. I hope my classicist friends will forgive me if I abbreviate mimeme to *meme*. If it is any consolation, it could alternatively be thought of as being related to ‚memory‘, or to the French word *même*. (Dawkins, 2006: S. 192)

Durch Imitationen replizieren Memes, wobei nicht alle Replikationen gleich erfolgreich oder langlebig sind. Diese Replikationen sind keine einfachen Kopien, sondern durch kleine Abweichungen entstehen Varianten des ursprünglichen Memes. Gemäß der darwinistischen Evolutionstheorie, an der sich Dawkins orientiert, variieren die Varianten in Hinblick auf ihre „longevity, fecundity, and copying-fidelity“ (ebd.: S. 194). Dabei schränkt er ein, dass *longevity* in kulturellen Phänomenen weniger wichtig sei als die Verbreitung: „Some memes, like some genes, achieve brilliant short-term success in spreading rapidly, but do not last long in the meme pool“ (ebd.: S. 195). Als Beispiele nennt Dawkins dabei so unterschiedliche Dinge wie wissenschaftliche Gedanken und Ideen, Melodien und sogar Stilettos als memetischen Schuhtrend. Die Vorhersage, wie lange sich Memes, die sich in Schulen (z. B. in der Philosophie), Strömungen (z. B. in der Wissenschaft), Moden oder Stilen (z. B. in der Kunst), aktiv oder produktiv halten, lässt sich nicht treffen, ebenso wenig wie Vorhersagen über die Verbreitung. Ähnlich wie in der Genetik spielen hierbei Prozesse wie die Rekombination und Selektion eine zentrale Rolle.

Verschiedene Memes lassen sich inhaltlich zu einem Meme-Komplex, kurz Memplex, zusammenfassen, wobei innerhalb eines Memplexes verschiedene Meme-Gruppen unterschieden werden können. Kevin Pauliks (2017: S. 30) nennt als Beispiel eines Memplexes

die Religion, innerhalb derer die Meme-Gruppen ‚Religion‘, ‚Wissenschaft‘ oder auch ‚Medizin‘ gegeneinander in Konkurrenz stehen können. In allen drei Gruppen übt die Religion als Meme eine Funktion aus.

Philippe Wampfler (2017: S. 136) unterscheidet aus formaler Perspektive vier Kategorien von Memes:

- Einen weiten Meme-Begriff, unter den beispielsweise Witze fallen, die mit jedem performativen Akt der Erzählung eine Veränderung erfahren können. Unter diesen weiten Meme-Begriff fallen seiner Ansicht nach „alle Arten von Ideen oder Informationen, die sich haben durchsetzen können [...]: Ackerbau, Buchdruck, Seitennummerierung in Büchern, Personalausweise...“ (ebd.) Zentral erscheint dabei die Unterscheidung zur bloßen Wiederholung, wie sie bei sogenannten *virals* zu erkennen ist. Ein Meme zeichnet sich nicht durch Wiederholung, sondern durch Veränderung als Variation aus (vgl. Shifman, 2014a, b).
- Das Netz-Meme, als „Informationskombinationen, die im Netz wiedererkannt werden“ (Wampfler, 2017: S. 136), beispielsweise Textbausteine, Bilder, Hash-tags oder auch Videos oder GIFs. Von einem Meme wird dann gesprochen, „wenn eine kritische Menge von Akteurinnen und Akteuren es geteilt und rezipiert hat“ (ebd.). Pauliks (2017: Buchtitel) spricht in diesem Zusammenhang von der „Serialität von Internet-Memes“.
- Regelgesteuerte Text-Bild-Memes, die – wie der Namen errahnen lässt – ein Text-Bild-Konstrukt im Sinne eines Bildmakros sind, wobei die Kombination von Text und Bild bestimmten Regeln folgt, was sowohl das Text- als auch das Bildelement betrifft. Die Regelmäßigkeit deutet hier wieder auf die Serialität hin.
- Ästhetische Text-Bild-Memes, die ebenfalls Text-Bild-Konstrukte sind, ohne jedoch einer Regelmäßigkeit unterworfen zu sein, ein „Wiedererkennungseffekt wird nicht vorausgesetzt“ (Wampfler, 2017: S. 137).

