UNIWERSYTET
WARMIŃSKO-MAZURSKI
W OLSZTYNIE

WYDZIAŁ: HUMANISTYCZNY

Dziedzina: nauki humanistyczne

Dyscyplina: językoznawstwo

mgr Katarzyna Sierak

Rozprawa doktorska

Multimodale Texte beim DaF-Lern- und Lehrprozess. Perspektive der Lernenden

Teksty multimodalne w procesie uczenia się i nauczania języka niemieckiego jako obcego. Perspektywa uczących się

Multimodal texts in the process of learning and teaching German language as a foreign language. Learners' perspective

Praca wykonana w Instytucie Językoznawstwa

dr hab. Mariola Jaworska, prof. UWM

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Olsztyn, 01.07.2024 r.

(miejscowość, data)

dr hab. Mariola Jaworska, prof. UWM

(stopień/tytuł naukowy, imię i nazwisko
promotora/promotora pomocniczego*)

Przewodniczący Rady Naukowej Dyscypliny

dr hab. Iza Matusiak-Kempa, prof. UWM

Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

OŚWIADCZENIE
promotora/~~promotora pomocniczego*~~ rozprawy doktorskiej

Oświadczam, że rozprawa doktorska mgr Katarzyny Sierak pod tytułem *Multimodale Texte beim DaF-Lern- und Lehrprozess. Perspektive der Lernenden* została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

.....

(podpis promotora)

* *niepotrzebne skreślić*

Olsztyn, 01.07.2024 r.

(miejscowość, data)

Katarzyna Sierak

(imię i nazwisko kandydata)

językoznawstwo

(dyscyplina naukowa)

Przewodniczący Rady Naukowej Dyscypliny

dr hab. Iza Matusiak-Kempa, prof. UWM

Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

OŚWIADCZENIE
o samodzielnym napisaniu rozprawy doktorskiej

Świadoma(-y) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że rozprawa doktorska pod tytułem *Multimodale Texte beim DaF-Lern- und Lehrprozess. Perspektive der Lernenden* została napisana przeze mnie samodzielnie i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami.

Oświadczam również, że przedstawiona rozprawa nie jest i nie była wcześniej podstawą do ubiegania się o nadanie stopnia naukowego doktora.

Ponadto oświadczam, że treść rozprawy doktorskiej przedstawionej przez mnie do obrony, zawarta na przekazywanym nośniku elektronicznym, jest identyczna z jej wersją drukowaną.

W związku z powyższym oświadczam, że wyrażam zgodę na poddanie rozprawy doktorskiej procedurze antyplagiatowej.

.....

(podpis kandydata)

INHALTSVERZEICHNIS

Zusammenfassung 7

Streszczenie 8

Summary 9

Vorwort 10

1. Multimodalität, multimodale Texte und deren Charakteristik 15

1.1. Zur Begrifflichkeit des Phänomens Multimodalität 15

1.2. Multimodale Texte im digitalen Zeitalter 31

1.3. Einige Konzepte des multimodalen Textverstehens 44

1.3.1. Multimodale Linguistik 45

1.3.2. Multimodale Interaktionsanalyse 51

1.3.3. Multimodale Interdisziplinarität 55

2. Bildlinguistik: Text-Bild-Kombinationen aus didaktischer Sicht 64

2.1. Die Anfänge der Bildlinguistik 64

2.2. Logovisuelle Didaktik – Begriffsbestimmung 69

2.3. Methodische Grundlagen logovisueller Didaktik 73

2.4. Logovisuelle Fremdsprachendidaktik 82

2.4.1. Visuelle Kompetenz 84

2.4.2. Sehlesekompetenz 85

2.4.3. Medienkompetenz 86

2.4.4. Textsortenkompetenz 86

2.5. Das didaktische Potenzial von Text-Bild-Kombinationen im Hinblick auf die Vermittlung sprachbezogener Kompetenzen im DaF-Unterricht 87

2.5.1. Phraseologische Kompetenz 88

2.5.2. Grammatische Kompetenz 90

2.5.3. Phonologische Kompetenz 91

3. Die kognitiv-affektive Dimension des Lern- und Lehrprozesses im Fremdsprachenunterricht bei multimodalen Texten 96

3.1. Erklärung der Begriffe Kognition und Emotion 96

3.2. Die Wechselwirkung von Kognition und Emotion im Fremdsprachenunterricht 99

3.3. Multimodale Texte im Fremdsprachenunterricht aus kognitiver Sicht 103

3.3.1. Die duale Kodierungstheorie von Paivio (1986) 105
3.3.2. Die kognitive Theorie des multimedialen Lernens von Mayer (2005) 106
3.3.3. Das integrative Modell des Text- und Bildverständnisses von Schnotz (2005) 108
3.4. Multimodale Texte im Fremdsprachenunterricht aus kognitiv-affektiver Sicht 112
3.4.1. Das integrative Modell multimedialer Effekte beim Lernen von Hede (2002) . 113
3.4.2. Die kognitiv-affektive Theorie des Lernens mit Medien von Moreno und Mayer (2007) 116
4. Multimodale Texte im DaF-Unterricht aus Sicht der Lernenden: Eine empirische Untersuchung 120
4.1. Methodologischer Hintergrund 120
4.1.1. Grundlegende Annahmen, Ziele und Fragestellungen 121
4.1.2. Forschungsansatz, -Methode, -Techniken und -Instrumente 123
4.1.3. Forschungsorganisation und -ablauf 132
4.1.4. Datenanalyse 133
4.1.5. Auswahl der Einzelfälle 159
4.2. Fallstudien 159
4.2.1. Anna 160
4.2.2. Agnieszka 163
4.2.3. Piotr 166
4.2.4. Antonina 168
4.2.5. Bernard 170
4.2.6. Gabriel 173
4.2.7. Helena 176
4.3. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick 179
Schlussfolgerungen 182
Literaturverzeichnis 185
Tabellenverzeichnis 209
Abbildungsverzeichnis 210
Diagrammverzeichnis 212
Anhang 213

„Man soll den Schülern also nicht nur das Erforderliche mündlich in die Ohren sagen, sondern zugleich auch deutlich vor ihren Augen ausmalen“

Comenius (1970 [[1]1849]: 122, vgl. auch 145, 154)

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, das Thema der Multimodalität im Kontext der Fremdsprachenforschung zu behandeln und dabei die Voraussetzungen sowie die Potenziale multimodaler Texte im DaF-Unterricht zu bewerten. Das erste Kapitel widmet sich der Begriffsdefinition von „Multimodalität“ und „multimodale Texte“, die als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen im Kontext dieser Arbeit dienen. Im zweiten Kapitel liegt der Fokus auf multimodalen Texten im schulischen Umfeld. Im Fokus des Interesses steht der Fremdspracheunterricht, darunter insbesondere der DaF-Unterricht. Hierbei werden sowohl die theoretischen Grundlagen der logovisuellen Didaktik thematisiert als auch Möglichkeiten aufgezeigt, wie der Einsatz multimodaler Texte im DaF-Unterricht die Entwicklung aller sprachlichen und nicht-sprachlichen Kompetenzen der Lernenden fördern kann. Das letzte Kapitel des theoretischen Teils behandelt die kognitiv-affektive Dimension des Lern- und Lehrprozesses im Fremdsprachenunterricht.

Im empirischen Teil steht die Perspektive der Studierenden bezüglich der Arbeit mit multimodalen Texten im Fokus. In diesem Kapitel werden sowohl die methodologischen Grundlagen als auch die Durchführung der eigenen Forschung dargestellt. Zunächst wird das Forschungsdesign beschrieben, gefolgt von der Präsentation und Analyse der erhobenen Daten. Der empirische Teil schließt mit der Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick auf zukünftige Forschungsrichtungen ab. Die durchgeführte Forschung zeigt, dass Studierende im Fremdsprachenunterricht gerne mit multimodalen Texten arbeiten. Aufgewachsen im Zeitalter der digitalen Revolution haben sie ein starkes Interesse daran, Multimedia und das Internet zumindest teilweise in ihrem Lernumfeld einzubeziehen. Dies ermöglicht es ihnen, sich zum Handeln anzutreiben und sich besser auf die im Unterricht behandelten Inhalte zu konzentrieren. Bisher werden die Studierenden jedoch nur selten dazu aufgefordert, multimodale Texte im Fremdsprachenunterricht detailliert zu analysieren. Sie erkennen die Notwendigkeit, ihre Fähigkeiten in diesem Bereich zu schärfen.

Schlüsselwörter: Multimodalität, multimodale Texte, Fremdsprachenforschung und -didaktik, DaF-Unterricht, Perspektive der Studierenden

Streszczenie

Celem niniejszej pracy jest zbadanie zjawiska multimodalności w glottodydaktyce oraz oszacowanie warunków i perspektyw wykorzystania różnego rodzaju tekstów multimodalnych na lekcji języka niemieckiego jako obcego. Część teoretyczna pracy rozpoczyna się od omówienia pojęć multimodalności oraz tekstów multimodalnych, które stanowią punkt wyjścia do dalszych rozważań związanych z problematyką pracy. W rozdziale drugim skupiono się na wykorzystaniu tekstów multimodalnych w kształceniu instytucjonalnym, zwłaszcza w procesie nauczania i uczenia się języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem języka niemieckiego jako obcego. Przedstawiono zarówno podstawy dydaktyki logowizualnej, jak i sposób, w jaki praca z tekstami multimodalnymi na zajęciach języka niemieckiego jako obcego może wspierać rozwój kompetencji językowych i pozajęzykowych u uczących się osób. Ostatni rozdział części teoretycznej koncentruje się na kognitywno-afektywnym wymiarze procesu uczenia się i nauczania języków obcych.

Część empiryczna dysertacji ukazuje perspektywę studentów w zakresie wykorzystania tekstów multimodalnych na lekcji języka niemieckiego jako obcego. Omówiono w niej założenia metodologiczne badań, ich organizację, przebieg oraz zaprezentowano i przedyskutowano wyniki. Przeprowadzone badania pokazują, że studenci chętnie pracują z tekstami multimodalnymi. Urodzeni i wychowani w erze rewolucji cyfrowej, odczuwają potrzebę wykorzystania nowych mediów i/lub Internetu przynajmniej w części zajęć językowych. Zwiększa to ich aktywność i koncentrację na omawianych treściach. Jednak studenci rzadko są zachęcani do szczegółowej analizy tekstów multimodalnych podczas nauki języka obcego. Dostrzegają konieczność doskonalenia swoich umiejętności analitycznych w tym zakresie.

Słowa kluczowe: multimodalność, teksty multimodalne, glottodydaktyka, nauka języka niemieckiego jako języka obcego, perspektywa studentów

Summary

The aim of this study is to explore the concept of multimodality in the context of foreign language research and to evaluate the prerequisites and potentials of multimodal texts in teaching German as a Foreign Language (DaF) instruction. The first chapter is dedicated to defining the terms “multimodality” and “multimodal texts”, which serve a foundation for further considerations within the context of the study. The second chapter focuses on multimodal texts in the educational environment, specifically in foreign language teaching, including DaF instruction. This chapter discusses both the theoretical foundation of logovisual didactics and development of linguistic and non-linguistic competencies among learners. The third chapter addresses the cognitive-affective dimension of the learning and teaching process in foreign language instruction.

The empirical section focuses on the perspective of students regarding working with multimodal texts. This chapter details both the methodological foundations and the implementation of the research conducted. It starts with a description of the research design, followed by the presentation and the analysis of the collected data. The empirical part concludes with a discussion of the findings and an outlook on future research directions. The conducted research indicates that students are keen to work with multimodal texts in foreign language instruction. Raised in the digital age, they have a strong interest in incorporating multimedia and the internet at least partially into their learning environment. This approach motivates them to take action and better focus on the content discussed in class. However, students are seldom encouraged to analyze multimodal texts in detail during foreign language instruction. They recognize the necessity of improving their analytical skills.

Keywords: multimodality, multimodal texts, foreign language learning and teaching, German as a foreign language, students’ perspective

Vorwort

Möchte man die gegenwärtige Kommunikation in einem Wort fassen, erfolgt das am besten über den Begriff *multimodal*. Dieses aus dem Englischen stammende Wort, das vorrangig mit der Entwicklung der sog. Neuen Medien[1] assoziiert wird, ist in letzter Zeit zu einem gängigen Schlagwort geworden, mit dem die Vielschichtigkeit sowie die steigende Komplexität des menschlichen Lebens charakterisiert werden. Multimodalität und die damit verbundenen multimodalen Texte sind jedoch

> selbstredend keine Erfindung der ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts. Sie haben eine lange Tradition, die von mittelalterlichen Dokumenten über barocke Emblematik bis zur später auf kommenden, bebilderten Presse reicht (Raith 2014: 25).

Multimodalität bezieht sich auf alle kommunikativen Handlungen und/oder Situationen, die durch mehrere semiotische, sich wechselseitig kontextualisierte Zeichen geprägt sind und nicht nur auf jene, die über Neue Medien generiert werden. Die aktuelle mediale Kommunikation, verstärkt durch die Verbreitung neuester elektronischer Geräte, hat diese multimodale Kommunikation jedoch noch weiter intensiviert:

> Auch wenn wir anspruchsvolle Kombinationen aus unterschiedlichen Ausdrucksformen durchaus bereits seit längerem kennen, scheinen sie sich mithilfe neuerer oder neu entstehender Medien sowie neuer Produktions- und Zugangstechnologien noch stärker auszubreiten und in alle Bereiche unserer Kommunikation vorzudringen (Wildfeuer u. a. 2020: 23).

Die ursprünglichste Form der Multimodalität ist das Gespräch zwischen zwei Menschen, da es neben der sprachlichen Modalität, auch andere Ausdrucksformen wie Gestik, Mimik, Tonfall oder Intonation umfasst (vgl. Stöckl 2004b: 9; Maćkiewicz 2017: 33; Simon 2018: 59; Wildfeuer u. a. 2020: 11). Nicht ohne Grund definiert Stöckl (2004b: 9) Multimodalität als „a phenomenon which is as old as representation itself and crucial to an understanding of almost all forms of communication […]". Mit der natürlichen Entwicklung der Menschheit

[1] Wegen der Mehrdeutigkeit sowie Unklarheit des Begriffs „Neue Medien" in der Gegenwart erscheint es legitim, an dieser Stelle seine genaue Spezifizierung vorzunehmen. Nach Arnold/Neuberger (2005) zeichnen sich die Neuen Medien vor allem durch ihre Fähigkeit zur technischen Konvergenz und Digitalisierung aus. Zu den Alten Medien zählen daher: Zeitung, Hörfunk, Fernsehen und Telefon, während zu den Neuen Medien gehören: Computer, Tablets, Smartphones sowie das Internet (vgl. Arnold/Neuberger 2005: 11–17). In jüngster Zeit ist jedoch zusätzlich, insbesondere aufgrund von Levinson (2009), ein neuer Begriff aufgetreten, nämlich „Neue Neue Medien", mit dem der Autor versuchte, soziale Medien zu bezeichnen. Levinson (2009: 1) verdeutlicht:

> „And what, exactly, do I mean by 'new new media'? The current roster is listed in the chapter titles of this book: blogging, YouTube, Wikipedia, Digg, MySpace, Facebook, Twitter, Second Life, and podcasts".

In der vorliegenden Arbeit werden unter dem Begriff Neue Medien nach Arnold/Neuberger (2005) moderne technische Geräte sowie das Internet verstanden.

veränderten sich auch die Formen der multimodalen Kommunikate. Im Laufe der Zeit wurde ihnen in verschiedenen Bereichen des zwischenmenschlichen Lebens zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Bereits in der Antike standen die im Begriff Multimodalität eingeschlossenen Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen semiotischen Zeichen im Fokus der philosophischen Betrachtungen**:**

> Diese Wechselbeziehungen [zwischen verschiedenen Kunstformen: Literatur, Malerei, Musik – KS] wurden immer erkannt – der Ausspruch des antiken Denkers Simonides von Keos, dass Malerei eine stumme Poesie und Poesie eine stumme Malerei sei, wurde über Jahrhunderte hinweg in Überlegungen über Kunst hervorgerufen[2] (Poprzęcka 1998: 122; Übersetzung – KS).

Im 19. Jahrhundert waren die multimodalen Wechselwirkungen ein Schlüsselelement des künstlerischen Schaffens. Die Grundlagen der sogenannten Korrespondenz der Künste, die auf die Dichter und Philosophen der deutschen Romantik zurückzuführen sind, beruhten darauf:

> Das Universum der Analogien leiteten sie aus der Idee der allgemeinen Angemessenheit von Geist und Materie ab, aus der metaphysischen Vision des Universums, verbunden durch unsichtbare Kräfte der ‚Sympathie' zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen, zwischen Wort und Bild, Ton und Farbe (Poprzęcka 1998: 123; Übersetzung – KS).

Auch in der Literatur lassen sich die Spuren der in dem Begriff Multimodalität eingeschlossenen Zusammenwirkungen zwischen Bild und Sprache erkennen. Besonders hervorzuheben ist hierbei die Literaturgattung Ekphrasis, die schon im antiken Griechenland praktiziert wurde. Unter diesem Terminus versteht man kurze sprachliche Texte, die die durch ein bildliches Kunstwerk oder einen anderen visuellen Gegenstand hervorgerufenen Emotionen beschreiben (vgl. Radziewicz 2017: 167).

Was die Fremdsprachendidaktik betrifft, ist Multimodalität dort ebenfalls kein neues Phänomen. Als Pionier und Initiator eines solchen (multimodalen) Ansatzes kann Johann Amos Comenius (1592–1670) angesehen werden, der im Jahre 1658 das erste bebilderte Fremdsprachenwörterbuch – *Orbis Sensualium Pictus* (siehe Anhang, Anlage 1 und 2) – veröffentlichte. Dieses Werk, übersetzt als *Die sichtbare Welt*, konzentrierte sich auf Themen der Natur und der Umwelt und enthielt neben lateinischen Phrasen und ihren deutschen Übersetzungen auch illustrierte Abbildungen. Das Ziel dieser Abbildungen war es, den Lernenden das Fremdsprachenlernen durch Anschaulichkeit zu erleichtern (vgl. Cieśla 1974: 68; Hecke/Surkamp 2010: 19).

[2] „Związki te [między różnymi rodzajami sztuk: literaturą, malarstwem, muzyką – KS] dostrzegano zawsze – powiedzenie starożytnego myśliciela Symonidesa z Keos, że malarstwo jest milczącą poezją, a poezja milczącym malarstwem przez wieki przywoływano w rozważaniach o sztuce" (Poprzęcka 1998: 122).

Die Welt unterliegt einem ständigen Wandel, und seit einigen Jahrzehnten hat die rasante Entwicklung der Technologie einen bedeutenden Einfluss darauf. Neue Technologien eröffnen neue Möglichkeiten für die Erzeugung, Bearbeitung und Verbreitung von Kommunikation. Die Allgegenwärtigkeit multimodaler Texte im öffentlichen Diskurs durch die weit verbreiteten Neuen Medien hat dazu geführt, dass man begann, diese auch im Prozess des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu berücksichtigen. Ihr enormes didaktisches Potenzial, das aus der Verknüpfung sprachlicher (geschriebene/gesprochene Sprache), bildlicher (Bild, Graphik, Abbildung) sowie auditiver (Ton, Musik) Elemente resultiert, bietet neue Möglichkeiten zur Unterstützung des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Besonders deutschsprachige Forscher*innen haben in ihren Arbeiten zunehmend die Themen und Vorteile bestimmter Formen multimodaler Texte untersucht (vgl. Abraham 2009, 2013; Leitzke-Ungerer 2009; Schmäling 2014; Wittstruck 2016, 2018; Simon 2018; Herberichs 2018). Bisherige Untersuchungen behandeln jedoch das Phänomen der Multimodalität und seinen Einfluss auf den Fremdsprachenlern- und -lehrprozess nur fragmentarisch. Es mangelt an einer umfassenden Untersuchung dieses Themas in diesem Forschungsbereich. Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, diese Lücke zu füllen, indem sie untersucht:

1) wie solche multimodalen Texte von Studierenden aufgenommen werden,
2) ob und wie sie die Entwicklung ihrer sprachlichen und nichtsprachlichen Kompetenzen[3] beeinflussen, und schließlich
3) ob sie die Motivation der Lernenden zum Fremdsprachenlernen erhöhen können.

Die Dissertation besteht aus vier Kapiteln. Die drei ersten Kapitel sind den theoretischen Fragen gewidmet. Im Mittelpunkt des ersten Kapitels, das als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen der Arbeit dient, steht das Thema der Multimodalität, ihrer

[3] „Kompetenzen“ werden in der vorliegenden Arbeit nach Weinert (2002: 27f.) verstanden als

> „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Kompetenzen sind also vielfältig, erlern- und veränderbar, situativ bedingt und umfassen kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Problemlösung dienen. Sie lassen sich weiter in drei Hauptgruppen unterteilen, nämlich 1) fachliche Kompetenzen, die Kompetenzen physikalischer, fremdsprachlicher sowie musikalischer Art umfassen; 2) fachübergreifende Kompetenzen, die sich auf das Problemlösen sowie Teamfähigkeit beziehen; 3) Handlungskompetenzen, die „neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen (Weinert 2002: 28).

Vielfältigkeit sowie Omnipräsenz im öffentlichen Diskurs. Das erste Unterkapitel setzt sich zum Ziel, den Terminus Multimodalität selbst zu beleuchten. Im zweiten Unterkapitel wird die Rolle und Bedeutung multimodaler Texte in der heutigen Gegenwart untersucht. Da diese Texte schon als „ein Normallfall des Kommunizierens“ (Stöckl 2011: 47) und/oder „eine schon immer geltende Norm“ (Wildfeuer u. a. 2020: 18) bezeichnet wurden, wird an dieser Stelle untersucht, ob die Beherrschung sowie korrekte Anwendung der sogenannten multimodalen Kompetenz (vgl. Baacke 2007: 98f., Stöckl 2011: 45, Müller 2012: 30) bereits eine gegenwärtige Notwendigkeit darstellen. Das letzte Unterkapitel präsentiert verschiedene Ansätze zur Betrachtung des Phänomens Multimodalität. Es beschreibt, wie multimodale Texte in diesem Kontext untersucht und analysiert werden können.

Kapitel zwei widmet sich dem Konzept der Bildlinguistik, einschließlich der logovisuellen Didaktik, die innerhalb dieser linguistischen Subdisziplin entwickelt wurde. Diese Didaktik stellt hauptsächlich eine Antwort auf die Notwendigkeit dar, den kritischen und reflektierten Umgang mit multimodalen Texten im schulischen Kontext zu fördern. Nach der Darlegung der bisherigen theoretischen und methodischen Überlegungen zu dieser Didaktik wird in diesem Kapitel aufgezeigt, wie Text-Bild-Kombinationen die Entwicklung sprachlicher und nichtsprachlicher Kompetenzen im DaF-Unterricht unterstützen können.

Im Kapitel drei verlagert sich der Schwerpunkt des Interesses auf die kognitiv-affektive Dimension des Lern- und Lehrprozesses im Fremdsprachenunterricht. Zunächst werden beide Begriffe (Kognition und Emotion) definiert, anschließend wird ihre Interaktion im Lern-Lehr-Prozess behandelt. Danach werden ausgewählte Modelle dargestellt, die das Thema des multimodalen Lernens im Fremdsprachenunterricht unter Einbeziehung kognitiver und kognitiv-affektiver Faktoren beleuchten.

Das vierte, empirische Kapitel enthält eine detaillierte Darstellung des Forschungsansatzes, der Forschungsorganisation sowie der Durchführung der eigenen Forschung. Diese gliedert sich in zwei Hauptteile: die Vor- und die Hauptstudie. Zuerst werden die Ergebnisse der Vorstudie (unkontrollierte Beobachtung) präsentiert, welche das Verhalten der Studierenden bei der Arbeit mit multimodalen Texten im Unterricht erfassen. Danach folgen die Ergebnisse der Hauptstudie: Zunächst werden die aus dem Fragebogen erhobenen Daten analysiert, die die Präferenzen der Studierenden im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen sowohl im Bildungswesen als auch in der Freizeit sowie deren Meinungen zur Arbeit mit multimodalen Texten im Fremdsprachenunterricht betreffen (erste

Phase der Hauptstudie). Anschließend werden in der zweiten Phase die Daten aus Partnerinterviews untersucht, die detaillierte Meinungen zum Einsatz multimodaler Texte im DaF-Unterricht beleuchten (zweite Phase der Hauptstudie). Der empirische Teil schließt mit der Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick. Am Ende der Dissertation werden Schlussfolgerungen präsentiert. Die Arbeit enthält außerdem ein Literaturverzeichnis, ein Tabellenverzeichnis sowie ein Abbildungs- und Diagrammverzeichnis. Zusätzlich wird ein Anhang hinzugefügt.

1. Multimodalität, multimodale Texte und deren Charakteristik

„Multimodality – the late discovery of the obvious"
Stöckl (2004a: 9)

Da in der Literatur mehrere miteinander verwandte, aber trotzdem unterschiedliche Konzeptionen des Begriffs Multimodalität vorzufinden sind, wird in diesem Kapitel ein umfassender Überblick über unterschiedliche Multimodalitätsauffassungen gegeben, um eine gewisse Ordnung in die Terminologie zu bringen und auf diese Weise eine genaue Definition, die in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, herauszuarbeiten. Außer der terminologischen Klärung werden an dieser Stelle die Relevanz und die Notwendigkeit, die sog. multimodale Kompetenz zu beherrschen, thematisiert und schließlich wird das Augenmerk auf einige Konzeptionen des multimodalen Textverstehens, die für die Arbeit mit multimodalen Kommunikationsformen unerlässlich sind, gerichtet.

1.1. Zur Begrifflichkeit des Phänomens Multimodalität

Der Begriff Multimodalität leitet sich von dem englischen Wort *multimodality* ab, das in der englischsprachigen Literatur zum ersten Mal an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert verwendet wurde[4] (vgl. Maćkiewicz 2016: 19). Den Kern bildet das Wort *mode,* das wegen seiner Mehrdeutigkeit und Ungenauigkeit schwer eindeutig in andere Sprachen zu übersetzen ist. Żebrowska (2013), die sich dafür im Deutschen des Äquivalentes Modalität bedient, betont:

> Wichtig ist dabei auch der Begriff „Modalität", dem mehrere Bedeutungen zugewiesen werden: Sinneskanal, Sinnesmodalität, die Art und Weise der Ausführung der Kommunikation, Zeichentyp, Wahrnehmungsqualität, Verarbeitungsmodus in der Zeichenrezeption (z. B. auditiv, visuell) (Żebrowska 2013: 105).

Daraus wird ersichtlich, dass in dem Wort *mode* mannigfaltige Bedeutungen enthalten sein können. Aus diesem Grunde erscheint es wünschenswert, in der vorliegenden Arbeit zunächst verschiedene Perspektiven bei der Betrachtung dieses Phänomens, das grundsätzlich den Ausgangspunkt für die ganze Konzeption der Multimodalität bildet, zu beleuchten und kurz zu analysieren, um anschließend auf die Frage der Multimodalität näher einzugehen.

[4] In Anlehnung an Michalewski (2009: 7) weist Maćkiewicz (2016: 19) darauf hin, dass man diesem Wort in Form eines Adjektivs noch früher begegnen konnte, z. B. in Verbindungen wie: der multimodale Text (englischsprachige Literatur) oder am frühesten – schon in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts – in der Verbindung: multimodale Kommunikation (französischsprachige Literatur).

Stöckl (2004a, 2004b) unternimmt den Versuch, sich mit der Bedeutung des Wortes *mode* sowohl im Englischen als auch im Deutschen auseinanderzusetzen. Der Betrachtungsweise von Jakobson (1971) folgend nimmt der Autor an, dass:

> 'Mode' would seem to be an easily definable term. Following Jakobson's idea of 'code' (Jakobson 1971), it is often glossed as 'sign system', 'sign-repertoire' or 'semiotic' from which communicators can pick their signs to realise their communicative intentions (Stöckl 2004a: 11).

Darüber hinaus ergänzt er:

> Dabei ist zunächst davon auszugehen, dass Modalitäten Kodesysteme sind, die über bestimmte Zeichenrepertoires und Verwendungsregeln verfügen, derer sich Textproduzenten in konkreten Situationen entsprechend ihrer kommunikativen Absichten bedienen und so in kommunikativen Ereignissen sozialen Sinn stiften (Stöckl 2004b: 16).

Wie diesen Worten zu entnehmen ist, vereinfacht Stöckl dieses Problem und sieht in diesen drei Wörtern – *mode/code/sign system* (dt. Modalität/Kodalität/Zeichensystem) – lediglich Äquivalente. Die Sache wird jedoch komplizierter, wenn man Überlegungen dazu anstellt, was genau zu den Zeichensystemen gerechnet werden kann. Um zu präzisieren, welche Elemente in multimodalen Kommunikaten gekoppelt werden können und wie sie zu hierarchisieren sind, spezifiziert Stöckl folgende Gruppen:

1. *sensory channels* (Sinneskanäle), z. B. visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch, gustatorisch,
2. *core modes* (zentrale Modalitäten), z. B. das Bild, die Sprache,
3. *medial variants* (mediale Varianten), z. B. ein statisches/dynamisches Bild,
4. *sub-modes* (Submodalitäten), z. B. die Farbe,
5. *features* (Merkmale), z. B. der Farbton oder die Farbsättigung (Stöckl 2004a: 11–16).

Diese Einteilung erweitert Stöckl (2004b) noch um eine weitere, sechste Gruppe. Dies erfolgt anlässlich der Thematisierung von Typographie[5], die der Autor als einen Untersuchungsgegenstand der Textlinguistik zu etablieren versucht, da sie in den linguistischen Arbeiten nicht genügend Beachtung findet. Die Typographie, also der „Körper des Textes – seine unverzichtbare Lebensgrundlage, der Ort und Stoff seiner Existenz" (Stöckl 2004b: 15) ist siner Meinung nach immer abhängig von Sprache, bildet aber gleichzeitig ein eigenständiges Ausdruckssystem, das in der „Variabilität der Form von Schriftzeichen-Typen, d. h. Serifen, Strichstärken, Größenverhältnissen, Rundungen, Ornamenten etc." (Stöckl 2004b: 12) in einem Gesamttext zum Ausdruck kommen kann. Die Typographie „[verfügt] über Form und Bedeutung und [entfaltet] sich erst im kontextsensiblen Gebrauch zwischen Textproduzent und -rezipient" (Stöckl 2004b: 15). Ist die Typographie also ein eigenständiges, aber immer mit

[5] Typographie, also die „Form, Auswahl und Verwendung von Schrift im Text sowie [die] gesamte graphische Gestaltung eines Schriftstückes oder Dokuments" (Stöckl 2004b: 5).

Sprache in Verbindung stehendes System, müsse sie auf irgendeine Weise von dieser differenziert werden. Dies geschieht unter Trennung der Modalitäten in zentrale und periphere Modalitäten:

> Periphere Modalitäten zeichnen sich dadurch aus, dass sie nur durch die mediale Realisierung einer zentralen Modalität ins Spiel kommen und eng mit dieser Kernmodalität verbunden bleiben. So sind Typographisches, Paraverbales und Nonverbales periphere Zeichenmodalitäten der zentralen Modalität Sprache, die sie materialisieren helfen, begleiten und überformen (Stöckl 2004: 16).

Stöckl betrachtet somit alle Texte, die mindestens aus sprachlichen Elementen bestehen, als multimodal, weil sie sowohl von der zentralen Modalität (Sprache), als auch von der peripheren Modalität (Typographie) gebildet werden[6]. Die Einteilung in zentrale bzw. periphere Modalitäten sagt dabei nichts über die Wichtigkeit aus (vgl. Stöckl 2004b: 16). Um die Korrelationen, die zwischen den zentralen/peripheren Zeichenmodalitäten, ihren Gestaltungsdimensionen (Sub-Modalitäten) und Gestaltungsressourcen (Merkmale) in multimodalen Texten auftreten können, zu veranschaulichen, erstellt Stöckl ein Schema, das auch in der vorliegenden Arbeit als Beilage hinzugefügt wird (Anhang, Anlage 3).

Zusammenfassen ist festzustellen, dass Stöckl (2004a, 2004b) unter dem Begriff *mode* Zeichen jeglicher Art in kommunikativen Situationen versteht. Diese können weiter in sechs Gruppen unterteilt und so klassifiziert werden. Multimodalität wird von ihm einfach als das vernetzte System dieser Elemente angesehen (vgl. Stöckl 2004a: 9).

Eine andere Perspektive auf das Verständnis des Begriffs *mode* präsentiert Holly (2009). Ihm zufolge stellen die beiden zwei Wörtern *mode* und *code* völlig verschiedene Erscheinungen dar. Der Terminus „kodal“ bezieht sich nämlich auf die materiale Qualität der Zeichenoberflächen, d. h. auf die Herstellungsweisen von Zeichenarten wie Lautsprache, Schriftsprache oder auch Gebärdensprache. Das Wort „modal“ steht für ein bestimmtes Rezeptionspotenzial von Zeichenarten, das mit den Sinnesorganen Ohr und Auge verknüpft ist. In diesem Sinne wird von den auditiv wahrnehmbaren (Sprachlaute, Töne, Musik) sowie das visuell wahrnehmbaren Zeichenarten (Gestik, Mimik, Bild, Film, Skulptur, Schrift) gesprochen (vgl. Holly 2009: 391).

---

[6] Dies ähnelt den Betrachtungsweisen von Kress/van Leeuwen (1998) und Simon (2018), die sagten, dass:

> „all texts are multimodal“ (Kress/van Leeuwen 1998: 186)

und:

> „Alle Kommunikationsformen sind als multimodal zu verstehen, auch das Sprechen aufgrund der begleitenden para- und nonverbalen Faktoren; alle Texte sind multimodal, auch schriftliche Kommunikation, wenn man beispielsweise Layout und typographische Gestaltung berücksichtigt“ (Simon 2018: 59).

Auch nach Żebrowska (2013: 100f.) und Opiłowski (2013: 221ff.[7]) werden die beiden Termini *mode* und *code* nicht einheitlich verwendet, obwohl sie sehr eng miteinander korrelieren. *Modes* (dt. Modalitäten) begreifen sie als Sinneskanäle, *codes* (dt. Kodalitäten, bzw. Kodes) als Zeichensysteme. Makowska (2014) betont:

> In Sprache-Bild-Texten werden Informationen auf bimodale und selektiv wahrzunehmende Weise präsentiert. Codes, die mit den einzelnen Modalitäten verbunden sind, gelten als Zeichensysteme, die bestimmen, wie Zeichen zusammengesetzt werden müssen, damit sich intendierte Bedeutungen ergeben (Makowska 2014: 229f.).

Am weitesten fassen den Begriff *mode* jedoch Kress und van Leeuwen (1996, 2001) sowie Kress (2010). Die Autoren, die sich auf Hallidays (1978) Konzeption der Metafunktionen von Sprache (engl. *Systemic Functional Linguistics* – SFL) stützen, verstehen unter dem Terminus *mode* (Abkürzung von *signing modes*) jedes semiotische Zeichensystem, das die folgenden drei Funktionen erfüllt:

1. *ideational metafunction* (dt. repräsentative Funktion) – die auf der Schilderung bzw. Interpretation der Welt beruht:

   > Any semiotic system has to be able to represent, in a referential or pseudo-referential sense, aspects of the experiential world outside its particular system of signs. In other words, it has to be able to represent objects and their relations in a world outside the representational system (Kress/van Leeuwen 1996: 40f.).

2. *interpersonal metafunction* (dt. interpersonelle Funktion) – die die sozialen Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern in einer kommunikativen Situation herstellt:

   > Any semiotic system has to be able to project the relations between the producer of a sign or complex sign, and the receiver/reproducer of that sign. That is, any semiotic system has to be able to project a particular social relation between the producer, the viewer and the object represented (Kress/van Leeuwen 1996: 41).

3. *textual metafunction* (dt. textuelle Funktion) – die mit den strukturellen Aspekten der Wortorganisation in einem Text verbunden ist:

   > Any semiotic system has to have the capacity to form texts, complexes of signs which cohere both internally and with the context in and for which they were produced (Kress/van Leeuwen 1996: 41).

[7] Opiłowski (2013: 221ff.) spricht im Kontext der Massenmedien und der komplexeren, multimodalen Texte, die dadurch generiert werden, von Kodes (z. B. Sprache, Bild) und Subkodes (Schriftgestaltung, Farben. Strukturen und entsprechende Sprachregister).

Den genannten Autoren zufolge betreffen diese Funktionen nicht nur die Zeichenmodalität Sprache (wie es anfangs von Halliday 1978 konzipiert wurde), sondern sie können auf weitere semiotische Elemente erweitert werden[8]. Erfüllt ein Element alle drei Funktionen, kann es als *mode* (Zeichensystem) betrachtet werden. Diese Funktionen sind laut Kress (2010) um eine weitere zu ergänzen, und zwar die sog. soziokulturelle Funktion (engl. *social and cultural aspect*). Damit wird zusätzlich der kulturelle Kontext, in dem ein Kommunikat auftritt, berücksichtigt. Kress (2010: 79) äußert sich dazu folgendermaßen:

> Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack, and 3D objects are example of modes used in representation and communication.

Des Weiteren fügt er hinzu: "What a community decides to regard and use as mode is mode" (Kress 2010: 79). Für Kress und van Leeuwen ist also jede Art der semiotischen Ressource, die in irgendeiner Weise zur Herstellung von Bedeutung verwendet werden kann und von der Gesellschaft als solche betrachtet wird, als *mode* zu bezeichnen. Die Grenzen der *mode*-Anerkennung sind dabei derart fließend, dass sie sogar innerhalb einer Gruppe von Menschen variieren können. Kress u. a. (2000) betonen:

> […] the question of whether X is a mode or not is a question specific to a particular community. As laypersons we may regard visual image to be a mode, while a professional photographer will say that photography has rules and practices, elements and materiality quite different from that of painting and that the two are distinct modes (Kress u. a. 2000: 43; zitiert in Wildfeuer u. a. 2020: 135).

Wird das Wort *mode* im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich aufgefasst, scheint auch der Terminus Multimodalität in der Literatur vielfältig und unpräzise verwendet zu werden. Im Folgenden werden mehrere Definitionen dieses Begriffs präsentiert, um die Diversität des Phänomens offenzulegen und schließlich für die vorliegende Arbeit eine möglichst genaue Definition zu geben.

Einer der prominentesten Vertreter der deutschen Medienlinguisten ist Hartmut Stöckl. Seine Untersuchungen widmet er vor allem dem Konzept der Multimodalität, in dem er die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Zeichensystemen analysiert. Ihm zufolge „[ist] Multimodalität ein vielleicht hochtrabender und vager Begriff für ein vergleichsweise einfaches und alltägliches Phänomen. Er bezeichnet Texte und kommunikative Handlungen, die mehrere

[8] Sie verdeutlichen:

> „In the form in which we gloss them they [the functions – KS] are not specific to any one semiotic mode: for instance, they are not specific to the linguistic" (Kress/van Leeuwen 1996: 40).

verschiedene Zeichensysteme (Sprache, Bild, Ton) beinhalten“ (Stöckl 2011: 45). Dieser Begriff gilt als vage, weil er unterschiedliche Assoziationen auslösen kann. Welche genau dazu gehören, erklärt Stöckl (2011: 47) folgendermaßen:

> 1. Multimodalität ist die Kopräsenz und wechselseitige Verknüpfung mehrerer Zeichenmodalitäten auf verschiedenen Ebenen (z. B. Semantik, Handlungsfunktion etc.) in einem Gesamttext.
> 2. Multimodalität ist eine gesamtkulturelle Kompetenz und eine individuelle Intelligenz, die das Erschließen von Sinn durch „Transkribieren“, d. h. Kommentieren, Erklären oder Paraphrasieren von Botschaften eines Zeichensystems/Mediums durch ein anderes beinhaltet.
> 3. Multimodalität ist eine Regeln folgende und Muster bildende semiotisch-kognitive Aktivität in der Produktion und im Verstehen von Texten.

Mit dem Terminus Multimodalität bezeichnet man demzufolge nicht nur die Verknüpfung mehrerer Zeichenmodalitäten in einem Gesamttext. Er wird zugleich mit der Fähigkeit assoziiert, den Sinn solcher Handlungen korrekt zu verstehen bzw. zu erklären und mit ihnen kooperieren zu können.

Dem von Stöckl (2011) vorgeschlagenen Konzept der Multimodalität folgt Siever (2014, 2015). Die Autorin verweist darauf, dass „Kommunikation […] im 21. Jahrhundert häufig in den digitalen Medien [stattfindet], und Kommunikation in den digitalen Medien wiederum […] heutzutage multimodaler denn je [ist]“ (Siever 2014: 381). Um den Begriff Multimodalität zu definieren, plädiert sie für die Unterscheidung zwischen Sinnesmodalitäten und Kodalitäten:

> Unter Multimodalität wird die Kombination von mehreren Sinnesmodalitäten (visuell, auditiv, olfaktorisch, gustatorisch, taktil) oder Kodalitäten (Sprache, Bild, Ton) verstanden (Siever 2014: 382).

Siever (2014) unterscheidet zwei Arten der Multimodalität: die Multimodalität im engeren Sinne (i.e.S.) und die Multimodalität im weiteren Sinne (i.w.S.). Mit der ersten ist gemeint, dass mehrere Kodalitäten und Sinnesmodalitäten gleichzeitig vorhanden sind, die zweite findet dagegen bei einer Kodalität und mehreren Modalitäten, bzw. einer Modalität und mehreren Kodalitäten statt (vgl. Siever 2014: 382). In der Praxis hieße das für den Fremdsprachenunterricht Folgendes: Über Multimodalität i.e.S. könnte z. B. dann gesprochen werden, wenn der Lehrer bei Einführung neuer Wörter bzw. Redewendungen diese laut ausspricht, an die Tafel schreibt und sie mit einem graphischen Beispiel illustriert. In diesem Falle wird das geschriebene Wort mit dem gesprochenen, und die auditive Sinnesmodalität mit der visuellen verknüpft. Multimodalität i.w.S. liegt dagegen bei der Arbeit mit einem ausschließlich als verbalen Elementen bestehenden Text vor. Das stille/laute Lesen bzw. Schreiben erfolgt mit Hilfe einer Kodalität (Sprache) und zweier Sinnesmodalitäten (der visuellen und der auditiven) (vgl. Makowska 2018: 219).

Dass im Bereich der Multimodalität immer noch keine terminologische Einheitlichkeit herrscht, zeigt die von Siever (2015) erstellte Tabelle (siehe Tab. 1), in der sie präsentiert, welche Begriffe Werner Holly (WH), Ellen Fricke (EF) und Christine Margrit Siever (CMS) verwenden, wenn sie Fragen der Multimodalität thematisieren.

	eine Kodalität	mehrere Kodalitäten
eine (Sinnes-)Modalität	Monomodalität (WH) Monomodalität (EF) Monomodalität (CMS)	Multikodalität (WH) Multimodalität i.w.S. (EF) Multimodalität i.w.S. (CMS)
mehrere (Sinnes-)Modalitäten	Multimodalität (WH) Multimodalität i.e.S. (EF) Multimodalität i.w.S. (CMS)	– (WH) Multimodalität i.e.S. (EF) Multimodalität i.e.S. (CMS)

Tab. 1. Kreuzklassifikation von Kodalitäten und (Sinnes-)Modalitäten und entsprechende Termini (Siever 2015: 264; Originalversion).

Der Begriff Multikodalität steht nach Holly (2010: 2203) für eine „verschiedene Zeichenarten enthaltend[e]“ Kommunikationsform. Dagegen beschreibt er mit dem Begriff Multimodalität ein Kommunikat, das mehrkanalig ist und verschiedene Sinne anspricht. Für Holly (2010) ist es also wichtig, ob sich ein Kommunikat aus vielen Zeichensystemen zusammensetzt oder auf mehrere Sinneskanäle einwirkt. Wie der Tabelle 1 zu entnehmen ist, fehlt in Hollys Differenzierung ein Terminus für den Fall, dass mehrere Kodalitäten und mehrere Modalitäten auf einmal in einem Kommunikat vorkommen.

Im Fall der mehrkanaligen Kommunikationsformen kann laut Holly (2011: 233) eine noch weitere Differenzierung der Begriffe vollzogen werden. Unter Verwendung von audiovisuellen Formen (gemeint ist hier sowohl die sprachliche als auch die schriftliche Kommunikation) unterscheidet er zwischen der „primären“ und der „sekundären“ Audiovisualität. Da die Beteiligung von mindestens zwei Sinnen in einer kommunikativen Situation – so Holly (2010) – es rechtfertigt, von einer multimodalen Natur der Dinge zu sprechen, lässt sich die Differenzierung ebenso auf den Begriff der Multimodalität anwenden. In diesem Zusammenhang kann also von einer primären und einer sekundären Multimodalität die Rede sein. Der erste Typ der Multimodalität wird die mikrokommunikativen Face-to-Face-

Situationen umfassen (dadurch wird der allererste Kontext, in dem Multimodalität vorkam, hervorgehoben). Der zweite – alle über technische Medien generierten Kommunikate[9][10].

Fricke (2012), die sich in ihrer Arbeit mit sprachebezogener Kommunikation befasst, unterscheidet in ihrer Klassifikation zwischen zwei Termini, und zwar Monomodalität und Multimodalität. Die Multimodalität i.e.S. erfordert ihrer Meinung nach den Einsatz mehrerer Sinnesmodalitäten neben einer oder mehreren Kodalitäten, wobei diese nicht erforderlich ist/sind[11]. Unter der Multimodalität i.w.S. wird dagegen die Kombination mehrerer Kodalitäten und einer Sinnesmodalität verstanden. Über Monomodalität kann ihr zufolge nur dann gesprochen werden, wenn die Kommunikation mit Hilfe einer Kodalität und einer Modalität erfolgt (vgl. Fricke 2012: 47–50). In Frickes Ausführungen tritt darüber hinaus noch ein anderer Terminus auf, der mit Multimodalität in enger Beziehung steht, nämlich die Multimedialität. Worin der Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen besteht, erklärt sie folgendermaßen:

> […] Multimodalität setzt im Gegensatz zur Multimedialität nicht nur die Simultanität mindestens zweier Medien als notwendige Bedingung voraus, sondern zusätzlich als hinreichende Bedingung entweder deren strukturelle und/oder funktionale Integration in einen Matrixkode (Kodeintegration) oder die Manifestation ein und desselben Kodes in unterschiedlichen Medien (Kodemanifestation) (Fricke 2012: 37).

Am Beispiel der drei folgenden Situationen sollen die von Fricke (2012) genannten Unterschiede zwischen allen diesen Kategorien veranschaulicht und klar exemplifiziert werden: 1) wenn in einer Face-to-Face-Kommunikation die Lautsprache von Gesten und Mimik begleitet wird, ist diese Situation multimodal (es liegen gleichzeitig die auditive und die visuelle Sinnesmodalität sowie unterschiedliche Kodalitäten – Gestik, Mimik –, die sowohl strukturell als auch funktional in den dominanteren lautsprachlichen Matrixkode integriert sind, vor),

---

[9] Diese Gruppe von Kommunikaten unterteilt der Autor weiter in mesokommunikative Formen, die „noch räumlich und zeitlich unmittelbar sind", z. B. Vorträge mit Tafeln, Dias, Folien, Mikrofonen, Lautsprechern, und makrokommunikative Formen, die „entweder nur räumlich […] oder räumlich *und* zeitlich versetzt" sind, z. B. entsprechend Live-Fernsehen, Bildtelefone, Videokonferenzen oder Tonfilme, DVDs, Websites mit Ton (vgl.Holly 2011: 233; Kursivschrift im Originaltext).

[10] Auch Müller (2012: 23) ist der Meinung, dass solch eine Differenzierung der multimodalen Kommunikate in jene, die im Social Web vorkommen, und jene, die in der herkömmlichen multimodalen Kommunikation stattfinden, unerlässlich ist.

[11] Fricke (2012) übernimmt in ihrer Arbeit die Betrachtungsweise von Posner (1968), die besagt, dass Zeichensysteme Medien sind:

> „ein Medium [ist] jeweils ein System von Mitteln für die Produktion, Distribution und Rezeption von Zeichen, das den in ihm erzeugten Zeichenprozessen bestimmte gleichbleibende Beschränkungen auferlegt" (Posner 1968: 293; zitiert in Fricke 2012: 42).

So sind für die Autorin Sinnesmodalitäten im Sinne eines biologischen Medienbegriffs („sinnliches Medium"), z. B. Augen (visuelle Medien), Ohren (auditive Medien), Nase (olfaktorische Medien) usw., Kodalitäten im Sinne eines kodebezogenen Medienbegriffs („Kodierungsmedium"), z. B. die tonale und atonale Musik als eine Art Unterteilung innerhalb der Musik, zu verstehen (vgl. Fricke 2012: 42f.).

2) wenn zwei Menschen miteinander am Telefon sprechen, ist die Situation monomedial und monomodal, denn hier hat man es lediglich mit einer Sinnesmodalität – der auditiven – und einer Kodalität – der Lautsprache – zu tun (Mimik und Gestik des anderen bleiben dabei unsichtbar), 3) wenn schließlich ein*e Lehrer*in in einem Klassenzimmer auf einem mit Kontaktmikrophonen verstärkten Overhead-Projektor einen Text schreibt, den er*sie begleitend vorliest (bzw. einen Text spricht, den er*sie begleitend schreibt), werden über die Lautsprecher sowohl seine*ihre Stimme als auch die beim Prozess des Schreibens entstehenden Schreibgeräusche wiedergegeben. In diesem Fall ist die dargestellte Situation multimedial, denn es verbinden sich dabei zwei unterschiedliche Sinnesmodalitäten – die sicht- und hörbare Schrift sowie das hörbare Sprechen/Lesen (vgl. Fricke 2012: 45–49).

Weidenmann (2009: 76) hält es für angemessen, über Multimodalität im Zusammenhang mit den Medien[12] und ihren (multi)medialen Angeboten[13] zu sprechen. Dieser Begriff dient neben der Bezeichnung von Multimedialität und Multikodalität[14] zur Beschreibung ihrer Produkte[15]:

- Multimedial seien Angebote, die auf unterschiedliche Speicher- und Präsentationstechnologien verteilt sind, aber integriert präsentiert werden.
- Multicodal seien Angebote, die unterschiedliche Symbolsysteme bzw. Codierungen aufweisen.
- Multimodal seien Angebote, die unterschiedliche Sinnesmodalitäten bei den Nutzern aktivieren.

Weidenmann visualisiert die wichtigsten Abhängigkeiten, die unter diesen Begriffen auftreten, folgendermaßen (siehe Tab. 2):

[12] „Als Medien sollten bezeichnet werden Materialien, technische Geräte oder Konfigurationen, mit denen sich Informationen kommunizieren und speichern lassen“ (Weidenmann 2009: 75).
[13] „Das mediale Angebot als Ensemble von Medium und codierter sowie strukturierter Botschaft ist Teil der Rezeptionssituation und wird zusammen mit dieser Situation wahrgenommen und genutzt“ (Weidemann 2009: 75).
[14] Weidemann (2009) gebraucht die beiden Begriffe Multikodalität/Multicodierung synonym.
[15] Jedes mediale Angebot kann laut Weidenmann (2009) auf jeder einzelnen dieser Dimensionen (technisches Medium, Codierung, Modalität) charakterisiert werden (vgl. Weidenmann 2009: 76).

	Mono-...	*Multi-...*
Medium	Monomedial: • Buch • PC	Multimedial: • PC + DVD-Player • PC + WLan
Codierung	Monocodal: • nur Text • nur Bilder • nur Zahlen	Multicodal: • Text mit Bildern • Grafik mit Beschriftung
Sinnesmodalität	Monomodal: • nur visuell (Text, Bilder) • nur auditiv (Rede, Musik)	Multimodal: • audiovisuell (Video, Lernsoftware mit Bild und Ton)

Tab. 2. Raster zur differenzierten Beschreibung medialer Angebote (Weidenmann 2009: 76; Originalversion).

Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Weidenmann (2009: 76) das Konzept der Multimodalität ähnlich betrachtet wie Holly (2010). Unter dem Begriff der Multimodalität versteht er lediglich Kommunikate und Angebote, die auf mehrere Sinnesmodalitäten der Rezipient*innen einwirken. Die Kombination mehrerer Kodalitäten (anders: Zeichensysteme, z. B. Sprache, Bild, Ton) wird seiner Meinung nach in einer anderen Bezeichnung – der Multicodierung – eingeschlossen[16].

Auf eine weitere Unterscheidung der Begriffe, die in den medienlinguistischen Arbeiten im Kontext der Multimodalität oft verwendet werden, weist Maćkiewicz (2017, 2021) hin. Ihrer Meinung nach wird unter dem Terminus Multimedialität „die Verbindung in einer Botschaft unterschiedlicher Geräte, materieller Mittel und kommunikativer Techniken“ (Maćkiewicz 2021: 20) verstanden. Als bestes Bespiel kann hier das Internet dienen, das alle möglichen traditionellen Medien benutzt und transformiert. Dies steht im Gegensatz zu den oben erwähnten Ausführungen von Weidenmann (2009), für den das Internet nur ein Medium und

[16] Auch Steinseifer (2011) ist der Meinung, dass eine solche Differenzierung der Begriffe unerlässlich ist. Ihm zufolge steht Multimodalität für das mit unterschiedlichen Sinnen rezipierende, und Multikodalität für das aus verschiedenen Zeichenarten bestehende Kommunikat (vgl. Steinseifer 2011: 170). Die gleiche Position vertreten auch Holly (2004: 3f.); Ballstaedt (2005: 61); Dürscheid (2011: 92f.) und Kapuścińska (2015: 64).

keine Kombination derselben darstellt[17]. Multimodalität „nutzt [dagegen – KS] in einem Kommunikat mindestens zwei unterschiedliche semiotische Zeichensysteme“ (Maćkiewicz 2017: 34). Multimodal ist für sie folglich ein Zeitungsartikel, der außer Text auch ein Foto enthält. Maćkiewicz (2016) erwähnt in ihren Überlegungen noch einen alternativen Begriff, der neben der Multimodalität existiert und eng mit ihr verknüpft ist, nämlich die Multisensualität[18]. Darunter versteht man die Unterscheidung und Verknüpfung von visuellen und auditiven Zeichen innerhalb einer Botschaft (vgl. Maćkiewicz 2016: 20). Das Wort multisensorisch bezieht sich also auf die Sinne, mit denen ein Kommunikat wahrgenommen wird.

Maćkiewicz (2017) zufolge kann Multimodalität selbst als Terminus in der wissenschaftlichen Literatur in drei Verwendungsweisen vorkommen, d. h. 1) in Bezug auf das Kommunikationsphänomen, das auf der Verbindung von mindestens zwei semiotischen Zeichen in einer einzigen Botschaft beruht (in diesem Falle spricht man von der sog. multimodalen Botschaft), 2) in Bezug auf die Art und Weise, wie man dieses Phänomen untersucht (d. h. die multimodale Untersuchung) und schließlich 3) in Bezug auf eine sich aus bestimmten Untersuchungen herausschälende Theorie, ggf. eine Forschungsdisziplin[19] (d. h. die multimodale Theorie) (vgl. Maćkiewicz 2017: 34; in Anlehnung an O’Halloran/Smith 2011:1ff.).

Da der Begriff Medium oftmals in den dem Konzept der Multimodalität gewidmeten, wissenschaftlichen Arbeiten auftaucht, dabei jedoch je nach Autor*in verschiedenartig verwendet wird, erscheint es legitim, das Thema an dieser Stelle kurz zu streifen und eine klare Haltung dazu einzunehmen.

Die von Adamzik (2015) bearbeitete Tabelle (siehe Tab. 3) visualisiert das breite Spektrum von Erklärungen des Medienbegriffs:

---

[17] Auch Żebrowska (2013: 107), die sich in ihrer Arbeit mit computervermittelter Kommunikation befasst, ist der Meinung, dass diese multimedial ist, da der Computer verschiedene Medien integriert. Das steht in Opposition zu Weidenmann (2009), der den PC als eine Speicher- und Präsentationstechnologie begreift, die darüber generierten Angebote – als monomedial.

[18] Zielińska (2018: 299) gebraucht in diesem Fall die Bezeichnung Multisensitivität.

[19] Aufgrund der stetig wachsenden Bedeutung der Multimodalität in der Gegenwart sowie einer ihren Aufschwung erlebenden Untersuchungspraxis, wird im englischsprachigen wissenschaftlichen Raum immer häufiger von der Idee gesprochen, Multimodalität schon als eine selbstständige Disziplin zu betrachten (vgl. Krause/Schmitz 2021: 10). Die Autoren betonen:

> „So wird im englischsprachigen Raum derzeit diskutiert, ob Multimodalität eine eigene Disziplin ist, während im deutschsprachigen Raum diese Diskussion nicht oder nur am Rande geführt wird – tendenziell würde man hier Multimodalität eher als einen Forschungsgegenstand oder aber als eine Analyseperspektive der Linguistik ansehen“ (Krause/Schmitz 2021: 10).

	Beschreibung	Beispiele		alternative Termini
1	natürliche Medien Wahrnehmungsorgane	Schall, Lichtwellen, Körper, Stimme … Gehörs-, Gesichts-, Tast-, Geruchs-, Geschmackssinn		Kanäle Modalitäten
2	technische Medien	Megaphon, Papier und Farbe, Druckpresse, Schreibmaschine, CD-Rom, Computer, Internet, …		
3	Zeichen(systeme)	**Sprache**	Gesten, Bilder, Musik, Zahlen, Smileys …	Kodes
4	Kommunikationsformen	Face-to-Face, Telefonat, Brief, E-Mail, Chat, …		
5	Publikationsformen	Buch, Zeitung, Schild, Film, Plakat, Website, …		
6	Textsorten + kommunikative Gattungen	Plauderei, Lebenslauf, Wettervorhersage, Beratung, Erzählung, Vortrag, Seminargespräch, Gesetz, …		
7	Institutionen	Presseorgane, Fernsehanstalten, Verlage, Intranets, …		

Tab. 3. Vielfalt des Medienbegriffs (Adamzik 2015: 9; Originalversion).

Aus der Tabelle geht hervor, dass der Begriff Medium in sieben unterschiedlichen Kontexten vorkommen kann. Nicht nur als Oberbegriff für technische Geräte und/oder Massenmedien, sondern auch z. B. als Synonym für Zeichensysteme, bzw. die Sinne. Warum der Begriff Medium in der Literatur so heterogen verwendet wird, verdeutlichen Böhn und Seidler (2014: 16):

> Die Wissenschaft selbst bietet keine eindeutige und allgemein verbindliche Definition des Begriffs, dafür aber verschiedene Perspektiven, unter denen das, was als Medium gilt, betrachtet werden kann. Medien definieren sich jeweils anders, wenn sie aus technischer Sicht, aus der Sicht der Produzenten oder der Rezipienten betrachtet werden.

Somit lässt sich folgern, dass fast alles in einer kommunikativen Situation als Medium bezeichnet werden kann. Alles hängt davon ab, welche Perspektive jeweils von Bedeutung ist. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Medium stets ausschließlich im technischen Sinne gebraucht[20].

Eine ganz andere Betrachtungsweise des Konzepts Multimodalität bietet Schmitz (2011). Für ihn ist multimodale Kommunikation, „also Verständigung über parallele Kanäle und mit mehreren Sinnen, eigentlich der Standardfall“ (Schmitz 2011: 24) der gegenwärtigen Kommunikation. Zur Produktion solcher (multimodalen) Kommunikate benötigt man mehrere unterschiedliche Zeichensysteme, die dann zu einem syntaktischen, semantischen und funktionalen Ganzen werden. Der einflussreichste und am häufigsten auftretende Typ solcher Kommunikate ist laut Schmitz (2011) die Verknüpfung von Sprache und Bild. Diese Art von

[20] Mehr zum Thema Medium/Medien siehe z. B. Luhmann (1997), Roesler (2003) oder Pruisken (2007).

Botschaften tritt seiner Meinung nach auf besonderen Flächen auf, die er in Anlehnung an Gross (1994)[21] als „Sehflächen“ bezeichnet:

> Sehflächen sind Flächen, auf denen Texte und Bilder in geplantem Layout gemeinsame Bedeutungseinheiten bilden (Schmitz 2011: 25).

Schmitz zufolge ist die Welt derzeit von Sehflächen aller Art umgeben. Sie treten uns überall entgegen – Zeitschriften, Plakate, Schaufenster oder Webseiten sind dafür die besten Beispiele. Sprache und Bild verhalten sich auf den Sehflächen als aufeinander angewiesene Elemente, d. h. die eine Modalität funktioniert nicht ohne die andere. Sehflächen bestehen nicht nur aus reinen Bildern und reinen Texten, sondern aus beiden Zeichenmodalitäten, die nur dann völlig zu verstehen sind, wenn sie zusammen durch ihre Interaktion wahrgenommen werden[22]:

> Das ist das Merkmal von Sehflächen. Sehflächen enthalten nicht einfach sowohl Texte als auch Bilder, sondern organisieren deren semiotische Interaktion (Inhalt) durch gezieltes Design (Ausdruck). Dabei nehmen Bilder einige Eigenschaften von Texten an (hier zum Beispiel die optisch durch das pfeilähnliche Messer unterstütze Leserichtung von links nach rechts) und Texte einige Eigenschaften von Bildern (hier etwa eine Bevorzugung ästhetischer Präsentation durch Farbe und Typographie auf Kosten grammatisch vollständiger Ausformulierung) (Schmitz 2011: 29).

Bucher (2011a: 125) ist der Meinung, dass Multimodalisierung neben der Delinearisierung zu den natürlichen Entwicklungstendenzen der Medien gehört[23]. Der erste Prozess bedeutet für ihn „de[n] Gebrauch und die Kombination [in einem Kommunikat – KS] verschiedener semiotischer Modi – Sprache, Design, Fotos, Film, Farbe etc.“ (Bucher 2011a: 132). Der zweite besagt, dass „Anordnung und Zusammenhang der Elemente [in diesen Kommunikaten – KS] […] diskontinuierlich ist“ (Bucher 2011a: 140). Da diese drei Aspekte – Medien, Multimodalisierung und Delinearisierung – sehr eng miteinander zusammenhängen, scheint es für Bucher (2011b: 113) legitim zu sein, in der Multimodalität eine dreidimensionale Eigenschaft der medialen Kommunikationsformen zu sehen Diese Kommunikationsformen sind nämlich:

1) *multimedial,* indem sie verschiedene Mediengattungen wie Print, Hörfunk, Fernsehen verbinden,

---

[21] Gross (1994: 66) verdeutlicht:

> „Die Möglichkeit, diese Wahrnehmungsweise auf Texte auszudehnen, macht aus Schrifttexten Sehflächen“ (zitiert in Schmitz 2004a: 221).

Dieselbe Meinung vertritt auch Ballstaedt (2009: 46).

[22] Auch Bucher (2011a: 126) ist der Meinung, dass multimodale Kommunikationsformen fest miteinander verkoppelte Strukturelemente bilden, innerhalb welcher sie analysiert werden. Diese nennt er „die multimodalen Cluster“.

[23] Raith (2016: 204) bedient sich in diesem Fall der Begriffe Multimodalität und Diskontinuität.

2) *multimodal*, indem sie gleichzeitig verschiedene semiotische Kodes wie Text, Sprache, Sound, Design, Layout, Farbe, Grafik, Bild bedienen,
3) und *non-linear*, insofern das Arrangement der verschiedenen Kommunikationselemente dem Rezipienten eine Selektionsleistung abverlangt (Bucher 2011b: 113; Kursivschrift im Original).

Laut Bucher (2011b: 113f.) kann der Begriff Multimodalität als Oberbegriff in zwei unterschiedlichen Kontexten erscheinen: Zum einen in Bezug auf die eben angesprochenen Veränderungen in der Medienkommunikation, „die darin besteh[en], unterschiedliche semiotische Ressourcen zu kombinieren" (Bucher 2011b: 113f.). In diesem Fall wird von einem empirischen Multimodalitätsbegriff gesprochen. Zum anderen in Bezug auf den natürlichen, quasi unvermeidlichen Zustand der Multimodalität in der zwischenmenschlichen Kommunikation:

> Multimodalität ist keine historisch entstandene Erscheinungsform oder Ausprägung der Kommunikation, sondern *eine konstitutive Eigenschaft aller Formen der Kommunikation* (Bucher 2011b: 114; Kursivschrift im Original).

Diese Art der Multimodalität wird als kategorialer Multimodalitätsbegriff bezeichnet.

Auch Wildfeuer u. a. (2020: 7) betrachten Multimodalität als eine Eigenschaft kommunikativer Situationen, die darauf beruht, unterschiedliche Kommunikationsformen zu kombinieren und Bedeutung zu konstruieren. Zwei Tatsachen, die in den multimodalen Untersuchungen oft vernachlässigt werden, zeichnen sie dabei aus. Erstens ist sie keine Erfindung der heutigen Zeit, wie wegen der engen Verknüpfung mit den Neuen Medien oft irrtümlich angenommen wird. Sie bildet vielmehr den ursprünglichsten Kontext für kommunikative Situationen und ist somit als „*eine schon immer geltende Norm*" (Wildfeuer u. a. 2020: 18; Kursivschrift im Original) zu betrachten. Zweitens „[siedelt] [sie – KS] sich in einer breiten und vielfältigen Palette von Disziplinen an" (Wildfeuer u. a. 2020: 375), weswegen sie nicht nur disziplinär, sondern vor allem interdisziplinär untersucht werden sollte. Diese beiden Besonderheiten berücksichtigend erfassen Wildfeuer u. a. (2020) Multimodalität als „ein naturgemäßes und immanent interdisziplinäres, kooperatives Unternehmen" (Wildfeuer u. a. 2020: 23).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es so viele Erklärungen zum Begriff Multimodalität gibt, wie es Forscher*innen gibt, die sich damit beschäftigen. Jede*r Wissenschaftler*in fasst den Begriff anders auf, jede*r modifiziert ihn auf seine*ihre Art und Weise. Die oben präsentierten Beispiele haben gezeigt, dass Multimodalität ein breites und komplexes Phänomen ist, obwohl es auf den ersten Blick nicht so aussieht. Unbestritten bleibt, dass sich die natürlichen Beispiele multimodaler Kommunikationsformen von denen, die über

Medien generiert werden, unterscheiden. Daher wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit der von Holly (2011) vorgeschlagenen Unterscheidung in primäre und sekundäre Multimodalität der Vorzug gegeben.

Multimodalität ist eine strikt kommunikative Erscheinungsform, die den Menschen seit Anbeginn der Zeit begegnet. Sie setzt das simultane Auftreten mindestens zweier Ausdrucksressourcen voraus, die durch ihre Integration und Wechselwirkung die Bedeutung des Kommunikates generieren. Die oben angeführten Beispiele haben gezeigt, dass Multimodalität vier Grundkategorien umfasst, nach denen sie charakterisiert werden kann. Die Rede ist von (Multi-)Kodalität, (Multi-)Sensualität, (Multi-)Dimensionalität sowie (Multi-)Medialität. Die erste Kategorie – Multikodalität – steht für die Kombination unterschiedlicher Codes (Zeichensysteme) und Subcodes im Rahmen eines Kommunikates. Die zweite Kategorie – Multisensualität – für die Sinneskanäle, mit denen eine Botschaft rezipiert werden kann. Die dritte – Multidimensionalität – bezieht sich auf die Dimensionsarten, in denen ein multimodales Kommunikat auftreten kann, bzw. die ein multimodales Kommunikat aufweist[24]. Und die letzte, vierte Kategorie – Multimedialität – (zu unterschieden nur im Falle der sekundären Multimodalität) betrifft die Beteiligung technischer Geräte, über die das Kommunikat generiert wird. Graphisch könnte man das Konzept der Multimodalität wie folgt darstellen (siehe Abb. 1 unten). In den nachfolgenden Kapiteln wird das Augenmerk auf die sekundäre Multimodalität gerichtet.

[24] Gemeint sind hier die beiden folgenden Dimensionsarten: die zeitliche und die räumliche Dimension der Kommunikation. Die erste tritt sowohl bei der primären als auch bei der sekundären Multimodalität auf. Die zweite – räumliche – nur im Falle der sekundären (vgl. Bucher 2011a: 138).

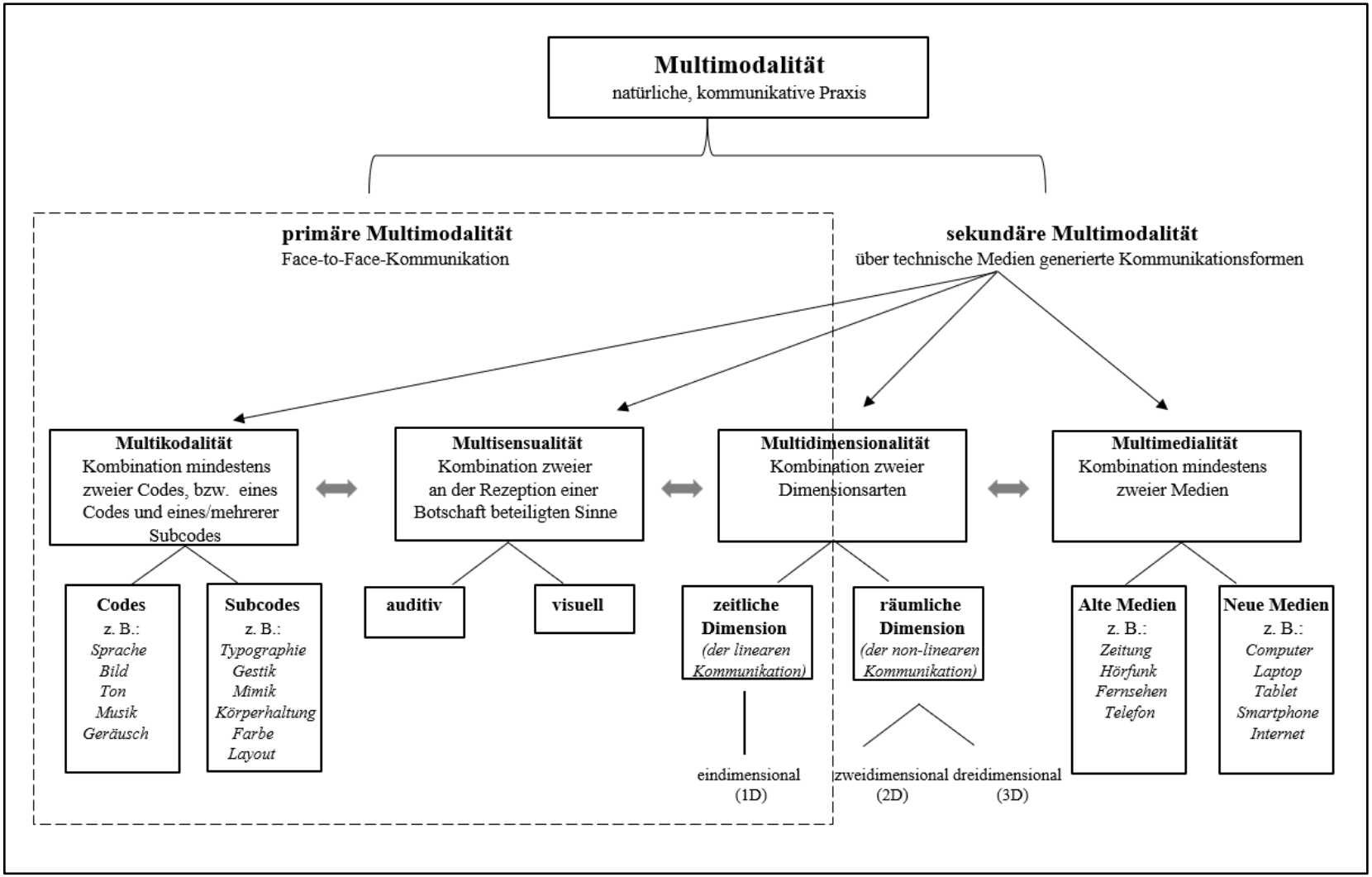


Abb. 1. Das Konzept der Multimodalität (Quelle: eigene Bearbeitung).

1.2. Multimodale Texte im digitalen Zeitalter

Die Interaktion semiotisch ausdifferenzierter Zeichen in einem Kommunikat ist ein Standardfall in der modernen medialen Kommunikation. Die Texte, die produziert und rezipiert werden, werden auch immer komplexer und integrieren mehrere Zeichensysteme, um die Kraft der Textwirkung zu erhöhen und die Rezipient*innen auf unterschiedliche Art und Weise anzusprechen[25]. Auf die Tatsache, dass die Multimodalität gegenwärtig ihre goldene Ära feiert, weist auch Bucher (2012) hin. Ihm zufolge:

> [besteht] der grundlegende Wandel [in der modernen Kommunikationsgeschichte −KS] darin, dass neue und neuartige Mischformen der verschiedensten Kommunikationsmodi und Kanäle entstanden sind, die man als multimodale Kommunikationsformen bezeichnen kann. Bild und Text sind nur die prominentesten Vertreter einer Vielfalt von Kommunikationsmodi wie Design, Typografie, Farben, Grafiken, Piktogramme oder operationale Zeichen (Bucher 2012: 53).

Die stetig wachsende Bedeutung der Multimodalität, die immer neuere Bereiche des Kommunizierens erobert, hat zur Folge, dass die multimodalen Texte schon als „Universalie des Medienwandels" (Bucher 2010: 41) oder „Normallfall des Kommunizierens" (Stöckl 2011: 47) bezeichnet werden. Die sich im Moment in der zwischenmenschlichen Kommunikation vollziehenden Prozesse werden dagegen als „intermedialer turn" (Hedling/Lagerroth 2002: 7; Wolf 2002: 15), „multimodaler turn" (Wildfeuer u. a. 2020: 17) oder eine „multimodale Wende" (Bucher 2012: 54; Simon 2018: 59) beschrieben.

Da die durch mannigfaltige semiotische Zeichensysteme geprägten Kommunikationsformen als Untersuchungsgegenstand in den wissenschaftlichen Arbeiten unterschiedlich bezeichnet werden, wurde in Anlehnung an die Fachliteratur eine Liste zusammengestellt, die eine Auswahl der dafür am häufigsten auftretenden Termini präsentiert (vgl. Siever 2015: 49):

- multimodal text(s) (Kress/van Leeuwen 1996: 183),
- bi- und multimodale Botschaft (Schmitz 2011: 25),
- multimodales Gesamtprodukt (Eckkrammer/Held 2006: 2),
- multimodales Cluster (Bucher 2011a: 126; Steinseifer 2011: 181),
- multikodaler Textbegriff (Fix 2008: 31),
- multikodales Artefakt (Fix 2009: 120),
- multikodale(s) Kommunikat(e) (Ballstaedt 2005: 61, 63),
- multimodales Artefakt (Schneider/Stöckl 2011: 27),
- multimodales Angebot (Bucher 2011a: 139),
- multimodal artefact (Jewitt 2009d: 300) ,

[25] Aus diesem Grunde plädieren einige Wissenschaftler*innen dafür, jeden medialen Text als einen multimodalen Text zu betrachten (vgl. z. B. Opiłowski 2013: 218; Opiłowski 2015: 58; Maćkiewicz 2021: 18).

- multimodale Sehfläche (Schmitz 2006a: 202),
- multimodal ensemble (Jewitt 2009d: 300),
- komunikaty mieszane (Michalewski 2011: 65; Maćkiewicz 2017: 33),
- komunikaty wielomodalne (Michalewski 2011: 65)
- Bildtext(e) (Schmitz 2017: 8f.),
- multimodale(s) Kommunikat(e) (Adamzik 2002: 173; Müller 2012: 24; Żebrowska 2013: 183),
- multimodale Kommunikationsform(en) (Bucher 2011a: 123; Bucher 2011b: 110),
- Hypertext(e) (Fix 2008: 33; Żebrowska 2013: 139),
- Text-Text-Bezüge (Fix 2008: 33),
- Supertext (Fix 1996: 116)
- Text-Bild- bzw. Bild-Text-Medien (Straßner 2002: 1).

Weil die Kombination von Bild und Sprache das bekannteste und zugleich am häufigsten analysierte Beispiel der multimodalen Kommunikate ist (vgl. z. B. Schmitz 2011: 25; Bucher 2012: 53), werden auch dieser Form separate Bezeichnungen vergeben, z. B. (vgl. Siever 2015: 48):

- Sprache-Bild-Kombination (Klemm/Stöckl 2011: 10f.; Luginbühl 2011: 258; Stöckl 2004c: 230),
- Sprache-Bild-Verknüpfung (Stöckl 2011: 56; Makowska 2014: 229),
- Sprache-Bild-Verbindung (Stöckl 2004c: 250),
- Sprache-Bild-Komplex (Große 2009: 154; Große 2011: 6-15),
- Sprache-Bild-Koppelung (Stöckl 2004c: 120),
- Sprache-Bild-Gefüge (Große 2009: 150),
- Sprache-Bild-Texte (Stöckl 2011: 45ff.; Opiłowski 2013: 218, 220; Große 2011: 6-15; Makowska 2014: 229),
- Sprache-Bild-Konglomerate (Opiłowski 2013: 221),
- Sprache-Bild-Sorte (Opiłowski 2013: 218),
- Sprache-Bild-Verhältnisse (Holly 2011: 234),
- Sprache-Bild-Zusammenhänge (Klemm/Stöckl 2011: 9, 12).

Einige Wissenschaftler*innen sind der Meinung, dass nur sprachliche Ressourcen über den Textstatus verfügen können (vgl. z. B. Opiłowski 2015: 58; Michalewski 2011: 65), daher bedienen sie sich in den Bezeichnungen des Wortes „Text“ statt des Wortes „Sprache“, z. B. (vgl. Siever 2015: 48):

- Text-Bild-Kombinationen (Muckenhaupt 1986: 4; Nöth 2000a: 493; Schmitz 2001: 429; Schmitz 2004b: 223; Ballstaedt 2005: 63; Ballstaedt 2009: 46; Bucher 2011a: 150; Bucher/Schumacher 2012: 10; Demarmels 2007: 152; Große 2011: 75–77; Holzheid 2011: 16; Hoppe u. a. 2004: 157; Luginbühl 2011: 258; Raith 2014: 26; Müller 2012: 24, 29),

— Text-Bild-Konstellationen (Bucher 2011a: 131; Hoffmann 2001: 132; Nöth 2000b: 484; Voßkamp/Weingart 2005: 16),
— Text-Bild-Konglomerate (Schmitz 2003: 250; Schmitz 2004d: 113–114; Runkehl 2005: 207),
— Text-Bild-Gefüge (Schmitz 2004c: 73; Schmitz 2005a: 208; Schmitz 2006a: 193),
— Text-Bild-Gemenge (Schmitz 2004c: 72; Schmitz 2006b: 93)
— Text-Bild-Cluster (Steinseifer 2011: 179),
— Text-Bild-Koalition (Schmitz 2004b: 163) ,
— Text-Bild-Beziehung (Schmitz 2004a: 229; Schmitz 2011: 26),
— Text-Bild-Zusammenstellung (Steinseifer 2009: 430),
— Text-Bild-Produkt (Gnach/Perrin 2011: 221),
— Text-Bild-Ensemble (Storrer 2008: 321),
— Text-Bild-Kommunikat (Diekmannshenke 2008: 97; Raith 2016: 205; Ballstaedt 2005: 61),
— Text-Bild-Kompositionen (Ballstaedt 2005: 61, 63),
— Text-Bild-Verbindungen (Żebrowska 2013: 183),
— Text-Bild-Sorte (Schmitz 2003: 259),
— Text-Bild-Relationen (Bucher 2011a: 124; Müller 2012: 23; Krause/Schmitz 2021: 10f.),
— Text-Bild-Symbiosen (Abraham/Sowa 2012: 4)
— Text-Bild-Zusammenhänge (Bucher 2011a: 125).

Dass im Bereich der Multimodalität immer noch ein großes terminologisches Chaos herrscht, lässt sich nicht nur an den Termini, die mit ihrer Begriffserklärung verbunden sind, sondern auch an den Benennungen der Botschaften, die in ihrem Rahmen entstehen, erkennen. Selbst die auf diesem Gebiet forschenden Wissenschaftler*innen erleichtern die Sache nicht, wenn sie sich in ein und derselben Arbeit unterschiedlicher Bezeichnungen bedienen.

Der populärste Terminus für diese Art der Botschaften ist jedoch „der multimodale Text“. Er kommt von Kress und van Leeuwen, die ihn im Jahre 1996 propagiert und weiter verbreitet haben. Mit diesem Terminus bezeichneten sie:

> […] any text whose meanings are realized through more than one semiotic code […] (Kress/van Leeuwen 1996: 183).

In diesem Ausdruck wird das Wort Text in seiner weiten Bedeutung gebraucht, die etymologisch auf das Lateinische – *textus* (= Gewebe, Verbindung, Zusammenhang) bezogen ist (vgl. Müller 2012: 24; in Anlehnung an Adamzik 2002: 14). Wie aber oben angedeutet, ist er für einige Linguist*innen wegen seiner vornehmlichen Assoziation mit Schrift und Sprache zu kontrovers. Daher bevorzugen sie stattdessen den Terminus „das multimodale Kommunikat“, der ihrer Meinung nach neutraler und dafür geeigneter erscheint (vgl. Adamzik 2002: 14; Müller 2012: 24; Żebrowska 2014: 8; Michalewski 2011: 65). In der

vorliegenden Arbeit werden diese beiden Termini – der multimodale Text und das multimodale Kommunikat – als gleichwertig angesehen und demzufolge im Weiteren wechselweise gebraucht.

Die rasante Technikentwicklung im 21. Jahrhundert sowie die Tatsache, dass elektronische Geräte schon zu alltäglichen Gebrauchsgegenständen geworden sind, haben zur Folge, dass die Menschen tagtäglich auf zahllose Beispiele multimodaler Texte stoßen. Nichtsdestotrotz wissen sie tatsächlich nicht, wie damit richtig umzugehen ist (vgl. Wildfeuer u. a. 2020: 8). Es resultiert zum einen aus der Geschwindigkeit des gegenwärtigen, modernen Lebens – die Menschen haben weder Zeit noch Lust, lange über ein Kommunikat nachzudenken –, zum anderen verspüren sie überhaupt kein Bedürfnis, dies zu tun, denn sie glauben diese intuitiv nachzuvollziehen. Dies betrifft ebenfalls die Jugendlichen, die von Anfang an mit den Neuen Medien und mit den über diese generierten multimodalen Kommunikaten zu tun haben. Obwohl sie in der Gesellschaft schon als *Digital Natives*[26] gelten, besitzen sie faktisch keine ausreichende Medienkompetenz[27]. Würffel (2020: 220) betont:

> [Dies – KS] ist umso befremdlicher, als es inzwischen ausreichend Studien gibt, die zeigen, dass die meisten (jüngeren) Lernenden zwar medienaffin sind, aber nicht (umfassend) medienkompetent.

Haben Jugendliche Probleme mit der Medienkompetenz, fehlt es ihnen ebenfalls an ausreichender multimodaler Kompetenz. Die multimodale Kompetenz schließt sowohl visuelle, verbale als auch auditive Kompetenz ein (vgl. Müller 2012: 29). Sie bezieht sich gleichermaßen auf die Produzent*innen und auf die Rezipient*innen der multimodalen Kommunikate, denn „die beiden Bereiche sind eng miteinander verknüpft“ (Müller 2012: 30; vgl. auch: Ballstaedt 2005: 61; Stöckl 2011: 45). Einzelheiten dazu, was unter multimodaler Kompetenz genauer zu verstehen ist, welche Komponenten sie umfasst und in welchen Zusammenhängen generell von ihr die Rede sein kann, werden im Folgenden geklärt.

Die Besonderheit der multimodalen Texte besteht darin, dass ihre Bedeutung multiplikatorisch und nicht additiv entsteht (vgl. z. B. Baldry/Thibault 2006: 19; Bucher 2011a: 127; Schmitz 2011: 34f; Maćkiewicz 2017: 9; Makowska 2018: 218; Maćkiewicz 2021: 19; Wildfeuer u. a. 2020: 18). Diese Haupteigenschaft der Multimodalität,

[26] Dieser Ausdruck kommt von Prensky (2001: 1), der sich dazu folgendermaßen äußerte:

> „[…] the most useful designation I have found for them is ***Digital Natives***. Our students today are all ‘native speakers’ of the digital language of computers, video games and the Internet” (Hervorhebung sowie Kursivschrift im Originaltext).

