

Master Thesis

am Zentrum für Lehrerbildung der Freien Universität Berlin



Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II – aufgezeigt an Philip K. Dicks

Kurzgeschichte *The Little Black Box* (1964), der Verfilmung *Blade Runner* (1982) von Ridley Scott und dem Comicband *Do Androids Dream of Electric Sheep?* (2009) von Dick/Parker

Eingereicht von

Benjamin Gutschmidt, B.A.

Erstprüferin: Univ-Prof. Dr. Michaela Sambanis

Zweitprüfer: Univ-Prof. Dr. Andrew James Johnston

12. Juli 2011

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Zum Intermedialitätsbegriff	6
3. Fachdidaktische Einordnung	11
<i>3.1 Kompetenzförderung und (new) literacy-Modelle</i>	<i>12</i>
<i>3.2 Medienkompetenz und Englischunterricht</i>	<i>18</i>
4. Schulpraktische Umsetzung	20
<i>4.1 Thema und Kompetenzen</i>	<i>21</i>
<i>4.2 Übersicht über die Unterrichtseinheit</i>	<i>24</i>
<i>4.3 Didaktisch-Methodisches Vorgehen innerhalb der Einheit</i>	<i>30</i>
<i>4.4 Exemplarische Methoden und Aktivitäten</i>	<i>38</i>
5. Schlussbemerkungen	43
Bibliografie	45
Anhang	49

1. Einleitung

Der medienpädagogische Forschungsverbund Südwest stellt in seiner Basisstudie „Jugend, Information, (Multi-)Media“ (JIM) jährlich Informationen zum Mediennutzungsverhalten von 12- bis 19-jährigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor. Über 1.200 Jugendliche werden repräsentativ zu ihrem medialen Nutzungsverhalten, der Auswahl von Medien sowie deren Bedeutung in der Freizeit befragt. In Bezug auf die Medienausstattung lässt sich zunächst festhalten, dass mittlerweile jeder Haushalt mit einem Computer (100%), einem Fernseher (99%) und einem Internetzugang (98%) ausgestattet ist, um Medien zu rezipieren. In jedem Haushalt befinden sich durchschnittlich vier Handys, drei Computer und zwei Fernseher, knapp 80 Prozent der befragten Jugendlichen besitzen einen eigenen (tragbaren) Computer und etwa 60 Prozent ein eigenes Fernsehgerät. Diese Zahlen belegen, dass der Medienkonsum im Leben der Heranwachsenden eine zentrale Rolle einnimmt. Die Alltagsrelevanz der einzelnen Medien verdeutlicht darüber hinaus, dass das Handy (91%), das Internet (90%) und das Fernsehen (88%) die drei meistfrequentierten Medienbeschäftigungen in der Freizeit sind. Auch gedruckte Medien haben weiterhin Bestand, wenn auch zu einem weit geringeren Anteil. So greifen 44 Prozent der Jugendlichen regelmäßig zur Tageszeitung und 38 Prozent zu einem Buch. Auch wenn diese Zahlen nicht sonderlich überraschend sind und sie vermutlich die durchschnittliche Meinung der Bevölkerung widerspiegeln, so zeigen sie doch, dass sich die 12- bis 19-jährigen in ihrer Freizeit mit ganz unterschiedlichen Medien beschäftigen und sie die Eigenarten der Medienprodukte für ihre Zwecke einzusetzen wissen. Für die pädagogische Praxis sind die Angaben zur Wichtigkeit der Medien im Tagesverlauf interessant, die hier kurz vorgestellt werden.

Wichtigkeit der Medien im Tagesablauf - ist mir am wichtigsten -

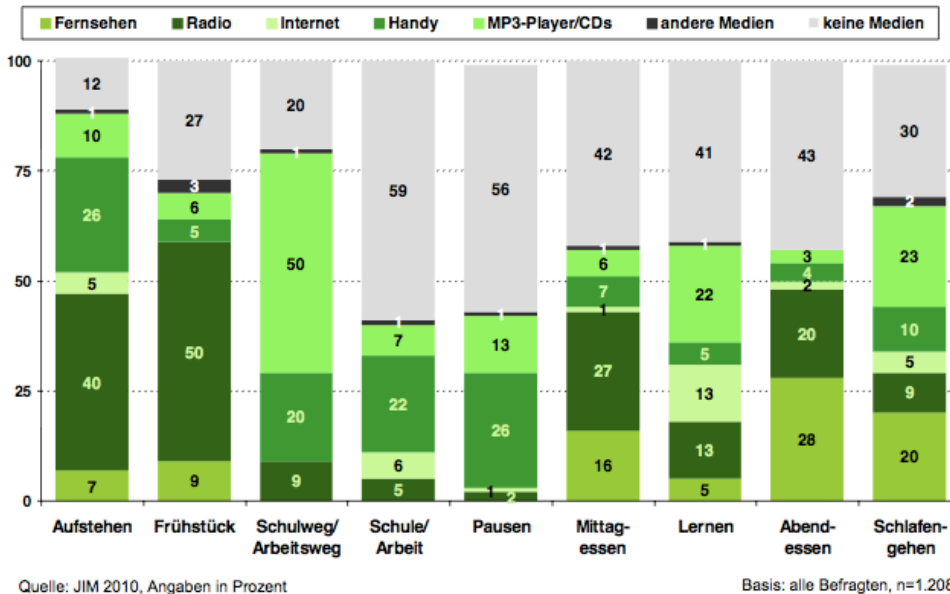


Abbildung 1

das Fernsehgerät und die Nutzung des Internets von größerer Wichtigkeit. In der Schule jedoch gaben die meisten Befragten (59%) zur Wichtigkeit der Medien „keine Medien“ an. Mit großem Abstand erhält lediglich das Handy mit 22 Prozent eine nennenswerte Wichtigkeit. Aus diesen Befragungsergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass die Schülerinnen und Schüler während ihres Aufenthaltes in der Schule die Medien als nicht relevant wahrnehmen, sie vermutlich auch wenig mit ihnen im Unterricht arbeiten – kurz: sie im Unterricht nicht häufig zum Gegenstand werden. Dies regt vor allem daher zum Nachdenken an, da die Nennung von „keine Medien“ während der Schulzeit im offensichtlichen Gegensatz zur Beurteilung der Medienwichtigkeit zu anderen Tageszeiten steht, was in der Abbildung sehr gut veranschaulicht wird.

Der Rahmenlehrplan für das Fach Englisch fordert, dass es die Aufgabe der Schule sei, an das Weltverstehen und die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen (SenBJS 5), sie in ihrer Lebens- und Erfahrungswelt anzusprechen, um so Lernprozesse erfolgreich initiieren zu können. Wie kann dies geschehen, wenn die Medien längst zum Alltag der Jugendlichen geworden sind – „Lebenswelten sind Medienwelten“ postuliert der

Die Abbildung 1 zeigt das breit gefächerte Mediennutzungsverhalten der Jugendlichen über einen Tag verteilt. Während vor der Schule die Nutzung von Radio und MP3-Player stark im Vordergrund steht, so sind in den Abendstunden vorrangig

Medienpädagoge Dieter Baacke – wenn man beim Internet und dem Computer nicht mehr von „neuen Medien“ sprechen kann, da sie so sehr in den Tagesablauf von jungen Menschen integriert sind, aber dennoch im schulischen Kontext nur unzureichende oder gar keine Berücksichtigung finden? In dieser vorliegenden Arbeit werden konkrete Ansätze, Möglichkeiten und Methoden aufgezeigt, wie eine Inklusion von verschiedenen Medientypen im Englischunterricht produktiv eingesetzt werden können. Anhand einer vollständig ausgearbeiteten Unterrichtseinheit zum Thema „Narrativität in dystopischen Texten und Medien“ wird veranschaulicht, wie im Rahmen eines inter- und transmedialen Lernansatzes sowohl fremdsprachliche Kompetenzen als auch eine kritische Medienpädagogik (*media literacy*) integrativ unterrichtet werden können. Die exemplarische Unterrichtseinheit ist so gestaltet, dass sie mit nur leichten Anpassungen an eine Lerngruppe im Unterricht eingesetzt werden kann. Die inhaltlichen Elemente können so ausgetauscht und durch andere Module ersetzt werden, dass der inter- und transmediale Aspekt erhalten bleibt. So ist es etwa möglich, diese Einheit auch in anderen fremdsprachlichen Unterrichtskontexten einzusetzen, um einen reflexiven und kritischen Umgang mit Medienprodukten verschiedener Natur zu schulen.

Eine fachdidaktische Einordnung soll zunächst verschiedene Kompetenzmodelle für den Englischunterricht vorstellen, deren Förderung innerhalb eines medienintegrativen und medienübergreifenden Unterrichtsmodells von Nutzen sind. Vor dem Hintergrund der Lesekompetenz sollen Ansätze von Literarität, wie etwa der *film literacy* oder der *visual literacy* mithilfe der didaktischen Überlegungen von Andrea Berschi-Kaufmann, Ansgar Nünning sowie André Czaudernas „Medienpädagogischen Überlegungen zur Nutzung crossmedialer Angebote durch Kinder und Jugendliche“ diskutiert werden. Anschließend wird vor dem Hintergrund des Rahmenlehrplans für das Land Berlin auf die Verantwortung des Fachunterrichtes für die Bildung von Medienkompetenz hingewiesen. Das Hauptaugenmerk der Arbeit liegt auf der Planung einer schulpraktischen Umsetzung der vorgestellten

Überlegungen. Der Entwurf der inter- und transmedialen Unterrichtseinheit mit dem thematischen Kern rund um das mediale Konstrukt von Philip K. Dicks *Do Androids Dream of Electric Sheep?* umfasst sowohl eine Sachanalyse als auch ein begründetes didaktisch-methodisches Vorgehen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, medienübergreifend und –vergleichend zu arbeiten, die Eigenarten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von *Short Story*, Comic und Film zu verstehen und diese vor dem Hintergrund der Narrativität zu analysieren. Auch wenn die Einheit selbstständig geplant und erarbeitet wurde, sind unter anderem die fachdidaktischen Überlegungen von Ansgar Nünning zur narrativen Kompetenz in erzählerischen Kurzformen, Achim Heschers Ansätze zu einem handlungsorientierten Zugang zum Film *Blade Runner* sowie Martin Schüwers Aufsatz „Teaching Comics – Die unentdeckten Potentiale der grafischen Literatur“ mit in die Erstellung eingeflossen. Zusätzlich werden einige Unterrichtsmethoden und Vorgehensweisen differenziert beschrieben und mögliche Schwierigkeiten und entsprechende Lösungsvorschläge für die praktische Umsetzung erläutert.

Zunächst gilt es jedoch, den Intermedialitätsbegriff, dem diese Arbeit zugrunde liegt, einer genauen Untersuchung und Definition zu unterziehen, da dieser für das Verständnis der geplanten Einheit unerlässlich ist. Dabei werden die richtungsweisenden Arbeiten von Irina Rajewsky und Urs Meyer, letzterer besonders zur Bestimmung von Transmedialität, herangezogen.

2. Zum Intermedialitätsbegriff

Die Masse an wissenschaftlichen Beiträgen zur Intermedialitätsforschung ist nicht zuletzt damit begründet, dass das Konzept – wenn auch unter einem anderen Begriff, vor allem dem der Komparatistik – bereits „ein bis in die Antike zurückreichendes Phänomen“ (Rajewsky 9) ist, welches im ausgehenden 20. Jahrhundert seinen bisherigen Höhepunkt fand. Mit der als

multimedial geprägten Realitätswahrnehmung öffnete sich der Begriff auch gegenüber den Philologien bzw. den literaturwissenschaftlichen Einzeldisziplinen. Intermedialität wurde dann schließlich zu einer Art Sammelbegriff für Phänomene wie „Multimedialität, Polymedialität, Plurimedialität [...] sowie Transmedialität“ (Rajewsky 10). Es stellte sich daher die Frage, was mit dem Begriff nun eigentlich gemeint sei, und so ergab sich ein Verständnis von Intermedialität aus bekannten Intertextualitätstheorien heraus. Rajewsky hält fest, dass dies ein entscheidender Schritt auf dem Weg zur Bildung einer eigenständigen Intermedialitätstheorie war (11), im vollen Umfang dem Begriff aber noch nicht Rechnung tragen konnte. Unter Intertextualität werden Phänomene wie die Bezugnahme eines literarischen Textes auf einen bestimmten Einzeltext oder aber auf eine bestimmte literarische Gattung als System begriffen. Es handelt sich demnach um Erscheinungen, die intramedial auftreten, zumindest dann, wenn man von einem engen Textbegriff ausgeht, der unter „Text“ lediglich verbalsprachlich fixierte Texte versteht und eben nicht – wie in einem weiter gefassten semiotischen Textbegriff, wie er auch in dieser Arbeit angewandt wird – auch Filme, Gemälde oder Theateraufführungen mit einschließt. Diese Form der intramedialen Bezugnahme tritt etwa dann zum Vorschein, wenn das Verständnis eines Textes von der Kenntnis eines oder mehrerer anderer Texte abhängt. Diese Begrifflichkeit vorausgesetzt und die Tatsache, dass der Begriff des Intermedialen in den letzten Jahren vermehrt genutzt wurde, haben dessen Bestimmung nicht präziser werden lassen (Meyer 7).

„'Intermedialität' lässt sich [im] weitesten Sinne als Hyperonym für die Gesamtheit aller Mediengrenzen überschreitenden Phänomene heranziehen“ (Rajewski 12), sprich all der Darstellungen, die irgendwo zwischen den Medien anzusiedeln sind. Genauer zu unterscheiden sind das Phänomen der Medienkombination, des Medienwechsels und der intermedialen Bezüge. Unter einer **Medienkombination** versteht man ein mediales Zusammenspiel, wie man es etwa in einem Lied, in der Oper, dem Theater oder im Film vorfindet. Mehrere Medien, etwa ein Drehbuch und eine Videoaufnahme, verschmelzen zu

einem neuen Medium mit einer plurimedialen Grundstruktur. Die „Kombination bzw. das Resultat der Kombination mindestens zweier, konventionell als distinkt wahrgenommener Medien“ (Rajewski 15) trägt auf eine jeweils eigene, medienspezifische Art und Weise zur Bedeutungskonstitution des Gesamtproduktes bei. Die Erscheinung des **Medienwechsels** betrifft hingegen den Produktionsprozess, sprich die Transformation des einen Mediums in ein anderes. Beispiele dafür wären die Literaturverfilmung, die Adaption oder eine „Veroperung“. „Der Ursprungs‘text‘ wird zur ‚Quelle‘ des medialen Produkts, dessen Genese ein jeweils medienspezifischer und obligatorischer Transformationsprozess intermedialen Charakters zugrunde liegt“, so Rajewsky (16). Das daraus resultierende Medium muss sich nicht zwingend vor dem Hintergrund des Ursprungsmediums konstituieren, obgleich es dennoch in Beziehung zu diesem steht. Eine filmische Adaption ist demnach als eigenständiges Kunst- und Kulturwerk zu betrachten, auch wenn es auf einem Ursprungstext basiert. Der Film kann „rezipiert (und genossen) werden, [auch] ohne die Kenntnis seiner literarischen Vorlage“ (Meyer 10). Das dritte Phänomen, und für diese Arbeit von größerer Bedeutung, ist das der **intermedialen Bezüge**. Darunter fallen etwa Bezüge eines literarischen Textes, eines Gemäldes oder eines Liedes zu einem bestimmten Produkt eines anderen Mediums. Auch die so genannte „filmische Schreibweise“ bzw. „Filmisierung der Literatur“ gehört dazu. Ausschlaggebend ist, dass die Qualität des Intermedialen in diesem Fall „ein Verfahren der Bedeutungskonstitution [betrifft], nämlich den Bezug, den ein mediales Produkt zu einem Produkt eines anderen Mediums“ (Rajewski 16) aufbauen kann. Für die in der vorliegenden Ausarbeitung behandelten Medien Kurzgeschichte, Comic und Film bedeutet dies, dass jeder „Text“ über seine eigenen Verfahren der Sinnkonstitution hinaus auch (teilweise) Verfahren mit intermedialem Bezug nutzt und sich die „Texte“ daher in einer Relation zu den anderen Medien befinden. Texte, die intermediale Bezüge vorweisen, konstituieren ihre Bedeutung daher über das andere Medium, welches zu eben dieser Sinnkonstitution beiträgt (Rajewsky 16). Charakteristisch für dieses Phänomen ist auch, dass immer nur das kontaktgebende Objektmedium materiell präsent ist. Es entsteht

nicht, wie etwa bei der Medienkombination, aus dem Zusammenschluss von verschiedenen Objekten ein plurimediales Gesamtprodukt. „Stattdessen werden Elemente und/oder Strukturen eines anderen, konventionell als distinkt wahrgenommenen Mediums mit den eigenen, medienspezifischen Mitteln thematisiert, evoziert oder simuliert“ (Rajewsky 17).