Die Lesart der konkreten Ausformung eines Memes als Konstrukt scheint dabei vor allem bei regelgesteuerten Bild-Text-Konstrukten interessant zu sein. Bei derartigen Artefakten bildet das Bild die Basis. Der Textbaustein ist zweigeteilt und besteht aus einer Kopf- und einer Fußzeile. Diese können auf einer semantischen Ebene zueinander in Analogie oder Kontrast stehen. Dieses Analogie- oder Kontrastverhältnis kann auch bei näherer Betrachtung des Verhältnisses von Textbaustein (als Entität) und Bildelement erkannt werden (vgl. Davison, 2012: S. 127).

Die Decodierleistung lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen. In der Wirklichkeit erster Ordnung werden die beiden Elemente der Textbausteine und das Bild separat voneinander objektiv beschrieben, auf der Ebene zweiter Ordnung werden beide unabhängig voneinander subjektiv interpretatorisch gedeutet. Die Besonderheit eines Memes besteht jedoch nicht in der Einzelaussage von Textbaustein und Bildelement, sondern in der Emergenz der latent vorhandenen Botschaft, weshalb diese Bild-Text-Konstrukte als symmediale Artefakte (vgl. Frederking, 2016) zu behandeln sind: „Die unterschiedlichen Medien werden weder in ihrer Divergenz noch Konvergenz, sondern in ihrer Emergenz als Konstrukt gesehen und interpretiert.“ (Höfler, 2020: S. 75) Selbst- und

Fremdreferenz kommen bei der Interpretation zum Tragen. Wenngleich die Auswahl des Bildes kontingent ist, kann das Bildelement als stabiles Element gesehen werden. Es schreibt sich in einen intermedialen Verweiskontext ein. Eine Variation erfolgt in den Textbausteinen, die selbstreferentiell und im Hinblick auf einen intertextuellen Verweiskontext fremdreferentiell zu deuten ist (vgl. ebd.).

Das Decodieren der Einzelaussagen und der Emergenz-Aussage sowie das Einpassen in die Verweiskontexte sind komplexe Vorgänge, die implizites und explizites Wissen erfordern. Dies gilt auch für das Produzieren von regelgesteuerten Bild-Text-Konstrukten: „Nur wer die dahinterstehenden Regeln versteht und die Wirkung von Memes erfasst, kann das Muster verändern und eigene Memes herstellen“ (Wampfler, 2019: S. 93). Fehlt das Regelbewusstsein, entfällt das Muster und ein ästhetisches Bild-Text-Konstrukt entsteht, das nicht mehr Teil des Memplexes ist. Ob und inwiefern sich eine derartige Variation durchsetzt und durch Selektion und Rekombination selbst weitere Variationen auslöst, entzieht sich der Voraussagbarkeit und obliegt der impliziten Entscheidung der partizipierenden und interagierenden Gruppe (vgl. Pauliks, 2017: S. 14; Wampfler, 2019: S. 91 f.).

5. Memes im (Fremd-)Sprachenunterricht

Diese Nicht-Voraussagbarkeit trifft auch auf die Aufnahme eines Bildes in den Bilderpool eines Memplexes zu. So VUCA, also ‚volatile‘, ‚uncertain‘, ‚complex‘ und ‚ambiguous‘, die Welt ist, so flexibel sind die partizipierenden und interagierenden Gruppen vor dem Hintergrund der Kultur der Digitalität und reagieren auf gesellschaftliche, ökonomische, politische oder medizinische Veränderungen in hoher Schlagzahl. Dies hat sich beispielsweise im Jänner 2021 am Bernie-Sanders-Meme eindrucksvoll gezeigt. Kurz nach der Inauguration von Joe Biden als US-Präsident geht ein Foto von Bernie Sanders mit Mund-Nasenschutz und dicken Fäustlingen nicht nur viral (vgl. Miao, 2021), sondern wird zum Meme: Dank Bildbearbeitungsmöglichkeiten und eigenen Generatoren, wie <https://bernie-sits.herokuapp.com/>, entsteht ein neues Meme. Laut Angaben von Nick Sawhney (2021), der den genannten Generator online zur Verfügung gestellt hatte, sind binnen kurzer Zeit 9.849.938 Variationen entstanden. Wenngleich der Hype um das Bernie-Sanders-Meme relativ schnell abgeflacht ist, zeigt sich zum einen eine hohe, internationale Verbreitung, zum anderen eine sehr schnelle Reaktion auf das ursprüngliche Foto und schließlich eine Auflösung von Fiktion und Realität: So wurde Bernie Sanders beispielsweise auf den Mars gesetzt, auf den Hauptplatz von Graz und auf die Bank neben Forrest Gump.