[27] Für eine genaue Explikation siehe Kap. 2.4.3.

in der Literatur bezeichnet als „*resource integration"*[28], „*orchestration*"[29], „Bedeutungsmultiplikation"[30], „semantische Multiplikation"[31], „Multiplikationseffekt"[32], „semiotische Synergie"[33], „der Effekt kommunikativer Synergie"[34], „Redundanz" (der Botschaft)[35], lässt erkennen, warum es so wichtig ist, multimodale Texte nicht nur durch das Prisma ihrer separaten Einzelteile zu betrachten: Erst durch das holistische Erfassen[36] aller ihrer Elemente kommt man zum richtigen Sinn solcher Botschaften. Wildfeuer u. a. (2020: 20) stellen in diesem Kontext fest:

> Diese Abhängigkeiten sowie Wechselwirkungen zwischen den Elementen ist ein wichtiges und zugleich schwieriges Thema im Kontext von Multimodalität, weil der Gebrauch unterschiedlicher Modalitäten jeweils Einfluss darauf haben kann, *was jede einzelne Modalität zum großen Ganzen beiträgt.* […] Wir müssen also zum einen herausfinden, was jede Modalität für sich allein zum komplexen Ganzen tatsächlich beiträgt, dürfen aber zugleich nie aus dem Blick verlieren, welche Informationen ‚lediglich' aus der Tatsache entstehen, dass mehrere Modalitäten miteinander kombiniert werden (Kursivschrift im Originaltext).

Der Umgang mit multimodalen Texten bedeutet, dass es während ihrer Produktion und Rezeption zur „Integration der verschiedenen Zeichenressourcen zu einem syntaktischen, semantischen und funktionalen Ganzen" (Stöckl 2011: 45) kommt. Dies stellt die Rezipient*innen vor eine große Herausforderung, denn sie müssen imstande sein:

> to capture the way in which different semiotic modalities cocontextualise each other in ways that are not predictable on the basis of the different semiotic resources seen as separate modalities (Baldry/Thibault 2006: 18).

Gerade aus diesem Grunde erwartet man von den Textempfänger*innen, dass sie über eine Art multimodaler Kompetenz[37] verfügen (vgl. Ballstaedt 2005: 61f; Baacke 2007: 98f; Stöckl 2011: 45; Müller 2012: 30; Raith 2014: 49). Ballstaedt (2005) zufolge handelt es sich bei der multimodalen Kompetenz

---

[28] Siehe: Baldry/Thibault (2006: 18).
[29] Siehe: Kress (2010: 157).
[30] Diese Metapher wurde am Beispiel von Jay Lemkes 1998 weit verbreitetem Ausdruck *multiplying meanings* gebildet (vgl. Wildfeuer u. a. 2020: 18).
[31] Siehe: Fei (2004: 239).
[32] Siehe: Bucher (2011a: 152); Bucher (2012: 67).
[33] Siehe: Schmitz (2011: 33); Schmitz (2015: 12).
[34] Siehe: Maćkiewicz (2021: 11).
[35] *„nadsumatywność" przekazu* (vgl. Maćkiewicz 2017: 35; in Anlehnung an Wolańska 2007: 313).
[36] Stöckl (2004c: 18f.) nennt dies „Ganzheitlichkeit in der Analyse".
[37] Jäger (2002, 2010), der in seinen Arbeiten für den Begriff der Transkriptivität plädiert, bezeichnet diese Art von Fähigkeiten „transkriptive Intelligenz" (vgl. Jäger 2002: 35). In der englischsprachigen Literatur kann man in diesem Falle dagegen auf die Bezeichnung *multimodal literacy* stoßen (vgl. z. B. Sanders/Albers 2010; Hines 2014; Mills/Unsworth 2017). Hines (2014: 14) äußert sich dazu folgendermaßen:

> "[…] multimodal literacy, which can be loosely defined as the understanding of the use of words, images, and sounds to create meaning".

> einmal um Kompetenzen im Umgang mit den Zeichensystemen (verbale und visuelle *literacy*), zum anderen um Kompetenzen im Umgang mit den jeweiligen Medien (z. B. Fernsehen, Computer, Internet). […] Die produktive Kompetenz [der multimodalen Kompetenz – KS] umfasst die Fähigkeiten, Text-Bild-Kompositionen zum Beispiel in Lehrmaterial effektiv zu gestalten. Die rezeptive Kompetenz umfasst die Fähigkeiten, Text-Bild-Kompositionen kognitiv zu verarbeiten, d. h. sie wahrzunehmen und zu interpretieren (Ballstaedt 2005: 61; Kursivschrift im Original).

Unter dem Terminus multimodale Kompetenz versteht man also zum einem ein bestimmtes Wissen im Bereich der allgegenwärtigen Multimodalität sowie der (Neuen) Medien, die zu ihrer Generierung jeweils gebraucht werden, zum anderen spezifische, eingeübte Fähigkeiten, die man zur Interaktion mit multimodalen Texten braucht. Stöckl (2011: 45), der sich in seiner Arbeit auf sprachlich-bildliche Kommunikate fokussiert und die beiden Zeichensysteme (Sprache und Bild) darin als gleichwertige Teiltexte betrachtet, zählt zu solchen „kognitiven und textpraktischen Tätigkeiten“, die man zur Lektüre von Sprache-Bild-Texten benötigt, z. B. folgende Komponenten:

- Fähigkeiten, Sorten bzw. Typen von Bildern kategorisierend zu erkennen,
- dem Bild eine im Verwendungskontext relevante Bedeutung zuzuweisen,
- den Sprachtext im Abgleich mit der visuellen Botschaft zu verstehen,
- semantisierte Sprache und kontextualisiertes Bild zu integrieren sowie die Bildlichkeit der Sprache und der Textfläche bzw. des Schriftköpers in den Prozess des Gesamtverstehens einzubeziehen.

Daraus wird ersichtlich, dass bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich sind, um mit multimodalen Texten erfolgreich umzugehen. Sowohl als Produzent*in als auch als Rezipient*in eines solchen Textes muss man imstande sein, Verknüpfungen zwischen semiotisch ausdifferenzierten Ressourcen zu verstehen und diese reflektierend zu betrachten. In multimodalen Texten wirken sprachliche und bildliche Zeichen zusammen, um gemeinsam Sinn herzustellen. Wer diese Texte produziert und rezipiert, muss sich dessen bewusst sein.

Eine transparente Systematisierung von Komponenten der multimodalen Kompetenz bietet Müller (2012). In Anbetracht der Perspektive (Rezeptions-/Produktionsseite), aus welcher die multimodalen Texte wahrgenommen werden können, unterscheidet sie zwischen ihren folgenden Teilbereichen (siehe Abb. 2):

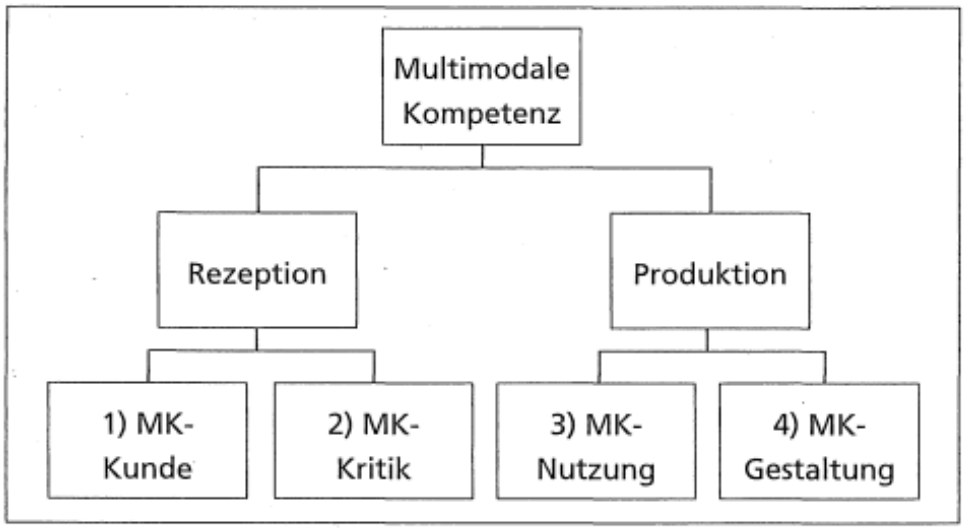


Abb. 2. Vier Teilbereiche der multimodalen Kompetenz (MK = multimodales Kommunikat) (Müller 2012: 30; in Anlehnung an Baacke 2007: 98f.).

Wie in Abbildung 2 dargestellt, umfasst die rezeptive Seite einer multimodalen Kompetenz zwei Teilbereiche: MK-Kunde und MK-Kritik. Der erste Bereich – MK-Kunde – bezieht sich auf die Kenntnisse des Empfängers über Funktions- und Wirkungsweisen von multimodalen Texten (z. B. wie Texte und Bilder zusammenwirken, wie sie zu verstehen sind etc.). Der zweite Bereich – MK-Kritik – umfasst das kulturelle bzw. interkulturelle Grundwissen, das es erlaubt, sich mit den Kommunikaten kritisch auseinanderzusetzen und diese reflektierend zu betrachten. Zur produktiven Seite der multimodalen Kompetenz zählen dagegen MK-Nutzung und MK-Gestaltung. Unter MK-Nutzung wird die Fähigkeit, die multimodalen Kommunikate sinnvoll „für eigene Anliegen nutzen" (Müller 2012: 30) zu können, verstanden. Unter MK-Gestaltung – das Wissen im Bereich der rechtlichen und technischen Fragen bezüglich der vorhandenen und im Kommunikat gebrauchten Ressourcen[38] (vgl. Müller 2012: 30f.).

Da die multimodale Kommunikation gegenwärtig eine zentrale Rolle im Leben vieler Menschen spielt und die meisten von ihnen über eine unzureichende (oder gar keine) multimodale Kompetenz verfügt, wird in der Fachliteratur immer häufiger auf die Notwendigkeit hingewiesen, „einen produktiven und kritischen Umgang mit Kombinationen unterschiedlichster Ausdrucksformen zu erlernen und zu pflegen" (Wildfeuer u. a. 2020: 15f.).

[38] Es handelt sich dabei vor allem um die Fragen, inwieweit Bilder in multimodalen Kommunikaten verwendet werden können. Müller (2012: 31) verdeutlicht:

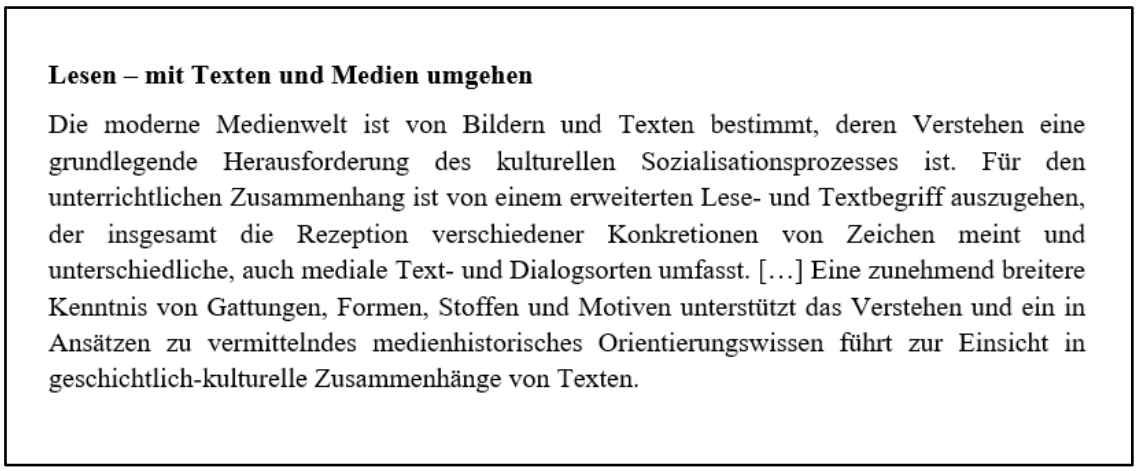
> „Bevor sich die Schülerinnen und Schüler selbst Text-Bild-Kommunikate erstellen, bei denen sie bereits bestehende Bilder verwenden, müssen rechtliche Fragen thematisiert werden […]".

Als Beispiel nennt die Autorin die Frage des Copyrights (vgl. Müller 2012: 31).

Diese Kompetenz ist nicht nur für die bewusste Rezeption und Produktion der medialen multimodalen Kommunikate von Bedeutung, sondern auch z. B. für schulische Zwecke (vgl. Blell 2010: 95; Hallet 2010: 29; Müller 2012: 31; Wildfeuer u. a. 2020: 17). Lütge/Owczarek (2019) verdeutlichen:

> Es reiche nicht mehr aus, lediglich die schriftliche Verständigung zu beherrschen. Multimodale Kommunikation müsse gelehrt und gelernt werden, um eine kompetente Nutzung der zeitgenössischen Medien zu ermöglichen (Lütge/Owczarek 2019: 23; in Anlehnung an Kalantzis/Cope 2012: 2).

Im deutschen Bildungssystem wurde der Bedarf nach einer Schulung der Medienkompetenz und im Rahmen dieser des Verständnisses von Verknüpfungen zwischen sprachlichen und graphischen Elementen der medialen Kommunikate schon vor einigen Jahren erkannt und in die Praxis umgesetzt. Wildfeuer u. a. (2020: 16) zufolge: „Viele Lehr- und Bildungspläne in Deutschland beinhalten zum Beispiel heute ganz selbstverständlich die Anforderung, dass Kombinationen aus Bild- und Textmaterialien, Filmen und anderen Kommunikationsformen im Unterricht diskutiert werden […]“. Die beiden folgenden Beispiele aus den Bildungsplänen der Freien Hansestadt Bremen (das erste für den Sekundarbereich I, Gymnasium, Fach Deutsch aus dem Jahre 2007, das andere stufenübergreifend für den Bereich: Medienbildung aus dem Jahre 2012) sollen diese Tatsachen bestätigen:



Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Die moderne Medienwelt ist von Bildern und Texten bestimmt, deren Verstehen eine grundlegende Herausforderung des kulturellen Sozialisationsprozesses ist. Für den unterrichtlichen Zusammenhang ist von einem erweiterten Lese- und Textbegriff auszugehen, der insgesamt die Rezeption verschiedener Konkretionen von Zeichen meint und unterschiedliche, auch mediale Text- und Dialogsorten umfasst. […] Eine zunehmend breitere Kenntnis von Gattungen, Formen, Stoffen und Motiven unterstützt das Verstehen und ein in Ansätzen zu vermittelndes medienhistorisches Orientierungswissen führt zur Einsicht in geschichtlich-kulturelle Zusammenhänge von Texten.

Abb. 3. Deutsch. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5–10; Freie Hansestadt Bremen (Senator für Bildung und Wissenschaft 2007: 7).

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich: Kommunikation

Wirkungen von Farbe (Bereich Kunst, Sekundarstufe I)

Kurze Ton- und Filmsequenzen verstehen (Bereich Englisch, Sekundarstufe I)

Das Internet zur Informationsbeschaffung und Kommunikation mit fremdsprachigen Partnern nutzen (Bereich Französisch, Sekundarstufe II)

Visuelle Kommunikation zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen (Bereich Kunst, Sekundarstufe II)

Kompetenzbereich: Information

Verschiedene Informationsquellen wie Text, Grafik, Statistik bearbeiten, prüfen und kritisch bewerten (Bereich Soziologie, Sekundarstufe II)

Diagramme erstellen und bewerten (Bereich Naturwissenschaften/Mathematik/Gesellschaft und Politik, Sekundarstufe I)

Medien verstehen und nutzen (Bereich Deutsch, Sekundarstufe I)

Diskontinuierlichen Texten gezielt Informationen entnehmen (Bereich Englisch, Sekundarstufe I)

Weitere Informationsquellen zum vertieften Verständnis von Sachverhalten, Texten und Medien sachgerecht und prüfend nutzen (Bereich Deutsch, Sekundarstufe II)

Kompetenzbereich: Visualisierung und Gestaltung

Statistiken erstellen, auswerten und interpretieren (Bereich Soziologie, Sekundarstufe II)

Kompetenzbereich: Präsentation

Kritische Analyse von grafischen Darstellungen und Erkennen von Manipulationen (Bereich Mathe, Sekundarstufe I)

Kompetenzbereich: Analyse/Reflexion

Informations- und Unterhaltungsfunktion von Medien unterscheiden (Bereich Deutsch, Sekundarstufe I)

Abb. 4. Medienbildung. Bildungsplan stufenübergreifend; Freie Hansestadt Bremen (Landesinstitut für Schule Bremen 2012: 9–12; eigene Bearbeitung).

Auch der polnische Kernlehrplan für die allgemeine Bildung erwähnt[39] die mediale Bildung und Medienkommunikation sowie ihren bewussten, kritischen Gebrauch. Im Folgenden einige Beispiele dafür:

[39] Der polnische Kernlehrplan für die allgemeine Bildung wurde auf der Grundlage zahlreicher Rechtsakte erstellt und gilt in einheitlicher Fassung landesweit für das gesamte Bildungssystem. Die Rede ist von der Verfassung der Republik Polen (der oberste Rechtsakt Polens, die aktuelle Fassung vom 2. April 1997), Gesetzen über das Bildungssystem (zur Zeit gilt das Gesetz vom 14. Dezember 2016 – Bildungsgesetz) sowie Verordnungen des Ministers für Nationale Bildung (für die vorliegende Arbeit ist die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 14. Februar 2017 über den Kernlehrplan für die Vorschulerziehung und den Kernlehrplan für die allgemeine

Bildungsstufe I: Grundschule, Klassen I–III[40]

In der Bildungsstufe I wird die Bildung in integrierter Form realisiert. Ihr Ziel ist es, „die ganzheitliche Entwicklung des Kindes zu fördern“ (MEN 2017: 16; Übersetzung – KS). In dieser Stufe gibt es keine detaillierten Angaben zur medialen Bildung bzw. Medienkommunikation.

Bildungsstufe II: Grundschule, Klassen IV–VIII

1) Zum Fach Moderne Fremdsprache (Lehrinhalte – detaillierte Anforderungen, Punkt VIII, Unterpunkt 1) heißt es: „Der*Die Schüler*in verarbeitet einen einfachen Text mündlich oder schriftlich: Er*Sie gibt in einer modernen Fremdsprache Informationen wieder, die in visuellem (z. B. Diagramme, Karten, Symbole, Piktogramme) oder audiovisuellem (z. B. Filme, Werbung) Material enthalten sind“ (MEN 2017: 74; Übersetzung – KS).

2) Das Fach Gemeinschaftskunde (Lehrinhalte – detaillierte Anforderungen, Punkt X, Unterpunkte: 3, 4, 5) beinhaltet folgende Informationen: „Massenmedien. Der*Die Schüler*in: 3) stellt die Funktionen der Werbung dar und analysiert kritisch eine ausgewählte Werbebotschaft; 4) nennt Ziele von sozialen Kampagnen; analysiert Materialien einer ausgewählten Kampagne dieser Art; 5) zeigt die Bedeutung der öffentlichen Meinung auf; findet im Internet Umfrageberichte zur öffentlichen Meinung sowie entschlüsselt und interpretiert einfache Ergebnisse solcher Untersuchungen“ (MEN 2017: 108; Übersetzung – KS).

3) Zum Fach Erdkunde (Lehrinhalte – detaillierte Anforderungen, Punkt XII, Unterpunkte: 4 und 5 sowie Punkt XIII, Unterpunkt 3) heißt es: „[…] Der*Die Schüler*in: 4) stellt die Hauptmerkmale der demografischen Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur der Region auf der Grundlage von selbst herausgesuchten statistischen Daten und thematischen Karten dar; 5) präsentiert in beliebiger Form

Bildung in der Grundschule, […], für die allgemeine Bildung in der Branchenschule des ersten Grades, […] und für die allgemeine Bildung für eine postsekundäre Schule (MEN 2017) sowie die Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 30. Januar 2018 über den Kernlehrplan für allgemeinbildende Oberschule, Technikum und für die Branchenschule des zweiten Grades (MEN 2018) von großer Bedeutung).

[40] Das polnische Bildungssystem ist dreistufig aufgebaut und umfasst:
Bildungsstufe I – Grundschule (Klasse I–III),
Bildungsstufe II – Grundschule (Klasse IV–VIII),
Bildungsstufe III – allgemeinbildende Oberschule und Technikum.

(z. B. Multimedia-Präsentation, Plakat, Film, Fotoausstellung) die Natur- und Kulturschätze der Region“; „[…] Der*Die Schüler*in: 3) präsentiert in beliebiger Form (z. B. Multimedia-Präsentation, Plakat, Film, Fotoausstellung) die Attraktivität seiner*ihrer „Heimatstadt“ als Wohn- und Wirtschaftsstandort auf der Grundlage der aus unterschiedlichen Quellen selbst herausgesuchten Informationen“ (MEN 2017: 123f.; Übersetzung – KS).

4) Das Fach Informatik, Klasse IV–VI (Lehrinhalte – detaillierte Anforderungen, Punkt II, Unterpunkt 3d) beinhaltet folgende Informationen: „[…] Der*Die Schüler*in: […] zeigt Fähigkeiten zur Erstellung kurzer multimedialer Präsentationen, die Text und Grafik kombinieren. Er*Sie verwendet dazu fertige Vorlagen oder entwirft diese nach eigenen Ideen“ (MEN 2017: 176; Übersetzung – KS).

   Zum Fach Informatik, Klasse VII–VIII (Lehrinhalte – detaillierte Anforderungen, Punkt II, Unterpunkte: 3d und 3e) heißt es hingegen: „[…] Der*Die Schüler*in […] zeigt Fähigkeiten zur 3d) Erstellung einer multimedialen Präsentation mit Text, Grafik, Animation, Ton und Video. Er*Sie verwendet darin Hyperlinks; 3e) zeigt Fähigkeiten zur Erstellung einer einfachen Webseite mit Text, Grafik, Hyperlinks. Er*Sie verwendet dabei grundlegende HTML-Befehle“ (MEN 2017: 178; Übersetzung – KS).

5) Zum Fach Kunst kann man im Abschnitt Voraussetzungen und Lehrmethoden auf folgende Informationen stoßen: „Von immanenter Bedeutung in der Entwicklung von Lernenden ist auch die Erziehung zu Verantwortungsbewusstsein und Respekt vor eigenen Werken sowie vor den Werken anderer, einschließlich des kulturellen Erbes. Dies kann auch in der Schaffung einer Sammlung von eigenen Werken, ihrem Dokumentieren sowie ihrer rechtmäßigen Veröffentlichung zum Ausdruck kommen. Die Lehrer*innen sollten die Schüler*innen für den Schutz des geistigen Eigentums sensibilisieren, sie darauf aufmerksam machen sowie ihnen die Erstellung von Plagiaten und/oder die Veröffentlichung von geschützten Werken u. a. in den Medien ohne Einwilligung des Urhebers bzw. der Abgebildeten (Das Recht am eigenen Bild) nicht gestatten“ (MEN 2017: 91; Übersetzung – KS).

Bildungsstufe III: allgemeinbildende Oberschule und Technikum

* Am Anfang des Kernlehrplanes wurde Folgendes notiert: „Da die sozialen Medien eine immer wichtigere Rolle sowohl im sozialen als auch im persönlichen Leben der Menschen spielen, sollte jede*r Lehrer*in der Medienerziehung viel Aufmerksamkeit schenken, d. h. der Erziehung der Schüler*innen zur angemessenen Rezeption und Nutzung von Medien“ (MEN 2018: 4; Übersetzung – KS).

1) Zum Fach Polnisch (Lernziele – allgemeine Anforderungen) lautet Punkt 9 wie folgt: „Schulung der Fähigkeit, die Rolle der Medien sowie ihre Auswirkungen auf das Verhalten und die Einstellungen der Menschen zu verstehen sowie die Medienbotschaften kritisch zu rezipieren und sie bewusst zu verwenden“ (MEN 2018: 24f.; Übersetzung – KS).

   Im Abschnitt Voraussetzungen und Lehrmethoden steht dagegen: „Der Polnischunterricht in der Stufe III bereitet die jungen Menschen auch auf die bewusste Rezeption, kritische Analyse sowie Verarbeitung von medialen Botschaften und Kommunikaten vor. Die Schüler*innen sollen die Bedeutung und Rolle der Medien in der Gegenwart verstehen und sie bewusst verwenden“ (MEN 2018: 40f.; Übersetzung – KS).

2) Zum Fach Moderne Fremdsprache (Lehrinhalte – detaillierte Anforderungen, Punkt VIII, Unterpunkt 1) heißt es: „Der*Die Schüler*in verarbeitet einen Text mündlich oder schriftlich: Er*Sie gibt in einer modernen Fremdsprache Informationen wieder, die in visuellem (z. B. Diagramme, Karten, Symbole, Piktogramme) oder audiovisuellem (z. B. Filme, Werbung) Material enthalten sind“ (MEN 2018: 45; Übersetzung – KS).

3) Zum Fach Kunst (Lehrinhalte – detaillierte Anforderungen, Punkt IV, Unterpunkte 1, 2, 3, 4 und 6) ist zu lesen: „Einführung in den Bereich der Multimedia-Kunst, kreativer Ausdruck auf der Grundlage zeitgenössischer visueller Kommunikationsmittel. Der*Die Schüler*in: 1) definiert den Begriff Multimedia als Media, die aus der Kombination unterschiedlicher Informationsübermittlungsformen (Text, Ton, Grafik, Animation, Video) bestehen; 2) nennt Bereiche, in denen Multimedia ihre Anwendung finden (Kunst, Werbung, Bildung, Unterhaltung); 3) versteht, dass die gegenwärtige schöpferische Tätigkeit es erlaubt, eine Vielzahl von Medientechniken und -werkzeugen zu verwenden; 4) bereitet selbstständig mit einfachen Aufnahmemitteln einen mehrsekündigen Film, eine Präsentation oder eine

Fotoserie zu einem vorgegebenen oder selbst ausgewählten Thema vor; […] 6) beurteilt kritisch eigene und von anderen Autoren vorbereitete Filme, Präsentationen und Fotografien“ (MEN 2018: 100f.; Übersetzung – KS).

4) Zum Fach Gemeinschaftskunde (Lehrinhalte – detaillierte Anforderungen, Punkt II, Unterpunkt 7) heißt es: „Bürgergesellschaft. Der*Die Schüler*in analysiert kritisch die Medienbotschaften und vergleicht Botschaften aus unterschiedlichen Medien zu denselben Ereignissen oder Prozessen; formuliert eigene Schlussfolgerungen auf der Grundlage der gesammelten Fakten; erkennt Anzeichen für unethisches Verhalten der Journalist*innen“ (MEN 2018: 139; Übersetzung – KS).

Diese Beispiele veranschaulichen, dass das Thema der Medien und der medialen Kommunikation in beiden Ländern zwar berührt wird, die Anforderungen jedoch sehr allgemein formuliert sind, ohne darin z. B. „genauere Details über Methoden und Herangehensweisen zu unterbreiten“ (Wildfeuer u. a. 2020: 16). Zum erfolgreichen Umgang mit multimodalen Kommunikaten (d. h. zum Verstehen ihrer Bauweise, zur Erschließung ihrer Botschaft, zum Verstehen der Wirkung des Gesamttextes etc.) ist jedoch unstreitig wenigstens ein Grundwissen im Bereich der allgegenwärtigen Multimodalität vonnöten, auch wenn der Begriff selbst in den Beschreibungen in keiner Form erwähnt wird[41].

Die multimodale Kompetenz wird schon als eine „Schlüsselkompetenz“[42] (Müller 2012: 31) der gegenwärtigen Zeit angesehen. Wer nicht darüber verfügt, ist nicht

[41] Im polnischen Kernlehrplan werden Werke erwähnt, die aus der Kombination unterschiedlicher Zeichensysteme bestehen (z. B. Fach Kunst, MEN 2018: 100f.), diese werden jedoch unter dem Begriff multimedial und nicht multimodal erfasst. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass in der polnischen Textlinguistik immer noch die Auffassung dominiert, dass die Zeichenmodalitäten Medien sind. Nach Bartmiński/Niebrzegowska-Bartmińska (2009: 71):

> „Multimediale Texte sind Texte, die unter Beteiligung zweier oder mehrerer unterschiedlichen semiotischen Codes gebaut werden: sprachlichen und auditiven, wie in Kassetten mit Rezitationen und Songs; sprachlichen und bildlichen, wie in Büchern mit Abbildungen oder in Comics; sprachlichen, auditiven und bildlichen, wie im Theater, im Film“ (Übersetzung – KS).

[42] Der Terminus „Schlüsselkompetenz(en)“ wurde zum ersten Male im Jahre 2006 von dem Europäischen Parlament und dem Rat im Kontext des lebenslangen Lernens gebraucht. Als Schlüsselkompetenzen wurden damals:

> „diejenigen Kompetenzen [bezeichnet – KS], die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates 2006: 4).

Man legte insgesamt acht Schlüsselkompetenzen fest, deren Entwicklung in allen Mitgliedstaaten der EU gefördert werden sollte: 1) Muttersprachliche Kompetenz, 2) Fremdsprachliche Kompetenz, 3) Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, 4) Computerkompetenz, 5) Lernkompetenz, 6) Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, 7) Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz und schließlich

imstande, multimodale Kommunikate problemlos zu rezipieren und zu produzieren. Tagtäglich haben die Menschen mit multimodalen Kommunikaten zu tun. Das Bildungswesen hat daher die Pflicht, endlich den Wert der Multimodalität und der damit verbundenen multimodalen Kompetenz in den Bildungsplänen zu unterstreichen und sie darin als einen gleichwertigen Teil z. B. der digitalen Kompetenz zu berücksichtigen, die in der Empfehlung des Rates aus dem Jahre 2018 folgendermaßen beschrieben wurde:

> […] sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien für die allgemeine und berufliche Bildung, die Arbeit und die Teilhabe an der Gesellschaft. Sie erstreckt sich auf Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Medienkompetenz, die Erstellung digitaler Inhalte (einschließlich Programmieren), Sicherheit (einschließlich digitales Wohlergehen und Kompetenzen in Verbindung mit Cybersicherheit), Urheberrechtsfragen, Problemlösung und kritisches Denken (Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates 2018: 9).

1.3. Einige Konzepte des multimodalen Textverstehens

In multimodalen Texten kann man auf eine Vielzahl verschiedener Zeichenmodalitäten stoßen, die sich nicht nur auf unterschiedliche Sinne auswirken, sondern auch die kommunikativen Funktionen im Gesamttext teilen. Im Folgenden sollen die populärsten Konzepte des multimodalen Textverstehens im Hinblick auf drei unterschiedliche Perspektiven – die linguistische, die interaktionale sowie die interdisziplinäre – dargelegt und einander gegenübergestellt werden.

---

8) Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Diese Schlüsselkompetenzen wurden danach durch die neue Empfehlung aus dem Jahre 2018 vor allem aufgrund der Tatsache, dass „[…] Technologien in allen Arbeits- und Lebensbereichen eine größere Rolle spielen und unternehmerische und soziale Kompetenzen und Bürgerkompetenz für die Resilienz und die Anpassungsfähigkeit immer wichtiger werden“ (Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates 2018: 2) modifiziert und entsprechend geändert. Auch die Definition für Schlüsselkompetenzen selbst wurde folgenderweise erweitert:

> „Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, Vermittelbarkeit, soziale Inklusion, eine nachhaltige Lebensweise, ein erfolgreiches Leben in friedlichen Gesellschaften, eine gesundheitsbewusste Lebensgestaltung und aktive Bürgerschaft benötigen. Sie werden im Sinne des lebenslangen Lernens von Kindesbeinen an während des gesamten Erwachsenenlebens durch formales, nichtformales und informelles Lernen in allen Umgebungen entwickelt: in der Familie, in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft und anderen Gemeinschaften“ (Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates 2018: 7).

Die neu unterschiedenen Schlüsselkompetenzen stellten sich wie folgt dar: 1) Lese- und Schreibkompetenz, 2) Mehrsprachenkompetenz, 3) mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik, 4) digitale Kompetenz, 5) persönliche, soziale und Lernkompetenz, 6) Bürgerkompetenz, 7) unternehmerische Kompetenz sowie 8) Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates 2018: 7f.).

1.3.1. Multimodale Linguistik

Mit der textuellen Verbindung von Sprache und Bild aus linguistischer Perspektive beschäftigt sich z. B. Stöckl (2011). In seinen Überlegungen geht der Autor davon aus, dass „Bilder kodierte Objekte sind, deren Zeichen bestimmten Regeln folgen“ (Stöckl 2011: 51). Ihre Wichtigkeit wird gegenwärtig immer noch stark vernachlässigt, genauso wie die Tatsache, dass sie sehr selten allein auftreten und meistens in Verbindung mit Sprache oder anderen Zeichenmodalitäten angeboten werden (vgl. Stöckl 2011: 46). Warum sie so stark an Popularität gewinnen, erklärt Stöckl (2011), indem er folgende Eigenschaften von Bildern nennt:

- Bilder setzen beim Betrachter die Kenntnis der dargestellten Gegenstände, Weltausschnitte und Situationen voraus;
- Sie geben immer Auskunft über das Aussehen und die Lage von Elementen im Raum oder in der Fläche;
- Bilder bieten dem Rezipienten ein Bedeutungspotenzial, das durch einen entsprechenden Kontext aktiviert und erschlossen werden muss;
- Die Wahrnehmung und das Verstehen von Bildern sind vergleichsweise mühelos und schnell (vgl. Stöckl 2011: 49).

Bilder, von denen besonders in verschiedenen Visualisierungen und Präsentationen Gebrauch gemacht wird, springen ins Auge und sind in der Lage, verschiedene Situationen schnell zu veranschaulichen. Sie beeinflussen die Emotionen der Rezipient*innen und bahnen ihnen den Weg zur Textrezeption. Überdies ist zu beachten:

> Da bei Bildern prinzipiell jeder Formaspekt der Zeichen in die Deutung eingehen kann, gelten sie als semantisch dichte semiotische Ressource. Rezipienten fokussieren also nicht nur auf eine Art generalisierte Inhaltsessenz, sondern nehmen auch feine Formdetails, wie Farbe, Umrisslinien, Schärfe etc. wahr, die dann als Stil die Anmutung eines Bildes beeinflussen (Stöckl 2011: 50).

Deswegen plädiert Stöckl (2011) dafür, Bildern in multimodalen Texten größere Bedeutung zuzuschreiben und sie als einen „vollwertigen Teil des Gesamttexts“ (Stöckl 2011: 55) zu betrachten. Beim Vergleich von Bildern mit der Modalität Sprache lässt sich feststellen, dass Sprache „ein starkes und flexibles Zeichensystem“ (Stöckl 2011: 50) ist, was zur Folge hat, dass einige Wissenschaftler*innen sie für ein „Archimedium“ (Jäger 2002: 34; zitiert in Stöckl 2011: 50) halten. So wie bei anderen Zeichenmodalitäten lassen sich jedoch auch bei Sprache bestimmte Schwächen erkennen, die vor allem „beim Sprechen über Klangeindrücke, Geruchs- und Geschmackserlebnisse oder beim Schildern von Wegen und räumlichen

Anordnungen“ (Stöckl 2011: 50) zum Ausdruck kommen[43]. Da Stöckl (2011: 55) die Meinung vertritt, dass „Bilder wie Texte [funktionieren]“, schreibt er ihnen den Textstatus zu und schlägt vor, Verbindungen, in denen Sprache und Bild gemeinsam vorkommen, als „Sprache-Bild-Texte“ zu bezeichnen. Dadurch wird die Gleichwertigkeit dieser beiden Elemente in einem Gesamttext hervorgehoben.

Um die Rolle der visuellen Elemente im Rahmen eines multimodalen Kommunikates noch stärker zu unterstreichen und aufzuzeigen, dass ihre Analyse zum Verständnis der Gesamtbotschaft von immanenter Bedeutung ist, konzipiert Stöckl (2011: 50–55) ein Modell des Bildverstehens, das zugleich den Ausgangspunkt zum multimodalen Textverstehen bilden sollte. Das multimodale Textverstehen begreift er dabei als

> wechselseitiges Aktivieren und Formen der Bedeutungspotenziale von Sprache und Bild mit dem Ziel, eine im Kontext relevante und schlüssige minimale Gesamtbotschaft zu rekonstruieren. Verstehen wurde hier als Folge von perzeptiven und kognitiven Operationen konzipiert, die auf den Sprache-Bild-Abgleich und eine kontextsensible Sinnzuschreibung gründen (Stöckl 2011: 55).

Dieses Modell setzt sich aus vier Ebenen zusammen und – so betont es Stöckl (2011: 53) – „[d]ieser [darin beschriebene – KS] Prozess kann individuell verschieden ablaufen, er folgt keiner festen Reihenfolge, sondern die einzelnen Ebenen können mehrfach und in flexibler Ordnung durchlaufen werden“. Die angesprochenen Ebenen stellen sich wie folgt dar:

1) Kontext- und Situationserkennung – die Rezipierenden stellen, bevor sie sich genauer mit dem Bild befassen, zuallererst Überlegungen zu dem Zweck und zu den Funktionen des Bildes an. Erst dann gehen sie zu der einführenden Analyse des Bildes über;
2) Gestalterkennung und -integration – auf dieser Ebene erfolgt die Erkennung und Systematisierung der visuellen Elemente eines multimodalen Textes. Die Rezipierenden nehmen visuelle Formen wahr und integrieren sie „zu bedetungshaltigen Zeichen“ (Stöckl 2011: 53);
3) Sachverhaltserkennung – an dieser Stelle erfolgt eine detaillierte Analyse des Bildes. Die Rezipierenden denken dann darüber nach, was und wie mit dem Bild dargestellt wurde. „Dabei kategorisiert der Betrachter das Bild hinsichtlich der medial-technischen Beschaffenheit […] und der Abbildungspraktik […]“ (Stöckl 2011: 54);

[43] Stöckl (2011: 47) betont, dass „jede Zeichenressource und jedes Medium seine Stärken und Schwächen aufweist“. Dieses Phänomen wird als die „autochthone Semantik“ (Holly 2007: 392; zitiert in Stöckl 2011: 47) genannt.

4) Sprache-Bild-Verknüpfung – die letzte, vierte Ebene beinhaltet die Analyse der Sprache-Bild-Verknüpfung. Nach Stöckl „[verfügen] Gesamttexte über (Makro)Propositionen, die aus Nomination (Bezug auf einen Gegenstand) und Prädikation (Zuweisung von Eigenschaften zu dem Gegenstand) bestehen“ (Stöckl 2011: 54). Die Rezipierenden führen darin eine Menge von kognitiven Operationen durch, indem sie z. B. nach möglichen Nominationen und/oder Prädikationen suchen oder metaphorische und metonymische Bezüge zwischen den Zeichensystemen zu erkennen versuchen.

Zur Erläuterung der Tatsache, wie sich Sprache und Bild auf verschiedenen Ebenen des Gesamttextes verbinden und wechselseitig kontextualisieren können, um eine Gesamtbotschaft zu schaffen, weist Stöckl (2011: 55f.) auf folgende Strukturebenen hin:

— Themenstruktur (Inhalt): Texte bestehen aus Teilthemen, die miteinander verknüpft sind. Bilder helfen solche Teilthemen zu veranschaulichen und bauen dadurch inhaltliche Bezüge zu sprachlichen Teiltexten auf;
— Sprachhandlungsstruktur (Funktion): Stöckl zufolge legen die Texte eine hierarchische Reihenfolge von Sprachhandlungen dar. Für Bilder ist es einerseits schwer, diese Sprachhandlungen eindeutig umzusetzen, andererseits „[kommen] die meisten Bilder […] repräsentativen Sprechakten gleich – sie zeigen eine vom Textproduzenten intendierte Sicht der Welt. Sie können aber auch warnen, drohen, instruieren“ (Stöckl 2011: 55);
— Konnektivität – Semiotische Strukturierung (Form): Im Gesamttext hat man es mit der intermodalen Kohäsion und Kohärenz zu tun, d. h. sprachliche und bildliche Teiltexte sind formal wie inhaltlich miteinander verbunden.

Eine andere Perspektive bei der Betrachtung dessen, wie das Phänomen Medientexttyp zu begreifen ist, schlägt Schmitz (2011) vor. Im Gegensatz zu Stöckl (2011), der den Terminus Sprache-Bild-Texte einführt, um die gleichwertige, einheitliche Bedeutung dieser beiden Zeichenmodalitäten in einem Gesamttext hervorzuheben, plädiert Schmitz (2011: 23) für den Begriff „Text-Bild-Gefüge“, um zu betonen, dass nur sprachliche Elemente über den Textstatus verfügen. Multimodale Kommunikate treten laut Schmitz (2011, 2015, 2017) auf besonderen Flächen auf – den sog. Sehflächen. „Dort werden Schrift und Bild in einem durchdachten Layout derart eng miteinander verbunden, dass schriftliche oder bildliche Elemente für sich

allein nur falsch oder gar nicht verstanden werden können“ (Schmitz 2015: 11). Die bedeutendsten Charakteristika von Sehflächen lassen sich wie folgt beschreiben:

— Bild und Sprache stehen auf den Sehflächen beieinander und „erzeugen dadurch gemeinsam den beabsichtigten Sinn“ (Schmitz 2011: 27). Dies bedeutet, man soll sie als Ganzes wahrnehmen, weil sie dieselbe Fläche teilen, um gemeinsam Information zu übermitteln;
— Auf den Sehflächen „[bliebe] das Bild allein unklar“ (Schmitz 2011: 28). Das betrifft auch die Sprache. Als reine Zeichenmodalitäten würden sie in der vermittelten Botschaft unverständlich. Auf den Sehflächen ergänzen nämlich Bilder Texte und Texte Bilder;
— „Text und Bild [stehen] nicht unabhängig nebeneinander, sondern können beide nur in ihrem wechselseitigen Bezug verstanden werden. Dieser Bezug zwischen Bild und Text wie auch die gesamte teils hierarchische, teils lineare Verflechtung sämtlicher Bestandteile der Komposition wird durch ihre gezielte Platzierung organisiert“ (Schmitz 2011: 29). Text und Bild werden also auf den Sehflächen nur dann richtig verständlich sein, wenn sie zusammen auftreten. Die Platzierung dieser beiden Zeichenmodalitäten wird ebenfalls nie dem Zufall überlassen;
— Auf den Sehflächen gehen die Grammatik (bezeichnet als „Randgrammatik“ – Schmitz 2017: 10) und das Design eine Arbeitsteilung ein, um semiotische Ordnung herzustellen und auf diese Weise das Verständnis des multimodalen Textes zu ermöglichen. Dabei gilt, dass „[e]ine je größere Rolle die visuellen Regeln und Gewohnheiten bei der Gestaltung solcher Texte in und an Bildern – nennen wir sie Bildtexte – spielen, desto weniger bleibt für sprachliche Regeln zu tun. Kurz: Je mehr Ordnung Design schafft, desto weniger Grammatik – und umgekehrt“ (Schmitz 2017: 8).

Sehflächen „ziehen Aufmerksamkeit auf sich, ermöglichen größte Informationsmengen auf kleinstem Raum, erlauben vielfältige Präsentations-, Strukturierungs-, Orientierungs- und Rezeptionsweisen und unterstützen den schnellen Blick“ (Schmitz 2011: 25). Dies hat zur Folge, dass sie gegenwärtig immer mehr an Bedeutung gewinnen und dass ständig immer neuere Formen von ihnen entstehen. Die typische Analyse einer Sehfläche erfolgt nach Schmitz auf drei aufeinanderfolgenden Ebenen (vgl. Schmitz 2011: 27–30):

1) Erste Wahrnehmungsebene (die zentrale Hauptbotschaft) – in dieser Phase fokussiert sich der Empfänger auf die größten und farblich auffälligsten Elemente in der Mitte

des Sichtfelds. „Wir lesen die Sehfläche nicht linear wie Texte von oben rechts nach unten links, sondern nehmen das Ganze holistisch wahr, wie wir es von Bildern gewohnt sind“ (Schmitz 2011: 27);

2) Zweitrangige Ebene (Nebenbotschaft) – sie befindet sich irgendwo an der Peripherie der Sehfläche. Ebenfalls in dieser Botschaft stehen die sprachlichen und visuellen Elemente in engem Bezug zueinander und stellen gemeinsam den beabsichtigten Sinn her;
3) Dritte Ebene – die dritte Ebene besteht generell aus Buchstaben, die als herkömmlicher Text gelesen werden. Sie erscheint als weniger wichtig und erfordert von dem*der Rezipient*in eine intensive Lektüre. „So gesehen mutet diese dritte, stark textbasierte Informationsebene […] völlig anders, nämlich trocken und sachlich, an als vor allem die appetitanregende und stark bildbasierte erste, aber auch die zweite Wahrnehmungsebene“ (Schmitz 2011: 30).

Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Schmitz (2011, 2015, 2017) eine völlig andere Betrachtungsweise der multimodalen Texte hat. Im Gegensatz zu Stöckl (2011), für den Bilder über Textstatus verfügen, betrachtet Schmitz diese beiden Zeichenmodalitäten (Text und Bild) als zwei separate Phänomene, obwohl sie sehr häufig in verschiedenen Botschaften nebeneinander vorkommen und interagieren. Gerade aus diesem Grund verwendet er in diesem Falle den Terminus Sehfläche, der einerseits die Trennung zwischen diesen beiden Elementen strikt wahrt, andererseits zum Ausdruck bringt, dass diese beiden Elemente, vor allem aufgrund ihres gemeinsamen Auftretens in einem Text, simultan und holistisch wahrgenommen werden müssen.

Eine weitere Betrachtungsweise der multimodalen Texte bietet Opiłowski (2013, 2015). Opiłowski (2015: 55) verweist darauf, dass multimodale Texte keine Erfindung der Gegenwart sind, sondern dass sie schon vor einigen Jahrhunderten, sogar vor der Gutenberg- Galaxis auftraten, z. B. in Form von Handschriften, die „in kaligrafischer Ausfertigung mit ikonisierten Initialen am Anfang jedes Kapitels verschönert wurden“. Unter dem Begriff multimodaler Text versteht er „das Vorhandensein unterschiedlicher semiotischer Kodes (wie Sprache, Bild, Ton) und dessen pragmatische Realisationen als Semiose in einem Textgebilde“ (Opiłowski 2015: 56). Die sprachlichen Ressourcen erachtet er dabei als konstitutiv für multimodale Texte: Sie sind obligatorisch, damit etwas als Text bezeichnet werden kann. Aus diesem Grunde unterteilt er die Elemente der multimodalen Texte in sprachliche und andere Zeichenmodalitäten (vgl. Opiłowski 2015: 58). Die zweite Gruppe, zu der u. a. Bilder oder Musik gehören, sind seiner

Meinung nach nicht nur keine Texte, sondern auch keine Kommunikate, was er am Beispiel von Bildern folgendermaßen erklärt:

> […] die meisten Botschaften und Funktionen von Bildern in der massenmedialen Kommunikation [ergeben sich] aus der Rekkurenz des Bildlichen auf das Sprachliche (als kommunikative Umgebung von Bildern). Ansonsten erweisen sich Bildinhalte oder interne Bild-Bild-Referenzen ohne Verankerung im sprachlichen Umfeld allzu mehrdeutig oder schlechthin unverständlich (Opiłowski 2015: 58).

Bilder, Musik oder Geräusche bekommen bei Opiłowski (2015: 58) den Status Text bzw. Kommunikat „erst durch ihre Einfügung in einen situativen, sprachlich mitkonstruierten Kontext". Andernfalls werden sie als nichtsprachliche Zeichenmodalitäten kategorisiert. Ihm zufolge sind die Texte im Laufe der natürlichen kommunikativen Evolution zu multimodalen Texten geworden, deswegen plädiert er dafür, unter dem Begriff Text immer einen multimodalen Text zu verstehen (vgl. Opiłowski 2015: 58). Seine Prämissen skizziert er wie folgt:

- Jeder massenmediale Text ist ein multimodaler Text, weil nichtsprachliche Zeichenmodalitäten (Bilder und deren Subformen, Geräusche und Musik) in unterschiedlicher Qualität und Quantität das sprachliche Textgerüst strukturieren, semantisieren und funktionalisieren;
- Jeder Text muss sprachliche Zeichen enthalten, um als Text zu fungieren; ikonische oder auditive Textelemente ohne sprachliche Begleitung sind keine Texte und keine Teiltexte; sie können allein durch situative Einbettung, mediale Vermittlung und bei genereller Erkennbarkeit ihrer Botschaften und Funktionen zu Kommunikaten werden;
- Nichtsprachliche Textteile (z. B. Farben, Schriftarten, Grafiken, Geräusche und Musik), die einen unterschiedlichen Beitrag zur Strukturierung, Semantisierung und Funktionalisierung des Gesamttextes leisten, brauchen nicht alle zusammen in einem multimodalen Text aufzutreten;
- Jeder Textteil stellt Bezüge zu einem anderen Textteil im aktuellen Gesamttext (multimodale Zeicheninteraktion) her, so dass ein kommunikativ-funktionaler Wert erkennbar gemacht wird;
- Jeder Text stellt implizite Textbezüge zu anderen Texten her; dies wird auf der Ebene einer thematischen und typologischen Übereinstimmung von Textsorten und deren Varianten sichtbar. Explizite Textbezüge im Sinne von intendierten und funktionalisierten Textbeziehungen beeinflussen den aktuellen Textinhalt und optimieren die Textwirkung (vgl. Opiłowski 2015: 58f.).

Wenn man sich diese Eigenschaften der multimodalen Texte nach Opiłowski vor Augen führt, wird ersichtlich, dass er der Zeichenmodalität Sprache die wichtigste Bedeutung in einem multimodalen Text zuschreibt. Er unterteilt die Zeichenmodalitäten in sprachliche (Sprache) und nichtsprachliche (z. B. Bild, Musik, Geräusch) Zeichenmodalitäten und ist der Meinung, dass die Texte aufgrund der kommunikativen Evolution zu multimodalen Texten geworden sind und derzeit nur als solche auftreten. Für die Analysen der multimodalen Texte schlägt er vor, eine Art „multimodaler Textlinguistik“[44] (Opiłowski 2013: 223) zu entfalten, innerhalb derer sie untersucht werden können. Sie sollte auf den Ansätzen und Methoden der Textlinguistik basieren und diese weiterentwickeln. Er äußert sich dazu folgendermaßen:

> Damit wird einerseits der kommunikativen Multimodalität in Texten Rechnung getragen, ein Raum für alle potenziellen Kodes in Texten eröffnet und andererseits wird der multimodale Text als Forschungsgegenstand erkennbar gemacht. Die multimodale Textlinguistik bietet somit ein neues Forschungsparadigma, welches die Analyse des Zusammenwirkens diverser semiotischer Zeichen im Text zum Ziel hat. Sprache erweist sich in diesem Gefüge als zentrales Texthandlungsmittel aus zwei Gründen: Ohne Beteiligung sprachlicher Zeichen gibt es keine Texte und das kommunikativ-funktionale Potenzial der Sprache stellt sie ins Zentrum der Interaktion semiotischer Zeichen in einem Textgebilde.

1.3.2. Multimodale Interaktionsanalyse

Eine völlig andere Methode zur Analyse der multimodalen Kommunikationsformen bietet die *Interaktionale Rezeptionsforschung*. Interaktionsforschung bedeutet in diesem Zusammenhang: „deskriptive Erschließung des Phänomenbereichs“ (Fricke 2012: 41), d. h. sie macht „das dynamische Verhältnis zwischen Rezipient und Medienangebot zum zentralen Gegenstand der Analyse“ (Bucher/Schumacher 2012: 9). Empfehlenswert ist in diesem Kontext das von Bucher/Schumacher (2012) herausgegebene Buch *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung.* Rezeption wird darin gesehen als „aktiver Prozess der Aneignung von Medienangeboten, der sich als Interaktion zwischen dem Rezipienten und dem Angebot selbst analysieren lässt“ (Bucher/Schumacher 2012: 10). Im Folgenden wird versucht, die von Bucher (2011a, 2012) in dieser Hinsicht bearbeitete *Interaktive Theorie des multimodalen Verstehens* präzise darzustellen.

Bucher (2012) zufolge sind drei Phänomene unzertrennlich mit der Entwicklung der Medien verknüpft, die bei der Analyse jedes multimodalen Kommunikates mitberücksichtigt sein sollten. Die Rede ist von: Multimodalität, Nonlinearität und Design. Zum ersten Konzept – der Multimodalität – äußert er sich folgendermaßen:

[44] Klemm/Stöckl (2011: 15) verwenden in diesem Falle den Ausdruck „Multimodalitätslinguistik“, um darin den Stellenwert der Linguistik zu betonen.

> Dennoch lässt sich in der Medienentwicklung eine Tendenz beobachten, die alle Mediengattungen gleichermaßen durchzieht und gattungsübergreifende Konsequenzen für die Rezeptionsforschung hat: die Tendenz zur Multimodalisierung, die man medienhistorisch in den größeren Zusammenhang der Ausdifferenzierung stellen kann, ein Begriff, mit dem sich eine ganze Reihe von Wandlungsprozessen erfassen lässt (Bucher 2012: 52).

Und resümiert:

> Das hat zur Folge, dass jede Medienanalyse multimodal ausgerichtet sein muss und zeigen sollte, wie sich Sinn und Bedeutung eines Kommunikationsbeitrags aus den unterschiedlichen Modi ergeben (Bucher 2012: 55).

Nach dem Phänomen der Multimodalität folgt ein zweites Konzept, d. h. die Nonlinearität. Sie „beginnt im Grunde genommen mit dem Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, durch die die zeitliche Dimension der Kommunikation um eine räumliche erweitert wurde“ (Bucher 2012: 56). Ist also Nonlinearität ein fester Bestandteil jeder medialen, multimodalen Kommunikationsform, soll auch ihr bei ihrer Analyse Rechnung getragen werden[45]. Bucher (2012: 56) verdeutlicht:

> Die Simultanität verschiedener Modi impliziert die Anordnung verschiedener Kommunikationselemente in Raum und Zeit und damit die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit im Rezeptionsprozess selektiv einzusetzen.

Die Nonlinearität der Elemente besagt, dass ihre Anordnung in multimodalen Kommunikaten nicht linear, wie bei rein schriftlichen Texten, erfolgt, sondern dass sie darin immer in einer festen, vorher geplanten Konstellation organisiert ist. Das Design „verstanden als sinnhafte Gestaltung und Anordnung, impliziert immer eine relationale Grundkonstellation, in der jeweils mehrere Kommunikationselemente ko-präsent sind“ (Bucher 2012: 57).

Obwohl das Phänomen der Nonlinearität einen zentralen Aspekt der multimodalen Kommunikation bildet, wird ihm in den multimedialen Analysen kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Tatsache erkennt Bucher (2012) und unternimmt den Versuch, sie und die damit verbundene Kategorie des Designs in seine Theorie des multimodalen Verstehens zu integrieren. Er erklärt:

> Multimodales Verstehen zu erklären, und damit das Problem der Kompositionalität auch rezeptionsanalytisch aufzulösen, setzt deshalb voraus, das Verstehen non-linearer Kommunikation zu erklären (Bucher 2012: 68).

[45] Der Autor schlägt vor, die Nonlinearität als Kriterium für die Gruppierung aller Kommunikationsformen anzuwenden. In diesem Kontext unterscheidet er zwischen ihren folgenden Arten:

1. *Lineare Kommunikationsformen*, wie Buchtexte, Hörfunkbeiträge; oder Fernsehfilmbeiträge,
2. *Non-Lineare Kommunikationsformen* wie Online-Angebote, Zeitungen, Plakate,
3. *Hybride Kommunikationsformen* mit linearen und non-linearen Elementen, wie Fernsehbeiträge mit Zusatz-Visualisierungen, Online-Angebote mit Videobeiträgen, Theaterinszenierungen mit simultanen Schauplätzen, oder Vorträge mit Medieneinsatz (Bucher 2011a: 126; Kursivschrift im Originaltext).

Nimmt man das Konzept der Nonlinearität zum Ausgangspunkt des multimodalen Textverstehens, so ergeben sich zwei grundlegende Phasen (Strukturebenen) einer jeden multimodalen Analyse:

1. Die Ebene *der Identifizierung und Gruppierung bedeutungstragender Elemente* im Kommunikationsraum. Diese Dimension kann aus der Sicht einer Rezeptionstheorie auch als *Selektionsproblem* beschrieben werden.

2. Die Ebene der *Kohärenz* und der Erschließungspfade im Kommunikationsraum. Auf dieser Ebene ist die *Dynamik des Erschließungsprozesses* anzusiedeln (Bucher 2012: 69; Kursivschrift im Originaltext).

Bucher (2012: 70) schlägt vor, beide Phasen (Ebenen) vor dem Hintergrund des Interaktionsprozesses zu erläutern:

> Theoretischer Grundgedanke ist dabei, dass die Rezeption eines multimodalen Angebotes nach dem Modell eines Interaktionsprozesses verstanden werden kann: Der Leser, Zuschauer, Nutzer interagiert mit dem Angebot, indem er es Schritt für Schritt auf der Basis seines Vorwissens, seiner Absichten, seiner Annahmen und seines aktualisierten Wissensbestandes erschließt.

Die erste Ebene, die als Selektion und Interaktion bezeichnet wird, fokussiert sich auf den Prozess der Erkennung und Selektion relevanter Zusammenhänge in einem multimodalen Kommunikat. Das multimodale Verstehen wird dabei als eine Form der Problemlösung charakterisiert, die sich in kleinere Teilprobleme zerlegen lässt, nämlich:

Problemtyp	Typische Fragestellungen
Das Identifizierungs- oder Lokalisierungsproblem	Wer ist der Kommunikationspartner oder Autor des multimodalen Angebotes? Mit welcher Art von Kommunikationsangebot habe ich es zu tun? Welche Absichten und Interessen können hinter einem Kommunikationsangebot stehen?
Das Orientierungsproblem	Was ist der aktuelle Kommunikationsstand? An welcher Stelle im Kommunikationsangebot/-verlauf befinde ich mich? Welches Wissen wird vorausgesetzt?
Das Hierarchisierungsproblem	Welche Unter-, Über- und Nebenordnungen bestehen zwischen den verschiedenen Elementen der Kommunikation? Was ist wichtig, was ist weniger wichtig?
Das Navigationsproblem	Wie gelange ich von einem Element zu einem damit zusammenhängenden anderen? Wo liegen die übergangsrelevanten Stellen?
Das Rahmungsproblem	Was gehört – enger oder weiter – zusammen? Was steht im Vordergrund? Was im Hintergrund? Was ist aktuell relevant, was ist latent?
Das Sequenzierungs- und Einordnungsproblem	Wie hängen die verschiedenen – als relevant identifizierten – Elemente einer Kommunikation untereinander zusammen (funktional, strategisch, thematisch)?

Tab. 4. Typologie multimodaler Verstehensprobleme und die entsprechenden Angebote an kommunikativen Lösungshilfen (Gestaltungsmittel) (Bucher 2012: 72; Originalversion).

Die zweite Ebene heißt Interpretation als Interaktion. Diese Ebene besagt, dass „[n]icht Elemente eines Kommunikationsangebotes miteinander [agieren], sondern der Rezipient mit den Elementen eines Angebots auf der Basis seiner in dialogischen Kommunikationen erworbenen Interaktionskompetenz [agiert]“ (Bucher 2012: 146). Es ist also nie das Kommunikationsangebot selbst, dass Bedeutung generiert. Der Sinn eines jeden multimodalen Kommunikates wird immer erst im Verlauf des interaktiven Prozesses zwischen ihm und seinem*er Rezipient*in erzeugt. Dieser Prozess läuft dann wie folgt ab (siehe Abb. 5):

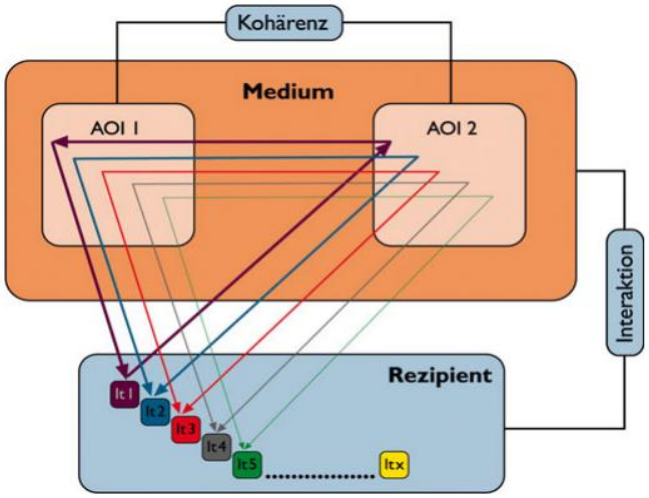


Abb. 5. Prozess der Erschließung eines multimodalen Angebotes (AOI = Area of Interest, It = Interpretation) (Bucher 2012: 71).

In Abbildung 5 wurden zwei Elemente markiert, die für den Prozess des multimodalen Verstehens von großer Bedeutung sind, und zwar *Areas of Interest (AOI)* und *Interpretation (It)*. Dadurch soll zum Ausdruck gebracht werden, dass der Prozess des multimodalen Verstehens ein sukzessiver Prozess ist und dass jede Deutung darin den Ausgangspunkt für weitere Deutungen bildet. Überdies schreibt Bucher (2012):

> Die Abbildung zeigt, dass multimodales Verstehen die räumliche und die zeitliche Dimension der Multimodalität widerspiegelt. Es ist *reziprok,* insofern die einzelnen Elemente nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit anderen gedeutet werden; und es ist *rekursiv,* insofern die Deutungen permanent weiterbearbeitet und modifiziert werden, bis ein befriedigendes Verständnis erzielt ist (Bucher 2012: 70; Kursivschrift im Originaltext).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Buchers (2011a, 2012) Ausführungen deutlich von denen der früher genannten Autoren unterscheiden. Er begreift Medien nicht als technische Geräte zur Informationsgenerierung und -übertragung, sondern als eine Form der multimodalen Kommunikation, die sich aus verschiedenen aufeinander bezogenen Dimensionen zusammensetzt (vgl. Bucher 2012: 74). Diese Dimensionen kann man seiner

Meinung nach „als semiotischen Komplex aus verschiedenen Zeichentypen oder als ein komplexes Geflecht von Handlungen betrachten, die mittels unterschiedlicher Zeichensysteme vollzogen werden“ (Bucher 2012: 74). Der Prozess des multimodalen Verstehens für so verstandene Medien erfolgt seiner Meinung nach immer mehrstufig und berücksichtigt folgende Organisationsebenen:

- die funktionale Ebene, auf der man den Sinn eines Medienbeitrages oder seines Teilelements bestimmt;
- die Formatebene, auf der ihre Zugehörigkeit zu einer medienspezifischen Umsetzung bestimmt wird;
- die zeitlich-sequentielle Ebene, auf deren Grundlage die Beziehungen zwischen den Elementen eines Beitrags und/oder zwischen Beiträgen bestimmt werden;
- die thematisch-inhaltliche Ebene, die mit der Botschaft des Medienbeitrags verbunden ist;
- die lexikalisch-grammatische Ebene, die bestimmt, wie der Beitrag sprachlich realisiert ist;
- die audio-visuelle Ebene, die beschreibt, welche Typen von Abbildungen oder Sounds im Medienbeitrag verwendet wurden, welche Funktionen sie haben und was damit gemeint ist;
- die Design-Ebene, „auf der die operationale Handhabung – z. B. Selektion, Navigation und Identifikation – des entsprechenden Medienangebotes geregelt wird“;
- die räumlich-kompositionelle Ebene, die mit der Anordnung der Elemente verknüpft ist.
- Und die intermodale Ebene, die sich auf die Zusammenhänge zwischen den Modi eines multimodalen Kommunikates bezieht (vgl. Bucher 2012: 74).

1.3.3. Multimodale Interdisziplinarität

Eine ganz neue Betrachtungsweise in der Analyse multimodaler Kommunikate stellen Wildfeuer, Bateman und Hiippala vor. Die Autor*innen des Buches *Multimodality. Disciplinary Thoughts and the Challenge of Diversity* (2017), das später auch auf Deutsch erschien: *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse – eine problemorientierte Einführung* (2020), unterstreichen in ihrer Arbeit die Tatsache, dass das Konzept der Multimodalität in sich viele Disziplinen integriert. Aus diesem Grunde müssen „[n]eue Wege des Umgangs mit den

jeweiligen Herausforderungen und Fragen, die durch die Kombination unterschiedlichster Formen der Bedeutungskonstruktion entstehen, ein[geschlagen] [werden – KS]“ (Wildfeuer u. a. 2020: 10), welche die Vielschichtigkeit der Multimodalität in vollem Ausmaß zu erfassen vermögen. Auf diese Weise entstand das Konzept der multimodalen Interdisziplinarität[46][47].

Das Hauptziel der von Wildfeuer u. a. (2020) verfassten Arbeit besteht darin, „ein grundlegendes Konzept für den Raum, in dem solche multimodalen Probleme und Fragestellungen entstehen, zu schaffen“ (Wildfeuer u. a. 2020: 86). Aus diesem Grunde unternehmen sie den Versuch, die aus dem Kommunikationsbereich kommenden, bereits existierenden Termini so zu systematisieren, ggf. auch zu präzisieren, dass sie für alle wissenschaftlichen Disziplinen und für alle multimodalen Handlungen zur Analyse der multimodalen Kommunikate gleichermaßen zu nutzen sind. Vier Begriffe sind dabei von immanenter Bedeutung: kommunikative Situation, Canvas[48], Medium[49] und Zeichenmodalität[50].

Multimodalität wird von den Autor*innen für eine konstitutive Eigenschaft von Kommunikation jeglicher Art gehalten, daher werden sich hinter dem Terminus kommunikative Situation(en) stets zugleich multimodale Handlungen verbergen. Wildfeuer u. a. (2020) machen diesen Ausdruck zum Ober- und Schlüsselbegriff ihrer Ausführungen, weil „dies uns möglich [macht], verschiedene Ausdrucksformen mit- und nebeneinander zu betrachten und je nach Kontext auch verschiedene Disziplinen zu ihrer Untersuchung heranzuziehen“ (Wildfeuer u. a. 2020: 379). Dieser Ausdruck bleibt neutral und erlaubt es, auf der disziplinübergreifenden

[46] O’Halloran/Smith (2011: 12) sprechen in diesem Falle von einer „Multi-Disziplinarität“. Sie verdeutlichen:

> “We are advocating not so much inter-disciplinarity as multi-disciplinarity: a ‘shared space’ within which scholars may discourse according to the styles and conventions appropriate to their backgrounds and aims” (zitiert in Maćkiewicz 2017: 38).

[47] Solche Versuche unternahmen Kress und van Leeuwen schon im Jahre 2001. Die Autoren versuchten in ihrem Werk *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication* eine Art multimodaler Kommunikationstheorie zu entwickeln, “a framework that could applay across all these modes, the outline of a theory of the ‘language of multimedia’ (rather than of the ‘languages’ of gesture, music, and so on“ (Kress/van Leeuwen 2001: Preface). Überdies schreiben sie:

> “But at the same time we aimed at a common terminology for all semiotic modes, and stressed that, within a given social-cultural domain, the ‘same’ meanings can often be expressed in different semiotic modes” (Kress/van Leeuwen 2001: Introduction).

[48] „Ein Canvas ist ein Ort semiotischer Aktivität: Er stellt die Schnittstelle dar, die ein Medium bietet für die Interpretation der Botschaften, die das Medium trägt“ (Wildfeuer u. a. 2020: 121).

[49] „Ein Medium ist ein historisch bedingter Ort des Einsatzes und der Mobilisierung von den zum Gebrauchszeitpunkt mit dem Medium assoziierten Zeichenmodalitäten zur Erfüllung verschiedener kommunikativer Zwecke“ (Wildfeuer u. a. 2020: 151).

[50] Zeichenmodalitäten, anders: semiotische Modi (engl. *semiotic modes),* bilden laut Wildfeuer u. a. (2020: 134) „die Grundlage für jede umfassende und anwendungstaugliche Darstellung von Multimodalität“.

Ebene (wofür sie in der Multimodalitätsforschung plädieren), geschickt und kontextsensitiv zu handeln. In welchem Verhältnis die drei letztgenannten Phänomene zueinander stehen und was darunter zu verstehen ist, visualisiert die von Wildfeuer u. a. (2020) erstellte Abbildung (siehe Abb. 6).

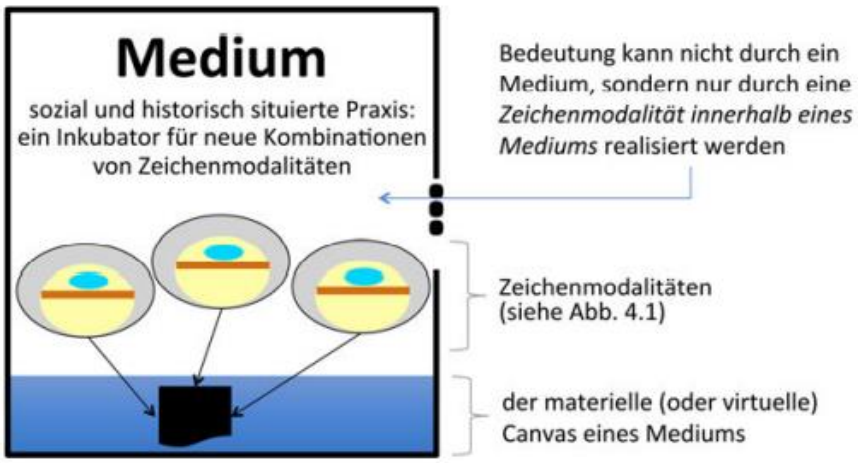


Abb. 6. Zusammenhang zwischen Zeichenmodalitäten und Medien (Wildfeuer u. a. 2020: 152).

Ein Canvas ist laut Wildfeuer u. a. (2020) ein Ort der kommunikativen Situationsrealisierung innerhalb eines Mediums. Fast alles, „das sich in Raum und Zeit ausbreitet und auf dem materielle Unterscheidungen vorgenommen werden können“, kann ein Canvas sein. „Auch die Körper und die Umgebung der Zeichenproduzent*innen sind hier mit eingeschlossen“ (Wildfeuer u. a. 2020: 133). Ein Medium ist immer als „sozial und historisch situierte Praxis und als *Biotop für Semiose*[51]“ (Wildfeuer u. a. 2020: 152; Kursivschrift im Original) zu betrachten. So ist z. B. ein Tablet-Computer in dieser Hinsicht nicht nur kein Medium, „sondern [vielmehr – KS] ein virtueller Canvas, der von einer Vielzahl von Medien eingesetzt werden kann“ (Wildfeuer u. a. 2020: 155). In der kommunikativen Situationen nehmen Zeichenmodalitäten an einem Medium teil und erzeugen dessen Bedeutung über die innerhalb dieses Mediums zur Verfügung stehenden Canvases. Wildfeuer u. a. (2020: 152) heben ausdrücklich hervor: „Es ist also nie das Medium selbst, das Bedeutung realisiert!“.

Die wichtigste und zugleich auch schwierigste Aufgabe bei jeder multimodalen Untersuchung besteht in der Charakterisierung der zur Analyse bestimmten multimodalen Forschungsobjekte. Daher legen Wildfeuer u. a. (2020) großen Wert darauf, eine solche

[51] Dieser Ausdruck kommt von Winkler (2008), der sich dazu folgendermaßen äußerte:

> „Medien sind gesellschaftliche Maschinen, die ein Biotop für die Semiose, für die Artikulation und für die Herausbildung von Zeichen bereitstellen“ (Winkler 2008: 213; zitiert in Wildfeuer u. a. 2020: 213).

Systematik für Canvases in kommunikativen Situationen zu entfalten, die erstens eine möglichst präzise Klassifizierung der kommunikativen Situationen zulässt und es zweitens auch leichter macht, auf dieser Grundlage anschließend entsprechende Methoden und Ansätze zu ihrer Analyse zu wählen. Der erste Schritt auf diesem Weg, von dem jede multimodale Analyse ausgehen sollte und der zur Organisation aller weiteren Schritte unerlässlich ist, ist die Bestimmung der Medien einer jeden kommunikativen Situation und ihrer Canvases. Die von ihnen dazu entfaltete multidimensionale Klassifikation[52] stellt sich wie folgt dar (vgl. Wildfeuer u. a. 2020: 124–131; Hervorhebung im Original):

1) zeitliche Repräsentation: Die Repräsentationen der Materialität können entweder dynamisch oder statisch sein. Die erste besagt, dass die Darstellungen von Natur aus veränderlich sind (sie ändern sich mit der Zeit unabhängig vom Handeln der Rezipierenden), die zweite, dass Veränderungen darin ausgeschlossen ist (wie bei geschriebenen oder gemalten Objekten);
2) räumliche Repräsentation: In diesem Falle kann man von einem flachen, zweidimensionalen Canvas sprechen (2D) oder einem tiefen, dreidimensionalen (3D);
3) Transienz: Diese Eigenschaft des Materials ist mit seiner Beständigkeit verknüpft. „Vorgenommene Markierungen können sofort verschwinden, wie im Falle von gesprochener Sprache, oder aber sie hinterlassen ‚dauerhafte' Spuren z. B. auf Papier, als Einkerbung in Tontafeln oder Gravuren in Glas" (Wildfeuer u. a. 2020: 125). Die Canvases können also transient sein, wenn sie nicht weiter zugänglich sind, oder nicht-transient, wenn man ständig auf sie zurückgreifen kann;
4) die Rolle der Zeichenrezipient*innen: Sie können entweder ein Teil der Darstellung sein oder außerhalb davon stehen. So spricht man von Teilnehmenden oder Beobachtenden einer kommunikativen Situation;

* Ausmaß und Umfang der ergodischen[53] Anforderung: die letzte, fünfte Dimension der Canvases bezieht sich auf „den zunehmenden Grad an ‚Arbeit', den die Rezipierenden

[52] Die vier ersten in dieser Klassifikation unterschiedenen Dimensionen sind „nach ‚Facetten' gruppiert, die sich auf verschiedene Arten von Materialeigenschaften des jeweils in Rede stehenden Canvas beziehen […]" (Wildfeuer u. a. 2020: 124).

[53] Dieser Ausdruck kommt von Aarseth (1997), der ihn ursprünglich zur Bezeichnung der Literatur gebraucht hat, bei deren Rezeption die Leser*innen eine Art Aufwand einbringen müssen, um den Text durchdringen zu können (vgl. Wildfeuer u. a. 2020: 127). Aarseth (1997: 1) verdeutlicht:

> „In ergodic literature, nontrivial effort is required to allow the reader to traverse the text. If ergodic literature is to make sense as a concept, there must also be nonergodic literature, where the effort to traverse the text

[als Nutzer*innen/Leser*innen/Spieler*innen – KS] leisten müssen, um zum Gegenstand der Interpretation zu gelangen oder diesen erst zu schaffen“ (Wildfeuer u. a. 2020: 130). Innerhalb dieser Dimension lassen sich vier folgende Ebenen (Arten der Canvases) unterscheiden:

- linearer Canvas,
- mikro-ergodischer/nicht-linearer Canvas,
- unveränderbarer/ergodischer/vollergodischer Canvas,
- veränderbarer und ergodischer Canvas.

Die erste, einfachste Gruppe umfasst traditionelle, lineare und unveränderbare[54] Texte, die von den Rezipierenden nur gelesen werden müssen. Die zweite Art des Canvases tritt auf, wenn „die Linearität aufgehoben wird und der Text oder die Darstellung zumindest die Zweidimensionalität seiner unterstützenden Materialität nutzt“ (Wildfeuer u. a. 2020: 129). Die Botschaften verlaufen nicht mehr linear, und die Rezipierenden müssen daran arbeiten, um festzustellen, welche Elemente möglicherweise in welcher Beziehung zueinander stehen (z. B. durch das Layout des Textes). Diese Art der Arbeit bezeichnet man dann als „Komposition“. Die dritte Gruppe umfasst Canvases, bei denen die Rezipierenden eine erhebliche Arbeit leisten müssen, um zu dem Sinn des Textes zu gelangen. In dieser Gruppe befindet sich die gesamte Bandbreite von zwei- und dreidimensionalen Materialien, die sich zwar selbst nicht verändern können, aber dafür erkundet, kartiert usw. werden müssen. Diese Art der Arbeit bezeichnet man folglich als „Erkundung“ oder „Exploration“. Die vierte Gruppe stellt die komplexeste Kategorie dar. In diesen Beispielen können die Rezipierenden selbst die Organisation oder den Inhalt des Textes ändern, wie es auch bei Face-to-Face-Gesprächen immer der Fall ist. Diese Situationen sind dynamisch und werden an Ort und Stelle von den Teilnehmenden konstruiert (siehe Abb. 7).

is trivial, with no extranoematic responsibilities places on the reader except (for example) eye movement and the periodic or arbitrary turning of pages” (zitiert in Wildfeuer u. a. 2020: 127).

[54] Die Adjektive „veränderbar/unveränderbar“ beziehen sich direkt auf das Objekt und verweisen darauf, ob es sich selbst ändert oder nicht. Das unterscheidet sie von den oben genannten Adjektiven „statisch/dynamisch“, die vor allem auf zeitlich bedingte Veränderungen innerhalb der kommunikativen Situationen hindeuteten (vgl. Wildfeuer u. a. 2020: 128).

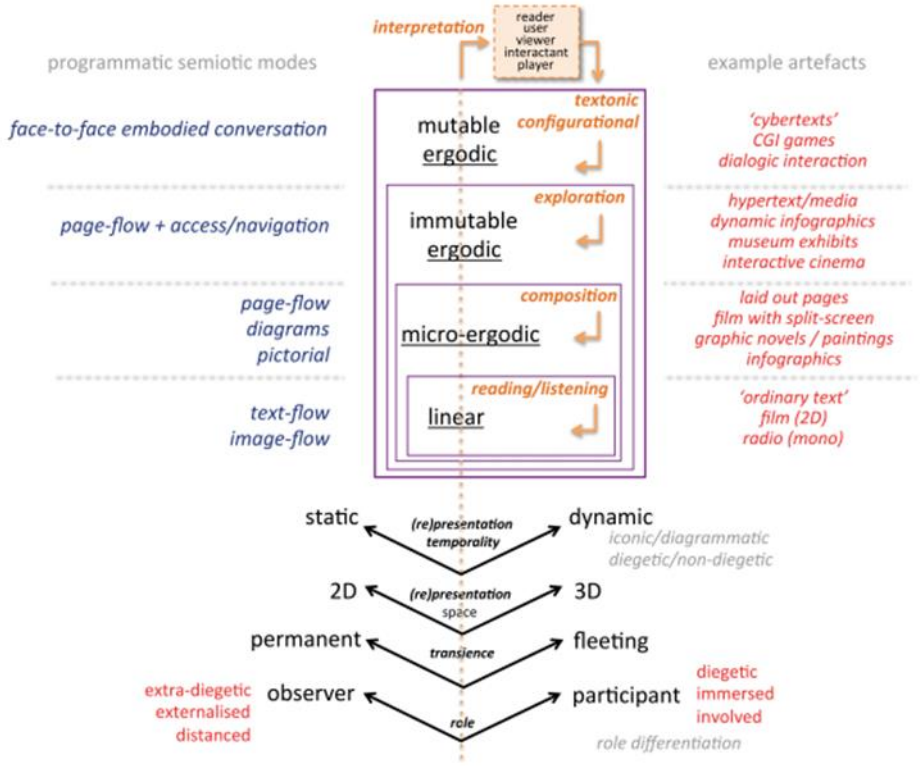


Abb. 7. A simplest systematics of communicative media according to the affordances[55] of their involved canvases (Wildfeuer u. a. 2017: 109).

Die kommunikativen Situationen lassen sich laut Wildfeuer u. a. (2020) in fünf konkrete Analysefälle unterteilen. Das Kriterium für diese Unterscheidungen bilden die darin auftretenden, nach spezifischen Schritten und Kategorien organisierten Canvases. Die Organisation dieser Canvases erfolgt dann (nach ihrer einführenden Bestimmung) folgendermaßen:

1) Es ist zuallererst danach zu fragen, welche Art der Dimension (räumliche/zeitliche Dimension) der Canvas überhaupt aufweist. „Wenn keine räumliche Dimension vorhanden ist, wissen wir, dass der Canvas intrinsisch in seiner Zeit organisiert sein muss, um eine Form von Bedeutung zu konstruieren“ (Wildfeuer u. a. 2020: 273). Situationen dieser Art werden dann als zeitliche Situationen bezeichnet.
2) Wenn aber die räumliche Dimension vorhanden ist, muss im zweiten Schritt entschieden werden, ob eine intrinsische zeitliche Dimension darin möglich ist oder nicht. Auf diese Weise wird zwischen den dynamischen räumlichen Situationen und statischen räumlichen Situationen unterschieden.

[55] Mit dem Begriff der Affordanz wird die Eignung oder die Fähigkeit des Materials erfasst, die den Rezipierenden die Interpretation der daraus resultierenden Kommunikation erleichtert (vgl. Wildfeuer u. a. 2020: 108).

3) Im nächsten Schritt ist zu fragen, ob „das eingesetzte Medium *frei* oder *einem bestimmten Design folgend*, also *geplant* genutzt wird“ (Wildfeuer u. a. 2020: 274; Kursivschrift im Originaltext), denn es können sowohl geskriptete als auch ungeskriptete Canvases vorkommen.
4) Im letzten Schritt muss eine Entscheidung darüber getroffen werden, ob der Canvas die Interaktionen der Teilnehmenden unterstützt oder nicht. Es werden also interaktive und nicht-interaktive Situationen vorkommen (vgl. Wildfeuer u. a. 2020: 273f.).

In Abbildung 8 werden die vorgestellten Schritte und Kategorien noch einmal schematisch zusammengefasst:

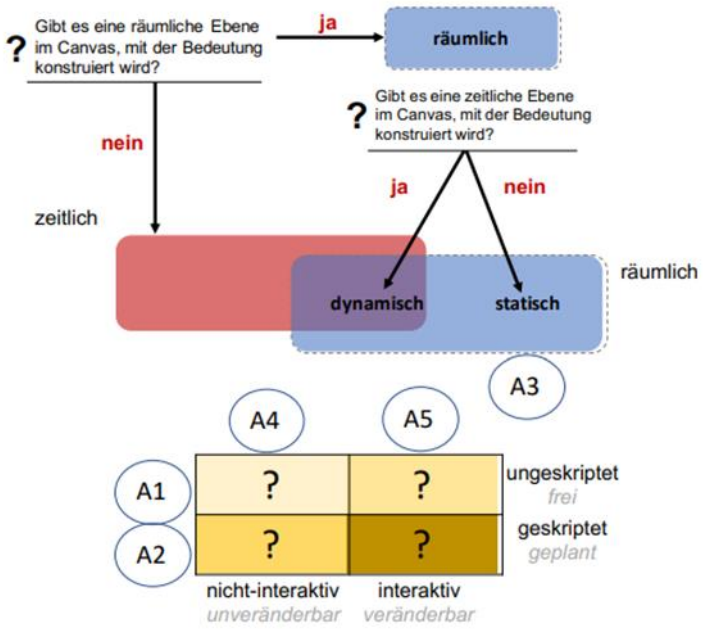


Abb. 8. Unser Vorschlag zur Unterscheidung der verschiedenen Canvases und die daraus resultierenden Beispiele (Wildfeuer u. a. 2020: 275).

Die fünf sich nun auf diese Weise ergebenden Analysefälle der multimodalen, kommunikativen Situationen sehen dann folgendermaßen aus:

1) zeitlich ungeskriptete Situationen, d. h. solche, die sich in der Zeit entfalten, und die vorher nicht geplant wurden, z. B. Face-to-Face-Interaktionen;
2) zeitlich geskriptete Situationen, also jene, die sich ebenfalls in der Zeit entfalten, dabei jedoch einem bestimmten Plan bzw. Design folgen, z. B. Performances oder Darbietungen;

3) räumlich statische Situationen, also diejenigen Situationen, die zweidimensional und zeitlich unveränderbar sind, z. B. gedruckte, seitenbasierte Dokumente in 2D;
4) räumlich dynamische Situationen, d. h. jene, die ebenso eine räumliche Organisationen der Elemente nutzen, um Bedeutung zu konstruieren, aber zusätzlich noch von Natur aus veränderlich sind, z. B. Filme und bewegte (audiovisuelle) Bilder und schließlich
5) räumlich-zeitlich interaktive Situationen, die veränderlich sind und zugleich Interaktionen zwischen Teilnehmenden unterstützen, d. h. Computer- und Videospiele.

