

ADVANCED MEDIA SIGN LITERACY ALS BEITRAG DES DEUTSCHUNTERRICHTS ZUR MEDIENBILDUNG

Florian Schultz-Pernice

Ludwig-Maximilians-Universität München | florian.schultz-pernice@psy.lmu.de

ABSTRACT

Der Beitrag zeigt ein Defizit auf, das in der Medienpädagogik darin besteht, in ihren Überlegungen zur Medienkompetenz die allen Umgang mit Medienbotschaften fundierende Fähigkeit zu vernachlässigen, Medientexte zu decodieren und zu verstehen. Es wird aufgezeigt, wie dieses Defizit mit der Einsicht in der medienpädagogischen Mediendidaktik in Konflikt steht, *mediale Zeichenkompetenz* als fundamentale Medienkompetenz zu konzeptualisieren und empirisch zu erforschen. Aus deutschdidaktischer Perspektive fällt jedoch auf, dass dabei der Bereich anspruchsvoller medialer Zeichenkompetenzen (*Advanced Media Sign Literacy*) ausgespart bleibt, für den Deutschdidaktik und Deutschunterricht besondere Expertise beanspruchen können. Im Anschluss an eine Position der Literaturwissenschaft wird aufgezeigt, wie der spezifische Beitrag der Literaturdidaktik Deutsch zur Medienbildung gerade mit der Vermittlung von *Advanced Media Sign Literacy* begründet werden kann. Beispiele der Vermittlung von *Advanced Media Sign Literacy* im Deutschunterricht werden vorgestellt und aufgezeigt, inwiefern diese auch für die kritische Rezeption des medienpädagogischen Diskurses selbst unabdingbar sind.

SCHLAGWÖRTER

— MEDIALE ZEICHENKOMPETENZ — MEDIENKOMPETENZ — MEDIENPÄDAGOGIK
UND DEUTSCHDIDAKTIK — LITERATURTHEORIE

ABSTRACT (ENGLISH)

The article points out a deficit in the discourse of media education which consists in neglecting the ability to decode and understand media texts as a basic skill needed in processing all media messages. It is shown how this deficit in media education conflicts with the insight in educational media psychology to conceptualize *media sign literacy* as fundamental component of media literacy and make it the object of empirical research. From the perspective of German didactics, however, it is noticeable that the area not of *rudimentary*, but of *advanced media sign literacy*, for which German didactics can claim specific expertise, is left out. Following an argument found in German literary theory, it is shown how the specific contribution of German literary didactics to media education can be seen exactly in fostering advanced media sign literacy. Examples of such an approach to foster advanced media sign literacy in German lessons are presented. The article ends by pointing out the extent to which advanced media sign literacy is indispensable even for the critical reception of the media education discourse itself.

KEYWORDS

— MEDIA SIGN LITERACY — MEDIA LITERACY — MEDIA EDUCATION AND GERMAN DIDACTICS — LITERARY THEORY

1 — EINFÜHRUNG: DAS EISBERG-MODELL KLIMABEZOGENER FAKE NEWS UND SEINE IMPLIKATIONEN

Antonio Lopez legt in seiner Monographie „Ecomedia Literacy“ (Lopez 2020) ein bereichsspezifisches Medienkompetenzmodell vor. Darin systematisiert er jene medienbezogenen Kompetenzen, die wir im Umgang mit *Fake Climate News*, also klimabezogenen Fake News, benötigen. Seinem Ansatz liegt eine bestimmte Idee zugrunde: „[...] problems are unsolvable if we only react to events without examining how they are caused by underlying patterns (trends over time), systemic structures (policies, laws, infrastructure, how parts connect), and mental models (assumptions, beliefs, attitudes).“ (ebd., 15) Zur Illustration bedient er sich der Metapher eines Eisberges:

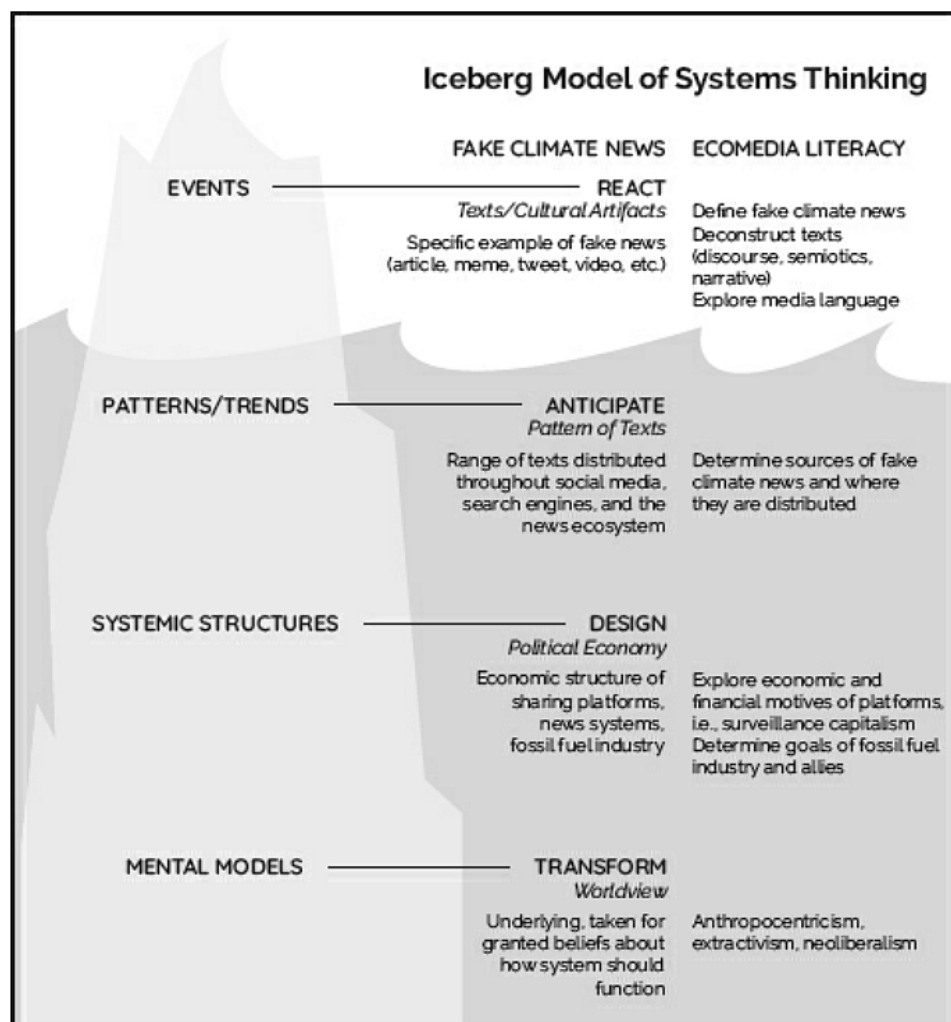


Abb. 1. Das *Iceberg Model of Systems Thinking* von Lopez (2020)

Die Analogie ist klar: So wie sich bei einem Eisberg 90 % unter Wasser befinden, so gilt für klimabezogene Fake News, dass diese sich nur angemessen verstehen lassen, wenn man die diskursiven, wirtschaftlichen, technologischen, kulturellen und epistemologischen Strukturen versteht, auf denen sie aufbauen. In seinen Ausführungen erläutert Lopez folgerichtig, dass es in der medienpädagogischen Beschäftigung mit klimabezogenen Fake News darum gehen müsse, mittels „deep, systematic thinking“ (Lopez 2020, 15) die „underlying causes“ (ebd.) „beneath the surface“ (ebd.) zu analysieren und zu verstehen, bis hin zu dem Punkt, an dem ein „deepest level of analysis“ (ebd.) erreicht sei, worunter er z.B. ein anthropozentrisches Weltbild versteht. Seinem Ansatz stellt er die traditionelle Zugangsweise der Medienpädagogik gegenüber, die sich mit der Analyse des „proverbial tip of the iceberg“ (ebd.), der ‚Dekonstruktion‘ von „specific instances of fake news“ (ebd.) zufriedengebe.