Diese Dreiteilung des Bereiches der Intermedialitätsforschung bedeutet jedoch nicht, dass ein bestimmtes Medienprodukt nur eine Kategorie des Intermedialen erfüllen kann. Neben den klassischen Literaturverfilmungen, die als Film zu der Kategorie der Medienkombination zählen, in ihrer Eigenschaft als Verfilmung dem Medienwechsel zugeordnet werden können und aufgrund ihrer Anspielungen auf den literarischen Ursprungstext intermediale Bezüge zu diesem aufbauen, erblickten in den letzten Jahren einige Filme die Welt, die das Phänomen des Intermedialen an seine Grenzen brachte. Erwähnt sei an dieser Stelle exemplarisch der Film *Howl – Das Geheul* aus dem Jahre 2009, in dem Regisseur Rob Epstein das zu seiner Entstehungszeit obszön verschriene gleichnamige Gedicht des Lyrikers Allen Ginsburgh intermedial inszeniert. Die Rahmenhandlung des Films zeigt den Autor, gespielt von James Franco, in diversen Interviewsituationen. Mithilfe von Rückblenden werden zum einen Ausschnitte aus dem Gerichtsprozess gezeigt, in dem der Verleger angeklagt wurde, ein solch „anstößiges Werk“ zu vertreiben und der Frage nachgegangen wird, was denn „Literatur“ eigentlich sei. Zum anderen werden Szenen aus einer Bar gezeigt, in der Ginsburgh zum ersten Mal sein Gedicht einem breiteren Publikum vorstellt. Diese Szenen an sich lassen bekannte Mediengrenzen verwischen, scheint der Übergang von Spielfilm und Dokumentation nicht mehr klar trennbar. Während der Rezitationsszenen werden intermediale Bezüge zum Ursprungstext aufgebaut. Es kommt jedoch noch eine weitere Erzählebene hinzu: Während der Zuschauer den Worten des Autors lauscht, wird er visuell mit einem Animationsfilm konfrontiert, der eine Art Interpretation des Gedichtes darstellt und diese in ein völlig anderes Medium überträgt. Hier kann man demnach von einem Medienwechsel sprechen, der innerhalb des Mediums Film stattfindet, welcher an sich – wie

bereits erörtert – dem Phänomen der Medienkombination zuzuschreiben ist. Zusätzlich werden konstant intermediale Bezüge zu der Biografie Ginsburghs und zu seinem Text aufgebaut. Diese greifen jedoch so sehr ineinander, dass eine präzise Bestimmung der Bezüge schwer fällt. Auf sehr raffinierte Weise wird das Erzählen in *Howl* zu einem intermedialen „Melting Pot“, in dem jede Einstellung zu einer Darstellungsform eines anderen Mediums Bezug zu nehmen scheint und in der herkömmliche Mediengrenzen keine Bedeutung mehr haben.

Dieser kurze Exkurs soll verdeutlichen, dass Intermedialität differenziert zu betrachten ist und dass durch den Einsatz von intermedialen Bezügen eine Sinnkonstitution stattfindet, die mehrere Medien miteinschließt, die bei der Analyse und Interpretation von Ursprungstexten mit berücksichtigt werden müssen, auch wenn materiell nur Letzterer vorhanden ist. Intermedialität versteht sich daher als „die Kopplung von Medien im zeichentheoretischen Sinne, [als] Anspielung auf ein anders Medium, [...] die vollständige Integration eines anderen Mediums [...] oder die ästhetische Anlehnung an ein anderes Medium“ (Meyer 9). Intermedialität grenzt sich demnach von dem Begriff der Transmedialität ab, welcher häufig synonym gebraucht wird.

Transmedialität, so Meyer, setzt die gleichzeitige Anwesenheit der beteiligten Medien voraus und konzentriert sich nicht etwa wie die intermediale Medienkombination auf das Ergebnis der Verbindung beider (oder mehrerer) Medien, sondern auf den eigentlichen Transfer, den Prozess des Übergangs (10). Ein solcher Prozess findet etwa dann statt, wenn bestimmte Elemente aus einem Medium herausgegriffen werden und in einem anderen Medium fortgeführt werden. Wenn beispielsweise im Theater Filmsequenzen aus einem Spielfilm gezeigt werden, dieser dann ausgeblendet wird und die Schauspieler die soeben gezeigte Szene fortführen, befinden sich die Zuschauer während der Rezeption im Prozess des

Transmedialen, da nicht das Ergebnis der Darstellung von Bedeutung ist, sondern wie dieser Übergang dargestellt und gedeutet wird.

In Bezug auf die geplante Unterrichtseinheit ist diese genaue Differenzierung des Begriffes vor allem für die Lehrperson wichtig, um zu verstehen, auf welche medialen Produkte wir beim Lesen eines Textes oder beim Schauen eines Films zurückgreifen und wie sich dadurch Bedeutung konstituiert. Welche Kompetenzen bei der Rezeption von Medien gefördert und gefordert werden, soll das folgende Kapitel erläutern.

3. Fachdidaktische Einordnung

Im Folgenden wird dargelegt, dass die Lesekompetenz auch und vor allem in Verbindung mit der Analyse von Medienprodukten eine gewichtige Rolle einnimmt. Um Texte und Medien verstehen zu können, müssen sie „gelesen“ werden. Dies setzt gewisse Kompetenzen voraus, die hier umrissen werden. Es wird schließlich auch die Frage geklärt, welche Aufgaben dem Englischunterricht bei der Schulung von Medienkompetenz zukommen. Der *literacy*-Begriff, der im Folgenden genutzt wird, drückt aus, dass die Lernenden „die Rolle erkennen und verstehen, die bestimmte fachliche Wissensinhalte und Fähigkeiten in der Lebenswelt spielen (können)“ (Hallet, *literacies* 67). Es handelt sich demnach um eine Form der Bildung, die den Anforderungen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gerecht wird und somit auch die Grundlage für die Entwicklung und Legitimierung der Bildungsstandards darstellt. Hallet hebt hervor, dass der *literacy*-Begriff stärker als der Kompetenzbegriff die sprachlich-diskursive Verfasstheit von schulischem Wissen berücksichtigt und die Notwendigkeit zur Befähigung der Lernenden, dieses Wissen in der Lebenswelt sprachlich ausdrücken und kommunizieren zu können, unterstreicht (*literacies* 67).

3.1 Kompetenzförderung und (new) literacy-Modelle

Reading literacy

Sowohl bei der flächendeckenden Ausstattung mit Fernsehgeräten als auch mit dem Aufkommen des Internets in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde allgemein vermutet, dass dem Lesen eine weniger wichtige Aufgabe in der Gesellschaft zukommen würde. Das Fernsehen arbeitet mit Bildern, die meist nur rezeptiv verarbeitet werden, eine geistige Auseinandersetzung mit dem Gesehenen wurde oft vermeintlich ausgeschlossen. Heute weiß man, dass auch filmische Produkte mit Codes arbeiten, die produktiv entschlüsselt werden müssen, um einen Sinnbildungsvorgang beim Zuschauer auszulösen. Zudem ist „das Fernsehen [...] zum Alltagsmedium, aber nicht zum trendsetzenden Bildungsmedium geworden“ (Hurrelmann 19). Entgegen der allgemeinen Auffassung, dass der Computer nun endgültig den Untergang der geschriebenen Sprache bedeutet, hat sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts eine viel größere Entwicklungsdynamik entfaltet, „die das Lesen gerade nicht überflüssig macht[e], sondern [es] in multimediale Zusammenhänge“ (Hurrelmann 19) integrierte. Für die Kommunikation per E-Mail, Chat, Foren und SMS, für die Aufnahme von Informationen aus dem Internet sowie für Recherchearbeiten ist das Lesen unerlässlich: „Die Lesekompetenz ist zum unverzichtbaren Teil einer umfassenden Medienkompetenz geworden“ (Hurrelmann 19), sie hat sich in verschiedene Bereiche ausdifferenziert. Was bedeutet es aber eigentlich, Lesen zu können?

Hurrelmann unterscheidet in ihren Ausführungen zur Lesekompetenz zwei unterschiedliche Modelle. Zum einen handelt es sich dabei um das kognitionstheoretisch orientierte Modell der PISA-Studie, welche im Jahre 2000 die Notwendigkeit der Kompetenz herausstellte, Texte lesen und verstehen zu können, mit dem Ergebnis, dass dies an deutschen Schulen nur unterdurchschnittlich gut gelinge. Das kulturwissenschaftlich orientierte Modell hingegen

wurde im Kontext der neueren Lesesozialisationsforschung entwickelt und legt besonderen Wert auf das Zusammenspiel von gesellschaftskulturellen Gegebenheiten mit Familie, Schule und *peer-group* sowie den Beiträgen, die die Individuen selbst in die Sozialisation ihrer Lesekompetenz einbringen. Die Forschung stützt sich im Bereich der Lesekompetenz auf das aus dem anglo-amerikanischen Bereich stammende *literacy*-Konzept. In dieser Tradition fragt man nach den „Basisqualifikationen, die in der modernen Gesellschaft für eine in beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht erfolgreiche Lebensführung unerlässlich sind (Hurrelmann 21). Als Basisqualifikationen gelten etwa die mathematische, die naturwissenschaftliche und eben auch die *reading literacy*. Letztere wird als basales Kulturwerkzeug verstanden, das für die Bewältigung von Kommunikations- und Handlungsanforderungen, denen ein durchschnittlicher Teilnehmer der Gesellschaft in seinem Alltag und Beruf begegnet, vonnöten ist. „Die leitende Bezugsnorm ist der gesellschaftlich-pragmatische Bedarf“ schreibt Hurrelmann (21) und meint damit, dass die Anforderungen, die Textbereiche, die Fähigkeitsaspekte und die Merkmalsdimensionen des Modells „Lesekompetenz“ dadurch bestimmt werden. Dies erklärt auch das Vorgehen der PISA-Studie, die sich vorrangig auf die kognitive Dimension des Textverstehens mit dem Fokus auf Sach- und Informationstexte stützt.

Die Lesesozialisationsforschung auf der anderen Seite geht nicht von einem primär gesellschaftspraktischen Bedarf an Lesefähigkeit aus, sondern hat die Subjektbildung vorangestellt und orientiert sich dabei an der modernen Sozialisationstheorie als auch an die bildungsgeschichtliche Tradition (Hurrelmann 21). Die zentralen und faktisch wirksamen Zielbestimmungen des Lesens sind daher das Lesen als rationale Selbstbestimmung (Mündigkeit der Menschen), als existentielle Persönlichkeitsbildung (Kunst und Literatur als Medien der Persönlichkeitsbildung) und als Erlebnis- und Rezeptionsgenuss (Hurrelmann 22). Die Bildungsinstitution Schule hat nun die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekten zu erziehen. Im Hinblick auf das Lesen ist

dieses damit also nicht nur als instrumentelles Handeln in verschiedenen Situationen zu verstehen, etwa zu Zwecken des Lernens, der Weiterbildung und des beruflichen Aufstiegs, sondern auch als Medium der Persönlichkeitsbildung, etwa „im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralentwicklung, Empathiefähigkeit und Fremdverstehen“ (Hurrelmann 23). Bei der PISA-Studie und anderen Leseleistungsmessungen wurden zusammengefasst die Teildimensionen „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ geprüft. Der Fokus liegt hier auf der korrekten Informationsaufnahme aus Texten. Die Lesesozialisationsforschung hingegen konzentriert sich stärker auf die aktive und konstruktive Leistung des Lesers. Sie definiert Lesekompetenz als Fähigkeit zum Textverstehen „im Horizont einer kulturellen Praxis, zu der es gehört, dass sich kognitives Textverständnis, Motivation und emotionale Beteiligung sowie Reflexion und Anschlusskommunikationen (mit anderen Lesern) ergänzen und durchdringen“ (Hurrelmann 24). Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass unter dem Konstrukt der Lesekompetenz sowohl die kognitionsorientierte Lesetheorie und die Informationslektüre (PISA), als auch eine emotionale Dimension der Lesesozialisationsforschung, die sich besonders ergebnisreich auf literarische Lektüre anwenden lässt, zu verstehen sind.

Visual literacy

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einer Unterrichtseinheit, in der zu einem Großteil die bildhafte Sprache in Form von Comic und Film eingesetzt wird. Ein genauerer Blick auf das Modell der *visual literacy* knüpft an die vorangegangenen Ausführungen zum Bereich der Lesekompetenz an und erläutert die Verstehensprozesse bildlicher Verfahren im Englischunterricht.

Der Umgang mit Texten und Medien im Fremdsprachenunterricht hat zum einen das Ziel, Kommunikationsanlässe zu schaffen und Verstehensprozesse zu initiieren, zum anderen

sollen aber auch kritische Tools und Verfahren gelehrt werden, die zu einem kompetenten Umgang mit eben jenen Medien führen. Ein eigenes Unterrichtsfach „Medienbildung“ oder „Medienkunde“ existiert an deutschen Schulen nicht, im fremdsprachlichen Unterricht „etabliert sich jedoch immer mehr das Lehr- und Lernziel ‚Seh-Verstehen‘ als fünfte Fähigkeit und Fertigkeit neben den üblichen vier kommunikativen Kompetenzen des Sprechens, Hörverstehens, Schreibens und Leseverstehens“ (Seidl 2). Der Fremdsprachenunterricht stützt sich dabei auf die Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft, in deren Fokus die Wechselwirkungen von Wort und Bild stehen „und die darauf schließen lassen, dass Sprachbilder und ‚reale‘ Bilder im gleichen Gehirnareal verarbeitet werden“ (Seidl 2). Wolfgang Hallet weist in seiner Arbeit zur bildkulturellen Dimension des Fremdsprachenlernens darauf hin, dass andere als rein schriftsprachliche Medien nur eine unterstützende und instrumentale Funktion einnehmen, welche im Dienst der Fremdsprache stehen und Medien des Sprachenlernens darstellen (*Visual Culture* 167). Diese auch als „visuelle Texte“ bezeichneten Medien fungieren als Input, dienen der Initiierung oder der Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen, als Auflockerung oder Unterhaltung. Sie werden, so Hallet, nach dem Muster von Textverstehensfragen (*comprehension, analysis, interpretation questions*) erarbeitet (*Visual Culture* 168). Sie gelten nicht als Gegenstände und Inhalte des Verstehens sondern „als didaktisch und methodisch instrumentalisierte Mittel des Sprachlernens“ (*Visual Culture* 168). Erforderlich sind daher Lehrvorschläge und Unterrichtsmaterialien, die die „visuellen Texte“ als eigenständige Kunst- und Kulturprodukte ansehen und diese auf ihre spezifischen semiotischen Verfahren hin untersuchen. Die *Visual Culture*, welche im Rahmen der *Cultural Studies* angesiedelt sind, durchleuchten die kommunikative Relevanz des Visuellen vor dem Hintergrund einer bedeutungstiftenden, bedeutungstragenden und bedeutungsvermittelnden Instanz von Bildern (Seidl 3). Dem von Medien und computergestützten Anwendungen geprägten Alltag soll (möglichst im Unterricht) eine Handlungs- und Kommunikationskompetenz gegenübergestellt werden, die es ermöglicht, sich in den Bildwelten zurechtzufinden. Für den Einsatz von „visuellen Texten“

spricht auch, dass Bilder unterhalten können und Affekte und Emotionen auslösen – sie setzen dabei ein Aktionspotential frei, das in einem kommunikativen Englischunterricht gewinnbringend eingesetzt werden kann. Außerdem vermitteln Bilder und bildgestützte Medien Inhalte (auch) sprachunabhängig und lassen sich daher als binnendifferenzierende Maßnahme einsetzen. So sind „die nonverbalen Elemente (Mimik, Gestik, Körpersprache) wichtige Mittler von Informationen“ (Haß 75) und helfen den Schülerinnen und Schülern beim Verstehen und Imitieren der Fremdsprache.