Wildfeuer u. a. (2020) vertreten die Meinung, dass jede multimodale Analyse in drei aufeinander folgenden Phasen erfolgen sollte. Diese Phasen umfassen: die erste Phase – die (holistische) Analyseplanung und -vorbereitung (an dieser Stelle ist der Frage nachzugehen, „welche Materialien für und in der Analyse relevant sind und wie diese Materialien aus den Daten gewonnen werden“) (Wildfeuer u. a. 2020: 275f.), die zweite Phase – die Wahl des der Analyse der Forschungsobjekte entsprechenden Instrumentariums und die dritte Phase – die richtige Analyse und Diskussion der daraus hervorgehenden Ergebnisse. Um genau festzulegen, welche Tätigkeiten während dieser Phasen unternommen und anschließend ausgeführt werden sollten, erstellen Wildfeuer u. a. (2020) die folgende Zusammenfassung:

Zusammenfassung der Schritte einer vollständigen und effektiven multimodalen Analyse

1. Wahl der kommunikativen Situation und des Schwerpunkts zur Untersuchung dieser Situation
2. Dekonstruktion der Medien in der kommunikativen Situation und Festlegung der hierarchisch organisierten Menge an Canvases und Subcanvases
3. Festlegung des multimodalen Genre-Raums[56] und der auf, in, mit dem Canvas vorgenommenen Aktivitäten
4. Selektion der Aktivität aus den Daten und Identifizierung der Zeichenmodalitäten, die den Canvas für diese Aktivitäten nutzen
5. Triangulation Ihrer Forschung mit bereits bestehenden Arbeiten zu diesen Zeichenmodalitäten, Genres und Situationen
6. Durchführung der Analyse mit den für die Medien und Genres relevanten Instrumentarien
7. Suche nach Mustern und Erklärungen für diese Muster in den analysierten Daten
8. Zusammenfassung der Ergebnisse in zu veröffentlichender Form (Wildfeuer u. a. 2020: 276f.; Hervorhebung im Original).

Somit ist zu schlussfolgern, dass der von Wildfeuer u. a. (2020) präsentierte Ansatz eine völlig neue Sichtweise für die Multimodalitätsforschung bietet. Er unterstreicht darin die Rolle der interdisziplinären Zusammenarbeit und sensibilisiert für die Tatsache, dass das Konzept der Multimodalität unter Einbeziehung aller Disziplinen, welche Kommunikation ganz allgemein

[56] Mit dem Begriff Genre bezeichnen die Autor*innen „Aktivitäten, die innerhalb der Situation durchgeführt werden, und […] die sozialen Akteure, die durch diese Aktivitäten definiert werden“ (Wildfeuer u. a. 2020: 258).

zum Gegenstand haben, und all dessen, was darin bereits geleistet wurde, betrieben werden sollte.

Wie schon angedeutet, wird zurzeit immer deutlicher erkannt, dass es notwendig ist, die Menschen im Kontext der allgegenwärtigen Multimodalität zu sensibilisieren und zu bilden. Im folgenden Kapitel (Kap. 2) wird dargelegt, wie das Thema der Multimodalität im Bildungswesen derzeit behandelt wird sowie welche theoretischen Ansätze dazu in der wissenschaftlichen Literatur zu finden sind.

2. Bildlinguistik: Text-Bild-Kombinationen aus didaktischer Sicht

In diesem Kapitel wird das Konzept der Bildlinguistik näher beleuchtet, darunter die Idee der logovisuellen Didaktik, die sich aus dieser linguistischen Subdisziplin entwickelt hat. Einerseits werden die theoretischen Hintergründe dieser Art der Didaktik präsentiert, andererseits wird gezeigt, wie multimodale Texte in Form von Text-Bild-Kombinationen zur Förderung der Entwicklung sprachbezogener Kompetenzen im Fremdspracheunterricht beitragen können.

2.1. Die Anfänge der Bildlinguistik

Bilder sind ein fester Bestandteil des menschlichen Lebens. Lange waren sie das einzige schriftliche Kommunikationsmittel, mit dem die Menschen Botschaften austauschten und/oder wesentliche Ereignisse verewigten (z. B. Höhlenmalereien, Hieroglyphen, Petroglyphen etc.). Und obwohl die Erfindung des Alphabets, später auch des Buchdrucks, die Art und Weise, wie die Informationen und das Wissen erfasst und weiter verbreitet wurden, revolutionierte[57], wird seit einigen Dekaden im öffentlichen Diskurs wieder der enorme Bedeutungszuwachs von Bildern erkannt. Aus diesem Grunde plädiert Assmann (2004: 307) dafür, in der Mediengeschichte (als Kommunikationsgeschichte) zwei Hauptwenden zu unterscheiden, die sich im Verlauf der Zeit abzeichnen: Die erste, sog. *iconic turn*, die die Hinwendung von Dingen an sich zu ihren graphischen Widerspiegelungen, den Bildern der Dinge (Hieroglyphen) bezeichnet, und die zweite, sog. *aniconic turn*, die für die Hinwendung von der bildhaften Schrift der Hieroglyphen zur abstrakten, phonetischen Buchstabenschrift steht. Der Wandel, der sich gerade vollzieht (die zunehmende Popularität des Bildzeichens), soll die Umkehrung in die entgegengesetzte Richtung, d. h. wieder von der Schrift hin zu den Bildern, bedeuten.

Das erneute Interesse an Bildern, das bis heute anhält, begann tatsächlich in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts nach der Veröffentlichung der Beiträge von W. J. T. Mitchell (1992)/G. Boehm (1994) und ihren weltberühmten Phrasen – *pictorial turn*/*iconic turn*[58]. Durch

[57] Moses Mendelssohn äußerte sich z. B. im Jahre 1783 über Schrift und Sprache folgendermaßen:

> „Wir sind Buchstabenmenschen. Vom Buchstaben hängt unser ganzes Wesen ab. […] Wir lehren und unterrichten einander nur in Schriften, lernen die Natur und die Menschen kennen nur in Schriften, arbeiten und erholen, erbauen und ergötzen uns durch Schreiberei“ (Mendelssohn 1989: 421f.).

[58] Frey bezeichnete dasselbe Phänomen im Jahre 1999 als „visuelle Zeitenwende“ (Frey 1999: 27), Gabler im Jahre 2001 als „graphische Revolution“ (Gabler 2001: 67) und Straßner im Jahre 2002 als „das optische Zeitalter“ (Straßner 2002: 1). Der zu Beginn dieser Ausführungen erwähnte Assmann (2004) gebraucht denselben Begriff – „*iconic turn*“ – in einem völlig anderen Sinn.

die Verbreitung dieser Ausdrücke, die als eine Art Antwort auf den von dem amerikanischen Philosophen Richard Rorty 1967 geprägten Begriff des *linguistic turns*[59] gebildet wurden, wollten beide Autoren die lange Zeit unterschätzte, aber nichtsdestotrotz wesentliche Rolle der Bilder in der Gesellschaft hervorheben sowie das Ende der von Rorty eingeleiteten Wende zur Sprache markieren. Boehm (1994) erklärt:

> Die Rückkehr der Bilder, die sich auf verschiedenen Ebenen seit dem 19. Jahrhundert vollzieht, wollen wir als »ikonische Wendung« charakterisieren. Dieser Titel spielt natürlich auf eine Analogie an, die sich seit Ende der Sechziger[!] Jahre und unter dem Namen »linguistic turn« vollzogen hat (Boehm 1994: 13).

Und er fügt weiter hinzu:

> Wittgensteins Theorie bedeutet in der Geschichte der »ikonischen Wendung« einen vorläufigen Endpunkt und insofern einen Durchbruch, als es die Befragung der Sprache war, welche der ihr innewohnenden Bildpotenz Nachdruck verschaffte, den linguistic turn in einen iconic turn überleitete (Boehm 1994:14).

Bredekamp (2004), der drei bis in das 19. Jh. zurückreichende, seiner Meinung nach entscheidende Antriebsquellen der Bilder, durch die sich ihr Wirkungs- und Bedeutungsgrad vergrößerte, unterscheidet (die Veröffentlichung des Werkes *Origin of Species* von Charles Darwin; die Erfindung der Fotografie und schließlich die Erfindung des Internets), ist der Meinung, dass der „*iconic turn* mit dem Anspruch ausgerufen [wurde], visuelle Felder der Gegenwart nicht nur zu begleiten, sondern im Sinne einer geduldig zu erarbeitenden »Logik der Bilder« zu analysieren“ (Bredekamp 2004: 23; Kursivschrift im Originaltext). Den unverzichtbaren Bestandteil einer solchen Analyse sollten Medien bilden (verstanden als materielle Trägerschaften der Bilder, z. B. Fotografie, Zeitung), weil beides untrennbar zusammengehört. Überdies:

> Die Kreuzung des Geschichte übergreifenden Bildbezugs mit den Anforderungen des historischen Momentes bildet jene Schwerkraft der Bilder, ohne deren Erdung alle Bildwissenschaft der Grundlage entbehrt (Bredekamp 2004: 24).

Die von Bredekamp (2004) erwähnte Bildwissenschaft entstand als Ergebnis der von den Anhänger*innen des *pictorial* bzw. *iconic turns* propagierten Postulate. Ihr Hauptziel war es nicht, eine neue Disziplin zu gründen, sondern eher unterschiedliche Disziplinen um das Bild mit zusammen ausgearbeiteten Theorierahmen für die Erforschung aller visueller Phänomene

[59] Der *linguistic turn,* der die neue philosophische Revolution – die Sprachphilosophie – zu propagieren hatte, besagte, dass alle philosophischen Probleme durch die Reform der Sprache bzw. ein besseres Verständnis der Sprache (ihre Analyse), in der sie formuliert werden, gelöst werden können. Rorty erklärt:

> “The purpose of the present volume is to provide materials for reflection on the most recent philosophical revolution, that of linguistic philosophy. I shall mean by „linguistic philosophy“ the view that philosophical problems are problems which may be solved (or dissolved) either by reforming language, or by understanding more about the language we presently use” (Rorty 1967: 3).

unter einem Konzept – der interdisziplinären Bildwissenschaft – zu vereinigen (vgl. Sachs-Hombach 2005: 11f.). Trotz aller Anstrengungen der Befürworter*innen hat diese Idee auf Dauer jedoch nicht die gewünschte Anerkennung gefunden. Einerseits bezweifelt(e) man die historische Verortung der Bildwissenschaft (obwohl sie auf die Mitte des 20. Jahrhunderts datiert ist, nehmen sowohl Mitchell als auch Boehm in ihren Arbeiten auf viele Untersuchungen aus der Zeit vor diesem Zeitraum Bezug), andererseits ihre methodischen Ansprüche, die nicht mit denen des *lingustic turns* zu vergleichen sind (vgl. Schöttler 2014: 5; siehe auch: Lüdeking 2005; Liebsch 2012). Schöttler (2014) ist der Meinung: „Es gibt keine allgemeine Bildwissenschaft!“[60], sondern:

> [v]ielmehr handelt es sich bei der „Bildwissenschaft“ um eine Sammelbezeichnung für bildbezogene Forschung in verschiedenen Disziplinen, die von je eigenen Voraussetzungen und Fragestellungen ausgehen. Der interdisziplinäre Charakter der Bildwissenschaft äußert sich vor allem in drei Punkten, nämlich erstens in den heterogenen und zum Teil disparaten Bestimmung des Gegenstandsbereiches, zweitens in der Fülle verschiedener Fragestellungen und Erkenntnisinteressen und drittens in dem reichhaltigen Angebot an methodischen Ansätzen (Schöttler 2014: 5).

Der Betrachtungsweise von Schöttler (2014) wird auch in der vorliegenden Arbeit gefolgt. So wird im Weiteren unter dem Begriff Bildwissenschaft stets ein Oberbegriff für alle aus unterschiedlichen Disziplinen kommenden, bildbezogenen Untersuchungen mit jeweils eigenen methodischen Ansätzen und Fragestellungen verstanden.

Die Tatsache, dass die bildwissenschaftliche Forschung einen zu engen Blickwinkel verfolgt und demzufolge die Herausforderungen, die aus der modernen Medienkommunikation resultieren, nicht allein bewältigen kann, wird von vielen Wissenschaftler*innen hervorgehoben (vgl. Bucher 2011a: 123f.; Klemm/Stöckl 2011: 11f.; Schmitz 2011: 23f.; Schöttler 2014: 5). So machen z. B. Klemm/Stöckl (2011: 9) auf drei wesentliche Schwachstellen der Bildwissenschaft aufmerksam, die aus der Perspektive der Linguistik die größte Bedeutung haben. Das sind:

1) „Meist ist die Rede von *dem* Bild. Dabei wird zu oft die Typisiertheit von Bildern und deren Vielfalt von Formen und Funktionen im sozialen Kontext übersehen“ (Kursivschrift im Originaltext). Nach Klemm/Stöckl (2011) sollte die Bildwissenschaft eine klare Formulierung dessen liefern, was unter dem Wort Bild

[60] Nach Lobinger (2012: 33) kann der Begriff Bildwissenschaft in zweierlei Hinsicht verstanden werden: Erstens als die eben besprochene „Allgemeine Bildwissenschaft“ (anders auch: die interdisziplinäre Bildwissenschaft der „Magdeburger Schule“), die gemeinsame bildwissenschaftliche Theorierahmen und Grunddefinitionen für die Bilder-Analysen auszuarbeiten versucht. Zweitens als die „Spezielle Bildwissenschaft“, die für die „auf bestimmte Bildmedien konzentrierte disziplinäre Beschäftigung“ steht, d. h. auf die Bildforschung innerhalb einzelner Disziplinen hinweist (z. B. Kunstgeschichte, Philosophie, Kommunikationswissenschaft usw.) (vgl. Lobinger 2012: 33f.).

eigentlich zu begreifen ist, welche Typen von Bildern es überhaupt gibt und wie diese kommunikativ zu gebrauchen sind.

2) „Bilder werden in Isolationen behandelt, als stünden die in der Kommunikation allein". Bilder treten im öffentlichen Diskurs selten allein auf[61]. Immer werden sie dort in Begleitung anderer Zeichensysteme dargeboten, mit denen sie stark interagieren. „Wie ein Bild im Verbund mit Sprache, Geräusch, Musik etc. kommunikativ wirksam wird, ist die eigentlich realistische und der Praxis angemessene Frage".
3) „Die meisten Bildwissenschaften verfolgen partikuläre Ziele; entweder nutzen sie das Bild als Erkenntnisvehikel für die Modellierung allgemeiner Prozesse (z. B. Wahrnehmen, Verstehen) oder das Bild wird lediglich als Transporteur von Inhalten gesehen, die man beforscht". Die zentrale Frage, die im Rahmen der Bildwissenschaft untersucht werden sollte, sollte sich jedoch auf das Funktionieren des Bildes in der Kommunikation sowie auf die Struktur von sprachlich-visuellen Kommunikaten und deren Zusammenspiel beziehen.

Um diese Schwächen auszugleichen, schlagen Klemm/Stöckl (2011: 11) vor, die Bildwissenschaft um die „Theorien, Methoden und Erkenntnisinteressen der Sprachwissenschaft" zu ergänzen und folglich eine neue linguistische Subdisziplin – die Bildlinguistik[62] aufzubringen (vgl. auch: Große 2011: 20ff.; Schmitz 2011: 23; Müller 2012: 23; Opiłowski 2013: 220; Żebrowska 2013: 185; Raith 2014: 25; Schöttler 2014: 14;

[61] Stöckl (2011: 46) verdeutlicht:

> „Viele semiotische, philosophische und kommunikationswissenschaftliche Arbeiten vernachlässigen die Tatsache, dass Bilder im kommunikativen Haushalt unserer Gesellschaft selten allein stehen, sondern zumeist mit Sprache und anderen Zeichensystemen verknüpft vorkommen. Selbst so scheinbar typisch „reine" Bildergebrauchsdomänen wie die Gemäldegalerie oder Fotoausstellung sind letztlich auf in anderen Zeichensystemen kodierte und über andere Medien „transportierte" Erklärungen und Hinweise angewiesen, wie z. B. Bildtitel, Bildlegenden, Künstlerbiografien, Ausstellungsrezensionen, Ausstellungskataloge und Vernissagen (d. h. Gespräche über die betreffenden Kunstgegenstände)".

[62] Żebrowska (2013: 185) weist darauf hin, dass diesem Phänomen in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen gegeben werden. Man stößt z. B. auf die Formulierungen „Textsemiotik" (Eckkramer/Held 2006), Große (2011) prägt den Begriff „Bild-Linguistik". Żebrowska (2013) selbst plädiert für den Begriff „Text-Bild-Linguistik", um „klare Assoziationen hervor[zurufen] und deutlich auf einen linguistischen Charakter der Disziplin und seinen Gegenstand hin[zuweisen]" (Żebrowska 2013: 185). Auch Schmitz (2011) kritisiert diesen Ausdruck, indem er es „das freche Wort ‚Bildlinguistik'" nennt und erklärt: „Bildlinguistik – dieser griffige Ausdruck drückt einen Widerspruch in sich aus. Sprache und Bild sind zwei medial, semiotisch, methodisch und technisch verschiedene Ausdrucksformen." Er betont, es gehe dabei nicht um die „Sprache des Bildes", wie man auf den ersten Blick annehmen könnte, sondern um die „interdisziplinäre Untersuchung des Zusammenspiels von Sprache und Bild" (Schmitz 2011: 23).

Gerd/Opiłowski 2015: 27f.). In deren Rahmen werden das Zusammenwirken von Bild und Sprache sowie ihre Funktionen in der massenmedialen Kommunikation untersucht.

Die multimodale, medial vermittelte Kommunikation bildet seit einigen Jahren eine der bedeutendsten Kommunikationsformen in den zwischenmenschlichen Beziehungen. Medien, die sie zum größten Teil prägen, sind aus dem menschlichem Leben nur noch schwer wegzudenken. Obwohl man im massenmedialen Umfeld einer Vielzahl von semiotisch ausdifferenzierten Kommunikaten begegnen kann, beschränkt sich die derzeit entstehende Bildlinguistik auf die Untersuchung der Verknüpfung von Bild und Sprache „im Bewusstsein, dass eine holistische multimodale Analyse insbesondere bei audiovisuellen Kommunikaten noch weiter gehen muss“ (Klemm/Stöckl 2011: 15). Opiłowski (2013) rät:

> Da multimodale Texte in Massenmedien nicht nur geschriebene Sprache und unbewegte Bilder wie z. B. in Pressetexten oder auf Internetseiten umfassen, sondern auch Geräusch und Musik wie z. B. in Fernsehsendungen mit einschließen, positioniert sich Bildlinguistik als ein Teil der multimodalen Linguistik. Es ist schon ratsam, sich innerhalb der Bildlinguistik erstmal mit zwei zentralen Kodes wie Sprache und Bild auseinanderzusetzen und ihre Interaktion zu erforschen, um erarbeitete Ansätze und Methoden im Nachhinein an anderen komplexeren multimodalen Texten in Wort, Bild und Ton zu überprüfen (Opiłowski 2013: 222f.).

Steckt die bildlinguistische Forschung erst in den Anfängen, „[sind] infolgedessen Text-Bild-Kommunikate auch noch kein Thema in der Ausbildung von Lehrpersonen und auch noch nicht in Lehrmitteln präsent“ (Müller 2012: 23; vgl. auch: Ballstaedt 2005: 69; Schmitz 2005b: 4f.). Es scheint jedoch eine zentrale Aufgabe des gegenwärtigen Bildungswesens zu sein, die Lehrkräfte auf den angemessenen Einsatz von Text-Bild-Kombinationen im schulischen Kontext vorzubereiten[63], um letztlich auch die Lernenden in die Lage zu versetzen, sich mit dieser Art der Kommunikate im Unterricht auseinanderzusetzen. „Nicht nur deswegen, weil sie der Alltagskommunikation ähneln, sondern auch deswegen, weil sie über ein enormes didaktisches Potential verfügen“ (Sierak 2022: 147; vgl. auch: Goodling 2014: 565; Raith 2014: 26f.; Makowska 2018: 221; Wildfeuer 2020: 14).

Die zunehmend wahrgenommene Notwendigkeit von Schulung und Bildung im Bereich der allgegenwärtigen Multimodalität hat zur Folge, dass man von einem neuen Wissenschaftszweig innerhalb der Linguistik zu sprechen begann: logovisuelle Didaktik. In den nächsten Unterkapiteln wird diese Idee genauer erläutert.

[63] Gemeint ist hier vor allem kognitionspsychologisches Wissen über die Prozesse der Verarbeitung derartiger Kommunikate sowie das Wissen über den Aufbau und die Funktionsweisen von Text-Bild-Kombinationen. Erst aufgrund einer solchen Wissensbasis werden die Lehrer*innen in der Lage sein, das den Text-Bild-Kombinationen innenwohnende Potenzial im Unterricht voll zu entfalten und geschickt zu nutzen (vgl. Ballstaedt 2005: 69).

2.2. Logovisuelle Didaktik – Begriffsbestimmung

Zerlegt man den Begriff logovisuell in seine Einzelteile, so stellt sich heraus, dass es ein Kompositum aus zwei Fremdwörten, nämlich *lógos* und *visuell,* ist. Im *Etymologischen Wörterbuch des Deutschen* wird die Herkunft beider Begriffe folgendermaßen erklärt:

> lógos – (griech. λόγος) 'das Sprechen, Wort, Rede, Gegenstand der Rede, Rechnung, Berechnung, Denkvermögen, Vernunft, Ansicht, Meinung' (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen 1995: 810).
>
> visuell – Adj. 'das Sehen, den Gesichtssinn betreffend bzw. darauf beruhend, durch Sehen hervorgerufen, mit den Augen wahrnehmbar', Entlehnung (Mitte 19. Jh.) von frz. *visuel*, das auf spätlat. *vīsuālis* 'zum Sehen gehörig' beruht, einer Ableitung von lat. *vīsus* m. 'das Sehen, Anblick, Gestalt, Erscheinung', spätlat. 'Gesichtssinn'. Direkt auf das Lat. geht (ebenfalls Mitte 19. Jh. bezeugtes, doch dann aufgegebenes) *visual* zurück (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen 1995: 1519; Kursivschrift im Originaltext).

Das griechische Wort *lógos* wird vorwiegend als „Rede" oder als „Wort" ins Deutsche übersetzt – also als etwas, was eng mit dem Sprachlichen verbunden ist. Das Wort *visuell* dagegen, das sich vom spätlateinischen Verb *vīsuālis* herleitet, bedeutet so viel wie „zum Sehen gehörig". Hinter dem Ausdruck logovisuell werden sich also alle Verknüpfungen von sprachlichen und visuellen Elementen verbergen, die im Rahmen eines Gesamttextes erfolgen, also grob vereinfacht – multimodale Texte in Form von Text-Bild-Kombinationen. Diese Art der Kommunikate, der man im öffentlichen Diskurs am häufigsten begegnet, lässt sich nach Ballstaedt (2005: 61) folgendermaßen charakterisieren:

- Bilder sind [in den Text-Bild-Kombinationen – KS] nicht mehr Sprachersatz […], sondern bekommen eigene, nicht nur emotionale, sondern auch kognitive Funktionen in der Erkenntnis und der Vermittlung zugesprochen;
- Text und Bild sind nie äquivalent: Das Bild kann nicht alles zeigen, was ein Text beschreiben kann (z. B. keine Begründungen, Argumente, Motive, keine allgemeinen Konzepte, Aussagen). Der Text kann nicht alles beschreiben, was ein Bild zeigt (z. B. visuelle Merkmale wie Form, Farbe, Textur und die räumlichen Beziehungen);
- die Kodes sind immer komplementär, sie ergänzen sich in ihren kommunikativen Funktionen (sogenannte kodale Komplementarität).

Daraus ergibt sich, dass sprachliche und visuelle Elemente in multimodalen Texten zwei gleichberechtigte Partner sind, die einander benötigen, um gemeinsam den beabsichtigten Sinn herzustellen. Laut Ballstaedt (2005: 65f.) erfolgt die Integration der beiden Kodes im Rahmen eines Kommunikates nur auf der begrifflichen Ebene[64], und die Bezüge, die zwischen ihnen derzeit bestehen, lassen sich in die drei nachstehenden Kategorien einordnen:

[64] Die Rede ist hier von den Prozessen der kognitiven Verarbeitung bei der Rezeption der Text-Bild-Kombinationen. Der Autor betont, dass diese im Falle der beiden Zeichensystemen (Bild und Sprache) völlig anders verlaufen. Während Wörter immer eindeutige Begriffe im Gehirn aktivieren, kann ein und dasselbe Bild bei unterschiedlichen Rezipient*innen verschiedene begriffliche Assoziationen auslösen (z. B. das Abbild eines Karpfens kann bei dem*der Rezipient*in die Begriffe: Fisch, Karpfen, Essen, der See oder Weihnachten aufrufen). Dies beweist, dass Bilder „begrifflich mehrdeutiger als Texte [sind]" (Ballstaedt 2005: 65f.).

1) Kongruenz – beide Zeichensysteme rufen im Gehirn dieselben Begriffe auf. Dies ist der Fall, wenn das Bild einen Gegenstand zeigt, und der Text ihn benennt;
2) Inhaltliche Komplementarität – „Bei inhaltlicher Komplementarität aktiviert zwar der Text andere Begriffe als das Bild, aber diese sind innerhalb eines Wissensschemas miteinander verknüpft. Dieses Schema muss im Langzeitgedächtnis über Text und Bild abgerufen werden“ (Ballstaedt 2005: 66). Dies bedeutet, das Bild bildet in solchen Fällen den Kontext für den Text und der Text den Kontext für das Bild;
3) Elaboration – beide Zeichensysteme aktivieren verschiedene Konzepte, die erst über Schlussfolgerungen aufeinander bezogen werden.

Wie daraus leicht zu ersehen ist, ist der Verarbeitungsaufwandsgrad bei jeder dieser Kategorien unterschiedlich. Er nimmt von der Kongruenz über die Komplementarität bis hin zur Elaboration zu.

Auf die Frage, was sich nun genau hinter dem sprachlichen und was hinter dem visuellen Teil einer Text-Bild-Kombination verbergen kann, kann Folgendes geantwortet werden:

> Sprachliche Anteile innerhalb einer Text-Bild-Kombination sind Kommentare, Beschreibungen, Überschriften, Beschriftungen, Legenden. Die nichtsprachlichen Anteile können verschiedene Formen annehmen, die in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und selbst innerhalb einer Disziplin oft unterschiedlichen benannt werden Ballstaedt (2009: 47).

Wie bereits im vorigen Kapitel (Kap. 2.1.) betont wurde, lässt sich sogar innerhalb der bildwissenschaftlichen Forschung keine eindeutige Definition dessen finden, was unter dem Begriff Bild eigentlich zu verstehen ist. Ergebnislos bleiben auch die Versuche, darin nach einer einheitlichen Typologie von Bildern zu suchen. Im Weiteren werden daher drei beispielhafte Bildklassifizierungen präsentiert, die sich bislang im Zusammenhang mit Lehr- und Lernprozessen herausgebildet haben.

In Anlehnung an Macaire/Hosch (2002: 71ff.) unterscheidet z. B. Rössler (2005: 5) drei folgende Bildtypen, auf die man in Lehrwerken am häufigsten stoßen kann:

— Abbildungen, d. h. Formen, in denen sich die Darstellungen mit dem Dargestellten decken, z. B. Porträts, Fotos;
— logische Bilder, d. h. Formen, die räumliche, meist nicht gegenständliche Visualisierungen von Zusammenhängen nach bestimmten kulturellen Konventionen darstellen, z. B. Diagramme, Schemata;
— analoge Bilder, d. h. bildliche Darstellungen von einem neuen Sachverhalt unter Verwendung der optischen Eigenschaften eines bekannten Sachverhaltes, z. B. Baumstrukturen.

Hecke/Surkamp (2010: 10ff.) sprechen im Falle der im Fremdsprachenunterricht auftretenden Bilder hingegen von folgenden Typen:

- klassische Kunstgattungen (z. B. Gemälde, Grafik, Skulptur bzw. Plastik, Comic, Karikatur, Fotografie etc.);
- materielle Bilder, die weiter in Abbildungen, logische Bilder und visuelle Analogien aufzuteilen sind;
- authentische vs. didaktisierte Bilder, d. h. solche, die aus dem öffentlichen Diskurs kommen und solche, die speziell für sprachliche Lehr- und Lernzwecke vorbereitet wurden, z. B. Visualisierungen zu Inhalten[65];
- und schließlich mediumexterne vs. mediuminterne Bilder (zu unterscheiden nur im Falle des fremdsprachigen Literaturunterrichts), d. h. eigenständige authentische Bilder, in denen die Verknüpfung mit Sprache erst durch ein Gespräch über das Bild erfolgt, und solche, die im direkten, inhaltlichen Bezug zu einem literarischen Werk stehen.

Ballstaedt (2009: 47f.) selbst stützt sich auf eine Taxonomie der externen Bilder, die von Kognitionspsychologen ausgearbeitet wurde. „Bilder werden einem Typ zugeordnet, wenn sie zum Verstehen gleiche mentale Ressourcen und Prozesse erfordern“ (Ballstaedt 2009: 47), lautet die Erklärung. Dies führt zu folgendem Ergebnis (siehe Abb. 9):

[65] Laut Hecke/Surkamp (2010: 9) eignen sich die Ersteren sogar besser für den Fremdspracheunterricht, weil sie „der Bildtyp sind, dem die Lernenden im Alltag zuhauf begegnen. Darüber hinaus sind sie in der Regel komplexer und damit interessanter als didaktisierte Bilder“.

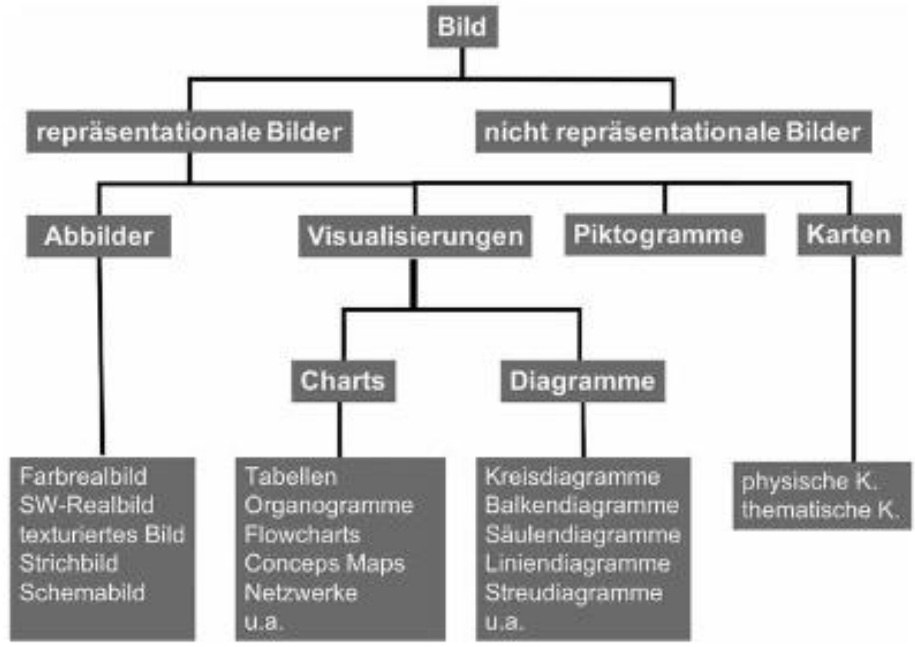


Abb. 9. Einteilung der Bilder nach kognitiv-rezeptiven Kriterien: Jeder Bildtyp hat spezifische Verstehensvoraussetzungen (Ballstaedt 2009: 47).

Wie in Abbildung 9 gezeigt, unterscheidet die Kognitionspsychologie zwei Hauptgruppen von Bildern, d. h. repräsentationale und nicht repräsentationale Bilder. Die erste Gruppe umfasst Abbilder, Visualisierungen (die weiter in Charts und Diagramme unterteilt sind), Piktogramme und Karten. Zu der zweiten werden vor allem abstrakte Bilder und ornamentale visuelle Schablonen gezählt. Abbilder dienen als Ersatz für Realien, sie stehen den realen Objekten am nächsten, wie Fotos. Visualisierungen (auch analytische Bilder genannt) nutzen Strukturen, um etwas darzustellen, bzw. zu veranschaulichen. Piktogramme haben die Funktion, sofort eine Begriffsassoziation hervorzurufen oder eine Handlung auszulösen. Karten schließlich „bilden eine eigene taxonomische Gruppe, weil sie durch Prozesse der räumlichen Orientierung verstanden werden“ (Ballstaedt 2009: 48).

Der erste, der das Thema der logovisuellen Didaktik[66] aufgriff, war Ulrich Schmitz im Beitrag *Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht.* Schon im Jahre 2004 bemerkte er, dass Text-Bild-Kombinationen anders als übliche sprachliche Texte rezipiert werden und dass es unerlässlich ist, den Lernenden adäquate Verstehensstrategien zum reflektierten Umgang damit zu vermitteln. Schmitz (2004a: 230) erklärt:

[66] Wittstruck (2018: 14) spricht in seinem Beitrag von dem Bedürfnis, eine „Didaktik der Multimodalität“ zu konzeptualisieren, die es ermöglichen würde, das Zusammenspiel von Bild und Sprache im Unterricht zu reflektieren.

> Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht verlängert die hergebrachten Ziele der Lesedidaktik auf moderne Text-Bild-Gefüge. Es geht um konzentrierten Nachvollzug, Verstehen der Bauweise, kritische Reflexion und ggf. Anleitung zu bewusster Eigenproduktion.

Die logovisuelle Didaktik zielt darauf ab, die Lernenden für die bewusste Rezeption sowie bewusste Selbstproduktion von Text-Bild-Kombinationen zu sensibilisieren. Sie soll überdies dem Missverständnis entgegenwirken, dass „Text-Bild-Kombinationen leicht zu verstehen und also mühelos für weitgehende Lernprozesse eingesetzt werden können“ (Raith 2014: 33). Weidenmann (2009: 80) verdeutlicht:

> Beim Einsatz multicodaler medialer Angebote im Lernkontext kommt als moderierende Variable die unterschiedliche Vertrautheit der Lernenden mit den Codes, die so genannte Literacy, ins Spiel sowohl beim Umgang mit Sprache wie mit Bildern. […] Die Symbolsysteme als kulturell konventionalisierte Zeichensysteme werden umso effektiver verarbeitet, je mehr Erfahrung die Nutzer mit ihnen sowohl in der Rezipientenrolle wie in der Kommunikatorenrolle haben.

Seit der ersten Erwähnung der logovisuellen Didaktik im wissenschaftlichen Diskurs sind bereits zwei Jahrzehnte vergangen. Dennoch sucht man in den Schulen nach wie vor vergeblich nach einer Spur davon. Zwar wurde sowohl im deutschen als auch im polnischen Bildungswesen die Rolle der Massenmedien und der darüber generierten medialen Kommunikate anerkannt und in beiden Ländern in die Lehrpläne miteinbezogen (siehe Kap. 1.2.), doch fehlt es immer noch an etablierten, theoretischen Ansätzen zur logovisuellen Didaktik sowie ausgearbeiteten Strategien, die in den Lehrmitteln berücksichtigt werden könnten. Im Folgenden werden, um eine solide methodische Basis für die logovisuelle Didaktik aufzustellen, einige Vorschläge präsentiert und zusammengestellt, die Vorgehensweisen für die Analysen von Text-Bild-Kombinationen im Fach Deutsch als Fremd- und/oder Erstsprache anbieten.

2.3. Methodische Grundlagen logovisueller Didaktik

> *„Genau deswegen sollten massenmediale Text-Bild-Formate verstärkt zum Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen gemacht werden, mit dem Ziel, entsprechende Analogiekonstruktionen sichtbar und unbewusst ablaufende Verstehensprozesse bewusst zu machen, oder metaphorisch gesprochen: das Hintergrundrauschen vordergründig hörbar werden zu lassen“*
> Raith (2014: 29)

Dass Text-Bild-Kombinationen in mannigfaltiger Form zum Unterrichtsgegenstand werden können, liegt auf der Hand. Diese Heterogenität stellt jedoch eine Herausforderung dar, insbesondere für die Lehrkräfte, die sie angemessen für die Lehr- und Lernprozesse didaktisieren müssen. „Vonnöten wäre eine systematische, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch begründete Erschließungskompetenz, die methodisch-unterrichtspraktisch

operationalisierbar ist“ legt Raith (2014: 32) dar und erklärt, dass in diesem Zusammenhang bereits einige Überlegungen in der Deutschdidaktik angestellt worden sind. So kann man generell von zwei unterschiedlichen Betrachtungsweisen sprechen:

1) im Bereich der Literatur- und Mediendidaktik wird in diesem Falle für literarisch-ästhetisches Lernen plädiert oder
2) in den Überlegungen wird dem Bereich der allgemeinen Lesedidaktik eine Schlüsselrolle zugeschrieben (vgl. Raith 2014: 32).

Die zweitgenannte Richtung gewann vor allem nach der Veröffentlichung der PISA-2000 Studie an Bedeutung, die in ihre Anforderungen zum ersten Mal die Lektüre sog. diskontinuierlicher Texte[67] miteinbezogen hat. In der von der OECD[68] (2001) erstellten Beschreibung der ersten Ergebnisse von PISA-2000 kann man lesen:

> Lesekompetenz (*reading literacy*) ist im Rahmen von PISA definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Diese Definition geht über die Vorstellung hinaus, wonach Lesekompetenz in dem Entschlüsseln und wörtlichen Verständnis von Texten besteht. Zum Lesen gehört auch das Verstehen von Texten und das Nachdenken darüber. Lesekompetenz beinhaltet die Fähigkeit des Einzelnen, schriftliche Informationen so zu nutzen, dass diese seinen jeweiligen Zielen dienen, sowie die entsprechende Fähigkeit komplexer moderner Gesellschaften, schriftliche Informationen so zu nutzen, dass ihre gute Funktionsweise gewährleistet ist.

Abb. 10. Definition von Lesekompetenz nach PISA (OECD 2001: 23).

Die in der Studie zu diesem Zweck gebrauchten Textformen umfassen nicht nur zusammenhängende Prosatexte, wie Erzählung, Darlegung oder Argumentation, sondern auch nicht-kontinuierliche Texte, wie z. B. Listen, Formulare, Graphiken und Diagramme. „Diese Vielfalt basiert auf der Prämisse, dass jeder Einzelne in der Schule und im Erwachsenenleben verschiedensten Formen von Texten begegnet, die unterschiedliche Techniken der Informationsverarbeitung verlangen. Ein effizienter Leser zeichnet sich durch Flexibilität bzw. die Fähigkeit aus, die für den jeweiligen Texttyp geeignete Technik zur Lokalisierung relevanter Informationen zu wählen“ (OECD 2001: 24). So wurden im Rahmen der Lesekompetenz-

[67] T. Lischeid (2012: 8) verdeutlicht, dass die angloamerikanische Forschung in diesem Falle den Begriff *noncontinuous texts* verwendet, was im Rahmen der Pisa-Studie in Deutschland als „diskontinuierliche“ oder „nicht-lineare Texte“ übersetzt wird.
[68] Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Aufgaben vor allem folgende Fähigkeiten geprüft: 1) Informationen aus einem Text zu vermitteln, 2) zu verstehen, 3) zu interpretieren, 4) diese in Bezug auf eigenes Weltwissen kritisch zu reflektieren sowie 5) den eigenen Standpunkt darzulegen und zu begründen (vgl. OECD 2001: 24).

Die PISA-Studie kann als ein Durchbruch in der Denkweise der strikt logozentrisch orientierten Bildung betrachtet werden. Die Anerkennung der Rolle von Kommunikaten, die mehr umfassen als nur rein sprachliche Texte, sowie die Einbeziehung ihrer bewussten und reflektierten Analyse in die Anforderungen, die an Lernenden gestellt werden, ebneten den Weg für multimodale Texte im Bildungswesen. Nachfolgend werden einige in dieser Hinsicht entstandene Konzeptionen dargelegt, die von der Annahme der erweiterten Lesekompetenz ausgehend, methodische Vorschläge für den Einsatz von Text-Bild-Kombinationen im Unterricht präsentieren.

Das erste Modell kommt von Raith (2014: 33f.). Es basiert auf dem Prozessmodell des Leseverstehens symbolischer Darstellungen, das im Kontext integrativer Modelle des Text-Bild-Verstehens von Schnotz/Dutke (2004) entwickelt worden ist. Dieser *Didaktik multimodalen Lernens und Verstehens* liegt die Annahme zugrunde, dass „Lesen ein interaktiver Konstruktionsprozess ist. Externe Informationen aus dem Text werden mit internen Wissensbeständen der Leser zu einem kohärenten mentalen Gebilde verknüpft“ (Raith 2014: 33). Die Rede ist dabei sowohl von dem rein sprachlichen wie auch von dem multimodalen Text, der Sprache und Bild kombiniert.

In Anlehnung an Bucher (2012: 69) unterscheidet Raith (2014: 34) zwei Hauptstrukturebenen des multimodalen Verstehens, d. h. 1) die Identifizierung und Gruppierung bedeutungstragender Elemente und 2) die Ebene der Kohärenz bzw. der Erschließungspfade im Kommunikationsraum. Um den besonderen Merkmalen des multimodalen Verstehens gerecht zu werden, plädiert Raith für fünf Hauptphasen der multimodalen Analyse, die „in heuristischer Sicht einen klareren Blick auf das (idealtypische) Leseverstehen symbolischer Darstellungen erlauben“. Die Rede ist von:

1) Allgemeinverständnis – d. h. „Verstehen des nicht-symbolischen Para- bzw. Kontextes bei mentaler Modellbildung“;
2) Phase des Fokussierens und Inferierens jeweils auf der Text- und auf der Bildebene – also Identifizierung einzelner denotierter Elemente und Anvisierung des Versehens vom literalen Sinn;

3) Phase des Fokussierens und Inferierens auf der Ebene des Text-Bild-Gefüges unter Einsatz von Vor- bzw. Kontextwissen – in dem „semantisch motivierte Äquivalenzen zwischen Elementebene und Sinnebene erkannt [werden], ein Verständnis des nicht-literalen Sinns hergestellt [wird – KS]“;
4) Analysieren und Interpretieren des Gesamtgefüges – d. h. „Verständnis der Einheit von literalem und nicht-literalem Sinn“ und anschließend
5) Reflektieren– welches „die Aktivierung von systematischem, historischem und sozialen Wissen voraussetzt“ (vgl. Raith 2014: 34).

Der Autor betont, dass in diesem Modell der Inferenz (Konklusion) die wichtigste Bedeutung zugeschrieben wird, die auf drei Ebenen auftritt: auf der Ebene des Textes, auf der Ebene des Bildes und auf der Gesamtebene der Text-Bild-Kombination. „Dabei ist zu beachten, dass beide Symbolsysteme wechselseitig Inferenzprozesse unterstützen können. Was die Rezipienten an Vorwissen aktivieren müssen, um den Text zu verstehen, kann vom Bild unterstützt werden und umgekehrt“ (Raith 2014: 34).

Obwohl das von Raith (2014) vorgeschlagene Konzept die Vorgehensweise bei der Analyse von Text-Bild-Kombinationen präzise vorführt, darin sowohl die Rezeption aller Elemente (separat und in ihrem Zusammenspiel) als auch ihr reflektiertes Verständnis und ihre Interpretation mitberücksichtigt, fehlt es in seiner Beschreibung an Hinweisen, die für den*die Produzenten*in eines solchen Kommunikates verwendet werden könnten. In der Literatur zum Thema wird nämlich darauf hingewiesen, dass multimodale Kompetenz beiden Seiten (dem*der Rezipient*in/Produzent*in) gleichermaßen Rechnung tragen sollte (vgl. Ballstaedt 2005; Stöckl 2011; Müller 2012).

Das Thema der bewussten Rezeption von Text-Bild-Kombinationen unter didaktischen Gesichtspunkten wird auch von Schmitz (2015) aufgegriffen. Der Autor, der multimodale Texte immer durch das Prisma der Sehfläche[69] begreift, erklärt, dass die Erzeugung ihres Sinnes nur nach dem Verstehen von deren Funktionsweise möglich ist. Da Schauen und Lesen bei der Rezeption solcher Botschaften aufeinander angewiesen sind, bedarf es einer besonderen Kompetenzart, die bei ihrer Analyse diese zwei Tätigkeiten aktivieren und miteinander verknüpfen kann – die sog. Sehlesekompetenz (Schmitz 2015: 9):

> Dafür reicht Lesekompetenz, wie sie in der Schule und Hochschule vermittelt werden soll, bei Text-Bild-Gefügen nicht aus. Erstens braucht es Bildung für Bilder; darauf können wie an dieser Stelle nicht eingehen. Zweitens, und darum geht es hier, braucht man ein Instrumentarium zum Verständnis der Architektur von Text-Bild-Kompositionen (Schmitz 2015: 10).

[69] Zur Definition von Sehfläche siehe Kap. 1.1.

Schmitz (2015) betont, dass multimodale Texte in Form von Text-Bild-Kombinationen anders als herkömmliche lineare Texte rezipiert werden. Folgende Besonderheiten sollten bei ihrer Lektüre beachtet werden:

1) Informationen erfolgen nicht linear hintereinander, sondern verteilen sich nach einem kartographischen Plan (Layout und Design) auf der Fläche;
2) Wahrnehmung dieser Fläche zuallererst als Ganzes;
3) Erfassen (top down) wie ein Bild zunächst in der oberflächlichen Gestaltung: Welche Teile sind optisch (z. B. durch Hervorhebungen, Rahmen oder leere Flächen) voneinander unterschieden und in welchem visuellen Verhältnis stehen sie zueinander (zum Beispiel auffällig, unscheinbar, oben, unten, rechts, links, innen, außen, groß, klein?);
4) Verteilung der einzelnen Gestalten auf der Fläche als Indizien für deren Wichtigkeiten und inhaltliche Beziehungen untereinander;
5) Text-Bild-Gefüge ermöglichen (anders als typische Bilder) selektive Wahrnehmung (vgl. Schmitz 2015: 12f.).

Obwohl man multimodalen Kommunikaten in Form von Text-Bild-Kombinationen überall begegnen kann (Zeitschriften, Broschüren, Büchern, Internet), werden diese von den meisten Menschen unreflektiert rezipiert. Den Grund dafür nennt Schmitz (2015: 9) selbst:

> Wir glauben, sie intuitiv zu verstehen, denn schauen können wir von klein auf schon und lesen haben wir gelernt. Aber unsere in der Schule erworbene Lesekompetenz reicht für diese Art von Mitteilung längst nicht aus. Schrift und Bild sind hier in einem durchdachten Layout eng miteinander verbunden. Um Aufbau, Botschaft und Wirkung solcher Sehflächen zu durchschauen, ist es wichtig, Sehlesekompetenz zu üben und zu beherrschen.

Will man die Text-Bild-Kombinationen nicht mehr „blindlings“ rezipieren, sollte man von Zeit zu Zeit versuchen, ihre spezifische Architektur zu analysieren, „um zu verstehen, warum die Sehfläche so gebaut ist, wie sie wirkt und welche unterschwelligen Botschaften mittransportiert werden“ (Schmitz 2015: 13). Die folgenden Fragen können sich dabei als hilfreich erweisen (Schmitz 2015: 13):

1. Welchem kartografischen Plan folgt die Verteilung der Informationen auf der Fläche?
2. Warum steht was an welcher Stelle?
3. Welche grafischen Elemente dienen nur dem Flächendesign, welche tragen auch inhaltliche Bedeutung?
4. Wie groß sind die Anteile von Bild, Grafik und Text und warum?
5. Wie viele Informationseinheiten gibt es?
6. Welche Bilder und Grafiken gehören zu welchen Texten und umgekehrt?
7. Durch welche ästhetischen Mittel kommt die Verbindung der nonverbal-visuellen und der schriftlichen Elemente zustande?

8. Warum sind welche Informationen auf Bilder, Grafiken und Texte verteilt?
9. In welchem formalen und inhaltlichen Verhältnis stehen Bild, Grafik und Text in jeder einzelnen Informationseinheit?
10. Wie müsste der Text – bei etwa gleicher Information – formuliert werden, wenn es keine Bilder oder Grafiken gäbe?
11. Werden durch die Verbindung von Text und Bild unterschwellige Informationen transportiert, die nicht ausdrücklich formuliert werden?
12. Welche der angebotenen Informationseinheiten interessieren mich selbst?
13. Habe ich danach gesucht, oder habe ich mich vom Design leiten lassen?
14. Wie intensiv widme ich mich einer Informationseinheit, und was veranlasst mich, von hier zu einer (welcher?) anderen zu springen?
15. Was habe ich nach einer halben Stunde noch behalten und warum?

Diese „Fünfzehn-Punkte-Liste" sollte nach Schmitz den Ausgangspunkt zur reflektierten Analyse von Text-Bild-Kombinationen bilden. Sie bleibt offen und kann je nach Art der Text-Bild-Kombinationen noch verlängert werden.

Obwohl Schmitz (2015) großen Wert darauf legt, die Notwendigkeit der Entwicklung und Beherrschung einer neuen Kompetenzart (der Sehlesekompetenz) zur Analyse von Text-Bild-Kombinationen zu betonen, gibt er dabei jedoch keine konkreten methodischen Strategien an, die man beim Einsatz von multimodalen Texten im Unterricht anwenden könnte. Dies erfolgt in einem anderen Beitrag, den Schmitz in Zusammenarbeit mit Voßkamp (Schmitz/Voßkamp 2015) verfasst. Beide Autoren versuchen darin methodische Vorschläge zu Text-Bild-Kombinationen am Beispiel der multimodalen Textsorte – Infografik vorzulegen, die, wie Schmitz (2015: 12) selbst betont, „sich auch für den Weiterbildungsbereich eigne[n]".

Ihre Überlegungen untermauern Schmitz/Voßkamp (2015) mit der Feststellung, dass der in der Schule bislang unterrichtete kritische und bewusste Umgang mit Sprache und Literatur nicht mehr für komplexere multimodale Botschaften ausreicht. Um solche Text-Bild-Kombinationen erfolgreich „lesen zu lernen", bedarf es anderer Fähigkeiten, darunter die wichtigste – eine ausgeprägte Lesekompetenz[70]. Sie erklären:

> Doch diskontinuierliche und multimodale Botschaften sind semiotisch komplexer gebaut als rein schriftliche Texte. Man muss nicht nur Kenntnisse in der Sache, in Wortschatz und Grammatik mitbringen, sondern auch in Flächendesign, Grafik sowie Funktion und Architektur der verschiedenen semiotischen Bausteine (Schmitz/Voßkamp 2015: 42).

[70] In Anlehnung an Rosebrock/Wirthwein (2014: 11) nehmen Schmitz/Voßkamp (2015: 41) an, dass das:

> „[was – KS] als Lesekompetenz verstanden wird, in den kulturell erreichten Stand der Literalität der Gesellschaft [eingebettet ist], das heißt: Was Lesekompetenz ist, bestimmt sich auch vom gesellschaftlich Geforderten her".

Zu dem gesellschaftlich Geforderten zählt laut ihnen gegenwärtig auch das Verständnis von Infografiken, und ihr Einsatz im Unterricht „verfolgt das generelle Ziel, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, am kulturellen Leben teilzuhaben".

Infografiken, die „zu den wichtigsten diskontinuierlichen Texten [gehören]“ eignen sich laut Schmitz/Voßkamp (2015: 40f.) am besten für exemplarische Lerngegenstände, weil „sie strukturell viel einfacher aufgebaut sind als beispielsweise Landkarten oder Online-Zeitungen“. Infografiken oder anders gesagt:

> Informationsgrafiken bilden eine multimodale Textsorte. Sie verbinden grafische Elemente, Zahlen, diskontinuierliche Texte und optional Bilder zu einer kohärenten Einheit auf einer Sehfläche, um abstrakte Informationen anschaulich darzustellen (Schmitz/Voßkamp 2015: 43).

Jede Infografik besteht nach Schmitz/Voßkamp (2015: 41) aus drei informationstragenden Teilen: 1) elliptischen Texten, 2) bildlichen und grafischen Elementen sowie 3) durchdachter Platzierung auf der Fläche (visuelles Design), die die Gesamtbotschaft der Infografik nur im Zusammenspiel erzeugen können. „Infografiken sind luxuriöse Diagramme. Diagramme visualisieren abstrakte Informationen, insbesondere Beziehungen und Größenverhältnisse“ (Schmitz/Voßkamp 2015: 43), deswegen gelten sie bei den Rezipient*innen als scheinbar leicht verständlich. Doch genau diese semiotische Leistung der Infografik-Elemente bringt sowohl ihre Produzent*innen als auch ihre Rezipient*innen in Schwierigkeiten, denn Erstere müssen imstande sein, sprachliche und grafische Elemente miteinander plausibel zu verknüpfen, Letztere hingegen deren Architektur angemessen zu rekonstruieren (vgl. Schmitz/Voßkamp 2015: 41). Welchen Platz in all dem die Didaktik und vor allem der Deutschunterricht einnimmt, erklären Schmitz/Voßkamp (2015: 41) folgendermaßen:

> Diesen semiotischen Prozessen mit didaktischen Mitteln nachzugehen, gehört zu den Aufgaben des Deutschunterrichts. Die dargestellten Sachverhalte können nur im Fachunterricht hinreichend detailliert erarbeitet werden. Der Deutschunterricht kümmert sich vorrangig um die Gestaltung und Präsentation des Materials**.** Das ist nicht anders als bei herkömmlichen Fachtexten.

Im Deutschunterricht geht es also um nichts anderes als darum, die Zusammenhänge zwischen allen Elementen einer Infografik zu entschlüsseln und zu interpretieren. Die Analyse einer einfachen Infografik im Unterricht sollte dann in den vier folgenden Schritten durchgeführt werden:

1) Konstruktion bzw. Rekonstruktion einer konventionalisierten Darstellungsweise des Verhältnisses zweier beschrifteter Skalen auf der x- und y-Achse;
2) Verständnis der Messeinheiten der Skala;
3) Versuch, den jeweils dargestellten Sachverhalt mündlich und schriftlich zu erklären und zu diskutieren;
4) Versuch, die Qualität der Infografik zu beurteilen und alternative Darstellungsweisen vorzuschlagen (vgl. Schmitz/Voßkamp 2015: 42).

Obwohl im Bildungswesen die Notwendigkeit des angemessenen Verständnisses, der bewussten Analyse sowie der Verwendung von diskontinuierlichen Texten anerkannt wird, sind keine Lesestrategien, die dabei angewendet werden können, aufgeführt. So schlagen Schmitz/Voßkamp (2015: 47) vor, für den Einsatz der Infografiken im (Deutsch-)Unterricht die Methode ‚Think-pair-Share' zu gebrauchen:

> Zunächst analysieren die Schülerinnen und Schüler eigenständig die vorliegende Infografik, um sich dann in Kleingruppen auszutauschen. […] Die Anschlusskommunikation […] erfolgt danach im Klassenverband.

Diese Vorgehensweise ermöglicht den Schüler*innen ein besseres Verständnis für die Infografiken zu gewinnen, denn „[s]chließlich ist bekanntlich in der Gruppe durch den Austausch und die Anregung zur Reflexion ein umfassenderer Zugang zu den Texten zu erreichen als in einer sozial isolierten Situation" (Rosebrock/Wirthwein 2014: 151; zitiert in Schmitz/Voßkamp 2015: 47).

Das letzte in diesem Zusammenhang entstandene Konzept zur Didaktik von Text-Bild-Kombinationen kommt von Blell (2010). Blell (2010: 94) verdeutlicht, dass der kompetente Lerner der Zukunft „nicht mehr (nur) der geübte Buch- und Textleser, sondern auch der kenntnisreiche und kritisch-kompetente Leser im Sinne eines Schauers aller Arten von visuellen Texten [ist]". Es sollte vor allem im Interesse der Schule sein, die Schüler*innen zu solchen kompetenten Mitgestalter*innen der Welt zu erziehen. Um dies zu erreichen, ist es notwendig eine spezifische intermediale Lesekompetenz[71] in der Erst- und in der Fremdsprache zu entwickeln, die es ermöglicht solche Text-Bild-Kombinationen angemessen zu interpretieren. So entstand die Idee der intermedialen Seh- und Lesekompetenzen. Blell (2010: 96) erläutert:

> Die Zielstellung der Entwicklung intermedialer und (inter-)kultureller[72] Lese- und Sehkompetenzen wird folglich begriffen als die Fähigkeit kombiniete Bild- und Schrifttexte (Werbeplakat, Zeitschriftendoppelseite, *website, hyperfiction* etc.) als kulturelle Artefakte intermedial und modal zu lesen und sie im Wechselspiel eigen- und fremdkultureller Bezugskulturen zu interpretieren (Kursivschrift im Originaltext).

Blell (2010), die unter dem Begriff Medien semiotische Zeichensysteme versteht, behauptet, dass Rezeptionsprozesse von Text-Bild-Kombinationen immer in einer Richtung verlaufen:

---

[71] Unter dem Begriff „intermediale Lesekompetenz" versteht Blell (2010) einerseits die „Fähigkeit, einzelne Wörter, Sätze und Texte flüssig zu lesen und im Textzusammenhang zu verstehen", andererseits handelt es sich dabei um „ein erweitertes Leseverständnis in dem Sinne ganze Seiten (inklusive Bilder etc.) als ‚integrated texts' zu lesen bzw. zu betrachten" (vgl. Blell 2010: 95).

[72] Die Bezeichnung der Kompetenzen ergänzt Blell (2010) um das Wort „interkulturell", um zu betonen, dass die Rezeption von Text-Bild-Kombinationen immer als subjektiv und kulturell determiniert wird (vgl. Blell 2010: 94).

1) der Leser liest/schaut primär übergreifend schemageleitet, d. h. medienunspezifisch,
2) erst sekundär spezifisch mediengeleitet, d. h. im Hinblick auf Bild, Sprachtext, Grafik, Diagramm etc. (Blell 2010: 96).

In jeder Phase lassen sich dazugehörige, spezifische Teilkompetenzen unterscheiden. Von welchen genau die Rede ist, visualisiert das von Blell (2010) erstellte Schema (siehe Abb. 11):

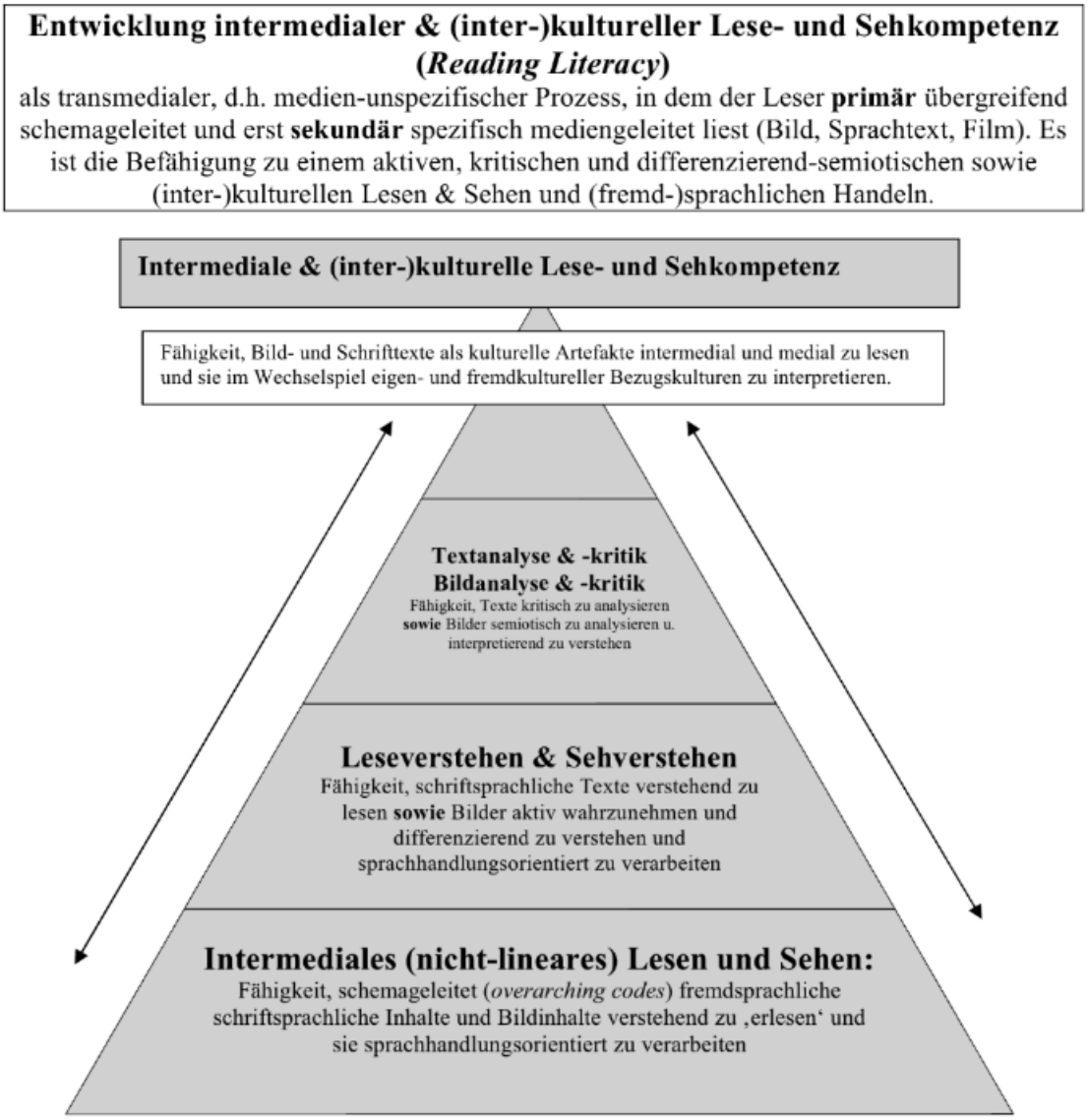


Abb. 11. Intermediale und (inter-)kulturelle Lese- und Sehkompetenz (Blell 2010: 97).

Obwohl das Thema der Text-Bild-Kombinationen im schulischen Kontext in den angeführten Beispielen unterschiedlich behandelt wird, lässt sich darin ein gemeinsames Merkmal erkennen. Alle behaupten, dass zur Analyse solcher Kommunikate die Entwicklung und Beherrschung der erweiterten Lesekompetenz unerlässlich ist. Da die Bezeichnung Lesekompetenz jedoch vornehmlich mit Schrift und Sprache assoziiert wird und demzufolge

auch irreführend sein kann, wird in der vorliegenden Arbeit zwischen den Bezeichnungen: Lesekompetenz – lediglich als Kompetenz zum Lesen der rein schriftlichen Texten – und Sehlesekompetenz – als Kompetenz zum holistischen Lesen der text-Bild-Kombinationen – unterschieden.

2.4. Logovisuelle Fremdsprachendidaktik

Viele Wissenschaftler*innen betonen, dass Bilder in mannigfaltigen Formen schon seit langer Zeit ununterbrochen den Fremdsprachenunterricht begleiten (vgl. Weidenmann 2009: 74; Hecke/Surkamp 2010: 9; Müller 2012: 28; Raith 2014: 31; Wittstruck 2018: 13, 15), diese darin jedoch oft instrumentalisiert und zu oberflächlich bearbeitet werden, ohne eine genauere Betrachtung der visuellen Elemente allein oder im multimodalen Zusammenspiel vorzunehmen[73] (vgl. Weidenmann 1988: 43, 47; Schmitz 2004c: 73; Ballstaedt 2005: 65; Ballstaedt 2009: 53; Müller 2012: 22f., 28; Wittstruck 2018: 14–17). Wittstruck (2018: 14) erläutert:

> Das ergibt zwar vielgestaltige multimodale Arrangements, doch bleiben die mit ihnen möglichen Lernzuwächse oft gering, weil Aufgaben fehlen, die anregen, die Bilder analog den Sprachtexten als interpretationsbedürftig zu verstehen und sich mit ihren Formen, Funktionen und Wirkungen zu befassen. Vor allem werden Lerner/innen kaum einmal zur Beachtung des Kontextes, in dem Bilder einst standen oder in den sie aus pädagogischen Gründen neu gestellt worden sind, aufgefordert.

Wittstruck (2018: 16f.) nennt die Funktionen, die Bilder gegenwärtig in Deutschbüchern erfüllen, und zwar:

- Dekoration,
- Steigerung von Interesse und Motivation,
- Textentlastung (z. B. Begriffs- und Sachverhaltsklärung bei Sachtexten),
- Unterstützung beim Erwerb und Behalten von Begriffs- und Faktenwissen (z. B. bei Grammatikübungen),
- Aktivierung von Vorstellungsbildung und Eröffnung von Perspektivenvielfalt (z. B. als interpretatorische Illustration bei Erzähltexten),
- Förderung der ästhetischen Bildung.

[73] Schon im 17. Jh. hat Comenius in seinen Arbeiten das oberflächliche Betrachten von Bildern beklagt. Ballstaedt (2005: 65) betont:

> „Bereits Comenius leitet deshalb zum „richtigen Sehen“, zum aufmerksamen und sorgfältigen Betrachten von Gegenständen und Bildern an“ (vgl. in Comenius 1994: 139).

Wie dem Textabschnitt zu entnehmen ist, dienen die bildlichen Elemente in Lehrwerken meistens dazu, die sprachlich dargestellten Inhalte zu verschönern, sie direkt zu visualisieren oder durch die visuelle Attraktivität die Motivation der Schüler*innen zum Erlernen einer Sprache zu erhöhen. Diese sprachlich-visuellen Kombinationen werden vornehmlich zu Unterrichtszwecken künstlich erstellt und auf ihre Wechselwirkung wird nicht detailliert eingegangen. Da die heutigen Jugendlichen im Zeitalter der Digitalisierung leben und im Internet tagtäglich mit unterschiedlichen multimodalen Texten in Berührung kommen, sollte es ihnen vor allem im Unterricht ermöglicht werden, die bewusste Rezeption und Produktion solcher authentischer multimodaler Texte zu üben (vgl. z. B. Müller 2012: 29; Raith 2014: 26f.). Müller (2012: 29) verdeutlicht:

> Bislang hatten Text-Bild-Kombinationen im Deutschunterricht einen eher geringen Stellenwert, Comics sowie die Werbung bilden eine Ausnahme. Neben solchen von Profis erzeugten Kommunikaten müssen aber auch solche von Laien erstellte berücksichtigt werden. Diese spielen gegenwärtig im Social Web eine wichtige Rolle und sollten daher im Unterricht stärker thematisiert werden. […] Daher ist es sinnvoll, im (Deutsch-)Unterricht den Lernenden die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen kommunikativen Praktiken zu geben sowie ihre kommunikativen Kompetenzen im Bereich der Multimodalität zu verbessern.

Die logovisuelle Fremdsprachendidaktik soll die Schüler*innen zur bewussten und kritischen Rezeption sowie zur bewussten und kritischen Produktion von Text-Bild-Kommunikaten vorbereiten. Die in Kapitel 2.3. angeführten Beispiele haben aufgezeigt, dass zur Analyse der Text-Bild-Kombinationen die Entwicklung bestimmter Kompetenzen unerlässlich ist, nämlich: 1) der in der Schule erworbenen Lesekompetenz zum Verstehen der sprachlichen Elemente, 2) der von der Bildwissenschaft hergeleiteten visuellen Kompetenz zum Verstehen der bildlichen Elemente, 3) der spezifischen Sehlesekompetenz zum Verstehen beider Elemente in ihrem multimodalen Zusammenspiel, 4) der Medienkompetenz zum Verstehen des zu Generierung und Präsentation gebrauchten Mediums (Zeitschrift, Fernsehen, Computer, Internet) und schließlich 5) der Textsortenkompetenz zum Verstehen der Spezifika des jeweils verwendeten multimodalen Textes (sei es Infografik, Plakat oder Werbung). Von immenser Bedeutung sowohl für den*die Rezipient*in als auch für den*die Produzent*in ist auch der Erwerb von fundierten theoretischen Kenntnissen bezüglich der allgegenwärtigen Multimodalität sowie das Vorhandensein eines Grundwissens über die Kultur des anderen Landes, das den über die gewohnte soziale Umgebung hinausgreifenden Gesamttext in den richtigen Kontext zu setzen und kritisch zu interpretieren erlaubt.

Im Weiteren wird kurz auf die bestimmten Kompetenzen, die im Rahmen der logovisuellen Fremdsprachendidaktik zur Arbeit mit Text-Bild-Kombinationen geschult werden können und sollen, eingegangen.

2.4.1. Visuelle Kompetenz

Eine der wichtigsten Kompetenzen bei der Analyse von Text-Bild-Kombinationen ist – neben der Lesekompetenz – die visuelle Kompetenz[74]. Obwohl Bilder das moderne, digitale Leben überfluten, bleibt der reflektierte Umgang mit ihnen im Schulwesen fortwährend eher ein marginales Thema (vgl. Ballstaedt 2009: 53). Der Grund dafür ist die irrtümliche Annahme, dass die Menschen diese auf Anhieb verstehen können. Bilder sind jedoch mehrdeutig, sie drücken Emotionen aus, sie können das Verhalten der Menschen (sogar ohne dass man sich dessen bewusst ist) steuern und manipulieren. „Schule sollte [daher gegenwärtig – KS] nicht nur gegen Analphabetismus arbeiten, sondern auch gegen Apikturalismus", schlussfolgert Schmitz (2005b: 5) und verdeutlicht, dass „wer Bilder nicht aktiv und bewusst ‚lesen' und sie als Ergebnisse und Elemente kultureller Handlungen begreifen kann, ist ungebildet" (Schmitz 2005b: 5).

Visuelle Kompetenz wird allgemein begriffen als die Fähigkeit, „den kommunikativen Gehalt von Bildern zu verstehen und aktiv kommunikativ zu nutzen" (Hallet 2010: 32). Sie stellt mehr dar als nur die Fähigkeit, Dinge visuell wahrzunehmen. „Sie ist weder angeboren, noch entwickelt sie sich durch Reifung (im Gegensatz etwa zur Wahrnehmungsfähigkeit)" (Hecke/Surkamp 2010: 14). Vielmehr zeichnen sie folgende Aspekte aus:

- Visuelle Kompetenz ist erlernbar;
- Zu ihr gehören über die bloße Wahrnehmung von visuellen Zeichen hinaus die rezeptiven Fähigkeiten der Interpretation und kritischen Reflexion von Bildern;
- Sie besitzt eine produktive Komponente;
- Sie schließt die Berücksichtigung der Kulturspezifik bei der Bildproduktion und -rezeption mit ein;
- Sie bedeutet die ästhetische Wertschätzung visuellen Materials;
- Sie umfasst auch das Wissen um den bewussten Einsatz von Bildern in bestimmten Kontexten zum Erreichen bestimmter Zwecke (Hecke/Surkamp: 18).

Visuelle Kompetenz umfasst sowohl die rezeptive als auch die produktive Dimension des Umgangs mit Bildern. Nicht nur die Fähigkeit, Bilder bewusst und kritisch zu analysieren, sondern auch die Fähigkeit, selbst bewusst visuelle Informationen zu erstellen, um auf diese Weise mit anderen zu kommunizieren, sollte in diesem Rahmen trainiert werden. Überdies zählt Wittstruck (2018) auf:

---

[74] Dem Phänomen der visuellen Kompetenz werden in der einschlägigen Literatur mannigfaltige Bezeichnungen gegeben, z. B. „Sehkompetenz" (Schwerdtfeger 1989: 24), „*visual literacy*" (Weidenmann 1988: 52; Ballstaedt 2005: 61; Wittstruck 2018: 14) oder auch „*pictorial literacy*" (Weidenmann 2009: 80). Warum es besser ist, sie als visuelle Kompetenz zu bezeichnen, erklärt Müller (2012: 29) folgendermaßen:

> „Die Bezeichnungen Literacy und Literalität sind jedoch meines Erachtens ungeeignet, da sie von lateinisch *littera* (= Buchstabe) abgeleitet werden. Aus diesem Grund ist der Ausdruck *visuelle Kompetenz* vorzuziehen" (Kursivschrift im Original).

> Bilder genießen, verstehen, nutzen; Formelemente von Bildern und ihre Gestaltungsverfahren kennen; Bereitschaft und Interesse für Visualisierungen entwickeln und zeigen; Nutzungs- und Verwendungszusammenhänge von Bildern kennen; sich auf Bilder einlassen können, in einen Dialog mit ihnen treten, schöpferisch auf Bilder reagieren (Wittstruck 2018: 14).

Wie schon mehrmals betont, ist sowohl die Gestaltung von Bildern als auch deren Rezeption kulturabhängig (vgl. z. B. Hecke/Surkamp 2010: 16f.; Raith 2014: 36), daher sollte, bevor die Arbeit mit Text-Bild-Kombinationen im Fremdsprachenunterricht beginnt, besonderer Wert auf die Landeskunde gelegt werden. Dieses Grundwissen bezüglich der Kultur des Ziellandes ist erforderlich, damit sich die Schüler*innen mit dieser Art des Kommunikates auseinandersetzen können und kann im Zuge der weiteren Arbeit mit ihnen noch erweitert werden.

2.4.2. Sehlesekompetenz

In multimodalen Kommunikaten werden semantisch unterschiedliche Elemente eingesetzt, die, indem sie dieselbe Fläche teilen und miteinander korrelieren, eine gemeinsame Bedeutung erzeugen und auf diese Weise effektiv auf die Rezipient*innen einwirken. Es bleibt unbestritten, dass bei der Rezeption dieser Art des Kommunikates „Schauen und Lesen wechselseitig aufeinander angewiesen [sind]“ (Schmitz 2015: 10). Wittstruck (2018: 13) betont:

> Nur wessen Seh- und Lesegewohnheiten entsprechend ausgebildet sind, wird in diesem [multimodalen – KS] Materialangebot eine Chance zum eigenständigen Verknüpfungen von Informationen sehen; auf andere wiederum wirkt die Anordnung der Texte zufällig beliebig und kann im Bemühen, Inhalte zu organisieren, zum unüberwindbaren Hindernis werden.

Wie die Förderung der Sehlesekompetenz im Deutschunterricht erfolgen kann, gibt Schmitz (2015: 11) an, indem er für die Durchführung folgender Aufgaben plädiert:

1) durchdachte Selektion passender Stücke,
2) reflektierte Nutzung von Bildern,
3) analytisches Verständnis des Zusammenspiels von Text, Bild und Design.

Die Ausbildung von Sehlesekompetenz scheint gegenwärtig unerlässlich zu sein, um sich in einer (digitalen) Welt voller Text-Bild-Kombinationen zurechtfinden zu können. Vor allem im (Fremdsprachen-)Unterricht sollte ihr deswegen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

2.4.3. Medienkompetenz

> Ein Blick zurück: Im öffentlichen Diskurs war vor Beginn der 1990er Jahre kaum die Rede von »Medienkompetenz«. Mit der gesellschaftlichen Verbreitung des World Wide Web (WWW) ab Mitte der 1990er Jahre wurde der Ruf nach Medienkompetenz für verschiedene Zielgruppen immer lauter (Gapski u. a. 2017: 18).

Unter Medienkompetenz kann ganz allgemein „[der] kritisch[e], selbstbestimmt[e], sozial verantwortlich[e] und kreativ[e] Umgang mit Medien“ (Gapski u. a. 2017: 19) verstanden werden. Diese Kompetenz bezieht sich sowohl auf die Neuen als auch auf die Alten Medien, obwohl dieser Ausdruck, wie zu Beginn dieses Unterkapitels zu verstehen gegeben wurde, erst mit der Entwicklung der neuen Technologien an Bedeutung gewann und mit dieser gegenwärtig zuallererst assoziiert wird[75]. Um Missverständnisse zu vermeiden, werden daher in der vorliegenden Arbeit zwei Termini unterschieden: digitale Kompetenz, die nach der Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates (2018: 9) mit den digitalen Technologien verbunden ist, und Medienkompetenz, die Fähigkeiten im Umgang sowohl mit den Neuen als auch mit den Alten Medien umfasst. Die so verstandene Medienkompetenz wird angesehen als

> integrierter Bestandteil von kommunikativer Kompetenz und von Handlungskompetenz. Sie bildet eine wesentliche Voraussetzung für eine souveräne Lebensführung, die zunehmen davon geprägt ist, mit und über Medien das eigene Leben zu gestalten (Schorb/Wagner 2013: 8; zitiert in Brüggen/Brückling 2017: 156).

Mit welchem Medium das Kommunikat hergestellt und übermittelt wurde, trägt ebenfalls dazu bei, wie es sich auf die Rezipient*innen auswirkt. Die Arbeit mit multimodalen Texten im Fremdsprachenunterricht bildet deswegen eine gute Gelegenheit, mit den Schüler*innen nebenbei die Medienkompetenz zu üben und beherrschen zu lernen.

2.4.4. Textsortenkompetenz

Bei der Analyse des multimodalen Kommunikates im Fremdsprachenunterricht müssen obligatorisch auch die Funktionen und Ziele der jeweils eingesetzten Textsorte thematisiert werden. Brinker (2005: 144) erklärt:

> Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und

[75] In Anlehnung an Schorb (1995) betonen Brüggen/Bröckling (2017: 155), dass „anders als in europäischen Ländern in Deutschland Medienpädagogik in außerschulischen Bildungsfeldern eine starke Tradition [hat]“. Sie existiert als Disziplin seit den 1960er Jahren und „entwickelte sich in Westdeutschland in Abgrenzung zur mediengestützten Propaganda des Nationalsozialismus zunächst mit einer bewahrpädagogischen Haltung, die Kinder und Jugendliche vor der Beeinflussung durch Medien schützen wollte“. Dies beweist, dass Medienkompetenz als die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Arten von Medien bewusst und kritisch umzugehen, in Deutschland schon lange geübt wurde, jedoch mit dem Unterschied, dass der Schwerpunkt damals auf den Alten Medien lag.

> strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber: Sie besitzen zwar normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben.

Als Textsorten werden unterschiedliche Gruppen von Texten und sprachlichen Handlungen begriffen, die ähnliche oder dieselben Merkmale bezüglich des Kontextes, in dem sie erschienen sind, der kommunikativen Funktion sowie der Struktur aufweisen. Wie Brinker (2005) zudem anmerkt, sollte es die Kategorisierung zu bestimmten Textsorten den Kommunikationsteilnehmer*innen (es handelt sich sowohl um den*die Produzent*in als auch um den*die Rezipient*in eines Kommunikates) leichter machen, sich mit ihnen in einer kommunikativen Situation zurechtzufinden. Textsortenkompetenz kann demzufolge verstanden werden als:

> [d]ie Fähigkeit zum Umgehen mit […] Interaktionsmustern, zur Herstellung von Texten einer bestimmten Textsorte und zur Identifizierung solcher Muster in konkreten Texten (Heinemann 2000: 517).

Die Schüler*innen müssen sich bei der Arbeit mit multimodalen Texten dessen bewusst sein, welche Textsorten es überhaupt gibt und wozu und wie diese konzipiert werden (sollten), um dann entsprechend auf den*die Rezipient*in einzuwirken. Die Fähigkeit, unterschiedliche Textsorten und die damit verbundenen charakteristischen Merkmale zu erkennen, ist ein bedeutendes Element des gegenwärtigen sozialen Lebens. Die logovisuelle Fremdsprachendidaktik kann den Schüler*innen helfen, diese ebenfalls auszubilden.

2.5. Das didaktische Potenzial von Text-Bild-Kombinationen im Hinblick auf die Vermittlung sprachbezogener Kompetenzen im DaF-Unterricht

Im Folgenden werden schließlich verschiedene Beispiele von multimodalen Texten in Form von Text-Bild-Kombinationen präsentiert, unter Berücksichtigung dessen, wie diese die Vermittlung sprachbezogener Kompetenzen[76] im DaF-Unterricht fördern können.

[76] GeR (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) (2001: 116) definiert die semantische Kompetenz als „die Fähigkeit der Lernenden, sich der Organisation von Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren“. Da jede Art des multimodalen Textes von den Empfänger*innen ein reflektiertes und kritisches Verständnis voraussetzt, wird diese Art der sprachlichen Kompetenz (neben phraseologischer, grammatischer und phonologischer Kompetenz) im Weiteren nicht abgetrennt behandelt.

2.5.1. Phraseologische Kompetenz

„Ein Bereich, in dem Sprache und Bild auf besondere Weise miteinander verwoben sind, ist die Phraseologie“
Simon (2018: 62)

Eine der Kompetenzen, die mit Hilfe von multimodalen Kommunikaten im Fremdspracheunterricht entwickelt werden kann, ist die phraseologische Kompetenz. Unter Phraseologismen bzw. Phrasemen versteht man Wortverbindungen, „die zum festen Bestandteil des Wortschatzes einer Sprache gehören“ (Simon 2016: 105). Sie werden in der Alltagskommunikation verwendet, um „Textkohäsion herzustellen, bestimmte konventionelle Sprachhandlungen durchzuführen und verschiedene Mitteilungsabsichten zu realisieren“ (Simon 2016: 106). Die Phraseme werden generell in drei Hauptarten unterteilt, je nachdem, welche Zeichenfunktion sie in der Interaktion erfüllen, und zwar „strukturelle Phraseme“, „kommunikative Phraseme“ und „referentielle Phraseme“ (Simon 2016: 105; in Anlehnung an: Burger 2010). Die erste Art der Phraseme, zu denen u. a. zweigliedrige Konjunktionen gehören (z. B. entweder … oder), hat zum Ziel, grammatische Relationen in den Sätzen herzustellen. Die zweite Art der Phraseme (auch pragmatische Phraseme oder Routineformeln genannt) umfasst typische Formeln, die den Gesprächspartnern ermöglichen, „spontan sprachlich angemessen zu handeln“ (Simon 2016: 105) (z. B. Guten Tag!; Schönes Wochenende!; Danke!). Die dritte Art der Phraseme bildet die zahlenmäßig größte Gruppe. Sie verweist auf „Objekte, Vorgänge oder Sachverhalte der Wirklichkeit“ (Burger 2010: 36; zitiert in Simon 2016: 105) und wird in folgende Unterkategorien gegliedert: Kollokationen (z. B. eine Vorlesung besuchen); Funktionsverbgefüge (z. B. jmdm. eine Frage stellen), Phraseologische Vergleiche (z. B. reden wie ein Wasserfall), Zwillingsformen (z. B. hoch und heilig), Phraseolexeme (z. B. jmdm. platzt der Kragen), Sprichwörter (z. B. Ohne Fleiß kein Preis), Geflügelte Worte (z. B. leben und leben lassen) und Gemeinplätze (z. B. für das Leben lernen wir) (vgl. Simon 2016: 105f.; in Anlehnung an: Ehrhardt 2014: 8).

Bei der Erlernung von Phrasemen muss man sich ihrer spezifischen Eigenschaften bewusst sein. Erstens bilden sie sprachliche Einheiten, die aus mindestens zwei Komponenten bestehen (sog. Polylexikalität). Zweitens bilden sie feste Wortverbindungen, „deren einzelne Komponenten weder umgestellt noch – oder nur begrenzt – ausgetauscht werden können“ (Simon 2016: 107) (sog. Festigkeit der Phraseme). Und drittens verlieren die einzelnen Komponenten der Wortverbindung in vielen Phrasemen ihre tatsächliche Bedeutung zugunsten der Gesamtbedeutung (sog. Idiomatizität). Der Grad des Bedeutungsverlustes variiert je nach Wortkombination, was zur Folge hat, dass drei Arten von idiomatischen Phrasemen

unterschieden werden: nicht-idiomatische Phraseme, in denen alle Komponenten ihre grundlegende Bedeutung behalten (z. B. der langen Rede kurzer Sinn), teil-idiomatische Phraseme, in denen einzelne Komponenten ihre Bedeutung bewahren (z. B. in der Kürze liegt die Würze) und voll-idiomatische Phraseme, in denen alle Komponenten der Wortverbindung ihre Bedeutung verlieren (z. B. ins Schwarze treffen) (vgl. Simon 2016: 107; in Anlehnung an Burger 2010: 15ff.).