Lopez' Ansatz zielt letztlich auf die Vermittlung anspruchsvoller medienbezogener Kompetenzen zur Reflexion und Kritik von Medienkultur ab. Dabei führen metaphorische Verbalisierung und Visualisierung mit dem Bild des Eisberges dazu, dass der Fokus der medienpädagogischen Arbeit von dem Oberflächenphänomen – also dem Medientext selbst – auf andere, tiefer liegende Aspekte gelenkt wird. Während für das Verstehen der Fake News zugrundeliegenden medialen und mentalen Strukturen medienpädagogische Arbeit zu leisten ist, versteht sich die Botschaft von Fake News auf der Oberflächenebene sozusagen von selbst. Sie liegt offen zutage. Die medienbezogenen Kompetenzen, die dazu erforderlich sind, die Botschaft der Fake News zunächst einmal in der Auseinandersetzung mit dem Zeichenmaterial zu decodieren und zu verstehen, erfahren bei ihm deshalb auch keine nähere Ausarbeitung.

In Anknüpfung an dieses Auftaktbeispiel wird im vorliegenden Beitrag in einem ersten Schritt die These entfaltet, dass dieses ‚Überspringen‘ der Auseinandersetzung mit der zeichenhaften Materialität von Medientexten keinen Sonderfall in der Medienpädagogik darstellt. Vielmehr ergibt eine genauere Analyse, dass hier die alle Medienkritik und Medienreflexion fundierende Auseinandersetzung mit der medialen Botschaft in ihrer Zeichenhaftigkeit häufig eher beiläufig abgehandelt wird und manchmal sogar fast ganz aus dem Blickfeld gerät. Der vorliegende Beitrag möchte aufzeigen, dass es sich dabei um eine folgenschwere Entscheidung handelt, denn dadurch bleibt ein fundamentaler Bereich medienbezogener Kompetenzen unangemessen aufgearbeitet.

Dieser Argumentation schließt sich ich in einem zweiten Schritt die These an, dass der Deutschunterricht wie kein anderes Schulfach dazu geeignet ist, dieses medienpädagogische Defizit zu beheben. Denn zum Kern seiner Fachlichkeit gehört eben die Expertise im Umgang mit einfachen und komplexen zeichenhaften, insbesondere sprachlich realisierten Botschaften. Daraus ergibt sich eine Perspektive auf den spezifischen Beitrag, den Deutschdidaktik und Deutschunterricht für die Vermittlung medialer und digitaler Bildung leisten können.

2 — KONZEPTUALISIERUNG VON MEDIENKOMPETENZ IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN MEDIENPÄDAGOGIK

Welchen Stellenwert hat also die Vermittlung der Fähigkeit, mediale Botschaften zu decodieren und zu verstehen, in gängigen Modellen von Medienkompetenz in der deutschsprachigen Medienpädagogik? Bereits ein oberflächlicher Blick auf die sowohl in der medienpädagogischen wie auch in der deutschdidaktischen Diskussion stets aufgerufenen, sozusagen „kanonischen“ Modelle von Medienkompetenz lässt erkennbar werden, dass hier das Verstehen medialer Botschaften (1) keine eigens und explizit ausgewiesene Dimension von Medienkompetenz ist und (2) auch in der Explikation jener Dimensionen, unter die diese Kompetenz sich subsumieren lässt, im Normalfall kaum näher ausdifferenziert und operationalisiert, allenfalls summarisch und exemplarisch abgehandelt wird. Mit Blick auf die Medienpädagogik als akademische Disziplin liegt die These dabei nahe, dass diese sich bewusst auf die Bearbeitung von Erziehungs- und Bildungsfragen konzentriert, die für *technische* Medien besonders kennzeichnend sind. Dabei wird die fundamentale Dimension der Zeichenhaftigkeit der medialen Botschaft und ihrer Decodierung, welche ja für technische Medien nicht *spezifisch* ist, tendenziell ausblendet bzw. an jene Disziplinen delegiert, die sich traditionsgemäß mit der semiotischen Seite medialer Botschaften befassen – also, sofern es um (auch) sprachlich geprägte Medien geht (Knopp 2020a; 2020b), an den Deutschunterricht.

Programmatisch wird diese Wendung etwa bei Groeben sichtbar, wenn dieser vor dem Hintergrund wissenschaftstheoretischer Erwägungen unter Medien „vor allem technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente“ (Groeben 2002b, 160) verstanden wissen möchte und dies in pädagogischer Hinsicht damit begründet, dass es ja auch die „technologische Dimension des medialen Wandels“ (Groeben 2002a, 13) sei, die gesellschaftlich im Fokus des Interesses stehe. In ähnlicher Weise schränkt Tulodziecki, um ein weiteres Beispiel anzuführen, den Medienbegriff auf „technisch vermittelte Erfahrungsformen“ (Tulodziecki 2010, 17-18) ein. Schaumburg und Prasse resümieren dann auch in ihrer Überblicksdarstellung, dass „in der Medienpädagogik ein technischer Medienbegriff“ zentral sei (Schaumburg / Prasse 2019, 23). Dabei wird zwar stets betont, dass es „selbstverständlich nicht zielführend [sei], den Blick ausschließlich auf diese technologischen Komponenten zu verengen“ (Groeben 2002a, 13; vgl. Tulodziecki 2010, 18). Gleichwohl ist klar, dass die Medienpädagogik sich damit als Disziplin konstituiert, die vor dem Hintergrund eines bewusst und dezidiert eingeschränkten Medienbegriffes insbesondere die aktuellen Bildungs- und Erziehungsfragen bearbeiten kann, die sich im Zuge der medialen und digitalen Transformation ergeben. Aus dieser Perspektive steht demnach die Ausarbeitung von Konzepten und Modellen des Umgangs mit den komplexen zeichenhaften Botschaften selbst *nicht* im Mittelpunkt.

Diese Weichenstellung schlägt sich auch in jenen Modellen von Medienkompetenz nieder, wie sie nicht im akademischen, sondern in einem bildungs- und schulpolitischen Kontext erarbeitet worden sind, etwa auf europäischer Ebene im DigComp (Ferrari 2013), auf Bundesebene in dem im Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) niedergelegten Kompetenzmodell. So lässt z.B. im DigComp

die Spezifikation des Bereiches „3.1. Area 1: Information“ eine klar technologische Tendenz erkennen, wenn diese Dimension durch die drei Teilkompetenzen „Browsing, searching and filtering information“, „Evaluating information“ und „Storing and retrieving information“ operationalisiert und damit die Arbeit an der zeichenhaften Botschaft selbst und ihrer Bedeutung ausgeblendet wird (vgl. Ferrari 2013, 15). Im KMK-Modell tritt immerhin als eine unter 66 (!) Einzelkompetenzen des gesamten Modells „Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten“ (KMK 2016, 15) auf. Ob damit allerdings dem Stellenwert, den Decodierung, Analyse und Interpretation von Medienbotschaften im Medienhandeln einnehmen, bereits ausreichend Rechnung getragen ist, lässt sich bezweifeln.