Memes sind demnach authentische und aktuelle Artefakte einer – nicht nur – jugendlichen Alltagswelt und finden sich in unterschiedlichen Kontexten: Viele Hochschulen besitzen eigene Memes; Fernsehserien, wie *Futurama* (<https://knowyourmeme.com/memes/futurama-fry-not-sure-if>) oder der 1960er *Batman* (<https://knowyourmeme.com/memes/my-parents-are-dead-batman-slapping-robin>), und Tiere, beispielsweise die *Grumpy Cat* (<https://knowyourmeme.com/memes/grumpy-cat>), erlangen dadurch (erneute) Bekanntheit. Sie wirken unterhaltend, sind jedoch gleichzeitig

auch als Informationsquellen zu sehen, wenn beispielsweise die sogenannte *Chemistry Cat* (<https://knowyourmeme.com/memes/chemistry-cat>) mit Wortspielen aus der Chemie auftritt, oder der Philosoraptor (<https://knowyourmeme.com/memes/philosoraptor>) philosophische Fragen stellt.

Aufgrund ihrer Authentizität, ihres Informations- und Unterhaltungscharakters lassen sie sich als Lernobjekte in den Unterricht integrieren.

5.1 Memes als Lernobjekt

Dass sich Memes für den Einsatz im Unterricht eignen, verdeutlichen aktuelle (fach-)didaktische Publikationen. Thomas Prescher und Michael Thees (2015) beschreiben die unterhaltende Funktion von Memes im Kontext der „pädagogischen Interaktion zur Wissenskonstruktion im Physikunterricht“, Monika Heusinger (2020: S. 89) nennt Beispiele aus unterschiedlichen Fächern, unterschreibt zwar den „gewissen Unterhaltungswert“ (ebd.), schränkt jedoch abschließend ein, dass sich nicht alle Themen für Memes eignen, da „ethische Werte nicht ins Lächerliche gezogen werden“ (ebd.) dürfen. Damit schreibt sie sich in die von Baacke (1996) postulierte ethische Ebene der Medienkritik ein.

Philippe Wampfler (2017) versteht in einer frühen Publikation „Memes als Embleme“ und führt diese Einschätzung auf den Umstand zurück, dass „Zusammenhänge nur für Eingeweihte erschließbar sind“ (ebd.: S. 137). Dabei fokussiert er nur das regelgesteuerte Bild-Text-Konstrukt, also das Meme als Bildmakro. In einer späteren Publikation geht er von einem weiteren Meme-Begriff aus und stellt als unterrichtsdidaktische Überlegung ein Mehrstufenmodell vor, das von einer rezeptiven über eine analytische zur produktiven Beschäftigung im Sinne eines handlungs- und outputorientierten Unterrichts reicht (vgl. Wampfler, 2019: S. 94-99).

- Die Schüler*innen entscheiden sich zunächst für einen Memplex und suchen Beispiele bzw. Varianten, die diesem zuzuordnen sind. Als Beispiel nennt Wampfler das Bild-Text-Konstrukt rund um den Frosch *Pepe* (<https://knowyourmeme.com/memes/pepe-the-frog>), das sich von einem neutralen zu einem politisch aufgeladenen Meme entwickelt hat.
- In einem zweiten Schritt analysieren die Schüler*innen die memetischen Variationen und identifizieren auf sprachlicher, visueller und gestalterischer Ebene jene Regeln, die den ausgewählten Artefakten zugrundeliegen.
- In einem dritten Schritt wird ein Beitrag zum Memplex geleistet: Die Schüler*innen erstellen auf Basis der eruierten Regeln eigene mimetische Bild-Text-Konstrukte und verbreiten diese (unter Einhaltung aller rechtlichen Grundlagen).