In Abb. 12 wurde ein Beispiel für eine Text-Bild-Kombination dargestellt, die bei der Erlernung von Phrasemen im DaF-Unterricht verwendet werden kann. Idiome als besondere Art des Wortschatzes verfügen über eine wörtliche und eine phraseologische, also übertragene Bedeutung. Die zu ihrer graphischen Darstellung gebrauchten visuellen Elemente können diese daher entweder direkt visualisieren (in diesem Sinne spricht man von „Wort-für-Wort-Abbildungen“) oder ihren Sinn darstellen (dann spricht man von Bildern, die die Gesamtbedeutung einer Wortverbindung abbilden) (vgl. Simon 2018: 65f.). Besonders effektiv für den Unterricht wäre es natürlich von der letztgenannten Art der Text-Bild-Kombination Gebrauch zu machen, da sie die Lernenden zum Nachdenken über das dargestellte Idiom anregt und seine übertragene Bedeutung (nach der Analyse des Gesamttextes) erraten hilft. Eine humoristische Darstellung der Idiome wirkt motivierend und kann zur Folge haben, dass die Redewendungen für längere Zeit im Gedächtnis der Lernenden gespeichert bleiben.



Abb. 12. Deutsche Idiome (online unter: https://blog.chatterbug.com/en/20-funny-german-idioms-you-should-know/).

2.5.2. Grammatische Kompetenz

> *„Auch Grammatik lässt sich visualisieren, und zwar nicht nur die Bedeutung der Wechselpräpositionen (man zeichne eine große 9 und positioniere die neuen Präpositionen entsprechend) und ihre Verwendung (ein Pfeil für Akkusativ, ein örtlich und zeitlich zu verstehender Punkt für Dativ), sondern auch Dativ und Akkusativ selbst“*
> Hieronimus (2014: X)

Eine andere Kompetenz, die mithilfe von multimodalen Texten gefördert werden kann, ist die grammatische Kompetenz. Diese Kompetenz wird generell begriffen als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (GeR 2001: 113). Je nach dem Sprachniveau der Lernenden können Text-Bild-Kombinationen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad vorbereitet und im Unterricht eingesetzt werden. Für Anfänger*innen lohnt es sich, z. B. von bloßen Wort-für-Wort-Abbildungen Gebrauch zu machen, die die grammatischen Strukturen in der praktischen Anwendung visualisieren. Abbildung 13 stellt ein Beispiel für eine solche Kombination dar. Dieses multimodale Kommunikat besteht aus einem sprachlichen und einem bildlichen Teil. Unten befinden sich beispielhafte Sätze mit Wechselpräpositionen, links im Dativ, rechts im Akkusativ, und oben direkte Visualisierungen der darin beschriebenen Handlungen.

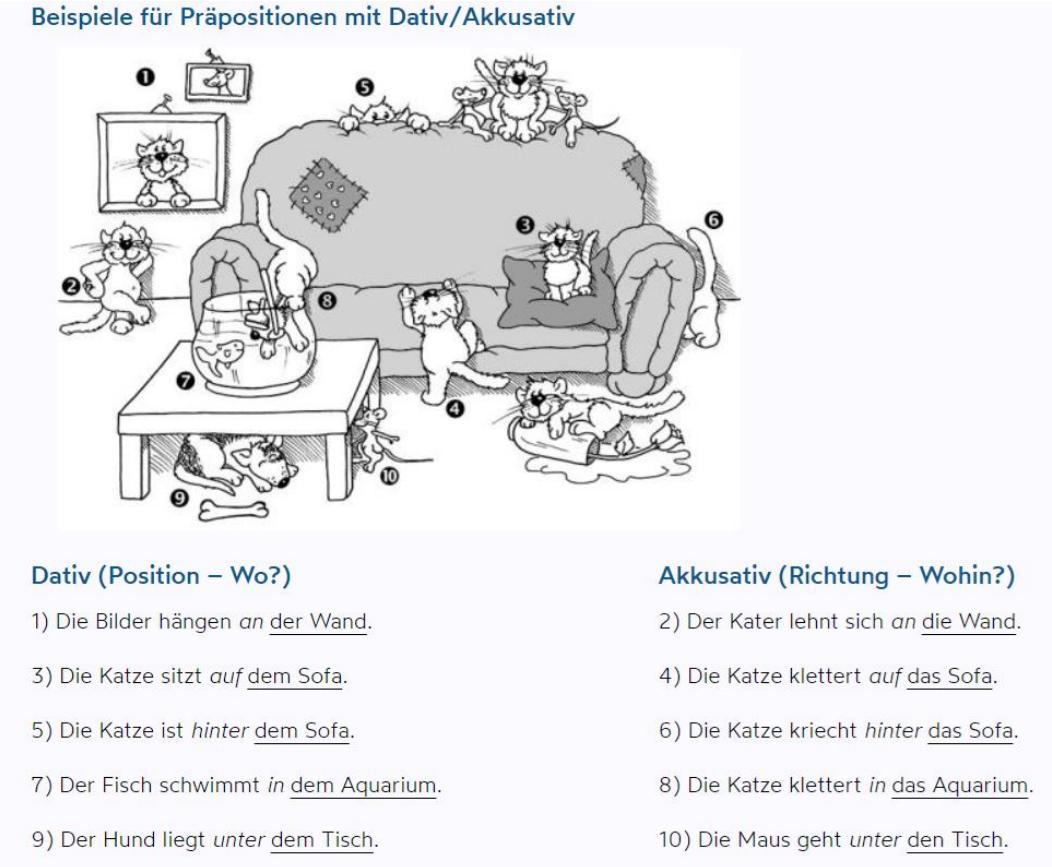


Abb. 13. Visualisierung von Präpositionen im Deutschen (online unter: https://deutsch.lingolia.com/de/grammatik/praepositionen).

Ein anderes, ein bisschen komplexeres Beispiel für eine Text-Bild-Kombination im Grammatikunterricht zeigt die nachstehende Abbildung (siehe Abb. 14). Dieser multimodale Text stellt eine Alltagsszene dar, in der ein Mann einer Frau etwas gibt. Neben jedem gezeichneten Objekt ist im Kreis die Abkürzung für einen deutschen Kasus angegeben, und über der Abbildung steht der Titel „Die Gabe“. Die Analyse des Gesamttextes kann es den Lernenden ermöglichen, den Gebrauch von ditransitiven Verben im Deutschen auf eine andere Art und Weise zu entschlüsseln und somit zu lernen, wie Sätze in solchen Fällen funktionieren und verwendet werden sollten.



Abb. 14. Tafelbild zu ditransitiven Verben (Hieronimus 2014: X; leicht verändert).

2.5.3. Phonologische Kompetenz

Auch die phonologische Kompetenz[77] lässt sich im DaF-Unterricht auf unterschiedliche Art und Weise mit Hilfe von multimodalen Kommunikaten trainieren. Ein gutes Beispiel dafür sind Comics. In Comics „[besteht] der dargestellte Vorgang oder die Geschichte aus nonverbalen

[77] Phonologische Kompetenz

> „involviert [nach GeR – KS] Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf die lautlichen Einheiten der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten; die phonetischen Merkmale, die Phoneme voneinander unterscheiden; die phonetische Zusammensetzung von Wörtern; Satzphonetik: Satzakzent und Satzrhythmus; Intonation; phonetische Reduktion: Vokalabschwächung; starke und schwache Formen; Assimilation; Elision“ (GeR 2001: 117).

Zeichen (Zeichnung/Bild) und darauf abgestimmten verbalen Zeichen (meist in Sprech- und Denkblasen)“ (Kaunzner 2018: 80). Die sprachlichen Elemente sind dabei größtenteils auf ein Minimum reduziert und erst in Verknüpfung mit bildlichen Elementen, die entweder das Gesagte illustrieren, das Gesagte ironisieren oder wichtige Informationen über die Protagonisten vermitteln, verständlich. In Comics wird oft von Onomatopoesie (z. B. BANG, grrrr, ohhh) und vielen typographischen Mitteln (z. B. Fettdruck, Schriftgröße, Großbuchstaben, etc.) Gebrauch gemacht, die nicht nur den emotionalen Zustand der Protagonisten zum Ausdruck bringen, sondern dem*der Leser*in auch über prosodische Merkmale, wie Akzentuierung, Pausierung (Zäsuren) oder Intonation Auskunft geben (vgl. Kaunzner 2018: 82f.). Aus eben diesem Grund lassen sie sich gut im Phonetik-Unterricht zur Entwicklung der phonologischen Kompetenz einsetzen. Das laute Vorlesen oder Nachspielen der darin dargestellten Szenen kann für die Lernenden eine gute Gelegenheit bieten, die richtige Aussprache sowie Akzentuierung und Intonation der Fremdsprache zu üben. Kaunzner (2018: 85) bemerkt nachdrücklich:

> Durch die für die Gattung [Comics – KS] typische übertriebene Visualisierung von Emotionen erhalten die Lernenden eine Interpretationshilfe; weiter motiviert der Unterhaltungswert der Comics und lässt sie mit Eifer experimentieren. Wenn man davon ausgeht, dass Körpersprache visueller Sprechasudruck ist, dann wird besonders im Nachspielen von Szenen diese Erfahrung intensiviert.



Abb. 15. Erich Rauschenbach (Kleinert/Schwalm 2010: 122).

In Abbildung 15 wurde ein Cartoon aus der Sammlung *Reizende Bilder. Cartoons von Frauen und Männern* von Kleiner/Schwalm (2010) präsentiert. Er stellt eine Szene dar, in der sich eine Frau und ein Mann auf dem Parkplatz befinden und die Frau dem Mann den ihrer Meinung nach besten Parkplatz für das Auto zeigt. Das richtige Akzentuieren des dort gebrauchten Satzes: „Also ich an deiner Stelle hätte hier geparkt!" können die Lernenden erraten, indem sie den Text und das Bild miteinander verknüpfen. Die Aussage der Frau mit dem Ausrufezeichen am Ende weist darauf hin, dass das Wort „ich" akzentuiert sein sollte. Überdies deutet die Gestik der Frau im Bild (ausgestreckter Zeigefinger) darauf hin, dass ebenfalls das Wort „hier" akzentuiert und deswegen lauter ausgesprochen werden sollte.

Als eine weitere Idee für den Phonetik-Unterricht kann das Projekt der Lehrer*innen der Goethe-Institute in Ostasien (Japan, China und Korea) *Visuelle Phonetik* dienen, das in Zusammenarbeit mit Professor Ursula Hirschfeld und dem Zeichner Jürgen Seebeck[78] entstanden ist. Das Ziel dieses Projekts war es, den Lernenden aus den genannten Regionen mittels Poster die wichtigsten deutschen phonetischen Regeln, die für sie besonders schwierig zu erlernen sind, verständlich zu machen. Insgesamt 12 Plakate (ebenfalls im Stil eines Comics) erschienen unter dem Titel *Der Floh im Ohr* als Posterserie. Wie die Autor*innen selbst betonen, „[macht] die Posterserie Visuelle Phonetik – Der Floh im Ohr Phonetik anschaulich, auf den ersten Blick verständlich" (Lehrerbroschüre, S. 5; Hervorhebung im Originaltext). Zu den Plakaten gehört auch eine Lehrerbroschüre, in der wesentliche Aspekte der deutschen Aussprache mit zahlreichen Beispielen zu jedem Thema aufzeigt und erklärt werden. Außerdem werden dort konkrete Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen für jede einzelne Gruppe der Deutschlernenden (japanische/koreanische/chinesische) aufgelistet, die mit Informationen sowie Übungstipps untermauert werden. Diese Poster sind ein ausgezeichnetes Beispiel für multimodale Texte, die im Phonetik-Unterricht (nicht nur für asiatische Deutschlernende) eingesetzt werden können. Sie verknüpfen phonetische, sprachliche Regeln mit konkreten, dargestellten Situationen und sind erst nach der Analyse der Gesamttexte verständlich (siehe Abb. 16, 17, 18).

[78] Mehr dazu unter:
https://www.goethe.de/ins/jp/de/spr/unt/kum/20912631.html?fbclid=IwAR1uEHwwcMxDVA-QN2KjshYPhJs4f9_UyyH6ZFOdnHeh03QLuRk-NpZD740



Abb. 16. Visuelle Phonetik 1 – Wortakzent (online unter: https://www.goethe.de/resources/files/jpg576/1---wortakzent_vis_phonetik.jpg).



Abb. 17. Visuelle Phonetik 5 – Ö und Ü (online unter: https://www.goethe.de/resources/files/jpg576/5----und-_vis_phonetik.jpg).

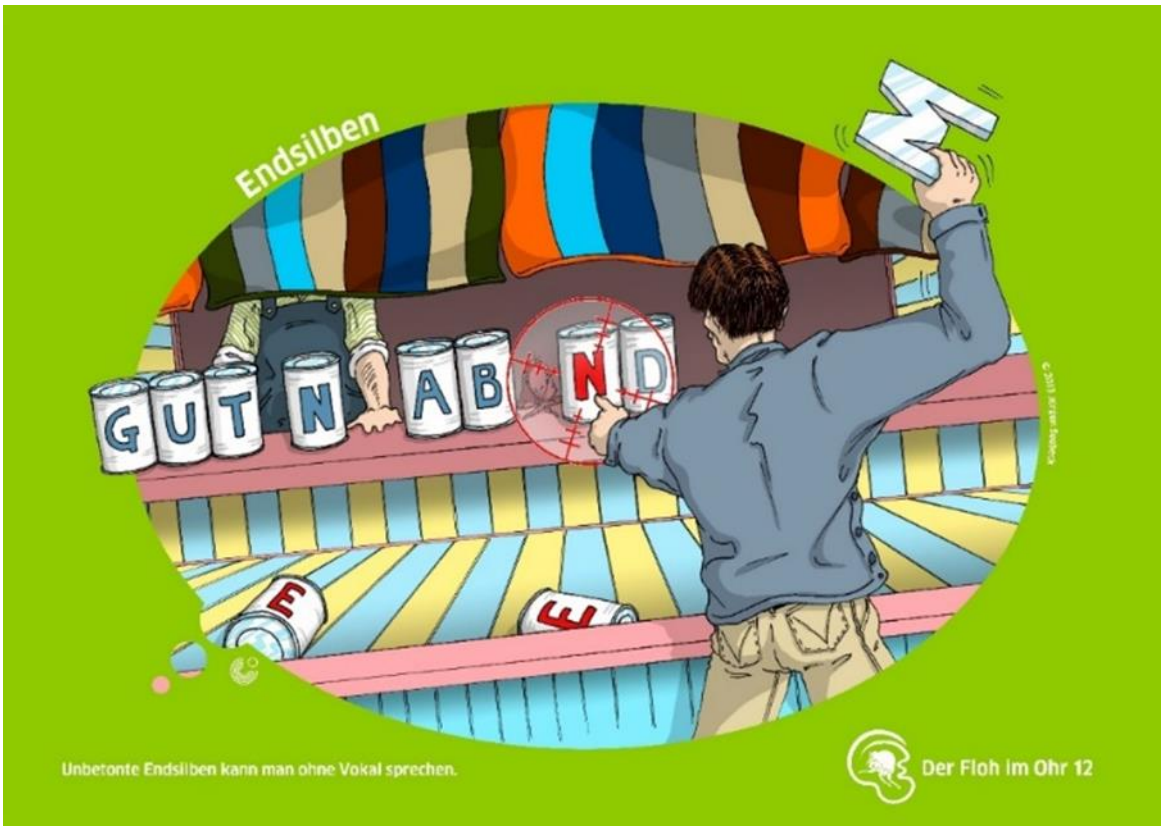


Abb. 18. Visuelle Phonetik 12 – Endsilben (Online unter: https://www.goethe.de/resources/files/jpg576/12---endsilben_vis_phonetik.jpg).

Multimodale Texte sind im öffentlichen Diskurs omnipräsent und sollten demzufolge auch im schulischen Umfeld thematisiert werden. Die in diesem Kapitel angeführten Beispiele haben gezeigt, dass Text-Bild-Kombinationen besonders wertvoll für den Fremdsprachenunterricht sein können. Die Voraussetzung ist jedoch, dass die Lernenden diese angemessen analysieren und kritisch reflektieren können.

3. Die kognitiv-affektive Dimension des Lern- und Lehrprozesses im Fremdsprachenunterricht bei multimodalen Texten

„Learning a new language can be an adventure for students and their progress can depend to a large extent on the affective dimension of the adventure"
Arnold (2019: 14)

Das letzte Kapitel des theoretischen Teils widmet sich der kognitiv-affektiven Dimension des Lern- und Lehrprozess im Fremdsprachenunterricht. In diesem Abschnitt wird der emotionalen Seite besondere Aufmerksamkeit geschenkt, die in wissenschaftlichen Arbeiten zu dem Thema lange vernachlässigt wurde, obwohl sie untrennbar mit diesen Prozessen verknüpft ist. Zuerst erfolgt eine Klärung der Begriffe Kognition und Emotion, dann wird das Augenmerk auf ihre Wechselwirkung in Lern-Lehr-Prozessen gerichtet. Anschließend werden einige Konzeptionen zum multimodalen Lernen unter Einbeziehung dieser beiden Faktoren vorgestellt.

3.1. Erklärung der Begriffe Kognition und Emotion

Um das Verhältnis zwischen Kognition und Emotion genauer zu beleuchten, soll zunächst der Versuch unternommen werden, beide Begriffe inhaltlich festzulegen. Während das Phänomen der Kognition in der Fachliteratur ziemlich präzise beschrieben wird, ist es im Falle des zweiten Phänomens – der Emotion – nicht so einfach, darin eine klare, eindeutige Definition vorzufinden. Das liegt zum einen daran, dass sich viele Disziplinen mit diesem Thema beschäftigen[79], zum anderen hat es damit zu tun, dass es eine Menge ähnlicher bzw. mit diesem Konstrukt in enger Verbindung stehender Ausdrücke gibt (u. a. Affekt, Gefühl, Stimmung), die die Sache erschweren.

Der Begriff der Kognition wird in der psychologischen Literatur folgendermaßen definiert: „Der Begriff Kognition (lat. *cognitio* = Erkenntnis/Erkennen) bezieht sich im Wesentlichen auf die Erkenntnis bzw. die Erkenntnisfähigkeit" (Viehöver 2006: 7; in Anlehnung an Dörner/Stäudel 1990: 294). Sie wird dort

> in Verbindung gebracht mit Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens und Urteilens, Fähigkeiten also, die dem menschlichen Geist innewohnen und dazu beitragen, dass der Mensch die Welt im erkenntnistheoretischen Sinn versteht und begreift. Kognition wird häufig auch als „geistige Tätigkeit" bezeichnet; damit wird die Prozesshaftigkeit der Kognition unterstrichen: Der Mensch tut etwas, wenn er

[79] Kleinginna/Kleinginna (1981) haben diese Vielfalt in ihrem Beitrag aufgezeigt und durch die Sammlung von 100 Emotionsdefinitionen aus unterschiedlichen Disziplinen bestätigt (vgl. Kleiniginna/Kleiniginna 1981: 359–379).

> die Umwelt wahrnimmt, wenn er etwas lernt, wenn er denkt, wenn er etwas beurteilt; er führt eine Handlung durch (Wolff 2004: 89).

Aus diesen Definitionen geht hervor, dass Kognition für die aktiven Prozesse der Informationsverarbeitung steht, in denen der Mensch die ihn umgebende Welt identifiziert und wahrnimmt. Diese Prozesse erfordern laut Maruszewski (2011: 34) die Nutzung des vorhandenen Wissens und beruhen darauf, die eingehenden Daten zu analysieren und ggf. so umzuwandeln, dass sie zur Schaffung neuen Wissens oder zur Programmierung von Handlungen gebraucht werden können.

Das anfangs angesprochene Problem der Diskrepanz in der Auffassung des Terminus Emotion zeigt Wolff (2004) in seinem Beitrag auf. Er betont:

> Scherer (1984) führt dies [das Problem, eine Definition von Emotion zu finden – KS] auf die Komplexität des Begriffs Emotionalität zurück, aber auch auf die schwierige Abtrennung emotionaler von anderen psychischen Prozessen. Kategorialdimensionale Begriffsbestimmungen, die sich bis auf Wundt zurückführen lassen, stehen im Vordergrund. Ewert (1965) unterscheidet zwischen Gefühlen und Emotionen im engeren Sinn, die durch eine zeitliche Dynamik bestimmt sind (erfreut, wütend, verängstigt sein), Erlebnistönungen als emotionale Reaktionen auf Kognitionen und schließlich Stimmungen, die ein dauerhaftes Bezugssystem für kognitive Prozesse darstellen (Wolff 2004: 90).

Transparent beschreibt Izard (1994) das Phänomen der Emotion. Ihm zufolge:

> Eine vollständige Definition von Emotion muß diese drei Aspekte oder Komponenten gleichermaßen einbeziehen: (a) das Erleben oder das bewußte Empfinden des Gefühls, (b) die Prozesse, die sich im Gehirn und im Nervensystem abspielen, und (c) das beobachtbare Ausdrucksgebaren, besonders das im Gesicht (Izard 1994: 20).

Das Phänomen der Emotion setzt sich demzufolge aus drei Grundfaktoren zusammen: 1) dem subjektiven Gefühl eines Menschen, 2) seinen physiologischen Reaktionen auf ein Ereignis sowie 3) den äußeren, körperlichen Anzeichen, die das Erleben seiner Emotionen ausdrücken.

Sofern bei der Erklärung des Terminus Kognition lediglich psychologische Prozesse, die im Gehirn eines Menschen ablaufen, betont werden, wird bei der Definierung des Terminus Emotion immer wieder zusätzlich auf den kognitiven Faktor, der entweder die Emotion auslöst oder sie entstehen lässt, hingewiesen. Daher schlägt Scherer (2000) folgende Definition von Emotionen vor, die diesen kognitiven Aspekt ausdrücklich miteinbezieht:

> emotions are episodes of coordinated changes in several components (including at least neurophysiological activation, motor expression, and subjective feeling but possibly also action tendencies and cognitive processes) in response to external or internal events of major significance to the organism (Scherer 2000: 138f.).

Laut Wolff (2004) sind Emotion und Kognition unzertrennlich miteinander verbunden. Sie können einander wechselseitig beeinflussen und es ist sehr schwierig, eindeutig zu bestimmen, welche von ihnen den Primat über das andere Elemente hat, da dies je nach

Situation variieren kann. Diese Schlussfolgerungen untermauert er, indem er die folgenden Beispiele angibt: 1) „Eine schlechte Stimmung beeinflusst das Denken negativ, ein Gefühl der Begeisterung beschränkt die Wahrnehmungsfähigkeit auf eine bestimmte reduzierte Perspektive“; 2) „kognitive Beurteilung eines Sachverhaltes lässt Freude, Trauer oder Wut aufkommen, die Lösung eines Problems Stolz oder Genugtuung“ (Wolff 2004: 90). Diese beiden Tatsachen berücksichtigend bezeichnet Wolff (2004: 90) die Emotion einfach als „ein präkognitives und auch als ein postkognitives Phänomen“[80]. Er erläutert:

> Emotion und Kognition können nicht als zwei getrennte Bereiche der menschlichen Psyche gesehen werden. Sie bestimmen gemeinsam das menschliche Handeln, und deshalb auch das Sprachhandeln, sie entwickeln sich gemeinsam und parallel in der Ontogenese und müssen als miteinander verwobene Komponenten der menschlichen Intelligenz verstanden werden (Wolff 2004: 92).

Die enge Verknüpfung zwischen Kognition und Emotion wird auch in der Neuropsychologie hervorgehoben (vgl. z. B. Dreisbach 2008; Goschke/Dreisbach 2011). Dreisbach (2008) sowie Goschke/Dreisbach (2011) greifen in ihren Arbeiten das Thema der Wechselwirkung von Kognition und Emotion, genauer gesagt die Frage, wie Emotionen das menschliche Denken und Handeln beeinflussen, und belegen ihre Erkenntnisse mit zahlreichen neuronalen Befunden (mehr darüber wird im Unterkapitel 3.2. rekapituliert). In ihren Untersuchungen gehen sie davon aus, dass die Emotionspsychologie zwischen drei Arten von emotionalen Konstrukten unterscheidet, d. h. Emotion, Stimmung (auch Affekt genannt) und Gefühl (vgl. Dreisbach 2008: 290f.). Worin sie sich voneinander unterscheiden, erklären sie folgendermaßen:

> Emotionen sind psychophysische Reaktionsmuster, die auf mehr oder weniger komplexen Bewertungen einer Reizsituation beruhen, die mit einer Reihe peripherer physiologischer Veränderungen sowie der Aktivierung bestimmter zentralnervöser Systeme einhergehen, zu bestimmten Klassen von Verhalten motivieren, sich in spezifischer Mimik und Körperhaltung ausdrücken können und häufig (aber nicht notwendig) mit einer subjektiven Erlebnisqualität verbunden sind (Goschke/Dreisbach 2011: 131).

Wie Dreisbach (2008) verdeutlicht, wird dieser Begriff häufig als Oberbegriff für alle drei Arten gebraucht und als solcher dem Phänomen Kognition gegenübergestellt (vgl. Dreisbach 2008: 291).

> Unter Stimmungen versteht man länger andauernde, mildere emotionale Zustände, die nicht notwendig auf ein Objekt oder eine bestimmte Ursache bezogen sein müssen und sich durch ihren ungerichteten, kolorierenden Hintergrundcharakter auszeichnen (Goschke/Dreisbach 2011: 131).

[80] Denselben Standpunkt vertritt Dąbrowski (2012). Er verdeutlicht:

> „Wir erkennen an, das die Kognition die Emotionen beeinflusst, aber die Emotionen selbst haben einen großen Einfluss auf die Kognition und das Wissen. Sie können sowohl Ursachen als auch Folgen von kognitiven Prozessen sein” (Dąbrowski 2012: 322f.; Übersetzung – KS).

Sie werden auch synonymisch als Affekte bezeichnet (vgl. Dreisbach 2008: 291). Unter Gefühlen „versteht man [dagegen – KS] den bewussten Erlebnisaspekt von Emotionen und Stimmungen“ (Dreisbach 2008: 291). Gefühle werden also als ein subjektiver Teil der Emotionen bzw. Stimmungen angesehen. „Es gibt keine Gefühle ohne nervöse und motorisch-expressive Elemente. Gefühle sind ein Bestandteil von Emotionen, aber sie sind keine Emotionen an sich“ (Maruszewski 2017: 404; Übersetzung – KS).

Es bleibt unbestritten, dass Kognition und Emotion zwei eng miteinander verknüpfte Phänomene sind. Kognitive Prozesse können im Zusammenhang mit bestimmten Ereignissen vielfältige Emotionen hervorrufen (Freude/Wut/Trauer), Emotionen können hingegen Einfluss auf die Entscheidungsfindung nehmen (was z. B. in dem oft wiederholten Satz: „Du musst die Sache nüchtern betrachten!“ zum Ausdruck kommt). Aus diesem Grunde wird in der vorliegenden Arbeit nach Wolff (2004) Emotion als ein prä- und postkognitives Phänomen betrachtet.

3.2. Die Wechselwirkung von Kognition und Emotion im Fremdsprachenunterricht

In unterschiedlichen Disziplinen wurden Kognition und Emotion lange Zeit separat untersucht (im Bereich des Fremdsprachenerwerbs vgl. z. B. Gardner 1985, 2005; Gardner/MacIntyre 1992, 1993). Gardner (2005), einer der Anhänger dieser Perspektive, erklärt:

> There are two primary individual difference variables involved in language learning, viz., ability and motivation. […] These two factors are expected to be relatively independent because some students high in ability may be high or low in motivation for any host of reasons, and vice versa (Gardner 2005: 5).

Seit einiger Zeit wird jedoch in der Wissenschaft die Tendenz beobachtet, Kognition und Emotion nicht als zwei separate, sondern als sich wechselseitig beeinflussende Phänomene zu betrachten. Besonders im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens wird dies deutlich spürbar. Die auf diesem Feld forschenden Wissenschaftler*innen sind sich darüber einig, dass sich die beiden Faktoren in beiden Prozessen überschneiden und sich gegenseitig bestimmen (vgl. z. B. Arnold/Brown 1999; Moyer 1999, 2007; Dewael u. a. 2008; Griffiths 2008; Hu/Reiterer 2009; Dörnyei 2010; Pawlak 2017, 2018; Biedroń 2019; Jaworska 2022).

Einer der ersten Autor*innen im deutschsprachigen Raum, der sich mit dem Thema der Wechselwirkung von Kognition und Emotion im Fremdsprachenunterricht befasste, war Wolff (2004). Er versuchte beide Aspekte als ein integriertes Konzept zu betrachten und sie

durch den Begriff der Konstruktion zu verbinden. Konstruktion begriff er dabei als ein an der Kognition orientiertes Konzept, das Grundlage jedes menschlichen Erkennens und Denkens ist. In Konstruktionsprozessen „[entstehen] Denkstrukturen, aber auch Handlungsstrukturen immer aus der Interaktion zwischen bereits vorhandenen Wissensstrukturen und neuen Wahrnehmungen“ (Wolff 2004: 92). Darüber hinaus zeichnen die beiden folgenden Tatsachen die Konstruktionsprozesse aus: Erstens, die Konstruktionsprozesse sind eigenständige Prozesse, die der Mensch auf subjektive Art und Weise organisiert und strukturiert (obwohl mehrere Menschen dieselbe Informationen aus der Umwelt bekommen, werden sie von ihnen anders wahrgenommen, mit anderem Vorwissen verbunden und erzeugen in der Folge andere Wissensstrukturen). Zweitens, sie sind emergente Prozesse, weil „bei der Interaktion zwischen eingehenden Umweltstimuli und dem vorhandenen Wissen entstehendes Wissen sich nicht aus diesen beiden Komponenten addiert, es entsteht vielmehr neues Wissen“ (Wolff 2004: 93). So gesehen kann auch der Lernprozess als Konstruktion betrachtet werden:

> Lernprozesse setzen ein, wenn eine neue Wissensstruktur aus der Interaktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und den eingehenden Informationen entstanden ist und der Informationsverarbeiter sich dafür entscheidet, diese zu speichern (Wolff 2004: 94).

Wolff (2004) geht in Anlehnung an Hänze (1998) davon aus, dass die Konstruktionsprozesse, die das menschliche Denken und Handeln steuern, auch durch Emotionen beeinflusst werden und von diesen abhängen – Menschen sind nur imstande, das zu verarbeiten, was von ihren Emotionen unterstützt wird (z. B. Lust auf/Interesse an etwas). Er schlussfolgert: „jeder kognitive Prozess [ist] gleichzeitig ein affektiver Prozess; keine kognitive Konstruktion kann losgelöst von einer Emotion stattfinden“ (Wolff 2004: 95).

Vor dem Hintergrund der oben dargelegten Konstruktionsannahmen können demzufolge auch die Prozesse des Fremdsprachenlernens als eigenständige, emergente Prozesse charakterisiert werden, in deren Verlauf Wissensstrukturen und mentale Repräsentationen rekonstruiert und automatisiert werden. Das neue linguistische Wissen wird mit bereits vorhandenem (Sprach-)Wissen kombiniert und für weitere Verarbeitungsprozesse verfügbar gemacht. Das, was gerade von dem*der Lernenden wahrgenommen und später auch im Gehirn verarbeitet wird, hängt von seinem*ihrem jeweils empfundenen emotionalen Zustand ab. Die Kognitionsprozesse werden ausgelöst, wenn der*die Lernende an einer Sache interessiert oder motiviert ist, und umgekehrt werden sie nicht ausgelöst, wenn er*sie sich bei etwas langweilt. Dies bedeutet: „Verstehen als erste Stufe des (Sprach-)Lernens kann nur erfolgreich sein, wenn nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Prozesse auf die Bedeutungskonstitution einwirken“ (Wolff 2004: 98).

Auch die Neurowissenschaft liefert Beweise für die Korrelationen zwischen Kognition und Emotion. Dreisbach (2008: 291–297) betont, dass Emotionen einen großen Einfluss nicht nur auf das Gedächtnis, die kognitive Informationsverarbeitung, sondern auch auf die Entscheidungen haben. Ihr zufolge:

> […] sprechen zahlreiche Befunde dafür, dass emotionale Ereignisse, die ja auch eine emotionale Erregung beim Betrachter auslösen, elaborierter (tiefer) verarbeitet und deshalb später auch besser wieder abgerufen werden können (Dreisbach (2008: 291).

Im Falle der ersten Situation – Einfluss von Emotionen auf das Gedächtnis – ist hirnbiologisch die Amygdala (deutsch: Mandelkern) dafür verantwortlich, die im Gehirn mit der Erinnerungsleistung korreliert. Sie kann das Erinnerungsvermögen sowohl verbessern (je stärker die Amygdala aktiviert wird, desto besser ist die Erinnerungsleistung) als auch verschlechtern (bei Ausschüttung des Stresshormons Cortisol). Interessant bei diesem Thema sind auch die sog. Stimmungskongruenzeffekte (vgl. Snyder/White 1982). Diese Theorie besagt, dass die aktuelle Stimmungslage eines Menschen Einfluss darauf hat, welche autobiografischen Erinnerungen er gerade aus dem Gedächtnis abruft, beeinflusst, d. h. wird eine Person in eine positive Stimmung versetzt, wird sie sich besser an positive Erlebnisse, Geschichten oder Wörter als an negative erinnern und umgekehrt wird eine traurige Person mehr traurige Ereignisse aus dem Gedächtnis abrufen. Dreisbach (2008) verdeutlicht:

> Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Emotionen eine wichtige Rolle in allen Phasen des Gedächtnisprozesses spielen. Emotionale Ereignisse werden besser enkodiert, stärker elaboriert und in der Folge auch besser abgerufen. Darüber hinaus hängt es aber auch von der aktuellen Stimmungslage des Betrachters an, welche Art der Information besser enkodiert, laboriert und abgerufen wird (Dreisbach 2008: 292).

Der Einfluss der Emotionen auf Veränderungen in der Informationsverarbeitung lässt sich dagegen neuropsychologisch durch die erhöhte Aktivität des Neurotransmitters Dopamin belegen (die Ausschüttung von Dopamin kann z. B. durch eine Belohnung oder die Ankündigung einer solchen erfolgen). Dreisbach (2008) zufolge befinden sich die dopaminproduzierenden Zellen in zwei subkortikalen Bereichen des Gehirns. Einer davon, das ventrale tegmentale Areal (VTA), „projiziert […] unter anderem in das hippocampale System […] und den präfrontalen Kortex (PFC). Letzterem wird eine besondere Rolle beim planvollen Denken und Handeln zugeschrieben“ (Dreisbach 2008: 295).

Im Falle der letzten Situation – Einfluss der Emotionen auf das Entscheidungsverhalten – ist dafür ebenfalls der Kortex, genauer gesagt der ventromediale PFC verantwortlich. Auf der Hypothese von Damasio (1996) aufbauend sind die erlebten (positiven und negativen)

Konsequenzen einer Handlung mit bestimmten somatischen Veränderungen des Körpers verbunden. Diese sog. somatischen Marker werden im Gehirn zusammen mit der kognitiven Repräsentation eines Handlungsergebnisses gespeichert. Wenn eine Person sich wieder in einer ähnlichen Situation befindet, werden mit dem damaligen Handlungsergebnis gleichzeitig die somatischen Marker reaktiviert, die handlungsleitend zu wirken beginnen. „Die Rolle des ventromedialen PFC besteht darin, die kognitive Repräsentationen des antizipierten affektiven Handlungsergebnisses mit den somatischen Markern zu verknüpfen" (Dreisbach 2008: 296f.).

Wird das Thema der Wechselwirkung von Kognition und Emotion aufgegriffen, sollte auch der Motivation, die ebenso ein wesentlicher Faktor beim Prozess des Fremdsprachenlernens und -lehrens ist, Aufmerksamkeit geschenkt werden. Der Begriff der Motivation ist in der einschlägigen Literatur in diesem Kontext definiert als ein Konstrukt, das aus folgenden Elementen besteht:

1) wichtiges Ziel oder Bedürfnis,
2) Wunsch, das Ziel zu erreichen,
3) Einschätzung, dass das Erlernen von L2 für das Erreichen des Ziels oder zur Deckung des Bedarfs wesentlich ist,
4) Überzeugung vom wahrscheinlichen Erfolg oder Misserfolg des L2 Lernens
5) Wert der möglichen Ergebnisse/Belohnungen (vgl. Oxford/Ehrmann 1993: 190f.).

Laut Schumann (1997, 2001) ist Motivation ebenso durch neurologische Mechanismen gesteuert. Bestimmte Bereiche im Gehirn führen eine „Stimulusbewertung" durch, die die motivationale Relevanz von Ereignissen und anderen Reizen bewerten und bestimmen, wie Menschen reagieren. Aus diesem Grunde plädieren z. B. Dai/Sternberg (2004) dafür, Kognition und Motivation als zwei ineinandergreifende Elemente – neben den Emotionen, dem dritten Element – eines integrierten mentalen Systems zu betrachten. Sie verdeutlichen:

> […] we attempt to make a case that intellectual functioning and development never occur as solely cognitive events but involve motivation and emotion or the whole person vis-à-vis adaptive pressures and challenges. Going beyond cognitivism does not imply that motivational and emotional issues are more important than or as important as cognitive processes and mechanisms. Rather, our point is that without taking into consideration the motivational and emotional aspects of intellectual functioning and development, we cannot even properly understand cognitive processes involved. Reducing intellectual functioning and development to merely cognitive matters is simply no longer tenable both on theoretical grounds an in light of empirical evidence (Dai/Sternberg (2004: 29).

Auch Dörnyei (2010) weist darauf hin, dass Kognition, Motivation und Emotion in der Forschung zu Lernprozessen als übergeordnete Kombinationen, die als integrierte Ganzheiten funktionieren, angesehen werden sollten (vgl. Dörnyei 2010: 248, 260). Ihre Abspaltung sowie modulare Sichtweise ist nicht korrekt, weil dies „weder der dynamischen und sich ständig verändernden Natur der Lernfaktoren gerecht wird noch die komplexen internen und externen

Interaktionen, die wir in intellektuellen Funktionen höherer Ordnung beobachten können, erklärt“ (Dörnyei 2010: 253; Übersetzung – KS). Dörnyei (2010: 261) hebt hervor:

> It is important to note here that in addition to these two basic types of mental functions (i.e., cognition and motivation), we can also identify a third salient phenomenological category, *emotions* or *affect* (e.g., fear, anger, distress or joy), that is clearly distinguishable from the previous two. […] [I]t needs to be pointed out that emotions constitute the third main dimension of learner-based characteristics, adding up to a comprehensive, tripartite framework. Each of the three mental dimensions can be viewed as dynamic subsystems that have continuous and complex interaction with each other and which cannot exist in isolation from one another (Kursivschrift im Originaltext).

3.3. Multimodale Texte im Fremdsprachenunterricht aus kognitiver Sicht

Der Prozess der Rezeption wird in der Kognitionswissenschaft mit Hilfe des sog. menschlichen Wahrnehmungsapparates erklärt. Dieser Apparat wird als eine dem Organismus innewohnende Eigenschaft betrachtet, die in der Lage ist, mit der Außenwelt in Beziehung zu treten, und zwar durch die Wahrnehmung und Aufnahme der von dort kommenden Informationen sowie ihrer späteren Verarbeitung (vgl. Michalczyk 2017: 16). Dieser Apparat ist dabei nicht imstande, alle aus der Außenwelt kommenden Informationen aufzunehmen. Dies hat zwei Gründe: Erstens ist er selektiv (die menschliche Fähigkeit, Informationen wahrzunehmen und zu verarbeiten, ist begrenzt), zweitens hängt die Verarbeitung der angebotenen Information von dem jeweiligen Zustand des kognitiven Systems ab sowie auch von dem Vorwissen des Empfängers, seinen Emotionen, Stimmungen und kognitiver Überlastung (vgl. Michalczyk 2017: 16). Abbildung 19 stellt das prominenteste Modell des kognitiven Wahrnehmungsapparats von Wickens (1992) dar. Die Informationen aus der Außenwelt werden darin als Stimuli bezeichnet, die von dem sensorischen System aufgenommen werden. Selektierte Informationen werden dann ins Arbeitsgedächtnis geleitet und später dort verarbeitet. Das Ergebnis dieses Prozesses ist eine Handlung (Verhaltensreaktion), die jedoch nicht immer unbedingt stattfinden muss.

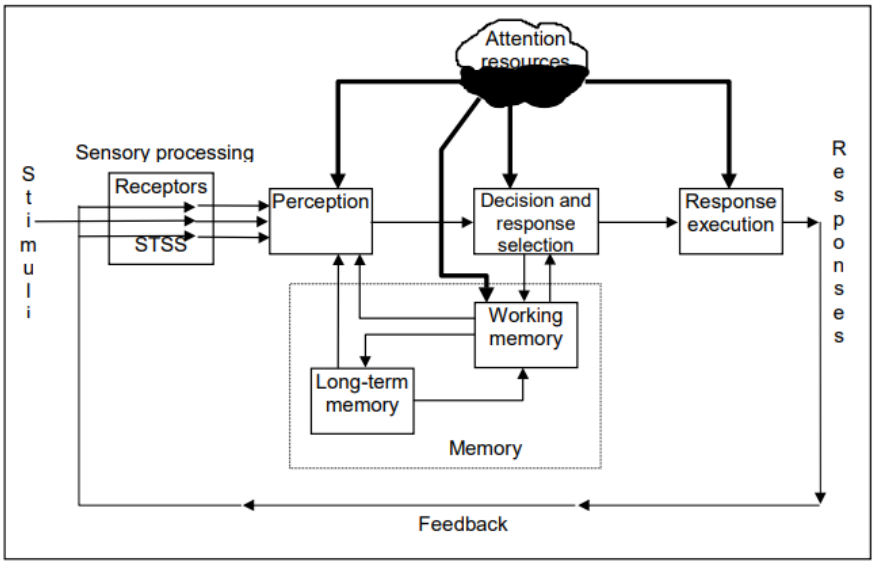


Abb. 19. Stage Model of Human Information Processing (Wickens 1992: 25).

Im Kontext des Lehr-Lern-Prozesses und der darin eingesetzten Lehrmaterialien unterscheidet Nowicki (2020: 113f.) in Anlehnung an Sweller (2010) zwischen drei Hauptarten der kognitiven Überlastung, und zwar:

— Innere kognitive Überlastung: Sie ist verbunden mit den individuellen Eigenschaften des Menschen und mit der Komplexität des Materials (einige Menschen ermüden beim Lernen schneller als andere);
— Äußere kognitive Überlastung: Sie hat mit der Art und Weise zu tun, wie das Material an den Lernenden weitergegeben wird. Das heißt, sie ist nur von der Person, die die Materialien vorbereitet, abgängig;
— Richtige kognitive Überlastung: Sie wird mit dem Unterschied zwischen dem Tempo (Geschwindigkeit), der Bereitstellung und Verarbeitung von Informationen in Zusammenhang gebracht (Übersetzung – KS).

Die Lehrkraft hat vor allem auf die zweite kognitive Überlastung – die äußere Überlastung – den größten Einfluss. Bei der Vorbereitung der Lehrmaterialien für den Unterricht sollte sie deswegen vorsichtig vorgehen, um nicht in diese Falle zu tappen. Die von den Lehrer*innen angefertigten Materialien müssen zwar für die Lernenden visuell attraktiv sein, dürfen jedoch zugleich durch diese Attraktivität die Aufnahme des Inhalts nicht erschweren. Um solch einen Fall zu vermeiden, schlägt Nowicki (2020: 114) vor, immer zu beachten, dass die in den Materialien gebrauchten bildlichen Elemente mit den sprachlichen Informationen kohärent sind. Sie sollten sich überdies gegenseitig ergänzen und auf diese Weise den Erwerb der neuen

Informationen unterstützen. Der Schlüssel zum effektiven Wissenserwerb scheinen gut erstellte und durchdachte multimodale Texte zu sein.

In den folgenden Unterkapiteln werden drei Modelle des Verarbeitungsprozesses von multimodalen Texten aus kognitiver Sicht dargestellt und detailliert beschrieben: *Die duale Kodierungstheorie* von Pavio (1986), *Die kognitive Theorie des multimedialen Lernens* von Mayer (2005) sowie *Das integrative Modell des Text- und Bildverständnisses* von Schnotz (2005).

3.3.1. Die duale Kodierungstheorie von Paivio (1986)

Die duale Kodierungstheorie (engl. *Dual Coding Theory*) von Paivio (1986) basiert auf der Annahme, dass Kognition aus der Aktivität symbolischer Repräsentationssysteme besteht, die sich auf die Verarbeitung der aus der Umwelt kommenden Reize spezialisieren, und zwar in einer Weise, die den funktionalen oder adaptiven Verhaltenszwecken dient (vgl. Paivio 1986: 53). Die von dort von dem Menschen wahrgenommenen sprachlichen und bildlichen Informationen werden in unterschiedlichen separaten, jedoch zugleich vielfältig miteinander verknüpften Subsystemen im Gehirn verarbeitet und anschließend gespeichert:

> The most general assumption in dual codierung theory is that there are two classes of phenomena handled cognitively by separate subsystems, one specialized for the representation and processing of information concerning nonverbal objects and events, the other specialized for dealing with language (Paivio 1986: 53).

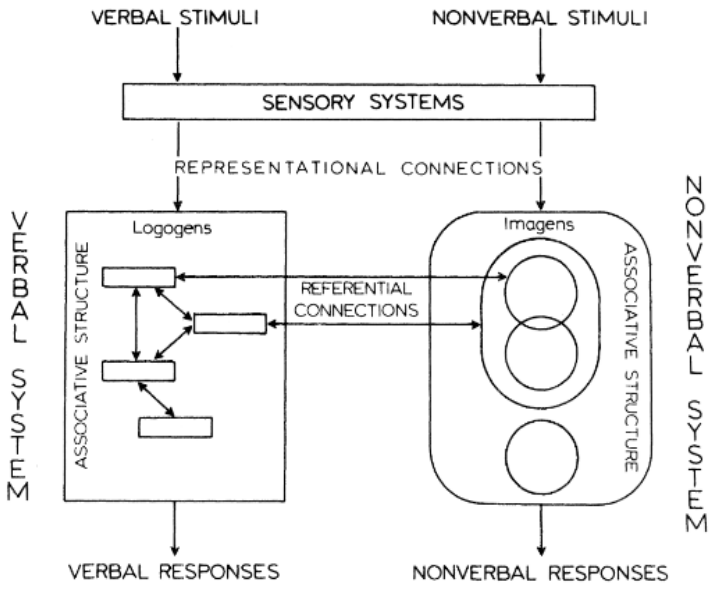


Abb. 20. Schematic depiction of structure of verbal and nonverbal symbolic systems (Paivio 1986: 67).

Das verbale Subsystem steht für die Verarbeitung der sprachlichen Reize in Prozessen des Sprechens, Hörens und Lesens, das nicht-verbale Subsystem ist für die visuellen, akustischen,

haptischen und olfaktorischen Reize zuständig. Beide Subsysteme gelten als zwei Teile übergeordneter, symbolischer Systeme („that is, cognitive systems that serve a symbolic or representation function" Paivio 1986: 54) und lassen sich weiter in sensomotorische Systeme (wie z. B. visuell, auditiv, taktil) unterteilen. Auf der niedrigsten Ebene dieser Struktur (symbolische Systeme → symbolische verbale und nicht-verbale Subsysteme → sensomotorische Systeme) befinden sich repräsentative Einheiten eines jeden Systems (d. h. die jeweils gespeicherten Informationen oder auch Endreaktionen), sog. „Logogene" und „Imagene" (engl. *logogens* and *imagens*) (vgl. Paivio 1986: 54).

Die Idee der unabhängigen Subsysteme besagt, dass verbale und nicht-verbale Informationen separat im Gehirn verarbeitet werden, vor allem aufgrund ihrer strukturellen und funktionellen Unterschiede. Strukturell unterscheiden sie sich voneinander durch die Art der Repräsentationseinheiten (Sprache vs. Bilder etc.) sowie durch die Art und Weise, wie diese in übergeordneten Strukturen organisiert werden (sequentiell vs. analog). Funktionell unterscheiden sie sich dahingehend, dass jedes davon ohne das andere oder beide parallel aktiv sein können. Wie eingangs erwähnt, ist es auch möglich, dass beide Subsysteme funktionell miteinander verbunden sind, und zwar dann, wenn die Aktivität in einem Subsystem die Aktivität im anderen Subsystem auslöst (vgl. Paivio 1986: 54).

Das Konzept von Paivio (1986) erfreut sich nach wie vor großer Beliebtheit unter Wissenschaftler*innen und wird in zahlreichen Arbeiten zum Thema aufgegriffen und weiterentwickelt. Es war auch die Grundlage für die Theorie des Multimedialen Lernens von Mayer (2005).

3.3.2. Die kognitive Theorie des multimedialen Lernens von Mayer (2005)

Die kognitive Theorie des multimedialen[81] Lernens (engl. *Cognitive Theory of Multimedia Learning – CTML*) von Mayer (2005) bezieht sich auf multimodale Lehrmaterialien (seien sie papier- oder computergestützt) und basiert auf drei kognitionswissenschaftlichen Lernprinzipien, und zwar:

[81] Mayer (2005) bedient sich in seinem Beitrag des Wortes „Multimedia", um die Vielfalt von 1) semiotischen Zeichensystemen in Lehrmaterialien sowie 2) Sinnen, mit denen sie wahrgenommen werden, zu bezeichnen. Den theoretischen Überlegungen der vorangegangenen Kapiteln zufolge handelt es sich in beiden erwähnten Fällen um multimodale Phänomene. Um Missverständnisse zu vermeiden, hat die Autorin der vorliegenden Arbeit daher beschlossen, in der Beschreibung von Maysers (2005) Theorie auf das Wort „multimedial" zu verzichten und es durch das Wort „multimodal" zu ersetzten.

1) das menschliche Informationsverarbeitungssystem verfügt über zwei Kanäle für die auditiv/verbale sowie visuell/bildliche Verarbeitung (sog. Annahme zweier Verarbeitungskanäle, engl. *dual channels*);
2) jeder Verarbeitungskanal hat eine begrenzte Verarbeitungskapazität (sog. Annahme der begrenzten Kapazität, engl. *limited capacity*);
3) aktives Lernen meint die Durchführung einer Reihe koordinierter kognitiver Prozesse während des Lernens (sog. Annahme der aktiven Verarbeitung, eng. *active processing*) (vgl. Mayer 2005: 31).

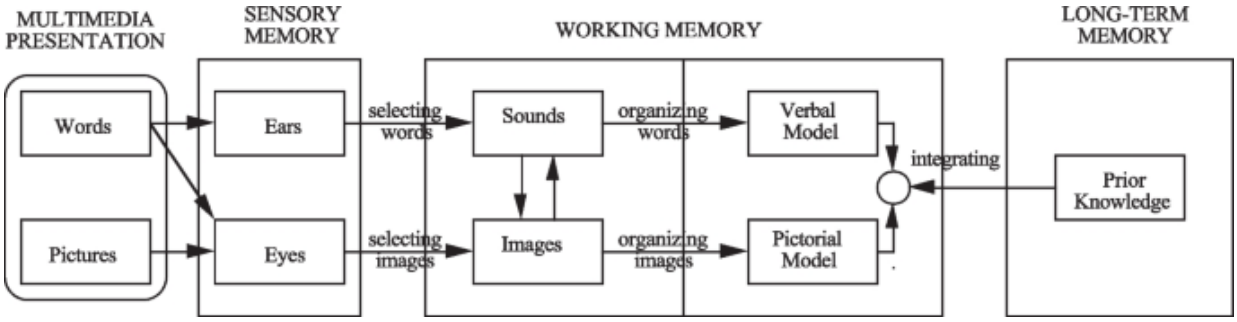


Abb. 21. Cognitive theory of multimedia learning (Mayer 2005: 37).

Damit sinnvolles, aktives Lernen mit multimodalen Lehrmaterialien stattfinden kann, muss der*die Lernende bei der Auseinandersetzung mit ihnen fünf konkrete, kognitive Prozesse durchlaufen, nämlich:

— Selektion relevanter Wörter aus dem dargestellten Text oder der Narration,
— Selektion relevanter Bilder aus der gezeigten Illustration,
— Organisation der ausgewählten Wörter zu einer kohärenten verbalen Darstellung,
— Organisation der ausgewählten Bilder zu einer kohärenten bildlichen Darstellung,
— Integration der verbalen und der bildlichen Darstellungen sowie des Vorwissens (vgl. Mayer 2005: 31).

Diese Prozesse, die letztendlich zu einem konstruierten Wissen führen, finden im Gehirn unter Beteiligung von drei Gedächtnisarten statt: dem sensorischem Gedächtnis, dem Arbeitsgedächtnis und dem Langzeitgedächtnis. Je nach der Form des präsentierten multimodalen Materials (geschriebene/gesprochene Sprache, Bilder) wird die erste Gedächtnisart durch die entsprechenden Sinnesorgane aktiviert[82], und im ersten Schritt

[82] Augen sehen Bilder, Sprache kann sowohl durch die Augen (geschriebene Sprache) als auch durch die Ohren (gesprochene Sprache) wahrgenommen werden.

– Selektion – erfolgt (wegen der begrenzten Kapazität der Verarbeitungskanäle) die Übertragung ausgewählter visueller Elemente und ausgewählter akustischer Elemente aus dem gesamten Material ins Arbeitsgedächtnis. Die aus dem sensorischen Gedächtnis geleiteten Rohdaten können sich daraufhin im Arbeitsgedächtnis vermischen (z. B. wenn der*die Lernende das betrachtete Bild im Gehirn artikuliert). Im nächsten Schritt – Organisation – werden sie zu separaten, kohärenten verbalen und bildlichen Darstellungen zusammengeführt. Die auf diese Weise entstandenen Wissensstrukturen (Modelle) werden im letzten Schritt – Integration – mit dem vorhandenen Wissen aus dem Langzeitgedächtnis zu einem kohärenten mentalen Gebilde verknüpft (siehe Abb. 21).

3.3.3. Das integrative Modell des Text- und Bildverständnisses von Schnotz (2005)

Das von Schnotz (2005) vorgeschlagene Modell des Text- und Bildverständnisses (Abb. 22) bezieht sich auf unterschiedliche Arten des multimodalen Lernens[83], zu denen gehören:

- vorlesungsbasiertes multimodales Lernen (den Lernenden wird etwas vorgelesen, das von Bildern unterstützt wird),
- buchbasiertes multimodales Lernen (die Lernenden lesen ein Buch, dessen Text durch Bilder unterstützt wird),
- webbasiertes multimodales Lernen (die Lernenden lesen einen bebilderten Text auf dem Bildschirm eines Computers oder sie sehen einen bebilderten Text und hören ihn gleichzeitig über Lautsprecher) (vgl. Schnotz 2005: 50; in Anlehnung an Mayer 2001).

[83] Schnotz (2005) gebraucht in seinem Beitrag an dieser Stelle das Wort „multimedial“. Seinen Überlegungen zufolge können sich unter dem Begriff „multimedial“ unterschiedliche Phänomene verbergen, u. a.

1) Kombination unterschiedlicher Übertragungsmedien wie Computer, Bildschirm und Lautsprecher,
2) Kombination unterschiedlicher Präsentationsformate wie Texte oder Bilder,
3) Kombinationen unterschiedlicher, an der Rezeption beteiligter Sinnesorgane wie Augen und Ohren (vgl. Schnotz 2005: 9).

Wie leicht zu erkennen ist, gehört auch dieser Autor zu der Gruppe von Wissenschaftler*innen, die den Begriff „multimedial“ zu weit fassen. Sowohl die Kombination unterschiedlicher Zeichensysteme als auch die Kombination unterschiedlicher Sinnesmodalitäten sollen nämlich durch dem Begriff „multimodal“ und nicht „multimedial“ charakterisiert werden. Die Autorin der vorliegenden Arbeit hat daher ebenfalls in der Beschreibung von Schnotz' (2005) Überlegungen beschlossen, von dem Wort „multimodal“ Gebrauch zu machen.

In jedem Fall werden den Lernenden Informationen in Kombinationen unterschiedlicher Zeichensysteme präsentiert[84] und sie nehmen diese dann über unterschiedliche Sinnesorgane wahr. Schnotz' (2005) Überlegungen basieren ebenfalls auf den Annahmen der dualen Kodierungstheorie von Paivio (1986), jedoch mit dem Unterschied, dass sie die Bildung multipler mentaler Repräsentationen sowohl beim Text- als auch beim Bildverständnis voraussetzen (vgl. Schnotz 2005: 54). Die Hauptidee des von Schnotz (2005) vorgeschlagenen Modells lautet:

> Multimodales Lernen findet statt, wenn ein Individuum versteht, was ihm präsentiert wird, d. h. wenn es die externen Repräsentationen als Informationsquellen nutzt, um im Arbeitsgedächtnis interne (mentale) Repräsentationen des Lerninhalts zu konstruieren, und diese Repräsentationen im Langzeitgedächtnis speichert (Schnotz 2005: 52; Übersetzung – KS).

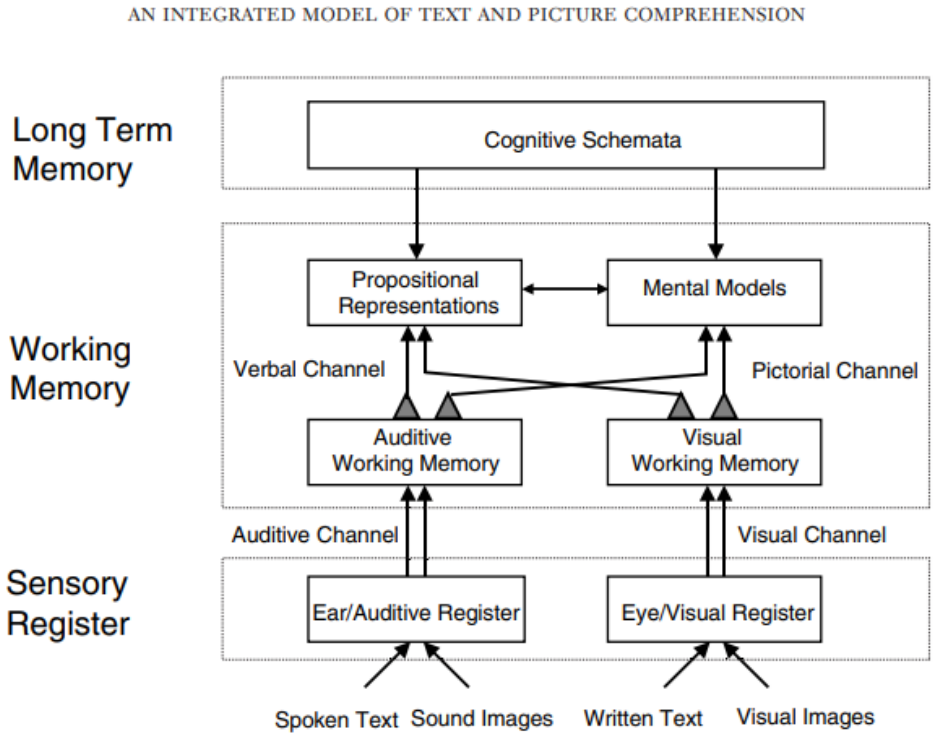


Abb. 22. Integrative model of text and picture comprehension (Schnotz 2005: 57).

Informationen aus der Außenwelt gelangen über verschiedene Sinneskanäle ins Arbeitsgedächtnis des Menschen, nachdem sie zuallererst von den Sinnesorganen (sog. sensorische Register) aufgenommen worden sind. Nur wenn der*die Lernende seine*ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Informationen in den sensorischen Registern richtet, werden sie zur weiteren kognitiven Verarbeitung überführt. Da sich dieses Modell auf die

[84] Schnotz (2005: 52f.) begreift Zeichensysteme als externe und interne (mentale) Repräsentationen. Er unterscheidet dabei zwischen ihren beiden Hauptarten: deskriptiven Repräsentationen (engl. *descriptive representations*), die aus Symbolen bestehen, z. B. Texte und depiktiven Repräsentationen (engl. *depictive representations*), die auf Ikonen beruhen, z. B. Bilder.

sprachlich-bildlichen Kombinationen fokussiert, werden darin nur zwei Sinneskanäle berücksichtigt: das visuelle Register, das Informationen vom Auge (geschriebene Sprache und Bilder) an das visuelle Arbeitsgedächtnis, und das auditive Register, das Informationen vom Ohr (gesprochene Sprache und Töne) zum auditiven Arbeitsgedächtnis weiterleitet. Jedes dieser Register verfügt über eine begrenzte Kapazität: visuelle Informationen werden im visuellen Register weniger als 1 Sekunde gespeichert, auditive Informationen im auditiven Register hingegen weniger als 3 Sekunden (vgl. Schnotz 2005: 56; Hervorhebung – KS).

In Anlehnung an Baddeley (1986, 2000) geht Schnotz (2005) davon aus, dass sich das Arbeitsgedächtnis des Menschen aus unterschiedlichen Elementen zusammensetzt: einer zentralen Exekutive (engl. *central executive*) und verschiedenen Subsystemen, die für die Speicherung und Weiterverarbeitung von Informationen zuständig sind. Das erste Subsystem – das auditive Arbeitsgedächtnis – nimmt die Form einer artikulatorisch-phonologischen Schleife an (engl. *articulatory-phonological loop*) und kann Informationen ungefähr zwei Sekunden lang speichern. Das zweite Subsystem – das visuelle Arbeitsgedächtnis – hat die Form einer visuell-räumlichen Notiztafel (engl. *visuo-spatial sketchpad*) und besitzt eine Speichergröße von etwa fünf Einheiten (vgl. Schnotz 2005: 54; Hervorhebung – KS). Zu weiteren Subsystemen, die sich ebenfalls im Arbeitsgedächtnis befinden und für die Verarbeitung von Informationen auf höherem Niveau verantwortlich sind, zählen: das propositionale Subsystem und das Subsystem für die Konstruktion der mentalen Modelle. Über den verbalen Kanal gelangen ausgewählte Informationen aus der artikulatorisch-phonologischen Schleife sowie aus dem visuell-räumlichen Notizblock zum ersten Subsystem. Diese führen zu propositionalen Repräsentationen, welche wiederum die Konstruktion oder Elaboration der mentalen Modelle auslösen. Das zweite Subsystem empfängt ebenso ausgewählte Informationen aus den beiden unteren Subsystemen (der Schleife und dem Notizblock), jedoch werden sie durch den bildlichen Kanal weitergeleitet. Dies bewirkt die Konstruktion oder Ausarbeitung der mentalen Modelle, die verwendet werden, um neue Informationen zu erfassen und sie im propositionalen Subsystem zu kodieren.

Für die Konstruktion der propositionalen Repräsentationen sowie der mentalen Modelle ist neben Daten aus externen Informationsquellen (Text und Bild) ebenso die interne Informationsquelle, das Vorwissen des*der Lernenden, das im Langzeitgedächtnis gespeichert ist, erforderlich. Erst nach der Verknüpfung von Daten aus beiden Informationsquellen kann ein korrektes Text- und Bildverständnis erfolgen, wodurch komplexe Wissensstrukturen entstehen (vgl. Schnotz 2005: 56f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die kognitive Theorie des multimedialen Lernens von Mayer (2005) sowie das integrative Modell des Text- und Bildverständnisses von Schnotz (2005) die duale Kodierungstheorie von Paivio (1986) erweitern und vertiefen. Mayer (2005) und Schnotz (2005) gliedern das Gedächtnis in ihren Modellen in drei Arten (sensorisches Gedächtnis, Arbeits- und Langzeitgedächtnis), differenzieren zwischen visuellen und auditiven (nicht bloß verbalen und nicht-verbalen) äußeren Reizen und gehen davon aus, dass zwei unterschiedliche Zeichensysteme – geschriebene Sprache und Bilder – im Gehirn in einem (visuellen) System verarbeitet werden. Die letztgenannte Annahme steht im Widerspruch zu Ballstaedts (2009) Überlegungen, der betont, dass diese beiden Zeichensysteme (obwohl sie über eine Sinnesmodalität – die visuelle – wahrgenommen werden) im Gehirn unterschiedlich verarbeitet werden:

> Der Sprachverarbeitung können eigene Gehirnareale zugeordnet werden, während Bilder in denselben Arealen verarbeitet werden wie die Wahrnehmung wirklicher Personen, Objekte und Szenen (Ballstaedt 2009: 46).

Und er fügt hinzu:

> Texte werden gelesen, Bilder werden betrachtet, und beide werden im Gehirn unterschiedlich verarbeitet. […] Diese unterschiedliche Verarbeitung belegt eine *doppelte Dissoziation:* Bei posteriorer Aphasie ist das Sprachverstehen gestört, aber nicht das Verstehen von Bildern; bei visueller Agnosie ist es genau andersherum. […] (Ballstaedt 2009: 46; Kursivschrift im Originaltext).

Was im Gehirn des Menschen in der ersten Phase des Verarbeitungsprozesses eigentlich geschieht, ist nicht ganz klar. Wie und in welcher Reihenfolge multimodale Texte von ihm wahrgenommen werden, kann jedoch durch Eyetracking-Untersuchungen[85] belegt werden. Der größte Vorteil dieser Untersuchungen ist, dass „[…] sie nicht der Kontrolle des*der Probanden*in oder der Manipulation durch die Umgebung unterliegt" (Stolecka-Makowska/Wolny 2014: 203; Übersetzung – KS) – sie liefern also Ergebnisse, die zuverlässig und glaubwürdig sind. Solche Forschungen ermöglichen es, Daten bezüglich der allgemeinen visuellen Aktivität des*der Rezipienten*in, aber auch bezüglich der Schlüsselelemente eines multimodalen Textes zu gewinnen, d. h. derjenigen, die den größten aktivierenden Wert darin haben. Nowakowska-Buryła/Joński (2012: 488) verdeutlichen:

> Der Prozess der Bildwahrnehmung unterliegt bestimmten Regeln. Dabei wird die Aufmerksamkeit des Empfängers zunächst auf den mittleren und oberen Teil gerichtet. Die Situation ist aber unklar und wird interessant, wenn das, was auf dem Bildschirm präsentiert wird, aus der Kombination von sprachlichen und bildlichen Elementen besteht, wie es z. B. bei vielen Websites oder Multimedia-Präsentationen der Fall ist. Dann finden die oben beschriebenen allgemeinen Regeln der Wahrnehmung keine Anwendung mehr und es besteht die Möglichkeit, Eyetracking-Untersuchungen durchzuführen. Diese erlauben u. a. genau zu

[85] Eyetracking (ang. *eye tracking*) ist eine Untersuchungstechnik, die es ermöglicht, die Augenbewegungen des*der Rezipienten*in zu verfolgen (Stolecka-Makowska/Wolny 2014: 195; Übersetzung – KS).

bestimmen, welche Elemente des wahrgenommenen Materials bemerkt und welche übersehen werden; wie lange es dauert, bis einzelne Elemente die Aufmerksamkeit des*der Rezipienten*in erregen; welches Element die größte Anziehungskraft hat; zu welchen Elementen die Rezipient*innen zurückkehren oder nach welchem Modell und in welche Richtung der Raum gescannt wird[86] (Übersetzung – KS).

3.4. Multimodale Texte im Fremdsprachenunterricht aus kognitiv-affektiver Sicht

Einer der Autor*innen, der sich mit dem Thema der Wahrnehmung von multimodalen Medieninhalten (im technologischen Sinne) und dem Einfluss von Kognition und Emotion darauf befasst, ist Michalczyk (2017). Er vertritt den Standpunkt, dass die Empfänger*innen aktiv an dem Prozess der Rezeption von Medieninhalten beteiligt sind und dass drei grundlegende Aspekte (ermittelt durch Rezeptionsstudien) zu unterscheiden sind, die die Interaktionen zwischen ihnen und den präsentierten Inhalten charakterisieren (vgl. Michalczyk 2017: 14f.):

1) Subjektive Interpretation von Medientexten: Jeder*Jede Empfänger*in konstruiert die Bedeutung des Medientextes anders; dieser Text wird nur als eine Art Stimulus behandelt, der Reaktionen subjektiver Natur hervorruft;
2) Zeit: Die Rezeption findet immer in einer konkreten Lebenssituation statt, die oft die Auswahl, die Verarbeitung und das Empfinden der medialen Inhalte bestimmt;
3) Intensität und Angemessenheit: „Intensität bedeutet die Kraft des Erlebens und der Verarbeitung. Z. B. eine Person, die in der Vergangenheit ein negatives Ereignis erlebt hat (u. a. einen Autounfall) wird von Berichten über solche Ereignisse stärker berührt sein als eine Person, die nicht Auto fährt“ (Michalczyk 2017: 15; Übersetzung – KS). Angemessenheit drückt sich in der Beziehung zwischen der Botschaft, dem eigenen Leben und der gemachten Erfahrung (sog. *involvement*) aus.

Daraus wird ersichtlich, dass die Rezeption von multimodalen Medieninhalten ein individueller und äußerst differenzierter Prozess ist. Die Unterschiede betreffen nicht nur das, was die

[86] „Proces percepcji obrazów również rządzi się określonymi zasadami. W tym przypadku uwaga odbiorcy kieruje się najpierw na ich część środkową oraz górną. Sytuacja jednak jest niejednoznaczna i staje się interesująca, jeśli to, co znajduje się na monitorze, ma postać tekstowo-obrazową, jak to ma miejsce na przykład w przypadku wielu stron internetowych czy prezentacji multimedialnych. Wówczas opisane powyżej ogólne prawidłowości postrzegania mają ograniczone zastosowanie, a pojawia się pole do przeprowadzenia badań eyetrackingowych, pozwalających między innymi precyzyjnie stwierdzić: które części postrzeganego materiału są zauważane, a które pomijane w procesie skanowania wzrokiem; po jakim czasie poszczególne elementy przyciągają uwagę; który element ma największą zdolność atraktywną; do jakich elementów badani powracają, czy też jaki jest model i kierunek skanowania przestrzeni”.

Menschen in den Inhalten erkennen, wie sie sie im Gedächtnis weiter verarbeiten, sondern auch wie diese von ihnen empfunden werden.

Im Folgenden werden zwei Modelle präsentiert, die sowohl kognitive, motivationale als auch emotionale Faktoren beim Prozess des multimodalen Lernens miteinbeziehen: *Das integrative Modell multimedialer Effekte beim Lernen* von Hede (2002) sowie *Die kognitiv-affektive Theorie des Lernens* von Moreno und Mayer (2007).

3.4.1. Das integrative Modell multimedialer Effekte beim Lernen von Hede (2002)

Das integrative Modell von Hede (2002) (siehe Abb. 23) bildet ein theoretisches Rahmenmodell für die Beschreibung komplexer Beziehungen, die zwischen zwölf unterschiedlichen Elementen (theoretische Konstrukte genannt) beim Lernen mit Multimedien[87] auftreten können.

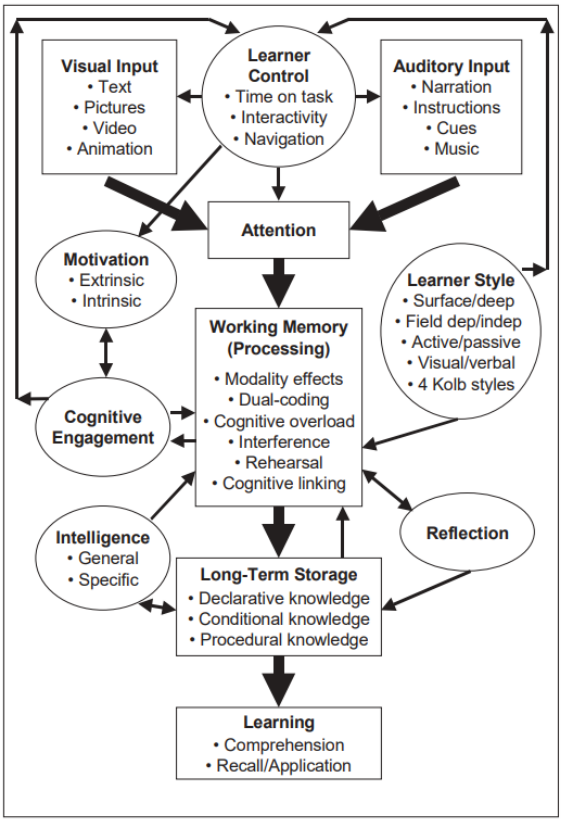


Abb. 23. Integrated model of multimedia effects on learning (Hede 2002: 181).

[87] Das Wort Multimedia begreift der Autor als Medien im technologischen Sinne. Wie er selbst bemerkt: "Much of multimedia is based on combining visual and auditory presentation modes" (Hede 2002: 179). Das von ihm angefertigte Modell bezieht sich demzufolge auf multimodale Lehrmaterialien, die auf unterschiedlichen technologischen Multimedien präsentiert werden.

Eine derartige Komplexität des Modells ergibt sich aus der Notwendigkeit, die großen Unterschiede in den Ergebnissen aus der Multimediaforschung zu erklären (vgl. Hede 2002: 180). Die zwölf angesprochenen Konstrukte werden wie folgt kategorisiert:

1) multimedialer Input (darunter: visueller Input, auditiver Input, Lernerkontrolle);
2) kognitive Verarbeitung (darunter: Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis);
3) Lernerdynamik (darunter: Motivation, kognitives Engagement, Lernstil);
4) Wissen und Lernen (darunter: Intelligenz, Reflexion, Langzeitgedächtnis, Lernen) (vgl. Hede 2002: 180).

Die erste Gruppe der Konstrukte bezieht sich auf den Input des Lehr- und Lernprozesses, sie ist also direkt mit dem im Unterricht präsentierten multimodalen Lehrmaterial verknüpft. Dieser Input erfolgt visuell und auditiv und kann aus beliebigen Kombinationen folgender dazugehöriger Formen bestehen: 1) visueller Input – Texte, Bilder, Diagramme, Videos und Animationen, 2) auditiver Input – Erzählungen, Kommentare, Anweisungen, Wegbeschreibungen, Musik. Die multimediale Lernumgebung ermöglicht den Lernenden verschiedene Grade an Kontrolle über die präsentierten Inputs (z. B. durch Designmerkmale und (Hyper-)Links) sowie auch verschiedene Interaktivitätsstufen, die von ihnen selbst oder vom Programm gesteuert werden können. Hede (2002) weist darauf hin, dass die Lernerkontrolle zwar als positive Eigenschaft der multimedialen Lernumgebung angesehen wird, jedoch in der Literatur Hinweise darauf zu finden sind, dass sie weniger effektiv ist als z. B. die Programmkontrolle (vgl. McNeil/Nelson 1991). Daher muss der Umfang der Lernerkontrolle so gestaltet werden, dass er den kognitiven Fähigkeiten des*der Lernenden entspricht (vgl. Stemler 1997).

Die zweite Gruppe der Konstrukte hängt mit der kognitiven Verarbeitung der Informationen aus dem multimodalen Lehrmaterial zusammen und beinhaltet zwei Elemente: die Aufmerksamkeit und das Arbeitsgedächtnis. Die Aufmerksamkeit dient dazu, die Konzentration des*der Lernenden auf das Material zu lenken, im Arbeitsgedächtnis findet die eigentliche Hauptverarbeitung von Informationen statt. Auch dieses Modell stützt sich auf die Theorie von Baddeley (1992) und geht von drei Teilkomponenten des Arbeitsgedächtnisses aus: einen Exekutivprozessor und zwei Arten von Kurzzeitgedächtnis, d. h. eine phonologische Schleife (engl. *phonological loop*) und eine visuell-räumliche Notiztafel (engl. *visuo-spatial sketchpad*). Basierend auf einer Vielzahl von Autor*innen identifiziert Hede (2002) eine Reihe von Faktoren, die die Art und Weise beeinflussen, wie Informationen im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden. Dazu gehören u. a. die duale Kodierung (engl. *dual-coding*), die die

gleichzeitige Verarbeitung vom visuellen und auditiven Input ermöglicht und zu Modalitätseffekten führt (vgl. Penney 1989; Mousavi u. a. 1995; Tindall-Ford u. a. 1997), die kognitive Überlastung (engl. *cognitive overload*), die vorkommt, wenn der Input die begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses übersteigt (vgl. Mousavi u. a. 1995; Kalyuga 2000), Interferenzen (engl. *interference*), bei denen eine Quelle die semantische Informationsverarbeitung einer anderen Quelle stört, sowie die kognitive Verknüpfung (engl. *cognitive linking*), bei der referenzielle Verbindungen zwischen den beiden (visuellen und verbalen) Repräsentationen entstehen (vgl. Mayer/Anderson 1991; Mayer/Sims 1994; Mayer u. a. 1996).

Die dritte Gruppe von Konstrukten betrifft die Lernerdynamik. Eines davon ist die Motivation, die Taylor u. a. (1997) als Schlüsselvariable beim Lernen bezeichnen. Motivation lässt sich weiter in extrinsische (z. B. Gestaltungsmerkmale der Lehrmaterialien) und intrinsische Motivationsfaktoren (z. B. interessante und anspruchsvolle Inhalte) unterteilen. Die extrinsischen Faktoren bieten den Lernenden anfänglich einen gewissen Reiz, auf das Material zuzugreifen, die intrinsischen Faktoren bewirken eine nachhaltige Anstrengung (vgl. Najjar 1998). Intrinsische Motivationsfaktoren führen auch direkt zum zweiten Konstrukt in dieser Gruppe – dem kognitiven Engagement. Dieses Konstrukt wird als ein Prozess betrachtet, der die Lernenden motiviert, die volle Kontrolle über ihr eigenes Lernen zu übernehmen (vgl. Stoney/Oliver 1999). Das letzte Konstrukt dieser Gruppe ist der Lernstil, also die Art und Weise, wie die Lernenden auf Multimedia zugreifen. Hede (2002) nennt in seinem Modell unterschiedliche Klassifikationen für die Lernstile. In Anlehnung an Dillon/Gabbard (1998) unterscheidet er zwischen feldabhängigen/feldunabhängigen, oberflächlichen/tiefenstrukturell verarbeitenden und aktiven/passiven Lernstilen, in Anlehnung an Smith/Woody (2000) zwischen einem visuellen und einem verbalen Lernstil, und in Anlehnung an Karakaya u. a. (2001); Kettanurak u. a. (2001); Kraus u. a. (2001) zwischen folgenden Typen: Divergierer/Assimilierer/Konvergenzler und Akkommodierer.

Die letzte Gruppe der Konstrukte umfasst Intelligenz, Reflexion, Langzeitgedächtnis sowie Lernen. Intelligenz wird laut Fetherston (1998) als ein vielschichtiges Konzept begriffen, das viele verschiedene Formen einschließt. Je mehr davon durch die multimediale Lernumgebung angeregt werden, desto effektiver wird es sein. Reflexion wird mit selbstgesteuertem Lernen assoziiert und meint, dass die Lernenden ihr aktuelles Wissen sowie ihre Lernstrategien kritisch bewerten (vgl. Tylor u. a. 1997). Das Langzeitgedächtnis wird in dem Modell von Hede (2002) als ein Ort dargestellt, an dem die verarbeiteten Informationen aus dem Arbeitsgedächtnis empfangen werden. Da es auch das bereits vorhandene Wissen

enthält, ermöglicht es dem Arbeitsgedächtnis, Verbindungen zwischen neuen Inhalten und diesem vorhandenen Wissen herzustellen. Dabei ist zwischen deklarativem, konditionalem und prozeduralem Wissen zu unterscheiden (vgl. Yildirim u. a. 2001). Lernen hingegen bedeutet das Verständnis des durch Multimedia präsentierten Materials sowie die Fähigkeit, das erworbene Wissen abzurufen und anzuwenden (vgl. Hede 2002: 182ff.).

3.4.2. Die kognitiv-affektive Theorie des Lernens mit Medien von Moreno und Mayer (2007)

Die kognitiv-affektive Theorie des Lernens mit Medien (engl. *A cognitive-affective theory of learning with media* – CATML) bildet eine Erweiterung der kognitiven Theorie des multimedialen Lernens (engl. *Cognitive Theory of Multimedia Learning – CTML*) von Mayer (2005). Im Gegensatz zu der CTML-Theorie, die sich auf multimodale Lehrmaterialien bezieht, greift die CATML-Theorie das Thema der interaktiven multimodalen[88] Lernumgebung auf sowie die Frage, wie diese gestaltet werden sollte, um die Lernenden im Lernprozess bestmöglich zu fördern. Der Ausdruck interaktiv im Namen dieser Theorie weist dabei auf die Handlungen hin, die die Lernenden im Laufe des Lernprozesses ausführen, d. h. er besagt, dass sie aktiv an diesem Prozess teilnehmen. Die Handlungen der Lernenden können die folgenden fünf Formen annehmen (vgl. Moreno/Mayer (2007: 310f.):

1) Dialogführung (engl. *dialoguing*): Dieser Typ liegt vor, wenn der*die Lernende beim Lernen eine Frage stellt und eine Antwort erhält, ggf. eine Antwort gibt und ein Feedback dafür erhält. „For example, in the course of learning, the learner can seek help from an on-screen agent or can click on a highlighted word in a hypertext environment to get additional information" (Moreno/Mayer 2007: 311);
2) Kontrollieren (engl. *controlling*): In diesem Typ kann der*die Lernende das Tempo oder die Reihenfolge der Lernepisode selbst bestimmen, z. B. durch eine Pause-/Abspieltaste bei einer erzählten Animation oder durch eine Fortsetzungs-/Vorwärtstaste, wenn das Material in Abschnitten vorgeführt wird;

[88] Moreno/Mayer (2007) bedienen sich in ihrer Arbeit des Wortes multimodal und nicht multimedial, denn:

> "In previous writing we have used the adjective multimedia rather than multimodal to refer the use of words and pictures, that is, verbal and non-verbal modes of presentation (Mayer 2001, 2005a; Mayer and Moreno 2003). For continuity with our previous work, the terms can be used interchangeably" (Moreno/Mayer 2007: 309).

Dieses Beispiel zeigt, dass auch die englischsprachigen Wissenschaftler*innen beginnen, das Thema der Multimodalität in ihren Arbeiten zu beachten.

3) Manipulieren (engl. *manipulating*): Der dritte Typ bezieht sich direkt auf die Präsentationsgestaltung. Der*Die Lernende kann, bevor er mit dem Ansehen beginnt, die entsprechenden Parameter der Präsentation einstellen, um sich das Lernen leichter zu machen, z. B. das Hinein- oder Herauszoomen;
4) Suche (engl. *searching*): Bei der Interaktivität durch Suche kann der*die Lernende sich Informationen aussuchen, indem er eine Anfrage eingibt oder z. B. bei einer Internet-Suche Optionen erhält und auswählt;
5) Navigieren (engl. *navigating*): Der letzte Typ bezieht sich auf eine Situation, in der der*die Lernende selbst den Inhalt einer Lernepisode bestimmt. Dies kommt vor, wenn der*die Lernende aus verschiedenen verfügbaren Quellen auswählt, z. B. durch das Anklicken eines Menüpunktes.

Moreno/Mayer (2007: 312) betonen, dass es sinnvoll ist, zwischen zwei Dimensionen des Lernprozesses zu unterscheiden: Lernen kann entweder als Informationserwerb (nicht-interaktives Lernen) oder als Wissenskonstruktion (interaktives Lernen) verstanden werden. Der erste Begriff bezieht sich auf die bloße Aufnahme von neuem Material: Der Lehrer präsentiert neue Informationen, der*die Lernende nimmt sie auf. Die zweite Dimension umfasst den Aufbau einer mentalen Repräsentation: Der*Die Lernende übernimmt darin die Rolle eines Sinnstifters bzw. einer Sinnstifterin, der*die neue Informationen selbst auswählt, ordnet und mit vorhandenem Wissen integriert. Der*Die Lernende wird dabei dazu animiert, sich selbst mit dem neuen Unterrichtsmaterial auseinanderzusetzen, zu experimentieren und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen: „According to a knowledge construction approach to learning, the goal of instruction is to guide the learner to actively make sense of the instructional materials" (Moreno/Mayer 2007: 312).