Um die dieser Dynamik zugrunde liegende Allokation von Aufmerksamkeits- und Operationalisierungsressourcen der Medienpädagogik besser zu verstehen, lohnt ein kurzer Blick auf Fundierung und Weiterentwicklung des Konzepts von Medienkompetenz in dem medienpädagogischen Standardwerk „Einführung in die Medienpädagogik“ von Heinz Moser. Hatte dieser nämlich noch in der 5. Auflage unter Bezugnahme auf Doelkers frühe Forderung einer „Medienalphabetisierung“ (Moser 2010, 252; vgl. Doelker 2005, 111) noch im Rahmen eines „semiologischen Ansatzes der Medienpädagogik“ (Moser 2010, 252) Medienkompetenz maßgeblich als Fähigkeit konzeptualisiert, komplexe mediale Textarrangements zu decodieren und zu interpretieren, so fällt dieser spezifische Ansatz der Überarbeitung zur aktuellen 6. Auflage (Moser 2019) weitgehend zum Opfer. Moser selbst begründet diese massive Überarbeitung – ähnlich wie Groeben oben – mit den disruptiven Transformationsprozessen im „digitalen Zeitalter“ (ebd.), denen in der Neuauflage Rechnung getragen werde. Auch hier resultiert aus dem Selbstverständnis und Anspruch der Medienpädagogik, Antworten auf die aus der Entwicklungsdynamik der medialen und digitalen Welt entstehenden je aktuellen und besonders drängenden pädagogischen Fragen zu finden, eine Fokussierung, die zu einer sorgfältigen Ausarbeitung von Kompetenzen im Umgang mit der zeichenhaften Materialität der medialen Botschaften in Konflikt treten. Anders als Lopez jedoch, der diese Dynamik metaphorisch und rhetorisch verschleiert, weist Moser explizit auf den Preis für eine solche Orientierung hin: „Semiologisch geht es im Umgang mit Zeichen nicht allein um das Verständnis von Algorithmen, sondern auch um die Inhalte und deren Repräsentationen.“ (ebd., 269)

Als Fazit kann demnach festgehalten werden, dass bei der Ausdifferenzierung von Medienkompetenz als Bildungsziel in der Medienpädagogik und im Bildungsdiskurs die grundlegende Fähigkeit, zeichenhafte mediale Botschaften zu decodieren und zu interpretieren, in den gängigen Modellen von Medienkompetenz *nicht* im Mittelpunkt der Konzeptexplikation steht. Vielmehr wird das Konstrukt der Medienkompetenz hauptsächlich (Lopez' Hinabsteigen zu mentalen Strukturen geht in dieser Hinsicht einen eigenen, durch seinen „ökomedialen“ Ansatz geprägten Weg) über einen *technischen* Medienbegriff operationalisiert, der die medienpädagogische Arbeit auf die je aktuellen Veränderungen und pädagogischen Herausforderungen der medialen und digitalen Transformation festlegt.

Es liegt im vorliegenden Zusammenhang auf der Hand, dass diese Weichenstellung der Medienpädagogik sich aus der Perspektive der Deutschdidaktik in einem ande-

ren Licht darstellt. Denn insofern die Deutschdidaktik sich als ihren Kern traditionsgemäß auf Sprache und Literatur bezieht (vgl. z.B. Kammerer / Maiwald 2021, 11; Steinbrenner 2017), wird sie naturgemäß das Feld der medialen und digitalen Bildung weniger aus einer technologischen als einer sprachlichen bzw., einen erweiterten Textbegriff vorausgesetzt, einer allgemein semiotischen Perspektive konzeptualisieren. Tatsächlich ist nun aber auch in der Medienpädagogik ein solcher semiotisch fundierter Medienbegriff nicht gänzlich unbekannt, nämlich in der sogen. „Mediendidaktik“ als Teilgebiet der Medienpädagogik (vgl. z.B. Glaser / Weigand / Schwan 2009; Petko 2020; Kerres 2024). Denn für die „Analyse und Gestaltung medial unterstützter Lernprozesse ist [...] weniger bedeutsam, welche technischen Medien genutzt, sondern, ob und wie Informationen jeweils in bildlicher und verbaler Form bzw. visueller und auditiver Form kombiniert werden“. (Schaumburg / Prasse 2019, 24)

3 — DIE KONZEPTUALISIERUNG VON MEDIALER ZEICHENKOMPETENZ IN DER MEDIENPÄDAGOGISCHEN MEDIENDIDAKTIK

Dabei ist von besonderem Interesse, dass in einem Forschungsstrang der Mediendidaktik, wie sie von der Arbeitsgruppe um Peter Ohler und Gerhild Nieding repräsentiert wird, ein Konstrukt im Mittelpunkt steht, das für den vorliegenden Zusammenhang einschlägig ist: das Konstrukt der „Medialen Zeichenkompetenz“ bzw. der „Media Sign Literacy“ (vgl. z.B. Nieding / Ohler 2008; Nieding et al. 2017). Im Rahmen eines Grundlagenbeitrags zu einem Sammelwerk wird diese im Glossar folgendermaßen definiert:

Mediale Zeichenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, die Zeichensysteme der unterschiedlichen Medien (z.B. Schnittkonventionen beim Film/Fernsehen, Piktogramme auf den Benutzungsoberflächen von Computern) zu verstehen. Sie ist eine Voraussetzung dafür, dass die mit den entsprechenden Medien transportierten Inhalte verstehbar sind und dass mit diesen Medien gelernt werden kann. (Batinic / Appel 2008, 578)

Interessant ist die aus dieser Perspektive resultierende These, dass mediale Zeichenkompetenz eine von zwei konstitutiven Säulen der Medienkompetenz ist:

Among the many definitions of media literacy, it is generally agreed that it relates to specific knowledge and skills that enable (critical) understanding and use of media [...]. Two types of abilities are of particular importance: first, the abilities necessary to understand media sign systems, and second, the abilities that help us to use, analyze, evaluate, and communicate messages in various forms [...]. (Nieding et al. 2017, 402)

Die Arbeitsgruppe schließt nun für die Konzeptexplikation von *Media Sign Literacy* an den US-amerikanischen Medienpädagogen W. James Potter an (vgl. Potter 2011; 2020). Dieser unterscheidet zwischen unterschiedlichen Stufen medienbezogener Kompetenzen und ordnet diese auch in eine entwicklungspsychologische Perspektive ein. Das wird von Nieding und Ohler aufgegriffen und zu der Differenz von *elemen-*

turen (bzw. „basalen“, vgl. Nieding / Ohler 2008, 382; Nieding / Ohler / Rey 2015, 83-84) und *avancierten* (bzw. „gehobenen“, vgl. ebd.) medienbezogenen Kompetenzen verdichtet. Die Gruppe selbst spricht hier in englischsprachigen Publikationen im Anschluss an Potter von „rudimentary“ und „advanced“ *skills* (Nieding et al. 2017, 402). Die elementaren medienbezogenen Kompetenzen werden dabei als „der bei weitem wichtigste zu erwerbende Aspekt von Medienkompetenz bei Kindern zwischen zwei und acht Jahren“ (Nieding / Ohler 2008, 382) gekennzeichnet.