Film literacy

In der schulischen Realität werden Filme und weitere „visuelle Texte“ häufig nur als Lückenfüller eingesetzt. Sie werden nach der Analyse und Interpretation eines literarischen Werkes als Verfilmungsvariante vorgespielt, bieten sich in der letzten Stunde vor den Ferien als „Belohnung“ der Schülerinnen und Schüler an („Bonbondidaktik“) oder finden in Vertretungsstunden häufig ihren Platz. Der Einsatz von filmischen Werken in diesen Kontexten soll hier nicht gänzlich abgelehnt werden – die Art und Weise, wie mit ihnen umgegangen wird, bedarf aber einer grundlegenden Revision. Wenn mit ihnen nicht produktiv umgegangen wird, fördern sie lediglich die passive Konsumentenhaltung der Jugendlichen (Nünning/Suhrkamp 245). Filme müssen als eigenständiges Medium voll und ganz anerkannt werden und es sollte sich auch mit ihren „Produktions- und Rezeptionsbedingungen sowie der spezifischen Erzählweise“ (Sommer/Zerweck 2) auseinandergesetzt werden.

Schülerinnen und Schüler besitzen heutzutage bereits ein breit gefächertes rezeptives Vorwissen, wenn Filme im Unterricht thematisiert werden. Der Grundstein für „die Motivation zur Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur“ (Nünning/Suhrkamp 246) ist gelegt. Auch weniger partizipierende Schülerinnen und Schüler werden angeregt, den Unterricht

aktiv mitzugestalten. Ein bedeutender Vorzug von Filmen besteht darin, dass sie aufgrund der Visualisierung oft leichter verständlich sind als literarische Texte und dass die „Lernende[n] in der Regel stärker als beim Lesen eines Buches zu emotionalen Reaktionen und persönlichen Stellungnahmen in Bezug auf die dargestellte Geschichte herausgefordert“ (Nünning/Suhrkamp 257) werden. Blell geht in ihrem Aufsatz davon aus, dass „visuelle Texte“ mithilfe ihrer paralinguistischen (situationsabhängige und konventionalisierte Mimik und Gestik) und suprasegmentalen Aspekte wie zum Beispiel dem Sprechtempo, der Pausen oder der Lautstärke von großer Bedeutung für die Herausbildung einer *film literacy* sind und deshalb „die Rezeption der sprachlichen Strukturen unterstützen“ (405). Auch wenn nicht alle Dialoge von den Lernenden vollständig verstanden werden und die Handlung im Anschluss nicht ganz und gar nachvollzogen werden kann, so fördert das Sehen von Filmen die fremdsprachliche Entwicklung. Die Phantasie und Imagination der Schülerinnen und Schüler werden zwar auch beim Lesen eines Romans angesprochen, affektive Handlungen und Gefühlsausbrüche treten jedoch „bei der Lektüre von Erzählungen außerordentlich selten und im Theater so gut wie nicht“ (Kern 20) auf. Es geht bei der Filmanalyse unter anderem auch darum, zu begreifen, was einen „begreift“ und dies anhand der stilistischen und narrativen Elemente des Films zu erklären. „Visuelle Texte“ sind plurimediale Darstellungsformen (akustisches und optisches Zeichensystem, Montage). Laut Ansgar Nünning und Carola Suhrkamp ergeben sich daraus eine Fülle von Fragestellungen und Diskussionsthemen, die im Englischunterricht auch die „Gelegenheit [bieten], kognitiv-analytische und verschiedene kreative, handlungs- und produktionsorientierte Formen der Textarbeit zu integrieren“ (247). In der Unterrichtseinheit zum Medienkomplex *Blade Runner* wird vorrangig die filmanalytische Erarbeitung des Stoffes und das Hör-/Sehverstehen geschult.

Forschungsdesiderate in den fremdsprachlichen Fachdidaktiken stellen vor allem neuere Konzepte von Literarität, wie etwa die der *web* oder *games literacy*, dar. In Letzterer werden

Computer- und Videospiele auf ihre narrativen Strukturen und ihre Erzählweise hin untersucht und es wird der Frage nachgegangen, welche Fähigkeiten benötigt werden, um ein Spiel zu dechiffrieren, um es „lesen“ zu können (LFM)¹.

3.2 Medienkompetenz und Englischunterricht

Wie bereits festgestellt, nimmt die Lesekompetenz in Zeiten von multimedialen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsformen eine zentrale Rolle ein. „Es deutet einiges darauf hin, dass wer gut lesen kann, auch generell kompetenter mit anderen Medien umgeht. Lesekompetenz ist somit eine Basistechnik zur Mediennutzung“ (Bertschi-Kaufmann 47) geworden und Teil einer ganzheitlichen Medienerziehung. Die Medienforschung geht auch nicht davon aus, dass neuere Medien die älteren, für Jugendliche weniger attraktiven Medien verdrängen, sondern dass hier eine Funktionsverschiebung stattfindet. Das Bücherlesen, welches besonders kognitive und emotionale Leistungen verlangt, wird aus der Praxis einer bildungsorientierten Tätigkeit nicht verschwinden, es wird aber einige seiner Unterhaltungsfunktionen etwa an das Fernsehen „und einige Informationsfunktionen an den Computer abgeben“ (Bertschi-Kaufmann 32). Das Lesen jedoch gewinnt in der Mediengesellschaft – besonders vor dem Hintergrund der Entwicklung des Computers – enorm an Bedeutung und nimmt daher im Sprachunterricht eine zentrale zu schulende Fähigkeit ein. Um erfolgreich mit Medien umgehen zu können, genügt es jedoch nicht, ausschließlich (medienspezifische) Lesestrategien und –prozesse zu erlernen. Die durch Virtualität, Vernetzung, Multimedialität und Nichtlinearität charakterisierten neuen Medien

¹ Die im anglo-amerikanischen Raum etablierten *Game Studies* (vgl. <http://www.gamestudies.org> 03.07.11) beschäftigen sich mit dieser Problematik. In Anbetracht der enorm breiten Nutzung und Akzeptanz von Computer- und Videospiele unter Jugendlichen wäre eine Verzahnung der *Game Studies*, welche sich hierzulande noch in der Anfangsphase befinden, mit den Fachdidaktiken wünschenswert, um elektronische Spiele unter dem Gesichtspunkt der Förderung von Sprach- und Medienkompetenzen für den Unterricht aufzuarbeiten. Erste lobenswerte Ansätze sind die von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen herausgegebenen Publikationen *Digitale Spielwelten: Computer- und Videospiele als Unterrichtsthema* (DVD, 2008) sowie der *Best-Practice-Kompass – Computerspiele im Unterricht* (2010).

(Bertschi-Kaufmann 34) stellen komplexe Anforderungen an den Nutzer, die unter dem Begriff der Medienkompetenz zusammengefasst werden können.

Dem Fremdsprachenunterricht wird die Aufgabe zuteil, Lernende bei einer reflektierten, selbstbestimmten sowie manipulationsresistenten Mediennutzung zu unterstützen. Das Ziel auch der vorliegenden Unterrichtseinheit besteht darin, die Schülerinnen und Schüler bei einem handlungsorientierten Umgang mit Medien die „sachgerechte, selbstbestimmte, kreative und sozialverantwortliche Handlungsfähigkeit im Umgang mit Medien“ (Würffel 32) zu unterstützen. Nicola Würffel veranschaulicht auch die anthropologische Perspektive, die davon ausgeht, dass ein medienebildeter Mensch fähig sei, Medienangebote für sich verantwortlich und wertbewusst auszuwählen, er verfüge dabei über „variable Mediennutzungsmuster, die ihm Lebensgestaltung, Selbsterkenntnis und Welterkenntnis, Selbstdarstellung und soziales Zusammenleben ermöglichen“ (32).

Den berechtigten Rufen der Medienpädagogik und der (Multi-)Medialisierung der Gesellschaft zum Trotz scheint die Bildungspolitik mit der rasanten Entwicklung von neuen Medienkonzepten und deren Integration in den Unterricht überfordert. Die Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder legte zuletzt im Jahre 1997 einen Bericht zum Thema „Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen“ für die Bereiche Schule und Weiterbildung vor, in dem die Wichtigkeit der neuen Medien als Gegenstand von Lehren und Lernen und als Hilfsmittel für den Unterricht gewürdigt wurden. Erst im Jahre 2001 wurde eine Dokumentation von der KMK in Auftrag gegeben, die erprobte Modelle für den Umgang mit neuen Medien im Unterricht aus den Bundesländern zusammentragen soll – eine Veröffentlichung liegt bisher nicht vor. Der Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I verankert den Bereich der Medienkompetenz innerhalb der Methodenkompetenz. Dort heißt es, dass „durch den Einsatz von Medien [...] authentische

Kommunikationssituationen geschaffen“ werden (RLP I:12). Bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage,

- Medien zur Informationsbeschaffung und –weitergabe zu nutzen,
- eine kritische Haltung gegenüber den Medien zu entwickeln,
- Lernsoftware selbständig zu nutzen,
- Textverarbeitungsprogramme sinnvoll einzusetzen,
- mediengestützt zu präsentieren und
- per E-Mail mit fremdsprachigen Partnern zu kommunizieren.

Der Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II, für die auch die folgende Unterrichtsreihe entworfen wurde, gibt lediglich vor, dass die Lernenden ihre methodische Kompetenz vor allem im Hinblick auf „den Umgang mit Texten und Medien“ (RLP II:10) erweitern. Spezifische mediendidaktische Ansätze werden nicht beschrieben, verschiedene Medienformate werden in den einzelnen Kompetenzen (besonders „Hören und Sehen“) genannt. Für Lehrkräfte, die sich der Wirkungsmacht und des Einflusses von Fernsehen, bewegten Bildern und bildlicher Sprache auf die Heranwachsenden bewusst sind und eine kritische Medienpädagogik in ihren Unterricht einfließen lassen möchten, um so „Kinder und Jugendliche mit der Kompetenz [auszustatten, etwa] crossmediale Angebote zur Unterhaltung, Lebensbewältigung [und] Identitätsbildung“ (Czauderna 53) zu nutzen, müssen derzeit noch größtenteils Eigeninitiative zeigen.

4. Schulpraktische Umsetzung

In diesem Kapitel wird die zuvor teilweise bereits angerissene Unterrichtseinheit zum inter- und transmedialen Lernen im Englischunterricht vorgestellt. Zunächst werden die zu schulenden Kompetenzen erläutert und es wird ein Einblick in das Material gegeben, mit dem in insgesamt 13 Unterrichtsstunden innerhalb von zweieinhalb Wochen (Leistungskurs) gearbeitet wird. Im didaktisch-methodischen Vorgehen wird der Unterricht ausführlich

beschrieben sowie auf mögliche Probleme näher eingegangen, die bei der Umsetzung in der Praxis auftreten können.

4.1 Thema und Kompetenzen

Das Thema der Unterrichtseinheit, „Narrativität in dystopischen Texten und Medien“ ist, je nach Schwerpunktsetzung, entweder in der 11. oder der 12. Klasse anzusiedeln. Es gliedert sich an den Themenbereich „Eine Welt – Globale Fragen“ an, in dem als Inhalt unter anderem der Punkt „Science and technology: Visions of the future. Wissenschaftlicher Fortschritt und Zukunftsentwürfe“ vorgegeben wird (RLP II:21). Dystopische Texte wie George Orwells *Animal Farm* (1945), *1984* (1949) oder Aldous Huxleys *Brave New World* (1932) sind „Schulklassiker“ geworden und werden häufig mit großem Interesse im Englischunterricht gelesen. Die Begeisterung der Jugendlichen für dystopische Literatur hat in den letzten Jahren stark zugenommen². Es kann die Vermutung angestellt werden, dass sich Heranwachsende im Zuge der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und deren Problemen wie etwa kriegerische Auseinandersetzungen, Naturkatastrophen und Ressourcenmangel, tendenziell häufiger mit der Frage beschäftigen, wie die Zukunft, wie ein Leben auf der Erde nach einem möglichen „Supergau“ aussehen könnte und wie die Helden in den Romanen mit den neuen Anforderungen umgehen. Auch in der millionenschweren Computerspielindustrie erfreuen sich besonders Spiele wie *Half Life* oder *Bioshock* großer Beliebtheit bei den Jugendlichen. In beiden Spielen werden apokalyptische Szenarien geschaffen und zerfallene totalitäre Regime präsentiert, die aufgrund von wissenschaftlichen Experimenten und deren Folgen (Mutation, Auslöschung der Zivilisation) vom Spieler durchdrungen werden müssen, um zu überleben.

² Auch wenn verlässliche Verkaufszahlen fehlen, sei an dieser Stelle auf die wachsende Anzahl an veröffentlichter dystopischer Jugendliteratur im englischsprachigen Raum im Jahr 2010 verwiesen. Vgl. auch: <http://dystopischeliteratur.org/2011/01/11/zum-boom-dystopischer-jugendliteratur/> 03.07.11

Dicks Kurzgeschichte *The Little Black Box* erschien 1964 und erzählt die Geschichte von Ray Meritan, der sich Sympathisant der „Mercerianer“ zählt. Diese Gruppe von Menschen verbindet sich mithilfe der sogenannten *empathy box* auf telepathische Weise mit dem geistlich anmutenden Wilber Mercer, um dessen Gefühle und Erlebnisse am eigenen Leib zu erfahren. Die Anhänger dieser Gruppe werden von einer Spezialeinheit der Polizei gesucht, da vermutet wird, dass Wilber Mercer ein „Non-Terrestrial“ sei. Joan, die Freundin von Ray, gerät als Lockvogel zwischen den Geheimdienst und der Philosophie Mercers. Die *empathy box* sowie die Elemente der Verfolgung von nicht-menschlichen Wesen wurden von Dick in seinem vier Jahre später veröffentlichten Roman *Do Androids Dream of Electric Sheep?*, der auf der Kurzgeschichte beruht, wieder aufgegriffen und in eine neue Rahmenhandlung integriert. Der Roman, welcher in dieser Unterrichtseinheit in Comicform (2009), jedoch mit exakt dem gleichen Textkorpus vorliegt, erzählt zum einen die Geschichte von Rick Deckard, einem *bounty hunter*, dessen Aufgabe es ist, Androiden zu jagen und auszuschalten und zum anderen von John Isidore, einem geisteskranken Mann, der sich mit einigen Androiden anfreundet. Den Rahmen der Handlung bildet eine Welt, die vom Nuklearkrieg, dem *world war terminus* gekennzeichnet ist. Aufgrund der extremen Strahlung als Folge des Krieges existieren nur noch wenige lebendige Tiere auf der Erde – der Besitz eines solchen gilt als Statussymbol. Rick Deckard etwa besitzt zu Beginn der Erzählung nur ein elektrisches Schaf. Thematisiert wird neben der emotionalen Bindung zwischen Tieren und Menschen auch die Frage, was den entscheidenden Unterschied zwischen Replikant und Mensch ausmacht. Dieser muss sich Deckard stellen, als er sich auf die Suche nach sechs „Nexus-6“-Androiden macht, um diese „in den Ruhestand“ zu schicken. Im Jahre 1982 entstand der Film *Blade Runner* unter der Regie von Ridley Scott, welcher in losen Teilen auf dem Roman basiert. Es wurden einige Bestandteile der Textvorlage verändert, ausgelassen oder ergänzt. Es gibt beispielsweise keine *electric sheep* im Film mehr und auch der *Mercerism* wird nicht thematisiert. Zusätzlich werden einige Figuren neu benannt (Hescher 163).