Wampfler geht in seiner unterrichtsdidaktischen Überlegung von Medienkritik zu Mediengestaltung und fordert seine Schüler*innen sowohl auf einer reflexiven als auch kreativen Ebene. Der Deutschdidaktiker lässt die Schüler*innen die Wirklichkeit erster Ordnung gleichermaßen bewusst wahrnehmen wie die Wirklichkeit zweiter Ordnung und verfolgt dabei als eines der Ziele, das implizite Wissen der Schüler*innen in explizites Wissen zu verwandeln, um das vorhandene Wissen auf neue Kontexte umlegen und (intermediale und -textuelle) Verweisungszusammenhänge herstellen zu können.

5.2 Memes als kulturelles Lernobjekt

Aus Sicht des (Fremd-)Sprachenunterrichts ist das Herstellen von Verweisungszusammenhängen nicht nur eine Frage des Weltwissens oder der Sozialisation und ein Explizieren von implizitem Wissen, sondern eine multiliterale oder interdisziplinäre Aufgabe, die verschiedene wissenschaftliche Disziplinen interagieren lässt: Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft, Geschichts- und Medienwissenschaft sind nur einige davon. Gerade auf Ebene der Kultur – als inter-, intra-, trans- und plurikulturell gedacht – bieten sie jedoch sowohl Potentiale als auch Herausforderungen.

Wenngleich die Textbausteine in Bild-Text-Konstrukten sehr reduziert wirken, fordert gerade diese Reduktion die Rezipierenden: Durch die sprachliche Verkürzung werden Andeutungen eingeflochten und oftmals wird mit sprachlichen Ambiguitäten, Homophonien, Homonymien oder etymologischen Referenzen bzw. diastratischen, diaphasischen, diatopischen oder diachronen Varietäten gespielt. Diese in einer anderen als der Erstsprache zu decodieren, stellt Lernende vor eine große Herausforderung, zumal Sprachspiele oder Andeutungen auch in der Erstsprache nur unter Kenntnis des kulturellen, historischen oder sprachgeschichtlichen Hintergrunds aufgedeckt werden können. Suchen die Schüler*innen selbst Memes aus, kann der Decodierprozess auch für die Lehrperson zur Rätselaufgabe werden. Die Produktion derartiger Textbausteine umso mehr, insofern sie einen kreativ-ludischen Charakter aufweist.

Wird die Bildebene betrachtet, so gibt es einen über die Einzelkulturen hinaus stabilen Bildpool, aus dem – je nach Bedeutung und Intention – ein Bild gewählt werden kann. Die Bedeutungsebene, die auf dieser überkulturellen Bildebene mitschwingt, lässt sich durch das implizite Wissen der Schüler*innen erarbeiten, beispielsweise bei sehr produktiven und oftmals variierten Bild-Text-Konstrukten, wie der *Grumpy Cat* oder der *Chemistry Cat*. Hier ist die Bildaussage klar und kann in der Interpretation der textuellen Ebene berücksichtigt werden. Jede Kultur hat jedoch auch spezifische Bildelemente, lokale Persönlichkeiten oder kulturspezifische Fernsehsendungen, die in den historischen oder zeitgenössischen Kontext einer Kultur eingebettet werden müssen. Dennoch können sie beispielsweise in der Arbeit mit Stereotypen, z. B. Lederhosen-Memes im Alpenraum, eingesetzt werden. Die Schüler*innen reflektieren ihre Vorstellung der Kultur des ziel-sprachlichen Landes und vergleichen sie mit der eigenen Kultur.