Die Forschungsarbeiten der Gruppe konzentrieren sich nun auf den Bereich der *elementaren* medienbezogenen Zeichenkompetenzen, speziell der *filmbezogenen* Kompetenzen (vgl. Nieding / Ohler 2008). Dabei wird etwa untersucht, wie sich Kinder im Verlaufe ihrer Mediensozialisation ein Verständnis der Montagerregeln des sogenannten „Continuity-Systems“ (vgl. z.B. Bordwell / Staiger / Thompson 1985; Smith 2012) aneignen – von einfachen Montage-Prinzipien niedriger Ordnung wie etwa sogen. *jump cuts* bis hin zu Montage-Prinzipien höher Ordnung wie z.B. Rückblenden und Parallelmontagen. Der Bereich, der bei Potter die „advanced skills“ umfasst, also eine *Advanced Media Sign Literacy* im Sinne von Nieding und Ohler, wurde hingegen in dieser Gruppe bisher noch nicht systematisch erforscht. Das ist kein Zufall. Denn sobald die von Potter selbst gekennzeichnete Schwelle von elementaren zu avancierten medienbezogenen Kompetenzen überschritten wird, steht eine medienpsychologische empirische Forschung offenkundig vor Herausforderungen. Diese hängen damit zusammen, dass man bei der Betrachtung von *Advanced Media Sign Literacy* in einen Bereich vorstößt, in der sich „richtige“ bzw. „angemessene“ Bedeutungskonstruktionen bzw. Verstehensweisen von „falschen“ oder „unangemessenen“ nicht mehr klar unterscheiden – und damit natürlich auch nur schwer empirisch operationalisieren – lassen. Außerdem stößt man hier in einen Bereich vor, in dem, so Potter, Dimensionen der Rezeption von Medientexten ins Spiel kommen, die empirische Forschung erschweren – also etwa reflexive, affektive, ästhetische und ethisch-moralische (vgl. Potter 2020, 23-25).

Es lässt sich in diesem Forschungsfeld demnach also erstens beobachten, wie eine medienpsychologisch fundierte Mediendidaktik aus der Anknüpfung an den anglo-amerikanischen Fachdiskurs Impulse bezieht, die zu einer Fokussierung der Kompetenz zum Decodieren und Verstehen von Medientexten in ihrer Zeichenhaftigkeit führt – also genau jener Dimension von Medienkompetenz, die in der deutschsprachigen Medienpädagogik tendenziell vernachlässigt wird. Aus einer deutsch- und vor allem auch literaturdidaktischen Perspektive fällt dabei jedoch auf, dass dabei der Bereich der *advanced skills*, wie sie bei Potter gekennzeichnet sind, und damit eine *Advanced Media Sign Literacy*, nicht systematisch aufgearbeitet wird.

4 — ADVANCED MEDIA SIGN LITERACY ALS AUFGABENFELD EINER LITERATURWISSENSCHAFTLICH FUNDIERTEN DEUTSCHDIDAKTIK

An diesem Punkt der Überlegungen stellt sich nun die Frage, ob die Deutschdidaktik nicht exakt jene Perspektive und auch Expertise bereitstellen könnte, die es erlauben würde, den *gesamten* Bereich der *Media Sign Literacy* theoretisch angemessen zu

konzeptualisieren sowie empirisch und didaktisch zu operationalisieren. Dass der Deutschunterricht über die Expertise zur Vermittlung von *Rudimentary Media Sign Literacy* verfügt, muss kaum näher begründet werden, wenn man etwa an den Erstleseunterricht oder den Umgang mit Bilderbüchern und Bildgeschichten denkt. Aber woraus resultiert die spezifische Expertise des Deutschunterrichts für die Vermittlung von *Advanced Media Sign Literacy*?

Die im Folgenden skizzierte These lautet: Sie resultiert aus der *literaturdidaktischen* Expertise des Deutschunterrichts. Zur Entfaltung dieses Arguments soll hier exemplarisch an ein Argument von Oliver Jahraus angeschlossen werden. Dieser leitet in einem Beitrag von 1994 die gesellschaftliche Legitimierung der Literaturwissenschaft insgesamt aus ihrem Beitrag zur Bildung in einer ganz allgemein zeichenhaft konstituierten Welt ab (vgl. Jahraus 1994). Die Voraussetzung dafür ist eine Universalisierung des Interpretationsbegriffes, die Jahraus im Anschluss an Umberto Eco vornimmt. Interpretation wird in Ecos Semiotik nämlich als Fundament des menschlichen Weltverhältnisses insgesamt bestimmt (vgl. Eco 1979; 1995; Jahraus 1994, 44; Nöth 2000, 227-234). Das bedeutet, dass Eco soziale Interaktion, ja *jegliche* Interaktion des Menschen mit der Umwelt als Interpretationsgeschehen konzeptualisiert. Jahraus' zentrales Argument ist vor diesem Hintergrund nun folgendes: „Entscheidend an diesem Entwurf ist, daß sich die Spezifikation auf die Literatur (und die Kunst) nicht als peripherer Sonderfall, sondern als zentral exponiertes Paradigma von Interpretation in die soziale Praxis einordnet.“ (Jahraus 1994, 44) Damit wird „die Auseinandersetzung mit Literatur [...] zumindest potentiell [zu] eine[r] paradigmatische[n] und exponierte[n] Erscheinungsform der Auseinandersetzung mit Welt.“ (ebd.) Der Literaturwissenschaft wird hierdurch die Expertise zugesprochen, einen fundamentalen Beitrag für die Gesellschaft nicht nur im Hinblick auf Literatur, sondern im Hinblick auf alle zeichenhaften Phänomene, ja auf den (interpretativen) Weltbezug des Menschen ganz allgemein zu leisten.

Vor diesem Hintergrund gewinnt auch die *Literaturdidaktik* (Deutsch) eine herausragende Bedeutung: Indem sie literarische Kompetenzen und literarische Bildung vermittelt, fördert sie zugleich Kompetenzen, die zu einem anspruchsvollen Umgang mit zeichenhaften Phänomenen aller Art, zu einem interpretatorischen Weltbezug generell, befähigen. Und da Jahraus in seinem Beitrag zuvor unter Bezugnahme auf die traditionellen literaturwissenschaftlichen Leitkategorien *Analyse/Interpretation* eine theoretische und zugleich operative Perspektive auf die Bedeutungskonstitution im Umgang mit Literatur im Spannungsfeld intersubjektivierbarer und subjektiver Verstehensleistungen ausgearbeitet hatte, lässt sich sein Konzept durchaus als Modell für die systematische Konzeptualisierung, Begründung und Operationalisierung von *Advanced Media Sign Literacy* verstehen – einer medialen Zeichenkompetenz also, die jenen Bereich des Umgangs mit Zeichen im Symbolsystem Literatur modelliert, in welchem es nicht mehr nur um elementare, sondern um anspruchsvolle Prozesse der Bedeutungskonstitution geht. Offen bleibt dabei allerdings, wie diese Perspektive in Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik systematisch auszuarbeiten wäre.

Erstens bleibt bei Jahraus unklar, inwiefern sich das von ihm in dem Beitrag entwickelte „Analyse/Interpretationsmodell für Literatur“ (Jahraus 1994, 44) über den

Bereich einer sprachlich realisierten Literatur hinaus auch auf andere, etwa (z.B. im Sinne von Baum, 2010) piktoriale (im obigen Zitat bezieht Jahraus die „Kunst“ ja explizit in die Betrachtung mit ein) oder gar *alle* zeichenhaften Botschaften übertragen lässt. Dies ist aus deutschdidaktischer Perspektive deshalb von Belang, weil gerade in jüngerer Zeit das wechselseitige Bedingungs- und Konstitutionsverhältnis von Sprache und Medialität als wichtiger Gegenstand deutschdidaktischer Reflexion erkannt worden ist (vgl. Knopp 2020b; 2020a; Böhm 2022). Die damit verbundenen Probleme verstärken sich nochmals deutlich, wenn es um die Ausarbeitung einer Theorie des interpretativen Weltverhältnisses des Menschen allgemein geht und sich auch hier die Frage der wechselseitigen Konstitution von Sprache als Meta- bzw. „Archimedium“ (vgl. Knopp 2020a) und Welt stellt.