Als zentrale Themen für die Unterrichtsreihe gelten die medienspezifischen Möglichkeiten des Erzählens auf der narrativen und die Darstellung von totalitären Systemen, Raum- und Stadtzeichnungen, Umweltzerstörung und Empathie auf der inhaltlichen Ebene. Ein Augenmerk gilt auch den Entscheidungen über Auslassungen, Veränderungen und Ergänzungen, die aufgrund der Medienbeschaffenheit getroffen wurden. Ziel ist es ein medienspezifisches und medienübergreifendes Analyseinstrumentarium aufzubauen, um Texte und Medien analysieren und beschreiben zu können. Zusätzlich erhält die Einheit einen medienpädagogischen Rahmen, in dem der kritische Medienumgang geschult wird.

4.2 Übersicht über die Unterrichtseinheit

Std.	Lehr- und Lernverhalten	Unterrichtsziel	Kompetenzbereich und Standardbezug
HA	Antizipation <ul style="list-style-type: none"> 2 verschiedene Medienprodukte (z.B. DVD und Roman, Filmposter und PC-Spiel, Hörspiel und Text) mit gleichem inhaltlichen Bezug (z.B. <i>Star Trek</i>, <i>Spiderman</i>) zur nächsten Stunde mitbringen 		
1	Einführung und Themeneingrenzung <ul style="list-style-type: none"> <i>Media Diary</i>* als unterrichtsbegleitende und reflexive Methode einführen <i>specimen</i> vorstellen, Diskussion medienübergreifende Phänomene im Alltag der S Wdh. Textanalyseverfahren (<i>Herringbone Technique</i>), Aufbau <i>Glossary of Analytic Terms</i>* LERNSTANDSERHEBUNG MIT AUSFÜHRLICHEM 1. MEDIA DIARY EINTRAG (PORTFOLIO) 	<ul style="list-style-type: none"> über cross-mediale Angebote reflektieren Sensibilisierung für medienübergreifende Phänomene organisatorische Vorbereitung der Unterrichtsreihe 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sprechen // S initiieren Gespräche, halten diese aufrecht und beenden sie angemessen ✓ Sprechen // S drücken sich situations- und adressatenangemessen aus, sprechen frei
HA	Auszug aus Comic lesen <ul style="list-style-type: none"> 12 Comicseiten mit gehaltvollen Darstellungen zur Analyse von Narrativität und dystopischen Elementen (u.a. genretypische Objekte wie <i>empathy box</i>, <i>Mercerism</i>, Beziehung Mann/Frau/Gender, Androids) 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lesen // S verstehen authentische, lebensweltorientierte Texte unterschiedlicher Länge und Textsorte ✓ Methodik // S setzen verschiedene Lesestrategien adäquat ein ✓ Methodik // S erkennen Absicht und wesentliche Gestaltungsmittel von einfachen literarischen Texten sowie von mehrfach kodierten Texten

<p>2, 3</p> <p>STORY+COMIC</p>	<p>Erste Schnittstellenanalyse</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Genre <i>dystopian texts</i> und <i>short story</i> ▪ Sachtext (Input, Genre, Begriffe): <i>Science, Fiction and Utopia</i> ▪ Autorinformationen, Entstehungsgeschichte ▪ Anknüpfung an <i>science-fiction/dystopian specimen</i> Vorstunde ▪ Wiedererkennungsauftrag zur HA (Comic), während Stunde <i>Short Story</i> lesen ▪ Textstellen zur Analyse von Narrativität und dystopischen Elementen (<i>empathy box, Mercerism, Beziehung Mann/Frau/Gender, Androids</i>) ▪ Teilüberschriften, Charakterprofil erstellen ▪ Ergebnissicherung: Schnittstellen Comic – <i>Short Story</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mit den Begriffen <i>utopia, dystopia</i> und <i>science fiction</i> umgehen können ▪ Erzähltheoretische Elemente (<i>Point of view</i>, Narrativität, Interaktivität, Wirkung) und inhaltliche Schwerpunkte (Hauptfiguren und ihre Umwelt, dystopische Räume) erkennen und verstehen können ▪ erzählspezifische Deutungen im Vergleich von Comic und <i>Short Story</i> herstellen 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lesen // S verstehen authentische Sach- und Fachtexte in Standardsprache, entnehmen dem Text Argumente und Schlussfolgerungen ✓ Methodik // S verfügen über Fähigkeit zur in sich geschlossenen analytischen und kommentierenden Darstellung ✓ Methodik // S besitzen die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation von literarischen Texten u.a. unter Berücksichtigung von Atmosphäre, Erzählperspektive, Charakterisierung, Konfliktentfaltung
<p>4</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expertengruppen (jeweils 3 Kleingruppen für 1 Thema) ▪ Zusammenführung: Schnittstellenanalyse (findet während des Expertenaustausches statt) 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sprechen // S unterhalten sich in kleinen Gruppen, verständigen sich spontan ✓ Sprechen // S initiieren Gespräche, halten diese aufrecht und beenden sie angemessen ✓ Methodik // S strukturieren und organisieren Lern- und Arbeitsprozesse aufgaben- und zielkonform ✓ Methodik // S entwickeln bei Präsentation sozial, sprachlich und inhaltlich angemessene Formen für Realisierung des Vorhabens, werten diese im Anschluss an Präsentation aus

	<p>„In the Beginning was the Word“ – Dick’s <i>The Little Black Box</i> als Inspirationsgrundlage</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Internetrecherche Fremd- und Phantasiewörter (Fangemeinde Internet, Kommunikation und <i>fandom</i> als Phänomen im Netz) 	<p>Erzählen im Panel – Der Comic <i>Do Androids Dream of Electric Sheep?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Medienkonvergenz: Panels gedruckt und im iPad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ inhaltliche Schnittstellen nutzen, um medienspezifisches Analyseinstrumentarium aufzubauen 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Methodik // S nutzen das Internet zur Informationsbeschaffung, verfügen über kritisches Urteilsvermögen gegenüber dem Internet ✓ Methodik // S beherrschen Lern- und Arbeitstechniken, die sie in die Lage versetzen, gelesene, gehörte und medial – auch aus dem Internet – vermittelte Informationen zu verstehen, zu sichern und auszuwerten
5	<p>Rezeption <i>Blade Runner</i> (Ausschnitte, <i>Clip-Approach</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pre-Watching-Activity</i>: Antizipation: Wie filmische Umsetzung möglich? ▪ DVD-Kapitel: Anfangssequenz, <i>Voight-Kampff Machine</i>, Stadt ▪ <i>While-Watching-Activity</i>: <i>Viewing Sheet</i> 			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hören und Sehen // S folgen zusammenhängenden komplexen thematischen und argumentativen Äußerungen standardsprachlicher Redebeiträge ✓ Methodik // S erkennen Absicht und Gestaltungsmittel von mehrfach kodierten Texten und können deren Wirkung analysieren
HA	<p>Portfolio überprüfen, vervollständigen, Probleme markieren</p>			
6, 7	<p>Scott’s <i>Blade Runner</i> und filmisches Erzählen (Post-Viewing-Activity)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partnerarbeit Filmanalyse (Erarbeitung) <ul style="list-style-type: none"> ○ DVD-ROM „Close-Up. Exploring the Language of Film“ ▪ Vergleich Schnittstellen Film und Comic (auch PA) <ul style="list-style-type: none"> ○ dystopische Räume/Stadt 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medienkombination (=Film) als intermediales Phänomen begreifen ▪ Begriffe zur Filmanalyse kennenlernen bzw. erweitern, diese auch anwenden können <ul style="list-style-type: none"> ○ Einstellungsgrößen ○ Sound und Musik 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Methodik // S verfügen über die Fähigkeit zur Analyse filmischer Mittel ✓ Methodik // S besitzen Fähigkeit zur Analyse des Informationsgehaltes von Sach- und Fachtexten auch in Verbindung mit Grafiken ✓ Methodik // S beherrschen Lern- und

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atmosphäre ○ Farben ○ Figur Rachael ▪ ÜBERPRÜFUNG PORTFOLIO/LERNFORTSCHRITTE AUFZEIGEN 	<ul style="list-style-type: none"> ○ farbliche Gestaltung 	<p>Arbeitstechniken, die sie in die Lage versetzen, gelesene, gehörte und medial vermittelte Informationen zu verstehen, zu sichern und auszuwerten</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sprechen // S initiieren Gespräche, halten diese aufrecht und beenden sie angemessen ✓ Sprechen // S verfügen über breites Spektrum von Redemitteln, aus dem sie spontan geeignete Formulierungen auswählen, um sich klar und angemessen zu äußern
8, 9 TRANSMEDIAL	<p>Medienübergreifende Schnittstellen und deren Wirkung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fokus auf Emotionalität und Interaktivität <ul style="list-style-type: none"> ○ Stimmungsbild: Markierung des individuellen affektiven Zustandes ○ Input: Wirkung von Medien (Radiobeitrag, als Grundlage für Rolle in Talkshow) ▪ Diskussion übergreifende Komponenten (Dystopie, Entropie, autoritäre Figuren, Dichte der Erzählung...) ▪ Talkshow: „Which kind of media has the most emotional impact on its reader/viewer/listener nowadays?“ <ul style="list-style-type: none"> ○ Regisseur ○ Kameramann ○ (Roman-)Autor ○ Drehbuchautor ○ Comiczeichner ○ Komponist ○ Host 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ über die persönliche Wirkung von Medientypen begründet reflektieren und diskutieren können ▪ mit dem Mittel der Perspektivübernahme Verhaltensweisen in Bezug auf eigene Mediennutzung hinterfragen können 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sprechen // S verbinden eigene Beiträge geschickt mit denen anderer Personen ✓ Sprechen // S leiten ihre Äußerungen angemessen ein, wenn sie das Wort ergreifen oder ihren Beitrag fortsetzen wollen ✓ Sprechen // S drücken sich adressatenangemessen aus und sind in der Lage, unterschiedliche Formalitätsgrade zu berücksichtigen ✓ Sprechen // S sind in der Lage, Fehler überwiegend selbst zu erkennen und zu korrigieren, wenn es zu Missverständnissen kommt ✓ Sprechen // Aussprache und Intonation orientieren sich am zielsprachlichen Modell

10, 11	<p>Transmedialität handlungs- und produktionsorientiert</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ eigenen transmedialen Prozess gestalten* in Bezug auf cross-mediales Angebot zu <i>Blade Runner</i> bzw. <i>Do Androids...?</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comiczeichner bekommt Auftrag, Filmszene in ein Werbecomic umzusetzen (Poster oder 2 Seiten, mit Text) ○ Drehbuchautor hat die Aufgabe, einen Ausschnitt aus der Kurzgeschichte den Regisseur in ein Storyboard zu fassen ○ ein Skriptauszug soll für ein medienübergreifendes Theaterstück umgeformt werden (samt Paratexte, Requisiten etc., 2 Szenen) ○ der Inhalt eines Comicheftes wird von einem Radiomoderator auf deutsch zusammengefasst und als Beitrag eingesprochen (Mediation, Berücksichtigung der Zielgruppe) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ inter- und transmediale Produkte in ihrer Ganzheit begreifen ▪ Berücksichtigung der narrativen Mittel eines jeden Mediums und des thematischen Schwerpunktes <i>dystopian texts</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Schreiben // S erstellen textsortenspezifische und adressatengerechte, gut strukturierte Texte ✓ Methodik // S kennen Merkmale verschiedener Textsorten und können sie in eigenen Texten anwenden ✓ Methodik // S verfügen über Fähigkeit zum kreativen Schreiben, indem sie Texte als Modelltexte benutzen, neue Texte formulieren, Texte inszenieren, rekonstruieren oder fortschreiben, Perspektivwechsel vornehmen und Texte entsprechend umschreiben
12	<p>Reflexion Mediennutzungsverhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ kritische Auswertung <i>Media Diary</i> ▪ Input: Kommerzialisierung, Werbung ▪ Möglichkeit der Präsentation ▪ Diskussion: Abstand von bestimmten, keinen Nutzen bringenden Medienprodukten nehmen können ▪ <i>Diary</i>: Reflexion, ausdifferenzierter und umfangreicherer letzter Eintrag 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ eigenes Medienverhalten analysieren ▪ sich fachlich und sprachlich zu intermedialen Medienangeboten äußern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprechen // S verbinden eigene Beiträge geschickt mit denen anderer Personen ▪ Sprechen // S leiten ihre Äußerungen angemessen ein, wenn sie das Wort ergreifen oder ihren Beitrag fortsetzen wollen ▪ Methodik // S präsentieren fremdsprachig Einzelarbeitsergebnisse auch zu kreativen Arbeiten unter sinnvollem Einsatz von Medien ▪ Methodik // S diskutieren sprachlich und sozial angemessen die präsentierten Ergebnisse

13	<p>Essay Writing</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verfassen eines Kurzeassays (2 Seiten), in dem die Erzählstruktur vor dem Hintergrund der spezifischen Wirkungsweise eines Medienproduktes erläutert wird (Auswahl: Textauszug, Comichilder oder Screenshots) ▪ ABGABE PORTFOLIO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anwendung des erlernten Wissens, Ergebnissicherung 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Schreiben // S verfügen über differenziertes Repertoire schriftsprachlicher Mittel und einen angemessenen Sachwortschatz, den sie weitgehend korrekt anwenden ✓ Schreiben // S erstellen selbständig textsortenspezifische und adressatengerechte, gut strukturierte Texte ✓ Schreiben // S nehmen differenziert zu einem breiten Spektrum bekannter und auch weniger bekannter Sachverhalte und Themen des fachlichen und persönlichen Interesses Stellung
----	---	--	---

* siehe Erläuterungen in 4.5

S=Schülerinnen und Schüler, PA=Partnerarbeit, GA=Gruppenarbeit

4.3 Didaktisch-Methodisches Vorgehen innerhalb der Einheit

Die tabellarische Übersicht über die Unterrichtsreihe veranschaulicht den Themenverlauf und gibt Aufschluss über die Kompetenzförderung. In den folgenden Abschnitten werden die Unterrichtsstunden beschrieben und das jeweilige Ziel, das mit bestimmten Aktivitäten erreicht werden soll, erläutert. Ferner werden auch mögliche Probleme diskutiert, die bei der Durchführung vor allem in heterogenen Lerngruppen auftreten können, sowie denkbare Lösungsstrategien benannt.

Die **erste Unterrichtsstunde** dient neben einem lernerorientierten Einstieg in die Thematik auch der organisatorischen Planung der nächsten zweieinhalb Wochen Unterricht. Stundenübergreifend sollen die Schülerinnen und Schüler ein *Media Diary* führen, das ihr persönliches Medienkonsumverhalten dokumentiert, sowie ein *Glossary of Analytic Terms* selbstständig aus inner- sowie außerschulischen Aktivitäten aufbauen. Beide Dokumente bilden – zusammen mit einem Essay, der in der letzten Stunde der Reihe verfasst wird – ein Portfolio, welches sowohl zum Überprüfen des individuellen Lernstandes sowie als Prüfungsleistung eingereicht wird. Bestandteil des Portfolios ist ferner die eigene intermediale Arbeit, die alle Lernenden in den Stunden zehn und elf durchführen. Der eigene Transfer, das *Diary* und das *Glossary* werden unter Punkt 4.3 ausführlicher beschrieben.

Das Mitbringen eines *specimen* in der ersten Stunde hat zum Ziel, die Lernenden bereits im Vorfeld mit der Frage zu konfrontieren, wo ihnen cross-mediale Angebote bereits begegnen, ohne dass sie diese vorher in größerem Umfang reflektiert haben. Es muss sich dabei nicht zwingend um Produkte aus dem *Science-Fiction* oder *Fantasy*-Genre handeln, da die Lernenden erst in der zweiten Unterrichtsstunde mit den Begriffen der Utopie und Dystopie arbeiten und bis dahin noch Antizipationen möglich sein sollen. Ein (englisch)sprachiger Austausch über diese Phänomene sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler für das Thema

und gibt ihnen die Möglichkeit, aus ihrem eigenen Alltag heraus authentische Materialien im Unterricht zu präsentieren und zu besprechen. Sowohl leistungsstärkere als auch –schwächere Lernende können in diesem Rahmen sprachliche Beiträge zum Unterricht leisten.