Auf dieser rezipierenden Ebene, wie bei Wampfler (2019) beschrieben, erscheint es sinnvoll, bei der Arbeit mit Memes auf das Vor- und Weltwissen der Lernenden aufzubauen und auf einer medienkritischen und mediengestalterischen Ebene zu arbeiten. So können die Lernenden die urheberrechtlich problematische Situation von Memes ebenso reflektieren, wie der Frage nachgehen, unter welchen Rahmenbedingungen ein Meme nicht nur viral geht, sondern eben zum Meme wird. Das Gestalten ist unter Zuhilfenahme digitaler Werkzeuge (als Beispiel auf <https://knowyourmeme.com>) sehr schnell und einfach möglich. Medienkritische oder mediengestalterische Überlegungen entfallen. Es genügt lediglich, ein Bild auszuwählen und den Text einzutragen. Der Meme-Generator erledigt die Arbeit und ermöglicht auch das einfache Teilen. Die Einhaltung von Regeln, rechtlichen Vorgaben oder sprachlicher Richtigkeit werden nicht geprüft.

Dabei ist schon der Akt des Rezipierens keineswegs als passiv oder rein unterhaltend zu bezeichnen:

Die Rezeption von medialen Inhalten wird häufig verkürzt als Unterhaltung oder einfacher Konsum von Medien verkannt. Wenn informelles Lernen als kulturelle Ressource ernst genommen wird, gilt es dies stärker zu hinterfragen. In Anlehnung an das Aneignungsverständnis der Cultural Studies, ist Rezeption kein passiver, sondern ein aktiver Prozess [...]. (Burgfeld-Meise, 2020: S. 76)

Memes können sowohl unterhaltend als auch informativ oder ludisch in den Unterricht integriert werden, je nachdem wie tief man sich in die Materie einlässt. Sie können als *Icebreaker* dienen, als Neugierde auslösende Stundeneinstiege oder zur Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzen eingesetzt werden. Das von den Schüler*innen im Unterricht gewonnene Wissen (implizit oder explizit) kann außerhalb des institutionalisierten Systems Schule zum einen zu einem informellen Weiterlernen führen, wenn die Schüler*innen auf für sie interessante memetische Phänomene in der Zielsprache aufmerksam gemacht werden. Sie beschäftigen sich auch außerhalb der Schule mit Artefakten in der Zielsprache und versuchen, die Botschaften zu decodieren. Zum anderen kann das Bewusstsein für Viralität und rechtliche Aspekte in das Alltagsleben übernommen werden, was einer Stärkung der Medienkompetenz entspricht, die in Lehrplänen vielfach als Querschnittsmaterie in allen Fächern zu behandeln ist.

6. Fazit

Informationsgesellschaft und Kultur der Digitalität haben zu einer partizipatorischen Gesellschaft geführt, in der die traditionellen Dichotomien zerfallen oder gänzlich entfallen. Durch digitale Werkzeuge und Publikationsplattformen, wie beispielsweise *social media*, lassen sich kulturelle Artefakte einfach und schnell verbreiten. Memes sind kulturelle Artefakte, die sich analog und digital verbreiten lassen. Eine redaktionelle Überprüfung erfolgt beim Veröffentlichenden nicht, sie sind demnach sowohl auf einer inhaltlichen (Stichwort: Ethik, Propaganda) als auch sprachlichen (Stichwort: Substandard-Varietäten einer Sprache, sprachliche Richtigkeit) Ebene für den Unterricht, vor allem aus kultureller Perspektive, interessant. Dabei lassen sie sich oberflächlich unterhaltend oder kritisch rezipierend ebenso in den Unterricht einbinden wie kreativ produzierend.

Wie in diesem Beitrag gezeigt wurde, folgen Memes in ihren Variationen bestimmten Regeln und Normen, die einer Decodierung bedürfen, um die latente Botschaft dieses emergenten Phänomens erkennen zu können. Memes sind selbst- und fremdreferentiell zu deuten und in intertextuelle, -mediale und -kulturelle Verweisungszusammenhänge eingebettet, die es herzustellen gilt. Dabei werden – sowohl in der Rezeption als auch der Produktion – eine medienkritische und kritisch-reflektierende Haltung eingenommen. Beim Decodieren kann sowohl die Wirklichkeit erster Ordnung als auch die Wirklichkeit zweiter Ordnung im Fokus stehen. Ähnlich wie bei Lesestrategien, die vom Global- ins Detailverständnis gehen, können Memes objektiv beschrieben, subjektiv interpretiert,

kritisch kontextualisiert und kreativ produziert werden. Jede der genannten Herangehensweisen hat einen Mehrwert für den Lernprozess. Die Schüler*innen können ihr individuelles Welt- und Vorwissen und ihre als implizites Wissen vorhandene Expertise in der Welt der Memes einfließen lassen und das implizite in explizites Wissen wandeln.