Zweitens wäre zu klären, in welchem disziplinären und institutionellen Rahmen der Übertrag des interpretativen Umgangs mit Literatur auf den mit Welt realisiert werden kann. Für die Deutschdidaktik als akademische Disziplin und noch viel stärker für den Deutschunterricht als Schulfach bedeutet das sehr konkret, dass vor diesem Hintergrund zu klären wäre, ob diese Perspektive eher auf die Konzeptualisierung und Förderung sprach- und literaturspezifischer, allgemein semiotischer oder gar epistemologischer Kompetenzen hinauslaufen müsste – und ob Deutschdidaktik und Deutschunterricht der geeignete fachliche Kontext ist, eine solche Entwicklung voranzutreiben und im Bildungswesen zur Geltung zu bringen.

Jahraus selbst legt in seinem Beitrag eine Beschränkung auf den traditionellen Gegenstand der sprachlich realisierten Literatur nahe: Der Umgang mit Literatur sei eine „mise en abyme“ der Welterfahrung überhaupt“ (Jahraus 1994, 45) und die Aufgabe der Literaturwissenschaft bestehe in diesem Zusammenhang darin, „die Bedingungen zu klären und paradigmatisch zu erfüllen, die für eine Interpretation als Rede über Literatur [...] bestimmend sind.“ (ebd., 44) Damit legt er den Schluss nahe, dass es für ihn nicht darum geht, die Literaturwissenschaft zu einer allgemeinen Semiotik medialer Texte weiterzuentwickeln, sondern durch die Ausarbeitung *literaturbezogener* Konzepte Ressourcen bereitzustellen, die dann auf andere Bereiche übertragen werden können.

5 — ANSÄTZE ZUR KONZEPTUALISIERUNG UND OPERATIONALISIERUNG VON *ADVANCED MEDIA SIGN LITERACY* IN DER DEUTSCHDIDAKTIK

Wirft man vor diesem Hintergrund einen Blick auf die Deutschdidaktik, so drängt sich der Eindruck auf, dass diese nicht selten einen anderen Weg geht, indem sie im Zuge einer immer stärkeren Erweiterung des Text- und Literaturbegriffs ihre Zuständigkeit für eine immer größer werdende Anzahl an Zeichensystemen und Medienformaten für sich reklamiert. So bearbeitet die Deutschdidaktik heute längst nicht mehr nur sprachliche und im engeren Sinne literaturbezogene Kompetenzen, sondern greift auf eine Vielfalt anderer Zeichensysteme und medialer Formate aus (vgl. Frederking / Krommer / Maiwald 2018): von Bilderbüchern (vgl. z.B. Hoppe / Weißenburger / Vorst 2017) und Filmen (vgl. Kammerer / Maiwald 2021; Anders et al. 2019) bis hin zu Computerspielen (vgl. Boelmann / Seidler 2012; Schöffmann 2018) und heute na-

türlich zunehmend multimedial realisierten medialen Phänomenen wie Insta-Posts, Fake News, Memen bzw. digitalen Textformaten allgemein (vgl. z.B. Frederking 2024). Eine offenkundige Gefahr liegt dabei allerdings darin, dass nicht-sprachliche, also insbesondere piktoriale oder multimediale Botschaften dabei unvermeidlich tendenziell gemäß einem sprachlich-literarischen Zugriff modelliert werden, wobei die medienspezifischen Zugriffe, wie sie in den auf diese medialen Formate spezialisierten Disziplinen entwickelt werden, nicht angemessen berücksichtigt sind (vgl. z.B. Spielmann 2011, 16).

Ein dritter Weg, der sich immer wieder in der Deutschdidaktik findet, besteht darin, den Arbeitsbereich der Deutschdidaktik zwar auf andere Zeichensysteme und Medienformate auszudehnen, allerdings explizit auf sprach- und literaturbezogene Aspekte zu begrenzen und die zeichensystem- bzw. medienspezifischen Aspekte den dafür zuständigen Disziplinen zu überlassen. Dies deutet sich z.B. dort an, wo die Deutschdidaktik sich bei der Beschäftigung mit Medien wie Film oder Computerspiel auf das „Literarische“ daran beschränkt, also etwa die narrative Dimension oder das literarische Verstehen (vgl. z.B. Kammerer / Maiwald 2021, 11-12; Frederking / Krommer / Maiwald 2018, 74).

Ein Ansatz, die hier skizzierten Probleme systematisch und umfassend zu bearbeiten, hat kürzlich (vor dem Hintergrund ausgedehnter Vorarbeiten) Volker Frederking vorgelegt (Frederking 2024). Es handelt sich um ein Konzept, das aus einer deutschdidaktischen Perspektive zur Entwicklung eines Ansatzes von Medienbildung gelangt, der zu den hier aus einer medienpädagogischen Perspektive entwickelten Gesichtspunkten erkennbare Parallelen aufweist. Dabei ist im vorliegenden Zusammenhang bereits signifikant, dass Frederking als übergreifendes Bildungsziel von Deutschunterricht in einer digitalen Welt das Konstrukt „digitale Textsouveränität“ ausweist und damit programmatisch Bildung in der digitalen Welt auf die *Textualität* der digitalen Medien bezieht. In der Ausarbeitung dieses Ansatzes fungiert dann auch folgerichtig die *semiotische* Seite digitaler Texte als eine von drei Hauptdimensionen des Modells (vgl. ebd., 36-46), wobei gerade auch die Bedeutungskonstitution hervorgehoben wird (vgl. ebd., 38-40). Eine solche Konzeptualisierung und Schwerpunktsetzung entspricht zumindest in der grundlegenden Weichenstellung der hier entfalteten Perspektive und kann damit als ein wichtiger Beitrag verstanden werden, die oben identifizierte Leerstelle in medienpädagogischen Konzepten zu füllen.

5 — VERMITTLUNG VON *ADVANCED MEDIA SIGN LITERACY* IM DEUTSCHUNTERRICHT: BEISPIELE

Abschließend soll noch an wenigen Beispielen aufgezeigt werden, wie sich der Deutschunterricht bereits in der Vergangenheit systematisch darum bemüht hat, einen Beitrag zum Aufbau von *Advanced Media Sign Literacy* zu leisten. Der Übergang zur schulischen Praxis trotz noch bestehender offener Fragen in theoretischer, konzeptioneller und institutioneller Hinsicht entspricht im Übrigen den faktischen Anforderungen an den schulischen Unterricht nicht nur im Fach Deutsch: Die Dringlichkeit einer Förderung der Kompetenz zur Decodierung, Analyse und Interpretation zeichenhafter medialer Botschaften angesichts aktueller Entwicklungen im Medien-

system sowie in der Mediensozialisation junger Menschen erlaubt es nicht, abzuwarten, bis all diese Fragen befriedigend geklärt sind.

Demgemäß werden hier Beispiele der Vermittlung unterschiedlicher Teilkompetenzen von *Advanced Media Sign Literacy* vorgestellt, die etwa bei Frederking der Teildimension „Semantik“ im Anforderungsbereich „Semiotik“ zuzuordnen wären (vgl. Frederking 2024, 20), wobei zudem überlegt werden könnte, ob hier nicht von Kompetenzen zur Rekonstruktion spezifischer „multi-„ oder „symmedialer“ Bedeutungen (vgl. Frederking 2024, 39) zu sprechen wäre – solcher also, die sich erst in der Verknüpfung unterschiedlicher Zeichensysteme, digitaler Optionen und medienkultureller Referenzen erschließen. Dabei werden zwei mediale Formate, Spielfilm und Meme, ausgewählt. Damit soll erstens angedeutet werden, wie der Anschlusspunkt zwischen der von Nieding und Ohler operationalisierten „basalen“ (Nieding / Ohler 2008, 382) und einer *avancierten* medialen Zeichenkompetenz didaktisch modelliert werden könnte. Zweitens wird damit auch der Bogen zum Auftaktbeispiel dieses Beitrags geschlagen und aufgezeigt, in welcher Weise *Advanced Media Sign Literacy* nicht nur für das Decodieren und Verstehen populärer Medienformate, sondern nicht zuletzt für einen analytischen und reflexiven Umgang mit dem medienpädagogischen Diskurs selbst unerlässlich ist – und zwar gerade dort, wo der Diskurs ihre fundamentale Bedeutung implizit dementiert.