Als **Hausaufgabe** zur darauffolgenden Stunde bekommt der Kurs die Aufgabe, zwölf Seiten (Anhang 1) aus dem Comic *Do Androids Dream of Electric Sheep?* zu lesen, in denen verstärkt die Präsentation von dystopischen Elementen auftritt, um so in die Thematik der *dystopian texts* einzuführen. Ein Einstieg wäre sicherlich auch über die Kurzgeschichte möglich, möchte man doch meist die wertvolle Unterrichtszeit dazu nutzen, sich kommunikativ mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen anstatt längere Texte zu lesen. Bei dem Comic handelt es sich jedoch um einen plurimedialen Text, der die Schülerinnen und Schüler unweigerlich mit der Macht der Bilder und ihrem Zusammenhang mit geschriebenem Text konfrontiert – eben dieses intermediale Zusammenspiel stellt den methodischen Kern der Unterrichtsreihe dar. Wie Schüwer konstatiert, ist es „vor allem der Bildanteil, [der] eine ganzheitliche Wahrnehmung [fordert] und [...] somit Lernende [motiviert], die durch rein verbale Medien nicht optimal erreicht werden“ (4) können. Zusätzlich ist davon auszugehen, dass das Lesen der *story* zu Beginn der Einheit einige Lernende weniger motivierend empfinden, zumal auch nicht der Eindruck entstehen soll, dass der verbalsprachlich fixierte Text eine Vormachtstellung innehat und anderen Medienprodukten höhergestellt ist. „Der Bildanteil gibt sprachlich schlechteren Lernenden die Möglichkeit, anspruchsvolle und damit auch mitteilenswerte Entdeckungen zu machen“ (Schüwer 4). Der Comic wird, wenn auf einen Farbkopierer in der Schule zurückgegriffen werden kann, in Farbe an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben, damit auch die zeichnerischen Elemente (Licht, Schatten, Farbtöne) analysiert werden können. Alternativ werden die gescannten Seiten per E-Mail oder Internetlink an die Lernenden geschickt, die sich diese dann am heimischen PC anschauen können.

Ohne, dass den Lernenden bisher explizit vermittelt wurde, dass die zu behandelnden Texte dem Genre der *dystopian texts* angehören, sollen diese zu Beginn der **zweiten und dritten** Stunde ihr Vorwissen nutzen, um den Comic begründet einem möglichen Genre zuzuordnen. Im Anschluss wird zur Vertiefung der Sachtext *Science, Fiction and Utopia* gelesen (Anhang 2), um die gleiche Lernausgangslage zu schaffen sowie Eigenarten des Genres zu klären. Der Fokus der Doppelstunde liegt dann darauf, eine erste Schnittstellenanalyse zwischen Comic und *short story* durchzuführen. Dazu wird zunächst die Kurzgeschichte vollständig unter Bezugnahme eines Wiedererkennungsauftrages zum Comic gelesen. Das zentrale Augenmerk soll hier auf gleichen oder ähnlichen Elementen liegen wie beim Comic, auch wenn dieser eine Geschichte erzählt, die auf der *Story* lediglich basiert. Diese Elemente sind die *empathy box* (die in dem Text eine völlig andere Funktion aufweist), das Konzept des *Mercerism*, die Beziehung zwischen dem männlichen und dem weiblichen Hauptcharakter sowie die Thematisierung von *Androids*. Die Lernenden diskutieren dabei in Partnerarbeit die Erzählperspektive, den Grad an Narrativität sowie die Wirkung der verschiedenen Medientypen. Sie können dabei wieder auf ihr Vorwissen zur Analyse von literarischen Texten zurückgreifen, werden jedoch feststellen, dass nicht alle Termini direkt auch auf das Comic angewandt werden können und bemerken, dass unterschiedliche Medien auch unterschiedlich analysiert werden müssen. Sollte die Textmenge für den Kurs zu anspruchsvoll sein, können von der Lehrperson auch nur gezielt Passagen zum Lesen aufgetragen werden, in denen die Schnittstellen zum Comic besonders gut deutlich werden. Aus sprachlicher und inhaltlicher Sicht sollte die Geschichte für eine 11. bzw. 12. Klasse auf Leistungskursniveau jedoch keine allzu große Hürde darstellen.

In der **vierten Stunde** wird der Medienvergleich zwischen Comic und Geschichte vertieft untersucht. Im Rahmen von Expertengruppen, in denen jeweils drei Kleingruppen mit jeweils fünf Lernenden ein Thema behandeln, wird das Analyseinstrumentarium ausgebaut und das *Glossary* selbstständig ergänzt. Während sich die eine Hälfte der Klasse mit den Fremd- und

Phantasiewörtern von *The Little Black Box* beschäftigt und dazu eine Internetrecherche durchführt, auch um einen Überblick über das umfangreiche Web-Angebot zu Philip K. Dick zu bekommen, beschäftigt sich die andere Hälfte mit den Erzähleigenschaften von Comics auf modernen mobilen Endgeräten wie etwa dem iPad. Die Besonderheit mobiler Endgeräte liegt darin, dass speziell für das Lesen von Comics technische Verfahren entwickelt wurden, die das medienspezifische Gestaltungsprinzip von Comics, welches „aus der gleichzeitigen Präsentation des Ungleichzeitigen“ (Mahne 62) resultiert, indem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch den Blick des Rezipienten miteinander verschmelzen, unterwandern. Die unter anderem als „Guided View“³ bezeichnete Methode fährt wie eine Kamera von Panel zu Panel, von Sprechblase zu Sprechblase, damit diese nacheinander und in chronologischer Reihenfolge gelesen werden können. Bei herkömmlichen Comicheften, also der „linearen Lektüre der Bildfolge[,] bleibt das Vergangene bestehen und kündigt sich das Zukünftige bereits an“ (Mahne 62). Ob sich dadurch das Rezeptionsverhalten von Comics ändert, soll unter Verwendung von erzähltechnischen Termini des Comics in der Gruppe diskutiert werden. In leistungsstarken Lerngruppen kann sich ferner auch mit der Frage auseinandergesetzt werden, welche medienspezifischen Rezeptionsvorgänge existieren, so dass man etwa im Kino „gezwungen“ ist, den Film in seiner vorgegebenen chronologischen Abfolge zu „lesen“, während man in einem Buch zurückblättern und einzelne Passagen wiederholt rezipieren kann. Mit dem Prinzip der Expertengruppen ist sichergestellt, dass am Ende der Stunde alle Mitschülerinnen und Mitschüler über die Arbeitsergebnisse der jeweils anderen Gruppe informiert wurden. Sollten keine mobilen Endgeräte (Tablets) zur Verfügung stehen, kann die entsprechende Software auch auf dem Computer installiert und sich der Comic *Do Androids...?* heruntergeladen werden – einige Testseiten sind kostenfrei erhältlich.

³ Die Firma *Comixology* etwa bietet für Smartphones und Computer Programme an, die das Lesen von Comics an das jeweilige Gerät angepasst ermöglichen.

Die **fünfte Stunde** führt dann schließlich den Film *Blade Runner* als drittes Medium ein. Aus Straffungsgründen wird hier der *clip approach* eingesetzt (Thaler 176). Dieser hat den Vorteil, dass der Fokus auf Schlüsselszenen gelegt werden kann und bietet methodische Flexibilität. So können etwa einzelne Szenen wiederholt gesichtet werden. Als *pre-viewing activity* bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler eine filmische Umsetzung des Comic antizipieren zu lassen (Wie können auf filmische Weise dystopische Elemente dargestellt werden? Wie muss der Film geschaffen sein, um mit seinen eigenen Mitteln – Musik, Außendarstellung der Figuren – Wirkung zu erzeugen?). Gesichtet werden dann die folgenden für die medienübergreifende Analyse markanten Sequenzen:

- Anfangssequenz (dystopische Stadt, film noir, Umweltzerstörung, Nacht, Regen)
- Voight-Kampff-Test
- Darstellung Rachael (Gender)
- autoriäre Figuren
- Moral, Androids

Während der Filmrezeption werden Auffälligkeiten und Notizen von den Lernenden in einem *viewing sheet* festgehalten.

Zur **Vorbereitung** auf die nächste Stunde erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, ihre bisherigen Portfoliobeiträge (*Media Diary*, *Glossary of Analytic Terms*, kleinere Arbeiten) auf Vollständigkeit und eventuelle Schwierigkeiten, auf die sie gestoßen sind, zu überprüfen. Ein Portfolio ist nur dann sinnvoll, wenn auch zwischendurch Phasen der Reflexion des eigenen Lernfortschrittes stattfinden. Zusätzlich steht die Lehrperson in der nun folgenden Doppelstunde während der Erarbeitungsphase zur Verfügung, um sich einen Überblick über die bisher geleistete Portfolioarbeit zu verschaffen und um unter Umständen noch eingreifen zu können, wenn einzelne Aspekte noch nicht wie gewünscht niedergeschrieben bzw. eingetragen sind.

In der **sechsten und siebenten Stunde** findet dann die eigentliche *post-viewing activity* statt. Um den Film als Medienkombination und somit als intermediales Phänomen zu begreifen, müssen die wichtigsten Begriffe zur Filmanalyse zur Hand genommen werden. Mithilfe der DVD-ROM „Close-Up. Exploring the Language of Film“ (Schöningh, 2010)⁴ können die Lernenden autonom am Computer oder lehrerzentriert über den Beamer Begriffe der Filmanalyse sofort „in Aktion“ sehen, denn das Konzept des Programms besteht darin, zu den Termini und deren Erläuterungen (auditiv) simultan ein Filmbeispiel (visuell) zu sehen. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht nun darin, die für die Analyse der *Blade Runner*-Sequenzen passenden filmischen Mittel herauszuarbeiten und in ihr *Glossary* zu übernehmen. Im Anschluss an diese Erarbeitungsphase sollen in Partnerarbeit die Schnittstellen zwischen Film und Comic (dystopische Räume/Stadt, Atmosphäre, Farben, Figur Rachael) unter den medienspezifischen narrativen Mustern diskutiert werden – analog dem Vergleich zwischen Kurzgeschichte und Comic. Ein möglicherweise auftretendes Problem ist der zeitliche Abstand zur Filmsichtung und das Erinnerungsvermögen der Lernenden. Hier bietet es sich an, auf das *viewing sheet* zurückzugreifen sowie mit Screenshots aus den gesehenen Passagen zu arbeiten, um die Schülerinnen und Schüler kognitiv zu entlasten. Darüber hinaus sollte die autonome Arbeit mit der Software nur in Lerngruppen eingesetzt werden, die mit einer solchen Methode Erfahrung haben und bei denen sichergestellt werden kann, dass sie sich selbstständig Informationen erarbeiten können. Andernfalls könnte diese Phase des Unterrichts ergebnislos bleiben.

Nachdem die Klasse nun mit allen drei Medientypen gearbeitet hat, ihre inhaltlichen Überschneidungen und Unterschiede kennengelernt hat und sie auch schon auf ihre

⁴ Die DVD-Rom arbeitet ähnlich wie die aus dem Verlag *Zweitausendeins* bekannte DVD-Reihe „Filme Sehen Lernen“ von Rüdiger Steinmetz mit authentischem Bildmaterial und einem Kommentator. „Close-Up“ ist jedoch stärker didaktisch ausgerichtet und speziell für den Einsatz im Englischunterricht konzipiert worden. Die Software wurde auf der *didacta* 2011 für ihre „besondere Eignung für die Entwicklung von Medienkompetenz“ in der Kategorie „Sonderpreis“ ausgezeichnet. Interessant ist auch die Entwicklung einer *Close-Up-App* speziell für das iPhone, in der über 300 filmanalytische Termini jederzeit nachgeschlagen werden können und die hier der Vollständigkeit halber erwähnt wird.

medienspezifischen narrativen Eigenarten hin untersucht hat, sollen in der **achten und neunten Stunde** schließlich alle drei Medien übergreifend, also transmedial, untersucht werden. Der Fokus liegt auf den bisher vernachlässigten Bereichen der Emotionalität, Wirkung und Interaktivität, sprich der Rezeption. Für diesen Zweck wird in dieser *speaking*-Stunde eine fiktionale Talkshowrunde als Methode eingesetzt, welche der Frage nachgehen wird, welches Medium auf jüngere Menschen die größte Wirkung erzielen kann und warum. Die Lernenden erhalten dazu Rollenkarten (Regisseur, Kameramann, Autor, Drehbuchautor, Comiczeichner, Komponist, Host) und bereiten sich mithilfe ihres erlernten Wissens darauf vor, die für die Rollen typischen Argumente zu sammeln. Zusätzlich sollen die Lernenden ihre eigenen Verhaltensweisen in Bezug auf ihrer persönliche Mediennutzung durch die Perspektivübernahme hinterfragen. Die Talkshowrunde kann vorab, etwa durch die Nennung der Moderatoren in der Vorstunde, die sich dann thematisch etwas breiter vorbereiten können, entlastet werden. Um für genügend Gesprächsstoff zu sorgen, besitzt jeder der sieben Gesprächsteilnehmer eine kleine Gruppe (ca. drei Schülerinnen bzw. Schüler) von Medienprofis, die immer wieder neue Impulse an ihre zugehörige Zielperson per Notizzettel geben können, um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten. Die restlichen Mitschülerinnen und Mitschüler bilden das Publikum, welches in einer Frage-und-Antwort-Session die Möglichkeit hat, Anfragen an die „Experten“ zu stellen. Zusätzlich gibt es noch Journalisten, die in einem Protokoll stichpunktartig die wichtigsten Aussagen festhalten. Auf diese Weise ist die Inklusion sämtlicher Lernenden gewährleistet.

Die **Stunden zehn und elf** nähern sich der Inter- und Transmedialität von handlungs- und produktionsorientierter Seite. Die Aktivität ist ausführlich unter 4.3 beschrieben.

Da die Unterrichtsreihe einen medienpädagogischen Ansatz verfolgt, wird dieser in der **zwölften Unterrichtsstunde** explizit verhandelt. Dazu soll das *Media Diary* ausgewertet werden, indem auf freiwilliger Basis einige Schülerinnen und Schüler ihre Notizen, YouTube-

Videos oder Sprachaufzeichnungen der Klasse präsentieren. Die Freiwilligkeit birgt zwar die Gefahr, dass möglicherweise niemand bereit ist, sein *Diary* zu präsentieren, jedoch handelt es sich hierbei um teilweise recht sensible Daten, die vielleicht nicht jeder mit der Klasse teilen möchte. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die längerfristige Beschäftigung und die kreative Auseinandersetzung mit dem eigenen Mediennutzungsverhalten im Rahmen des *Diary* dazu motiviert, dieses auch vorzustellen und die Arbeit dementsprechend würdigen zu lassen. In Form von Kleingruppen soll anschließend diskutiert werden, wie mit verschiedenen Medienprodukten im Alltag umgegangen wird und welchen Nutzen die Jugendlichen aus welchem Medium für sich persönlich ziehen. Mit dieser *peer-group*-internen Reflexion soll erreicht werden, dass sich die Lernenden ihres eigenen Medienkonsums bewusst werden und über den Austausch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern auch andere Konzepte von Medienwahrnehmung erfahren. Wichtig ist, dass die Lehrperson in dieser Stunde nicht belehrend auftritt, sondern sachlich auf die Wirkung von Medien eingeht und die Diskussion größtenteils den Schülerinnen und Schülern überlässt. Im Anschluss an diese Unterrichtsstunde verfassen die Lernenden ihren letzten Eintrag im *Diary*, in dem jeder für sich seine persönliche Reflexion seines eigenen Medienverhaltens einfließen lässt.

Zum Abschluss der Einheit verfassen die Lernenden in der **13. Stunde** ein etwa zweiseitiges Kurzesay, in dem auf die medienspezifische Erzählstruktur vor dem Hintergrund der Wirkungsweise eines der behandelten Medien eingegangen werden soll. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich je nach ihrem persönlichen Interessenschwerpunkt entweder für einen Textauszug aus *The Little Black Box*, für einen Auszug aus dem Comic *Do Androids Dream...?* oder für Screenshots aus dem Film *Blade Runner* (stellvertretend für das bewegte Bild). Um die Wirkung einer Passage zu beschreiben, werden die nötigen Fachtermini und ihre Bedeutung benötigt, die im Verlauf der Einheit gelernt wurden. Der Essay stellt damit eine faire Form der Ergebnissicherung der Einheit dar, indem die

Schülerinnen und Schüler je nach ihrem individuellen Lernschwerpunkt den Fokus ihrer Arbeit selbst bestimmen können. Zusätzlich zum Essay fließen das *Diary*, das *Glossary* und das eigene intermediale Produkt als Kreativleistung mit in die Gesamtnote des Portfolio ein. Dieses muss neben den inhaltlichen und sprachlichen Beurteilungen der „einzelnen analytischen und kreativen Schülerarbeiten hinaus die Einbeziehung des gesamten Portfolio-Designs (Sorgfalt, Übersichtlichkeit, besondere Gestaltungsideen)“ (Nünning/Suhrkamp 58) mit berücksichtigen.