Inwieweit Memes im Unterricht bereits angekommen sind, ist nicht systematisch erhoben; ebenso wenig die didaktisch-methodische Ebene der Nutzung dieses Phänomens. Eine Analyse aus fachdidaktischer Perspektive wäre ebenso wünschenswert wie eine Erhebung des bei Jugendlichen und Erwachsenen vorhandenen impliziten Wissens über das Phänomen *Meme* und die es begleitenden Rahmenbedingungen, beispielsweise auf urheberrechtlicher Ebene (Darf ich ein Meme erstellen? Darf ich vorhandene Memes teilen?). Zudem ist auch die Frage, ob Memes unterhalten und/oder zum Nachdenken anregen oder gar als informelles Lernobjekt wahrgenommen werden, ebenso noch ungeklärt wie die Entstehung, Wirkung und Verbreitung multimodaler Kombinationen, wie sie beispielsweise auf TikTok zu finden sind.

Bibliographische Angaben

- Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In Rein, Antje von (Hg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-124.
- Bennett, Nathan & Lemoine, G. James (2014). What a difference a word makes. Understanding threats to performance in a VUCA world. In *Business Horizons* 57(3), S. 311-317.
- Bolter, Jay D. (2015). Das Internet in der Geschichte der Technologie des Schreibens. In Zanetti, Sandro (Hg.), *Schreiben als Kulturtechnik*. Berlin: Suhrkamp, S. 318-337.
- Bredella, Lothar (2007). Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, S. 65-85.
- Brune, Carlo (2020). *Literar-ästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- Burgfeld-Meise, Bianca (2020). (Medien-)Bildungskulturen im Wandel: Digitalisierung als Katalysator für veränderte Wissenszirkulation. In *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37, S. 67-83.
- Davison, Patrick (2012). The Language of Internet Memes. In Mandiberg, Michael (Hg.), *The Social Media Reader*. New York: New York University Press, S. 120-134.
- Dawkins, Richard (2006). *The Selfish Gene*. New York: Oxford University Press.
- De Bruyckere, Pedro; Kirschner, Paul A. & Hulshof, Casper D. (2015) (Hg.), *Urban Myths about Learning and Education*. Amsterdam u. a.: Elsevier.
- De Bruyckere, Pedro; Kirschner, Paul A. & Hulshof, Casper D. (2015a). Myth 4: If you can look everything up, is knowledge so important?. In dies. (Hg.), S. 39-43.

- De Bruyckere, Pedro; Kirschner, Paul A. & Hulshof, Casper D. (2015b). Myth 5: Knowledge is as perishable as fresh fish?. In dies. (Hg.), S. 44-47.
- Esposito, Elena (2007). *Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Fadel, Charles; Bialik, Maya & Trilling, Bernie (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Mit einem Vorwort von Andreas Schleicher, OECD*. Hamburg: Verlag ZLL21 e.V.
- Frederking, Volker (2016). Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In ders.; Krommer, Axel & Möbius, Thomas (Hg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-49.
- Greiner, Ulrike & Hallet, Wolfgang (2019). Sprachliche Bildung im 21. Jahrhundert: Von der Schriftlichkeit zur Multiliteralität. In Ender, Andrea, Greiner, Ulrike & Strasser, Margareta (Hg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 18-39.
- Hallet, Wolfgang (2007). Literatur, Kognition und Kompetenz. Die Literarizität kulturellen Handelns. In Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, S. 31-64.
- ___ (2009). Literature and Literacies: Literarische Bildung als Paradigma für Standardisierung, Differenz und Heterogenität. In Buschkühle, Carl-Peter, Duncker, Ludwig & Oswalt, Vadim (Hg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs*. Wiesbaden: VS, S. 53-80.
- ___ (2015). Literatur, Bildung und Kompetenzen. Eine bildungstheoretische Begründung für ein literaturbezogenes Kompetenzcurriculum. In Hallet, Wolfgang, Surkamp, Carola & Kraemer, Ulrich (Hg.), *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 9-20.
- Heusinger, Monika (2020). *Lernprozesse digital unterstützen. Ein Methodenbuch für den Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Höfler, Elke (2020). Digitale Bild-Text-Konstrukte. Schreiben multicodal und symmedial. In Knaller, Susanne; Pany-Habsa, Doris & Scholger, Martina (Hg.), *Schreibforschung interdisziplinär. Praxis - Prozess - Produkt*. Bielefeld: transcript, S. 65-80.
- Ionos (2020). In Zeiten der Filterblase – die kleine Welt im großen Netz. <<https://www.ionos.at/digitalguide/online-marketing/web-analyse/die-filterblase-so-beeinflusst-sie-uns/>> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021).
- Kaplan, Andreas M. & Haenlein, Michael (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. In *Business Horizons* 53, S. 59-68.
- Kerres, Michael (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Aufl. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Kucklick, Christoph (2017). *Die granulare Gesellschaft. Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst*. Berlin: Ullstein.
- Liessmann, Konrad Paul (2016). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München, Berlin, Zürich: Piper.