Die kognitiv-affektive Theorie des Lernens mit Medien beruht auf folgenden Annahmen aus der Kognitions- und Motivationsforschung:

1) Menschen verfügen über getrennte Kanäle für die Verarbeitung verschiedener Informationsmodalitäten;
2) In jedem Kanal können immer nur einige wenige Informationen aktiv im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden;
3) Sinnvolles Lernen findet statt, wenn der*die Lernende eine bewusste Anstrengung für kognitive Prozesse wie die Selektion, Organisation und Integration neuer Informationen mit bestehendem Wissen unternimmt;

4) das Langzeitgedächtnis besteht aus einer dynamischen, sich ständig entwickelnden Struktur, die sowohl vergangene Erfahrungen als auch allgemeines Weltwissen enthält;
5) Motivationsfaktoren beeinflussen das Lernen, indem sie das kognitive Engagement steigern oder verringen;
6) Metakognitive Faktoren beeinflussen das Lernen durch die Regulierung der kognitiven Verarbeitung und des Affekts,
7) Unterschiede im Vorwissen und in den Fähigkeiten der Lernenden können sich darauf auswirken, wie viel mit bestimmten Medien[89] gelernt wird (vgl. Moreno/Mayer 2007: 313).

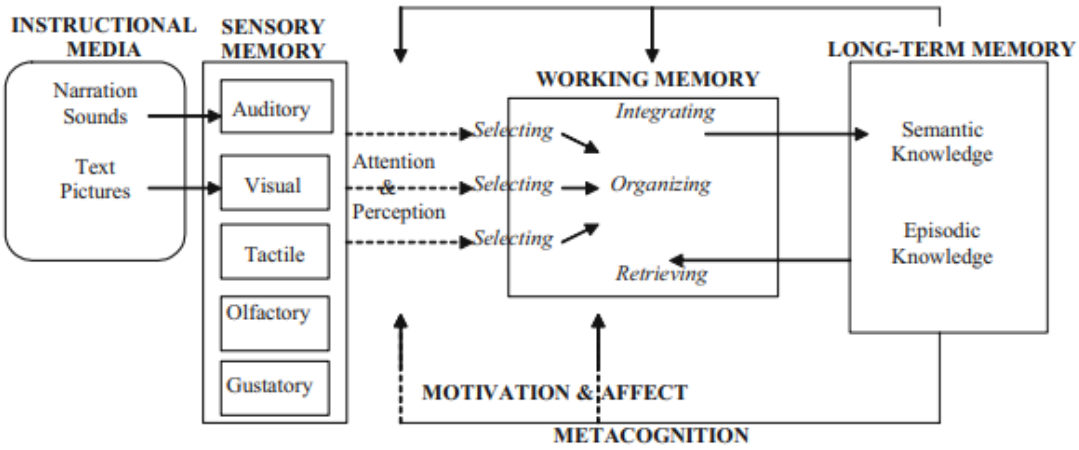


Abb. 24. A cognitive-affective model of learning with media (Moreno/Mayer 2007: 314).

Wie bereits erwähnt, stützt sich die kognitiv-affektive Theorie des Lernens mit Medien von Moreno/Mayer (2007) auf die kognitive Theorie des multimedialen Lernens von Mayer (2005) (siehe Abschnitt 3.3.2.) und erweitert sie. Den Überlegungen von Mayer (2005) folgend gibt es zwei unterschiedliche Verarbeitungskanäle, der eine für die visuellen und der andere für die auditiven Informationen, die über begrenzte Kapazitäten verfügen. Ausgewählte Informationen werden ins Arbeitsgedächtnis überführt und dort nach der Vermischung und Organisation in zwei unterschiedliche mentale Modelle mit dem vorhandenen Wissen aus dem Langzeitgedächtnis verknüpft. Das Neue in dem CATML-Modell (siehe Abb. 24) ist die Berücksichtigung der Tatsache, dass die vom ersten Schritt an im Gehirn stattfindenden

[89] Unter dem Begriff Medien verstehen Moreno/Mayer (2007: 313) vor allem:

> "virtual reality, agent-based, and case-based learning environments, which may present the learner with instructional materials other than words and pictures".

kognitiven Prozesse teilweise durch das von dem*der Lernenden aktivierte Vorwissen und teilweise durch Feedback und die in die Lernumgebung eingebetteten Lehrmethoden gesteuert werden. In dem Modell wird darüber hinaus zwischen semantischem und episodischem Gedächtnis differenziert, um das allgemeine, menschenunabhängige Weltwissen von den persönlichen Erfahrungen aus der Vergagnenheit zu unterscheiden. Schließlich wird darin auch den motivationalen und affektiven Faktoren große Bedeutung zugemessen, da sie als diejenigen Elemente betrachtet werden, die auf das Lernen indirekt einwirken, indem sie beispielsweise die kognitiven Prozesse und das Engagement der Lernenden beeinflussen. Es wird angenommen, dass die Lernenden dann ihre metakognitiven Fähigkeiten einsetzen, um ihre Motivation und die kognitive Verarbeitung während des Lernens zu regulieren (vgl. Moreno/Mayer 2007: 313f.).

Der Lernprozess und damit auch der Fremdsprachenlernprozess wird in der vorliegenden Arbeit nach Wolff (2004) als ein aktiver, komplexer und äußerst individueller Prozess der Wissenskonstruktion betrachtet. Eingehende Informationen werden mit bereits vorhandenem Wissen kombiniert und auf diese Weise zu neuen Wissensstrukturen geführt. Die zitierten Studien legen nahe, dass daran nicht nur grundlegende kognitive (Informationswahrnehmung und -verarbeitung), sondern auch affektive (die damals beim Lernen empfundenen Gefühle und Stimmungen) und motivationale (intrinsische/extrinsische) Faktoren beteiligt sind. Diese drei Elemente sind als ineinandergreifende Komponenten eines integrierten mentalen Systems zu sehen, die gemeinsam das menschliche Handeln bestimmen. Jensen (1998: 71) schlussfolgert: „The affective side of learning is the critical interplay between how we feel, act, and think. There is no separation of mind and emotions; emotions, thinking and learning are all linked" (zitiert in Arnold 2019: 11). Auch die Autorin dieser Arbeit plädiert für eine solche Betrachtungsweise.

4. Multimodale Texte im DaF-Unterricht aus Sicht der Lernenden: Eine empirische Untersuchung

In diesem Kapitel werden die methodologischen Überlegungen und die Prozesse der Datenerhebung im Rahmen der vorliegenden Forschung dargestellt und beschrieben. Im Mittelpunkt steht die Perspektive der Studierenden auf die Arbeit mit multimodalen Texten in Lehr- und Lernprozessen des Deutschen als Fremdsprache. Zur Erreichung der Forschungsziele wird ein qualitativer Ansatz gewählt.

4.1. Methodologischer Hintergrund

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Studie gehört zum Bereich der Fremdsprachenforschung. Der Schwerpunkt dieses Bereiches liegt auf Lehr- und Lernprozessen, die darauf abzielen, kommunikative Kompetenz in einer in einer oder mehreren Fremdsprachen bei den Lernenden zu entwickeln (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 50; Jaroszewska 2020: 262). Dies impliziert, dass die auf diesem Gebiet entstehenden Arbeiten möglichst präzise und erschöpfend die währenddessen auftretende „menschliche Tätigkeit zu untersuchen, zu beschreiben, zu erklären, zu verbessern [versuchen – KS] – sowohl die des Lehrers als auch die des Lernenden“ (Jaroszewska 2014: 52). Überdies:

> […] **das Ziel** dieser Wissenschaft besteht darin, das Wissen über Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse zu erweitern, indem die beteiligten Prozesse angemessen beschrieben und besser verstanden werden. Insbesondere die Identifizierung der Faktoren, die das Phänomen der fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesse bestimmen, sowie der Verbindungen zwischen ihnen unter Berücksichtigung der Besonderheiten dieses Phänomens in bestimmten Bildungskontexten, kann die Grundlage für die Verbesserung oder, genauer gesagt, die Rationalisierung der Praxis dieser Prozesse bilden. Mit anderen Worten, diese Forschung sollte das System der Faktoren und Bedingungen aufzeigen, die den Prozess und die Auswirkungen des Fremdsprachenerwerbs unter den Bedingungen organisierten Unterrichts im weiteren Sinne beeinflussen[90] (Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 20; Hervorhebung im Originaltext; Übersetzung – KS).

In der polnischen Literatur wird für die Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen der Begriff „Glottodidaktik“, verwendet, welcher im deutschsprachigen Raum selten gebraucht wird. Innerhalb dieser Disziplin unterscheidet man zwischen drei grundlegen Subdisziplinen: „reine Glottodidaktik“, „angewandte Glottodidaktik“ und „praktische Glottodidaktik“. Die

[90] „[…] **celem** tej nauki jest budowanie wiedzy dotyczącej N/U J2, a więc odpowiedniego opisu odnośnych procesów i pełniejszego ich rozumienia. W szczególności określenie zespołu czynników wyznaczających zjawisko N/U J2 i powiązań między nimi, przy uwzględnieniu specyfiki tego zjawiska w poszczególnych kontekstach edukacyjnych, może dalej stać się podstawą poprawy, a ściślej racjonalizacji praktyki N/U J2. Innymi słowy, badania glottodydaktyczne winny ukazywać system czynników i uwarunkowań, które wpływają na proces i efekty przyswajania J2 w warunkach zorganizowanego (w szerokim sensie tego słowa) nauczania danego języka”.

erste Subdisziplin stellt das theoretische, sich ständig entwickelnde Fundament der Glottodidaktik dar und umfasst das gesamte Wissen, Theorien, Grundsätze und Postulate dieses Fachgebiets. Die zweite Subdisziplin baut auf diesem theoretischen Fundament auf und untersucht mit vorhandenen Methoden die Lern- und Lehrprozesse beim Fremdsprachenlernen. Ihr Ziel ist es, diese Prozesse zu modernisieren sowie völlig neue Lehrmethoden und Sprachlernstrategien zu entwickeln. Die dritte Subdisziplin ist eng mit dem glottodidaktischen System verbunden und zielt darauf ab, die von der angewandten Glottodidaktik entwickelten Methoden und Strategien im Unterricht anzuwenden und zu verifizieren (vgl. Woźniewicz 1987: 87–89; zitiert in Jaroszewska 2014: 57). Die vorliegende Arbeit ist den beiden letztgenannten Subdisziplinen der Glottodidaktik zuzuordnen. Einerseits strebt sie an, die Prozesse des Fremdsprachenlehr- und -lernens zu modernisieren, indem sie die Notwendigkeit betont, das Phänomen der Multimodalität zu berücksichtigen und somit die bewusste und kritische Produktion sowie Rezeption multimodaler Texte in die Lehrpläne einzubeziehen (angewandte Glottodidaktik). Andererseits bewertet sie die Bedingungen und Perspektiven für den Einsatz multimodaler Texte im Fremdsprachenunterricht (praktische Glottodidaktik).

In den glottodidaktischen Arbeiten wird zunehmend die Bedeutung der Reflexion von Lernenden hervorgehoben, die das Verständnis des Fremdsprachenlernens vertiefen und somit verbessern kann (vgl. Dörnyei 2005: 216; Myczko 2013: 98; Pieklarz-Thien 2015: 201; Chmielewska-Molik 2019: 217, 228). Pieklarz-Thien (2015: 201) bringt das folgendermaßen auf den Punkt:

> […] man [kann] die Qualität jeglicher Didaktik erhöhen, wenn man Kenntnisse, insbesondere empirische, über die Subjekte der Didaktik hat, d. h. wenn man weiß, wer sie sind und welche Voraussetzungen und Erwartungen sie in den philologischen Sprachunterricht mitbringen.

Auch die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Perspektive der Lernenden, indem sie versucht zu ergründen, welche Haltung die Studierenden gegenüber multimodalen Texten einnehmen und wie sie die Arbeit mit diesen im Fremdsprachenunterricht betrachten.

4.1.1. Grundlegende Annahmen, Ziele und Fragestellungen

Trotz der intensiven Entwicklung der medienlinguistischen Forschung zur multimodalen Kommunikation (Schmitz 2011, 2015; Stöckl 2004a, 2004b, 2004c, 2011, 2012; Perrin 2006; Żebrowska 2013; Siever 2014, 2015; Opiłowski 2015; Makowska 2015, 2018) und ihrer Auswirkungen auf verschiedene Lebensbereiche gibt es noch zu wenige Analysen, die sich mit der Bedeutung der Multimodalität und der Nutzung ihres Potenzials in der

Fremdsprachendidaktik befassen (vgl. Makowska 2018: 221). Die Anerkennung der Rolle und der Nützlichkeit von Multimodalität im Prozess des Fremdsprachenlehrens und -lernens ist jedoch äußerst wichtig, da gegenwärtig multimodal, kommuniziert wird (vgl. Makowska 2018: 221). Dies betonte auch der deutsche Sprachwissenschaftler Ulrich Schmitz (2004), der in seiner Arbeit für die Notwendigkeit der Entwicklung eines neuen Wissenschaftszweig innerhalb der Linguistik – der logovisuellen Didaktik – plädierte (vgl. Kap. 2.2). Wie wichtig die Multimodalität ist, schreibt Makowska (2018: 221) und hebt hervor, dass sie

> Lehrkräfte bereits während ihrer Ausbildung für die Notwendigkeit sensibilisieren wird, das Potenzial multimodaler Texte im Prozess der philologischen Bildung geschickt zu nutzen. Dies wird wiederum dazu führen, dass Lernende Unterrichtsmaterialien auf natürliche, systematische und bewusste Weise verwenden können, die ähnlich aufgebaut sind wie andere Botschaften, die im alltäglichen Kommunikationsprozess verwendet werden[91] (Übersetzung – KS).

Die vorliegende Arbeit hat das Hauptziel, die Bedingungen und Perspektiven für den Einsatz multimodaler Texte im DaF-Lehr- und Lernprozess zu bewerten. Sie wird daher entscheidend zu einem besseren Verständnis und zur Entwicklung der Grundsätze der logovisuellen Didaktik beitragen, einem innovativen Bereich der glottodidaktischen Forschung, der maßgeblich deren Entwicklung beeinflussen kann. Ein wichtiger Teil der theoretischen Erkenntnisse bestand zudem in der Analyse und Entwicklung von Annahmen der kognitiv-affektiven Theorie im Kontext multimodaler Lehrmaterialien. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Rolle affektiver Faktoren bei der Rezeption multimodaler Kommunikate gelegt, da diese die Motivation und Bereitschaft zum Erlernen einer fremden Sprache beeinflussen können.

Im Rahmen der in der vorliegenden Arbeit dargelegten Hauptziele wurden die folgenden spezifischen Fragen als Grundlage für die eigene Forschung unterschieden:

1. Welche Einstellungen haben die Lernenden zur Arbeit mit verschiedenen Arten von multimodalen Texten? Wie verhalten sie sich im Fremdsprachenunterricht, wenn sie mit solchen Texten arbeiten?
2. Welchen Einfluss haben multimodale Texte auf die Bereitschaft, eine Fremdsprache zu lernen? Wie kann die Arbeit mit multimodalen Texten die Lernmotivation der Lernenden erhöhen?
3. Erhöht die Arbeit mit multimodalen Texten die Effektivität des Fremdsprachenlernens und damit auch die Gedächtnisleistung?

[91] „[…] która już na etapie kształcenia nauczycieli uwrażliwi ich na potrzebę umiejętnego wykorzystywania w procesie kształcenia filologicznego potencjału tkwiącego w tekstach multimodalnych, co z kolei spowoduje, że osoby uczące się języków obcych w sposób naturalny, systematyczny i świadomy będą miały możliwość korzystania z materiałów dydaktycznych, które konstruowane są podobnie jak inne komunikaty wykorzystywane na co dzień w procesie komunikacji".

4.1.2. Forschungsansatz, -Methode, -Techniken und -Instrumente

In der vorliegenden Arbeit wird die Forschungsmethodologie nach Wilczyńska/Michońska-Stadnik (2010: 133) als ein Ansatz oder eine Orientierung verstanden. Dieser Ansatz schafft den äußeren Rahmen für die durchgeführte Forschung und bestimmt deren Forschungsverfahren (vgl. Jaworska 2018: 171). In der Fremdsprachendidaktik werden üblicherweise drei grundlegende Forschungsansätze unterschieden: der quantitative Ansatz, der qualitative Ansatz sowie der gemischte Ansatz (auch bekannt als Mixed-Methods) (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010:133; Jaroszewska 2014: 63). Im Folgenden werden diese Ansätze kurz skizziert, bevor die Wahl des Ansatzes für die vorliegende Arbeit erklärt wird. Der quantitative Forschungsansatz wird vor allem in den Natur- und Sozialwissenschaften angewendet. Er ist mit messbaren, numerischen Daten assoziiert, die nach der Erhebung gezählt und statistisch analysiert werden (vgl. Dörnyei 2007: 24; Wildfeuer u. a. 2020: 172). Diese Daten sind häufig „darauf ausgerichtet, die *Ursachen* eines bestimmten Phänomens zu untersuchen und konzentrieren sich auf die Ermittlung von Ursache-Wirkung-Beziehungen“ (Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 134; Kursivschrift im Originaltext). Die qualitative Forschung wird hingegen vor allem in den Geisteswissenschaften angewendet. Dieser Ansatz umfasst Datenerhebungsverfahren, die offene, nicht-nummerische Daten erfassen, welche anschließend mithilfe nicht-statistischer Methoden analysiert werden (vgl. Dörnyei 2007: 24). Aufgrund ihrer offenen Natur wird die qualitative Forschung „manchmal einfach als *Beobachtung* oder auch *deskriptive, Feld-, ethnografische* und *ökologische Forschung* bezeichnet, obwohl keiner dieser Begriffe das gesamte Spektrum der qualitativen Forschung abdeckt“ (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 139; Kursivschrift im Originaltext; Übersetzung – KS). Möchte man die beiden Forschungsverfahren vergleichen, kann man nach Rokoszewska (2010: 172) schlussfolgern:

> Qualitative Forschung kann als induktiv, deskriptiv, explorativ, ganzheitlich und prozessorientiert beschrieben werden, während quantitative Forschung als deduktiv, reduktionistisch, hypothesenüberprüfend und produktorientiert betrachtet wird. Während qualitative Forschung durch ihre Relevanz gekennzeichnet ist, zeichnet sich quantitative Forschung durch ihre Zuverlässigkeit aus[92] (Übersetzung – KS).

Dank der quantitativen Forschung können Tendenzen, die in einer bestimmten Gruppe gelten, abgeleitet sowie Korrelationen zwischen unterschiedlichen Variablen hergestellt werden. Universelle Theorien und aufgestellte Hypothesen können mithilfe dieser Forschung überprüft

[92] „Badania jakościowe można określić jako induktywne, opisowe, odkrywcze, holistyczne i ukierunkowane na proces, podczas gdy badania ilościowe jako deduktywne, redukcjonistyczne, ukierunkowane na weryfikację hipotez i produkt. O ile cechą badań jakościowych jest trafność, to badań ilościowych rzetelność“.

werden. Im Gegensatz dazu ermöglicht die qualitative Forschung eine ganzheitliche Analyse der untersuchten Phänomene. Sie berücksichtigt die subjektive Sichtweise der Befragten sowie den Kontext und die Situation, in der sich das wesentliche Forschungsproblem aus der Sicht der Studie abspielt. Während sich die quantitative Forschung auf Zahlen konzentriert, bilden Worte und Beschreibungen der untersuchten Phänomene das wichtigste Instrument der qualitativen Forschung. In der qualitativen Forschung wird nicht die Theorie, wie es bei der quantitativen Forschung der Fall ist, getestet, sondern es werden vor allem die aus der durchgeführten Forschung resultierenden Theorien herangezogen (vgl. Smuk 2023: 10f.). Graphisch könnte man den zusammenfassenden Vergleich beider methodischen Ansätze wie folgt darstellen (siehe Abb. 25).

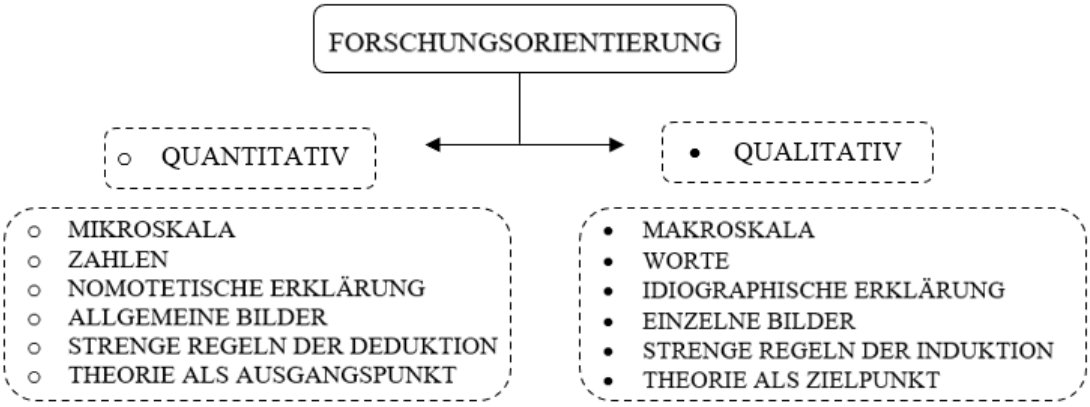


Abb. 25. Synthetischer Vergleich quantitativer und qualitativer Forschungsorientierung (Smuk 2023: 11; Übersetzung – KS).

Linguistik und in der Folge auch die Fremdsprachendidaktik positionieren sich zwischen diesen beiden Forschungsansätzen und werden größtenteils als komplementär betrachtet (vgl. Rokoszewska 2010: 172; Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 19, 133; Wildfeuer u. a. 2020: 172; Smuk 2023: 11f.). Trotz des Einsatzes von Techniken und Instrumenten, die typisch für verschiedene Forschungsansätze sind, in einer einzigen Studie, vor allem, um eine hohe Zuverlässigkeit der erhobenen Daten zu gewährleisten, ist in solchen Arbeiten immer noch die Dominanz eines Ansatzes zu erkennen, der immer im Vordergrund steht, während der andere nur als Ergänzung dient (vgl. Pawlak 2009: 74). Dies unterscheidet diese Vorgehensweise von der letztgenannten Art des Ansatzes – dem sogenannten gemischten Ansatz (Mixed-Methods), bei dem die beiden Forschungsverfahren (quantitativ und qualitativ) entweder auf der Ebene der Datenerhebung oder der Analyse kombiniert werden (vgl. Dörnyei 2007: 24; Wildfeuer u. a. 2020: 173).

Die Wahl des Forschungsansatzes für eine Studie sollte durch die angenommenen Forschungsziele und -fragen bestimmt werden (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 142; Wildfeuer u. a. 2020: 171; Smuk 2023: 25). Dabei spielen auch der Untersuchungsgegenstand sowie die spezifische Umgebung, in der der Gegenstand behandelt wird, eine entscheidende Rolle (vgl. (Jaroszewska 2020: 247). Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit entschieden, den qualitativen Ansatz zu nutzen. Wie Wilczyńska/Michońska-Stadnik (2010: 140) betonen, ist diese Art der Forschung aufgrund ihres offenen Charakters besonders geeignet für die Untersuchungen von Phänomenen, die neu oder in der Literatur noch nicht bekannt sind, wie es auch in der vorliegenden Arbeit der Fall ist. Im Rahmen der qualitativen Forschung werden die Untersuchungen im direkten Kontakt des Forschers oder der Forscherin mit den Probanden durchgeführt, und die Analyse erfolgt aus der Perspektive der Probanden – sie zeigt ihre Gedanken, Gefühle, Meinungen, Motiven etc. (vgl. Jaworska 2018: 169). Das in der vorliegenden Arbeit angenommene methodologische Vorgehen scheint daher gerechtfertigt zu sein, da eine angemessene Erklärung der Fragen, die mit dem Prozess des Fremdsprachenlernens und -lehrens sowie den im Unterricht eingesetzten multimodalen Texten verbunden sind, eine Beschreibung der individueller Merkmale sowie die Lernumgebung der Probanden erfordert. Die Wahl eines bestimmten Ansatzes in einer Forschung (wie bereits angedeutet) impliziert jedoch nicht zwangsläufig, dass dabei auch spezifische Forschungstechniken eines anderen Ansatzes verwendet werden müssen. Wie Jaworska (2018: 167) bemerkt:

> In der methodologischen Literatur (u. a. Bauman 2001: 267; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 139) wird darauf hingewiesen, dass die Begriffe „qualitativ“ und „quantitativ“ konventionell sind und nicht strikt voneinander abgetrennt werden sollten. Qualitative Forschung kann auch einige Berechnungen verwenden, während in der quantitativen Forschung eine qualitative Datenanalyse durchgeführt werden kann[93] (Übersetzung – KS).

Die Analyse der Bedeutung von multimodalen Texten im DaF-Lernprozess aus der Perspektive der Lernenden wird daher in der vorliegenden Arbeit ebenfalls um Elemente der quantitativen Forschung ergänzt, vor allem durch die Verwendung von Umfragebögen. Diese ermöglichen es, das behandelte Forschungsproblem noch weiter zu vertiefen. Klapa (2021: 174) betont:

> Diese Art des methodischen Dualismus trägt nicht nur dazu bei, das Spektrum der Forschung zu erweitern, sondern auch zu differenzieren, zu ergänzen, zu veranschaulichen und zu vergleichen. Ein solches

[93] „W literaturze metodologicznej (np. Bauman 2001: 267; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 139) zwraca się uwagę na to, że określenia „jakościowe” oraz „ilościowe” mają charakter raczej umowny i nie należy ich radykalnie rozdzielać. W badaniach jakościowych także stosuje się pewne obliczenia, w ilościowych natomiast może być przeprowadzona jakościowa analiza danych”.

> Forschungskonzept wird durch die Annahme legitimiert, dass nicht alle Daten messbar sind und nicht alle Informationen durch qualitative Beschreibungen analysiert werden können[94] (Übersetzung – KS).

Eine der Strategien, die es erlaubt, hohe Qualität der qualitativen Forschung zu gewährleisten, ist Triangulation. Was unter diesem Terminus zu verstehen ist, erklärt Flick (2008) folgenderweise:

> Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden (Flick 2008: 12).

Wie aus diesem Abschnitt hervorgeht, unterscheidet Flick (2008) zwischen drei grundlegenden Arten der Triangulationsstrategie, die die Integration verschiedener Perspektiven auf unterschiedlichen Ebenen der Forschungsdurchführung voraussetzen: Methoden-Triangulation, Theorie-Triangulation sowie Daten-Triangulation. Die Triangulationsstrategie kann sowohl bei gemischten als auch bei rein qualitativen Forschungen eingesetzt werden. Sie ermöglicht es dem*der Forscher*in, verlässlichere und besser fundierte Schlussfolgerungen zu ziehen, indem Daten aus verschiedenen Quellen gesammelt und unterschiedliche Methoden angewendet werden (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 141, 143; Jaworska 2018: 170). Um die Gefahr zu verringern, ein verfälschtes Bild des untersuchten Phänomens zu erhalten und die voreilige Dateninterpretationen zu vermeiden, wurde auch in der vorliegenden Arbeit eine der Triangulationsstrategien angewendet, nämlich die Daten-Triangulation. Da die Datenerhebung in solch einem Fall darin besteht, ein bestimmtes Phänomen auf unterschiedliche Art und Weise zu beobachten, meistens auf drei unterschiedliche Arten (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 143), werden ebenfalls in dieser Studie drei Arten der Datenerhebung genutzt, die im weiteren Verlauf dieses Unterkapitels detailliert beschrieben werden.

Zu den Methoden, die am häufigsten für die Bedürfnisse von Arbeiten im Bereich der Fremdsprachendidaktik angewendet werden, gehören: Beobachtung, Aktionsforschung, Fallstudie und Experiment (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 146; Jaroszewska 2014: 64). Für die Bedürfnisse der eigenen Forschung wurde in der vorliegenden Arbeit die

[94] „Ten swoisty dualizm metodologiczny przyczynia się nie tylko do rozszerzenia spectrum badań, ale też do ich różnicowania, uzupełnienia, ilustrowania, porównywania. Taką koncepcję badań uprawomocnia założenie, że nie wszystkie dane są mierzalne i nie wszystkie informacje można analizować poprzez opisy jakościowe".

Fallstudienmethode[95] (engl. *case study*) gewählt. Diese Methode gehört zur qualitativen Forschung, jedoch wie dies Wilczyńska/Michońska-Stadnik (2010: 164) hervorgeben, „[…] handelt es sich [in diesem Falle – KS] zweifellos um eine hybride Studie, bei der mehrere Datenerhebungs- und Analysetechniken zum Einsatz kommen". Die Fallstudienmethode zielt darauf ab,

> das Forschungsobjekt/-subjekt möglichst umfassend und detailliert zu beschreiben. Dabei wird eine Beschreibung verfasst, die multiperspektivisch und aufschlussreich genug ist, um die Besonderheit zu erkennen und zu erklären. Es besteht die Möglichkeit, das untersuchte Objekt oder Subjekt mit anderen Fällen zu vergleichen, um bestimmte Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge zu erfassen oder sie in der Perspektive bereits skizzierter theoretischer Konzepte zu verstehen, die möglicherweise ergänzt oder sogar neu definiert werden müssen[96] (Jaroszewska 2020: 254; Übersetzung – KS).

Wie das Zitat verdeutlicht, kann die Fallstudienmethode für unterschiedliche Zwecke eingesetzt werden. Die ausführliche, multiperspektivische Beschreibung eines Forschungsobjekts/-subjekts kann dazu dienen 1) die spezifische Besonderheit zu erkennen und zu verstehen, 2) es mit anderen Fällen zu vergleichen und auf diese Weise bestimmte Zusammenhänge zu erfassen oder auch 3) es im Hinblick auf bereits bestehende theoretische Konzepte zu überprüfen. Diese Betrachtungsweise ähnelt der von Duff (2008: 31f.), der sich an Yin (2003) anlehnt und zwischen drei Haupttypen von Fallstudien unterscheidet, nämlich explorative, deskriptive und explantive Fallstudien. Duff (2008: 32) erläutert die Unterschiede wie folgt:

> An *exploratory* case study (whether based on single or multiple cases) is aimed at defining the questions and hypotheses of a subsequent (not necessarily a case) study or at determining the feasibility of the desired research procedures. A *descriptive case* study presents a complete description of a phenomenon within its context. An *explanatory* case study presents data bearing on cause-effect relationships explaining how events happened (Kursivschrift im Originaltext).

Der erste Typ, die explorative Fallstudie, hat zum Ziel, Forschungsfragen und Hypothesen für weitere Studien zu entwickeln. Der zweite Typ, die deskriptive Fallstudie, zielt darauf ab, einen Sachverhalt in seinem Kontext möglichst detailliert und präzise zu beschreiben. Der letzte Typ, die explantative Fallstudie, präsentiert Daten, die sich auf Ursache-Wirkung-Beziehungen beziehen und erklärt, wie Ereignisse eingetreten sind (vgl. Duff 2008: 32).

In der Fremdsprachendidaktik kann die Fallstudienmethode in zwei Hauptfällen verwendet werden. Erstens wird sie eingesetzt, um Wege zur Entwicklung kommunikativer

[95] Die Fallstudienmethode wird in der Literatur auch anders als: Einzelfallstudie, Fallanalyse oder auch klinische Analyse genannt (vgl. Jaroszewska 2020: 252; in Anlehnung an Łobocki 2006: 304).

[96] „Zasadniczym celem *studium przypadku* jest szczegółowy, możliwie wyczerpujący opis podmiotu/przedmiotu badań – opis wieloperspektywiczny i wnikliwy na tyle, by tę swoistość rozpoznać i wyjaśnić, być może porównać ja z innymi przypadkami, celem uchwycenia pewnych prawidłowości i zależności, bądź zrozumieć ją w perspektywie nakreślonych już koncepcji teoretycznych, które być może wymagają dopełnienia lub nawet redefinicji".

Kompetenz in Verbindung mit Lernkompetenz zu diagnostizieren und zu veranschaulichen (vgl. Karpińska-Szaj 2010: 82). Zweitens wird sie gebraucht, wenn man nicht-normative Verhalten, die Einstellungen und die Persönlichkeit eines Menschen genauer untersuchen möchte, der einen direkten oder indirekten Einfluss auf die Fremdsprachenlern- und -lehrprozesse hat (sei es eines*einer Schüler*in, eines*einer Lehrer*in oder auch eines Elternteils) und auf diese Weise die damit verbundene Phänomene, Prozesse und Zusammenhänge erfahren möchte (vgl. Jaroszewska 2020: 254). Als Forschungsobjekt/-subjekt für glottodidaktische Arbeiten kann eine Vielzahl von Entitäten dienen, darunter „eine Person, eine Gruppe von Personen, eine Gemeinschaft, eine Institution, ihr Teil oder ein Netz ähnlicher Einrichtungen, eine Organisation, ein System oder ein Glied davon, ein Programm, ein Projekt, ein Phänomen, ein Ereignis, eine zwischenmenschliche Beziehung oder auch eine bestimmte Entscheidung“ (Jaroszewska 2020: 253). In der vorliegenden Arbeit wird die deskriptive Fallstudienmethode verwendet. Diese Methode ermöglicht eine detaillierte, multiperspektivische Beschreibung eines Phänomens, was besonders relevant ist, wenn das Forschungsproblem aus der Perspektive der Fremdsprachenlernenden analysiert wird. Wie bereits erwähnt, werden im Rahmen der Fallstudienmethode verschiedene Forschungstechniken[97] zur Datengewinnung verwendet. Ihre Auswahl wird vor allem durch die Art des Forschungsobjekts/-subjekts sowie durch die angestrebten Ziele bestimmt. Zu den am häufigsten in diesem Fall verwendeten Forschungstechniken gehören:

- direkte Beobachtung, einschließlich teilnehmender Beobachtung,
- Gespräche und Interviews,
- inhaltliche und formale Analyse von persönlichen, institutionellen, rechtlichen und anderen Dokumenten, einschließlich Archivdokumenten,
- Analyse der von Befragten selbst geschaffenen Bilder von Personen, Institutionen usw. und anderer für sie relevanter physischer oder kultureller Artefakte,
- Skalen, Tests, psychologische Wiederholungstests,
- projektive Techniken (Jaroszewska 2020: 256).

Im Rahmen der eigenen Forschung wurden drei folgende Forschungstechniken verwendet:

1) Beobachtung,
2) Umfragebogen,
3) Interviews.

[97] Die der Methode untergeordnete Forschungstechnik, „umfasst bestimmte Detailschritte, deren Umfang und Umsetzung in der Forschungspraxis von der Wahl der Methode anhängt“ (Jaworska 2018: 171f.).

Die erste in der Studie angewandte Technik war die Beobachtung. In der Fremdsprachenforschung hat die Beobachtung eine Doppelnutzung. Sie kann sowohl als Forschungsmethode als auch als Datenerhebungstechnik verwendet werden (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 146). Die Beobachtung als Datenerhebungstechnik kann mannigfaltig eingeteilt werden. Man spricht beispielsweise von Beobachtung der Personen in deren natürlichen Umgebung (Feldbeobachtung) oder unter künstlich hergestellten Bedingungen (Laborbeobachtung). Sie kann auch zwei verschiedene Formen annehmen: offen vs. verdeckt. Im ersten Fall wissen die Versuchspersonen, dass sie beobachtet werden, im zweiten Fall sind sie sich der stattfindenden Beobachtung nicht bewusst. Die Beobachtung kann auch aktiv oder passiv erfolgen, abhängig davon, ob sich der*die Forscher*in in die zu untersuchende Gruppe integriert, als aktives Mitglied angesehen wird und im ständigen direkten Kontakt mit Versuchspersonen steht (aktive Beobachtung) oder sich nur auf die Untersuchung und die Forschungsobjekte fokussiert, d. h. eine Beobachtung von außen durchführt (passive Beobachtung) (vgl. Berger-Grabner 2016: 166f.). Für die Zwecke der vorliegenden Studie wurde eine verdeckte, aktive Feldbeobachtung gewählt. Dies ermöglichte der Forscherin, die realen Einstellungen und Verhaltensweisen von Student*innen gegenüber und während der Arbeit mit multimodalen Texten im Unterricht zu erfassen. Da es für die Durchführung einer zuverlässigen Beobachtung empfehlenswert ist, Notizen während oder unmittelbar nach der Beobachtung anzufertigen (vgl. Smuk 2023: 13), entschied sich auch die Forscherin der vorliegenden Arbeit für diese Vorgehensweise und machte immer nach den Treffen mit Studierenden Notizen.

Die zweite Forschungstechnik, die in der Arbeit verwendet wird, ist der Umfragebogen. Umfragebögen gehören zu den geschlossenen Techniken der Datenerhebung und werden von den Forscher*innen gern eingesetzt, insbesondere aufgrund ihrer hohen Effizienz. Sie ermöglichen es, in kurzer Zeit bei einer Vielzahl von Probanden Daten zu erheben, was Forschenden die schnelle Erfassung großer Datenmengen ermöglicht (vgl. Pawlak 2009: 67; Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 167f.; Smuk 2023: 15). Die ausschließliche Verwendung dieser Technik bringt jedoch viele Gefahren, denn

> es besteht die Gefahr, dass ein Fragebogen erstellt wird, der nicht die beabsichtigten Forschungsfragen untersucht; die enthaltenen Fragen könnten für die Befragten zu vage oder zu kompliziert sein; die gegebenen Antworten spiegeln nicht unbedingt die Realität wider und liefern oft nur sehr allgemeine Informationen[98] (Pawlak 2009: 67f.; in Anlehnung an Dörnyei 2007; Übersetzung – KS).

[98] „Z drugiej jednak strony, stosowanie jedynie tego instrumentu wiąże się z wieloma niebezpieczeństwami i ograniczeniami, a to dlatego, że łatwo jest stworzyć kwestionariusz, który wcale nie bada tego, co badać powinien zawarte w nim pytania mogą się okazać zbyt niejasne lub skomplikowane dla respondentów, a udzielane

Um das Risiko der Vorbereitung und Durchführung eines ungeeigneten Fragebogens zu minimieren, lohnt es sich, folgende Empfehlungen in Betracht zu ziehen (Smuk 2023: 15f.):

— Kombination mit anderen Forschungstechniken, z. B. Einleitung von narrativen Interviews zur Vertiefung der Antworten der Befragten;
— Verwendung offener Fragen als Mittel zur Überprüfung von Antworten, die in geschlossenen Fragen gegeben wurden […];
— Beachtung der sprachlichen und formalen Gestaltung der Fragen: Vermeidung der Fachbegriffen, Begrenzung der Anzahl der Wörter in den Fragen, Vermeidung von verneinenden Fragen usw.

Diese Empfehlungen wurden auch bei der Vorbereitung des Umfragebogens für die eigene Forschung in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt. Erstens wurde diese Technik mit anderen Verfahren kombiniert. Zweitens wurde auf den Einsatz von Fachbegriffen verzichtet, und drittens wurden den geschlossenen Fragen des Fragebogens offene Fragen ergänzt.

Die letzte in der vorliegenden Arbeit verwendete Technik war das Interview. Interviews zählen zu den offenen Forschungstechniken. Sie ermöglichen einen direkten mündlichen Kontakt mit der befragten Person und können eine mehr oder weniger strukturierte Form haben (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 159). Ihre Vorteile liegen darin, dass sie reichhaltigere und wertvollere Informationen zu den untersuchten Themen liefern als beispielsweise Fragebögen. Die Befragten sind im Allgemeinen sehr bereit, die gestalteten Fragen zu beantworten (sie können nicht einfach Lücken lassen, wie es beim Ausfüllen eines Fragebogens oft der Fall ist) und es besteht die Möglichkeit, jederzeit, Erläuterungen anzufordern oder Beispiele anzugeben. Ihre Nachteile sind jedoch, dass sie zeitaufwändig sind, wodurch es nicht möglich ist, eine Vielzahl von Probanden zu befragen, sowie dass die Befragten subjektive und oft ungenaue Antworten geben können, von denen sie denken, dass sie sie geben sollten, anstatt ihre tatsächlichen Gedanken und Absichten zu beschreiben (vgl. Pawlak 2009: 70; in Anlehnung an Droździał-Szelest 1997; Chamot 2004; White u. a. 2007). In der Fachliteratur werden drei Grundarten von Interviews unterschieden: vollständig unstrukturiertes, halbstrukturiertes und vollständig strukturiertes Interview (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 159). Das vollständig strukturierte Interview wird selten genutzt, nämlich dann, wenn der*die Forscher*in keine ausreichend bekannten Informationen

odpowiedzi wcale nie muszą odzwierciedlać rzeczywistości i często dostarczają jedynie bardzo dużo ogólnych informacji" (Pawlak 2009: 67f.; w oparciu o Dörnyei 2007).

erhält. In diesem Falle richtet man sich nach dem allgemeinen Zweck des Interviews. Das halbstrukturierte Interview ist die am häufigsten verwendete Form. Es basiert auf vorher festgelegten Themen, wodurch der*die Forscher*in dem Interview eine gewünschte Richtung gibt, um die gewünschten Informationen von den Befragten zu erhalten. Dabei stützt er sich nicht auf vorher vorbereitete, spezifische Fragen, sodass das Interviews ziemlich natürlich verläuft. Das vollständig strukturierte Interview wird von Anfang bis Ende von dem*der Forscher*in geplant. Dabei wird erwartet, dass die Probanden die von ihm*ihr früher vorbereiteten Fragen (sog. Fragenliste für den Interviewleitfaden) in einer bestimmten Reihenfolge beantworten (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 159). Da das Interview zu den offenen Forschungstechniken gehört, kann es bei den Befragten Verlegenheit und ein Gefühl der Unbehaglichkeit hervorrufen. Um dem entgegenzuwirken, lohnt es sich,

> die Befragten im Voraus über die Themenbereiche des Interviews zu informieren oder sogar Fragen zu senden, die eine bestimmte Phase des Interviews einleiten. […] Der Einsatz des sog. halbstrukturierten Interviews (auch manchmal als wenig oder teilgeleitetes Interview bezeichnet) und von Interviewleitfäden scheint daher eine empfehlenswerte Lösung zu sein[99] (Smuk 2023: 14).

Wie bei anderen Forschungstechniken sind auch bei Interviews Pilotstudien von großer Bedeutung. Es ist nämlich möglich, dass während des Interviewgesprächs gestellte Fragen aufgrund von Missverständnissen oder Unwissenheit der Probanden mit Schweigen beantwortet werden. Eine Pilotstudie kann dazu beitragen, unangemessene Fragen zu identifizieren oder beispielsweise die Auswahl der Studieteilnehmer*innen zu überdenken (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 159f.). Um sich den späteren Prozess der Datenanalyse zu erleichtern, kann der*die Forscher*in zudem die Probanden um die Erlaubnis bitten, ihre Aussagen aufzuzeichnen. Der Inhalt des Gesprächs kann aufgenommen (und anschließend transkribiert) oder spontan notiert werden (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 160).

In der vorliegenden Arbeit wurde das halbstrukturierte Interview gewählt. Dabei wurden zunächst den Studierenden das Ziel und Hauptaspekte der Untersuchung mitgeteilt, anschließend wurde ein Plan mit Themenbereichen vorbereitet, die jeweils in Interviews aufgegriffen wurden (siehe Anhang, Anlage 5). Alle Gespräche wurden aufgenommen und transkribiert. Zusätzlich entschied sich die Forscherin dazu, während der Interviews Notizen anzufertigen, um eigene währenddessen entstandene Überlegungen festzuhalten.

[99] „Rekomendowanym środkiem zaradczym jest wcześniejsze informowanie respondentów o zakresach tematycznych wywiadu, a nawet przesłanie pytań inicjujących dany etap rozmowy. […] Stosowanie więc tzw. wywiadów półstandardowych (nazywanych też mało lub częściowo kierowanymi) i przewodników wywiadów wydaje się rozwiązaniem najbardziej godnym polecenia“.

Auf der untersten Ebene der methodologischen Pyramide befinden sich Forschungsinstrumente, die als technische Werkzeuge dienen, um Forschungsdaten zu erfassen, zu analysieren, zu visualisieren und zu präsentieren (vgl. Jaworska 2018: 171f.). In der vorliegenden Arbeit wurden folgende Forschungsinstrumente verwendet: der PC zur Erhebung, Beschreibung und Präsentation von Umfragedaten, der Notizblock und Kugelschreiber zur Aufzeichnung kurzer Informationen/Überlegungen bezüglich der Beobachtungen und Interviews sowie ein Diktiergerät zur Aufnahme von Interviews.

4.1.3. Forschungsorganisation und -ablauf

Die empirischen Untersuchungen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit geplant und durchgeführt wurden, fanden unter Studierenden des Studienganges *Lingwistyka w biznesie* (dt. Linguistik in Wirtschaft) an der Univeristät Warmia und Mazury in Olsztyn während ihres Promotionsstudiums in den Jahren 2021–2024 statt. Von allen Studierenden, die an der Vorstudie teilnahmen (insgesamt 142 Personen), wurde eine kleine Gruppe herausgegriffen, die „sich in irgendeiner Weise von der Gruppe abhebt, außerhalb der sozialen Norm steht, eine Art Enklave der Gesamtbevölkerung darstellt" (Jaroszewska 2020: 259), also Personen, die besonders kognitiv interessant sind. Es gab drei Hauptschritte:

1) Erlangung der Daten aus der verdeckten, aktiven Feldbeobachtung,
2) Nutzung von Umfragebögen
3) Durchführung detaillierter, halbstrukturierter Interviews mit einzelnen Personen.

Die Vorstudie in Form einer Beobachtung wurde in den ersten drei Jahren der Dissertation durchgeführt. Sie ermöglichte der Forscherin, einen einführenden Überblick über die Einstellungen und Verhaltensweisen der Student*innen gegenüber multimodalen Texten zu gewinnen. Überdies erlaubten die an dieser Stelle gesammelten Daten, einzelne besonders kognitiv interessante Fälle zu identifizieren, die dann in der zweiten Phase der Hauptstudie interviewt wurden.

In der ersten Phase der Hauptstudie wurde ein Umfragebogen durchgeführt, der zwei Ziele verfolgte: Erstens sollten die Präferenzen der aktuellen Studierenden hinsichtlich der Arbeitsmittel, die sowohl in der institutionellen Bildung als auch beim selbstständigen Fremdsprachenlernen verwendet werden, ermittelt werden. Zweitens sollte die Meinung der Studierenden zur Arbeit mit multimodalen Texten bezüglich ihrer Auswirkungen auf die Motivation zum Fremdsprachenlernen, die Effektivität des Fremdsprachenlernens und

schließlich auch die Gedächtnisleistung festgestellt werden. Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten: Zunächst wurde eine Pilotstudie durchgeführt, um Fehler zu erkennen und die Verständlichkeit der Fragen für die Befragten zu überprüfen. Anschließend folgte die eigentliche Untersuchung mit einer korrigierten Version des Fragebogens.

Die letzte, zweite Phase der Hauptstudie umfasste die halbstrukturierte Interviews mit einzelnen Studierenden, die außerhalb des Unterrichts stattfanden. Die informellen Gespräche wurden nach Erlaubnis der Probanden aufgenommen (und anschließend transkribiert), während Notizen gemacht wurden. Die Interviews ermöglichten ein tiefgreifendes Verständnis der untersuchten Themen sowie der besonderen Präferenzen der Studierenden bei der Arbeit mit verschiedenen Arten von multimodalen Texten und ihren persönlichen Erfahrungen. Die auf diese Weise gesammelten Informationen bildeten auch die Grundlage für eine detaillierte Analyse, die mit einer Darstellung der Schlussfolgerungen abgeschlossen wurde. Das Forschungsdesign lässt sich graphisch wie folgt darstellen:

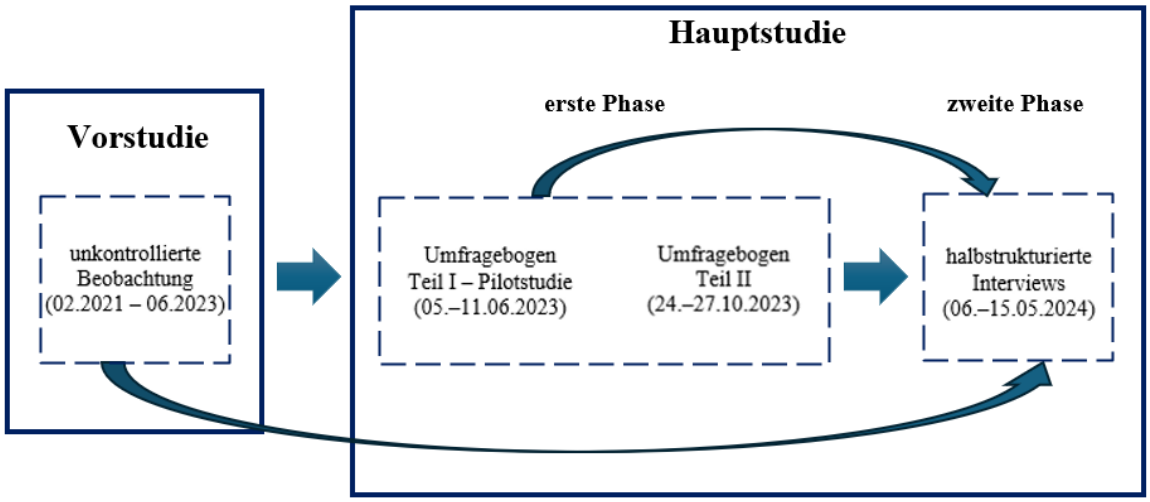


Abb. 26. Graphische Darstellung des Forschungsdesigns (eigene Bearbeitung).

4.1.4. Datenanalyse

Im Weiteren werden die während der eigenen Forschung gesammelten Daten präsentiert, analysiert und beschrieben. Zuerst werden die Ergebnisse der Beobachtung, dann Umfragedaten und schließlich die Interviews vorgestellt.

4.1.4.1. Unkontrollierte Beobachtung

Die Beobachtung wurde in den ersten drei Jahren der Dissertation durchgeführt und umfasste folgende Fächer: Lexik und Konversation (I. Studienjahr des Bachelorstudiums Linguistik in Wirtschaft), rezeptiv-diskursiver Unterricht (II. Studienjahr des Bachelorstudiums Linguistik in Wirtschaft), Schreiben (II. Studienjahr des Bachelorstudiums Linguistik in Wirtschaft) sowie Fachsprache – IT-Sprache (III. Studienjahr des Bachelorstudiums Linguistik in Wirtschaft), die von der Forscherin geleitet wurden. In diesen Unterrichtsstunden bemühte sich die Forscherin darum, neben dem Kursbuch auch verschiedene Arten multimodaler Texte einzusetzen, darunter Bilder in Form von Visualisierungen, Kurzfilme und Diagramme. Dabei beobachtete sie, wie sich die Studierenden währenddessen verhielten.

Was die erste Art der multimodalen Texte angeht (die Aufgabe der Studierenden bestand stets darin, die präsentierten Bilder zu unterschreiben), so muss man sagen, dass die Studierenden in den ersten Unterrichtsstunden sehr überrascht von dieser Form waren und sich schwer damit taten. Mit der Zeit gewöhnten sie sich jedoch daran, und immer wenn diese Form in nächsten Unterrichtsstunden auftauchte (z. B. als kleine Wiederholung des im Unterrichts kennengelernten Wortschatzes (siehe Abb. 27) oder als Wiederholung des letzten Unterrichts (siehe Abb. 28), bearbeiteten sie die Aufgaben mit Begeisterung. Die Arbeit mit dieser Form führte die Forscherin nach einiger Zeit zu folgenden Schlussfolgerungen: Bei solchen Aufgaben müssen die Studierenden die präsentierten Bilder immer zunächst interpretieren, in einen Kontext setzen und anschließend entsprechend unterschreiben. Wie bereits mehrfach betont, sind die Bilder mehrdeutig. Dies hat zur Folge (und wurde auch im Unterricht bestätigt), dass unterschiedliche Studierende dieselben Bilder unterschiedlich interpretieren oder sie gar nicht entschlüsseln und daher nicht korrekt unterschreiben können. Im Unterricht können solche Missverständnisse natürlich sofort geklärt werden. Studierende, die bei der Bearbeitung dieser Aufgaben im Unterricht fehlen, und diese Bilder z. B. bei einer unangekündigter Prüfung zum ersten Male sehen, unterschreiben sie häufig nicht korrekt. Das Gleiche gilt, wenn die in der Klausur präsentierten Bilder von den zuvor im Unterricht verwendeten abweichen. Das führt letztlich dazu, dass die Studierenden damals beim Lösen dieser Aufgabe stark demotiviert werden, vor allem, weil dies nicht bedeutet, dass sie die entsprechenden Vokabeln nicht tatsächlich kennen. Es kann lediglich der Fall sein, dass sie das betreffende Bild falsch interpretiert haben. Nach Meinung der Forscherin sollten Lehrkräfte (wenn sie sich für solch eine Form der Arbeit im Unterricht entscheiden) bei der Einführung und dann Wiederholung/Prüfung vom Wortschatz möglichst dieselben Bilder verwenden, im Falle der

Bilder die nicht eindeutig sind und problematisch zu entschlüsseln sein können, diese z. B. zusätzlich unten in Klammern (als Hinweis) auf Polnisch zu benennen.

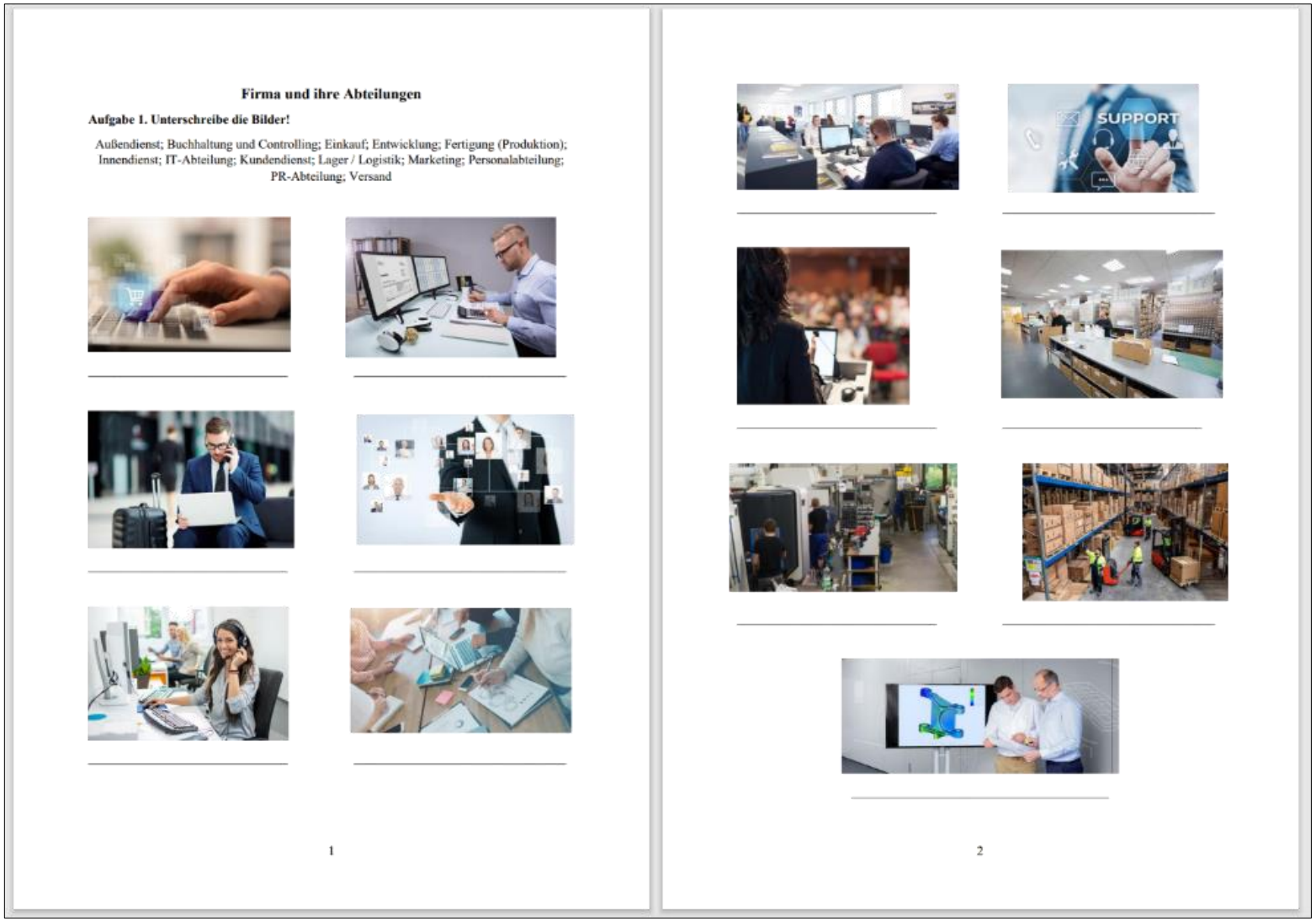


Abb. 27. Aufgabe zur Wiederholung und Vertiefung des im Unterricht eingeführten Wortschatzes. Fach: Lexik und Konversationen, Kursbuch: DaF im Unternehmen A1, Thema: Der erste Tag bei Holzer, 06.05.2022 (Quelle: eigene Bearbeitung).

Aufgabe 1. Unterschreiben Sie die Bilder!





_____ _____ _____




_____ _____




_____ _____

Aufgabe 2. Rund um die Haustechnik. Welches Verb passt? Schreibe auf!

beauftragen beheben pflegen kontaktieren beschädigen
mähen kooperieren sichern schneiden austauschen putzen
überwachen kontrollieren

Im Mehrfamilienhaus in der Muskauer Straße gibt es immer wieder Probleme mit Sauberkeit und Technik. Die Hausverwaltung will eine Wartungsfirma _____ . Die Wartungsfirma soll den Garten _____, den Rasen _____ und die Hecken _____ . Einmal in der Woche soll eine Reinigungskraft den Eingang und das Treppenhaus _____ . Die Firma soll regelmäßig den Aufzug, die Alarmanlage und die Beleuchtung _____ . Defekte Leuchten soll die Firma _____ und bei allen Problemen sofort die Hausverwaltung _____ , denn die Hausverwaltung und die Wartungsfirma müssen gut _____ . Wenn eine Störung auftritt, soll die Wartungsfirma das Problem sofort _____ .

Quelle zur Aufgabe 2: DaF im Unternehmen A2 Online-Übungen. Online unter: https://einstufungstests.klett-sprachen.de/eks/dafunternehmen/fragebogen.php?jsstatus=js&questname=dafunternehmen&questclass=A2&status=dafunternehmen&questblock=15

Abb. 28. Aufgaben zur Wiederholung des im letzten Unterricht kennengelernten Wortschatzes, Fach: rezeptiv-diskursiver Unterricht, Kursbuch: DaF im Unternehmen A2, Thema: Dienstleistungen, 17.11.2023 (Quelle: eigene Bearbeitung).

Die nächste Form, die im Unterricht verwendet wurde, waren Kurzfilme. Ein Kurzfilm wird als„[e]in Film [definiert – KS], dessen Länge relativ kurz ist, d.h. jeder Film, der drei Filmrollen bzw. eine Dauer von 30 Minuten nicht übersteigt“ (Behrendt 2011: 396; zitiert in

Schmäling 2014: 320). Diese Gattung umfasst „Spielfilme aller Genres ebenso wie etwa Dokumentar- und Animationsfilme“ (Schmäling 2014: 320, in Anlehnung an Wulff 2012). Die von der Forscherin im Unterricht eingesetzten Kurzfilme waren entweder stark mit den behandelten Unterrichtsinhalten verbunden (siehe Abb. 30) oder dienten der Erweiterung des Wortschatzes (siehe Abb. 31). Die Forscherin nutzte dabei das dreiteilige Modell, das von Brandi (1996) vorgeschlagen wurde[100] und bereitete Aufgaben vor, die vor dem Ansehen, während des Ansehens und nach dem Ansehen des Films zu erfüllen waren (siehe Anhang, Anlage 6 für den ersten Kurzfilm und Anlage 7 für den zweiten Kutzfilm). Der erste Kurzfilm war *Coco der neugierige Affe. Rot, grün, gelb,* ein Cartoon, der im Sommersemester des ersten Studienjahres (das Sprachniveau A1.2) im Fach: Lexik und Konversation eingesetzt wurde. Die Student*innen hatten zuvor Themen wie Wegbeschreibung und das Lesen und Verstehen von Fahrplänen behandelt, die mit dem Straßenverkehr zusammenhängen. Der Cartoon wurde gewählt, da er für Kinder und Jugendliche konzipiert ist und daher in einfacher Sprache gehalten ist. Diese Folge wurde speziell ausgewählt, da sie die gleichen Inhalte wie im vorherigen Unterricht behandelt. Die Studierenden hatten anfangs Schwierigkeiten, die Handlung des Kurzfilms zu verstehen und dementsprechend die vorbereiteten Aufgaben zu lösen, sie waren zunächst sehr aufgeregt. Um die Aufgaben zu bewältigen, musste der Kurzfilm mehrmals abgespielt werden. Die größten Schwierigkeiten bereitete den Studierenden die erste Aufgabe (vor dem Ansehen des Films), bei der sie ein Bild mündlich beschreiben und raten sollten, worum es im Kurzfilm geht. Sie hatten Probleme, längere Äußerungen zu formulieren, konnten dies jedoch mit Hilfe der Lehrerin schließlich bewältigen. Als die Studierenden am Ende des Unterrichts nach ihrer Meinung zu dieser Unterrichtsform gefragt wurden, antworteten sie positiv, dass die Arbeit mit dem Kurzfilm gut sei, weil sie visuell sehen können, was passiert. Selbst wenn sie etwas nicht gehört oder verstanden haben, konnten sie oft den Inhalt erraten. Allerdings fanden sie den im Unterricht gezeigten Kurzfilm manchmal schwer

[100] Das dreiteilige Modell von Brandi (1996: 15): 1 (vor), 2 (während), 3 (nach) dem Betrachten des Films oder seiner Sequenz bedeutete im Einzelnen:

> „**Vor dem Betrachten des Films:**
> Die Lehrkraft sollte das bereits vorhandene Wissen der Lernenden in Bezug auf das Thema des Films aktivieren und das Verhalten des Films auf sprachlicher Ebene erleichtern.
> **Während der Betrachtung des Films:**
> Die Lehrkraft sollte Aufgaben vorbereiten, die das Verständnis erleichtern und vertiefen und das passive Betrachten des Films verhindern.
> **Nach der Betrachtung des Films:**
> Die Lehrkraft sollte Aufgaben zur Vertiefung und Festigung der allgemeinen und sprachlichen Kenntnissen, die während der Filmvorführung erworben wurden“ (Adamek 2010: 110; Hervorhebung im Originaltext; Übersetzung – KS).

zu verstehen, da die Sprechgeschwindigkeit zu schnell war. Ihrer Meinung nach wäre es besser gewesen, solche Kurzfilme mit Untertiteln anzusehen.

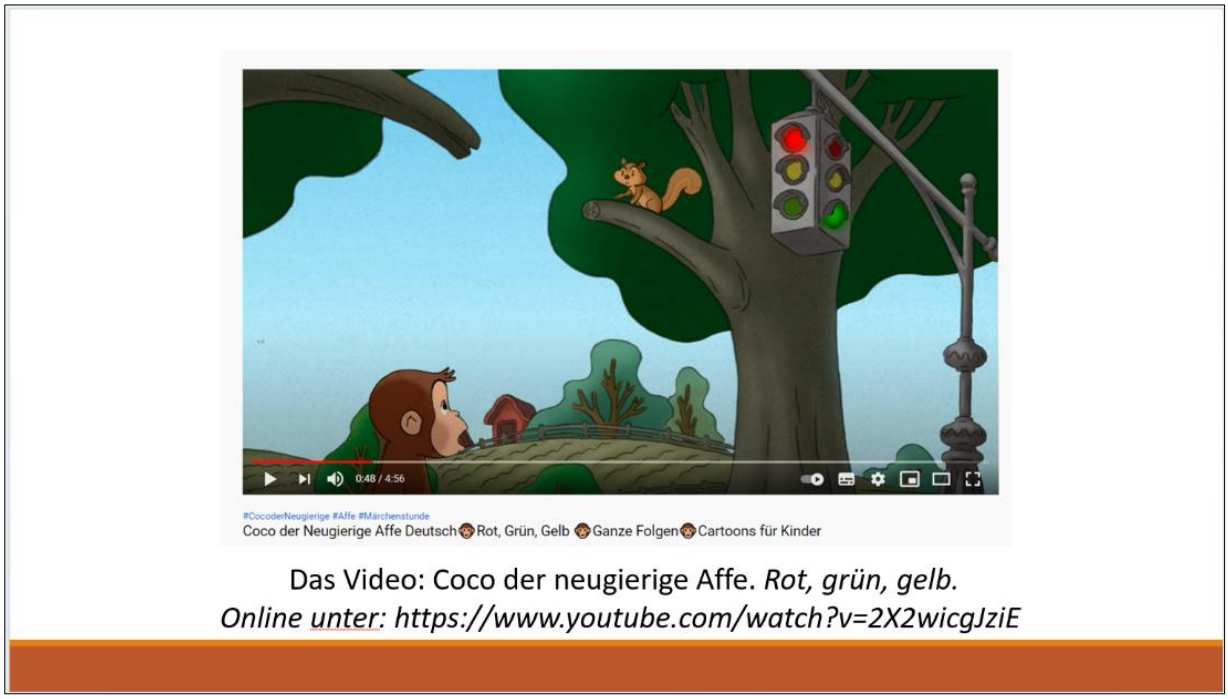


Abb. 29. Video zur Wiederholung und Vertiefung der Inhalte beim Schlusspunkt. Fach: Lexik und Konversationen (I. Studienjahr), Kursbuch: DaF im Unternehmen A1, Handlungsfeld: Fahrt zum Kunden und Besuch bei Freund, 01.04.2021 (Quelle: eigene Bearbeitung).

Im Falle des zweiten Kurzfilms aus der Serie *Extra auf Deutsch*, Folge 1: *Sams Ankunft* sah die Situation anders aus. Dieser Kurzfilm wurde im zweiten Studienjahr im Fach rezeptiv-diskursiver Unterricht (das Sprachniveau A2.1) gezeigt. Die Lehrerin verzichtete auf die erste Aufgabe vor dem Ansehen des Films (Beschreibung eines mit dem Inhalt des Films verbundenen Bildes), und der Kurzfilm wurde den Studierenden mit Untertiteln präsentiert. Die Studierenden waren bei dieser Form sehr motiviert und lösten alle von der Lehrerin vorbereiteten Aufgaben. Es gab keine Probleme mit dem Verständnis; die Studierenden meldeten sich freiwillig, um ihre Antworten nach dem Ansehen des Films vorzulesen. Einigen Studierenden gefiel die erste Folge der Serie so gut, dass sie beschlossen, sich die weiteren Folgen zu Hause anzusehen, um zu erfahren, wie sich die Geschichte der vier Freunde weiterentwickelt. Nach Meinung der Forscherin werden Kurzfilme von den Studierenden meist gut angenommen. Wie es sich gezeigt hat, eignen sie sich jedoch besser für Studierende im zweiten und dritten Studienjahr, die über ein höheres Sprachniveau verfügen. Damit die Studierenden von solchen Aufgaben profitieren, sich wohlfühlen und ihre Fremdsprachenkenntnisse erweitern könnten, müssen die ihnen präsentierten Kurzfilme ein

geeignetes (nicht zu hohes) Niveau haben und immer mit Untertiteln versehen sein. Auf diese Weise fühlen sie sich sicherer.



Abb. 30. Video als Zusatz zur Erweiterung des Wortschatzes, Fach: rezeptiv-diskursiver Unterricht (II Studienjahr), 21.11.2023 (Quelle: eigene Bearbeitung).

„Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte bzw. ein Diagramm sagt mehr als 1000 Zahlen einer Tabelle“ (Lütgeharm 2019: 4). Die durchgeführte Beobachtung hat gezeigt, dass die Studierenden ungern mit Diagrammen[101] arbeiten. Schon das Wort „Diagramm“ wirkt auf sie vor der detaillierten Besprechung im Unterricht abschreckend. Auf die Frage, warum sie so ungern mit Diagrammen arbeiten, antworteten sie häufig, dass solche Aufgaben schwer seien, viel Nachdenken erforderten und dass sie mit Mathematik assoziiert werden, was ihnen unangenehm erscheint. Überdies nehme ihre Beschreibung viel Zeit in Anspruch. Die Abbildung 32 stellt ein Beispiel eines Diagramms dar, das im Fach Schreiben (II Studienjahr) beim Thema: Grafik-/Diagrammbeschreibung eingesetzt wurde. Dieses Beispiel stammt aus dem Buch *Schreibkompetenzen trainieren von A1 bis B1. Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I,* herausgegeben von der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (2019), und wurde im Unterricht zusammen mit den entsprechenden Aufgaben (siehe Anhang, Anlage 6) behandelt. Es wurde dieses Buch aus der Sekundarstufe I gewählt, weil die Aufgaben (nach Ansicht der Forscherin) bei der

[101] Lütgeharm (2019: 7) definiert ein Diagramm folgenderweise:

> „Ein Diagramm (auch Schaubild genannt) liefert in anschaulicher Form Informationen, indem es Zahlen und Werte „verbildlicht“ – Zahlen und Werte erhalten eine Form oder Figur […]“.

Bearbeitung dieser schriftlichen Form einfach und klar formuliert werden sollten, um die Lernenden nicht zusätzlich zu entmutigen. Obwohl die Studierenden in diesem Unterricht alle vorbereiteten Aufgaben lösten, wussten die meisten Studierenden am Ende nicht, was sie sagen sollten und welche Informationen bei der mündlichen Beschreibung hervorgehoben werden sollten. Dies zeigt, dass die jungen Menschen nur wenig Erfahrung mit dieser schriftlichen Form haben. Nach Meinung der Forscherin sollte dieser Form im Fremdsprachenunterricht (trotz der Unzufriedenheit der Studierenden) viel Zeit gewidmet und sie mit Sorgfalt behandelt werden, da „Diagramme lesen und verstehen zu können ist nicht nur für die Schule wichtig, sondern hat auch eine große Bedeutung für die Bewältigung des individuellen Lebensalltags“ (Lütgeharm 2019: 4).

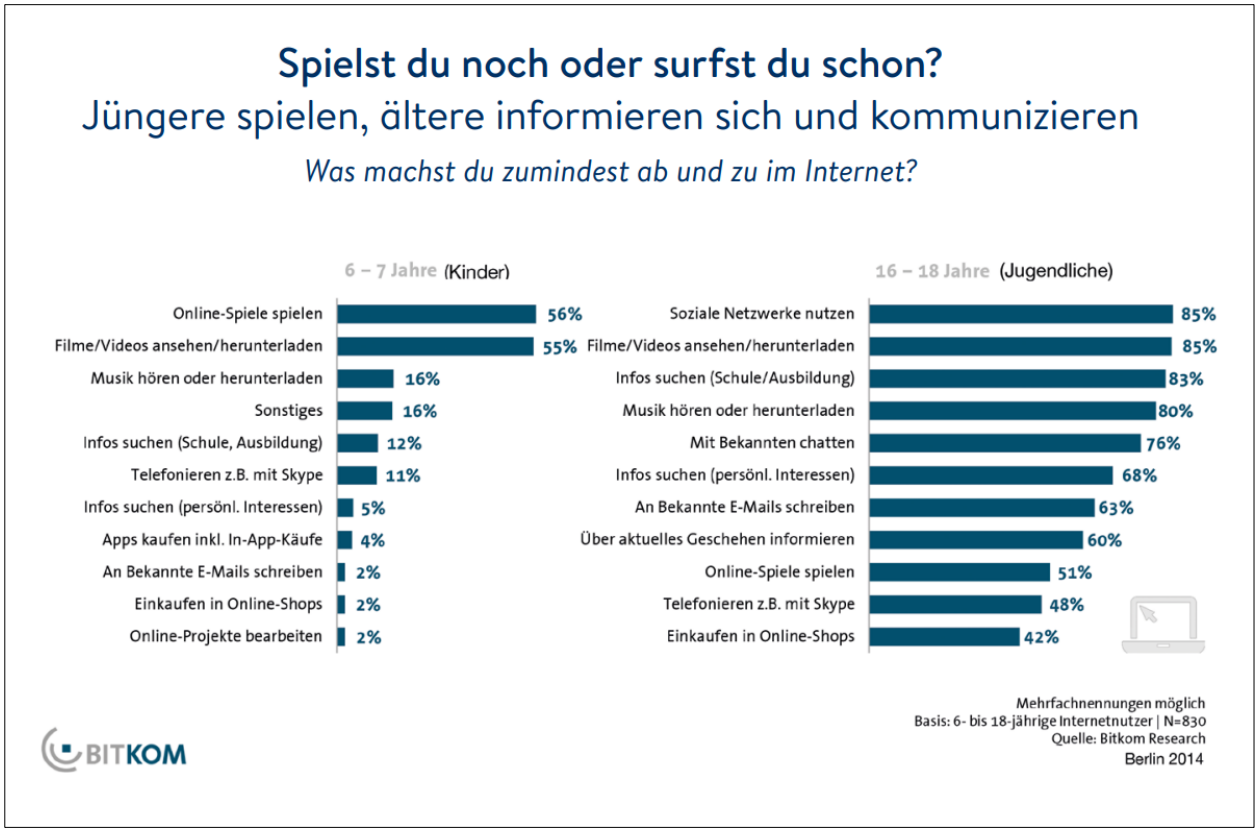


Abb. 31. Diagramm „Spielst du noch oder surfst du schon?“, Fach: Schreiben (II Studienjahr), 26.05.2022 (Quelle: Schreibkompetenzen trainieren von A1 bis B1. Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I 2019: 155).

Alle diese Beispiele zeigen, dass die Arbeit mit multimodalen Texten bestimmte Kompetenzen und Erfahrungen in der Analyse erfordert. Daher sollte sich auch der Fremdsprachenunterricht verstärkt bemühen, diese zu fördern.

4.1.4.2. Umfragebögen

In der ersten Phase der Hauptstudie wurde der Fragebogen durchgeführt. Er hatte zum Ziel, die Präferenzen der Student*innen bezüglich der eingesetzten Arbeitsmittel[102] sowohl im institutionellen Bildungskontext als auch beim selbstständigen Fremdsprachenlernen zu ermitteln. Darüber hinaus sollten die Meinungen der Studierenden zum Einsatz multimodaler Texte in Bezug auf ihre Auswirkungen auf 1) die Motivation zum Fremdsprachenlernen, 2) die Effektivität des Fremdsprachenlernens und 3) die Gedächtnisleistung erfasst werden. Aufgrund der Notwendigkeit, den Stil und das Register der Umfrage an die Sprachgewohnheiten der Befragten anzupassen, wie sie üblicherweise in Bezug auf diese Themen verwenden (vgl. z. B. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 169, Smuk 2023: 16), wurde beschlossen, den Begriff „visuelle Formen" anstelle von „multimodale Texte" zu verwenden. Letzterer erscheint in der Gesellschaft als wenig bekannt und sogar unter (polnischen) Linguist*innen umstritten (siehe Kap. 1.2.). Die zugrunde liegenden Hypothesen für die Untersuchung lauteten wie folgt:

1. Visuelle Formen stellen für Studierende das bevorzugte Arbeitsmittel im Fremdsprachenunterricht dar.
2. Studierende ziehen es in der Freizeit vor, Fremdsprachen mithilfe von visuellen Formen zu erlernen.
3. Die Befragten meinen, dass die Arbeit mit visuellen Formen ihre Motivation zum Fremdsprachenlernen steigert.
4. Die Befragten meinen, dass die Arbeit mit visuellen Formen es ermöglicht, neues Sprachmaterial schneller und effektiver zu erlernen.
5. Die Befragten sind der Ansicht, dass die Arbeit mit visuellen Formen die Nachhaltigkeit des neu erlernten Sprachmaterials positiv beeinflusst.

Die Umfrage wurde von der Autorin selbst auf Polnisch verfasst und mithilfe von Google-Formularen erstellt[103]. Anschließend wurde ein Link generiert, der über MS Teams weitergeleitet wurde und direkt zum Fragebogen führte. Die befragte Gruppe bestand aus

[102] Bielska (2016: 101) weist darauf hin, dass man den im Unterricht eingesetzten Mitteln viele unterschiedliche Bezeichnungen vergibt. Sie verdeutlicht:

> „In dem Bereich der Sprachdidaktik waren noch im vergangenen Jahrhundert viele Termini zu unterscheiden: Lehrmittel, Lernmittel, Arbeitsmittel, Anschauungshilfen, Hilfsmittel, Unterrichtshilfen oder Unterrichtsmittel, die jeweils eng mit der Funktion zusammenhingen, die sie im Lehr- oder Lernprozess zu erfüllen hatten und von wem sie benutzt wurden". In dem vorliegenden Beitrag wird in diesem Zusammenhang der Termin „Arbeitsmittel" gebraucht.

[103] Da die Studierenden unterschiedliche Sprachkombinationen lernen und einige davon kein Deutsch sprechen, wurde es beschlossen, den Fragebogen auf Polnisch abzufassen.

Student*innen des Bachelorstudiums Linguistik in Wirtschaft im Alter von 18 bis 25 Jahren an der Universität Ermland und Masuren in Olsztyn. Diese Studierenden sind in der Kombination der Sprachen Englisch-Deutsch oder Englisch-Russisch eingeschrieben. Die Umfrage wurde in zwei Phasen online über Smartphones durchgeführt. Die erste Phase, die die Pilotstudie darstellte, fand vom 5. Juni 2023 bis zum 11. Juni 2023 statt. Die zweite Phase erfolgte vom 24. Oktober 2023 bis zum 27. Oktober 2023. Insgesamt nahmen 124 Student*innen (90 Frauen und 34 Männer) an der Umfrage teil, die an der Universität unter der Aufsicht der Forscherin durchgeführt wurde Bevor die Teilnehmer*innen mit dem Ausfüllen des Fragebogens begannen, wurden sie gebeten, eine der beiden Fremdsprachen in Betracht zu ziehen und die Fragen entsprechend zu beantworten. Dadurch wurde eine Vielfalt an unterschiedlichen Fremdsprachenperspektiven berücksichtigt. Der Fragebogen bestand aus 9 Fragen, darunter sechs geschlossene, zwei offene und eine halb-offene Frage. Die geschlossenen Fragen wurden mittels der Likert-Skala (Fragen: 4, 6, 7) und der Osgood-Skala (Fragen: 2, 8, 9, 10) beantwortet, deren Anwendung in der Datenanalyse beschrieben wird. Für die vorliegende Arbeit wurden sowohl die Fragen als auch die Antworten der Student*innen ins Deutsche übersetzt und im Folgenden entsprechend beschrieben. Das nachfolgende Balkendiagramm (siehe Diagramm 1) verdeutlicht, dass das Internet derzeit die populärste Alternative zum herkömmlichen Fremdsprachenlernen an der Universität bei den Studierenden darstellt. In der ersten Frage wurden die Befragten gebeten, ihre bisherige Fremdsprachenerfahrung anzugeben, d. h. wie und wo sie bis zu diesem Zeitpunkt die Fremdsprache(n) gelernt haben. Da es sich um Studierende des linguistischen Faches handelt, gab der Anteil derjenigen, die „Schule/Universität“ angaben, natürlich 100% (N=124) an. Von besonderer Bedeutung für die Studie ist jedoch, dass der Bereich „Internet“ mit einem Anteil von 82% (102 Personen) die übrigen Antworten übertrifft und somit den zweiten Platz in der Klassifizierung einnimmt. Dies zeigt, dass fast alle Studierenden mindestens einmal das Internet zum Erlernen einer Fremdsprache(n) und/oder zur Verbesserung ihrer Fremdsprachenkenntnisse genutzt haben. An dritter Stelle liegt die Antwort „Auslandsreisen“ (43%, 53 Personen). Die Daten zeigen auch, dass „Sprachkurse im Ausland“ die am wenigsten genutzte Form sind, da nur 5 Personen (4%) diese Antwort gewählt haben. Dies deutet darauf hin, dass sich die gegenwärtigen Student*innen weniger für solche Lernaktivitäten entscheiden, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu vertiefen. Da es sich bei dieser Frage um eine halb-offene Frage handelte, gaben die Befragten auch andere Formen an, die sie aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen genutzt haben, wie z. B. „Computerspiele“, „Filme/Serien“, „Musik/Kultur“. Diese wurden zusammen in die Kategorie – „Sonstiges“ aufgenommen.

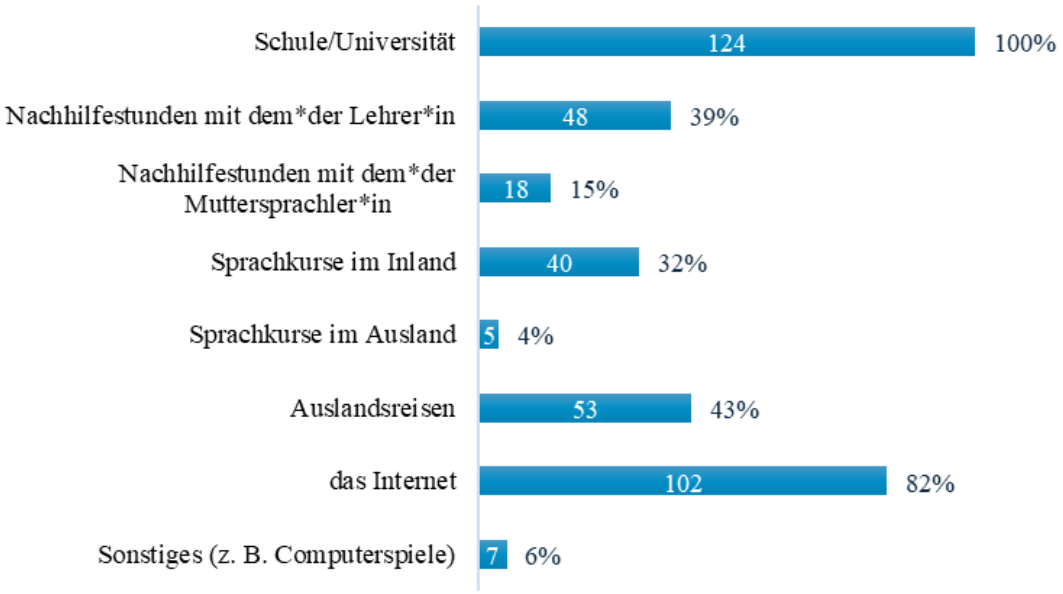


Diagramm 1. Bisherige Fremdsprachenerfahrung von Studierenden (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse).

Sogar im traditionellen Präsenzunterricht erfreut sich die Arbeit mit dem Internet großer Beliebtheit unter Studierenden (siehe Diagramm 2). Nach Feststellung der Präferenzen bezüglich der verwendeten Arbeitsmittel – „Arbeit mit dem Kursbuch"; „Arbeit mit Multimedia"; „Arbeit mit dem Internet"; „Arbeit mit literarischen Werken" und „Arbeit mit visuellen Formen"[104]– ergab sich folgendes Bild: Die Arbeit mit dem Internet gefällt den meisten Studierenden am besten. Insgesamt gaben 53 Personen (43%) diesem Arbeitsmittel die Note 6. An zweiter Stelle platzierte sich die Arbeit mit visuellen Formen (40 Personen – 32%) und an dritter Stelle – die Arbeit mit Multimedia (35 Personen – 28%). Auffällig ist, dass die Arbeit mit dem Kursbuch von Student*innen am schlechtesten bewertet wurde. Nur 10 Personen (8%) bevorzugen es, im Unterricht damit zu arbeiten.

[104] Es wurde die folgende Skala verwendet: Nummer 1 – passt mir überhaupt nicht; die Nummer 6 – passt mir am besten.