4.4 Exemplarische Methoden und Aktivitäten

Im Folgenden werden drei Aktivitäten aus der Unterrichtseinheit differenziert erläutert. Das *Media Diary*, das *Glossary of Analytic Terms* und der eigene intermediale Transfer stellen Leistungen dar, die von den Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Einheit erbracht werden. Sie dienen schließlich im Rahmen des Portfolios, welches am Ende der *Unit* eingereicht wird, auch als Bestandteile der Prüfungsleistung und Ergebnissicherung.

Media Diary

Das *Media Diary* ist als einheitsübergreifende Aktivität angelegt. Die Schülerinnen und Schüler sollen in diesem ihre Medienaktivitäten mit dem Ziel aufzeichnen, diese am Ende der medienpädagogisch verorteten Einheit kritisch auszuwerten und über ihr eigenes Mediennutzungsverhalten zu diskutieren. Dabei soll es neben einem zeitlichen Aspekt, der die Dauer von Mediennutzung über zwei Wochen hinweg dokumentiert, auch darum gehen, den Konsumdruck, dem sich viele junge Heranwachsende ausgesetzt sehen, näher zu beleuchten. Es geht konkret um „die Ausbildung der Fähigkeit [...], auf bestimmte Teilangebote (un)bewusst verzichten zu können, wenn sie für die eigene Person keinen Mehrwert implizieren“ (Czauderna 51). Medienangebote im Alltag sinnvoll auszuwählen und

zu nutzen, stellt die Befähigung dar, die mit dieser Übung erlernt werden soll. Die Lernenden sind angehalten, ein Tagebuch oder ein Journal über die gesamte Einheit hinweg zu führen. Festgehalten werden sollen die Tageszeit, welches Medium rezipiert wird und ob diese Rezeption einer gewissen Absicht zugrunde liegt (z.B. Zeitung lesen, um sich über Wahlen zu informieren). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist dabei auch die Frage nach dem Gemütszustand und der allgemeinen Befindlichkeit, die die Nutzung des Mediums ausgelöst hat. Hier findet bereits eine erste Reflexion über dessen Nutzung statt. Ferner soll auch ungefähr die für die Rezeption aufgebrauchte Zeit niedergeschrieben werden. Den Lernenden ist dabei freigestellt, welche Form sie für ihr *Media Diary* nutzen möchten, solange sie diese Kriterien anwenden. Mögliche Formen des *Diary* sind etwa Audioaufnahmen (Voicerecorder, Smartphone, Handy), ein Video-Tagebuch bei YouTube, ein eigener Blog oder – ganz klassisch – als Tabelle in Papierform:

Date and Time	Media used	Media used for	Mood/Feelings
1/06/11 7pm-9pm	Computer/Games	Playing World of Warcraft	made me relax from school
2/06/11 7am-8am	Radio	Waking up, Getting ready for school	feeling good with great music!

Wichtig ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler in einem Medium ausdrücken, in dem sie sich vertraut fühlen und das sie auch im Rahmen ihrer Freizeitgestaltung nutzen. Die Eintragungen in der Tabelle, auf dem Blog oder der eigenen Webseite werden von der Lehrperson zwei mal pro Woche eingesehen, bleiben aber im Unterricht noch unerwähnt. Lediglich bei massiven „Lücken“ sollte die oder der Betroffene von der Lehrerin bzw. dem Lehrer angesprochen werden.

Die Aktivität erlaubt den Schülerinnen und Schülern zunächst einen Überblick über die verschiedenen Medientypen zu gewinnen, die sie täglich nutzen. Sie erkennen, dass sie sich in medialen Konstruktionen (Groeben 167) bewegen, die ihren Lebensalltag prägen. Es eröffnen sich medienspezifische Rezeptionsmuster durch das Bewusstwerden von typischen Handlungsabsichten und der spezifischen Nutzung eines oder mehrerer Medienprodukte. Die sich anschließende Reflexion im Unterricht wird die medienbezogene Kritikfähigkeit und die Aufarbeitung von Medieneinflüssen zur Diskussion stellen. Mögliche Leitfragen können sein:

- *What kind of media do I use most?*
- *What kind of media helps me most to understand the world I am living in?*
- *Do I receive the same information from diverse media sources differently?*
- *Which media formats/representations have the strongest influence on my emotional state? Why?*

Glossary of Narrative Terms

Zur Etablierung eines Grundanalyseinstrumentariums für die zu untersuchenden Texte und Medien während der Einheit legen sich die Schülerinnen und Schüler ein *Glossary of Narrative Terms* an. In diesem kleinen Nachschlagewerk, welches sukzessive und teilweise selbständig ergänzt wird, halten die Lernenden wichtige Fachbegriffe und Erklärungen fest, die sie für die Analyse von narrativen Strukturen benötigen. Ausgehend von den als vorausgesetzt gesehenen analytischen Grundbegriffen der Textanalyse (*structure, chronology, narrative situation* etc.), welche in einer Unterrichtsstunde zu Beginn der Einheit noch einmal wiederholt werden, wird das Glossar mit den für die Film- und Comicanalyse benötigten Termini ergänzt (*panels, camera, field sizes, mise-en-scène, shots* etc.)⁵. Die Ergänzungen erfolgen dabei durch die Schülerinnen und Schüler entweder im Rahmen von Aktivitäten im Unterricht autonom oder anhand von Lehrer-Inputs.

⁵ Ein exemplarisches Glossar ist dem Anhang 3 zu entnehmen.

Bevor die Jugendlichen etwa einen Filmausschnitt ansehen, werden die für die Analyse dieser Szene benötigten *devices* vorgestellt, mit einer knappen Definition versehen und eventuell mit einer kleinen Grafik ergänzt, um auch die visuellen Lernertypen anzusprechen. Nach der Filmsichtung wird das neue Vokabular dann mithilfe des Glossars mündlich oder schriftlich in einer Untersuchung eingeübt. Das Nachschlagewerk, welches als Heft im A5-Format angelegt wird, können die Lernenden bis zum Abitur und dessen Vorbereitung weiterhin nutzen, um Texte und Medien auf Narrativität hin zu untersuchen. Die Zukunftsbedeutung des Analyseheftes besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, dieses kontinuierlich über die nächsten Schuljahre hinweg einzusetzen und zu ergänzen, um so ein Analyseinstrumentarium für fiktionale Texte aufzubauen und zu verinnerlichen. Darüber hinaus wird diese Aktivität auch als binnendifferenzierende Maßnahme eingesetzt, da es den Lernenden freisteht, welche Begriffe sie sich (noch) notieren müssen. Ferner erfüllt das Heft auch den Sinn einer Vokabelliste mit englischsprachigen Einträgen, die – ähnlich wie in einem einsprachigen Wörterbuch – auch in der Fremdsprache erläutert werden. Neben der Funktion als Nachschlagewerk fungiert dieses auch als Aktivität für die Erweiterung des Wortschatzes.

Bei der Zwischenüberprüfung des Portfolios in der sechsten Unterrichtsstunde werden auch die Einträge in das Glossar von der Lehrperson überprüft. Die Rückmeldung der Lehrerin bzw. des Lehrers zum Stand des Portfolios, die in einem persönlichen Gespräch stattfinden soll, beinhaltet auch Aussagen zur Angemessenheit des Umfangs des *glossary* in Bezug auf die individuellen Lernerfahrungen einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers.

Eigener intermediärer Transfer

Um das Phänomen der Intermedialität wirklich greifen zu können, ist es notwendig, dass die Lernenden selbst die Gelegenheit bekommen, ein Medium in ein anderes umzuformen. Im

Rahmen von produktions- und handlungsorientierten Verfahren erstellen die Lerner eigene intermediale Produkte innerhalb eines transmedialen Prozesses. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich dabei für eine der zur Verfügung stehenden Aufgaben (siehe Verlaufsplanung).

Die *tasks* sind so gestaltet, dass möglichst alle Lernertypen (analytisch, visuell, auditiv, kinästhetisch) angesprochen werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Aufgabe aus ihrem individuellen Kenntnis- und Erfahrungsstand heraus zu bearbeiten. Schülerinnen und Schüler, die im künstlerischen Bereich Ambitionen zeigen, werden sich vermutlich für eine Zeichenaufgabe entscheiden, während andere eine eher textlastigere Aufgabe wählen werden. Die Aktivität erlaubt daher ein Höchstmaß an Binnendifferenzierung im Unterricht und soll auch das kreative Potential der Schülerinnen und Schüler fordern. Das Ziel der Übung besteht darin, über intermediale Phänomene zu reflektieren und mit dem Wissen darüber, wie unterschiedliche Medien funktionieren, wie sie erzählen und wie sie ihre Wirkung entfalten, schließlich ein neues Produkt zu erstellen, welches seine eigenen medienspezifischen Aspekte aufweist. Von dieser methodischen Kompetenz abgesehen kommt auch die Förderung der Sprachkompetenz bei dieser Aktivität nicht zu kurz. Sämtliche Fragestellungen führen schließlich dazu, dass ein Text (medienspezifisch) verfasst wird, sei es durch das Füllen von Comicblasen und -kästen oder das Verfassen einer Dramensequenz. Bewusst werden auch bisher nicht behandelte Medien (Storyboard, Drama) mit in die Aufgabenstellung aufgenommen, da es sich bei dieser Aktivität auch um eine Transferleistung handelt, bei der gelerntes Wissen in einem neuen Kontext wieder angewandt wird und die Lernerkompetenzen ausschöpft.

Die Produktion eines neuen Medientyps stellt nach dem Schreiben des Essay die anspruchsvollste Aufgabe in der gesamten Unterrichtseinheit dar und sollte deshalb bei der Bewertung des gesamten Portfolios eine entsprechend große Bedeutung erfahren. „Auch

durch die kreative Umsetzung seines [des Schülers] Textverständnisses in der Abfassung eines durch die Lektüre inspirierten Textes kann der Schüler sein Verstehen dokumentieren“ (Nünning/Suhrkamp 52) heißt es in der fachdidaktischen Forschung, wenn es um die Bewertung von kreativen Schülerleistungen geht. Dass sich die Lernenden für ihr eigenes intermediales Produkt zuvor intensiv mit den Medien, die sie umformen, auseinandergesetzt haben müssen, steht außer Frage. Eine Benotung ist sinnvoll, wenn sie die Komponenten „Inhalt“ (Gedankenreichtum, Originalität, Plausibilität der Darstellung), „Bezug zum Ausgangstext“ (Rückbezug auf den Inhalt des Textes, Berücksichtigung der Konstituenten des Ausgangstextes) sowie „Sprache, Stil und Komposition“ (Gedankenabfolge, Aufbau, äußere Form) berücksichtigt (Nünning/Suhrkamp 56-7).

5. Schlussbemerkungen

Die vorliegende Arbeit hat eine Möglichkeit aufgezeigt, im Englischen Fremdsprachunterricht mit medienübergreifenden und –vergleichenden Phänomenen zu arbeiten und die Medienkompetenz integrativ zu schulen. Ausgehend vom Begriff des Inter- und Transmedialen wurden die verschiedenen *literacy*-Aspekte vorgestellt und anschließend in einer Unterrichtsreihe für die Oberstufe angewandt. Die thematische Auseinandersetzung mit Dicks Kurzgeschichte *The Little Black Box*, dem Film *Blade Runner* von Ridley Scott und dem Comicband *Do Androids Dream of Electric Sheep?* führt ein in die literarische Auseinandersetzung mit dystopischen Texten und vermittelt auf methodischer Ebene die Analyse- und Interpretationsfähigkeit insbesondere in Bezug auf Narrativität. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihrem eigenen Mediennutzungsverhalten kritisch auseinander und erlangen ein Bewusstsein für die Wirkungskraft von verschiedenen Medientypen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es in der Forschung durchaus auch Ansätze gibt, die dem Medieneinsatz im Unterricht kritisch gegenüberstehen (vgl. Spitzer). Sie machen aufmerksam auf die neurologischen Folgen von Fernsehkonsum

oder der Nutzung von Bildschirmmedien allgemein. Diese Aspekte sollen nicht von der Hand gewiesen werden, jedoch stellt die ausgearbeitete Unterrichtsreihe eine Möglichkeit dar, mit den Medien, welche fest in der Lebenswelt von Heranwachsenden verankert sind, sinnvoll und kritisch umzugehen und zu einem Mediennutzungsverhalten anzuregen, welches sich durch produktive Sinnerschließungsverfahren auszeichnet und von einem rein rezeptiven Umgang mit Medien distanziert. Die Arbeit folgt dem Leitgedanken, dass mediale Produkte unserer Gesellschaft in der Schule nicht ausgeklammert werden dürfen und dass sie – entgegen den Ergebnissen der JIM-Studie – auch während der Schulzeit ihre berechnigte Relevanz haben sollten. Damit den Schülerinnen und Schülern das zur Analyse verschiedener Medien nötige methodische Repertoire bereitsteht, ist es jedoch zwingend erforderlich, dass auch entsprechende Konzepte für eine fachspezifische mediendidaktische Aus- und Fortbildung von (angehenden) Fremdsprachenlehrern erarbeitet werden.

Bibliografie

Ashford, Stephanie u.a. *Green Line Oberstufe*. Stuttgart: Klett, 2009.

Bertschi-Kaufmann, Andrea. „Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen.“ *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer, 2007. S. 29-49.

Blade Runner. Drehbuch Hampton Francher. Regie Ridley Scott. Darsteller Harrison Ford und Rutger Hauer. Warner Brothers, 1982.

Czauderna, André. „Mehr als das Spiel zum Film. Medienpädagogische Überlegungen zur Nutzung crossmedialer Angebote durch Kinder und Jugendliche.“ *Computer + Unterricht* 72 (2008), 50-53.

Dick, Philip K. „The Little Black Box.“ *We can remember it for you wholesale. The Collected Stories*, 5. New York: Harper Collins Publishing, 1991. S. XXX

Groeben, Norbert. „Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts ‚Lesekompetenz‘.“ *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Hrsg. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim: Juventa, 2002.

Hallet, Wolfgang. „Visual Culture, *Multimodal Discourse* und *Tasks*. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens.“ *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien*. Frankfurt: Peter Lang, 2008. S. 167-183.

---. „Fremdsprachliche *literacies*.“ *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hrsg. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. Seelze: Kallmeyer, 2010. S. 66-70.

Haß, Frank. *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett, 2006.

Hescher, Achim. „Do Students of English Dream of *ElectricSheep*? An action-oriented, intermedial approach to the novel made into *Blade Runner*. *Fremdsprachenunterricht – Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen* 46/55 (2002), 161-169.

Hurrelmann, Bettina. „Modelle und Merkmale der Lesekompetenz.“ *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer, 2007. S. 18-28.

Isler, Dieter, Maik Philipp und Friederike Tilemann. *Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung*. Hrsg. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 2010.

Kern, Peter. „Die Emotionsschleuder. Affektpotenzial und Affektfunktion im Erzählfilm.“ *Medien im Deutschunterricht 2005*. Hrsg. Volker Frederking u.a. München: Kopaed, 2006. S. 9-45.

Kultusministerkonferenz der Länder. *278. Plenarsitzung*.

<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm1997/278plenarsitzung.html> 10.07.11

Mahne, Nicole. *Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung*. Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.

Martinez, Matias und Michael Scheffel. *Einführung in die Erzähltheorie*. 7. Aufl. München: Beck, 2007.

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. *JIM 2010. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Hrsg. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. Stuttgart, 2011.