5.1 VERMITTLUNG FILMBEZOGENER *ADVANCED MEDIA SIGN LITERACY* IN DEUTSCH.WERK (2006)

Als erstes Beispiel dient eine exemplarische Sequenz aus dem gymnasialen Lehrwerk *deutsch.werk* (Nutz 2006). Das entsprechende Kapitel ist ein Beispiel dafür, wie der damals aktuelle Diskurs um den *Iconic Turn* von der Deutschdidaktik aufgegriffen wurde und zur Entfaltung einer Didaktik der Bildmedien in einem Lehrwerk für den Deutschunterricht geführt hat.¹ In Band 4 wurde dies am Beispiel des Filmes „Titanic“ von James Cameron (1997) versucht (vgl. Schultz-Pernice 2006). In der hier vorgestellten, kurzen Sequenz wurde ein Teilbereich dessen, was oben als *Advanced Media Sign Literacy* bezeichnet wurde, didaktisch modelliert. Das Beispiel knüpft direkt an die Forschung der Gruppe um Gerhild Nieding und Peter Ohler an. Diese hatte ja das Verständnis von Montage-Prinzipien des *Continuity*-Systems bei Kindern untersucht (vgl. Nieding / Ohler 2004; Nieding / Ohler 2008). Das Schulbuchkapitel liefert ein Beispiel dafür, wie über die dort untersuchten, klar codierten Regeln hinaus die Filmmontage zur Generierung *komplexer* Bedeutungen eingesetzt wird – von Bedeutungen, die zu ihrer Rekonstruktion nicht nur *elementare*, sondern *avancierte* mediale Zeichenkompetenzen erfordern.

In der Filmsequenz, um die es dabei geht, hält ein Priester auf dem schon lebensgefährlich im Wasser emporragenden Deck des Dampfers eine letzte Predigt an die kleine Gemeinde, die sich um ihn geschart hat. Dabei zitiert er eine prägnante Stelle aus der Offenbarung (Offb 21,4), die in der Originalfassung des Films mit den Worten „The former world has passed away“ endet – ein Bibelzitat, das nicht aus einer der kanonischen Bibelübersetzungen stammt, jedoch im vorliegenden Kontext gerade

¹ Vgl. exemplarisch zum *Iconic Turn* z.B. Maar / Burda (2004), zu Ansätzen der Entwicklung einer fächerübergreifenden schulbezogenen Bilddidaktik Bodensteiner / Pöppel / Wagner (2007) sowie Bodensteiner / Pöppel / Wagner (2010).

deshalb seine interpretatorische Wirkung entfalten kann.² Denn unmittelbar im Anschluss folgen ohne weitere verbale Informationsvergabe zwei bzw. drei Einstellungen: In der ersten treibt eine „schöne Leiche“ (vgl. Bronfen 2015; 1992) in dem der Oberschicht vorbehaltenen, jetzt bereits unter Wasser gesetzten Ballsaal, in der zweiten und dritten stürzt das Prunkporzellan der privilegierten Oberschicht aus einem Geschirrschrank heraus und zerbricht.

Der Untergang der Titanic – das „Ende einer Welt“

- 1** Besprecht, was auf den folgenden Filmbildern dargestellt ist. In welchem Zusammenhang stehen diese Einstellungen?
- 2** Im englischen Original spricht kurz vor dem Untergang der *Titanic* ein Priester, der auf dem zweiten Bild zu sehen ist, den Satz: *The former world has passed away*. Übersetzt und überlegt, welche Bildelemente diese Aussage unterstreichen.

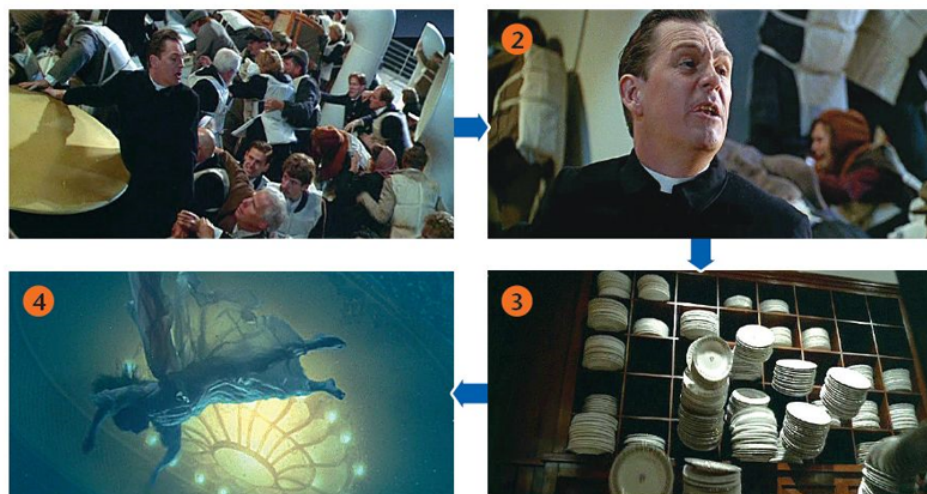


Abb. 2. Montagesequenz aus dem Film „Titanic“ (Schultz-Pernice 2006, 187)³

Die Schüler:innen werden im Schulbuch dazu angeregt, diese Montagesequenz⁴ auf die unmittelbar vorausgehenden Worte des Priesters im Kontext der durch den Filmplot relevant gesetzten semantischen Strukturen zu beziehen. Sie sollen insbesondere die für das Verständnis zentrale (und im Schulbuchkapitel vorher bereits angelegte) Erkenntnis erarbeiten, dass und wie in dem Film die Liebeshandlung – eine die sozialen Grenzen eklatant überschreitende Liebe zwischen einer jungen adeligen Frau und einem armen, aber künstlerisch begabten jungen Mann – mit der Schiffskatastrophe verschränkt wird und dass hierdurch Überfahrt und Sinken der Titanic als Untergang eines auf starren sozialen und normativen Schranken basierenden Ge-

² In der deutschsprachigen Synchronfassung wird der Satz gemäß Lutherbibel mit „das Erste ist vergangen“ wiedergegeben, wodurch die hier aufgezeigte Semantisierung der folgenden Einstellungen verloren geht (wie auch an anderer Stelle im Film Einsichten von zentraler interpretatorischer Relevanz durch die deutschsprachige Synchronfassung erschwert oder verdeckt werden, vgl. Schultz-Pernice 2006).

³ Im obigen Ausschnitt von deutsch.werk 4 ist bei der Reihenfolge der Einstellungen ein Druckfehler aufgetreten, im Film ist die korrekte Reihenfolge der Einstellungen 2 – 4 – 3.