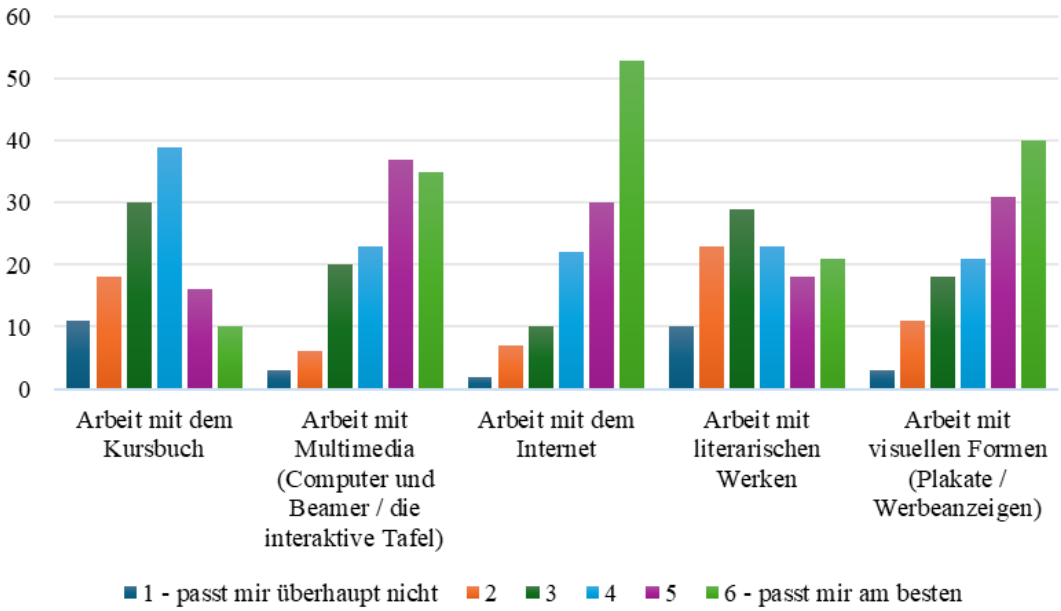


Diagramm 2. Präferenzen der Studierenden in Bezug auf das verwendete Arbeitsmittel im Fremdsprachenunterricht (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse).

In der anschließenden offenen Fragestellung „Welches der genannten Arbeitsmittel halten Sie für besonders effektiv und warum?“ hatten die Studierenden die Möglichkeit ihre Antworten ausführlich zu begründen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 zusammengefasst. Für jedes Arbeitsmittel wurden die am häufigsten genannten Begründungen von Student*innen angeführt, zusammen mit der Anzahl der Studierenden, die solche Antworten gegeben haben (in Klammern). In der letzten Spalte werden beispielhafte Aussagen der Studierenden präsentiert, die für das jeweilige Arbeitsmittel plädierten.

Arbeitsmittel	Ursachen	beispielhafte Aussagen
Kursbuch	alles an einem Ort (5) effektive Darstellung von Inhalten (2) geringe Fehlerwahrscheinlichkeit (2)	*„Die Arbeit mit dem Kursbuch, weil ich immer wieder ohne Probleme auf die behandelten sprachlichen Fragestellungen zurückgreifen kann und alles dort klar beschrieben ist.“* *„Die Arbeit mit dem Kursbuch als Informationsquelle – das gesamte Wissen ist dort an einem Ort gesammelt. Dadurch wird es einfacher, den Stoff zu wiederholen und den eigenen Lernfortschritt zu bestimmen.“* *„Die Verwendung des Kursbuchs als Informationsquelle. Ich nehme neue Vokabeln mit Hilfe des Kursbuchs besser auf und bin mir sicher, dass das Kursbuch nur sehr selten Fehler enthält.“*
Multimedia	hohe Einprägsamkeit der gezeigten Inhalte (visuell orientierte Lernende) (3)	*„Die Arbeit mit Multimedia. Meiner Meinung nach ist sie am fesselndsten und ermöglicht es, Lernen mit Spaß zu verbinden.“*

	Lernen mit allen Sinnen (2) fesselnd und interessant (5) Multimedia als ein modernes, bequemes Arbeitsmittel (1)	*„Die Arbeit mit Multimedia, weil man den dargestellten Inhalt sehen und sich ihn demzufolge leichter merken kann."* *„Die Arbeit mit Multimedia, weil es eine moderne und bequeme Art ist, eine Fremdsprache zu lernen."*
das Internet	*Digital Natives* (3) aktuelle Sprache und Themen (3) große Auswahl an Materialformen (Audio/Video) (4) leichter Zugang zu Inhalten (4) das Internet als unerschöpfliche Wissensquelle (6) vorteilhafte Darstellung der Inhalte (2) große Flexibilität (Anpassungsfähigkeit) (2)	*„Die Arbeit mit dem Internet ist für mich am effektivsten. Ich denke, dass das mit den Zeiten, in denen ich aufgewachsen bin, sowie mit der ständigen Entwicklung der Technologie zu tun hat. Hierzu kommen auch meine Interessen, die hauptsächlich mit verschiedenen Formen von Multimedia und dem Internet verbunden sind."* *„Die Arbeit mit dem Internet. Ich denke, dass der freie Zugang zu Informationen und die Möglichkeit, Informationen jederzeit abzurufen, für die Studierenden nützlich und praktisch ist."* *„Die Arbeit mit dem Internet, weil man dort viele Materialien (sowohl in der Schrift- als auch in der Audio- und Videoform) finden kann. Außerdem sind die Materialien nicht veraltet, sondern sie betreffen aktuelle Themen."*
literarische Werke	Wortschatz im Kontext (6) natürliche Sprache (2) die Möglichkeit, nebenbei die Kultur und somit die Sitten und Bräuche der fremden Länder kennenzulernen (2) hohe Einprägsamkeit von Gedichten und kurzen Geschichten (1) Vorführung der praktischen Anwendung des Wortschatzes und der Grammatik einer Fremdsprache (1)	*„Die Arbeit mit Texten, vor allem mit Büchern, weil man damit die Sprache auf eine immersive Art und Weise lernen kann. Das Lernen der Sprache im Kontext."* *„Die Arbeit mit Texten, weil die Lernenden dann den Kontakt mit einer echten, natürlichen Sprache haben, und nicht mit der künstlichen von Kursbüchern."* *„Das Lernen mit literarischen Texten, weil man damals nicht nur die Sprache selbst lernt, sondern auch etwas über die Kultur, Sitten und Bräuche des anderen Landes erfährt, was mir mehr Befriedigung als trockenes Sprachenlernen gibt."*
visuelle Formen	hohe Einprägsamkeit der gezeigten Inhalte (visuell orientierte Lernende) (11) visuelle Formen als Sprach-/Schreibimpulse (3) natürliche Sprache (1) fesselnd und interessant (2)	*„Die Arbeit mit visuellen Formen – meiner Meinung nach sind die meisten Menschen Augenmenschen (darunter ich) – es ist einfacher und schneller, sich auf diese Art und Weise verschiedene Vokabeln, Informationen u. dgl. m. zu merken sowie leichter, etwas aus dem Kontext zu erschließen."* *„Die Arbeit mit visuellen Formen, denn dann entsteht im Unterricht eine Diskussion über das Thema und man kann sich leichter die Schlüsselwörter oder unterschiedliche Fragen merken."*

Tab. 5. Präferenzen der Studierenden bezüglich der Arbeitsmittel im Fremdsprachenunterricht – Zusammenstellung der Ergebnisse (eigene Bearbeitung auf der Basis der Umfrageergebnisse).

Das primäre Ziel der Umfrage war es zu ermitteln, auf welche Art und Weise die Studierenden bevorzugt in ihrer Freizeit die Fremdsprache(n) lernen. Die Teilnehmer wurden gebeten einzuschätzen, wie oft (nie, selten, manchmal, oft, sehr oft, immer) sie von einer Vielzahl von fünfzehn angegebenen Arbeitsmitteln Gebrauch machen (siehe Diagramm 3). Eine signifikante Mehrheit von 61 Personen (49%) gab an, außerhalb der Universität regelmäßig „Kurz-/Langfilme und/oder Serien“ zur Sprachpraxis zu nutzen, was den höchsten Wert darstellte. 30 Personen (24%) verwenden hierfür „Sprachanwendungen auf Smartphones“, während 23 Personen (19%) „fremdsprachige Podcasts“ hörten. Weitere 22 Personen (18%) gaben an, stets „den Bildungskonten von Fremdsprachenlehrkräften und/oder Muttersprachlern oder Muttersprachlerinnen auf sozialen Netzwerken zu folgen. Zusätzlich erwähnten 20 Personen (15%), dass sie in ihrer Freizeit gerne „Computerspiele“ zum Zwecke des Fremdsprachenlernens nutzen. Bemerkenswert ist auch die hohe Nutzung von Podcasts unter den Studierenden. Es ist jedoch überraschend, dass jeweils 54 und 49 Personen (44% und 40% der Befragten) angaben, dass sie andere auditive Arbeitsmittel wie „fremdsprachige E-Books“ oder „fremdsprachiges Radio“ nie verwenden. Insbesondere „Audiokurse“ sind bei den Student*innen am wenigsten beliebt: 74 Personen (60%) gaben an, diese niemals zu diesem Zweck zu nutzen.

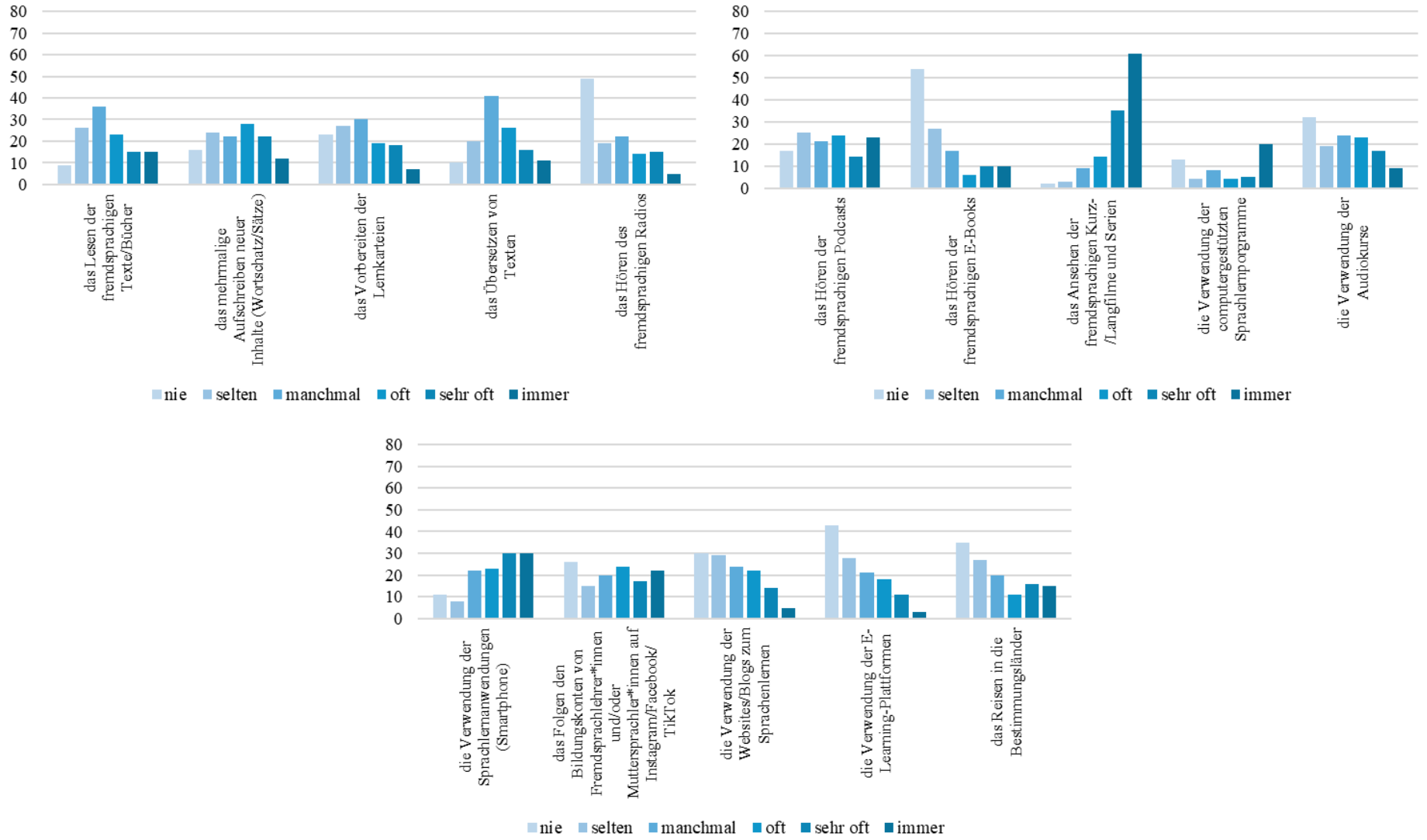


Diagramm 3. Das selbständige Fremdsprachenlernen bei Studierenden – Zusammenfassung der Ergebnisse (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse).

Erneut hatten die Befragten die Möglichkeit, ihre Antworten in der nächsten offenen Frage des Fragebogens ausführlich zu begründen. In Tabelle 2 sind die Ergebnisse der fünf am häufigsten genutzten Arbeitsmittel dargestellt, die von den Befragten am häufigsten als „immer“ verwendet wurden.

Arbeitsmittel	Ursachen	beispielhafte Aussagen
Filme/Serien	die Verbindung von Angenehmen mit Nützlichen (8) natürliche, alltägliche Situationen und Sprache (5) hohe Einprägsamkeit der Inhalte und des Wortschatzes durch Untertitel (visuell orientierte Lernende) (5) Übung/Verbesserung des Hörverstehens (6) Wortschatz im Kontext (5) Übung/Verbesserung der Aussprache (4)	*„Durch das Ansehen von Filmen und Videos in einer Fremdsprache, denn ich genieße es meine Zeit, auf diese Weise zu verbringen und ich weiß, dass selbst ein Hobby einen gewissen Nutzen haben kann (z. B. das Lernen neuer Wörter und Ausdrücke).“* *„Durch das Ansehen von Filmen und Serien, weil ich dann die Konversation von Muttersprachler*innen in normalen Alltagssituationen mitbekomme und die Wörter, die ich nicht verstehe, aus dem Kontext erschließen kann.“* *„Das Ansehen von Filmen in einer Fremdsprache, weil ich mir am besten merke, wenn ich Worte mit einem Bild oder einer Situation verbinde.“*
Apps	leicht zugänglich (unabhängig von Ort und Zeit) (3) benutzerfreundlich (1) vorteilhafte Art der Inhaltsdarstellung (3) Apps als Hilfsmittel zur Regelmäßigkeit (1)	*„Smartphone-Anwendungen sind ebenfalls nützlich, da man mit ihrer Hilfe jederzeit und überall lernen kann, was sehr praktisch ist.“* *„Wie ich oben geschrieben habe, ist die Arbeit mit dem Internet am effektivsten, ich denke hier vor allem an Sprachlern-Apps, wie: Quizlet oder Duolingo, weil man dort die Lernzeit selbst bestimmen kann, man kann oft das Niveau wählen, mit dem man beginnen möchte und man kann diese Apps zu jeder Zeit aufrufen. Außerdem sind diese Applikationen grafisch sehr ansprechend gestaltet.“* *„Die Anwendung. Sie trägt zur Aufrechterhaltung der Regelmäßigkeit des Lernens bei.“*
Podcasts	das Lernen des aktiven Zuhörens (3) natürliche, alltägliche Sprache und Tempo (3) die Verbindung von Angenehmen mit Nützlichen (1)	*„Fremdsprachige Podcasts, weil sie es ermöglichen, aktives Zuhören zu lernen und zu erfahren, wie Menschen normalerweise natürlich sprechen, in dem Sinne, dass es nicht so künstlich/übertrieben ist.“* *„Ich höre mir gerne Podcasts an, weil da in der Regel alltägliche und weniger formelle Sprache verwendet wird und es mehr Spaß macht, eine Fremdsprache zu lernen, während man etwas hört, das einen interessiert.“*
Bildungskonten	originelle und interessante Inhalte, die leicht zu merken sind (3) natürliche, alltägliche Sprache und Tempo (2)	*„Durch das Folgen den Bildungskonten von Fremdsprachlehrer*innen und/oder Muttersprachler*innen auf Facebook/Instagram/TikTok, da die dort*

	ständiger Kontakt zu sozialen Medien (1) die Verbindung von Angenehmen mit Nützlichen (2)	*präsentierten Inhalte sehr informativ und leicht zu merken sind.“* *„Das Folgen der Bildungskonten von Muttersprachler*innen, weil man da die tatsächliche, natürliche Fremdsprache beobachten kann, und nicht die Kursbuchssprache.“* *„Durch das Folgen der Bildungskonten auf sozialen Medien, da ich mich dort am häufigsten aufhalte und am häufigsten darauf (vor allem weil ich mein Smartphone immer dabei habe) zugreifen kann.“*
Computerspiele	Hobby (3) lockere Form des Lernens (2)	*„Computerspiele. Das ist etwas, was mich interessiert. Beim Spielen kann man sehr oft das Sprechen üben, da man währenddessen oft mit den Teammitgliedern über Instant Messaging spricht (man spricht Englisch).“* *„Durch das Spielen der Computerspiele (vor allem online) kann ich entspannter lernen als durch das Pauken im Unterricht/in einer Vorlesung.“*

Tab. 6. Präferenzen der Studierenden bezüglich der Arbeitsmittel beim selbstständigen Lernen – Zusammenstellung der Ergebnisse (eigene Bearbeitung auf der Basis der Umfrageergebnisse).

Die Umfrage ermöglichte es auch, detaillierte Informationen über die Gewohnheiten der Studierenden im Zusammenhang mit dem Erwerb von Kenntnissen in den vier Subsystemen einer Fremdsprache (Phonetik und Phonologie, Morphologie, Lexik, Syntax) sowie der Entwicklung der vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) zu sammeln. Die Studierenden wurden gebeten, auf einer Skala von 1 bis 5[105] einzuschätzen, wie oft sie die verschiedenen angegebenen Strategien anwenden. Das erste Subsystem – Phonetik und Phonologie – wird von den Studierenden bevorzugt durch das „Ansehen von fremdsprachigen Kurz-/Langfilmen und Serien“ sowie durch das „Anhören von fremdsprachigen Aufnahmen/Musik/Podcasts“ geübt. Konkret gaben 89 bzw. 84 Personen an, dass sie diese Methoden immer oder fast immer zu diesem Zweck verwenden. Es fällt auf, dass die Student*innen phonetische Regeln nicht gerne auswendig lernen: 52 Personen gaben an, dass sie dies nie oder fast nie zum Üben der richtigen Aussprache einer Fremdsprache nutzen.

[105] Wobei die Nr. 1 – ich wende es nie oder fast nie an, Nr. 2 – ich wende es normalerweise nicht an, Nr. 3. – ich wende es manchmal an, Nr. 4 – ich wende es sehr oft an, Nr. 5 – ich wende es immer oder fast immer an, bedeutete.

Lp.	Phonologisches Subsystem	1	2	3	4	5
Welche Präferenzen haben Sie beim Erlernen der korrekten Aussprache einer Fremdsprache?						
a)	Auswendiglernen von phonethischen Regeln	52	29	23	8	12
b)	Verwendung von visuellen Materialien (z. B. Plakate/Poster), die ein bestimmtes phonetisches Prinzip veranschaulichen	32	25	34	17	16
c)	Anhören von fremdsprachigen Aufnahmen/Musik/Podcasts	1	4	15	20	84
d)	Ansehen von fremdsprachigen Kurz-/Langfilmen und Serien	1	5	11	18	89
e)	Verwendung von Sprachlernanwendungen, die das Lernen der Aussprache ermöglichen	25	19	21	29	30
f)	Verwendung von Websites/Blogs, die den Aussprachefragen gewidmet sind	43	20	38	15	8
g)	Folgen von Bildungskonten in sozialen Netzwerken (Facebook/Instagram/TikTok), die die sich mit phonetischen Fragen befassen	37	23	23	21	20

Das zweite Subsystem – Morphologie – üben die Studierenden auf vielfältige Weise. 30 Personen verwenden immer Sprachlernanwendungen, 29 Personen lernen die Flexionsregeln einer Fremdsprache im Kontext, 27 Personen folgen zu diesem Zweck Bildungskonten in sozialen Netzwerken. Erstaunlicherweise gaben gleichzeitig 34 andere Studierenden an, dass sie die sozialen Netzwerke nie oder kaum zum Lernen der Wortbildung und Flexion einer Fremdsprache nutzen.

Lp.	Morphologisches Subsystem	1	2	3	4	5
Welche Präferenzen haben Sie beim Erlernen der Wortbildung und Flexion einer Fremdsprache?						
a)	Auswendiglernen von Flexions- und Wortschatzregeln	28	22	30	19	25
b)	Lernen von Flexionsregeln einer Fremdsprache im Kontext (indem man mit ihnen beispielhafte Sätze bildet und sie auswendig lernt)	11	20	26	38	29
c)	Verwendung von visuellen Materialien (z. B. Plakate/Poster), die ein bestimmtes Flexions-/Wortbildungsprinzip veranschaulichen	24	26	17	34	23
d)	Verwendung von Sprachlernanwendungen, die das Üben der Flexion ermöglichen	20	17	24	33	30
e)	Verwendung von Websites/Blogs, die den Flexions-/Wortbildungsfragen gewidmet sind	35	20	29	22	18
f)	Folgen von Bildungskonten in sozialen Netzwerken (Facebook/Instagram/TikTok), die sich mit Flexions-/Wortbildungsfragen befassen	34	23	20	20	27

Im Falle des dritten Subsystems – Lexik – gaben über die Hälfte der Studierenden (71 Personen) an, dass sie zum Lernen neuen Wortschatzes einer Fremdsprache immer muttersprachliche Äquivalente verwenden. 49 Personen nutzen zu diesem Zweck die Sprachlernanwendungen.

Lp.	Lexikalisches Subsystem	1	2	3	4	5
Welche Präferenzen haben Sie beim Erlernen des neuen Wortschatzes einer Fremdsprache?						
a)	Lernen von fremdsprachigen Vokabeln zusammen mit ihren muttersprachlichen Äquivalenten	5	3	19	26	71
b)	Lernen von fremdsprachigen Vokabeln zusammen mit ihren Definitionen in der Erst-/Fremdsprache	6	14	32	40	32
c)	Lernen von fremdsprachigen Vokabeln im Kontext (indem man mit ihnen Beispielsätze bildet und sie auswendig lernt)	13	24	30	35	22
d)	Lernen von fremdsprachigen Vokabeln mit ihren Visualisierungen (z. B. ein Bild/eine Zeichnung/eine Grafik)	23	22	28	24	27
e)	Verwendung von Sprachlernanwendungen, die das Lernen neuer Vokabeln ermöglichen	13	10	20	32	49
f)	Verwendung von Websites/Blogs, die den lexikalischen Fragen gewidmet sind	36	24	33	21	10
g)	Folgen von Bildungskonten in sozialen Netzwerken (Facebook/Instagram/TikTok), die sich mit lexikalischen Fragen befassen	30	20	23	23	28

Das letzte Subsystem – Grammatik – lernen die Studierenden vor allem mit Hilfe von Kurs- oder Sprachbüchern. Die Mehrheit der Studierenden (54 Personen) gab an, dass sie grammatische Strukturen durch das Bearbeiten sprachlicher Aufgaben in diesen Büchern üben.

Lp.	Grammatisches Subsystem	1	2	3	4	5
Welche Präferenzen haben Sie beim Erlernen grammatischer Strukturen einer Fremdsprache?						
a)	Auswendiglernen grammatischer Regeln	23	22	30	23	26
b)	Verwendung von visuellen Materialien (z. B. Plakate/Poster), die ein bestimmtes grammatisches Prinzip veranschaulichen	24	16	30	29	25
c)	Ausführen von Sprachaufgaben in Kurs-/Sprachbüchern, die ein bestimmtes grammatisches Prinzip trainieren	7	11	25	27	54
d)	Verwendung von Sprachlernanwendungen, die das Üben der Grammatik ermöglichen	19	15	28	30	32
e)	Verwendung von Websites/Blogs, die den grammatischen Fragen gewidmet sind	30	19	32	27	16
f)	Folgen von Bildungskonten in sozialen Netzwerken (Facebook/Instagram/TikTok), die sich mit grammatischen Themen befassen	31	25	21	19	28

Was die erste Sprachfertigkeit betrifft, gaben 95 Student*innen an, dass sie sich immer zum Hörtraining fremdsprachige Lang- oder Kurzfilme und/oder Serien ansehen. Diese

Strategie erhielt die meisten Stimmen und übertraf damit alle anderen bei weitem. 47 Personen hören sich immer Aufnahmen/Podcasts auf Websites/Blogs an und lösen dazu Aufgaben, während 42 Personen zu diesem Zweck Sprachlernanwendungen und/oder -programme nutzen.

Lp.	Hörverstehen	1	2	3	4	5
Welche Präferenzen haben Sie bei der Verbesserung der Hörfertigkeit einer Fremdsprache?						
a)	Anhören von fremdsprachigen Aufnahmen in Kurs-/Sprachbüchern und Durchführung von Aufgaben dazu	14	29	32	24	25
b)	Anhören von fremdsprachigen Aufnahmen/Podcasts auf Websites/Blogs, die dem Fremdsprachenlernen gewidmet sind und Durchführung von Aufgaben dazu	14	10	24	29	47
c)	Ansehen von fremdsprachigen Lang- oder Kurzfilmen und/oder Serien	1	1	12	15	95
d)	Verwendung von Sprachlernanwendungen/-programmen, die das Üben des Hörverstehens ermöglichen	19	15	24	24	42

Es gab keine klare Präferenz unter den Studierenden beim Leseverstehen. 36 Student*innen gaben an, dass sie immer bzw. fast immer „fremdsprachige Texte in Kurs- oder Sprachbüchern lesen und dazu Aufgaben machen“, während 24 Personen „Texte im Internet“ und 30 Personen „Texte mit Visualisierungen“ lesen.

Lp.	Leseverstehen	1	2	3	4	5
Welche Präferenzen haben Sie bei der Verbesserung der Lesefertigkeit einer Fremdsprache?						
a)	Lesen von fremdsprachigen Texten in Kurs- oder Sprachbüchern und Durchführung von Aufgaben dazu	14	18	26	30	36
b)	Lesen von fremdsprachigen Texten auf Websites/Blogs, die dem Fremdsprachenlernen gewidmet sind, und Durchführung von Aufgaben dazu	18	10	32	40	24
c)	Lesen von fremdsprachigen Texten mit Visualisierungen und Durchführung von Aufgaben dazu	14	13	31	36	30

Die dritte Fertigkeit – Sprechen – wird von den meisten Studierenden (64 Personen) immer durch „Diskussionen/Gesprächen zu einem mündlich genannten Thema“ geübt. Auch die zweitbeliebte Strategie „Diskussionen/Gespräche auf der Grundlage eines Kurz- oder Langfilms“ erhielt hohe Zustimmung und belegte den zweiten Platz. 43 Personen gaben an, dass sie diese Form immer oder fast immer verwenden, um diese Fertigkeit zu trainieren.

Lp.	Sprechfertigkeit	1	2	3	4	5
Welche Präferenzen haben Sie bei der Verbesserung der Sprechfertigkeit einer Fremdsprache?						
a)	Diskussionen/Gespräche zu einem mündlich genannten Thema	3	9	18	30	64
b)	Diskussionen/Gespräche auf der Grundlage eines Kurz- oder Langfilms	11	11	23	36	43
c)	Mündliche Beschreibung von Grafiken/Diagrammen/Bildern	16	22	30	25	31
d)	Vorbereiten und Vortragen von Multimedia-Präsentationen	36	20	22	20	26

Die Studierenden bevorzugen es, die Fertigkeit Schreiben durch die „Anfertigung einer schriftlichen Form zu einem mündlich genannten Thema“ zu üben. 41 Personen geben an, dass sie dies immer oder fast immer tun.

Lp.	Schreibfertigkeit	1	2	3	4	5
Welche Präferenzen haben Sie bei der Verbesserung der Schreibfertigkeit einer Fremdsprache?						
a)	Anfertigung von schriftlicher Form zu einem mündlich genannten Thema	7	11	25	40	41
b)	Anfertigung von schriftlicher Form auf der Grundlage einer Grafik/eines Diagramms/eines Bildes	15	26	31	32	20
c)	Anfertigung von schriftlicher Form auf der Grundlage eines Kurz- oder Langfilms	14	25	19	35	31

Bei den letzten drei Fragen lag der Schwerpunkt der Studie ausschließlich auf visuellen Formen. Die Studierenden wurden gebeten zu bewerten, inwieweit die Arbeit mit ihnen (sei es Plakate oder Werbeanzeigen) sie 1) zum Lernen der Fremdsprache(n) motiviert, 2) die Zeiteffizienz beim Erlernen neuer sprachlicher Inhalte sowie 3) die Nachhaltigkeit des neu erlernten Materials beeinflusst. Die Antworten der Student*innen wurden gesammelt und in den Kreisdiagrammen (siehe Diagramme 4, 5 und 6) dargestellt.

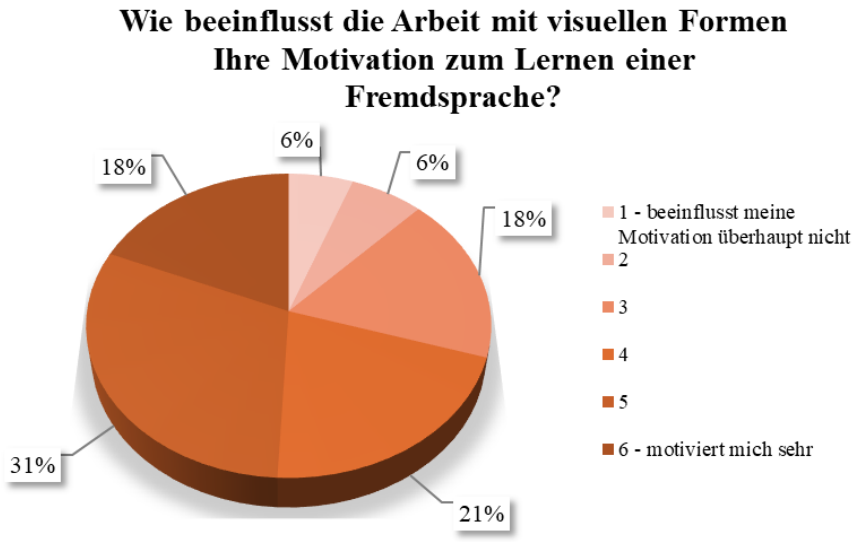


Diagramm 4. Die Arbeit mit visuellen Formen und Motivation (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse).

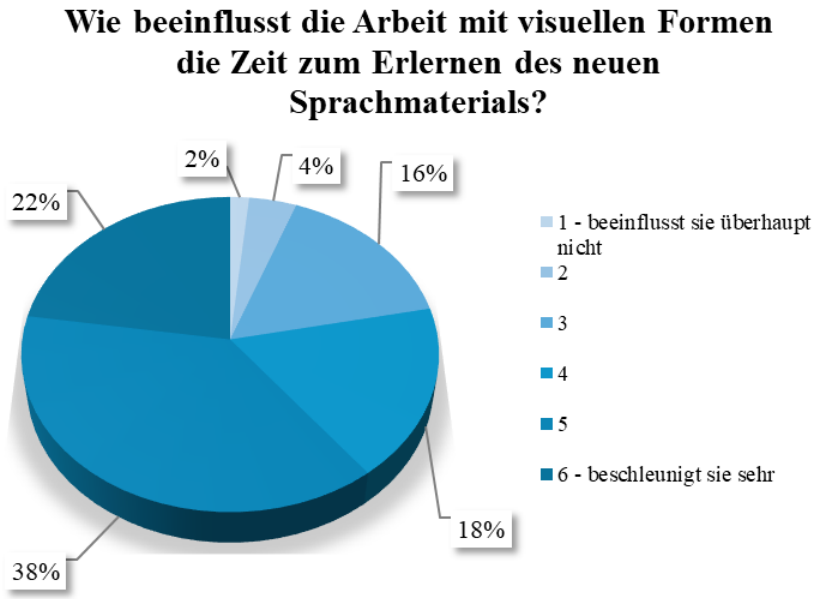


Diagramm 5. Die Arbeit mit visuellen Formen und Zeitmanagement (eigene Bearbeitung auf der Basis der Umfrageergebnisse).

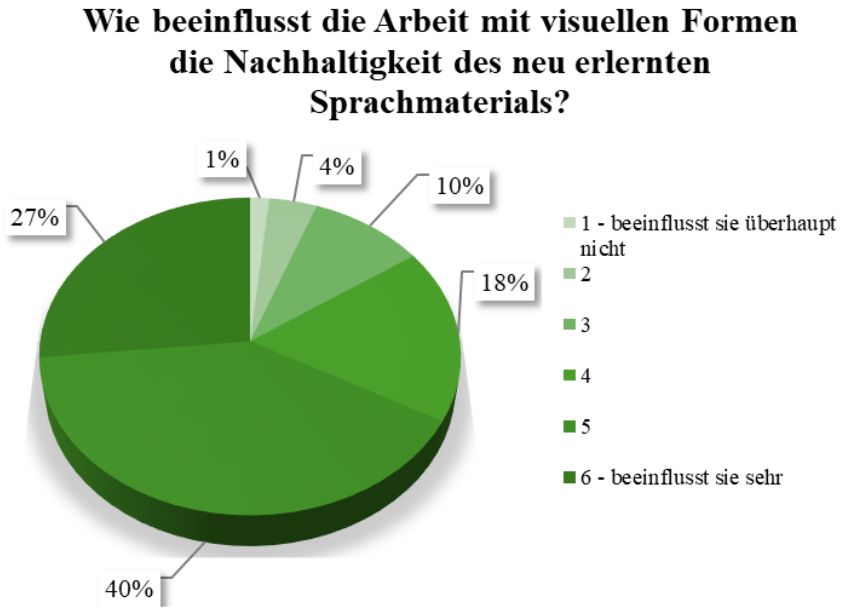


Diagramm 6. Die Arbeit mit visuellen Formen und Gedächtnisleistung (eigene Bearbeitung auf der Basis der Umfrageergebnisse).

Wie aus den Diagrammen ersichtlich ist, äußern sich die Studierenden positiv zu visuellen Formen. Insgesamt 61 Personen (49%) gaben an, dass die Arbeit mit visuellen Formen sie zum Lernen der Fremdsprache(n) sehr motiviert (Noten 5 und 6). Lediglich 15 Personen (12%) äußerten, dass sie überhaupt nicht motiviert sind (Noten 1 und 2). In Bezug auf die zweite Frage empfinden 61% der Befragten (75 Personen), dass die Arbeit mit visuellen Formen das Erlernen des neuen Sprachmaterials sehr beschleunigt. Eine kleine Gruppe von 6% der Befragten (7 Personen) sieht keinen Einfluss dieser Form des Lernens auf die Geschwindigkeit des Lernerfolgs Besonders gut wurde jedoch die Arbeit mit visuellen Formen hinsichtlich der dritten Frage bewertet: 83 Personen (67%) gaben an, dass visuelle Formen die Nachhaltigkeit des neu erlernten Sprachmaterials stark beeinflussen, während nur 7 Personen (6%) angaben, dass dies keinen Einfluss hat.

Die durchgeführte Umfrage ermöglichte eine umfassende Analyse der Präferenzen der Studierenden in Bezug auf 1) das Fremdsprachenlernens an der Universität und 2) das selbständige Fremdsprachenlernen in der Freizeit. Zudem ermöglichte sie auch die Überprüfung der zu Beginn der Studie aufgestellten Hypothesen. Aus der Untersuchung geht hervor, dass die Student*innen im Unterricht am liebsten mit dem Internet und visuellen Formen arbeiten. In ihren Begründungen erklärten sie, dass sie visuell orientiert sind und sich daher die präsentierten Inhalte leichter merken können. Zudem hoben sie hervor, dass die im Internet verfügbaren Materialien aktuell sind, und sich auf zeitgemäße Themen beziehen.

Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass ihre Vorlieben stark von der Zeit geprägt sind, in der sie aufgewachsen sind.

Die Umfrage ergab, dass die Student*innen beim selbstständigen Lernen bevorzugt folgende Methoden verwenden: „das Ansehen fremdsprachiger Kurz- oder Langfilme und/oder Serien“; „das Folgen den Bildungskonten von Fremdsprachenlehrer*innen und/oder Muttersprachler*innen auf Instagram/Facebook/TikTok“; „das Hören der fremdsprachigen Podcasts“, „die Verwendung von Sprachlernanwendungen auf Smartphones“ sowie „das Spielen von Computerspielen“. In ihren Erklärungen begründeten sie dies u. a. damit, dass sie dabei das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden können, in natürliche Sprache und Situationen eintauchen und dabei das aktive Zuhören trainieren. Zudem sehen die Befragten es als großen Vorteil an, dass z. B. die Sprachanwendungen gegenwärtig leicht zugänglich sind.

Die Antworten auf die letzten drei Fragen bezüglich visueller Formen und deren Auswirkungen auf 1) Motivation, 2) Lerngeschwindigkeit und 3) Nachhaltigkeit des erlernten Materials zeigen eine positive Einschätzung seitens der Studierenden. Mehr als die Hälfte der Befragten bewertete sie jeweils als nützlich. Basierend auf den erzielten Ergebnissen lässt sich feststellen, dass vier der fünf zu Beginn der Studie aufgestellten Hypothesen bestätigt wurden. Lediglich die erste Hypothese, dass das bevorzugte Arbeitsmittel der Student*innen die Verwendung visueller Formen ist, wurde widerlegt. Stattdessen ergab die Umfrage, dass das Internet bevorzugt wird. Dennoch wurden visuelle Formen, die in der Studie als multimodale Texte betrachtet wurden, von den Studierenden positiv bewertet. Die Analyse ihrer Antworten hat nachgewiesen, dass sie diese vor allem in ihrer Freizeit zum Sprachenlernen nutzen.

Das gegenwärtige Bildungswesen steht zweifellos vor erheblichen Herausforderungen. Die Student*innen, die im Zeitalter neuer Technologien aufgewachsen sind, haben das Bedürfnis, Multimedia und das Internet im Unterricht zu nutzen. Dies erfordert jedoch von beiden Seiten des Lehr-Lern-Prozesses spezifische Kompetenzen im Umgang mit diesen Werkzeugen, nämlich Medienkompetenz (als Fähigkeit im Umgang mit technischen Geräten), digitale Kompetenz (als Fähigkeit im Umgang mit digitalen Technologien) sowie, was oft vernachlässigt wird, multimodale Kompetenz (als reflektierter und kritischer Umgang mit den darüber generierten Kommunikaten). Wie bereits im Kapitel 1.2. betont wurde, gibt es wissenschaftliche Belege dafür, dass die Mehrheit der (jüngeren) Lernenden, obwohl sie mit Medien sehr vertraut sind, über unzureichende Medienkompetenz verfügt. Fehlt es schon den Lernenden an Medienkompetenz, so werden ihre Lehrer*innen, die im Gegensatz zu den

Digital Natives als *Digital Immigrants*[106] anzusehen sind, erst recht nicht über eine solche verfügen. Dasselbe trifft auf die digitale Kompetenz zu. Insbesondere während der Corona-Pandemie wurden erhebliche Defizite in diesem Bereich deutlich. Viele Lehrer*innen in Deutschland haben zu Beginn des Fernunterrichts große Mängel festgestellt und plädierten für eine Verbesserung dieser Fähigkeiten (vgl. Forsa Politik- und Sozialforschung 2020). Ähnliches wurde auch in Polen beobachtet. In einer Umfrage, die nach der Corona-Pandemie durchgeführt wurde, gaben sowohl Lernende als auch ihre Lehrer*innen an, dass ihre digitale Kompetenz während dieser Zeit gestiegen sei, höchstwahrscheinlich aufgrund der Notwendigkeit, diese Fähigkeiten schnell selbst zu entwickeln (vgl. Myszka 2022: 102f., 106). Es ist jedoch zu bemerken, dass Myszka (2020) darauf hinweist, dass „im Falle der Rückkehr des Fremdsprachenunterrichts in den Fernunterricht verschiedene Schulungen in Bezug auf die Computerkenntnisse sowie die Arbeit in der virtuellen Realität nützlich sein werden" (Übersetzung – KS). Dies bestätigt, dass diese Kompetenzen nach wie vor nicht ausreichend erworben wurden. Das Bildungssystem sollte diese Aspekte in Betracht ziehen, insbesondere da die digitale Kompetenz seit einigen Jahren von dem Europäischen Parlament und dem Rat im Kontext des lebenslangen Lernens als eine der Schlüsselkompetenzen anerkannt wird (vgl. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates 2018: 7f.).

Es ist auch unerlässlich, der multimodalen Kompetenz endlich die verdiente Aufmerksamkeit zu widmen. In der heutigen Welt, die von multimodalen Texten durchdrungen ist, ist es wichtig, sich nicht nur im täglichen Leben zurechtzufinden, sondern auch aktiv am Unterricht teilzunehmen, der zunehmend auf multimodale Texte setzt, sei es in Kursbüchern oder alltagsbezogenen Formen. Es steht außer Frage, dass die (Hoch-)Schulen auf die Veränderungen, die sich gerade in der Gesellschaft vollziehen, entsprechend reagieren müssen. Es ist wichtig, dieser veränderten Realität auch im Unterricht Rechnung zu tragen und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, nach den Methoden zu lernen, mit denen sie sich am besten fühlen und die sie für besonders effektiv halten. Um Defizite in diesen Kompetenzen auszugleichen, wäre es ratsam, Lehrer*innen Workshops und Schulungen anzubieten. Dabei könnten sie ihr theoretisches und praktisches Wissen zu den neuesten Technologien sowie zur Multimodalität erweitern., Im Falle der Lernenden hingegen, sollte im Bildungswesen mehr

[106] Laut Prensky (2001: 1f.) bezeichnet man mit diesem Begriff Menschen, die vor der Ära der Digitalität geboren sind:

> „Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, ***Digital Immigrants***" (Kursivschrift und Hervohebung im Originaltext).

Gewicht auf diese Aspekte gelegt werden. Digitale Kompetenz könnte beispielsweise im Informatikunterricht gefördert werden, während Multimodalität – im muttersprachlichen Unterricht (Deutsch/Polnisch), Gemeinschaftskunde oder Kunst eingebunden werden könnte.

4.1.5. Auswahl der Einzelfälle

In der Fallstudienmethode werden immer besondere Einzelfälle zur detaillierten Untersuchung ausgewählt, „Personen, die sich in irgendeiner Weise von der Gruppe abheben, die außerhalb der sozialen Norm stehen, die eine Art Enklave vor dem Hintergrund der allgemeinen Bevölkerung bilden, und deren Motive und Verhaltensrichtungen, Einstellungen, Handlungsmuster oder Arbeitsergebnissee […] ohne gründliche Untersuchung nicht erklärt werden können“ (Jaroszewska 2020: 259). So war es auch in diesem Falle. Auf der Grundlage der in den ersten drei Jahren der Dissertation durchgeführten Beobachtungen (Vorstudie) wählte die Forscherin 17 Studierenden (7 Männer und 10 Frauen) mit besonderem kognitivem Interesse aus, die in der letzten Phase der Untersuchung einer sehr detaillierten Analyse unterzogen wurden. Die Interviews, die als freie Gespräche gestaltet waren, fanden an der Universität zu einer vorher vereinbarten Zeit statt, die den Unterricht nicht störte. Die Gespräche boten die Gelegenheit, Fragen im Zusammenhang mit dem Erlernen von Fremdsprachen, insbesondere der deutschen Sprache, zu vertiefen, die detaillierten Präferenzen der Befragten in Bezug auf das Lernen der deutschen Sprache zu erfahren sowie Verhaltensbeispiele zu ermitteln. Die Vertraulichkeit der persönlichen Daten wurden zu Beginn des Treffens zugesichert, und alle Gespräche wurden mit Zustimmung der Probanden aufgenommen. Es wurden auch zwischendurch Notizen gemacht. Diese Gespräche wurden anschließend transkribiert und der Arbeit als Anhänge (siehe Anhang, Anlagen 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15) beigefügt[107].

4.2. Fallstudien

Bei der Analyse der Forschungsergebnisse wurden einige der erhobenen Forschungsdaten vertraulich behandelt, insbesondere die Namen der Student*innen sowie das Studienjahr und die jeweilige Gruppe. Um die Authentizität der Aussagen zu wahren, wurden bei der Beschreibung der Gespräche erfundene Vornamen verwendet, die von der Forscherin gewählt

[107] Die in den Anlagen enthaltenen Transkriptionen umfassen nicht die vollständigen Interviews. Teile, die nicht für das Thema der eigenen Forschung relevant sind, wurden weggelassen.

wurden. An der Studie nahmen 17 Studierende im Alter zwischen 19 und 23 Jahren teil. Die Gespräche wurden in polnischer Sprache geführt und dauerten durchschnittlich 38 Minuten. Im Folgenden werden sieben Fallstudien vorgestellt, die von der Forscherin als besonders interessant und kognitiv wertvoll erachtet wurden.

4.2.1. Anna

Anna ist 21 Jahre alt und hat einen Migrationshintergrund, weshalb sie mehrsprachig ist (sie spricht insgesamt sechs Sprachen). Deutsch lernt sie seit acht Jahren und schätzt ihr Sprachniveau auf A2-Nivea ein. Sprachen sind ihre große Leidenschaft. Auf die Frage, warum sie Fremdsprachen studiert, antwortete sie: „Ich war schon immer ein Humanist. In den naturwissenschaftlichen Fächern habe ich Schwierigkeiten. Ich denke gerne in größeren Zusammenhängen, humanistisch […] und ich bin fasziniert davon, wie das Erlernen von Sprachen es ermöglicht, die Kulturen anderer Länder zu erkunden. Ich interessiere mich leidenschaftlich für Kulturen und dafür, wie sich die Wahrnehmung der Welt in verschiedenen Kulturen verändert, welche Lehren man aus verschiedenen Kulturen ziehen kann und all das wäre nicht möglich, wenn man diese Sprachen nicht lernen würde. Denn es ist etwas anderes, etwas über die chinesische Kultur auf Polnisch zu lernen, und eine andere, etwas über die chinesische Kultur auf Mandarin zu lernen“. Die Studentin plant, auch in Zukunft mit Sprachen zu arbeiten.

Anna beschreibt sich selbst als einen visuell-auditiven Lerntyp[108]. Ihr Abenteuer mit der deutschen Sprache begann in der Sekundarstufe I (poln. *gimnazjum*). Damals machte sie schlechte Erfahrung, da der Lehrer „nur mit dem Kursbuch, sehr schematisch und trocken“ arbeitete. Das Deutschlernen bestand hauptsächlich aus dem Auswendiglernen von Kursbuchinhalten. Wie sie selbst betont: „Ich glaube… das ist der Grund, warum ich einen kleinen Groll gegen die deutsche Sprache hege“. In der Oberschule lernte sie als zweite Fremdsprache nicht Deutsch, sondern Russisch. Trotzdem hatte sie Kontakt mit der deutschen Sprache, da sie damals Nachhilfestunden besuchte: „weil ich von meiner Familie unter Druck gesetzt wurde, diesen Kontakt mit der Sprache zu haben“. Der Nachhilfeunterricht unterschied sich jedoch nicht wesentlich vom Schulunterricht: „Es wurde nach dem im Kursbuch

[108] Nach Linksman (2000: 43) lernen die visuellen Typen, indem sie sehen, die auditiven Typen, indem sie sich selbst oder andere im Gespräch hören und mit andren diskutieren. Wenn es um das Gedächtnis geht, haben die visuellen Typen „ein gutes Gedächtnis für visuelle Elemente der Umgebung und für das, was gedruckt und gezeichnet wurde“ (Linksman 2000: 49), die auditiven Typen „ein gutes Gedächtnis für Dialoge, Musik und Töne“ (Linksman 2000: 49).

vorgegebenen Schema gesprochen“. Das eigentliche Lernen der deutschen Sprache begann Anna zufolge erst an der Universität. Dort setzte die Lehrkraft außer dem Kursbuch auch andere Arbeitsmittel wie zusätzliche Materialien, Videos oder Lieder ein. Auf die Frage, ob es gut sei, dass im Unterricht außer dem Kursbuch auch andere Materialien verwendet werden, erwiderte sie: „Das ist auf jeden Fall eine gute Sache, denn das Kursbuch hat einen begrenzten Umfang, um den Schülern etwas beizubringen. […] Meiner Meinung nach sollte das Erlernen einer Sprache auch mit dem Erlernen der Kultur und der Umgangssprache einhergehen, und das Kursbuch ist nicht in der Lage, das zu leisten. Es ist trockene Grammatik, oder es ist sehr, sehr formell geschrieben; es ist keine lebendige Sprache, die man täglich benutzt. Wir benutzen aber meist die alltägliche Sprache, und das sollte die Grundlage sein. Das, was wir im Unterricht lernen, spiegelt sich nicht im täglichen Leben wider“. Als Beispiel führte sie an: „Wir können einen formellen Brief an die Geschäftsleitung schreiben, aber wir sind nicht in der Lage, zu fragen, wo sich die Toilette befindet“. Ihrer Meinung nach sollten diese beiden Aspekte im Unterricht miteinander verbunden sein. Das bedeutet, dass man sowohl mit dem Kursbuch als auch mit Materialien arbeiten sollte, die dem Alltag ähneln und natürliche, alltägliche Situationen behandeln. „Eine gesunde Bilanz“ – unterstreicht sie. Die Art und Weise, wie der Unterricht derzeit an der Uni gestaltet ist, gefällt ihr größtenteils. Gefragt nach anderen, zusätzlichen Arbeitsmittel wie Lehrvideos oder Informationsposter, die im Unterricht verwendet werden könnten, findet sie diese zwar gut, glaubt aber nicht, dass sie sehr hilfreich wären. Videos und Filme, die natürliche Sprache und Alltagsszenen darstellen, empfindet sie hingegen als sehr effektiv: „Bei mir wecken sie Interesse, sodass ich mich automatisch darauf einlasse, ja, sogar Spieleserien, YouTube-Videos und Vlogs mit einfachem Vokabular und Alltagssprache sind ansprechend“. Auf die Frage, ob es nur daran liegt, dass dort authentische Sprache gesprochen wird, beeinflusst (denn beispielsweise in Podcast hört man auch die lebendige Sprache), antwortete sie: „Nein, Videos sind leichter zugänglich, denn selbst wenn wir Tonbänder in einem Kursbuch haben, gibt es nur eine Form, den Inhalt aufzunehmen – wir hören nur die Stimme und den Ton und wenn wir ihn nicht verstehen, haben wir bereits ein Problem. Bei Filmen ist es sehr hilfreich, auch die Szene zu sehen. Wenn ich etwas nicht verstanden habe, was gesagt wurde, kann ich es aus dem Dargestellten erschließen“. Die Studentin ist sich der Aufnahme von Inhalten über zwei verschiedene Sinneskanäle (auditiv und visuell) bewusst und schätzt sich diese Möglichkeit auch beim Fremdsprachenlernen.

Auf die Frage, was man unter dem Begriff „multimodale Texte“ verstehen kann, antwortete sie: „Ich bin nicht ganz sicher, was das bedeutet… […] Vielleicht sind das Texte, die mehrere Ebenen haben, mehrere Reize geben wie: Klang, Hören, Berührung, Geruch, z. B.

ein YouTube-Video, eine Ausstellung in einem Museum“. Auf die Frage, ob sie der Meinung sei, dass der Einsatz dieser Mittel zum Erlernen von Sprachen effektiv sein könnte, antwortete sie: „Auf jeden Fall. Ich selbst bin ein Befürworter des Eintauchens in die Materie, […] es weckt das Interesse, es stimuliert das Gehirn, und wenn das Gehirn stimuliert ist, kann man sich Dinge leichter merken, und das ist meiner Meinung nach der Schlüssel“. Die nächste Frage bezüglich des Einflusses von multimodalen Texten auf die Motivation bewertete sie folgenderweise: „Ja, ich habe den Eindruck, dass die Sprache dadurch [durch multimodale Texte – KS] als etwas Lebendigeres dargestellt wird als ein trockener Text in einem Kursbuch, leere Strukturen, die wir lernen müssen. Sie [multimodale Texte – KS] stellen die menschliche Schöpfung dar, die zwischen diesen Menschen ist, irgendwo existiert, man kann das lernen und auf diese Weise in diese Gemeinschaft eintreten“. Hinsichtlich der Gedächtnisleistung fällt es ihr schwer, eine Einschätzung abzugeben, da sie von Natur aus ein gutes Gedächtnis hat: „Ich bin einfach so geboren, aber ich denke, es würde nicht schaden“.

In der Freizeit lernt Anna gern Deutsch, indem sie Podcasts hört und Videos auf YouTube anschaut: „Ich höre verschiedene Arten von Podcasts. Es gibt auch diesen coolen Kanal auf YouTube: *Easy German*. Dort gibt es auch tolle Inhalte, in einer verdaulichen, leichten Sprache. Vor kurzem gab es sogar ein sehr cooles Video über ein Weingut in Süddeutschland, in dem der gesamte Prozess der Weinherstellung vorgestellt wurde. Ich wusste beim besten Willen nicht, wie Wein hergestellt wird, und ich fand das heraus, sogar auf Deutsch“. Sie verwendet zu diesem Zweck auch die App TikTok. Gefragt danach, wie solche kurzen Videos in sozialen Medien beim Fremdsprachenlernen helfen, antwortete sie: „Weil sie die Rezipient*innen engagieren. Die Sprache ist nicht das Hauptthema, sie ist nur beiläufig präsent und gelangt so unwillkürlich ins Gehirn“.

Die Neuen Medien und das Internet sind für Anna von großer Bedeutung und sie kann sich ein Leben ohne diese nicht mehr vorstellen. Sie verdeutlicht: „Meiner Meinung nach nähern wir uns solchen Zeiten… Ich bin ein großer Fan des Cyberpunk-Genres und des Spiels Cyberpunk 2077 und ich spüre, dass wir uns dieser Richtung sehr stark nähern… und wir befinden uns in einer Phase des zivilisatorischen Fortschritts, in der ein Leben ohne Handy einfach wie ein Leben ohne Hand oder ohne Medien ist“. Daher sind die Neuen Medien und das Internet in ihrem Leben präsent, wenn sie Fremdsprachen lernt. Gefragt danach, ob sie Fremdsprachen lernen würde, wenn es keine Neuen Medien und kein Internet gäbe, antwortete sie, dass sie sie zwar weiter lernen würde, aber: „Aus eigenem Antrieb würde ich das nicht tun, ich wäre entmutigt“. Sie fügte hinzu: „Wir sind mit diesen neuen Medien bereits vertraut. Für

uns wäre es schwieriger. Die Verwendung traditioneller Formen ist für uns, Menschen von heute, sehr ineffizient, zeitaufwändig und nicht intuitiv“.

4.2.2. Agnieszka

Agnieszka ist 20 Jahre alt und spricht zwei Fremdsprachen: Englisch und Deutsch. Deutsch lernt sie seit acht Jahren und schätzt ihre Deutschkenntnisse auf das A2/B1-Niveua. Auf die Frage, warum sie sich für das Studium von Fremdsprachen entschieden hat, antwortete sie: „Für mich sind sie leicht zu erlernen, ich mag es sehr, und meiner Meinung nach ist dies eine der praktischsten Fähigkeiten, die ich gegenwärtig lernen kann, weil ich dank ihnen überall mit allen kommunizieren kann“. Auch ihre berufliche Zukunft plant sie, mit Fremdsprachen zu verbinden.

Agnieszka beschreibt sich selbst als visuell orientiert. Beim Lernen verwendet sie immer viele Grafiken und Farben: „Ich arbeite gerne chaotisch, ich habe Probleme, mich lange zu konzentrieren. Ich mag es, wenn alles bunt ist und auch viel Bewegung drin ist, wenn es Bilder gibt, Assoziationen, viel Sprechen, fröhlich und laut – das ist am besten“. Aus Agnieszkas Aussagen lässt sich jedoch ableiten, dass sie beim Lernen verschiedene Lernstile mischt und eher ein visuell-kinästhetischer Typ[109] ist: „Ich lerne am besten zu Hause, wenn ich stehe und zeige, zum Beispiel wenn ich so tue, als wäre ich ein Lehrer und jemandem etwas erkläre. Ich habe mein Whiteboard und meine Stifte, und vor Examen gibt es nichts Besseres, als dass ich mir meine eigenen Notizen mache, basierend auf allem, was wir im Unterricht gemacht haben, und laut lerne, zeige, schreibe, ausmale und so tue, als würde ich jemandem etwas erklären. Wenn ich in der Lage bin, jemandem etwas zu erklären, dann weiß ich, dass ich es selbst kann.“ In der Vergangenheit hat Agnieszka schlechte Erfahrungen mit dem Deutschunterricht in der Schule gemacht. Drei ersten Jahren (Sekundarstufe I – poln. *gimnazjum*) waren besonders enttäuschend: „Ich erinnere mich praktisch an nichts aus der Sekundarstufe I-Zeit… Wir haben nichts gemacht. Wir hatten Prüfungen, die Lehrerin hat uns mit Vokabeln und Grammatik belästigt, aber sie hat uns nichts beigebracht. Wir haben also nur das gemacht, was im Kursbuch stand, um die Prüfungen zu bestehen und Noten zu bekommen, aber wir hatten keine tatsächliche Kenntnisse. Ich konnte diese Fähigkeiten erst entwickeln, als ich mit dem Studium begann“. Zu dieser Zeit hatte sie im Deutschunterricht die Inhalte (Vokabeln und Grammatik)

[109] Laut Linksman (2000: 44) „lernen Kinästhetiker, indem sie ihre großen motorischen Muskeln im Raum bewegen, indem sie sich aktiv am Lernprozess beteiligen durch Stimulation, Rollenspiele, Experimente, Forschung und Bewegung sowie durch die Teilnahme an Aktivitäten des täglichen Lebens“. Sie haben auch ein gutes Gedächtnis für Handlungen und Körperbewegungen (vgl. Linksman 2000: 49).

nur auswendig gelernt. Sie sieht das sehr negativ, da auf diese Weise das neu Gelernte nur kurzfristig in ihrem Gedächtnis bleibt. Um sich langfristig etwas zu merken, muss sie (wie sie es selbst betont) die neuen Vokabeln oft im Kontext hören, indem sie beispielsweise von jemandem mehrmals wiederholt werden. In der nächsten Bildungsstufe, der Oberschule, sah ihr Deutschlernen ähnlich aus. Zum einen hat sich im Unterricht nichts Wesentliches geändert (es gab weiterhin „das Auswendiglernen und Kurs- und Übungsbücher, sonst nichts"), zum anderen wollte die Klasse (obwohl sich die Lehrerin um den Unterricht gekümmert hat) sich mehr auf andere Fächer konzentrieren, in denen sie ihr Abitur machte. Darunter war auch Agnieszka, die damals kein Deutsch belegte. Nur am Ende des Semesters sahen sich die Schüler*innen in der Klasse einen Film an oder sangen Lieder: „Am Ende des Jahres, als wir die Endnoten hatten, wurde ein Film gezeigt und wir sangen Lieder, und daran erinnere ich mich besonders gut". An der Universität begann sie, Deutsch richtig zu lernen. Neben Kursbüchern kamen im Unterricht auch andere Arbeitsmittel zum Einsatz, z. B. Präsentationen, Filme, kurze, lustige Gedichten (im Phonetik-Unterricht, um die Aussprache zu üben), Lieder etc. Die Studierenden wurden auch ständig zum Sprechen ermutigt. Auf die Frage, wie sie das Fremdsprachenlernen mit Kursbüchern im Unterricht bewertet, erwiderte sie: „Es macht sicherlich irgendeinen Sinn, und Kursbücher sind meiner Meinung nach gut z. B. für Hausaufgaben, weil wir uns zu Hause daran [an die Unterrichtsinhalte – KS] erinnern und die Aufgaben erledigen. Aber für mich könnte der Unterricht auch ohne Kursbücher erfolgen. Man kann stattdessen andere Arbeitsmittel nutzen, wie z. B. Präsentationen". Den Einsatz von Präsentationen bewertet Agnieszka vor allem im Grammatikunterricht positiv. „In den Präsentationen, die im Grammatikunterricht [an der Uni – KS] verwendet wurden, gab es Grafiken, die mit dem Inhalt verbunden waren. An einige davon kann ich mich noch erinnern. Wenn ich die Augen schließe, kann ich mir die Präsentationen immer noch vorstellen, eine Folie nach der anderen". Agnieszka erinnert sich auch sehr gut an den Phonetik-Unterricht an der Universität: „Da gab es Kinderreime, sie waren kurz und lustig, deshalb haben wir sie uns gut gemerkt. […] Es war so eine angenehme Abwechslung zu den Kursbüchern, deshalb hatte ich den Unterricht gern". Die Studierenden sahen im Unterricht auch Videos von Muttersprachler*innen, die phonetische Prinzipien erklärten und zeigten, wie man unterschiedliche Laute und Wörter ausspricht. Das fand sie hilfreich, weil sie diese danach nachahmen konnte.

Die Begriffe „multimodale Texte" und/oder „Multimodalität" hat sie nie zuvor gehört. Auf die Frage nach dem alternativen Begriff „visuelle Formen" antwortete sie: „Das sind, Bilder, Grafiken, Farben, Überschriften." Nachdem sie die Definition und Beispiele von

multimodalen Texten gehört hatte, bejahte sie, dass diese im Deutschunterricht verwendet werden sollten, und nannte Beispiele wie: Präsentationen, Musikvideoclips (mit denen hatte sie in der Vergangenheit gute Erfahrung im Englischunterricht gemacht), Filme, Plakate oder Poster. „Je bunter, desto besser", unterstreicht sie. Ihrer Meinung nach motiviert der Einsatz von multimodalen Texten im Fremdspracheunterricht zum Lernen: „Sie bringen Abwechslung in den Unterricht und erleichtern die Vermittlung von Wissen […]". Sie ist auch der Ansicht, dass der Einsatz von multimodalen Texten einen positiven Einfluss auf die Gedächtnisleistung hat: „Auf jeden Fall. Es ist einfacher z. B. für mich, etwas visuell zu merken und das dann auch aus dem Gedächtnis abzurufen".

Agnieszka lernt Fremdsprachen in ihrer Freizeit am liebsten durch Unterhaltungsmedien wie Filme,, Songs, Podcasts oder Interviews. Sie folgt auch gerne fremdsprachigen Konten auf sozialen Medien, wobei sie Filme seltener ansieht. Diese Medienformen nutzt sie täglich. „Niemand betrachtet sie als eine Lernerfahrung, sondern als ein Vergnügen, weil es mir nichts ausmacht, dass der Podcast in einer anderen Sprache ist, solange ich sie verstehe". Sprachlern-Apps sind für sie dagegen nicht geeignet: „Es macht Spaß, ich kann minimal etwas daraus lernen, aber es gibt dort trockene, seltsame Sätze und Wortcluster, die im Leben keine Verwendung finden. […] In Duolingo gab es z. B. den Satz: ‚Sie kauft einen Schrank von der Größe eines Elefanten'. Solche Sätze sind nirgends nützlich und die Motivation geht dadurch verloren". Für sie sind Auslandskurse und -reisen die beste und effektivste Methode, um Fremdsprachen außerhalb der Schule zu lernen. Bereits in ihrer Kindheit nahm sie an einem Englischkurs im Ausland teil, und heute reist sie gerne alleine ins Ausland. Dort hört sie Muttersprachler*innen zu und übt die Sprache in verschiedenen Situationen: „Ich reise, wann immer ich Zeit habe. Ich fliege immer allein, kaufe zufällige Tickets und übernachte immer in Hostels, wo ich das Zimmer mit mehreren Menschen aus verschiedenen Ländern teile".

Gefragt, ob sie derzeitig ein Leben ohne neue Medien und das Internet vorstellen könnte, antwortete Agnieszka: „Ich glaube… ich könnte mir ein Leben ohne sie vorstellen. Ich bin süchtig nach diesen Dingen, aber ich würde gerne ohne sie leben. […] Was die Fremdsprachen und das Erlernen von Fremdsprachen angeht, so sind diese Sachen eine unglaubliche Erleichterung. Ohne sie wäre das Lernen zwar auch möglich, aber es wäre schwieriger und weniger zugänglich, nicht so viele Menschen wären in der Lage, Fremdsprachen zu lernen". Auf die Frage, ob sie jetzt, wenn es keine neuen Medien und kein Internet gäbe, noch Fremdsprachen lernen würde, antwortete sie: „Ich hätte nicht aufgegeben, ich hätte mein Studium beendet, aber ich hätte sicher nicht die Motivation gehabt, Deutsch zu lernen. Ich weiß

nicht, ob ich es auf Deutsch geschafft hätte. Mit Englisch ja, weil ich da auf einem besseren Niveau bin, mit Deutsch nicht unbedingt“.

4.2.3. Piotr

Piotr ist 20 Jahre alt. Er kennt zwei Fremdsprachen, Englisch und Deutsch. Er lernt Deutsch seit sieben Jahren, seit seiner siebten Klasse in der Grundschule. Neben seinem regulären Studium, besucht er zusätzlich eine Sprachschule, um seine Deutschkenntnisse weiter zu verbessern. Er schätzt sein derzeitiges Deutschniveau auf A1/A2. Auf die Frage, warum er Fremdsprachen studiert, antwortete er, dass er „Freude daran hat, die Fremdsprachen schnell und einfach zu lernen“. Auch plant er, seine berufliche Zukunft mit Fremdsprachen zu verbinden.

Piotr hat Schwierigkeiten, seinen eigenen Sprachlerntyp zu bestimmen ,betont jedoch, dass visuelle Elemente der Lernmaterialien für ihn eine große Rolle spielen. Insbesondere lernt er den neuen Wortschatz am besten mit Visualisierungen und hebt hervor: „Das ist der effektivste Lernweg“. Auf die Frage, was ihm helfen würde, einen längeren Text besser zu verstehen, erwähnte er: „Ein etwas niedrigeres Niveau und ein paar Bilder wären hilfreich. Besonders bei Themen wie Geografie könnte ein begleitendes Bild, wie zum Beispiel eine Landschaftsaufnahme, das Verständnis erleichtern. Wenn man nur liest, weiß man manchmal nichtgenau, worum es geht. Wenn zusätzlich beispielsweise ein Berg gezeigt wird, so dass man etwas assoziieren kann, wird es einfacher“. Piotr erinnert sich nicht besonders gut an den Deutschunterricht in der Schule. In der Grundschule basierte der Unterricht hauptsächlich auf Kursbüchern. Es war „ziemlich schematisch, aber mit diesen Grundlagen [niedriges Sprachniveau – KS] war es ziemlich ausreichend. Wir mussten viele Vokabeln auswendig lernen, und der Lehrer war streng und hatte hohe Erwartungen an die Schüler“. Auf die Frage, ob es gut war, dass der Lehrer nur das Kursbuch verwendete, antwortete er: „Ganz am Anfang, denke ich, ist es ausreichend, wir sprachen noch nicht so gut Deutsch. Aber mit der Zeit sollte es mehr lebendige Sprache und Möglichkeiten geben, diese zu hören“. Die Oberschule betrachtet Piotr als eine Pause im Deutschlernen. Er war in einer Klasse mit Sportprofil und auch der einzige Schüler, der wirklich Interesse am Deutschunterricht hatte: „Die Lehrerin hatte Schwierigkeiten, die Klasse zu leiten, sie war oft krank und der Unterricht fiel oft aus. Sie hat uns nicht viel beigebracht“. An der Uni hat sich alles geändert: „An der Universität ist definitiv besser, und ich habe den Stoff schnell aufgeholt“. Piotr zufolge setzt die Lehrkraft unterschiedliche Arbeitsmittel ein, nicht nur Kursbücher, sondern auch zusätzliche Materialien,

Präsentationen, Aufnahmen und Filme. Außerdem wird viel auf Deutsch gesprochen. Das, was jetzt in Unterrichtsstunden eingesetzt wird, empfindet Piotr als sehr gut.

Piotr hatte vorher noch nie von den Begriffen „Multimodalität“ und „multimodale Texte“ gehört und konnte auch keine Beispiele dafür nennen. Nachdem er die Definition gehört hatte äußerte er sich dazu, wie solche Texte beim Lernen fremder Sprachen effektiv sein könnten. Er betonte: „Das könnte eine gute Option sein. Z. B. eine Werbung, die das tägliche Leben veranschaulicht oder ein Video über Essen oder Kleidung, enthalten Sätze, die man jeden Tag benutzt. Es würde helfen, das Gezeigte sofort zu merken, also sich schnell einzuprägen. […] Je mehr Sinne beim Lernen eingesetzt werden, desto leichter kann man sich etwas merken“. Auf die Frage, ob die Arbeit mit solchen multimodalen Texten, die dem Alltag ähneln, im Fremdsprachenunterricht leicht wäre, antwortete er: „Mein erster Gedanke ist… dass es ganz interessant sein könnte, natürlich, solange wir am Anfang das Vokabular klären, damit alles sprachlich verständlich ist und analysiert werden kann. Ohne die Unterstützung des Internets oder der Lehrkraft könnte es schwierig sein, weil es etwas ist, das die Muttersprachler*innen täglich benutzen, und wir haben in diesem Land noch nicht so viel Kontakt mit dieser Kultur im Alltag gehabt“. Piotr bezweifelte, dass der Einsatz solcher multimodalen Texte seine Motivation zum Lernen von Fremdsprachen erhöhen würde. Er begründete dies damit, dass er durch die ständige Exposition durch neue Medien und das Internet bereits viel mit solchen Formen in Kontakt gekommen sei und sie nicht als etwas überraschend Neues wahrnehme. Bezüglich der Gedächtnisleistung glaubt er jedoch, dass multimodale Texte einen großen Einfluss haben könnten: „Ich glaube, das hätte einen großen Einfluss darauf. [...] Mein Gedächtnis schwankt sehr. Ich vergesse Dinge leicht. Was das Sprachenlernen angeht, da wir in letzter Zeit viel lernen, kann ich manchmal über Nacht 100 verschiedene Wörter lernen, aber das ist nur für eine Weile“. Gefragt, wie das neu gelernte Material in sein Langzeitgedächtnis am besten gelangen könnte, antwortete er, dass es oft und regelmäßig wiederholt, mit dem alten gemischt und ständig praktiziert werden muss.

In der Freizeit versucht Piotr, ständig mit Fremdsprachen in Kontakt zu bleiben. Da sein Englischen auf einem höheren Niveau ist, nutzt er verschiedene Möglichkeiten, um Englisch zu praktizieren: Er schaut gerne Filme auf Englisch, hört englischsprachige Musik, spielt Computerspiele in Englisch und folgt verschiedenen Konten in sozialen Medien. Auf die Frage, warum die sozialen Medien bei jungen Menschen derzeit so populär sind, erwiderte er: „TikTok wird bereits von praktisch allen benutzt. Wenn ich einen freien Moment habe, schaue ich mir etwas Lustiges an, oder jemanden, der etwas beschreibt, *Memes*. Es ist cool, wenn man auf einem höheren Niveau ist und alles versteht, sogar *Memes* in einer fremden Sprache“. In der

Vergangenheit hat Piotr Sprachlernanwendungen zur Unterstützung seines Deutschlernens in der Freizeit verwendet, vor allem, weil: „Die App kostenlos war, man sie jederzeit auf dem Smartphone verfügbar war und es die Möglichkeit gab, sich die Sätze anzuhören und sie zu wiederholen." Derzeit nutzt er die Apps nicht mehr, weil „es für den Unterricht bereits zu viel zu lernen gibt". Gelegentlich hört er sich stattdessen deutschsprachige Songs zu, einmal hat er auch eine Serie auf Deutsch mit Untertiteln angesehen.

Auf Neue Medien und das Internet kann Piotr gegenwärtig nicht verzichten. Er erklärt: „Wir benutzen sie ständig. Ob es darum geht, eine Fremdsprache zu lernen oder einfach nur das Internet täglich zu nutzen, um Informationen abzurufen. Oft werden wichtige Besuche über das Internet abgewickelt, sei es bei der Bank, im Büro oder beim Arzt". Auf die Frage, ob er sich jetzt den Fremdsprachunterricht ohne diese Technologien vorstellen könnte, sagte er „Es wäre nicht so, dass ich aufhören würde zu lernen, aber es würde sicherlich schwieriger werden. Denn jetzt ist es sehr einfach, das Smartphone zu benutzen, um ein paar Minuten etwas zu lernen. Ich würde immer noch versuchen, z. B. ein Papierwörterbuch zu benutzen oder den Lehrer zu fragen, aber es würde schwierig werden. Vor allem, wenn es um Texte und fortgeschrittenen Wortschatz geht, habe ich oft Probleme und brauche mehr Zeit zum Lesen und Verstehen".

4.2.4. Antonina

Antonina wird im November 22 Jahre alt. Sie hat in ihrem Leben drei Fremdsprachen gelernt: Englisch, Deutsch und Italienisch. Mit dem Deutschlernen begann sie in der Sekundarstufe I (poln. *gimnazjum*) und schätzt ihre gegenwärtige Deutschkenntnisse auf A2/B1-Niveau ein. Antonina studiert Fremdsprachen, weil sie es erwägt, in der Zukunft ins Ausland zu gehen, um dort zu leben und zu arbeiten.

Antonina beschreibt sich selbst als einen visuell-kinästhetischen Typ. Ihr Weg mit der deutschen Sprache begann in der Sekundarstufe I. Damals hat ihre Lehrerin im Unterricht von unterschiedlichen Arbeitsmitteln Gebrauch gemacht, z. B. Kursbuch, Lieder, Videos („Es gab eine Mischung aus allem"). Besonders gut erinnert sie sich an die YouTube-Videos, die die Lehrerin auf ihrem eigenen Kanal hochlud und sie den Schüler*innen im Unterricht zeigte. Diese Videos erklären unterschiedliche Grammatikregeln und bieten Aufgaben mit Lösungen. „Das Pauken von neuen Vokabeln war auch dabei, weil man darauf nicht verzichten kann, aber das Coolste waren die Lieder und die YouTube-Videos, denn ehrlich gesagt, hat mir dieser Kanal auch beim Studium geholfen. Ich habe ihn auch meinen Kommilitonen*innen empfohlen

und sie waren sehr zufrieden damit“. Auf die Frage, ob es nicht problematisch war, dass die Lehrerin im Unterricht nicht nur das Kursbuch sondern auch andere Materialien einsetzte, antwortete sie: „Nein, weil es einfach langweilig ist. Nehmen wir die Perspektive eines 13/14-Jährigen in der Sekundarstufe I ein, der in der Klasse sitzt und nur ein Kursbuch paukt – das wird niemanden interessieren“. Sie betont, dass solche Arbeitsmittel [YouTube-Videos, Lieder – KS] motivierend wirken und die Lust, etwas Neues zu lernen, fördern. In der Oberschule setzte Antonina das Deutschlernen vorübergehend aus, da sie sich stattdessen für Italienisch als zweite Fremdsprache entschied An der Universität nahm sie das Deutschstudium wieder auf und erlebte dort einen vielfältigen Unterricht: „Es hängt von der Lehrkraft und dem jeweiligen Kurs ab, welche Arbeitsmittel eingesetzt werden“. Die meisten Lehrveranstaltungen gefallen ihr gut.

Antonina kennt die Begriffe „Multimodalität“ und „multimodale Texte“ gut, weil sie sich mit diesem Thema in ihrer Diplomarbeit auseinandersetzt. Als ein Beispiel für multimodale Texte nennt sie die Werbung. Auf die Frage, ob solche Texte die Motivation im Unterricht beeinflussen, antwortete sie: „Ich glaube ja. Wir haben so eine Serie wie *Friends* gesehen, nur auf Deutsch [gemeint ist hier die Serie *Extra auf Deutsch* – KS], und sie hat mich und meine Freundin so sehr gefesselt, dass wir später viele der Folgen alleine zu Hause angeschaut haben. Das Tolle daran war, dass sie eine einfache Alltagssprache benutzten, die sich von dem unterschied, was wir im Unterricht hatten. Es waren alltägliche Ausdrücke, die nichts mit dem Geschäftsleben zu tun hatten, und es machte Spaß, sich darauf zu beziehen. Es ist wie eine Serie, aber das Wissen bleibt. Ich denke, es ist cool, solche Dinge zu verwenden, weil sie nicht nur motivieren, sondern auch den Wunsch zu lernen fördern“. Antonina betont auch den positiven Einfluss multimodaler Texte auf ihre Gedächtnisleistung. Gefragt, ob multimodale Texte leicht zu verstehen und zu analysieren sind, antwortete sie: „Die meisten jungen Menschen lesen keine Diagramme gerne. Ich denke, das liegt daran, dass wir wissen, dass wir nicht das ganze Diagramm beschrieben haben. Es geht auch darum zu entscheiden, was wichtig oder weniger wichtig ist, oder wir haben nicht verstanden, was in diesem Diagramm steht, wie z. B. die Verbindung“. Und sie fügt hinzu „Bei Werbungen hingegen kommt es darauf an. Neulich haben Wir im Unterricht Werbeslogans analysiert, um herauszufinden, wie sie entstanden sind. Einige waren offensichtlich, aber bei anderen musste ich die Lehrerin fragen, um welches Produkt es sich handelt und worum es in der Werbung geht. Das kann manchmal eine kleine Herausforderung sein“.

In ihrer Freizeit lernt Antonina Deutsch, indem sie sich unterschiedliche Lieder anhört, die Lehrvideos von ihrer ehemaligen Lehrerin ansieht oder Sprachlernanwendungen benutzt,

insbesondere Duolingo oder Quizlet. Auf die Frage, warum sie die Sprachlernanwendungen so gern nutzt, antwortete sie, dass es dort viele unterschiedliche Aufgabentypen gibt. Überdies: „Es ist praktisch, weil ich das Smartphone immer bei mir habe. Egal, ob ich in der Pause an der Uni bin oder auf den Arzt warte, ich kann einfach das Smartphone in die Hand nehmen und draufklicken. Diese Anwendungen sind auch so gestaltet, dass sie zum Lernen motivieren, z. B. durch Belohnungen oder Erinnerungen, dass man lernen sollte". Antonina folgt auch gerne den Konten von deutschen Muttersprachler*innen auf TikTok: „In der Regel sind es Reiseblogger oder Menschen, die sich für die Küche interessieren. […] Ich bin so süchtig nach der App, dass ich sie einfach öffne, wenn ich gerade nichts tue, und denke: ‚Vielleicht schaue ich mal rein'".

Antonina kann sich ein Leben ohne Neue Medien und das Internet nicht vorstellen: „Ich kann es mir nicht vorstellen, denn es ist den Menschen so sehr ins Blut übergegangen, dass es sehr schwer wäre, sich davon zu lösen. Ich bin süchtig nach meinem Smartphone […] und es ist so zur Gewohnheit geworden, dass man das Smartphone immer in der Handytasche hat". Auf die Frage, ob sie derzeitig Fremdsprachen ohne diese Technologien lernen könnte, erwiderte sie: „Ich wäre nicht so entschlossen dazu, sondern eher gelangweilt… Ich würde es versuchen, aber ich bin von Natur aus ein so ein dynamischer Mensch und brauche ständig etwas zu tun, daher würde ich mich schnell langweilen". Antonina ist der Meinung, dass sich auch das Bildungswesen für die Neuen Medien und das Internet öffnen sollte und im Unterricht neben Kursbüchern auch zusätzliche Medien verwendet werden sollten. Ihrer Meinung nach kommen Kinder heute immer früher mit diesen Technologien in Berührung, sodass sie daran gewöhnt sind. Falls sie im Unterricht nur mit Kursbüchern und Büchern arbeiten würden, könnten sie die Motivation zum Lernen verlieren: „Ich habe den Eindruck, dass sich die ganze Welt im Moment weiterentwickelt und die Technologie fortschreitet, also sollten sich Orte wie die Universität auch weiterentwickeln und nicht stehen bleiben".

4.2.5. Bernard

Bernard ist 23 Jahre alt, kennt zwei Fremdsprachen (Englisch und Deutsch) und beherrscht die Grundlagen der Gebärdensprache. Deutsch lernt er seit neun Jahren. Seine Deutschkenntnisse schätzt er auf das B1/B2-Niveau ein. Auf die Frage, warum er Fremdsprachen studiert, antwortete er, dass sie für ihn ein Plan B seien und er sie gewählt habe, weil er ein gutes Sprachgedächtnis habe und sich in seinen Sprachkenntnissen sicher fühle. Überdies hätten seine Fremdsprachenlehrer*innen in der Schulzeit sein Interesse an Fremdsprachen geweckt.

Bernard beschreibt sich selbst als Befürworter von Sprache und Texten: „Graphiken sprechen mich überhaupt nicht an. Ich bin ein Fan von Texten, geschriebenen und gesprochenen, wobei ich glaube, dass ich eher mehr ein Fan von geschriebenen Texten bin. Ich sehe den Text gerne, ich höre den Text auch gerne, aber ich glaube, ich ziehe es vor, den Text vor Augen zu haben und ihn in Ruhe kennenzulernen. Grafiken… ich glaube… sie lenken mich sehr ab. Ich denke… das liegt daran… weil ich in meinem Gehirn etwas, was geschrieben ist, nicht mit einem Bild verbinden kann“. Bernard könnte als auditiver Lerntyp charakterisiert werden. Multimodale Texte, die aus zwei unterschiedlichen semiotischen Zeichensystemen (Bild und Sprache) bestehen und nur durch einen Kanal (visuellen) ins Gedächtnis kommen, bereiten ihm Probleme. Anders ist es, wenn der Inhalt ihn über zwei Kanäle erreicht, wie es bei Liedern (wenn er den Text sieht) und Filmen der Fall ist: „Lieder ja, solange sie sprachlich einfach genug sind“. Bernard legt großen Wert auf das Sprachniveau der ihm präsentierten multimodalen Texte (Kombination von Sprache und Ton). Wenn er das Nivea als zu hoch einschätzt, wird er beim Lernen entmutigt: „Ich habe diese innere Einstellung, dass, wenn jemand Deutsch spricht und ich ein niedrigeres Niveau habe, ich einen starken Rückgang meiner inneren Motivation erleide. Warum soll ich das lernen, wenn andere Menschen schon so gut Deutsch sprechen?“. Er ergänzt weiter: „Es ist schön, dass uns im Unterricht die Gespräche von Muttersprachler*innen präsentiert wurden, aber ich verstehe nichts davon. Es ist zu viel, zu schnell und ich kann nicht mithalten, ich meine das Tempo. Wenn das Niveau niedriger wäre, wäre es besser. So gibt es ständig eine Menge Fragen zum Video“. Bernard erinnert sich gut an seinen Deutschunterricht während seiner Schulzeit. In der Sekundarstufe I (poln. *gimnazjum*) wurden oft das Kursbuch und regelmäßige Vokabeltests zu Beginn des Unterrichts eingesetzt. In der Oberschule präsentierte die Lehrerin zusätzlich zur Arbeit mit dem Kursbuch auch einfache kurze Filme und Serien. Darüber hinaus führte sie sehr oft Vokabeltests durch, bei denen die Vokabeln auswendig gelernt werden mussten. Auf die Frage, ob ihm diese Form des Wortschatzlernens gefalle, antwortete er: „Es fällt mir schwer , das zu sagen. Ich lerne gerne Vokabeln auswendig, aber ich bemerke, dass ich mich nicht mehr an alle erinnere, egal wie viele ich in meiner Schulzeit gelernt habe“. Nach einer effektiveren Methode des Wortschatzlernens gefragt, sagte er: „Ich denke… wenn mich jemand nach einem Wort fragt oder mich dazu bringt, dieses Wort in meine Rede einzubauen, wäre das der beste Weg, um sicherzustellen, dass mir dieses Wort lange im Gedächtnis bleibt.“

Auf die Frage, ob Bernard den Begriff „multimodale Texte“ schon einmal gehört habe und ihn erklären könne, antwortete er positiv: „Ja, wir hatten an der Uni einen Unterricht, der das Thema der Multimodalität behandelte. Multimodale Texte sind solche Texte, die mehr als

eine Modalität nutzen, also nicht nur Text, sondern auch Bilder, Töne, Filme einbeziehen". Bernard assoziiert multimodale Texte hauptsächlich mit der Verbindung von sprachlichen und visuellen Elementen, was sich in seinen Antworten deutlich widerspiegelt. Auf die Frage, mit welchen Arten von multimodalen Texte er im Unterricht gerne arbeiten würde, antwortete er sofort, dass ihm Grafiken nicht gefallen und er eher ein Anhänger von geschriebenen und gesprochenen Texten sei. In Bezug auf seinen Grammatikunterricht an der Uni sagte er jedoch: „Im Grammatikunterricht gab es viele Präsentationen. Sie haben das Thema veranschaulicht, und manchmal war es sehr hilfreich, wenn etwas im Kursbuch geschrieben war und in der Präsentation anders dargestellt wurde, z.B. […] wenn etwas farblich hervorgehoben war. Ich denke, das hat mehr gebracht als ein Bild im Kursbuch". Zum Einfluss multimodaler Texte auf seine Motivation und Gedächtnisleistung sagt er: „Multimodale Texte motivieren mich, sprechen mich aber nicht an. Sie haben keinen Einfluss auf mein Gedächtnis".