Meyer, Urs. „Vorwort.“ *Transmedialität. Zur Ästhetik paraliterarischer Verfahren*. Hrsg. Urs Meyer, Roberto Simanowski und Christoph Zeller. Wallstein Verlag, 2006. 7-17.

Nünning, Ansgar und Carola Suhrkamp. *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Seelze: Kallmeyer, 2006.

Parker, Tony. *Do Androids Dream of Electric Sheep? Comic Volume 1*. Los Angeles: BOOM! Studios, 2009.

Rajewsky, Irina O. „Intermedialität – eine Begriffsbestimmung.“ *Intermedialität im Deutschunterricht*. Hrsg. Marion Bönninghausen und Heidi Rosch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004. 8-30.

Schüwer, Martin. „Teaching Comics. Die unentdeckten Potenziale der grafischen Literatur.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 73 (2005), 2-8.

Seidl, Monika. „Visual Culture. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 87 (2007), 2-9.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II*

Englisch. Hrsg. SenBJS. Berlin, 2006

Surkamp, Carola. *Close-up. Exploring the Language of Film*. Lernsoftware. Stuttgart:

Schöningh, 2010

Thaler, Engelbert. *Teaching English Literature*. Stuttgart: Schöningh, 2008.

Würffel, Nicola. „Medienerziehung und Didaktik.“ *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hrsg.

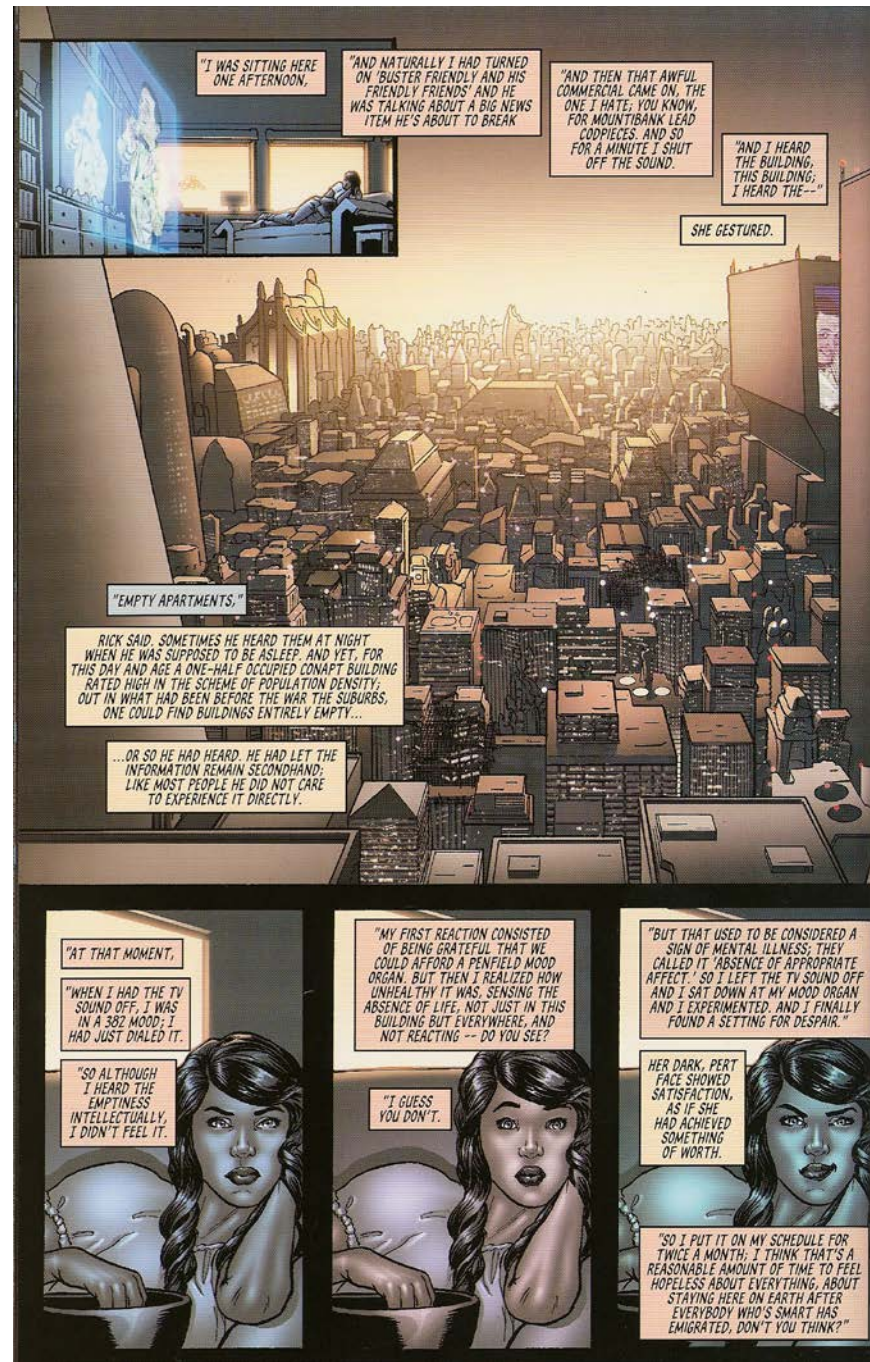
Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. Seelze: Kallmeyer, 2010. S. 31-35.

Anhang

Anhang 1 – Comicseiten (Auswahl)

In: Parker, Tony. *Do Androids Dream of Electric Sheep?* Comic Volume 1. Los Angeles: BOOM! Studios, 2009







HE REACHED FOR THE DOORKNOB THAT OPENED THE WAY OUT INTO THE UNLIT HALL, THEN SHRANK BACK AS HE GLIMPSED THE VACUITY OF THE REST OF THE BUILDING. IT LAY IN WAIT FOR HIM, OUT HERE, THE FORCE WHICH HE HAD FELT BUSILY PENETRATING HIS SPECIFIC APARTMENT.

GOD, HE THOUGHT, AND RESHUT THE DOOR. HE WAS NOT READY FOR THE TRIP UP THOSE CLANGING STAIRS TO THE EMPTY ROOF WHERE HE HAD NO ANIMAL.

THE ECHO OF HIMSELF ASCENDING: THE ECHO OF NOTHING. TIME TO GRASP THE HANDLES, HE SAID TO HIMSELF, AND CROSSED THE LIVING ROOM TO THE BLACK EMPATHY BOX.

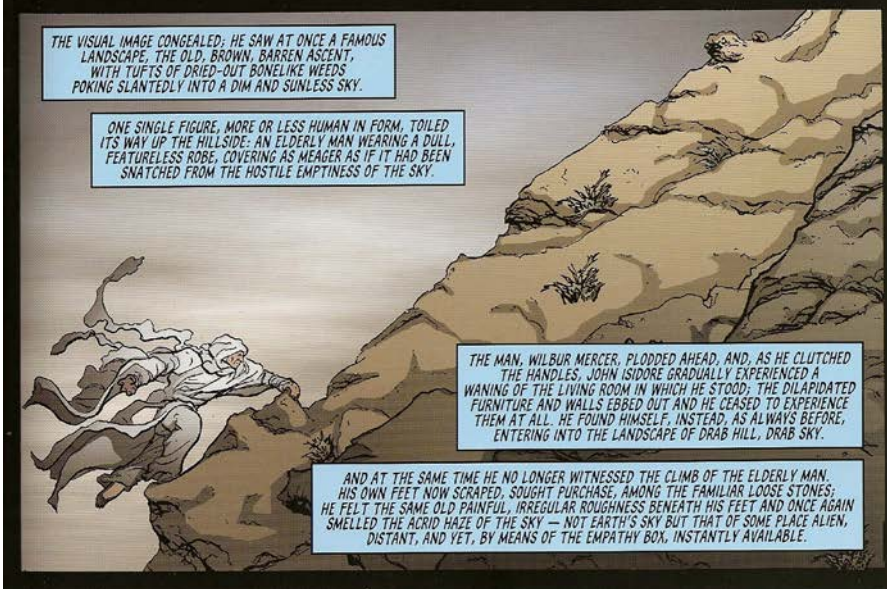


WHEN HE TURNED IT ON, THE USUAL FAINT SMELL OF NEGATIVE IONS SURGED FROM THE POWER SUPPLY; HE BREATHED IN EAGERLY, ALREADY BUOYED UP.

THEN THE CATHODE-RAY TUBE GLOWED LIKE AN IMITATION, FEEBLE TV IMAGE: A COLLAGE FORMED, MADE OF APPARENTLY RANDOM COLORS, TRAILS, AND CONFIGURATIONS WHICH, UNTIL THE HANDLES WERE GRASPED, AMOUNTED TO NOTHING.



SO, TAKING A DEEP BREATH TO STEADY HIMSELF, HE GRASPED THE TWIN HANDLES.

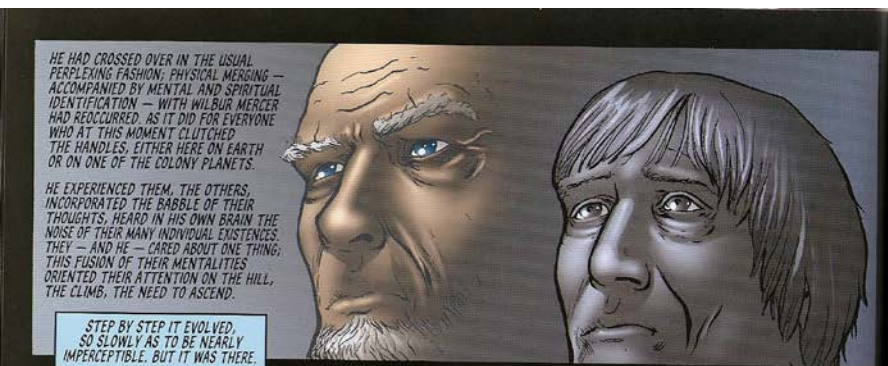


THE VISUAL IMAGE CONGEALED; HE SAW AT ONCE A FAMOUS LANDSCAPE, THE OLD, BROWN, BARREN ASCENT, WITH TUFTS OF DRIED-OUT BONELIKE WEEDS POKING SLANTEDLY INTO A DIM AND SUNLESS SKY.

ONE SINGLE FIGURE, MORE OR LESS HUMAN IN FORM, TOILED ITS WAY UP THE HILLSIDE: AN ELDERLY MAN WEARING A DULL, FEATURELESS ROBE, COVERING AS MEAGER AS IF IT HAD BEEN SNATCHED FROM THE HOSTILE EMPTINESS OF THE SKY.

THE MAN, WILBUR MERCER, PLODGED AHEAD, AND, AS HE CLUTCHED THE HANDLES, JOHN SIDORE GRADUALLY EXPERIENCED A WANING OF THE LIVING ROOM IN WHICH HE STOOD: THE DILAPIDATED FURNITURE AND WALLS EBBED OUT AND HE CEASED TO EXPERIENCE THEM AT ALL. HE FOUND HIMSELF, INSTEAD, AS ALWAYS BEFORE, ENTERING INTO THE LANDSCAPE OF DRAB HILL, DRAB SKY.

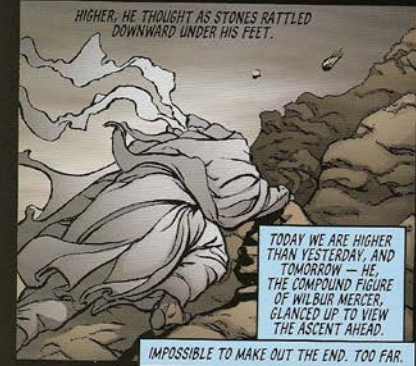
AND AT THE SAME TIME HE NO LONGER WITNESSED THE CLIMB OF THE ELDERLY MAN. HIS OWN FEET NOW SCRAPED, SOUGHT PURCHASE, AMONG THE FAMILIAR LOOSE STONES; HE FELT THE SAME OLD PAINFUL, IRREGULAR ROUGHNESS BENEATH HIS FEET AND ONCE AGAIN SMELLED THE ACRID HAZE OF THE SKY — NOT EARTH'S SKY BUT THAT OF SOME PLACE ALIEN, DISTANT, AND YET, BY MEANS OF THE EMPATHY BOX, INSTANTLY AVAILABLE.



HE HAD CROSSED OVER IN THE USUAL PERPLEXING FASHION; PHYSICAL MERGING — ACCOMPANIED BY MENTAL AND SPIRITUAL IDENTIFICATION — WITH WILBUR MERCER HAD REOCCURRED, AS IT DID FOR EVERYONE WHO AT THIS MOMENT CLUTCHED THE HANDLES, EITHER HERE ON EARTH OR ON ONE OF THE COLONY PLANETS.

HE EXPERIENCED THEM, THE OTHERS, INCORPORATED THE BABBLE OF THEIR THOUGHTS, HEARD IN HIS OWN BRAIN THE NOISE OF THEIR MANY INDIVIDUAL EXISTENCES. THEY — AND HE — CARED ABOUT ONE THING; THIS FUSION OF THEIR MENTALITIES ORIENTED THEIR ATTENTION ON THE HILL, THE CLIMB, THE NEED TO ASCEND.

STEP BY STEP IT EVOLVED, SO SLOWLY AS TO BE NEARLY IMPERCEPTIBLE, BUT IT WAS THERE



HIGHER, HE THOUGHT AS STONES RATTLED DOWNWARD UNDER HIS FEET.

TODAY WE ARE HIGHER THAN YESTERDAY, AND TOMORROW — HE, THE COMPOUND FIGURE OF WILBUR MERCER, GLANCED UP TO VIEW THE ASCENT AHEAD.

IMPOSSIBLE TO MAKE OUT THE END, TOO FAR.



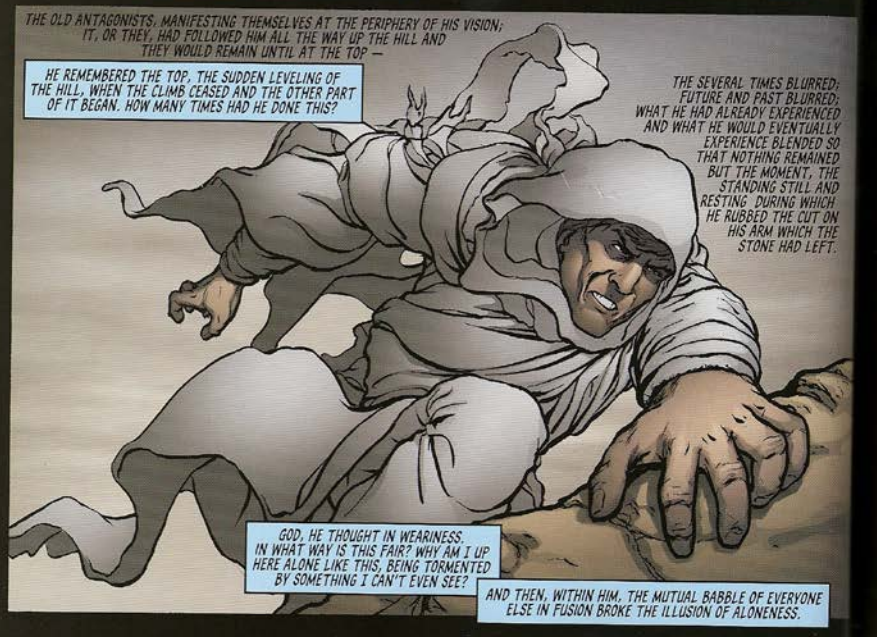
BUT IT WOULD COME.

A ROCK, HURLED AT HIM, STRUCK HIS ARM.

HE FELT THE PAIN.

HE HALF TURNED AND ANOTHER ROCK SAILED PAST HIM, MISSING HIM; IT COLLIDED WITH THE EARTH AND THE SOUND STARTLED HIM.

WHO? HE WONDERED, PEERING TO SEE HIS TORMENTOR.



THE OLD ANTAGONISTS, MANIFESTING THEMSELVES AT THE PERIPHERY OF HIS VISION; IT, OR THEY, HAD FOLLOWED HIM ALL THE WAY UP THE HILL AND THEY WOULD REMAIN UNTIL AT THE TOP —

HE REMEMBERED THE TOP, THE SUDDEN LEVELING OF THE HILL, WHEN THE CLIMB CEASED AND THE OTHER PART OF IT BEGAN. HOW MANY TIMES HAD HE DONE THIS?