⁴ Vgl. Nieding / Ohler (2008, 386): „Das Verstehen filmischer Montageprinzipien ist eine der wichtigsten medialen Zeichenkompetenzen beim Filmverstehen [...]“

sellschaftsmodells semantisiert wird. Denn was auf der Schiffsfahrt zwischen der „alten“ und der „neuen“ Welt im Film untergeht, ist nicht nur ein Symbol menschlicher Hybris, die Titanic, sondern ein raumsemantisch entfalteter Mikrokosmos des alteuropäischen Sozialsystems: Die Heldin, die als Adelstochter in der ersten Klasse auf der Titanic losgefahren ist, um durch ihre arrangierte Ehe mit einem reichen Amerikaner die Familie finanziell zu sanieren, wird am Ende unter dem von ihr angenommenen Namen ihres Geliebten symbolkräftig als eine der geretteten Frauen der dritten Klasse auf dem rettenden Schiff unter der Freiheitsstatue in die „neue Welt“ einfahren und von da an ein einfaches, aber erfülltes Leben führen. Vor diesem Hintergrund werden die Einstellungen der obigen Sequenz im Film erkennbar als symbolische Repräsentationen dessen, was hier mit dem Untergang des Schiffes zugleich versinkt: ein Sozialsystem, das auf obszönem Luxus, Klassenschranken und sozialer Arroganz basiert, bildhaft symbolisiert durch das Untergehen des prunkvollen Exklusivraumes der Oberschicht und einer ihrer Repräsentantinnen (bzw. der figuralen Repräsentanz des Anteils der Heldin, der mit dem Sinken des Schiffes zugleich untergehen wird) und durch das Zerschlagen des der ersten Klasse vorbehaltenen teuren Porzellans.

Was sich an der kurzen Sequenz demnach beispielhaft aufzeigen lässt, ist, dass und wie die Trennlinie von *elementarer* und *avancierter* medialer Zeichenkompetenz gerade dort verläuft, wo das recht klar codierte Regelsystem der *Continuity*-Systems übergeht in den Bereich der Bedeutungskonstitution, in dem es nicht mehr um *Decodierung* von intersubjektiv leicht validierbaren Bedeutungen, sondern um *Interpretation* geht.

5.2 DER TITANIC-MYTHOS ALS MEM-GENERATOR

Wie die Schiffskatastrophe der Titanic zur Produktion zeitgemäßer Medienbotschaften herangezogen wird, zu deren Decodierung und Verstehen weitere Komponenten von *Advanced Media Sign Literacy* vonnöten sind, lässt sich durch eine kleine Auswahl an Memen andeuten, die das Sinken der Titanic mit Aspekten aktueller Medienkultur und digitaler Kultur verknüpfen. Die dazugehörigen Prämissen einer Kompetenzmodellierung wären dabei im vorliegenden Kontext, dass, erstens, ein angemessenes Verständnis derartiger Formate im aktuellen Mediensystem auf die sorgfältige Auseinandersetzung mit dem Zeichenmaterial nicht verzichten kann; und zweitens, dass gerade *Advanced Media Sign Literacy* für eine angemessene Rekonstruktion der komplexen kulturellen Bedeutungen und Referenzen derartiger digitaler Texte unabdingbar ist (vgl. Shifman 2014).

Dabei bezieht ein erstes Mem (s. Abb. 3/1) den Film von James Cameron und die aktuelle Selfie-Kultur aufeinander und montiert diese visuell zu einer satirischen Botschaft, deren adäquate Rekonstruktion neben bildbezogenen Kompetenzen insbesondere auch mediensystembezogenes kulturelles Wissen erfordert. An dem zweiten Mem lässt sich hingegen aufzeigen, wie das Sinken der Titanic für ein hochaktuelles gesellschaftliches Problem und den Diskurs darüber funktionalisiert wird, den Klimawandel. In der Sequenz aller drei Beispiele (Film / Mem-Kultur) könnte demnach exemplarisch ein gemäß Stalder bestimmendes Kennzeichen einer Kultur

der Digitalität erarbeitet werden, nämlich „Referentialität“ (vgl. Stalder 2017). Dabei wäre aufzuzeigen, wie ein und dasselbe historische Ereignis in der medialen und digitalen Kultur dazu genutzt wird, sehr unterschiedliche, komplexe kulturelle Bedeutungen zu generieren und Aussagen über aktuelle Phänomene der jeweiligen Gegenwartskultur zu machen. Es handelt sich dabei um Bedeutungen, zu deren angemessener Rekonstruktion jeweils spezifische, in jedem Fall jedoch *avancierte* mediale Zeichenkompetenzen sowie Medienkulturwissen vonnöten sind.

Mit dem letzten Mem schließt sich im vorliegenden Zusammenhang überdies der Kreis der Argumentation und erlaubt es, einen abschließenden Blick zurück auf den aktuellen Diskurs der Medienpädagogik zu werfen, genauer auf das anfangs herangezogenen *Iceberg Model of Systems Thinking* von Lopez. Denn was in diesem Mem (s. Abb. 3/2) visuell in Szene gesetzt wird, ist offenkundig, dass unter Bedingungen des Klimawandels eine Konfrontation von Titanic und Eisberg, von Technik und Natur im Anthropozän, einen ganz anderen, ja konträren Verlauf nehmen würde – unter Hinzuziehung von kulturellem Wissen jedoch mit umso größeren, ja katastrophalen Folgen für die Menschheit.



Abb. 3: Titanic-Meme (1) <https://www.etsy.com/de/listing/1772453666/titanic-selfie-parodie-kunst-humorvolle>; (2) <https://earthtoplanet.com/products/titanic-2030>; <https://maysafelygraze.org.nz/climate-change-a-titanic-problem-for-all-earthlings/>

6 — SCHLUSS: **ADVANCED MEDIA SIGN LITERACY** ALS VORAUSSETZUNG EINER MEDIENKRITIK DES MEDIENPÄDAGOGISCHEN DISKURSES

Der zu Beginn aufgezeigte *Bias* des *Iceberg Model of Systems Thinking*, nämlich die Hierarchisierung der Tiefe über die Oberfläche, der medialen und mentalen Bedingungen von *Fake Climate News* über den Medientext selbst, wird bei Lopez, wie oben gezeigt, durch die Verwendung der suggestiven Metapher des Eisberges maßgeblich rhetorisch gestützt – einer im Kontext der Debatte um den Klimawandel natürlich

einschlägig konnotierten Metapher. Um diesen *Bias* beobachten, beschreiben und kritisch-reflexiv einholen zu können, bedarf es jedoch offenkundig gerade jener Kompetenzen zur Decodierung und zum Verstehen komplexer zeichenhafter Medientexte, die durch das Modell selbst marginalisiert werden. Was damit der Aufmerksamkeit entzogen wird, ist kurioserweise genau das, was sich auf der Bildebene der Metapher dem Blick darbietet und damit überhaupt erst als Ausgangspunkt der epistemologischen Metapher fungiert: der „proverbial tip of the iceberg“ (Lopez 2020, 15).

Das ist ein recht widersprüchlicher Befund. Er lässt sich zur paradoxen, ihrerseits bildhaften Aussage verdichten, die im vorliegenden Beitrag zu einer medienpädagogisch-deutschdidaktischen Argumentation entfaltet wurde und welche auf das Plädoyer hinausläuft, dass es in der schulischen Medienbildung darum gehen müsste, *das Sichtbare* (den Medientext in seiner Zeichenhaftigkeit) *nicht aus den Augen zu verlieren*. Deutschdidaktik und Deutschunterricht wurden dabei als die Orte gekennzeichnet, an denen die hierfür einschlägigen Kompetenzen konzeptualisiert, empirisch und didaktisch operationalisiert und vermittelt werden könnten: *elementare* und vor allem auch *avancierte mediale Zeichenkompetenzen*.