Gefragt, wie er sich den idealen Unterricht an der Uni vorstelle, antwortete er: „Ich werde dem Beispiel folgen, das ich bereits genannt habe. Wir befinden uns im 21. Jahrhundert, jeder hat ein Smartphone und Zugang zum Internet, ich denke… es würde sich lohnen, dies im Unterricht zu nutzen und die Sprachanwendungen einzusetzen". Seiner Meinung nach sollte im Unterricht immer das Kursbuch verwendet werden, aber auch andere Materialien, Multimedia und das Internet sollten zur Abwechslung eingesetzt werden. Als Beispiel nannte er eine Unterrichtsstunde, in der häufig Kahoot-Tests verwendet wurden: „Unsere Lehrerin wusste, dass, wenn wir müde waren (bei mir hat es z. B. immer funktioniert), sie uns das Handy herausnehmen und den Pin-Code für das Spiel eingeben ließ. Ich war sofort aufgeregt, und es war eine tolle Methode. Wenn ich morgens um 8.00 Uhr keine Energie habe und dann so ein schnelles Quiz mache, denkt man später in der Klasse anders. Man ist konzentrierter und arbeitswilliger und ich denke, dass solche Pausen, diese Quizze, der beste Weg sind, ein schönes Zwischenspiel, das in anderen Klassen verwendet werden sollte, wenn es natürlich möglich ist". In seiner Freizeit, wenn er das Sprachniveau der Inhalte selbst wählen kann und seine Fremdsprachenkenntnisse erweitern möchte, hört Bernard gern Radio, Lieder und sieht sich Musikvideoclips auf YouTube an. Um den Wortschatz zu lernen, schreibt er neue Wörter gerne mehrmals auf oder erstellt Lernkarteien in einer Sprachlern-App auf seinem Smartphone. Um mehr über interessante Themen zum Deutschlernen zu erfahren, nutzt er häufig Blogs. Zur Unterhaltung sieht er sich auch gerne Posts von deutschsprachigen Lehrer*innen auf Instagram an. Auf die Frage, ob er sich das Erlernen von Fremdsprachen heute ohne die Neuen Medien und das Internet vorstellen könnte, antwortete Bernard: „Damit hätte ich kein Problem. Ich finde es sehr erleichternd, mit ihnen [neuen Medien und dem Internet – KS] Fremdsprachen zu

lernen, aber es ist nicht zwingend notwendig. Ich denke, wenn sie verschwinden würden und ich wieder zu Papierwörterbüchern zurückkehren müsste […], würde ich damit zurechtkommen, und es würde mich sogar motivieren. Neue Technologien sind hilfreich und erleichtern das Leben, aber ich könnte auch ohne sie Fremdsprachen lernen". Bernard gehört zu den Stierenden, die Multimodalität in erster Linie mit Bildern und Grafiken assoziieren und sich nicht bewusst sind, dass z. B. Lieder, die zwei verschiedene Codes (Sprache und Musik) kombinieren, ebenfalls multimodale Texte sind. Er gibt zu, dass er beim Fremdsprachenlernen auf die Neuen Medien und das Internet verzichten könnte und das ihn dies sogar weitgehend motivieren würde, Fremdsprachen zu lernen. Allerdings betont er, dass die Quizspiele im Unterricht eine tolle Abwechslung sind, die ihn beleben und dass er sich sogar wünschen würde, dass sie so oft wie möglich im Unterricht eingesetzt werden. Obwohl er gerne mit Texten und Papierversionen des Materials arbeitet, benutzt er tatsächlich keine Papierwörterbücher: „Falls alles verschwinden würde und ich auf die Wörterbücher zurückgreifen müsste, die irgendwo zu Hause herumliegen und bei mir zu Hause verstauben […]"), sondern ersetzt sie durch Neue Medien. Bernard ist ein Beispiel für einen Studenten, der die Arbeit mit Texten und das Auswendiglernen der Inhalte sehr bevorzugt, obwohl er weiß, dass das auf diese Weise Gelernte nur kurzfristig in seinem Gedächtnis bleibt. Er mag es, von multimodalen Texten (Lieder, Youtube-Videos, Apps) Gebrauch zu machen, und schätzt die Vielfalt, die diese in den Unterricht einbringen können, auch wenn er versichert, dass er darauf leicht verzichten könnte.

4.2.6. Gabriel

Gabriel wird im Juni 22 Jahre alt. Er lernt(e) in seinem Leben drei Fremdsprachen: Englisch, Deutsch und Russisch. Deutsch begann er in der Sekundarstufe I (poln. *gimnazjum*) zu lernen. Seine Deutschkenntnisse schätzt er auf A2-Niveau ein. Er lernt Fremdsprachen, weil er sie für zukunftsträchtig hält: „Das ist am zukunftsträchtigsten, denn die heutige Wirtschaft basiert auf internationalen Verträgen, und ich möchte irgendwo in diesem Bereich arbeiten. Ohne Fremdsprachenkenntnisse ist es wie ohne eine Hand oder ein Bein – es gibt keine Chance auf einen gut bezahlten Job. Es ist ein Muss, Englisch zu können, und es ist allgemein bekannt, dass Arbeitgeber sehr zufrieden sind, wenn jemand auch eine zweite oder dritte Fremdsprache sprechen kann". Gefragt nach seinen zukünftigen Beruf antwortete er „Der beste Job, den ich mir in der Vergangenheit vorgestellt habe, ist der Manager für ausländische Verträge […] und ich denke, ich würde so etwas anstreben, weil ich weiß, dass es in dem Job auch gute Gehälter gibt".

Gabriel beschreibt sich selbst als einen visuellen Typ: „Ich bin auch ein sehr visueller Mensch, ich muss es sehen, fühlen, selbst ausprobieren, dann nehme ich die Informationen am besten an“. Aus seinen Worten lässt sich jedoch schließen, dass er eher ein visuell-taktiler Lerntyp[110] ist. Gabriel kann sich sehr gut an viele der im Unterricht visuell dargestellten Dinge erinnern: „Ich erinnere mich an vieles, was graphisch dargestellt wurde oder auch an der Tafel stand. Wenn ich zusammen mit anderen lerne, z. B. für ein Kolloquium, sage ich oft: ‘Erinnert ihr euch? Es war an der Tafel!‘, und die anderen antworten: ‚Nein, an der Tafel? Bestimmt nicht‘, und ich sage: ‚Ich schwöre es wirklich, es war an der Tafel‘“. Deswegen schätzt er es auch sehr, wenn im Unterricht gute Präsentationen eingesetzt werden. Gute Präsentationen bedeuten für ihn dabei: „Präsentationen – ja, aber gute. Wissen Sie, wenn es ein Rechteck mit viel Text gibt, dann lieber nicht. Das muss grafisch gut gestaltet sein, damit es Sinn macht. Wenn es nur eine große Textwand ist, will es niemand lesen“.

Den Deutschunterricht im Gymnasium gefiel Gabriel sehr: „Die Lehrerin versuchte, unseren Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Der Unterricht war natürlich hauptsächlich kursbuchbasiert, aber wir haben auch viele verschiedene Spiele gespielt. […] Es wurde auch mit Multimedia gearbeitet, wie Filme und so weiter. Und es war nicht so, dass wir nur die Aufgaben zum Film gemacht haben, sondern wir haben auch den Film besprochen, ihn erklärt und erst danach die Aufgaben gemacht“. Den neuen Wortschatz lernten die Schüler*innen, indem sie die Texte im Kursbuch gründlich analysierten. Auf die Frage, ob es gut war, dass nur lange Texte übersetzt und bearbeitet wurden, erwiderte Gabriel: „Ich denke, wenn wir nichts anderes tun würden, als lange Texte zu lesen und Wörter aufzuschreiben, würde es nichts bringen, aber in Kombination mit diesen Spielen oder zusätzlichen Multimedia war es definitiv einfacher, sich die Wörter zu merken, als nur die Wörter aufzuschreiben und diese auswendig zu lernen“. In der Oberschule lernte Gabriel nicht Deutsch, sondern Russisch. Er begann Deutsch wieder an der Universität zu lernen.

Die Begriffe „Multimodalität” und „multimodale Texte“ sind Gabriel sehr vertraut. Er erklärt: „Multimodalität bedeutet, dass wir zum Beispiel eine bestimmte Information mit verschiedenen Sinnen aufnehmen, d. h. wir sehen, hören und fühlen“. Als Beispiel führt er eine Werbung an. Gefragt, ob die Arbeit mit solchem Material im Unterricht und deren Analyse seiner Meinung nach eine gute und einfache Aufgabe wäre, antwortete er: „Wäre das eine einfache Aufgabe? Ich persönlich mag solche Themen, und ich hätte kein Problem damit, mich

[110] Nach Linksman (2000: 43) lernen die taktilen Typen „durch Berührung, indem sie Empfindungen auf der Hautoberfläche erleben, indem sie ihre Hände und Finger benutzen und das Gelernte mit ihrem Tastsinn und ihren Gefühlen in Verbindung bringen“. Diese Menschen haben ein gutes Gedächtnis für Ereignisse, die mit Gefühlen und körperlichen Empfindungen zu tun haben (vgl. Linksman 2000: 49).

hinzusetzen und etwas zu analysieren, weil ich es interessant finde“. Gefragt danach, ob solche multimodalen Texte im Fremdsprachenunterricht verwendet werden sollten und ob sie seiner Meinung nach effektiv sein können, antwortete er „ja und ja“, vor allem, weil „Ich ein Augenmensch bin und das hilft mir“. Auf die Frage, ob es die Motivation zum Fremdsprachenlernen erhöhen würde, erwiderte Gabriel „Das ich hilfreich und motivierend“. Und in Bezug auf das Gedächtnis sagte er: „Ja, denn wenn ich sehe und höre, erhalte ich Informationen über zwei Kanäle und kann sie mir leichter merken, als wenn ich nur lese oder nur höre“.

In seiner Freizeit lernt Gabriel Fremdsprachen, indem er Lernkarteien in Smartphone-Apps erstellt. Er bevorzugt diese Apps gegenüber physischen Lernkarteien, weil „ich meinen Smartphone immer bei mir habe und die Karteien sonst irgendwo im Haus herumliegen würden. Dann müsste ich sie suchen, während ich einfach Quizlet oder Duolingo aufrufen kann und sie immer dabei habe“. Um sein Englisch zu üben spielt er Computerspiele, sieht sich englische Filme an oder hört englische (manchmal auch polnische) Podcasts. Filme auf Deutsch möchte er ausprobieren, aber wie er selbst sagt „Ich fühle mich noch nicht auf einem entsprechenden Niveau“. Die Popularität von Podcasts erklärt er folgenderweise: „Das ist etwas, was uns interessiert und es ist auch eine lebendige Sprache, keine künstlich geprägte, alles spielt sich live ab. Es ist ein Live-Gespräch. Das Tolle an Podcasts ist, dass sie so ehrlich sind, eine Frage wird gestellt und sie muss sofort beantwortet werden“. Um deutsche Begriffe nachzuschlagen, benutzt Gabriel Online-Wörterbücher. Gefragt nach Blogs, antwortet er „nein, das ist eher eine veraltete Form“. Soziale Medien nutzt Gabriel in erster Linie zur Unterhaltung, wie er selbst hervorhebt: „Auf TikTok gibt es einen netten polnischen Herrn, der so interessante Dinge über die deutsche Sprache postet. Normalerweise gehe ich nicht direkt auf sein Profil, aber wenn sein Video erscheint, schaue ich es mir bis zum Ende an“.

Es fällt Gabriel schwer zu beantworten, ob er sich das Leben ohne Internet und Neue Medien vorstellen kann: „Es ist für mich schwer zu sagen, weil ich gleich in diesem digitalen Zeitalter geboren wurde. […] In den späten 90ern kam das Internet auf, und ich bin typischerweise in dem Alter, in dem das Internet überall war“. Auf die Frage, ob er sich das Fremdsprachenlernen im Bildungswesen ohne diese Technologien vorstellen könnte und ob es für ihn motivierend wäre, antwortete er „Also für mich wäre das schwierig. Früher haben die Leute so gelernt. Man müsste also an die Tafel malen“. Er schlussfolgert weiter: „Ich habe vor kurzem auch mit jemandem darüber gesprochen, dass alles jetzt so abläuft, dass es schnelle Informationen gibt. [...] Die TikToks selbst, es sind 10 Sekunden, und in diesen 10 Sekunden muss man die Aufmerksamkeit von jemandem erregen, damit er sich erinnert, ein Like gibt und

so weiter. Das ist auch ein bisschen beunruhigend. Die Eltern hier haben Recht, es geht nur um die Smartphones. Ich fange erst jetzt an, das zu bemerken. Es ist die Generation nach mir, die jünger ist, oder sagen wir die 2010er, die sind schon so überstimuliert, die bekommen überall schnelle Informationen und es ist auch schwierig, ihre Aufmerksamkeit für einen längeren Moment zu halten. Deshalb denke ich, dass wir die Art und Weise, wie sie lernen, langsam anpassen müssen. Ob es nun um Grammatik, Vokabeln oder ein anderes Thema geht, egal was es ist, sie müssen mit Wissen stimuliert werden, mit verschiedenen Reizen, so dass sie sich nicht lange konzentrieren, sondern nur für einen kurzen Moment, damit sie sich etwas merken".

4.2.7. Helena

Helena ist 20 Jahre alt und hat in ihrem Leben drei Fremdsprachen gelernt: Englisch, Deutsch und Spanisch. Deutsche lernt sie seit der vierten Klasse der Grundschule. Ihr Sprachniveau schätzt sie auf A2/B1-Niveau. Sie studiert Fremdsprachen, weil sie denkt, dass diese sehr zukunftsorientiert sind. Überdies: „Sprachen werden im Allgemeinen gebraucht, auch wenn man irgendwo hinreisen will. Ich interessiere mich auch einfach für Sprachen, vor allem, weil ich gerne neue Dinge lerne, neue grammatische Strukturen, neue Wörter. Ich bin auch sehr neugierig darauf, woher sie zum Beispiel kommen". In der Zukunft plant Helena ebenfalls mit Fremdsprachen zu arbeiten.

Helena beschreibt sich selbst als einen visuell-auditiven Typ. Sie betont: „Und was mich betrifft, wäre es großartig, wenn [in den im Unterricht eingesetzten Arbeitsmittel – KS] der Ton mit dem Bild verbunden wäre". Sie erklärt weiter, dass ihr Lieder und Filme helfen, sich an unterschiedliche Wörter bzw. Strukturen zu erinnern.

Helena hat ziemlich gute Erinnerungen an den Deutschunterricht aus ihrer Schulzeit. In der Grundschule (Klasse 4-6) sowie in der Sekundarstufe I (poln. *gimnazjum*) hatte sie eine engagierte Lehrerin, die den Unterricht immer abwechslungsreich gestaltete. Neben dem Kursbuch wurden auch unterschiedliche Wettbewerbe durchgeführt und die Schüler*innen hörten oft Lieder. In der Oberschule forderte die Lehrerin Helena und einige Mitschüler*innen, die sie sprachlich besser einschätzte, stärker heraus als den Rest der Klasse: „Die Lehrerin erwartete mehr von uns, als sie uns geben konnte. Sie verlangte von uns, dass wir bereits Themen beherrschten, die im Unterricht noch nicht behandelt worden waren. […] Sie hat uns einfach etwas ganz anderes gegeben als dem Rest der Klasse. Während unsere Klasse sich z. B. mit den deutschen Artikeln beschäftigte, mussten wir schon das Plusquamperfekt und andere schwierige Sachen machen". Die Unterrichtsstunden an der Universität gefallen Helena sehr

gut. Es gibt viele zusätzliche Materialien sowie Filme und Lieder, die mit den Kursbuchinhalten verbunden sind. Es wird auch viel auf Deutsch gesprochen: „Das ist auch eine Abwechslung, die wir in der Schule nicht hatten, wo wir uns nur auf Übungen konzentrierten, die man durchgehen musste, und nicht unbedingt auf Konversation. Ich glaube, diese Fähigkeit habe ich erst an der Uni wirklich entwickelt“. Auf die Frage , ob es gut sei, dass an der Universität auch andere Formen verwendet werden, antwortete sie: „Ja, ich finde, dass solche Elemente noch häufiger in den Unterricht integriert werden sollten, weil sie die Studierenden sozusagen aufwecken und sie sich auf die Fremdsprache konzentrieren können, aber auf eine etwas andere Art und Weise“.

Helena zeigt ein gutes Verständnis für die Begriffe „Multimodalität“ und „multimodale Texte“. Sie versteht sie folgenderweise: „Es handelt sich um Texte, in denen sowohl das Bild als auch der Text etwas sagen. Sie können irgendwie miteinander verbunden sein oder andere Themen betreffen, aber trotzdem einen gemeinsamen Kern haben“. Auf die Frage, ob multimodale Texte im Fremdspracheunterricht eingesetzt werden sollten, antwortet Helena positiv. Sie betont: „Ich denke, dass eine Vielfalt über das Kursbuch hinaus erforderlich ist“ und fügt hinzu, dass sie sowohl als eine kleine Abwechslung vom Unterrichtsthema dienen könnten: „Das wäre schön, weil es etwas Neues einführt, besonders, wenn die Schüler keine Energie zum Arbeiten haben“. Als auch als eine Form, mit der man im Unterricht arbeitet: „Ich würde es bevorzugen, wenn man nach dem Lied dieses analysiert, warum dort solch eine Struktur ist, warum hier solch ein Wort steht, wie es ersetzt werden kann und so weiter […]. Einfach nur eine Art Gespräch darüber“. Helena sagt, dass die Verwendung von multimodalen Texten im Fremdsprachenunterricht die Studierenden stärker motiviert: „Ich denke, es ist notwendig und sehr motivierend, weil wir uns nicht nur auf trockene Fakten, Regeln und Übungen konzentrieren, sondern auch auf andere Weisen und in anderen Bereichen, zum Beispiel auditiv, mit der Sprache in Berührung kommen“. Helena ist der Ansicht, dass multimodale Texte eine positive Wirkung auf das Gedächtnis haben: „Ich glaube, sie haben einen großen Einfluss auf das Gedächtnis, denn wenn wir uns für ein Bild, ein Plakat oder einen Film interessieren, können wir uns daran erinnern: ‚Es war so eine Szene‘, ‚es war so eine Zeichnung‘ und wir können es auf irgendeine Weise nutzen. Und bei einem Lied, nun, wissen Sie…, wenn es jemandem ins Ohr geht, wird er es sich selbst vorspielen, sogar ein paar Mal, und er wird es singen, und das hilft uns irgendwie, uns besser zu erinnern“. Helena betont jedoch, dass multimodale Texte eine größere Wirkung hätten, wenn sie im Unterricht als etwas Neues eingeführt würden, statt als etwas Alltägliches.

In ihrer Freizeit lernt Helena Fremdsprachen, indem sie sich fremdsprachige Filme und Serien in englischer und deutscher Sprache anschaut insbesondere weil es eine angenehme Möglichkeit ist, Zeit zu verbringen: „Ich greife gerne auf das zurück, was ich schon kenne […], wie bei Märchen und dann ist es auch einfacher, sie in der Fremdsprache anzusehen und zu verstehen“. Zusätzlich benutzt sie eine Smartphone-App, die als Spiel konzipiert ist, um dort „Menschen aus anderen Ländern zu treffen und mit ihnen zu chatten“. Diese App hilf ihr dabei, ihren Wortschatz zu erweitern und die Sprachbarriere zu überwinden. Helena nutzt beide Formen, Filme und die App, täglich.

Helena betont, dass das Leben ohne neue Technologien und das Internet sehr schwierig wäre: „Gerade der Kontakt mit Menschen über das Internet macht vieles einfacher. Ich glaube, das ist es, was ich vermissen würde… nicht irgendwelche Spiele oder sozialen Medien, sondern einfach den Kontakt mit anderen Menschen, weil es so viel einfacher ist, jemandem zu schreiben oder einfach in einer anderen Sprache zu sprechen“. Auf die Frage, ob sie auch ohne das Internet Fremdsprachen lernen würde, erwiderte sie: „Ich glaube nicht, dass ich sie aufgeben würde. Ich liebe Fremdsprachen zu sehr, um sie aufzugeben. Es würde zwar mehr Arbeit und doppelt so viel Zeit erfordern, aber ich denke auch, dass es helfen würde, die Inhalte besser zu behalten, wenn man sie selbst findet anstatt vorgefertigte Inhalte einfach aus dem Internet abzurufen“. Helena ist der Ansicht, dass das Internet den Menschen hilft, Zeit zu sparen, um notwendige Informationen zu finden, aber wenn es darum geht, etwas richtig zu lernen, müsse man doppelt so viel Zeit investieren.

4.3. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die halbstrukturierten Interviews hatten zum Ziel, die detaillierten Präferenzen der Studierenden beim Erlernen von Fremdsprachen sowohl im Bildungswesen als auch in der Freizeit zu erfassen und detaillierte Meinungen zur Arbeit mit multimodalen Texten im Fremdsprachenunterricht zu ermitteln. Obwohl die untersuchte Gruppe in dieser Phase der Forschung klein war (17 Personen) und die Untersuchung auf subjektiven Eindrücken der Teilnehmenden und der Forscherin basierte, ließ sie dennoch bestimmte Regelmäßigkeiten hinsichtlich des institutionellen Fremdsprachenunterrichts und der Betrachtung multimodaler Texte durch junge Menschen erkennen. Als Kriterium für die Bewertung der Zuverlässigkeit und Validität ihrer Untersuchung hat die Forscherin die Glaubwürdigkeit der Aussagen der Befragten herangezogen, die sich in deren Spontaneität und Aufrichtigkeit widerspiegelten. Darüber hinaus bemühte sie sich, die Forschung systematisch und kontinuierlich, nach dem erklärten Ziel durchzuführen.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Studierenden unterschiedliche Erfahrungen mit dem Deutschunterricht aus ihrer Schulzeit gemacht haben. Nach wie vor bildet das Kursbuch die Basis dieses Unterrichts. Studierende, deren Lehrkräfte sich streng auf dieses Arbeitsmittel beschränkten und hauptsächlich das Auswendiglernen seiner Inhalte forderten, haben negative Erinnerungen und geben an, dass sie nichts Nachhaltiges gelernt haben. Im Gegensatz dazu äußerten sich Studierende positiv, deren Lehrkräfte den Unterricht durch den Einsatz verschiedener Arbeitsmittel abwechslungsreicher gestalteten. Diese Tatsache zeigt, wie wertvoll es ist, eine Vielfalt an Arbeitsmitteln in den Unterricht zu integrieren. Obwohl die Studierenden ungern mit Kursbüchern arbeiten, da sie diese als „künstlich“ und „trocken“ empfinden (die Unbeliebtheit dieses Arbeitsmittels wurde auch durch die Umfrage belegt, bei der das Kursbuch die wenigsten Stimmen erhielt – siehe Kap. 4.1.4.2.), zeigten die durchgeführten Interviews, dass sie diesen dennoch eine sehr wichtige Rolle im Lehr-Lern-Prozess von Fremdsprachen zuschreiben. Die Mehrheit der interviewten Studierenden gab an, sich bewusst zu sein, dass „Kursbücher im Unterricht eingesetzt werden müssen, um bestimmte, vorgesehene Inhalte zu lernen, die dann in Prüfungen abgefragt werden“.

Auf die Frage nach dem idealen Unterrichtsansatz an der Universität äußerten sie am häufigsten den Wunsch nach Unterrichtsstunden, die auf einem Kursbuch basieren und durch zusätzliche Materialien ergänzt werden, die ihnen Alltagssituationen vermitteln und den Kontakt zur natürlichen, lebendigen Sprache ermöglichen. Besonders geschätzt werden online

verfügbare Inhalte und Spiele, die über Multimedia präsentiert werden. Diese Mittel werden vor allem deshalb bevorzugt, weil sie „multisensorisch sind“ und „eine abwechslungsreiche Ergänzung zum typischen Kursbuchunterricht bieten“. Darüber hinaus helfen sie den Studierenden, „sich besser auf den Unterricht zu konzentrieren“, „zum Denken angeregt zu werden“ und „sich zum Handeln zu motivieren“.

In ihrer Freizeit lernen die Studierenden Fremdsprachen am häufigsten, indem sie sich Kurz-/Langzeitfilme und/oder Serien ansehen, Lieder oder Podcasts anhören, Computerspiele spielen und soziale Medien nutzen. „Lernen durch Unterhaltung“ und „mit etwas, was mich interessiert“ – betonen sie. Die neuen Technologien (Smartphones, Laptops, Fernseher und das Internet) unterstützen sie dabei, diese Lernformen zu nutzen. Die von den Studierenden erwähnten Online-Materialien, die mehrere Sinne ansprechen, sind multimodale Texte. Die Interviews zeigten, dass fast die Hälfte der Studierenden die Begriffe „Multimodalität“ und „multimodale Texte“ kennt und diese auch erklären kann (insgesamt 8 von den 17 interviewten Personen waren in der Lage, diese Phänomene selbst zu definieren). Nach der Klärung dieser Begriffe äußerten fast alle Studierenden, dass sie multimodale Texte als effektiv empfinden. Sie glauben, dass die Arbeit mit solchen Texten im Unterricht dazu beitragen könnte, den behandelten Lernstoff schneller und nachhaltiger zu behalten. Die Mehrheit der Befragten empfindet multimodale Texte zudem als sehr motivierend. Die Studierenden sind sich ebenfalls bewusst, dass komplexere Formen der multimodalen Kommunikate (wie Werbungen, Poster und Diagramme) zusätzliche Kompetenzen zur Rezeption erfordern. Sie geben an, dass es ohne Unterstützung durch eine Lehrkraft oder das Internet manchmal schwierig wäre, solche Botschaften zu entschlüsseln und/oder zu analysieren. Trotzdem finden sie diese Herausforderung interessant und bereichernd. Die Arbeit mit multimodalen Texten kann eine willkommene Abwechslung zum reinen Auswendiglernen in der Schulen bieten. Die meisten Studierenden identifizieren sich als visuelle Lernende (siehe Antworten der Umfrage im Kapitel 4.1.4.2. sowie Interviews im Kapitel 4.2.) und betrachten daher multimodale Texte als besonders effektiv. Sie betonen, dass sie seit Beginn ihrer Bildungslaufbahn gezwungen sind, fremdsprachige Inhalte auswendig zu lernen. Obwohl dieses Lernverfahren von den meisten nicht gerne angewendet wird, betrachten sie es als notwendig und setzen dieses in der Weiterbildung gedankenlos fort. Zum einen, weil sich dieses Vorgehen in der Vergangenheit bewährt hat (z. B. durch Erlangung guter Noten), zum anderen, weil sie daran einfach gewöhnt sind. Wie sie jedoch später selbst feststellen, werden die auf diese Weise gelernten Inhalte nur im Kurzzeitgedächtnis gespeichert und schnell wieder vergessen. Um Inhalte nachhaltig zu

behalten, müssen sie diese „mehrmals im Kontext hören“ und „dazu angeregt werden, sie selbst zu verwenden“.

Das Bedürfnis nach dem Einsatz Neuer Medien und des Internets im Unterricht ergibt sich möglicherweise daraus, dass die heutigen Studierende zu Beginn des 21. Jahrhunderts geboren wurden. Sie sind im Zeitalter der digitalen Revolution aufgewachsen und hatten daher von Anfang an Kontakt mit technologischen Neuigkeiten. Alle Studierenden geben an, dass sie bereits süchtig nach Smartphones und dem Internet sind und dass diese Technologien ihren Alltag erheblich erleichtern. Einige können sich sogar ihr Leben ohne diese Geräte nicht mehr vorstellen. Dies bestätigt die 2003 von Prensky (2001: 3) geäußerten Worte, dass *Digital Natives* im Unterricht gänzlich andere Lehrmethoden erfordern:

> They are used to the instantaneity of hypertext, downloaded music, phones in their pockets, a library on their laptops, beamed messages and instant messaging. They’ve been networked most or all of their lives. They have little patience for lectures, step-by-step logic, and “tell-test” instruction.

Die Generation der *Digital Natives* muss kontinuierlich mit neuen, interaktiven Aufgaben herausgefordert werden. Es reicht nicht mehr aus, mit ihnen nur mit langen, rein schriftlichen Texten zu arbeiten. Multimodale Texte scheinen daher derzeit ein ideales Arbeitsmittel zum Fremdsprachenlernen zu sein. „Text und Bild: ein didaktisches Traumpaar“ lässt sich in Anlehnung an Ballstaedt (2009: 45) zusammenfassen.

Schlussfolgerungen

"Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach"
Prensky (2001: 1)

Die Welt unterliegt einem ständigen Wandel. Einen wesentlichen Einfluss darauf hat seit einigen Dekaden die sich immer schneller entwickelnde Technologie. Das Ausmaß dessen, inwiefern sie zusammen mit dem Internet das gegenwärtige Leben der Menschen bestimmt und verändert, ist so groß, dass man es bereits mit den Veränderungen vergleicht, die durch industrielle Revolution im 18. Jahrhundert ausgelöst wurden. Demzufolge werden die gegenwärtigen modernen Technologien nach dem Zeitalter der Elektrizität (Zweite Industrielle Revolution) und nach dem Zeitalter des Computers (Dritte Industrielle Revolution) als Vierte Industrielle Revolution bezeichnet (vgl. Schwab 2021: 10). Die Auswirkungen der Technologieentwicklung sind in nahezu allen Bereichen des menschlichen Lebens spürbar, auch bei jungen Menschen, die sich aktiv am sozialen Leben beteiligen und auf ihren Einstieg ins Berufsleben vorbereiten. Eine Umfrage zur Bildung der Zukunft (poln. *edukacja dla przyszłości*), die im Jahre 2018 unter Studierenden verschiedener polnischen Hochschulen durchgeführt wurde, beleuchtet diese Dynamik (vgl. Kraśniewksa/Dybaś-Stronkowska 2019). Diese Studie untersuchte die Erwartungen der gegenwärtigen Studierenden an die Hochschulbildung, identifizierte wichtige Kompetenzen für zukünftige gesellschaftliche und berufliche Teilhabe sowie bewertete die aktuelle Ausbildung an Universitäten hinsichtlich der Vermittlung dieser Kompetenzen. Die Untersuchung zeigte, dass Studierende zu grundlegenden Fähigkeiten, die für das tägliche Funktionieren wichtig sind, u. a. Sprachkenntnisse, Lernfähigkeit, kritisches Nutzen von Quellen, Datenanalyse, Interdisziplinarität und Kenntnisse der virtuellen Wert, einschließlich sozialer Medien zählen. Bezüglich der Kompetenzen, die für die Bewältigung komplexer Herausforderungen erforderlich sind, nennen sie insbesondere Problemlösungsfähigkeit, kritisches und kreatives Denken, Diskussionsfähigkeit, Bewusstsein für *cognitive biases* (dt. kognitive Verzerrungen, also Denkfallen), Fähigkeit zur Gruppen- und Teamarbeit, sowie Nutzung verlässlicher internationalen Quellen und Informationsmanagement. Im Falle der persönlichen Eigenschaften bzw. Charaktermerkmale, die die Art und Weise widerspiegeln, wie auf Veränderungen in der Umgebung reagiert wird, werden schließlich Stressbewältigung, Selbstvertrauen, Flexibilität, Achtsamkeit, Sensibilität sowie soziale Aktivität genannt (vgl. Kraśniewska/Dybaś-Stronkowska 2019: 65).

Aus den Ergebnissen dieser Studie lässt sich ableiten, dass junge Menschen neben Lernfähigkeit und Sprachkenntnissen im sozialen und beruflichen Leben großen Wert auf den kritischen und bewussten Umgang mit unterschiedlichen Informationsquellen, kreatives und kritisches Denken, Datenanalyse sowie Kenntnisse der virtuellen Welt legen. Diese Fähigkeiten umfassen vor allem persönliche und Medienkommunikationskompetenzen, die grundlegende Elemente der digitalen sowie multimodalen Kompetenz darstellen, auf die in der vorliegenden Arbeit einen besonderen Augenmerk gelegt wurde.

Die theoretische Untermauerung der vorliegenden Arbeit hat nachgewiesen, dass Multimodalität ein wesentlicher Bestandteil des heutigen sozialen Lebens ist und demzufolge auch im Bildungswesen Berücksichtigung finden sollte. Diese Erkenntnis wurde auch durch die im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit durchgeführte eigene Forschung bestätigt. Schmitz (2015: 10f.) verdeutlicht, dass:

> die Produzenten sehr viel Aufwand [betreiben], um per visueller Gestaltung (Corporare Identity, Bildauswahl, Design, Layout und Typographie) jedenfalls optisch Einheiten zu erzeugen und die Aufmerksamkeit der Rezipienten zu fesseln und lenken und/oder ihre Orientierung zu erleichtern. So entsteht ein Gefälle zwischen professionellen Anbietern und laienhaften Nutzern – ähnlich wie im Mittelalter zwischen schriftkundigen Gelehrten und der analphabetischen Masse. Wie seither der Unterricht in Lesen und Schreiben zur allmählichen Demokratisierung beitrug, könnten heute visuelle Bildung und Weiterbildung unser kulturelles Niveau weiterentwickeln helfen.

Die Arbeit mit multimodalen Texten im Fremdsprachenunterricht kann nicht nur die Entwicklung der sprachbezogener Kompetenzen in einer oder mehreren Fremdsprachen fördern. Sie entspricht auch den Erwartungen junger Menschen, die heutzutage die Fähigkeit zum kritischen und kreativen Denken sowie zur bewussten Analyse unterschiedlicher Informationsquellen betonen. Diese Fähigkeiten sind entscheidend, um kompetente Mitgestalter der modernen, einschließlich der virtuellen Welt zu werden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, das Phänomen der Multimodalität im Kontext der Fremdsprachenforschung zu behandeln und dabei die Potenziale und Bedingungen von multimodaler Texte im DaF-Unterricht zu bewerten. Da das Thema der Multimodalität und logovisueller Didaktik im Bildungswesen noch am Anfang steht, wäre es natürlich ratsam, dieses weiter zu entwickeln. Offen bleibt dabei eine Reihe von Fragen:

1. In welcher Bildungsphase sollte das Thema der Multimodalität eingeführt und sollten multimodale Aufgaben im Unterricht eingesetzt werden?
2. In welche Fächern sollte das Wissen über Multimodalität einbezogen werden?
3. Welche Formen von multimodalen Texten sind besonders geeignet für die Entwicklung welcher Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten der Lernenden?

4. Welche Formen sind besser für Lernende mit niedrigerem und welche für Lernende mit höherem Sprachniveau? Wovon hängt das ab?

Um das Forschungsproblem zu vertiefen und verlässliche Ergebnisse darüber zu erhalten, wie Lernende multimodale Texte wahrnehmen und verarbeiten (dies ist besonders wichtig, wenn man untersuchen will, ob die weitgehend selbst erstellten und selbst konstruierten Lernmaterialien im Unterricht wirklich effektiv sind), wäre es ratsam auch Eyetracking-Untersuchungen in diesem Kontext einzusetzen. Folgende Fragen könnten dabei beantwortet werden:

1. Wie werden solche multimodalen Texte von den Lernenden genau wahrgenommen?
2. Welche Elemente spielen in multimodalen Texten eine dominante Rolle? Auf welche Elemente konzentrieren sich die Lernenden am meisten?
3. Hat das Geschlecht der Lernenden einen Einfluss darauf, wie sie die multimodalen Texte wahrnehmen und verarbeiten?
4. Hat das Alter der Lernenden einen Einfluss darauf, wie sie die multimodalen Texte wahrnehmen und verarbeiten?
5. Wie verändert sich die Wahrnehmung und Verarbeitung multimodaler Aufgaben für Lernende mit unterschiedlichen Lernstilen?

Diese Fragen weisen auf konkrete Forschungsbereiche hin, deren empirische Untersuchung das Wissen über Multimodalität und logovisuelle Didaktik erweitern könnte.

Literaturverzeichnis

Aarseth E. J. (1997), *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.

Abraham U. (2009), *Filme im Deutschunterricht.* (= Reihe Praxis Deutsch). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Abraham U. (2013), *Kurzspielfilme im Deutschunterricht*. „Praxis Deutsch", Nr. 40(239), S. 4–14.

Abraham U., Sowa H. (2012), *Bilder lesen und Texte sehen. Symbiosen im Deutsch- und Kunstunterricht*. „Praxis Deutsch", Nr. 39(232), S. 4–19.

Adamek B. (2010), *Praca z filmem krótkometrażowym jako okazja do rozbudowania zasobu słownictwa na poziomie B1+, B2 i C1*. „Zeszyty Glottodydaktyczne", Nr. 2, S. 109–123.

Adamzik K. (2002), *Zum Problem des Textbegriffs. Rückblick auf eine Diskussion,* (in:) Fix U., Adamzik K., Antos G., Klemm M. (Hrsg.), Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage. (= Forum Angewandte Linguistik, 40). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 163–182.

Adamzik K. (2015), *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Neubearbeitung.* (= Germanistische Arbeitshefte 40). Tübingen: Niemeyer.

Antos G., Opiłowski R. (2015), *W drodze do lingwistyki obrazu. Kierunki rozwoju nowej subdyscypliny lingwistycznej z perspektywy polsko-niemieckiej*. „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs", Nr. 8, S. 11–36.

Arnold J. (2019), *The importance of affect in language learning.* „Neofilolog", Nr. 52(1), S. 11–14.

Arnold J., Brown H. D. (1999), *A map of the terrain*, (in:) Arnold J. (Hrsg.), Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–24.

Arnold K., Neuberger C. (2005), *Einführung*, (in:) Arnold K., Neuberger Ch. (Hrsg.), Alte Medien – neue Medien. Theorieperspektiven, Medienprofile, Einsatzfelder. Festschrift für Jan Tonnemacher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–18.

Assmann J. (2004), *Die Frühzeit des Bildes – Der altägyptische iconic turn*, (in:) Maar Ch., Burda H. (Hrsg.), Iconic turn. Die neue Macht der Bilder. Köln: DuMont, S. 304–322.

Baacke D. (2007), *Medienpädagogik*. (= Grundlagen der Medienkommunikation, 1). Tübingen: Niemeyer.

Baddeley A. D. (1992), *Is working memory working?* „Quarterly Journal of Experimental Psychology", Nr. 44(1), S. 1–31.

Baddeley A. D. (1986), *Working memory*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Baddeley A. D. (2000), *The episodic buffer: A new component of working memory?* „Trends in Cognitive Science“, Nr. 4(11), S. 417–423.

Baldry A., Thibault P. J. (2006), *Multimodal Transcription and Text Analysis. A multimedia toolkit and coursebook with associated on-line* course. London/New York: Equinox.

Ballstaedt S.-P. (2005), *Text-Bild-Kompositionen im Unterrichtsmaterial*. „Der Deutschunterricht“, Nr. 4, S. 61–70.

Ballstaedt S.-P. (2009), *Text und Bild: ein didaktisches Traumpaar,* (in:) Bredekamp H., Bruhn M., Werner G. (Hrsg.), Bildwelten des Wissens. Kunsthistorisches Jahrbuch für Bildkritik. Band 7.1. Bildendes Sehen. Berlin: Akademie Verlag, S. 45–55.

Bartmiński J, Niebrzegowska-Bartmińska S. (2009), *Tekstologia.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bauman T. (2001), *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych,* (in:) Pilch T., Bauman T. (Hrsg.), Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, S. 267–357.

Behrendt E. M. (2011), *Kurzfilm,* (in:) Koebner T. (Hrsg.), Reclams Sachlexikon des Films. Stuttgart: Reclam, S. 396–398.

Berger-Grabner D. (2016), *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele. 3. Auflage*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Biedroń A. (2019), *Czynniki afektywne w teorii i badaniach nad zdolnościami językowymi.* „Neofilolog“, Nr. 52(1), S. 29–41.

Bielska M. (2016), *Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene in außerschulischen Institutionen Pommerns und Westpommerns unter besonderer Berücksichtigung von Programmen und Lehrmaterialien*. Poznań: Wydział Neofilologii UAM.

Blell G. (2010), *Der Leser als ‚Gränzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen,* (in:) Hecke C., Surkamp C. (Hrsg.), Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr, S. 94–109.

Boehm G. (1994), *Die Wiederkehr der Bilder,* (in:) Boehm G. (Hrsg.), Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink, S. 11–38.

Böhn A., Seidler A. (2014), *Mediengeschichte. Eine Einführung. 2. Auflage.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Brandi M.-L. (1996), *Video im Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Bredekamp H. (2004), *Drehmomente – Merkmale und Ansprüche des iconic turn,* (in:) Maar Ch., Burda H. (Hrsg.), Iconic turn. Die neue Macht der Bilder. Köln: DuMont, S. 15–26.

Brinker K. (2005), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. (= Grundlagen der Germanistik, 29). Berlin: Erich Schmidt.

Brüggen N., Bröckling G. (2017), *Außerschulische Medienkompetenzförderung*, (in:) Gapski H., Oberle M., Staufer W. (Hrsg.), Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. (= Schriftenreihe Band 10111). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 155–165.

Bucher H.-J. (2010), *Multimodalität – eine Universalie des Medienwandels: Problemstellungen und Theorien der Multimodalitätsforschung*, (in:) Bucher H.-J., Gloning T., Lehnen K. (Hrsg.), Neue Medien – Neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 41–79.

Bucher H.-J. (2011a), *Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität*, (in:) Diekmannshenke H., Klemm M., Stöckl H. (Hrsg.), Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt, S. 123–156.

Bucher H.-J. (2011b), *»Man sieht, was man hört« oder: Multimodales Verstehen als interaktionale Aneignung. Eine Blickaufzeichnungsstudie zur audiovisuellen Rezeption*, (in:) Schneider J. G., Stöckl H. (Hrsg.), Medientheorien und Multimodalität. Ein TV-Werbespot – Sieben methodische Beschreibungsansätze. Köln: Herbert von Halem, S. 109–150.

Bucher H.-J. (2012), *Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption*, (in:) Bucher H.-J., Schumacher P. (Hrsg.), Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–82.

Bucher H.-J., Schumacher P. (2012), *Einleitung: Interaktionale Rezeptionsforschung*, (in:) Bucher H.-J., Schumacher P. (Hrsg.), Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–14.

Bucher H.-J., Schumacher P. (Hrsg.) (2012), *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung.* Wiesbaden: Springer VS.

Burger H. (2010), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 4. Auflage.* (= Grundlagen der Germanistik, 36). Berlin: Erich Schmidt.

Chamot A. U. (2004), *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. „Electronic Journal of Foreign Language Teaching", Nr. 1, S. 14–26.

Cieśla M. (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Comenius J. A. (1910) [[1]1658], *Orbis sensualium pictus*. [Hrsg. von Johannes Kühnel]. Leipzig: Klinkhardt.

Comenius J. A. (1970) [[1]1849], *Böhmische Didaktik*. [Hrsg. von Klaus Schaller]. Paderborn: Schöningh.

Comenius J. A. (1994) [[1]1657], *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren,.10. Aufl*. [Hrsg. von Andreas Flitner]. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dai D. Y., Sternberg R. J. (2012), *Beyond Cognitivism: Toward an Integrated Understanding of Intellectual Functioning and* Development, (in:) Dai D. Y., Sternberg R. J. (Hrsg.), Motivation, Emotion and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–38.

Damasio A. R. (1996), *The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex.* (= Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences, 351). London: Royal Society, S. 1413–1420.

Dąbrowski A. (2012), Wpływ emocji na poznanie. „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria", Nr. 3(83), S. 315–335.

Demarmels S. (2007), *Konvergenz und Divergenz im Text-Bild-Design von politischen Plakaten,* (in:) Roth K. S., Spitzmüller J. (Hrsg.), Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation. Konstanz: UVK, S. 143–160.

Dewaele J.-M., Petrides K. V., Furnham A. (2008), *Effects of trait Emotional Intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals. A review and empirical investigation*. „Language Learning", Nr. 58(4), S. 911–960.

Diekmannshenke H. (2008), *Text-Bild-Kommunikation am Beispiel der Postkarte,* (in:) Pohl I. (Hrsg.), Semantik und Pragmatik – Schnittstellen. (= Sprache, System und Tätigkeit, 59), Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 85–107.

Dillon A., Gabbard R. (1998), *Hypermedia as an educational technology: A review of the quantitative research literature on learner comprehension, control and style*. „Review of Educational Research", Nr. 68(3), S. 322–349.

Dörner D., Stäudel T. (1990), *Emotion und Kognition*, (in:) Scherer K. (Hrsg.), Psychologie der Emotion. Göttingen: Hogrefe, S. 293–344.

Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition.* New York: Routledge.

Dörnyei Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei Z. (2010), *The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective,* (in:) Macaro E. (Hrsg.), Continuum companion to second language acquisition. London: Continuum, S. 247–267.

Dreisbach G. (2008), *Wie Stimmungen unser Denken beeinflussen*. „Report Psychologie“, Nr. 6, S. 289–298.

Droździał-Szelest K. (1997), *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language.* Poznań: Motivex.

Duff P. A. (2008), *Case Study Research in Applied Linguistics.* New York/London: Routledge.

Dürscheid Ch. (2011), *Medien in den Medien, Szenen im Bild. Eine pragmatische Kommunikat-Analyse*, (in:) Schneider J. G., Stöckl H. (Hrsg.), Medientheorien und Multimodalität. Ein TV-Werbespot – Sieben methodische Beschreibungsansätze. Köln: Herbert von Halem, S. 88–108.

Eckkrammer E. M., Held G. (Hrsg.) (2006), *Textsemiotik. Studien zu multimodalen Texten.*(= Sprache im Kontext, 23) Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Ewert O. (1965), *Gefühle und Stimmungen,* (in:) Thomae H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie. Band 2. Motivation. Göttingen: Hogrefe, S. 229–271.

Fei V. L. (2004), *Developing an Integrative Multi-semiotic Model*, (in:) O'Halloran K. L. (Hrsg.), Multimodal Discourse Analysis. Systemic Functional Perspectives. London/New York: Continuum, S. 220–246.

Fetherston T. (1998), *A socio-cognitive framework for researching learning with IMM*. „Australian Journal of Educational Technology“, Nr. 14(2), S. 98–106.

Fix U. (1996), *Textstil und KonTextstile. Stil in der Kommunikation als umfassende Semiose von Sprachlichem, Parasprachlichem und Außersprachlichem*, (in:) Fix U., Lerchner G. (Hrsg.), Stil und Stilwandel. Bernhard Sowinski zum 65. Geburtstag gewidmet. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 111–132.

Fix U. (2008), *Text und Textlinguistik*, (in:) Nina Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen.* Tübingen: Gunter Narr, S. 15–34.

Fix U. (2009), *Aktuelle linguistische Textbegriffe und der literarische Text. Bezüge und Abgrenzungen*, (in:) Winko S., Jannidis F., Lauer G. (Hrsg.), Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. (= Revisionen. Grundbegriffe der Literaturtheorie, 2). Berlin/New York: de Gruyter, S. 103–135.

Flick U. (2008), *Triangulation. Eine Einführung. 2. Auflage.* (= Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frey S. (1999), *Die Macht des Bildes. Der Einfluß nonverbaler Kommunikation auf Kultur und Politik.* Bern: Huber.

Fricke E. (Hrsg.) (2012), *Grammatik multimodal. Wie Wörter und Gesten zusammenwirken.* (= Linguistik – Impulse & Tendenzen, 40), Berlin/Boston: de Gruyter.

Gabler N. (2001), *Das Leben, ein Film. Die Eroberung der Wirklichkeit durch das Entertainment.* München: Goldmann.

Gapski H., Oberle M., Staufer W. (Hrsg.) (2017), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. (= Stiftenreihe Band 10111). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung Verlag.

Gardner R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner R. C., MacIntyre P. D. (1992), *An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?* „Studies in Second Language Acquisition", Nr. 13, S. 57–72.

Gardner R. C., MacIntyre P. D. (1993), *On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning*. „Language Learning", Nr. 43(2), S. 157–194.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Berlin: Langenscheidt.

Gnach A. Perrin D. (2011), *Kritische Situationen und Gute Praktiken: Text-Bild-Strategien kooperativer Nachrichtenproduktion*, (in:) Diekmannshenke H.-J., Klemm M., Stöckl H. (Hrsg.), Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele. (= Philologische Studien und Quellen, 228). Berlin: Erich Schmidt, S. 213–229.

Goodling L. B. (2014), *The Multimodal Turn in Hihger Education. On Teaching, Assessing, Valuing Multiliteracies*. „Pedagogy", Nr. 14(3), S. 561–568.

Goschke T., Dreisbach G. (2011), *Kognitiv-affektive Neurowissenschaft: Emotionale Modulation des Erinnerns, Entscheidens und Handelns*, (in:) Wittchen H.-U., Hoyer J. (Hrsg.), Klinische Psychologie & Psychotherapie. 2. Auflage. Berlin: Springer, S. 129–168.

Griffiths C. (Hrsg.) (2008), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gross S. (1994), *Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozeß.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Große F. (2009), *Linguistische Bildanalysen am Beispiel von Marken- und Werbekommunikation*, (in:) Janich N. (Hrsg.), Marke und Gesellschaft. Markenkommunikation im Spannungsfeld von Werbung und Public Relations. (= Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation). Wiesbaden: VS Research, S. 149–160.

Große F. (2011), *Bild-Linguistik. Grundbegriffe und Methoden der linguistischen Bildanalyse in Text- und Diskursumgebungen.* (= Germanistische Arbeiten zu Sprache und Kulturgeschichte, 50). Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

Hallet W. (2010), *Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdspracheunterricht,* (in:) Hecke C., Surkamp C. (Hrsg.), Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr, S. 26–54.

Halliday M. A. K. (1978), *Language as Social Semiotic.* London: Edward Arnold.

Hänze M. (1998), *Denken und Gefühl. Wechselwirkung von Emotion und Kognition im Unterricht.* Berlin/Kriftel/Neuwied: Luchterhand.

Hecke C., Surkamp C. (2010), *Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht,* (in:) Hecke C., Surkamp C. (Hrsg.), Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr, S. 9–24.

Hede A. (2002), *An Integrated Model of Multimedia Effects on Learning*. „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia", Nr. 11(2), S. 177–191.

Hedling E. Lagerroth U.-B. (2002), *Introduction*. *In Pursuit of Functional Aspects of Intermedia Studies,* (in:) Hedling E., Lagerroth U.-B. (Hrsg.), Cultural Functions of Intermedial Exploration. (= Internationale Forschungen zur Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft, 62). Amsterdam/New York, NY: Rodopi, S. 7–13.

Heinemann W. (2000), *Textsorte – Textmuster – Texttyp,* (in:) Brinker K., Antos G., Heinemann W., Sager S. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: de Gruyter, S. 507–522.

Herberichs C. (2018), *Text-Bild-Lektüren. Multimodalität im Deutschunterricht am Beispiel illustrierter Flugblätter des 17. Jahrhunderts,* (in:) Bozkaya I., Herberichs C., Sosna A. (Hrsg.), Illustrierte Flugblätter der Frühen Neuzeit im Deutschunterricht. (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 65). Göttingen: V&R unipress, S. 57–69.

Hieronimus H. (2014), *Einleitung,* (in:) Hieronimus M. (Hrsg.), Visuelle Medien im DaF-Unterricht. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 90). Göttingen: Universitätsverlag, S. III–XV.

Hines S. (2014), *Multimodal Literacy and Why It Matters: A Brief Overview*. „Against the Grain", Nr. 26(4), S. 14–16.

Hoffmann M. (2001), *Der gezeichnete Witz und der ästhetische Code. Über Text-Bild- und andere Beziehungen in der Scherzkommunikation,* (in:) Jakobs E.-M., Rothkegel A. (Hrsg.), Perspektiven auf Stil. (= Reihe Germanistische Linguistik, 226). Tübingen: Niemeyer, S. 127–148.

Holly W. (2004), *Fernsehen.* (= Grundlagen der Medienkommunikation, 15). Tübingen: Niemeyer.

Holly W. (2007): *Audiovisuelle Hermeneutik. Am Beispiel des TV-Spots der Kampagne „Du bist Deutschland“*, (in:) Hermanns F., Werner H. (Hrsg.), Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens. Tübingen: Niemeyer, S. 387–426.

Holly W. (2009), *Der Wort-Bild-Reisverschluss. Über die performative Dynamik der audiovisuellen Transkriptivität*, (in:) Feilke H., Linke A. (Hrsg.), Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt. (= Reihe Germanistische Linguistik, 283). Tübingen: Niemeyer, S. 389–406.

Holly W. (2010), *Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache von Hörfunk und Fernsehen*, (in:) Fix U., Gardt A., Knape J. (Hrsg.), Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 31/2). Berlin/New York: de Gruyter, S. 2197–2210.

Holly W. (2011), *Bildüberschreibungen. Wie Sprechtexte Nachrichtenfilme lesbar machen (und umgekehrt)*, (in:) Diekmannshenke H.-J., Klemm M., Stöckl H. (Hrsg.), Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele. (= Philologische Studien und Quellen, 228). Berlin: Erich Schmidt, S. 233– 254.

Holzheid A. (2011), *Das Medium Postkarte. Eine sprachwissenschaftliche und mediengeschichtliche Studie.* (= Philologische Studien und Quellen, 231). Berlin: Erich Schmidt.

Hoppe A., Kohlscheen W., Voss K.-J. (2004), *Von Texten zu Bildern und von Bildern zu Texten – Rezeption und produktive Aneignung zweier Symbolsysteme in Unterrichtsbeispielen*. „Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes“, Nr. 51(2), S. 154–174.

Hu X., Reiterer S. M. (2009), *Personality and pronunciation talent in second language acquisition*, (in:) Dogil G., Reiterer S. (Hrsg.), Language Talent and Brain Activity. (= Trends in applied linguistics 1). Berlin/New York, NY: Mouton de Gruyter, S. 97–130.

Izard C. E. (1994), *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundalgen der Emotionspsychologie, 2. Auflage*. Weinheim/Basel: Beltz.

Jakobson R. (1971), *Fundamentals of language.* The Hague: Mouton.

Jaroszewska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków.* „Języki obce w szkole“, Nr. 4, S. 52–66.

Jaroszewska A. (2020), *Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych.* „Neofilolog“, Nr. 54(2), S. 245–268.

Jaworska M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Jaworska M. (2022), *Paradygmat afektywno-kognitywny w badaniach procesu uczenia się i nauczania języków obcych w kontekście komunikacji specjalistycznej*. „Neofilolog“, Nr. 58(1), S. 27–41.

Jäger L. (2002), T*ranskriptivität. Zur medialen Logik der kulturellen Semantik*, (in:) Jäger L., Stanizek G. (Hrsg.), Transkribieren. Medien/Lektüre. München: Fink, S. 19–41.

Jäger L. (2010), *Intermedialität – Intramedialität – Transkriptivität. Überlegungen zu einigen Prinzipien der kulturellen Semiosis*, (in:) Deppermann A., Linke A. (Hrsg.), Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton. Berlin/New York: de Gruyter, S. 301–323.

Jensen E. (1998), *Teaching with the brain in mind.* Arlington, VA: ASCD.

Jewitt C. (Hrsg.) (2009), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.* London/New York: Routledge.

Kalantzis M., Cope B. (2012), *Literacies.* Melbourne: Cambridge University Press.

Kalyuga S. (2000), *When using sound with a text or picture is not beneficial for learning*. „Australian Journal of Educational Technology“, Nr. 16(2), S. 161–172.

Kapuścińska A. (2015), *Sind Texte wirklich multikodal? Zum Umfang des Text-Begriffs im Kontext massenmedialer Kommunikation*. „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs“, Nr. 8, S. 63–75.

Karakaya F., Ainscough T. L., Chopoorian J. (2001), *The Effects of Class Size and Learning Style on Student Performance in a Multimedia-Based Marketing Course*. „Journal of Marketing Education“, Nr. 23(2), S. 84–90.

Karpińska-Szaj K. (2010), *Dialog w metodzie indywidualnych przypadków.* „Neofilolog“, Nr. 34, S. 81–90.

Kaunzner U. (2018), *Comics im Sprachunterricht – ein Weg zum adäquatem Sprechausdruck,* (in:) Reeg U., Ehrhardt C., Kaunzner U. A. (Hrsg.), Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht. (= Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, 6). Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 77–94.

Kettanurak V., Ramamurthy K., Haseman W. D. (2001), *User attitude as a mediator of learning performance improvement in an interactive multimedia environment: An empirical investigation of the degree of interactivity and learning styles*. „International Journal of Human-Computer Studies“, Nr. 54, S. 541–583.

Kleinert W., Schwalm D. (2010), *Reizende Bilder: Cartoons von Frauen und Männern*. Oldenburg: Lappan.

Kleinginna P. R., Kleinginna A. M. (1981), *A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition*. „Motivation and Emotion“, Nr. 5(4), S. 345–379.

Klemm M., Stöckl H. (2011), *„Bildlinguistik" – Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate*, (in:) Diekmannshenke H.-J., Klemm M., Stöckl H. (Hrsg.), Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. (= Philologische Studien und Quellen, 228). Berlin: Erich Schmidt, S. 7–18.

Kraśniewksa N., Dybaś-Stronkowska M. (2019), *Edukacja dla przyszłości w ocenie studentów*, (in:), Chmielecka E., Kraśniewska N. (Hrsg.), Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, S. 61–80.

Kraus L. A., Reed W. M., Fitzgerald G. E. (2001), *The effects of learning style and hypermedia prior experience on behavioral disorders knowledge and time on task: A case-based hypermedia environment*. „Computers in Human Behavior", Nr. 17, S. 125–140.

Krause A., Schmitz U. (2021), *Editorial. Linguistik und Multimodalität / Linguistics and Multimodality*. „Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie", Nr. 99, S. 9–14.

Kress G. (2010), *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London/New York: Routledge.

Kress G., Jewitt C., Ogborn J., Tsatsarelis Ch. (2000), *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Calssroom.* (= Advances in Applied Linguistic). London: Continuum.

Kress G., van Leeuwen T. (1996), *Reading Images. The Grammar of Visual Design.* London/New York: Routledge.

Kress G., van Leeuwen T. (1998), *Front Pages: The (critical) Analysis of Newspaper Layout*, (in:) Bell A., Garett P. (Hrsg.), Approaches to Media Discourse. Oxford: Blackwell, S. 186–219.

Kress G., van Leeuwen T. (2001), *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication.* London: Arnold.

Leitzke-Ungerer E. (Hrsg.) (2009), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung.* (= Romanische Sprachen und ihre Didaktik, 25). Stuttgart: *ibidem.*

Lemke J. L. (1998), *Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text*, (in:) Martin J. R., Veel R. (Hrsg.), Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science. London: Routledge, S. 87–113.

Levinson P. (2009), *New new media.* Boston, MA: Allyn & Bacon (= Penguin Academics Series).

Liebsch D. (2012), *„Uneigentliche Bilder". Zur (historischen) Bildsemantik und -metaphorik,* (in:) Liebsch D., Mößner, N. (Hrsg.), Visualisierung und Erkenntnis. Bildverstehen und Bildverwenden in Natur- und Geisteswissenschaften. Köln: Herbert von Halem, S. 58–80.

Linksman R. (2000), *W jaki sposób się uczyć.* Warszawa: Świat Książki.

Lischeid T. (2012), *Diagrammatik und Mediensymbolik. Multimodale Darstellungsformen am Beispiel der Infografik.* Duisburg: UVRR (Universitätsverlag Rhein-Ruhr).

Lobinger K. (2012), *Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft*. (= Medien – Kultur – Kommunikation). Wiesbaden: Springer VS.

Luginbühl M. (2011), *Vom kommentierten Realfilm zum multimodalen Komplex. Sprache-Bild-Beziehungen in Fernsehnachrichten im diachronen und internationalen Vergleich,* (in:) Diekmannshenke H.-J., Klemm M., Stöckl H. (Hrsg.), Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele. (= Philologische Studien und Quellen, 228). Berlin: Erich Schmidt, S. 257–276.

Luhmann N. (1997), *Die Realität der Massenmedien*. 2. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Lüdeking K. (2005), *Was unterscheidet den pictorial turn vom linguistic turn?* (in:) Sachs-Hombach K. (Hrsg.), Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung. Köln: Herbert von Halem, S. 122–131.

Lütge Ch., Owczarek C. (2019), *Zur Rolle von Musik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht – audio literacy als Teil von multiliteracies,* (in:) Falkenhagen Ch., Volkmann L. (Hrsg.), Musik im Fremdspracheunterricht. Tübingen: Narr, S. 17–27.

Lütgeharm R. (2019), *Diagramme im Unterricht verstehen & darstellen.* Kerpen: Kohl-Verlag.

Łobocki M. (2006), *Metody i techniki badań pedagogicznych.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Macaire D., Hosch W. (2002), *Bilder in der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.

Maćkiewicz J. (2016), *Jak można badać przekazy multimodalne*. „Język Polski", Nr. 96(2), S. 18–27.

Maćkiewicz J. (2017), *Badanie mediów multimodalnych – multimodalne badanie mediów*. „Studia Medioznawcze", Nr. 2(69), S. 33–42.

Maćkiewicz J. (2021), *Badanie ram multimodalnych – rekonesans.* „Media Biznes Kultura", Nr. 1(10), S. 9–19.

Makowska M. (2014), *Beschriebene Bilder – bebilderte Sprache. Zur Materialität und Medialität von Sprache-Bild-Texten am Beispiel von deutschen Demotivatoren.* „Germanica Wratislaviensia", Nr. 139, S. 229–245.

Makowska M. (2015), *Schönheit zeigen und beschreiben – Einige Bemerkungen zu Schönheitsfragen kodierenden Sehflächen*. „Studia Germanica Gedanensia", Nr. 33, S. 236–244.

Makowska M. (2018), *Tekst multimodalny w glottodydaktyce*. „Neofilolog“, Nr. 50(2), S. 215–230.

Maruszewski T. (2011), *Psychologia poznania. Umysł i świat. Gdańsk*: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Maruszewski T. (2017), *Psychologia poznania. Umysł i świat. Nowe poszerzone wydanie.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Mayer R. E. (2001), *Multimedia learning.* New York: Cambridge University Press.

Mayer R. E. (2005), *Cognitive Theory of Multimedia Learning*, (in:) Mayer R. E. (Hrsg.), The Cambridge handbook of multimedia learning. Ney York: Cambridge University Press, S. 31–48.

Mayer R. E., Anderson R. B. (1991), *Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis*. „Journal of Educational Psychology“, Nr. 83(4), S. 484–490.

Mayer R. E., Bove W., Bryman, A., Mars R., Tapangco L. (1996), *When less is more: Meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons*. „Journal of Educational Psychology“, Nr. 88(1), S. 64–73.

Mayer R. E., Sims V. K. (1994), *For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning*. „Journal of Educational Psychology“, Nr. 86(3), S. 389–401.

McNeil B. J., Nelson K. R. (1991), *Meta-analysis of interactive video instruction. A 10-year review of achievement effects*. „Journal of Computer-Based Instruction“, Nr. 18(1), S. 1–6.

Mendelssohn M. (1989) [[1]1783], *Jerusalem oder über religiöse Macht und Judentum*, (in:) Thom M. (Hrsg.:), Schriften über Religion und Aufklärung. Berlin: Union Verlag, S. 351–458.

Michalczyk S. (2017), *Kognicje i emocje w procesie recepcji mediów*. „Rocznik prasoznawczy“, Nr. 11, S. 11–31.

Michalewski K. (2009), *Komunikaty mieszane*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Michalewski, K. (2011): Tekst – komunikat, język – system komunikacji, (in:) Ološtiak M., Ivanová M., Slančová D. (Hrsg.), Vidy jazyka a jazykovedy. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, S. 63–67.

Mills K. A., Unsworth L. (2017), *Multimodal literacy*, (in:) Noblit G. (Hrsg.), Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press, S. 1–29.

Mitchell W. J. T. (1992), *The pictorial turn*. „Artforum“, Nr. 30(7), S. 89–94.

Moreno R., Mayer R. (2003), *Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning.* „Educational Psychologist“, Nr, 38, S. 43–52.

Moreno R., Mayer R. (2007), *Interactive Multimodal Learning Environments: Special Issue on Interactive Learning Environments: Contemporary Issues and Trends*. „Educational Psychology Review“, Nr. 19, S. 309-326.

Mousavi S. Y., Low R., Sweller J. (1995), *Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes*. „Journal of Educational Psychology“, Nr. 87(2), S. 319–334.

Moyer A. (1999), *Ultimate attainment in L2 phonology.* „Studies in Second Language Acquisition“, Nr. 21, S. 81–108.

Moyer A. (2007), *Empirical considerations on the age factor in L2 phonology.* „Issues in Applied Linguistics“, Nr. 15(2), S. 109–127.

Muckenhaupt M. (1986), *Text und Bild. Grundfragen der Beschreibung von Text-Bild-Kommunikationen aus sprachwissenschaftlicher Sicht.* (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 271). Tübingen: Narr.

Müller Ch. M. (2012), *Multimodalität und multimodale Kompetenz. Text-Bild-Kommunikate im Social Web*. „Der Deutschunterricht“, Nr. 64(6), S. 22–33.

Myczko K. (2013), *Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym.* „Lingwistyka Stosowana“, Nr. 8, S. 93–102.

Myszka F. (2022), *Online-Fremdsprachenunterricht in der Oberschule – Forschungsbericht*. „Neofilolog“, Nr. 59(2), S. 92–108.

Najjar L. J. (1998), *Principles of educational multimedia interface design*. „Human Factors“, Nr. 40(2), S. 311–323.

Nöth W. (2000a), *Der Zusammenhang von Text und Bild*, (in:) Brinker K., Antos G., Heinemann W., Sager S. F. (Hrsg.), Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16/1). Berlin/New York: de Gruyter, S. 489–496.

Nöth W. (2000b), *Handbuch der Semiotik. 2. Auflage.* Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

Nowakowska-Buryła I., Joński T. (2012), *Eyetrackingowe badania prezentacji multimedialnych*, (in:) Skrzydlewski W., Dylak S. (Hrsg.), Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej. Rzeszów: URz, S. 487–499.

Nowicki S. (2020), *Wpływ jakości materiałów dydaktycznych w e-learningu na zaangażowanie w procesie uczenia się*. „Toruńskie Studia Bibliologiczne“, Nr 1(24), S. 105–122.

O’Halloran K. L., Smith B.A. (2011), *Multimodal studies*, (in:) O’Halloran K. L., Smith B. A. (Hrsg.), Multimodal studies. Exploring issues and domains. New York: Routledge, S. 1–13.

OECD (2001), *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000.* Paris: OECD.

Opiłowski R. (2013), *Von der Textlinguistik zur Bildlinguistik. Sprache-Bild-Texte im neuen Forschungsparadigma.* „Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten/Czasopismo Stowarzyszenia Germanistów Polskich ZVPG", Nr. 3, S. 217–225.

Opiłowski R. (Hrsg.) (2015), *Der multimodale Text aus kontrastiver Sicht. Textdesign und Sprache-Bild-Beziehungen in deutschen und polnischen Pressetexten.* (= Breslauer Studien zur Medienlinguistik). Wrocław/Dresden: ATUT/Neisse.

Oxford R. L., Ehrmann M. (1993), *Second Language Research on Individual Differences*. „Annual Review of Applied Linguistics", Nr. 13, S. 188–205.

Paivio A. (1986), *Mental representations: A dual coding approach.* New York: Oxford University Press.

Pawlak M. (2009), *Metodologia badań nad strategiami uczenia się języka obcego*. „Neofilolog", Nr. 32, S. 65–83.

Pawlak M. (2017), *Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne*. „Neofilolog", Nr. 48(1), S. 9–28.

Pawlak M. (2018), *Zależność między poziomem opanowania gramatyki a wybranymi czynnikami kognitywnymi i afektywnymi: zarys projektu badawczego.* „Neofilolog", Nr. 50(2), S. 197–214.

Penney C. G. (1989), Modality effects and the structure of short-term memory. „Memory & Cognition", Nr. 17(4), S. 398–422.

Perrin D. (2006), *Medienlinguistik.* Konstanz: UVK.

Pfeifer W. (Hrsg.) (1995), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Pieklarz-Thien M. (2015), *Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Exemplarische Anwendungen*. (= Danziger Beiträge zur Germanistik, 50). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Poprzęcka M. (1998), *Wiersze i obrazy*, (in:) Kowalczykowa A. (Hrsg.), Zbliżenia: literatura, obraz, mit. Warszawa: Stentor.

Posner R. (1968), *Zur Systematik der Beschreibung verbaler und nonverbaler Kommunikation*, (in:) Bosshardt H.-G. (Hrsg.), Perspektiven auf Sprache: Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann. Berlin: de Gruyter, S. 267–313.

Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon", Nr. 9(5), S. 1–6.

Pruisken T. (2007), *Medialität und Zeichen. Konzeption einer pragmatisch-sinnkritischen Theorie medialer Erfahrung.* Würzburg: Königshausen & Neumann.

Radziewicz T. (2017), *Od ekfrazy do infrazy*, (in:) Andruczyk K, Gorlewska E., Korotkich K. (Hrsg.), Logos. Filozofia słowa. Szkice o pograniczach języka, filozofii i literatury. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku. Wydział Teologiczny. Instytut Filologii Polskiej, S. 167–181.

Raith M. (2014), *Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen*, (in:) Hieronimus M. (Hrsg.), Visuelle Medien im DaF-Unterricht. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 90). Göttingen: Universitätsverlag, S. 25–52.

Raith M. (2016), *Sagt ein Bild mehr als tausend Worte? Die Rezeption von Text-Bild-Kommunikaten als spezifische Form des Sehleseverstehens*, (in:) Michler Ch., Reimann D. (Hrsg.), Sehverstehen im Fremdspracheunterricht. Tübingen: Narr Verlag, S. 203–227.

Roesler A. (2003), *Medienphilosophie und Zeichentheorie*, (in:) Münker S., Roesler A., Sandbothe M. (Hrsg.), Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 34–52.

Rokoszewska K. (2010), *Planowanie i przeprowadzanie eksperymentu naukowego w badaniach glottodydaktycznych*. „Neofilolog", Nr. 34, S. 171–182.

Rorty R. (1967), I*ntroduction. Metaphilosophical Difficulties of Linguistic Philosophy*, (in:) Rorty R. (Hrsg.), The Linguistic Turn. Recent Essays in Philosophical Method. Chicago/London: The University of Chicago Press, S. 1–39.

Rosebrock C., Wirthwein H. (2014), *Lesen – mit Texten und Medien umgehen*, (in:) Behrens U. u. a. (Hrsg.), Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen, S. 111–166.

Rössler A. (2005), *Im Bilde sein*. „Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch", Nr. 9, S. 4–9.

Runkehl J. (2005), *Text-Bild-Konstellation*, (in:) Siever T., Schlobinski P., Runkehl J. (Hrsg.), Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. (= Linguistik – Impulse & Tendenzen, 10). Berlin/New York: de Gruyter, S. 202–218.

Sachs-Hombach K. (2005), *Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Sanders J., Albers P. (2010), *Multimodal Literacies: An Introduction*, (in:) Sanders J., Albers P. (Hrsg.), Literacies, the Arts and Multimodality. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, S. 1–25.

Scherer K. R. (1984), *On the Nature and Function of Emotion. A Component Process Approach*, (in:) Scherer K. R., Ekman P. (Hrsg.), Approaches to Emotion. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 293–317.

Scherer K. R. (2000), *Psychological Models of Emotion*, (in:) Borod J. C. (Hrsg.), The Neuropsychology of Emotion. Oxford: Oxford University Press, S. 137–162.

Schmäling B. (2014), Aktuelle Kurzfilme im DaF-Unterricht: „Feierlich reist“ und „Fraktur“, (in:) Hieronimus M. (Hrsg.), Visuelle Medien im DaF-Unterricht. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 90). Göttingen: Universitätsverlag, S. 319–334.

Schmitz U. (2001), *http://www.ellipsen.de*, (in:) Lehr A., Kammerer M., Konerding K.-P., Storrer A., Thimm C., Wolski W. (Hrsg.), Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet. Berlin/New York: de Gruyter, S. 423–438.

Schmitz U. (2003), *Text-Bild-Metamorphosen um 2000*, (in:) Schmitz U., Wenzel H. (Hrsg.), Wissen und neue Medien. Bilder und Zeichen von 800 bis 2000. Berlin (= Philologische Studien und Quellen, 177), S. 241–263.

Schmitz U. (2004a), *Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht*, (in:) Jonas H., Josting P. (Hrsg.), Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: Kopaed, S. 219–232.

Schmitz U. (2004b), *Miniatur zur Zeitung.* „ELiS_e. Essener Linguistische Skripte_elektronisch“, Nr. 4(2), S. 161–165.

Schmitz U. (2004c), *Schrift und Bild im öffentlichen Raum*. „Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes“, Nr. 51(1), S. 58–74.

Schmitz U. (2004d), *Sprache in modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen.* Berlin: Erich Schmidt.

Schmitz U. (2005a), *Blind für Bilder. Warum sogar Sprachwissenschaftler auch Bilder betrachten müssen*. „Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie“, Nr. 69, S. 187–227.

Schmitz U. (2005b), *Sehflächen lesen. Einführung in das Themenheft.* „Der Deutschunterricht“, Nr. 57(4), S. 2–5.

Schmitz U. (2006a), *Schriftbildschirme. Tertiäre Schriftlichkeit im World Wide Web*, (in:) Androutsopoulos J. K., Runkehl J., Schlobinski P., Siever T. (Hrsg.), Neuere Entwicklungen in der linguistischen Internetforschung. (= Germanistische Linguistik 186–187), Hildesheim u. a.: Olms, S. 184–208.

Schmitz U. (2006b), *Tertiäre Schriftlichkeit. Text-Bild-Beziehungen im World Wide Web*, (in:) Schlobinski, P. (Hrsg.), Von *hdl* bis *cul8r*. Sprache und Kommunikation in den neuen Medien. (= Thema Deutsch, 7). Mannheim u. a: Dudenverlag, S. 89–103.

Schmitz U. (2011), *Sehflächenforschung. Eine Einführung*, (in:) Diekmannshenke H.-J., Klemm M., Stöckl H. (Hrsg.), Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. (= Philologische Studien und Quellen, 228). Berlin: Erich Schmidt, S. 23–42.

Schmitz U. (2015), *Sehlesekompetenz. Text-Bild-Gefüge lesen und verstehen*. „Weiterbildung“, Nr. 3, S. 9–13.

Schmitz U. (2017), *Randgrammatik und Design*. „Sprachreport“, Nr. 3(33), S. 8–17.

Schmitz U., Voßkamp P. (2015): *Wirtschaft und Börse im Blick. Infografiken im Deutschunterricht*. „Der Deutschunterricht“ 67(5), S. 40–50.

Schneider J. G., Stöckl H. (2011), *Medientheorien und Multimodalität: Zur Einführung,* (in:) Schneider J. G., Stöckl H. (Hrsg.), Medientheorien und Multimodalität. Ein TV-Werbespot – Sieben methodische Beschreibungsansätze. Köln: Herbert von Halem. S. 10–38.

Schnotz W. (2005), *An integrated model of text and picture comprehension*, (in:) R. E. Mayer (Hrsg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning Cambridge, MA: Cambridge University Press, S. 49–69.

Schnotz W., Dutke, S. (2004), *Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen*, (in:) Schiefele U., Cordula A., Schneider W., Stanat P. (Hrsg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–99.

Schorb B. (1995), *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.

Schorb B., Wagner U. (2013), *Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft,* (in:) Hoffmann B., Hoffmann D., Hugger K.-U., Kammerl R., Meister D. M., Neuß N., Pöttinger I. u. a. (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandaufnahme. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, S. 18–23.

Schöttler T. (2014), *Was ist Bildwissenschaft? Ihre Gegenstände, Fragen und Methoden*, (in:) Hieronimus M. (Hrsg.), Visuelle Medien im DaF-Unterricht. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 90). Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–24.

Schumann J. H. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language.* Malden, MA: Blackwell.

Schumann J. H. (2001), *Learning as foraging*, (in:) Dörnyei Z., Schmidt R. (Hrsg.), Motivation in second language axquisition. Honolulu: University of Hawai’i, S. 21–28.

Schwab K. (2021), *Die Zukunft der Vierten Industriellen Revolution. Wie wir den digitalen Wandel gestalten*. München: DVA Deutsche Verlags-Anstalt.

Schwerdtfeger I. C. (1989), *Sehen und Verstehen – Arbeit im Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Berlin/München: Langenscheidt.

Sierak K. (2022), *Logovisuelle Didaktik im Fremdsprachenunterricht.* „Neofilolog“, Nr. 58(1), S. 133–150.

Siever Ch. M. (2014), *Multimodale Kompetenz und multimodale Kommunikation im DaF-Unterricht,* (in:) Hieronimus M. (Hrsg.), Visuelle Medien im DaF-Unterricht. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 90). Göttingen: Universitätsverlag, S. 381–400.

Siever Ch. M. (2015), *Multimodale Kommunikation im Social Web: Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Simon U. (2016), *Das kann sich sehen lassen. Visualisierung von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht,* (in:) Reeg U., Ehrhardt C., Kaunzner U. A. (Hrsg.), Sehen und Entdecken. Visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht. (= Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, 5). Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 103–122.

Simon U. (2018), *Sagt ein Bild mehr als tausend Worte? Phraseologische Kompetenz multimodal fördern*, (in:) Reeg U., Ehrhardt C., Kaunzner U. A. (Hrsg.), Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht. (= Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, 6). Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 57–75.

Smith S. M., Woody P. C. (2000), *Interactive effect of multimedia instruction and learning styles.* „Teaching of Psychology", Nr. 27(3), S. 220–224.

Smuk M. (2023), *Badania jakościowe w glottodydaktyce. Analiza ilościowa badań prezentowanych na łamach „Neofilologa" (2012–2021).* „Neofilolog", Nr. 61(1), S. 9–30.

Snyder M., White P. (1982), *Moods and memories: Elation and depression and the remembering of the events of one's life*. „Journal of Personality", Nr. 50, S. 149–167.

Steinseifer M. (2009), *Oberflächen im Diskurs. Wie die Analyse von Text-Bild-Zusammenstellungen dazu beitragen kann, den linguistischen Blick für die Oberfläche zu schärfen*, (in:) Linke A., Feilke H. (Hrsg.), Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt. (= Reihe Germanistische Linguistik, 283). Tübingen: Niemeyer, S. 429–458.

Steinseifer M. (2011), *Die Typologisierung multimodaler Kommunikationsangebote. Am Beispiel der visuellen Aspekte seitenbasiertet Dokumente*, (in:) Habscheid S. (Hrsg.), Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin/New York: de Gruyter, S. 164–189.

Stemler L. K. (1997), *Educational characteristics of multimedia: A literature review*. „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia", Nr. 6(3/4), S. 339–359.

Stolecka-Makowska A., Wolny R. (2014), *Możliwości zastosowania techniki okulograficzne w ilościowych badaniach marketingowych*. „Studia Ekonomiczne", Nr. 195, S. 197–205.

Storrer A. (2008), *Hypertextlinguistik*, (in:) Janich N. (Hrsg.), Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Gunter Narr, S. 315–331.

Stöckl H. (2004a), *In between modes. Language and image in printed media*, (in:) Ventola E., Charles C., Kattenbacher M. (Hrsg.), Perspectives on multimodality. (= Document design series, 6). Amsterdam: John Benjamins, S. 9–30.

Stöckl H. (2004b), *Typographie: Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung*. „Zeitschrift für Angewandte Linguistik“, Nr. 41, S. 5–48.

Stöckl H. (2004c), *Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte, Theorien, Analysemethoden.* (= Linguistik – Impulse & Tendenzen, 3). Berlin: de Gruyter.

Stöckl H. (2011), *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz*, (in:) Diekmannshenke H.-J., Klemm M., Stöckl H. (Hrsg.), Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. (= Philologische Studien und Quellen, 228). Berlin: Erich Schmidt, S. 45–70.

Stöckl H. (2012), *Medienlinguistik. Zu Status und Methodik eines (noch) emergenten Forschungsfeldes*, (in:) Grösslinger C., Held G., Stöckl H. (Hrsg.), Pressetextsorten jenseits der ‚News'. Medienlinguistische Perspektiven auf journalistische Kreativität. (= Sprache im Kontext, 38). Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 13–34.

Straßner E. (2002), *Text-Bild-Kommunikation – Bild-Text-Kommunikation.* (= Grundlagen der Medienkommunikation, 13). Tübingen: Niemeyer.

Sweller J. (2010), *Element Interactivity and Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load.* „Educational Psychology Review“, Nr. 22(2), S. 123–138.

Tindall-Ford S., Chandler P., Sweller J. (1997), *When two sensory modes are better than one*. „Journal of Experimental Psychology: Applied“, Nr. 3(4), S. 257–287.

Tylor J., Summer T., Law A. (1997), *Talking about multimedia: A layered design framework.* „Journal of Educational Media“, Nr. 23(2/3), S. 215–241.

Viehöver C. A. (2006), *Das Verhältnis von Emotion und Kognition und ihre Verhaltensrelevanz. Eine empirische Untersuchung der Informationsvermittlung über Audio-Führungen in Museen*. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades. Universität Köln.

Voßkamp W., Weingart B. (2005), *Sichtbares und Sagbares. Text-Bild-Verhältnisse. Einleitung*, (in:) Voßkamp W., Weingart B. (Hrsg.), Sichtbares und Sagbares. Text-Bild-Verhältnisse. Köln: DuMont, S. 7–22.

Weidenmann B. (1988), *Der flüchtige Blich beim stehenden Bild: Zur oberflächlichen Verarbeitung von pädagogischen Illustrationen.* „Unterrichtswissenschaft“, Nr. 16, S. 43–57.

Weidenmann B. (2009), *Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen*, (in:) Issing L. J., Klimsa P. (Hrsg.), Online-Lernen. München: Oldenburg, S. 73–86.

Weinert F. E. (2002), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, (in:) Weinert F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31.

White C., Schramm K., Chamot A. U. (2007), *Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox.* „Language learner strategies“, Nr. 30, S. 93–116.

Wickens C. D. (1992), *Engineering Psychology and Human Performance (Second Edition).* New York: Harper-Collins.

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie.* Kraków: Avalon.

Wildfeuer J., Bateman J. A., Hiippala T. (2017), *Multimodality. Foundations, Research and Analysis. A Problem-Oriented Introduction.* Berlin/Boston: de Gruyter Mouton.

Wildfeuer J., Bateman J. A., Hiippala T. (2020), *Multimodalität: Grundlagen, Forschung und Analyse – Eine problemorientierte Einführung.* Berlin/Boston: de Gruyter.

Winkler H. (2008), *Zeichenmaschinen. Oder warum die semiotische Dimension für eine Definition der Medien unerlässlich ist*, (in:) Münker S., Roesler A. (Hrsg.), Was ist ein Medium? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 211–222.

Wittsrtuck W. (2016), *Deutsch lernen – mit Sprache und Bildern handeln*, (in:) Reeg U., Ehrhardt C., Kaunzner U. A. (Hrsg.), Sehen und Entdecken. Visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht. (= Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, 5). Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 31–53.

Wittstruck W. (2018), *Sprache-Bild-Kombinationen – Lehren und Lernen multimodal: ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF*, (in:) Reeg U., Ehrhardt C., Kaunzner U. A. (Hrsg.), Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht. (= Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, 6). Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 11–40.

Wolańska E. (2007), *Współdziałanie słowa i obrazu w prasie tabloidowej. Ujęcie semiotyczne.* (in:) Szpila G. (Hrsg.), Język polski XXI wieku: analizy, oceny, perspektywy. (= Język a komunikacja, 17.) Kraków: Krakowskie Towarzystwo Tertium, S. 311–325.

Wolf W. (2002), *Towards a Functional Analysis of Intermediality: The Case of Twentieth-Century Musicalized Fiction*, (in:) Hedling E., Lagerroth U.-B. (Hrsg.), Cultural Functions of Intermedial Exploration. (= Internationale Forschungen zur Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft, 62). Amsterdam/New York, NY: Rodopi, S. 15–34.

Wolff D. (2004), *Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb*, (in:) Börner W., Vogel K. (Hrsg.), Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, S. 87–103.