- mpfs = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021).
- Meyer, Michael (2013). Visuelle Kompetenz durch multimodale Bild/Texte. In Hallet, Wolfgang (Hg.), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT, S. 155-172.
- Miao, Hannah (2021). 'It's just Bernie being Bernie' – How a photo of Sanders wearing mittens at Inauguration Day went viral. CNBC, 23. Jänner, 2021. <<https://www.cnn.com/2021/01/23/bernie-sanders-inauguration-meme-heres-the-story-behind-the-photo.html>> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021).
- Pauliks, Kevin (2017). *Die Serialität von Internet-Memes*. Glückstadt: Werner Hülsbusch.
- Prescher, Thomas & Thees, Michael (2015). Memes als moderne Bildungsmedien: Humor als Medium pädagogischer Interaktion zur Wissenskonstruktion im Physikunterricht. In *Bildungsforschung* 12(1), S. 147-178.
- Reckwitz, Andreas (2019). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Sawhney, Nick (2021). Bernie Sanders <<https://bernie-sits.herokuapp.com/>> (zuletzt aufgerufen am 14.02.2021).
- Shifman, Limor (2014a). *Memes in Digital Culture*. Cambridge (MA): MIT Press.
- ___ (2014b). The Cultural Logic of Photo-Based Meme Genres. In *Journal of Visual Culture* 13(3), S. 340-358.
- Siemens, George (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. In *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2(1), S. 3-10.
- Stalder, Felix (2017). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Wampfler, Philippe (2017). *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ___ (2019). Memes im Unterricht. In Höfler, Elke & Wagner, Jürgen (Hg.), *Sprachunterricht 2.0. Neue Praxisbeispiele aus Schule und Hochschule*. Glückstadt: Werner Hülsbusch, S. 90-99.
- Wong, Lung-Hsiang (2015). A Brief History of Mobile Seamless Learning. In ders.; Milrad, Marcelo & Specht, Marcus (Hg.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Heidelberg u. a.: Springer Singapore, S. 3-40.

Über die Autorin

MMag. Dr. Elke Höfler studierte Medien sowie Lehramt für Sekundarstufe (Französisch/Italienisch), ist Lecturer am Institut für Romanistik an der Universität Graz (Schwerpunkt: Fachdidaktik der Romanischen Sprachen) und hält Lehrveranstaltungen zu mediendidaktischen Themen. Von 2010 bis 2017 leitete sie den Fachbereich Mediendidaktik an der Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer der Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Fiktionsforschung, der Mediendidaktik, der mediengestützten Fachdidaktik, der Sprachlehrforschung, Social Media, MOOCs und Open Educational Resources. Sie bloggt unter www.digitalanalog.at und www.elkessprachenkiste.at und ist Gründungsmitglied der Bildungspunks (#EduPnx). Korrespondenzadresse: elke.hoefler@uni-graz