QUELLENVERZEICHNIS

- **Anders, Petra et al. (2019):** *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet.* Berlin: Metzler. — **Batinic, Bernad / Appel, Markus (Hg.) (2008):** *Medienpsychologie. Mit 135 Abbildungen und 60 Tabellen.* Heidelberg: Springer. (= Springer-Lehrbuch). — **Baum, Michael (2010):** *Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik: Lesen und Verstehen piktorialer Texte.* In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik.* Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 200-218. — **Bodensteiner, Paula / Pöppel, Ernst / Wagner, Ernst (Hg.) (2007):** *Wissensgenese an Schulen. Beiträge zu einer Bilddidaktik.* Band I. München: Hanns-Seidel-Stiftung. — **Bodensteiner, Paula / Pöppel, Ernst / Wagner, Ernst (Hg.) (2010):** *Wissensgenese an Schulen. Beiträge zu einer Bilddidaktik.* Band II. München: Hanns-Seidel-Stiftung. — **Boelmann, Jan / Seidler, Andreas (Hg.) (2012):** *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik.* Frankfurt am Main [u.a.]: Lang. — **Böhm, Felix (2022):** Zur Medialitätsvergessenheit der Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 27, 52/53, 16-20. — **Bordwell, David / Staiger, Janet / Thompson, Kristin (Hg.) (1985):** *The classical Hollywood cinema. Film style & mode of production to 1960.* London: Routledge. — **Bronfen, Elisabeth (1992):** *Over her Dead Body. Death, femininity and the aesthetic.* Manchester: Manchester University Press. — **Bronfen, Elisabeth (2015):** Die schöne Leiche. Weiblicher Tod als motivische Konstante von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis in die Moderne. In: Berger, Renate / Stephan, Inge (Hg.): *Weiblichkeit und Tod in der Literatur.* Köln: Böhlau Verlag, 87-115. — **deutsch.werk 4 (Hg.) (2006):** *Arbeitsbuch für Gymnasien / Lehrerband 8. Klasse.* Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Schulbuchverl. — **Doelker, Christian (2005):** *media in media. Texte zur Medienpädagogik. Ausgewählte Beiträge 1975-2005.* Hrsg. von Georges Ammann und Thomas Hermann. Zürich: Verlag Pestalozzianum. — **Eco, Umberto (1979):** *A theory of semiotics.* Bloomington: Indiana University Press. — **Eco, Umberto (1995):** *Die Grenzen der Interpretation.* München: Dt. Taschenbuch-Verlag. — **Ferrari, Anusca (2013):** *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. — **Frederking, Volker (2024):** Digitale Textsouveränität. Ein 12-Dimensionen-Modell als heuristische Basis fachspezifischer Förderansätze und ihrer empirischen Erforschung. In: *UFITA* 88, H. 1, 14-73. — **Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2018):** *Medien-didaktik Deutsch. Eine Einführung.* 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Glaser, Manuela / Weigand, Sonja / Schwan, Stephan (2009):** Mediendidaktik. In: Henninger, Michael (Hg.): *Handbuch Medien- und Bildungsmanagement.* Weinheim [u.a.]: Beltz, 190-205. — **Groebe, Norbert (2002a):** Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Norbert Groebe, Norbert / Hurrelmann, Bettin (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen.* Weinheim: Juventa, 11-22. — **Groebe, Norbert (2002b):** Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groebe, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen.* Weinheim: Juventa, 160-197. — **Hoppe, Henriette / Weißenburger, Christian / Vorst, Claudia (Hg.) (2017):** *Bildliteratur im Übergang von Literatur und Film. Eine interdisziplinäre Aufgabe und Chance kompetenzorientierter Fachdidaktik (= Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 25).* Frankfurt am Main: Lang. — **Jahraus, Oliver (1994):** Analyse und Interpretation. Zu Grenzen und Grenzüberschreitungen im struktural-literaturwissenschaftlichen Theorienkonzept. In: *IASL* 19, H. 2, 1-51. — **Kammerer, Ingo / Maiwald, Klaus (2021):** *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Kerres, Michael (2024):** *Mediendidaktik. Lernen in der digitalen Welt.* 6. Aufl. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. — **KMK (2016):** *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf [16.07.2018]. — **Knopp, Matthias (2020a):** Das Sprachliche in den Medien – eine sprach-, mediendidaktische (und inklusive) Perspektivierung. Einzelbeitrag. In: *MIDU – Medien im Deutschunterricht.* <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.0.4>. — **Knopp, Matthias (2020b):** Sprache – der blinde Fleck im Mediengebrauch und der Diskussion um Medienkompetenz (?). In: *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 1, H. 1, 81-96. — **Lopez, Antonio (2020):** *Ecomedia literacy. Integrating ecology into media education.* New York: Routledge. — **Maar, Christa / Burda, Hubert (Hg.) (2004):** *Iconic Turn: Die neue Macht der Bilder.* Köln: DuMont. — **Moser, Heinz (2010):** *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter.* 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. — **Moser, Heinz (2019):** *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter.* 6. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien. — **Nieding, Gerhild et al. (2017):** The Development of Media Sign Literacy – A Longitudinal Study With 4-Year-Old Children. In: *Media Psychology* 20, H. 3, 401-427. — **Nieding, Gerhild / Ohler, Peter (2004):** Laborexperimentelle Methoden. In: Mangold, Roland (Hg.): *Lehrbuch der Medienpsychologie.* Göttingen: Hogrefe, 354-376. — **Nieding, Gerhild / Ohler, Peter (2008):** Mediennutzung und Medienwirkung bei Kindern und Jugendlichen. In: Batinic, Bernad / Appel, Markus (Hg.): *Medienpsychologie.* Heidelberg: Springer, 379-400. — **Nieding, Gerhild / Ohler, Peter / Rey, Günter Daniel (2015):** *Lernen mit Medien.* Paderborn: Ferdinand Schöningh. — **Nöth, Winfried (2000):** *Handbuch der Semiotik.* 2. Aufl. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler. — **Nutz, Maximilian (Hg.) (2006):** *deutsch.werk 4 (= Bd. 4).* Stuttgart, Leipzig: Klett. — **Petko, Dominik (2020):** *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien.* 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz. — **Potter, W. James (2011):** *Media Literacy.* Thousand Oaks, California: SAGE. — **Potter, W. James (2020):** *Media literacy.* Los Angeles: SAGE. — **Schaumburg, Heike / Prasse, Doreen (2019):** *Medien und Schule. Theorie – Forschung – Praxis.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. — **Schöffmann, Andreas (2018):** „Literarische Computerspielsefäßigkeit war gestern!“ – Digitale Spiele im Deutschunterricht. Ein Perspektivwechsel. In: Beste, Gisela / Plien, Christian / Anselm, Sabine (Hg.): *Medienbildung trifft Deutschunterricht.* Göttingen: V & R Unipress, 277-293. — **Schultz-Pernice, Florian (2006):** *Medien.*

Katastrophen auf hoher See. In: Nutz, Maximilian (Hg.): *deutsch.werk 4*. Stuttgart, Leipzig: Klett, 181-200. — **Shifman, Limor (2014)**: *Meme. Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter*. Berlin: Suhrkamp. — **Smith, Tim J. (2012)**: The Attentional Theory of Cinematic Continuity. In: *Projections: The Journal for Movies and the Mind* 6(1), 71-78. — **Spielmann, Raphael (2011)**: *Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven*. München: kopaed. — **Stalder, Felix (2017)**: *Kultur der Digitalität*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp. — **Steinbrenner, Marcus (2017)**: „Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – und als Denkraum für die Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph (Hg.): *Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 95-126. — **Tulodziecki, Gerhard (2010)**: *Mediendidaktik Medien in Lehr- und Lernprozessen verwenden*. München: kopaed.

ÜBER DEN AUTOR

Dr. Florian Schultz-Pernice arbeitet als Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München, wo er die medienpädagogische Leitung des DigiLLab der LMU innehat. Er forscht zu digitalem Lehren und Lernen sowie zur Theorie der Literaturdidaktik und transmedialen Erzähldidaktik.