THE SEVERAL TIMES BLURRED; FUTURE AND PAST BLURRED; WHAT HE HAD ALREADY EXPERIENCED AND WHAT HE WOULD EVENTUALLY EXPERIENCE BLENDED SO THAT NOTHING REMAINED BUT THE MOMENT, THE STANDING STILL AND RESTING DURING WHICH HE RUBBED THE CUT ON HIS ARM WHICH THE STONE HAD LEFT.

GOD, HE THOUGHT IN WEARINESS. IN WHAT WAY IS THIS FAIR? WHY AM I UP HERE ALONE LIKE THIS, BEING TORMENTED BY SOMETHING I CAN'T EVEN SEE?

AND THEN, WITHIN HIM, THE MUTUAL BABBLE OF EVERYONE ELSE IN FUSION BROKE THE ILLUSION OF ALONENESS.

YOU FELT IT, TOO, HE THOUGHT.

YES, THE VOICES ANSWERED. WE GOT HIT, ON THE LEFT ARM; IT HURTS LIKE HELL.

OKAY, HE SAID. WE BETTER GET STARTED MOVING AGAIN.

HE RESUMED WALKING, AND ALL OF THEM ACCOMPANIED HIM IMMEDIATELY.

ONCE, HE REMEMBERED, IT HAD BEEN DIFFERENT. BACK BEFORE THE CURSE HAD COME, AN EARLIER, HAPPIER PART OF LIFE.

THEY, HIS FOSTER PARENTS FRANK AND CORA MERCER, HAD FOUND HIM FLOATING ON AN INFLATED RUBBER AIR-RESCUE RAFT, OFF THE COAST OF NEW ENGLAND... OR HAD IT BEEN MEXICO, NEAR THE PORT OF TAMPICO?

HE DID NOT NOW REMEMBER THE CIRCUMSTANCES.

CHILDHOOD HAD BEEN NICE; HE HAD LOVED ALL LIFE, ESPECIALLY THE ANIMALS, HAD IN FACT BEEN ABLE FOR A TIME TO BRING DEAD ANIMALS BACK AS THEY HAD BEEN.

HE LIVED WITH RABBITS AND BUGS, WHEREVER IT WAS, EITHER ON EARTH OR A COLONY WORLD; NOW HE HAD FORGOTTEN THAT, TOO.

BUT HE RECALLED THE KILLERS, BECAUSE THEY HAD ARRESTED HIM AS A FREAK, MORE SPECIAL THAN ANY OF THE OTHER SPECIALS. AND DUE TO THAT, EVERYTHING HAD CHANGED.

LOCAL LAW PROHIBITED THE TIME-REVERSAL FACILITY BY WHICH THE DEAD RETURNED TO LIFE; THEY HAD SPELLED IT OUT TO HIM DURING HIS SIXTEENTH YEAR.

HE CONTINUED FOR ANOTHER YEAR TO DO IT SECRETLY, IN THE STILL REMAINING WOODS, BUT AN OLD WOMAN WHOM HE HAD NEVER SEEN OR HEARD OF HAD TOLD.

WITHOUT HIS PARENTS' CONSENT THEY — THE KILLERS — HAD BOMBARDED THE UNIQUE NODULE WHICH HAD FORMED IN HIS BRAIN, HAD ATTACKED IT WITH RADIOACTIVE COBALT, AND THIS HAD PLUNGED HIM INTO A DIFFERENT WORLD, ONE WHOSE EXISTENCE HE HAD NEVER SUSPECTED.

IT HAD BEEN A PIT OF CORPSES AND DEAD BONES AND HE HAD STRUGGLED FOR YEARS TO GET UP FROM IT. THE DONKEY AND ESPECIALLY THE TOAD, THE CREATURES MOST IMPORTANT TO HIM, HAD VANISHED, HAD BECOME EXTINCT; ONLY ROTTING FRAGMENTS, AN EYELESS HEAD HERE, PART OF A HAND THERE, REMAINED.

AT LAST A BIRD WHICH HAD COME THERE TO DIE TOLD HIM WHERE HE WAS.

HE HAD SUNK DOWN INTO THE TOMB WORLD.

HE COULD NOT GET OUT UNTIL THE BONES STREWEN AROUND HIM GREW BACK INTO LIVING CREATURES; HE HAD BECOME JOINED TO THE METABOLISM OF OTHER LIVES, AND UNTIL THEY ROSE HE COULD NOT RISE EITHER.

HOW LONG THAT PART OF THE CYCLE HAD LASTED HE DID NOT NOW KNOW; NOTHING HAD HAPPENED, GENERALLY, SO IT HAD BEEN MEASURELESS, BUT AT LAST THE BONES HAD REGAINED FLESH; THE EMPTY EYEPIES HAD FILLED UP AND THE NEW EYES HAD SEEN, WHILE MEANTIME THE RESTORED BEAKS AND MOUTHS HAD CACKLED, BARKED, AND CATERWAULD.

POSSIBLY HE HAD DONE IT; PERHAPS THE EXTRASENSORY NODE OF HIS BRAIN HAD FINALLY GROWN BACK. OR MAYBE HE HADN'T ACCOMPLISHED IT; VERY LIKELY IT COULD HAVE BEEN A NATURAL PROCESS.

ANYHOW HE WAS NO LONGER SINKING; HE HAD BEGUN TO ASCEND, ALONG WITH THE OTHERS. LONG AGO HE HAD LOST SIGHT OF THEM. HE FOUND HIMSELF EVIDENTLY CLIMBING ALONE, BUT THEY WERE THERE. THEY STILL ACCOMPANIED HIM; HE FELT THEM, STRANGELY, INSIDE HIM.

ISIDORE STOOD HOLDING THE TWO HANDLES, EXPERIENCING HIMSELF AS ENCOMPASSING EVERY OTHER LIVING THING, AND THEN, RELUCTANTLY, HE LET GO.

IT HAD TO END, AS ALWAYS, AND ANYHOW HIS ARM ACHED AND BLED WHERE THE ROCK HAD STRUCK IT.

RELEASING THE HANDLES, HE EXAMINED HIS ARM, THEN MADE HIS WAY UNSTEADILY TO THE BATHROOM OF HIS APARTMENT TO WASH THE CUT OFF. THIS WAS NOT THE FIRST WOUND HE HAD RECEIVED WHILE IN FUSION WITH MERCER AND IT PROBABLY WOULD NOT BE THE LAST.

PEOPLE, ESPECIALLY ELDERLY ONES, HAD DIED, PARTICULARLY LATER ON AT THE TOP OF THE HILL WHEN THE TORMENT BEGAN IN EARNEST. I WONDER IF I CAN GO THROUGH THAT PART AGAIN, HE SAID TO HIMSELF AS HE SWABBED THE INJURY.

Anhang 2 – Sachtext „Science, Fiction and Utopia“

In: *Schwerpunktthema Abitur Englisch. Utopia and Dystopia: Visions of Alternative Societies*. Hrsg. Paul Maloney. Berlin: Cornelsen, 2008. S. 23-24.

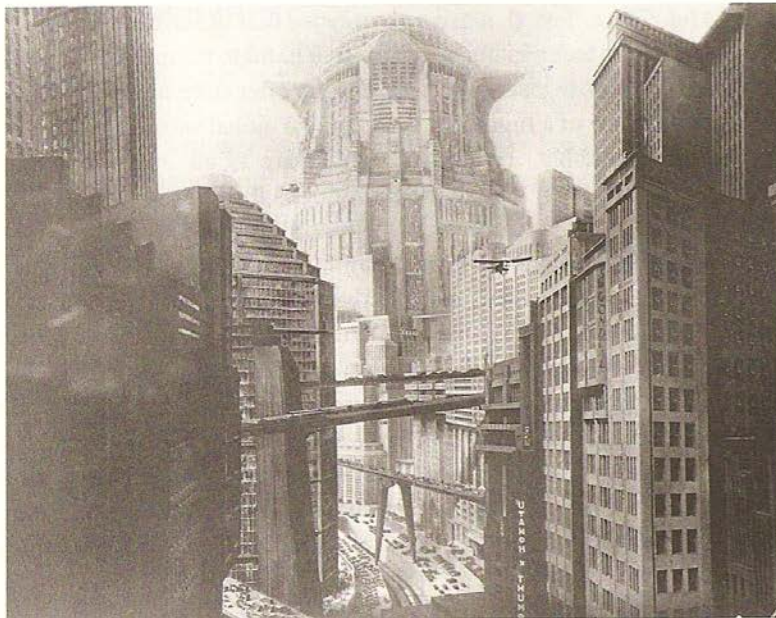
Infobox

Science, Fiction and Utopia

Utopias attempt to describe a world that is better than our world; dystopias depict worlds that are worse than ours. These ‘alternative realities’ (sometimes called ‘heterotopias’) are often set in the future, but this is by no means an essential aspect of the genre. There are numerous works of utopian (and dystopian) literature that take place in societies that – as far as technology is concerned – are virtually identical to the author’s. In other words, the plot presupposes no inventions or discoveries that were unknown at the time the book was written.

Science fiction, on the other hand, always deals with speculative technical progress. The author imagines some scientific breakthrough that may happen some time in the future and creates a plot based on this imaginary technology. Such novels and films may be utopias or dystopias, but usually they are neither. For the most part, attention is focused on the technology, not on questions of social organization or human happiness.

In the long tradition of utopian literature, scientific progress has occasionally been the source of hope (and more recently, fear) with regard to humanity’s future. In his essay ‘The New Atlantis’ (c. 1614), Francis Bacon, one of the pioneers of experimental science, describes an imaginary research institute that develops machines and agricultural products to enhance the quality of human life. This optimistic belief in the power of science, guided by reason, to improve life for everyone has competed over the centuries with the equally persistent fear that scientific probing into the secrets of nature could end in catastrophe (as in Mary Shelley’s 1818 classic *Frankenstein, or The Modern Prometheus*).



Scene from the film *Metropolis* (1927)

The positive attitude dominates the prolific work of H. G. Wells (1866–1946), the British writer who more or less invented the genre of science fiction. Many of Wells’s best-known novels are based on hypothetical inventions such as invisibility (*The Invisible Man*, 1897), time travel (*The Time Machine*, 1895) or manned space flight (*The First Men in the Moon*, 1901), or on cataclysmic events such as an invasion

from Mars (*The War of the Worlds*, 1898). Wells was a socialist, and his more explicitly utopian works (*A Modern Utopia*, 1905; *In the Days of the Comet*, 1906; *The Shape of Things to Come*, 1933) describe technocratic world states based on central planning (in the hands of scientists and engineers) and social equality. His darker works (*The Sleeper Awakes*, 1910; *The Time*

Machine) envision bleak futures in which the unsolved problem of class conflict threatens mankind with extinction.

By the mid-20th century, Wells's optimism was no longer shared by the majority of authors. Aldous Huxley (*Brave New World*, cf. Ch. 1, Text 4, and Ch. 2, Text 1A) and George Orwell (1984, cf. Ch. 2, Text 2) both depict worlds in which technology is used to keep humanity enslaved, through prenatal manipulation, conditioning, and total surveillance. While Orwell presupposes little that wouldn't have been technically possible within his own lifetime, Huxley's novel is set in a distant future, in which people zip through the air in flying 'flivvers' and amuse themselves at the 'feelies'. In spite of its similarity to science fiction, Huxley's *Brave New World* is mainly concerned with issues of social stability and individual happiness; advanced technology is employed largely as a means to an end. Ray Bradbury's dystopian novel *Fahrenheit 451* (cf. Ch. 2, Text 1B) has a similar relationship to technical progress: while the plot contains a few elements of imaginary technology (wall-to-wall interactive television, a man-hunting police robot), such borrowings from science fiction are secondary to Bradbury's real concerns, his criticism of the anti-intellectualism and the repressive atmosphere of America in the 1950s.

As the 20th century drew to a close, the sceptics seemed more and more likely to have the last word. Optimistic voices are rare, such as that of Ernest Callenbach, whose novel *Ecotopia* (cf. Ch. 3, Text 2) envisions an ecologically balanced world in which biodegradable plastics and energy from regenerative sources make it possible to reconcile the demands of nature with a modern technology-based civilization. More typical are bleak visions such as Margaret Atwood's *Oryx and Crake* (cf. Ch. 2, Text 3), a grim apocalypse that describes in drastic terms what happens when unscrupulous technicians are given free hand to tamper with nature. The novel tells the story of Jimmy, a morose loser, who accepts a job offer from a former schoolmate called Crake, now technical director of a high-tech firm. Due to global warming, large parts of the world have become uninhabitable. Traditional agriculture is all but impossible, and mankind is now totally dependent on synthetic food, produced through genetic engineering by competing high-tech firms, so-called 'Compounds'. In addition to GM food products, the Compounds have also engineered technologies for prolonging life and youth, for example by growing human-identical organs in modified pigs. Crake lets Jimmy in on a big secret, the Paradise Project: Crake has developed a race of modified humanoids with numerous 'desirable' qualities and none of mankind's weaknesses. To Jimmy's incredulous questions he explains that these creatures are merely prototypes for a series of designer babies that his firm wants to market, thus making conventional procreation superfluous. Jimmy discovers too late that Crake is a deranged megalomaniac whose real goal is to wipe out homo sapiens with a deadly virus and to replace it with a new race of his own creation. Atwood's novel is a rare example of science fiction and dystopian writing joining forces to call attention to the dangers inherent in genetic research

Anhang 3 – Glossary of Narrative Terms

Übersicht exemplarisch, in Anlehnung an Ashford (2009), Martinez/Scheffel (2007), Nünning/Surkamp (2006) und Schüwer (2005)

	Phenomenon	Description
Text Analysis - Structure	plot	main events and theme of story, can be told to reader directly or may be told by one character to another within story
	exposition	first part of narrative, gives basic information about characters and plot
	conflict	main part often contains development that presents escalation of conflict
	climax	often at end of development and/or turning point, then: falling action
	frame story	may be provided to create one or more stories within a story (e.g. <i>Tales from the thousand and one nights</i>)
Text Analysis - Chronology	back story	history of characters, objects, places and other elements in story
	flashback	narrative is taken back in time
	flash-forward	future events are told
	foreshadowing	clues early in story that hint at future development (e.g. crime stories, tragedies)
Text Analysis - Narrative situation	point of view	determined by person of narrator and his/her attitude towards characters unreliable narrator: does not tell the whole truth → suspense can be created
	tense	may influence distance between reader and characters (i.e. you feel closer to actions when they happen while you read instead of actions that happened a long time ago)
	direct speech	read or hear directly what a character says or thinks (stream of consciousness → hardly any distance between reader and character)
Comic Analysis - Graphic devices	panel	individual pictures in comics (frame = borderline of panel)

	sequence	a) linear order of the panels, read one after the other; b) row of panels that constitutes a unit within the plot
	gutter	space between two adjoining panels
- Linguistic devices	caption	area, usually in square form, containing text that is neither spoken nor thought in the scene shown; often contains utterances of the narrator
	sound word (onomatopoeia)	word that expresses non-linguistic sound; often has an elaborate graphic design in comics
Film Analysis - Field Sizes	extreme long shot	a view from a considerable distance, e.g. the skyline of a city
	long shot	the camera is at a great distance from the subject being filmed and presents the entire setting
	full shot	a full view of a person; includes the entire body of a subject and not much else
	close-up	the camera is very close to the object; full view of, typically, a human face
- Point of View	establishing shot	a long shot that shows the general location of the scene that follows, often providing essential information
	point-of-view-shot (POV)	shows the scene from the point of view of a character
	reaction shot	a shot showing a character reacting (with wonder, amusement, horror, etc.) to what she/he has just seen
- Camera Angles	eye-level	the camera is positioned at about the same height as the object
	high angle	objects and people are filmed from above
	low angle	objects and people are filmed from below ("Froschperspektive")
- Editing	shot	basic unit of a film; an uninterrupted sequence of action shown continuously
	sequence	a larger unit of film composed of a number of shots which belong together (because of time, actors involved, setting, etc.)