Woźniewicz W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Würffel N. (2020), *Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen*, (in:) Marx K., Lobin H., Schmidt A. (Hrsg.:), Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig. (= Jahrbuch des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache 2019). Berlin/Boston: de Gruyter, S. 217–232.

Yildirim Z., Ozden M. Y., Aksu M. (2001), *Comparison of hypermedia learning and traditional instruction on knowledge acquisition and retention.* „The Journal of Educational Research", Nr. 94(4), S. 207–214.

Yin R. (2003), *Case Study Research: Design and Methods. 3. Auflage.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Zielińska K. (2018), *Multimodale Selbstdarstellungen und die Strategien der Imagepflege in multimodalen Kommunikaten. Methodische Überlegungen.* „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs", Nr. 11, S. 295–312.

Żebrowska E. (2013), *Text – Bild – Hypertext.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Żebrowska E. (2014), *Multimodal messages*. „Journal of Multimodal Communication Studies", Nr. 1, S. 8–15.

Rechtsakte

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates Nr. 2006/962/EG vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union L 394/10 vom 30.12.2006.

Empfehlung des Rates Nr. 2018/C 189/01 vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union C 189/1 vom 4.6.2018.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997. In: Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483. [Verfassung der Republik Polen verabschiedet von der Nationalversammlung am 2. April 1997. In: polnisches GBl. 1997 Nr. 78, Pos. 483]

Ministerstwo Edukacji Narodowej, (MEN 2017), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. In: Dz. U. z 2017 poz. 356 z późn. zm. [Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 14. Februar 2017 über den Kernlehrplan für die Vorschulerziehung und den Kernlehrplan für die allgemeine Bildung für die Grundschule, einschließlich für Schüler mit mittlerer oder schwerer geistiger Behinderung, für die allgemeine Bildung für die Branchenschule des ersten Grades, für die allgemeine Bildung für die auf die Berufstätigkeit vorbereitende Sonderschule und

für die allgemeine Bildung für eine postsekundäre Schule. In: polnisches GBl. 2017, Pos. 356, mit späteren Änderungen].

Ministerstwo Edukacji Narodowej, (MEN 2018), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. In: Dz. U. z 2018 poz. 467. [Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 30. Januar 2018 über den Kernlehrplan für allgemeinbildende Oberschule, Technikum und für die Branchenschule des zweiten Grades. In: polnisches GBl 2018, Pos. 467].

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo Oświatowe. In: Dz. U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm. [Gesetz vom 14. Dezember 2016. – Bildungsgesetz. In: polnisches GBl. 2017, Pos. 59 mit Änderungen].

Netografie

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2019): *Schreibkompetenzen trainieren von A1 bis B1. Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I.* Freie und Hansestadt Hamburg. Online unter:

https://www.hamburg.de/contentblob/12385964/9b7f3e7ea85782f29624674bb7fd0d3a/data/schreibkompetenzen-trainieren.pdf [Zugriff am 15.05.2022]

Chmielewska-Molik K. (2019), *Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien. Subjektive Lernertheorien.* Doktorarbeit, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Online unter:

https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/70d5d327-6dc8-4aba-ae5b-d34365c44cbb/content [Zugriff am 17.11.2020]

Ehrhardt, C. (2014): *Idiomatische Kompetenz: Phraseme und Phraseologie im DaF-Unterricht.* „Gfl-journal 1“. Online unter:

http://www.gfl-journal.de/1-2014/Ehrhardt.pdf [Zugriff am 20.09.2023]

Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2020): *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise: Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen.* Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Online unter:

https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-06-09_-_forsa-VBE_Corona_Schuloeffnungsphase.pdf [Zugriff am 15.06.2022]

Gardner R. C. (2005), *Integrative motivation and second language acquisition*. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk, London, Canada. Online unter:

https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf [Zugriff am 12.08.2023]

Klapa J. (2021), *Trudności dyslektycznych studentów w nauce języków obcych – analiza i propozycje rozwiązań wspierających w kontekście funkcjonowania uczelni wyższych w Polsce.* Doktorarbeit, Uniwersytet Warszawski. Online unter:

https://neofilologia.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2021/03/Julia-Klapa-dysertacja.pdf [Zugriff am 05.11.2023]

Landesinstitut für Schule Bremen (2012): *Medienbildung. Bildungsplan für Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Entwurfsfassung 2012.* German online. Freie Hansestadt Bremen. Online unter:

https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2012_bpmedien_aktuell.36056.pdf. [Zugriff am 02.05.2021]

Senator für Bildung und Wissenschaft (2007): *Deutsch. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5–10.* German. Freie Hansestadt Bremen. Online unter:

file:///C:/Users/ksier/Downloads/07-04-26_deutsch_gy.pdf [Zugriff am 02.05.2021]

Stoney, S./Oliver, R. (1999): *Can higher order thinking and cognitive engagement be enhanced with multimedia?* "Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning", Nr. 2(7). Online unter:

http://imej.wfu.edu/articles/1999/2/07/index.asp [Zugriff am 10.07.2023]

Wulff, H. J. (2012): *Kurzfilm*. Online unter:

https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/k:kurzfilm-242 [Zugriff am 18.02.2024]

Abbildungsonlinequellen

Abb. 12. Deutsche Idiome. Online unter:

https://blog.chatterbug.com/en/20-funny-german-idioms-you-should-know/ [Zugriff am 18.02.2024]

Abb. 13. Visualisierung von Präpositionen im Deutschen. Online unter:

https://deutsch.lingolia.com/de/grammatik/praepositionen [Zugriff am 20.02.2024]

Abb. 16. Visuelle Phonetik 1 – Wortakzent. Online unter:

https://www.goethe.de/resources/files/jpg576/1---wortakzent_vis_phonetik.jpg [Zugriff am 16.02.2024]

Abb. 17. Visuelle Phonetik 5 – Ö und Ü. Online unter:

https://www.goethe.de/resources/files/jpg576/5----und-_vis_phonetik.jpg [Zugriff am 16.02.2024]

Abb. 18. Visuelle Phonetik 12 – Endsilben. Online unter:

https://www.goethe.de/resources/files/jpg576/12---endsilben_vis_phonetik.jpg [Zugriff am 16.02.2024]

Tabellenverzeichnis

Tab. 1. Kreuzklassifikation von Kodalitäten und (Sinnes-)Modalitäten und entsprechende Termini. Kapitel 1.1., S. 21.

Tab. 2. Raster zur differenzierten Beschreibung medialer Angebote. Kapitel 1.1., S. 24.

Tab. 3. Vielfalt des Medienbegriffs. Kapitel 1.1., S. 26.

Tab. 4. Typologie multimodaler Verstehensprobleme und die entsprechenden Angebote an kommunikativen Lösungshilfen (Gestaltungsmittel). Kapitel 1.3.2., S. 53.

Tab. 5. Präferenzen der Studierenden zu dem Arbeitsmittel im Fremdsprachenunterricht – Zusammenstellung der Ergebnisse. Kapitel 4.1.4.2., S. 146.

Tab. 6. Präferenzen der Studierenden zu dem Arbeitsmittel beim selbstständigen Lernen – Zusammenstellung der Ergebnisse. Kapitel 4.1.4.2., S. 150.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1. Das Konzept der Multimodalität. Kapitel 1.1., S. 30.

Abb. 2. Vier Teilbereiche der multimodalen Kompetenz. Kapitel 1.2., S. 37.

Abb. 3. Deutsch. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5–10; Freie Hansestadt Bremen. Kapitel 1.2., S. 38.

Abb. 4. Medienbildung. Bildungsplan stufenübergreifend; Freie Hansestadt Bremen. Kapitel 1.2., S. 39.

Abb. 5. Prozess der Erschließung eines multimodalen Angebotes. Kapitel 1.3.2., S. 54.

Abb. 6. Zusammenhang zwischen Zeichenmodalitäten und Medien. Kapitel 1.3.3., S. 57.

Abb. 7. A simplest systematics of communicative media according to the affordances of their involved canvases. Kapitel 1.3.3., S. 60.

Abb. 8. Unser Vorschlag zur Unterscheidung der verschiedenen Canvases und die daraus resultierenden Beispiele. Kapitel 1.3.3., S. 61.

Abb. 9. Einteilung der Bilder nach kognitiv-rezeptiven Kriterien: Jeder Bildtyp hat spezifische Verstehensvoraussetzungen. Kapitel 2.2., S. 72.

Abb. 10. Definition von Lesekompetenz nach PISA. Kapitel 2.3., S. 74.

Abb. 11. Intermediale und (inter-)kulturelle Lese- und Sehkompetenzen. Kapitel 2.3., S. 81.

Abb. 12. Deutsche Idiome. Kapitel 2.5.1., S. 89.

Abb. 13. Visualisierung von Präpositionen im Deutschen. Kapitel 2.5.2., S. 90.

Abb. 14. Tafelbild zu ditransitiven Verben. Kapitel 2.5.2., S. 91.

Abb. 15. Erich Rauschenbach. Kapitel 2.5.3., S. 92.

Abb. 16. Visuelle Phonetik 1 – Wortakzent. Kapitel 2.5.3., S. 94.

Abb. 17. Visuelle Phonetik 5 – Ö und Ü. Kapitel 2.5.3., S. 94.

Abb. 18. Visuelle Phonetik 12 – Endsilben. Kapitel 2.5.3., S. 95.

Abb. 19. Stage Model of Human Information Processing. Kapitel 3.3., S. 104.

Abb. 20. Schematic depiction of structure of verbal and nonverbal symbolic systems. Kapitel 3.3.1., S. 105.

Abb. 21. Cognitive theory of multimedia learning. Kapitel 3.3.2., S. 107.

Abb. 22. Integrative model of text and picture comprehension. Kapitel 3.3.3., S. 109.

Abb. 23. Integrated model of multimedia effects on learning. Kapitel 3.4.1., S. 113.

Abb. 24. A cognitive-affective model of learning with media. Kapitel 3.4.2., S. 118.

Abb. 25. Synthetischer Vergleich quantitativer und qualitativer Forschungsorientierung. Kapitel 4.1.2., S. 124.

Abb. 26. Graphische Darstellung des Forschungsdesigns. Kapitel. 4.1.3., S. 133.

Abb. 27. Aufgabe zur Wiederholung und Vertiefung des im Unterricht eingeführten Wortschatzes. Fach: Lexik und Konversationen, Kursbuch: DaF im Unternehmen A1, Thema: Der erste Tag bei Holzer, 06.05.2022. Kapitel 4.1.4.1., S. 136.

Abb. 28. Aufgaben zur Wiederholung des im letzten Unterricht kennengelernten Wortschatze, Fach: rezeptiv-diskursiver Unterricht, Kursbuch: DaF im Unternehmen A2, Thema: Dienstleistungen, 17.11.2023. Kapitel 4.1.4.1., S. 137.

Abb. 29. Video zur Wiederholung und Vertiefung der Inhalte beim Schlusspunkt. Fach: Lexik und Konversationen (I Studienjahr), Kursbuch: DaF im Unternehmen A1, Handlungsfeld: Fahrt zum Kunden und Besuch bei Freund, 01.04.2021. Kapitel 4.1.4.1., S. 139.

Abb. 30. Video als Zusatz zur Erweiterung des Wortschatzes, Fach: rezeptiv-diskursiver Unterricht (II Studienjahr), 21.11.2023. Kapitel 4.1.4.1., S. 140.

Abb. 31. Diagramm „Spielst du noch oder surfst du schon?“ Fach: Schreiben (II Studienjahr), 26.05.2022. Kapitel 4.1.4.1., S. 141.

Diagrammverzeichnis

Diagr. 1. Bisherige Fremdsprachenerfahrung von Studierenden. Kapitel 4.1.4.2., S. 144.

Diagr. 2. Präferenzen der Studierenden in Bezug auf das gebrauchte Arbeitsmittel im Fremdsprachenunterricht. Kapitel 4.1.4.2., S. 145.

Diagr. 3. Das selbständige Fremdsprachenlernen bei Studierenden – Zusammenfassung der Ergebnisse. Kapitel 4.1.4.2., S. 148.

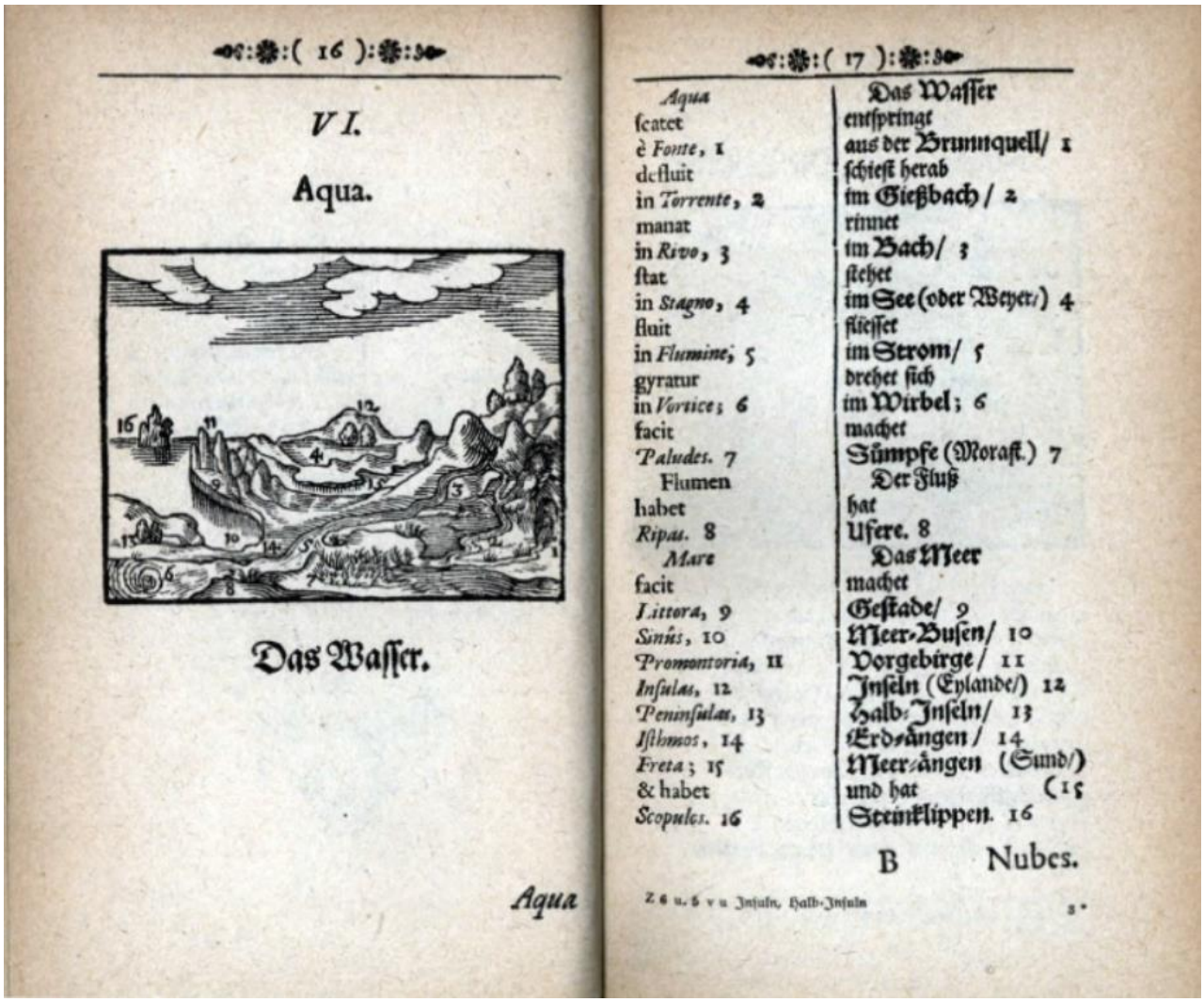
Diagr. 4. Die Arbeit mit visuellen Formen und Motivation. Kapitel 4.1.4.2., S. 155.

Diagr. 5. Die Arbeit mit visuellen Formen und Zeitmanagement. Kapitel 4.1.4.2., S. 155.

Diagr. 6. Die Arbeit mit visuellen Formen und Gedächtnisleistung. Kapitel 4.1.4.2., S. 156.

Anhang

Anlage 1. *Orbis sensualium pictus* J. A. Comenius [[1]1658] (1910: 16f.)



(16)

VI.

Aqua.

Das Waſſer.

Aqua

(17)

Aqua	Das Waſſer
ſcatet	entſpringt
è *Fonte*, 1	aus der Brunnquell/ 1
defluit	ſchieſt herab
in *Torrente*, 2	im Gießbach / 2
manat	rinnet
in *Rivo*, 3	im Bach/ 3
ſtat	ſtehet
in *Stagno*, 4	im See (oder Weyer/) 4
fluit	flieſſet
in *Flumine*, 5	im Strom/ 5
gyratur	drehet ſich
in *Vortice*; 6	im Wirbel; 6
facit	machet
Paludes. 7	Sümpfe (Moraſt.) 7
Flumen	Der Fluß
habet	hat
Ripas. 8	Ufere. 8
Mare	Das Meer
facit	machet
Littora, 9	Geſtade/ 9
Sinûs, 10	Meer-Buſen/ 10
Promontoria, 11	Vorgebirge / 11
Inſulas, 12	Inſeln (Eylande/) 12
Peninſulas, 13	Halb-Inſeln/ 13
Iſthmos, 14	Erdengen / 14
Freta; 15	Meerengen (Sund/)
& habet	und hat (15
Scopulos. 16	Steinklippen. 16

B Nubes.

2 6 u. 5 v u Inſuln, Halb-Inſuln

Anlage 2. ***Orbis sensualium pictus*** **J. A. Comenius [[1]1658] (1910: 94f.)**

XLV.

Agricultura. Der Feldbau.



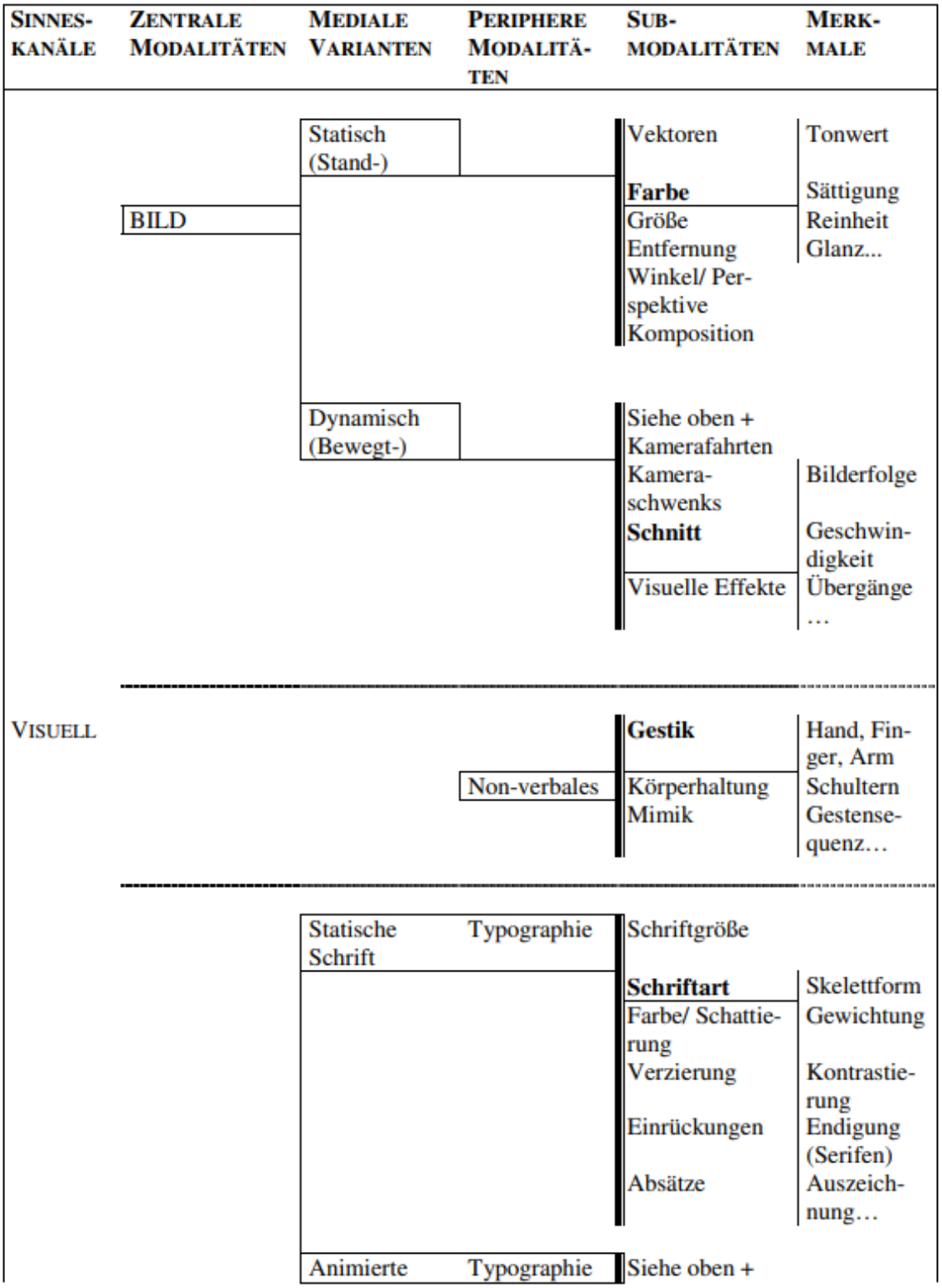
Arator 1	Der Ackermañ 1
jungit *Boves* 3	ſpannet die Ochſen 3
Aratro, 2	vor den Pflug / 2
&, tenens	und haltend (ſtertz / 4
lævâ *Stivam*, 4	mit der linken die Pflug-
dextrâ *Rallam* 5	mit d Rechten die Reude 5
quâ amovet	womit er beyſeit räumet
Glebas, 6	die Erdſchollen / 6
terram ſcindit	pflüget er die Erde
Vomere	mit der Pflugſchar
& *Dentali*, 7	und dem Pflugeiſen / 7
anteâ *Fimo* 8	die zuvor mit Miſt 8
ſtercoratam,	gedunget worden /
	facitq;

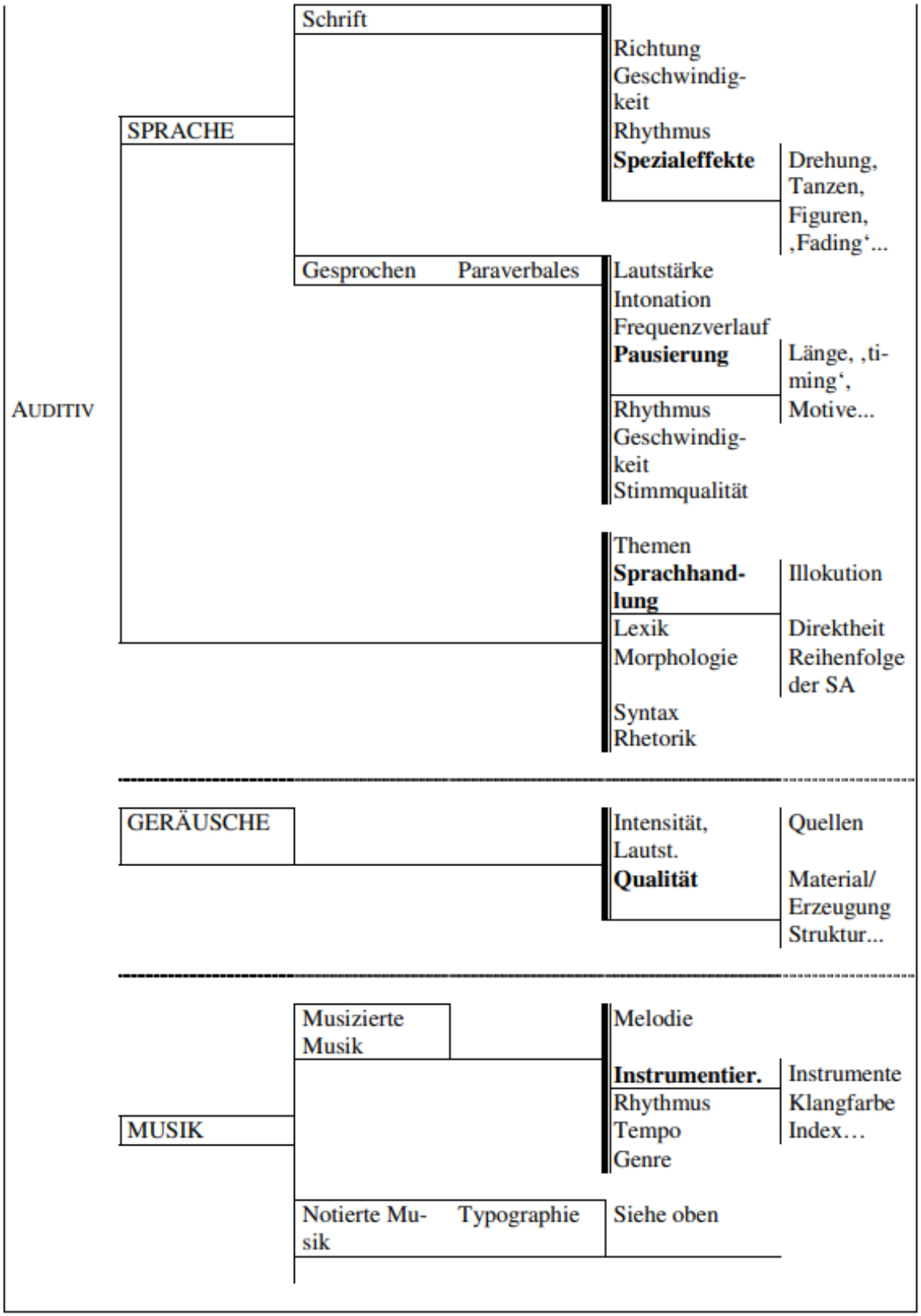
Z 9 s. t. Z 2 v u quae a. f. Z 1 v u est stercorata iſt g. m.

facitq; *Sulcos.* 9	und ſchneidet Furchen. 9
Tum ſeminat	Alsdann ſäet er
Semen 10	den Samen 10 (gen. 11
& inoccat *Occâ.* 11	und eget ihn ein mit der E;
Meſſor 12	Der Schnitter 12
metit	ſchneidet (meyet) ab
Fruges maturas	das zeitige Getràid
Falce meſſoriâ, 13	mit der Sichel / 13
colligit *Manipulos*, 14	ſammlet Hampeln 14
& colligat *Mergètes.* 15	und bindet Garben. 15
Tritor 16	Der Dreſcher 16
in aræâ *Horrei* 17	auf d Scheun-Tenne / 17
triturat Frumentum	driſchet das Korn
Flagello (tribulâ) 18	mit dem Driſchel / 18
jactat *Ventilabro*, 19	wirfts mit d Wurfſchauf-
atq; ita,	und alſo / (fel / 19
ſeparatâ *Paleâ*	wañ davõ geſondert d Kaf
& *Stramine*, 20	und das Stroh / 20
congerit in *Saccos.* 21	faſſet er es in Säcke. 21
Fœniſeca 22	Der Mäder 22
in *Prato*	auf der Wieſe /
facit *Fœnum*,	machet Heu /
deſecans Gramen	abhauend das Gras
Falce fœnariâ, 23	mit der Senſe / 23
corraditq; *Raſtro*, 24	rechet es zuſamen mit dem
	(Rechen 24
componit *Acervos* 26	machet Schober 26
Furcâ, 25	mit der Heugabel / 25 (27
& convehit *Vehibus* 27	uñ führets ein mit Fudern
in *Fœnile.* 28	auf den Heuboden. 28
	Pecuaria.

Z 1 u. machet 5. Z 7 m. f. Z 17 cum p. est sep. manu die Spreu iſt abgeſondert Z 18 et stramen

Anlage 3. Netzwerk der Modalitäten, Sub-Modalitäten und Merkmale im multimodalen Text (Stöckl 2004b: 17f.)




AUDITIV
SPRACHE
Schrift
Richtung
Geschwindig-
keit
Rhythmus
Spezialeffekte
Drehung,
Tanzen,
Figuren,
‚Fading'...
Gesprochen
Paraverbales
Lautstärke
Intonation
Frequenzverlauf
Pausierung
Länge, ‚ti-
ming',
Rhythmus
Geschwindig-
keit
Stimmqualität
Motive...
Themen
Sprachhand-
lung
Illokution
Lexik
Morphologie
Direktheit
Reihenfolge
der SA
Syntax
Rhetorik
GERÄUSCHE
Intensität,
Lautst.
Qualität
Quellen
Material/
Erzeugung
Struktur...
MUSIK
Musizierte
Musik
Melodie
Instrumentier.
Instrumente
Rhythmus
Klangfarbe
Tempo
Index…
Genre
Notierte Mu-
sik
Typographie
Siehe oben

Anlage 4a. Umfragebogen (Polnisch)

Szanowny(a) Studencie(tko)!

Niniejsza ankieta przeprowadzona zostaje na potrzeby realizacji badań związanych z pracą doktorską. Jej głównym celem jest zbadanie preferowanego sposobu uczenia się języka obcego przez studentów.

Pytania w kwestionariuszu są:

- zamknięte – należy wybrać jedną lub kilka możliwych odpowiedzi spośród podanych,

- otwarte – należy wpisać odpowiedzi w wolne miejsca.

Ankieta jest w pełni anonimowa, a jej wyniki posłużą wyłącznie do celów naukowych. Bardzo proszę o szczere i wyczerpujące odpowiedzi, gdyż tylko takie staną się cennym materiałem badawczym.

Dziękuję za wypełnienie ankiety!

Katarzyna Sierak

1. **Pana/Pani dotychczasowe doświadczenie językowe?**

można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

☐ Szkoła/Uniwersytet

☐ Korepetycje z nauczycielem

☐ Korepetycje z native speakerem

☐ Kursy językowe w kraju

☐ Kursy językowe za granicą

☐ Wyjazdy zagraniczne

☐ Internet

☐ Inne niewymienione – jakie? …….

2. **Proszę określić swoje preferencje w zakresie uczenia się języków obcych w kształceniu instytucjonalnym.**

Należy zaznaczyć odpowiedź, pamiętając, że skala przedstawia się następująco:
1 – w ogóle mi nie odpowiada, 6 – bardzo mi odpowiada

☐ praca z podręcznikiem jako źródłem informacji 1 2 3 4 5 6

☐ praca z wykorzystaniem multimediów

(komputer i rzutnik/tablica interaktywna) 1 2 3 4 5 6

☐ praca z wykorzystaniem Internetu 1 2 3 4 5 6

☐ praca z tekstami literackimi (książki/wiersze/historyjki) 1 2 3 4 5 6

☐ praca z formami wizualnymi

(obrazy/fotografie/plakaty/reklamy) 1 2 3 4 5 6

3. Który rodzaj zajęć z wyżej wymienionych jest dla Pana/Pani najefektywniejszy i dlaczego?

……
……
…….. .

4. Na skali proszę określić, w jaki sposób najczęściej <u>samodzielnie</u> uczy się Pan/Pani języków obcych?

Lp.	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często	zawsze
1. czytając teksty/książki w języku obcym						
2. przepisując wielokrotnie nowe treści (słownictwo/zdania)						
3. przygotowując fiszki						
4. tłumacząc teksty						
5. słuchając radia obcojęzycznego						
6. słuchając podcastów obcojęzycznych						
7. słuchając e-booków obcojęzycznych						
8. oglądając obcojęzyczne filmy długo-/krótkometrażowe i/lub seriale						
9. grając w gry komputerowe						
10. korzystając z komputerowych programów edukacyjnych do nauki jęz. obcych						
11. korzystając z audio kursów						
12. używając aplikacji do nauki języków obcych (telefon)						

13. obserwując konta edukacyjne nauczycieli języków obcych i/lub native speakerów na Instagramie/Facebooku/TikToku						
14. wykorzystując strony internetowe/blogi poświęcone nauce języków obcych						
15. wykorzystując platformy e-learningowe						
16. podróżując do krajów docelowych						

5. Która forma nauki z wyżej wymienionych jest dla Pana/Pani najefektywniejsza i dlaczego?

……
……
…….. .

6. Proszę ustosunkować się do poniższych stwierdzeń, charakteryzujących preferowany sposób uczenia się języków obcych.

Należy zaznaczyć odpowiedź, pamiętając, że kolejne cyfry oznaczają:

1 – nie stosuję nigdy lub prawie nigdy, 2 – zwykle nie stosuję, 3 – stosuję czasami, 4 – stosuję bardzo często, 5 – stosuję zawsze lub prawie zawsze

Lp.	Podsystemy językowe	1	2	3	4	5
I. Fonologiczny						
Jakie są Pana/Pani preferencje w zakresie uczenia się poprawnej wymowy?						
a)	Uczenie się zasad fonetycznych na pamięć					
b)	Korzystanie z materiałów wizualnych (np. plakatów/posterów), które ilustrują daną zasadę fonetyczną					
c)	Słuchanie obcojęzycznych nagrań/muzyki/podcastów					
d)	Oglądanie obcojęzycznych filmów długo-/krótkometrażowych i/lub seriali					
e)	Korzystanie z aplikacji do nauki języków obcych, które umożliwiają ćwiczenie wymowy					
f)	Korzystanie ze stron internetowych/blogów/portali społecznościowych, które są poświęcone nauce wymowy					
g)	Obserwowanie kont edukacyjnych w serwisach społecznościowych (Facebook/Instagram/TikTok), które traktują o zagadnieniach fonetycznych					

II. Morfologiczny						
Jakie są Pana/Pani preferencje w zakresie uczenia się budowy/odmiany wyrazów?						
a)	Uczenie się zasad fleksyjnych i słowotwórczych na pamięć					
b)	Uczenie się odmiany wyrazów w języku obcym w kontekście (układając z nimi zdania i ucząc się ich na pamięć)					
c)	Korzystanie z materiałów wizualnych (np. plakatów/posterów), które ilustrują dane zagadnienie fleksyjne/słowotwórcze					
d)	Korzystanie z aplikacji do nauki języków obcych, które umożliwiają ćwiczenie odmiany wyrazów					
e)	Korzystanie ze stron internetowych/blogów/portali społecznościowych, które są poświęcone zagadnieniom fleksyjnym/słowotwórczym					
f)	Obserwowanie kont edukacyjnych w serwisach społecznościowych (Facebook/Instagram/TikTok), które traktują o zagadnieniach fleksyjnych/słowotwórczych					
III. Leksykalny						
Jakie są Pana/Pani preferencje w zakresie uczenia się nowego słownictwa?						
a)	Uczenie się słowa w języku obcym i jego odpowiednika w języku ojczystym					
b)	Uczenie się słowa w języku obcym wraz z jego definicją w języku ojczystym/obcym					
c)	Uczenie się słowa w języku obcym w kontekście (układając z nim zdanie i ucząc się go na pamięć)					
d)	Uczenie się słowa w języku obcym wraz z jego wizualizacją (np. obrazek/rysunek/grafika)					
e)	Korzystanie z aplikacji do nauki języków obcych, które umożliwiają uczenie się nowego słownictwa					
f)	Korzystanie ze stron internetowych/blogów/portali społecznościowych, które są poświęcone zagadnieniom leksykalnym					
g)	Obserwowanie kont edukacyjnych w serwisach społecznościowych (Facebook/Instagram/TikTok), które traktują o zagadnieniach leksykalnych					
IV. Syntaktyczny						
Jakie są Pana/Pani preferencje w zakresie uczenia się struktur gramatycznych?						
a)	Uczenie się zasad gramatycznych na pamięć					
b)	Korzystanie z materiałów wizualnych (np. plakatów/posterów), które ilustrują dane zagadnienie gramatyczne					

c)	Wykonywanie zadań językowych, ćwiczących dane zagadnienie gramatyczne, w podręcznikach/książkach językowych					
d)	Korzystanie z aplikacji do nauki języków obcych, które umożliwiają ćwiczenie gramatyki					
e)	Korzystanie ze stron internetowych/blogów/portali społecznościowych, które są poświęcone zagadnieniom gramatycznym					
f)	Obserwowanie kont edukacyjnych w serwisach społecznościowych (Facebook/Instagram/TikTok), które traktują o zagadnieniach gramatycznych					

Lp.	Sprawności językowe	1	2	3	4	5
I. Umiejętność rozumienia ze słuchu						
Jakie są Pana/Pani preferencje w zakresie doskonalenia umiejętności słuchania?						
a)	Słuchanie nagrań obcojęzycznych w podręcznikach/książkach językowych i wykonywanie do nich zadań					
b)	Słuchanie nagrań/podcastów na stronach internetowych i/lub blogach poświęconych nauce języka obcego i wykonywanie do nich zadań					
c)	Oglądanie filmów krótko-/długometrażowych i/lub seriali obcojęzycznych					
d)	Korzystanie z aplikacji/programów do nauki języków obcych, które umożliwiają ćwiczenie umiejętności słuchania					
II. Umiejętność rozumienia tekstu czytanego						
Jakie są Pana/Pani preferencje w zakresie doskonalenia umiejętności czytania ze zrozumieniem?						
a)	Czytanie tekstów obcojęzycznych w podręcznikach/książkach językowych i wykonywanie do nich zadań					
b)	Czytanie tekstów obcojęzycznych na stronach internetowych/blogach, poświęconych nauce języków obcych i wykonywanie do nich zadań					
c)	Czytanie tekstów obcojęzycznych wraz z wizualizacjami i wykonywanie do nich zadań					
III. Umiejętność ustnego wypowiadania się						
Jakie są Pana/Pani preferencje w zakresie doskonalenia umiejętności mówienia?						
a)	Prowadzenie rozmów na podany słownie temat					
b)	Prowadzenie rozmów na podstawie filmu krótko-/długometrażowego					
c)	Ustne opisywanie grafik/wykresów/obrazów					

d)	Przygotowywanie i przedstawianie prezentacji multimedialnych					
IV. Umiejętność wypowiadania się na piśmie						
Jakie są Pana/Pani preferencje w zakresie doskonalenia umiejętności pisania?						
a)	Tworzenie pisemnej wypowiedzi na podany słownie temat					
b)	Tworzenie pisemnej wypowiedzi na podstawie grafiki/wykresu/obrazka					
c)	Tworzenie pisemnej wypowiedzi na podstawie filmu krótko/długometrażowego					

7. **Na skali od 1 do 6 proszę ocenić, w jakim stopniu praca z różnorodnymi formami wizualnymi (obrazki / plakaty / filmy) motywuje Pana/Panią do nauki języków obcych?**

nie ma wpływu na moją motywację 1 2 3 4 5 6 bardzo mnie motywuje

8. **Na skali od 1 do 6 proszę ocenić, w jaki sposób praca językowa z wykorzystaniem form wizualnych (obrazki / plakaty / filmy) wpływa na czas przyswajania przez Pana/Panią nowego materiału?**

nie ma wpływu 1 2 3 4 5 6 bardzo go przyspiesza

9. **Na skali od 1 do 6 proszę ocenić, w jaki sposób praca z formami wizualnymi (obrazki / plakaty / filmy) wpływa na trwałość zapamiętywania nowego materiału językowego ?**

nie ma wpływu 1 2 3 4 5 6 bardzo wpływa

Metryczka

- **Płeć**

☐ Mężczyzna ☐ Kobieta

- **Wiek**

☐ 18-24 ☐ 25-31

- **Poziom językowy**

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

Quelle: eigene Bearbeitung.

Anlage 4b. Umfragebogen (Deutsch)

Sehr geehrter Student, sehr geehrte Studentin,

die vorliegende Umfrage wird im Rahmen einer Studie durchgeführt, die ein Teil der Doktorarbeit ist. Ihr Hauptziel besteht darin, die bevorzugte Art und Weise des Fremdsprachenlernens unter Studierenden zu untersuchen.

Die Fragen im Fragebogen sind:

- *geschlossen – Sie müssen eine oder mehrere mögliche Antworten aus angegebenen Optionen wählen,*
- *offen – Sie müssen ihre Antworten in die vorgesehenen Felder eintragen.*

Diese Umfrage ist anonym und die Ergebnisse werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Ich bitte Sie, die Fragen ehrlich zu beantworten, da nur ehrliche Antworten wertvolles Material für die Studie darstellen.

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Katarzyna Sierak

1. **Ihre bisherige Fremdsprachenerfahrung?**

Man kann mehr als eine Antwort ankreuzen.

☐ Schule/Universität

☐ Nachhilfestunden mit dem*der Lehrer*in

☐ Nachhilfestunden mit dem*der Muttersprachlehr*in

☐ Sprachkurse im Inland

☐ Sprachkurse im Ausland

☐ Auslandsreisen

☐ das Internet

☐ andere, die nicht genannt wurde – welche? …….

2. **Bestimmen Sie Ihre Präferenzen in Bezug auf das im Bildungswesen gebrauchte Arbeitsmittel im Fremdspracheunterricht.**

Bitte kreuzen Sie Ihre Antwort an und beachten Sie dabei, dass die Skala wie folgt aussieht:

1 – passt mir überhaupt nicht, 6 – passt mir am besten

☐ Arbeit mit dem Kursbuch 1 2 3 4 5 6

☐ Arbeit mit Multimedia

(der Computer mit dem Diaprojektor/interaktive Tafel) 1 2 3 4 5 6

☐ Arbeit mit dem Internet 1 2 3 4 5 6

☐ Arbeit mit literarischen Werken (Bücher/Gedichte/Geschichten) 1 2 3 4 5 6

☐ Arbeit mit visuellen Formen

(Bilder/Fotografien/Plakate/Werbungen) 1 2 3 4 5 6

3. Welche Arbeitsmittel von der oben genannten ist für Sie am effektivsten und warum?

……
……
…….. .

4. Geben Sie bitte auf der Skala an, wie Sie <u>selbst</u> am häufigsten die Fremdsprachen lernen.

Lfd. Nr.	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft	immer
1. das Lesen der fremdsprachigen Texte/Bücher						
2. das mehrmalige Aufschreiben neuer Inhalte (Wortschatz/Sätze)						
3. das Vorbereiten der Lernkarteien						
4. das Übersetzen von Texten						
5. das Hören des fremdsprachigen Radios						
6. das Hören der fremdsprachigen Podcasts						
7. das Hören der fremdsprachigen E-Books						
8. das Ansehen der fremdsprachigen Kurz-/Langfilme und Serien						
9. das Spielen der Computerspiele						
10. die Verwendung der computergestützten Sprachlernprogramme						
11. die Verwendung der Audiokurse						

12. die Verwendung der Sprachlernanwendungen (Smartphone)						
13. das Folgen den Bildungskonten von Fremdsprachlehrer*innen und/oder Muttersprachler*innen auf Instagram/Facebook/TikTok						
14. die Verwendung der Websites/Blogs zum Sprachenlernen						
15. die Verwendung der E-Learning-Plattformen						
16. das Reisen in die Bestimmungsländer						

5. Welche Arbeitsmittel von den oben genannten ist für Sie am effektivsten und warum?

……
……
…….. .

6. Bewerten Sie bitte die folgenden Aussagen, die Ihre bevorzugte Art des Sprachlernens beschreiben.

Bitte kreuzen Sie Ihre Antwort an und beachten Sie dabei, dass die aufeinanderfolgende Zahlen Folgendes bedeuten:

1 – Ich verwende nie oder fast nie, 2 – Ich verwende normalerweise nicht, 3 – Ich verwende manchmal, 4 – Ich verwende oft, 5 – Ich verwende immer oder fast immer

Lfd. Nr.	Subsysteme der Sprache	1	2	3	4	5
I. Phonologisches Subsystem						
Welche Präferenzen haben Sie beim Lernen richtiger Aussprache einer Fremdsprache?						
a)	Auswendiglernen von phonethischen Regeln					
b)	Verwendung von visuellen Materialien (z. B. Plakate/Poster), die ein bestimmtes phonetisches Prinzip veranschaulichen					
c)	Anhören von fremdsprachigen Aufnahmen/Musik/Podcasts					
d)	Ansehen von fremdsprachigen Kurz-/Langfilmen und Serien					
e)	Verwendung von Sprachlernanwendungen, die das Lernen der Aussprache ermöglichen					

f)	Verwendung von Websites/Blogs, die den Aussprachefragen gewidmet sind					
g)	Folgen von Bildungskonten in sozialen Netzwerken (Facebook/Instagram/TikTok), die von phonethischen Fragen handeln					
II. Morphologisches Subsystem						
Welche Präferenzen haben Sie beim Lernen der Wortbildung und Flexion einer Fremdsprache?						
a)	Auswendiglernen von Flexions- und Wortschatzregeln					
b)	Lernen von Flexionsregeln einer Fremdsprache im Kontext (indem man mit ihnen beispielhafte Sätze bildet und sie auswendig lernt)					
c)	Verwendung von visuellen Materialien (z. B. Plakate/Poster), die ein bestimmtes Flexions-/Wortbildungsprinzip veranschaulichen					
d)	Verwendung von Sprachlernanwendungen, die das Üben der Flexion ermöglichen					
e)	Verwendung von Websites/Blogs, die den Flexions-/Wortbildungsfragen gewidmet sind					
f)	Folgen von Bildungskonten in sozialen Netzwerken (Facebook/Instagram/TikTok), die von Flexions-/Wortbildungsfragen handeln					
III. Lexikalisches Subsystem						
Welche Präferenzen haben Sie beim Lernen neues Wortschatzes einer Fremdsprache?						
a)	Lernen von fremdsprachigen Vokabeln mit ihren muttersprachlichen Äquivalenten					
b)	Lernen von fremdsprachigen Vokabeln mit ihren Definitionen in der Erst-/Fremdsprache					
c)	Lernen von fremdsprachigen Vokabeln im Kontext (indem man mit ihnen Beispielsätze bildet und sie auswendig lernt)					
d)	Lernen von fremdsprachigen Vokabeln mit ihren Visualisierungen (z. B. ein Bild/eine Zeichnung/eine Grafik)					
e)	Verwendung von Sprachlernanwendungen, die das Lernen neuer Vokabeln ermöglichen					
f)	Verwendung von Websites/Blogs, die den lexikalischen Fragen gewidmet sind					
g)	Folgen von Bildungskonten in sozialen Netzwerken (Facebook/Instagram/TikTok), die von lexikalischen Fragen handeln					
IV. Grammatisches Subsystem						
Welche Präferenzen haben Sie beim Lernen grammatischer Strukturen einer Fremdsprache?						

a)	Auswendiglernen von grammatischen Regeln					
b)	Verwendung von visuellen Materialien (z. B. Plakate/Poster), die ein bestimmtes grammatisches Prinzip veranschaulichen					
c)	Ausführen von Sprachaufgaben in Kurs-/Sprachbüchern, die ein bestimmtes grammatisches Prinzip trainieren					
d)	Verwendung von Sprachlernanwendungen, die das Üben der Grammatik ermöglichen					
e)	Verwendung von Websites/Blogs, die den grammatischen Fragen gewidmet sind					
f)	Folgen von Bildungskonten in sozialen Netzwerken (Facebook/Instagram/TikTok), die von grammatischen Themen handeln					

Lfd. Nr.	**Sprachfertigkeiten**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
I. Hörverstehen						
Welche Präferenzen haben Sie bei der Verbesserung der Hörfertigkeit einer Fremdsprache?						
a)	Anhören von fremdsprachigen Aufnahmen in Kurs-/Sprachbüchern und Ausführen von Aufgaben dazu					
b)	Anhören von fremdsprachigen Aufnahmen/Podcasts auf Websites/Blogs, die dem Fremdsprachenlernen gewidmet sind und Ausführen von Aufgaben dazu					
c)	Ansehen von fremdsprachigen Lang- oder Kurzfilmen und/oder Serien					
d)	Verwendung von Sprachlernanwendungen/-programmen, die das Üben des Hörverstehens ermöglichen					
II. Leseverstehen						
Welche Präferenzen haben Sie bei der Verbesserung der Lesefertigkeit einer Fremdsprache?						
a)	Lesen von fremdsprachigen Texten in Kurs- oder Sprachbüchern und Ausführen von Aufgaben dazu					
b)	Lesen von fremdsprachigen Texten auf Websites/Blogs, die dem Fremdsprachenlernen gewidmet sind, und Ausführen von Aufgaben dazu					
c)	Lesen von fremdsprachigen Texten mit Visualisierungen und Ausführen von Aufgaben dazu					
III. Sprechfertigkeit						
Welche Präferenzen haben Sie bei der Verbesserung der Sprechfertigkeit einer Fremdsprache?						
a)	Diskussionen/Gespräche zu einem mündlich genannten Thema					

b)	Diskussionen/Gespräche auf der Grundlage eines Kurz- oder Langfilms					
c)	Mündliche Beschreibung von Grafiken/Diagrammen/Bildern					
d)	Vorbereiten und Vortragen von Multimedia-Präsentationen					
IV. Schreibfertigkeit						
Welche Präferenzen haben Sie bei der Verbesserung der Schreibfertigkeit einer Fremdsprache?						
a)	Anfertigung von schriftlicher Form zu einem mündlich genannten Thema					
b)	Anfertigung von schriftlicher Form auf der Grundlage einer Grafik/eines Diagramms/eines Bildes					
c)	Anfertigung von schriftlicher Form auf der Grundlage eines Kurz- oder Langfilms					

7. **Bewerten Sie bitte auf der Skala von 1 bis 6, inwiefern Sie die Arbeit mit verschiedenen visuellen Formen (Bilder / Plakate / Filme) zum Lernen der Fremdsprache(n) <u>motiviert</u>.**

beeinflusst meine Motivation überhaupt nicht 1 2 3 4 5 6 motiviert mich sehr

8. **Bewerten Sie bitte auf der Skala von 1 bis 6, inwiefern die Arbeit mit verschiedenen visuellen Formen (Bilder / Plakate / Filme) Ihre Zeit zum Erlernen des neuen Sprachmaterials beeinflusst.**

beeinflusst sie überhaupt nicht 1 2 3 4 5 6 beschleunigt sie sehr

9. **Bewerten Sie bitte auf der Skala von 1 bis 6, inwiefern die Arbeit mit verschiedenen visuellen Formen (Bilder / Plakate / Filme) die Dauerhaftigkeit Ihres neu gelernten Sprachmaterials beeinflusst.**

beeinflusst sie überhaupt nicht 1 2 3 4 5 6 beeinflusst sie sehr

Metrik

- **Geschlecht**

☐ Mann ☐ Frau

- **Alter**

☐ 18-24 ☐ 25-31

- **Sprachniveau**

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

Quelle: eigene Bearbeitung.

Anlage 5a. Plan des halbstrukturierten Interviews (Polnisch)

1. Informacje wstępne: cel badania, tematyka, zakres wykorzystania informacji, poufność i ochrona danych
2. Informacje o osobie udzielającej wywiadu: wiek, znajomość języków obcych, informacja, od jak dawna student/studentka uczy się tych języków obcych, poziom językowy
3. Zagadnienia zasadnicze:

3.1. Język niemiecki w szkole – doświadczenia

3.2. Język niemiecki na uczelni

3.2.1. Dotychczasowe doświadczenia

3.2.2. Oczekiwania w stosunku do zajęć

3.3. Teksty multimodalne

3.3.1. Wstępna znajomość pojęcia, przykłady

3.3.2. Zdanie na temat wykorzystania tekstów multimodalnych w kształceniu instytucjonalnym

3.3.3. Teksty multimodalne i motywacja

3.3.4. Teksty multimodalne i pamięć (szybkość przyswajania informacji oraz odtworzenia treści z pamięci)

3.4. Nauka języków obcych, w tym przede wszystkim języka niemieckiego, w czasie wolnym

3.5. Szczegółowe zdanie na temat Nowych Mediów i Internetu (jako dwóch najpopularniejszych wśród studentów form (oprócz form wizualnych) wykorzystywanych na zajęciach językowych – wyniki na podstawie przeprowadzonych ankiet).

Anlage 5b. Plan des halbstrukturierten Interviews (Deutsch)

1. Einführende Informationen: Ziel der Studie, Gegenstand der Untersuchung, Umfang der Nutzung der erhobenen Daten, Vertraulichkeit und Schutz der Daten
2. Informationen über den*die Gesprächspartner*in: Alter, Fremdsprachenkenntnisse, Dauer des Fremdsprachenlernens, Sprachniveau
3. Grundlegende Fragen
   3.1. Deutschunterricht während der Schulzeit – Erfahrung(en)
   3.2. Deutschunterricht an der Uni
      3.2.1. Bisherige Erfahrung(en)
      3.2.2. Erwartung(en) an den Unterricht
   3.3. Multimodale Texte
      3.3.1. Vorkenntnisse über das Konzept, Beispiele von multimodalen Texten
      3.3.2. Eigene Meinung bezüglich des Einsatzes von multimodalen Texten im Bildungswesen
      3.3.3. Multimodale Texte und Motivation
      3.3.4. Multimodale Texte und Gedächtnis (die Geschwindigkeit des Erwerbs von Informationen und des Abrufes von Inhalten aus dem Gedächtnis)
   3.4. Fremdsprachenlernen, darunter vor allem Deutschlernen, in der Freizeit
   3.5. Eine ausführliche Stellungnahme zu den Neuen Medien und dem Internet (als zwei der populärsten Formen neben visuellen Formen im Fremdspracheunterricht unter Studierenden – Ergebnisse auf der Grundlage von Umfragen)

Anlage 6. Aufgaben zum Cartoon *Coco der neugierige Affe. Rot, grün, gelb*

Aufgabe. Was wurde auf dem Bild dargestellt? Beschreiben Sie! Wovon kann das Video handeln?

„Rot, grün, gelb“



Katarzyna Sierak

Arbeitsblatt. Das Video: „Rot, Grün, Gelb“

Aufgabe 1. Richtig oder Falsch?

1. Coco ist auf dem Lande. R/F
2. An der Kreuzung wurde eine Ampel moniert. R/F
3. Coco denkt, dass die Menschen die rote Farbe nicht gern haben. R/F
4. Coco beschließt, die Farben der Ampel etwas anders anzuordnen. R/F
5. In der Stadt achtet Coco auf alle Lichter. R/F
6. Die grüne Farbe bedeutet, dass die Autos fahren dürfen. R/F
7. Absichtlich macht Coco die Ampel kaputt. R/F
8. Es stellt sich heraus, dass die Ampel an der falschen Stelle aufgebaut wurde. R/F

Aufgabe 2. Erzähle, was Coco passiert ist.

Aufgabe 3. Was ist das? Unterschreibe!



.....



.....



.....



.....

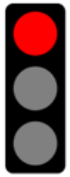
1



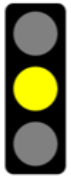


Aufgabe 4. Was bedeutet was? Erkläre!

Die Ampelfarben



1. .....



2. .....



3. .....

Aufgabe 5. Übersetzte ins Polnische!

das Verkehrschaos – .....

die Ampelfarben – .....

eine Ampel montieren – .....

der Zusammenstoß – .....

der Fußgänger – .....

der Gehsteig – .....

die Fußgängerampel – .....

Aufgabe 6. Wie könnte die Geschichte weitergehen? Vermute! Schreib auf Grundlage deiner Hypothese eine passende Weiterentwicklung der Geschichte (3-5 Sätze).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
..... .

Anlage 7. Aufgaben zum Video *Extra auf Deutsch*

Extra auf Deutsch – „Sams Ankunft“ (Übungen zum Video)

Übung 1. Unterschreiben Sie die Bilder!







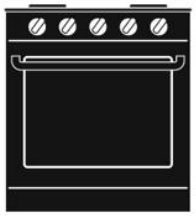














Übung 2. Bringen Sie die Ereignisse in die richtige Reihenfolge!

A. Am Ende erfährt Nic, dass Sam reich ist. Das ist aber ein Geheimnis!
B. Eines Tages bekommt Sascha einen Brief von ihrem amerikanischen Brieffreund, Sam.
C. Die Mädchen finden Sam ziemlich dumm.
D. Sam wird einige Tage bei Sascha verbringen.
E. Sascha und Anna sind Freundinnen. Sie teilen eine Wohnung.
F. Sam duscht sich – er ist sehr schön!

1.	2.	3.	4.	5.	6.

Übung 3. Markieren Sie in jedem Satz die richtigen Wörter!

1. Anna und Sascha sind Schwestern / Nachbarinnen / Freundinnen.
2. Sascha bekommt einen Brief von ihrer Mutter / ihrem Vater / ihrer Großmutter.
3. Nic ist der Cousin / der Nachbar / der Vermieter von Sascha und Anna.
4. Vor sieben Jahren war Sam der Brieffreund / der Nachbar / die Brieffreundin von Sascha.
5. Sam telefoniert mit seiner Freundin / Mutter / Nachbarin.
6. Sam braucht neue Eltern / Mitarbeiter / Freunde.

Übung 4. Worum geht es in dem Video? Fassen Sie dessen Handlung zusammen!

Anlage 8. Aufgaben zur Erstellung und Kommentierung von Diagrammen (Schreibkompetenzen trainieren von A1 bis B1. Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I 2019: 148–159)



10 DIAGRAMME UND TABELLEN ERSTELLEN UND SCHRIFTLICH KOMMENTIEREN

B1 Diagramme und Tabellen erstellen und schriftlich kommentieren

MERKBLATT

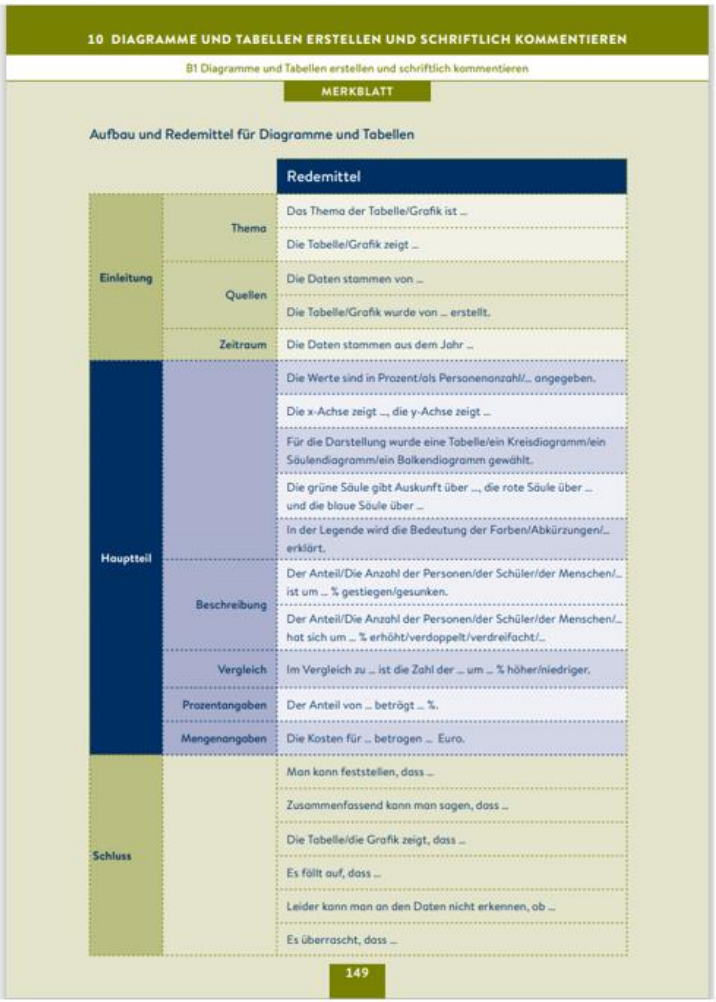
Wortschatzliste Diagramme und Tabellen

Die folgenden Wörter und Redemittel helfen dir beim Verfassen eines Textes zu einer Grafik.

Aufgabe 1: Übersetze die Wörter mithilfe eines Wörterbuchs in deine Sprache.

Wörter	in deiner Sprache
die Tabelle (-n)	
die Grafik (-en)	
die Angabe (-n)	
Auskunft geben über	
der Wert (-e)	
erkennen (erkannte, hat erkannt)	
die Quelle (-n)	
die Daten	
erstellen (erstellte, hat erstellt)	
die Legende (-n)	
das Prozent (-e) = %	
die Achse (-n)	
der Anteil (-e)	
steigen (stieg, ist gestiegen)	
sinken (sank, ist gesunken)	
der Vergleich (-e)	
der Verbrauch	
feststellen (stellte fest, hat festgestellt)	
auffallen (fiel auf, ist aufgefallen)	
zunehmen (nahm zu, hat zugenommen)	
abnehmen (nahm ab, hat abgenommen)	

148



10 DIAGRAMME UND TABELLEN ERSTELLEN UND SCHRIFTLICH KOMMENTIEREN

B1 Diagramme und Tabellen erstellen und schriftlich kommentieren

MERKBLATT

Aufbau und Redemittel für Diagramme und Tabellen

		Redemittel
Einleitung	Thema	Das Thema der Tabelle/Grafik ist …
		Die Tabelle/Grafik zeigt …
	Quellen	Die Daten stammen von …
		Die Tabelle/Grafik wurde von … erstellt.
	Zeitraum	Die Daten stammen aus dem Jahr …
Hauptteil		Die Werte sind in Prozent/als Personenanzahl/… angegeben.
		Die x-Achse zeigt …, die y-Achse zeigt …
		Für die Darstellung wurde eine Tabelle/ein Kreisdiagramm/ein Säulendiagramm/ein Balkendiagramm gewählt.
		Die grüne Säule gibt Auskunft über …, die rote Säule über … und die blaue Säule über …
		In der Legende wird die Bedeutung der Farben/Abkürzungen/… erklärt.
	Beschreibung	Der Anteil/Die Anzahl der Personen/der Schüler/der Menschen/… ist um … % gestiegen/gesunken.
		Der Anteil/Die Anzahl der Personen/der Schüler/der Menschen/… hat sich um … % erhöht/verdoppelt/verdreifacht/…
	Vergleich	Im Vergleich zu … ist die Zahl der … um … % höher/niedriger.
	Prozentangaben	Der Anteil von … beträgt … %.
	Mengenangaben	Die Kosten für … betragen … Euro.
Schluss		Man kann feststellen, dass …
		Zusammenfassend kann man sagen, dass …
		Die Tabelle/die Grafik zeigt, dass …
		Es fällt auf, dass …
		Leider kann man an den Daten nicht erkennen, ob …
		Es überrascht, dass …

149

10 DIAGRAMME UND TABELLEN ERSTELLEN UND SCHRIFTLICH KOMMENTIEREN

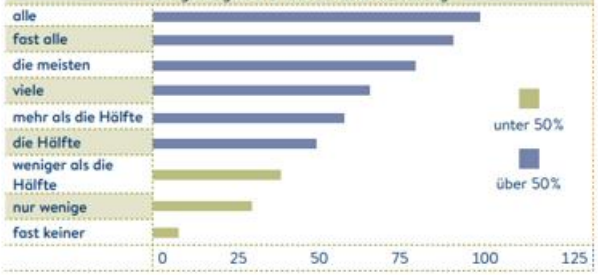
Einführung: Grafik „Surfst du noch oder spielst du schon?

Aufgabe: Welche Aussage ist richtig, welche falsch. Trage die richtige Antwort in die Spalten ein.

Nr.	Aussagen	Richtig	Falsch
1.	Alle Kinder zwischen 6 und 7 Jahren kaufen in Online-Shops ein.		
2.	Die meisten Jugendliche nutzen soziale Netzwerke		
3.	Mehr als die Hälfte der Kinder spielen Online-Spiele.		
4.	Fast alle Jugendliche sehen Filme und Videos im Internet.		
5.	Kein Jugendlicher hört Musik im Internet.		
6.	Viele Kinder kaufen Apps.		
7.	Die Hälfte der Jugendlichen spielt Online-Spiele		
8.	Nur wenige Kinder suchen Infos im Internet		

Diese Redemittel können dir helfen.

Mengenangaben für die Grafikbeschreibung





10 DIAGRAMME UND TABELLEN ERSTELLEN UND SCHRIFTLICH KOMMENTIEREN

A1 Diagramme und Tabellen erstellen und anhand einfacher Muster schriftlich kommentieren

Aufgabe 2: Beantworte die Fragen zur Grafik in ganzen Sätzen.

Spielst du noch oder surfst du schon?
Jüngere spielen, Ältere informieren sich und kommunizieren

Die Grafik heißt

Sie ist aus dem Jahr

Die Grafik zeigt

Wie viele Kinder zwischen 6 und 7 Jahren spielen Online-Spiele?

Antwort:

Wie viele Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren spielen Online-Spiele?

Antwort:

Wie viele Kinder zwischen 6 und 7 Jahren suchen im Internet noch Informationen?

Antwort:

Wie viele Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren suchen im Internet noch Informationen?

Antwort:

Was ist interessant?

Anlage 9. Interview mit Anna

Nauczyciel: Pani Anno, dlaczego wybrała Pani naukę języków obcych na studiach? Nie pytam o konkretny kierunek, tylko dlaczego języki obce, a nie matematyka, informatyka czy biologia?

Anna: No więc tak, ja od zawsze byłam humanistką. Rozszerzałam język polski i angielski w liceum i nie wyobrażam sobie innej opcji, bo ja się po prostu męczę w ścisłych przedmiotach. No uczę się, jak już mnie ktoś zmusi, ale nie lubię. Lubię myśleć bardziej szerzej i bardzo humanistycznie…

Nauczyciel: Filozoficznie?

Anna: Tak, bardzo, filozofia też jest taką jedną z moich zainteresowań i po prostu fascynuje mnie to jak poznawanie języków umożliwia zgłębienie tajemnic kultury. I kultury też mnie strasznie pasjonują, to, jak zmienia się na przykład postrzeganie świata w różnych kulturach, jakich ludzi można poznać, jakie nauki można wynieść takie nawet filozoficzne, takie trochę życiowe z tych różnych kultur. No i to wszystko nie byłoby możliwe, gdyby się człowiek nie uczył tych języków, bo jednak co innego zgłębiać na przykład powiedzmy chińską kulturę w języku polskim, a co innego kulturę chińską w języku mandaryńskim.

Nauczyciel: Nawet jeśli przeczyta się tłumaczenie, to w oryginale zupełnie inaczej to brzmi, prawda?

Anna: Tak, nawet po angielsku to widać, albo i po niemiecku, jak te związki frazeologiczne zupełnie inaczej brzmią w oryginale, niż te dopiero w tłumaczeniach.

Nauczyciel: Oczywiście, rozumiem. Pani Anno, czy planuje Pani też swoją przyszłość zawodową z językami?

Anna: Absolutnie, nie wyobrażam sobie inaczej, bo będę się męczyć po prostu.

Nauczyciel: Jako tłumacz, nauczyciel, w jakimś biurze podróży?

Anna: Tego jeszcze nie wiem. Dla mnie to jest znak zapytania, ale byle cokolwiek z językami.

Nauczyciel: OK, czyli języki na pewno będą jeszcze aktywne w Pani życiu. Dobrze, Pani Anno, skupimy się teraz na języku niemieckim konkretnie. Czy mogłaby mi Pani opowiedzieć, jak wyglądały zajęcia języka niemieckiego w gimnazjum, później w liceum i jak wyglądają teraz na uczelni? Chodzi mi o to, jak zachowywał się nauczyciel na tych lekcjach, czy bazował zawsze tylko na podręczniku, czy wykorzystywał jakieś dodatkowe materiały, czy multimedia były wykorzystywane, a może Internet?

Anna: No więc tak, w gimnazjum wyglądało to bardzo przykro, podręcznikowo, nie było żadnych dodatkowych materiałów, to była nauka po prostu czystej treści z podręcznika i to jeszcze w taki sposób bardzo, hmm, jakby to powiedzieć, no schematyczny, suchy, w ogóle to nie było ciekawie przedstawione, mam wrażenie, że stąd trochę mi się uraza do niemieckiego wzięła, bo niemiecki też nie jest jakby moim ulubionym językiem. W liceum miałam korepetycje z niemieckiego, bo w liceum uczyłam się rosyjskiego, poszłam na łatwiznę. Ale jednak miałam gdzieś te korepetycji z niemieckiego, bo była presja ze strony rodziny. Bardzo chcieli abym dalej uczyła się go. Ale to były korepetycje prowadzane takim alternatywnym stylem uczenia się, czyli po prostu rozmawianie wedle schematu podanego przez podręcznik. Nie wiem, jak to się nazywa profesjonalnie.

Nauczyciel: Czyli był tylko i wyłącznie podręcznik i na podstawie niego były wykonywany zadania, rozmowy, zadawane pytania?

Anna: Tak, najpierw się uczyliśmy wymowy danych zdań, jak się, co one znaczą, pisownia i struktury gramatyczne szły na samym końcu, po prostu żywe rozmowy. Ale też nie uważam, żeby jakoś dużo mnie to nauczyło. Tak naprawdę taką silną naukę niemieckiego zaczęłam na studiach. […]

Nauczyciel: Właśnie, czy mogłaby Pani opowiedzieć, jak wyglądają zajęcia z języka niemieckiego na studiach? Jak prowadzący przygotowują i prowadzą zajęcia, czy też jest podręcznik, czy go nie ma. Czy pojawiają się jakieś prezentacje, czy są wykorzystywane filmy itp.?

Anna: To zależy, na których przedmiotach, bo nie na wszystkich da się ten podręcznik wprowadzić, bo na przykład mieliśmy fonetykę, no to nie wydaje mi się, żeby było wiele dostępnych podręczników na rynku w tym zakresie. Do tego mieliśmy kartki przygotowywane przez panią prowadzącą. Ale na większości jest ten podręcznik, albo od gramatyki albo od leksyki. Hmm… Jakieś dodatkowe materiały też, jakieś czytanki. Czasem filmiki jakieś, czasem jakieś wykresy, infografiki. Trudno mi teraz konkretnie przytoczyć, jakie były, ale jednak są te multimedia gdzieś tam zinkorporowane.

Nauczyciel: Multimedia? Nazwałbym je bardziej tekstami multimodalnymi, ale do tego przejdziemy za chwilę. Pani Anno, czy to dobrze, że takie rzeczy są wykorzystywane na zajęciach czy raczej wolałby Pani dalej bazować na tym podręczniku?

Anna: Absolutnie uważam, że to jest dobra rzecz, ponieważ podręcznik ma ograniczony zakres nauczenia studenta.

Nauczyciel: Jak to pani rozumie, mogłaby Pani troszkę rozwinąć tę myśl? Dlaczego ograniczony sposób?

Anna: Moim zdaniem nauka języka powinna też iść po części z nauką kultury, nauką potocznego języka. A podręcznik nie jest w stanie tego zapewnić, raczej jest, mam wrażenie, takie odnośnie nawet z angielskim jak się angielskiego uczyłam, to jest sucha gramatyka to albo bardzo takie formalnie jest napisane, to nie jest żywy język, którego się używa na co dzień, a jednak, no używamy języka na co dzień i to powinno być według mnie podstawą […] Tak no bo potrafimy napisać list formalny do oddziału zarządzania, a nie potrafimy zapytać się, gdzie jest toaleta.

Nauczyciel: Czyli są pewne treści ustalone odgórnie i tego się Państwo uczą, a wolałaby pani raczej to praktyczne rzeczy?

Anna: Żeby to było w balansie takim zdrowym.

[…]

Nauczyciel: Dobrze, Pani Anno, ja wspominałam czasem na zajęciach takie wyrażenia „teksty multimodalne", „multimodalność", czy gdzieś się Pani jeszcze z nim spotkała? Może na uczelni, może nią. Czy potrafiłaby Pani w 2-3 słowach wyjaśnić, czym są teksty multimedialne albo podać przykłady? Z czymś się to Pani kojarzy?

Anna: Oprócz przypadków, kiedy Pani to mówiła, to nie, nie słyszałam i też nie jestem do końca pewna, co to znaczy. Mogę się domyślać.

Nauczyciel: Proszę spróbować albo chociaż podać przykłady.

Anna: Mnie się wydaje, że to są teksty, które mają kilka warstw. Dają kilka bodźców typu dźwięk, słuch, dotyk, no i zapach.

Nauczyciel: Po części tak. Ssą to takie teksty, które łączą z jednej strony 2 różne kody semiotyczne, na przykład język i grafika. Z drugiej strony mogą łączyć te dwa różne zmysły, którymi je odbieramy. Czy potrafiłaby Pani podać przykład tekstu multimodalnego?

Anna: No taki najgłupszy, najprostszy, to filmik z YouTube'a, inny to może być na przykład wystawa w muzeum. Nawet jak mamy Kortosferę, można tam coś dotknąć, jest przypisany opis do tego wyjaśniający.

Nauczyciel: Tak, Czyli nawet piosenka, którą słyszymy i widzimy przed sobą jej tekst to też będzie tekst multimodalny. Dobrze, jaki rodzaj tekstów multimodalnych, Pani zdaniem, byłby efektywny na zajęciach językowych? Czy powinno się takie teksty multimodalne używać czy też nie? Czy one wpływają jakoś na rozwój języka obcego, czy nie mają żadnego wpływu dla Pani? Myślę tu chociażby właśnie o filmach, o piosenkach, nawet z teledyskami, infografiki, plakaty, postery?

Anna: Definitywnie, ja sama jestem zwolennikiem immersji i według mnie nie ma takiej efektywnej imersji bez takich rzeczy, bo to po prostu wzbudza takie zainteresowanie, jest stymulujące dla mózgu. Kiedy mózg jest pobudzony, to wiadomo, że łatwiej też przyswaja niektóre rzeczy, po prostu łatwiej zapadają w pamięć i według mnie to jest kluczowe.

Nauczyciel: Czyli jest to po prostu bodziec dla mózgu, który pobudza nas bardziej do pracy, tak?

Anna: Tak.

Nauczyciel: Pani Anno, a czy użycie któregokolwiek rodzaju tekstu multimodalnego motywuje bardziej studentów, w tym Panią, do nauki języka obcego?

Anna: Tak.

Nauczyciel: A dlaczego?

Anna: Dlatego że mam wrażenie, że wtedy język jest przedstawiona jako coś bardziej, nie wiem nawet, jak to określić, ale coś bardziej żywego niż suchy tekst w podręczniku. Coś takie po prostu suche, nieinteresujące, puste struktury, których musimy się nauczyć, tylko przedstawia taką właśnie no międzyludzki twór, który jednak jest między tymi ludźmi. On gdzieś tam występuje, można go się nauczyć i wtedy wejść jakby w tą społeczność.

Nauczyciel: Czyli coś takiego zaczerpnięte z życia codziennego, jak np. reklamy?

Anna: Tak.

Nauczyciel: A jeśli chodzi o pamięć, czy praca z tekstami multimodalnymi pozwoliłaby Pani szybciej przyswoić nowy materiał, a później go odtworzyć w pamięci?

Anna: Uważam, że tak, ale to też jest dosyć trudna kwestia, dlatego że ja zawsze miałam dobrą pamięć, ja się po prostu taka urodziłam. W podstawówce miałam same szóstki i piątki, bo po prostu ja nie musiałam się uczyć. Ja zobaczyłam coś raz, dwa i ja już po prostu to umiałam. Ja też nie chcę się wypowiadać za wszystkich ludzi, po prostu tak czuję.

Nauczyciel: Pani Anno, rozmawiam na ten temat z Panią i mnie właśnie przede wszystkim interesuję Pani zdanie.

Anna: No uważam, że tak, że to raczej by pomogło niż zaszkodziło.

[…]

Nauczyciel: A w czasie wolnym, w jaki sposób uczy się Pani języka niemieckiego poza zajęciami?

Anna: Słucham podcastów różnych. Jest też taki fajny kanał na YouTub-ie: *Easy German*. I tam też są fajne treści w takim przyswajalnym, łatwym języku. Ostatnio nawet był bardzo fajny filmik o winiarni na południu Niemiec, gdzie był przedstawiony cały proces robienia wina. W życiu nie wiedziałam, jak się to wytwarza i dowiedziałam się i to jeszcze po niemiecku, także takie rzeczy właśnie pomagają, albo nawet Tik-Toki. Nie wiem nawet, jak ten algorytm to wyłapał, ale w pewnym momencie mi się zaczęły wyświetlać TikToki po niemiecku. Ja byłam taka zszokowana, kiedy zaczęłam je rozumieć i byłam taka zadowolona, że kurczę, ja to rozumiem. I to też właśnie pomaga bardzo.

Nauczyciel: A dlaczego, w jaki sposób takie filmiki pomagają?

Anna: Bo właśnie angażują osobę odbierającą, bo ten język jest głównym przedmiotem, na którym się skupiamy. Język jest przy okazji. Jakby nasze skupienie idzie w kierunku tego właśnie przedstawienia procesu powstawania wina, albo na przykład testu ostrości i różnych kursów w Berlinie, a ten język jest przy okazji, On jakby mam wrażenie, że mimowolnie gdzieś tam wchodzi do mózgu i jest takim fajnym dodatkiem.

Nauczyciel: Czyli bardziej treść Panią interesuje niż skupienie się na samym języku, np. jaka struktura gramatyczna była użyta w zdaniu.

Anna: Tak.

Nauczyciel: Rozumiem. Wróćmy jeszcze do podcastów. Dlaczego wybiera Pani właśnie tę formę? Dlatego, że jest na jakiś interesujący temat czy jakiś inny aspekt tutaj ma znaczenie?

Anna: Podcasty tak, słucham np. na tematy związane z kosmetyką. Ja bardzo się interesuje kosmetykami i na niemieckim YouTube mam wrażenie, że to jest takie obecne dosyć mocno i mimo że to jest w obcym języku, ale na temat, który mnie interesuje i ja tak chętniej po to sięgam.

Nauczyciel: Rozumiem. A czy z czegoś jeszcze Pani korzysta? Np. czyta artykuły albo jakiekolwiek inne treści po niemiecku?

Anna: Artykuły bardzo rzadko, a książki nie, książek w ogóle nie czytam. Słucham za to piosenek. Ostatnio pojawiła się piosenka *Tokio Hotel* na TikToku i przez to się nią zainteresowałam. Zaczęłam słuchać tych piosenek i też tam gdzieniegdzie różne wyrazy załapałam. Nawet jest taki zespół gotycki *Lebanon Hanover* i oni też mają piosenki po niemiecku czasem i on też jest bardzo popularny teraz, a na TikToku to w ogóle też ostatnio wybuch. I przez to też właśnie można się z tym niemieckim osłuchać. Ten język nie jest taką główną częścią tych rzeczy. Najważniejsza jest treść, ale jednak to jest w tym języku i coś wtedy łatwiej się przyswaja.

Nauczycielka: A czy filmy Pani ogląda po niemiecku? Czy raczej w większości po angielsku?

Anna: Zdecydowanie po angielsku. Ale to wynika z przemysłu, jaki mamy obecnie na świecie, aczkolwiek po niemiecku zdarza się też. Był jeden super film, nie pamiętam, jak on się nazywał po niemiecku, ale po angielsku brzmi: *He is* back. O powrocie Hitlera. To jest komedia właśnie niemiecka, czarna komedia, i była prześmieszna. Jest strasznie zapadł mi w pamięć.

Nauczyciel: Po niemiecku tytuł brzmi: *Er ist wieder da*, film jest rzeczywiście zabwany. Pani Anno, a czy stosuje Pani np. aplikacje?

Anna: Jeśli chodzi o niemiecki nie, jeśli chodzi o angielski, to ja cały telefon mam po angielsku.

Nauczyciel: A dlaczego tak?

Anna: Wygodniej mi i przez to też utrzymuje ten język żywym w mojej głowie, bo ja go ciągle używam. A ostatnio, co bym chciała, to zapomnieć.

Nauczyciel: Oczywiście, rozumiem, czyli aplikacji Pani nie stosuje w ogóle?

Anna: Aplikacji raczej nie.

[…]

Nauczyciel: Pani Anno, w ostatnich czasach te Nawet Technologie i Internet bardzo się rozwinęły. Czy potrafiłaby Pani wyobrazić sobie teraz życie bez tych Nowych Mediów i bez Internetu?

Anna: Nie. Według mnie zbliżamy się do takich czasów… Ja jestem wielką fascynatką gatunków *cyberpunk* i gry *Cyberpunk 2077* i ja coś czuję, że zbliżamy się w tym kierunku bardzo mocno i jesteśmy na tym etapie postępu cywilizacji, że to już jest niemożliwe, bo po prostu żyć bez telefonu, to jak żyć bez ręki i bez mediów.

Nauczyciel: Rozumiem. Czyli gdyby obudziła się Pani jutro, wyobraźmy to sobie, i nie ma Internetu, nie ma Nowych Mediów, nauka języka obcego polega na robieniu zadań, ćwiczeń w podręczniku. Są to jakieś dłuższe teksty, trzeba je przetłumaczyć albo odpowiedzieć na jakieś pytanie na podstawie tego tekstu dłuższego, są tylko słowniki papierowe. Czy dalej byłaby Pani taką pasjonatką nauki języków obcych czy jednak te Nowe Media, Internet są tak nieodłączną częścią naszego życia, że nie potrafiłaby Pani się bez nich dalej obejść?

Anna: Gdybym musiała, raczej bym to zrobiła, ale z własnego wyboru raczej nie, byłabym zniechęcona.

Nauczyciel: Mhm, a dlaczego?

Anna: Z tak bardzo prostej rzeczy, że już to jesteśmy po prostu zżyci z tymi narzędziami. Dla nas byłoby o wiele trudniej, dlatego, że używanie takich tradycyjnych form papierowych wydaje się nam, współczesnym ludziom, bardzo nieefektywne, bardzo czasochłonne i nie wiem, nie jest to też takie intuicyjne.

Anlage 10. Interview mit Agnieszka

Nauczyciel: Pani Agnieszko, czy mogłaby mi pani powiedzieć, dlaczego zdecydowała się Pani na naukę języków obcych na studiach?

Agnieszka: Dlaczego języki obce? One same tak naprawdę mi przychodzą z łatwością do głowy i bardzo to lubię i moim zdaniem to jest chyba jedna z najbardziej praktycznej wiedzy, jaką mogę zdobyć, bo w żadnym aspekcie życia tak bardzo tego nie odczułam, tej potrzeby mówienia, tak jak na przykład w podróżach, gdzie bardzo dużo wyjeżdżam za granicę, lubię to robić i no bardzo mi to radość sprawia, jak wiem, że mogę się dogadać z każdym wszędzie.

Nauczyciel: Ok, czyli ten aspekt praktyczny, bo może Pani je wykorzystać także w życiu codziennym?

Agnieszka: Dokładnie.

Nauczyciel: Czy jeśli chodzi o przyszły zawód, to planuje go Pani też powiązać z językami?

Agnieszka: Mam nadzieję, że mi się uda, to jakoś powiązać, ale takich planów nie mam. Zobaczymy. Bardzo mi się na studiach też spodobała ta część biznesowa, więc myślę, że nie będzie to *stricte* zawód tłumaczeniowy, ale coś z biznesem. Z tym, że mam nadzieję, że to będą właśnie jakieś firmy zagraniczne, żebym mogła mieć ten kontakt z językiem i żeby to utrzymać przez całe życie.

Nauczyciel: Rozumiem. Dobrze skupmy się teraz na języku niemieckim. Czy mogłaby mi Pani opowiedzieć, jak wyglądały lekcje języka niemieckiego w gimnazjum? To znaczy jak zachowywał się nauczyciel, czy stosował tylko podręcznik i na nim bazowały lekcje czy wykorzystywał też jakieś dodatkowe materiały, które przygotowywał wcześniej, czy były multimedia, jakieś filmy, cokolwiek?

Agnieszka: No ja z gimnazjum nie pamiętam praktycznie nic i to chyba to najlepiej opisuje, bo nie robiliśmy nic, dokładnie i to jest to. Mieliśmy sprawdziany, mieliśmy kartkówki i Pani nas zmęczyła słownictwem i gramatyką, ale tak naprawdę nas tego nie uczyła. Więc bazowaliśmy tylko na tym, co było w książce, zaliczyliśmy to, byleby zaliczyć, żeby mieć ocenę, ale kompletnie żadnej wiedzy i ja się w sumie do momentu zaczęcia studiów nie mogłam jakoś bardziej rozwinąć, się przedstawić po niemiecku.

Nauczyciel: Rozumiem, czyli był tylko podręcznik, jakieś tematy były realizowane i nauczycielka po prostu prosiła, abyście uczyli się na pamięć słownictwa i gramatyki, nic poza tym?

Agnieszka: Nic poza tym.

Nauczyciel: Czy odpowiada Pani taki sposób uczenia się nowego słownictwa?

Agnieszka: Kompletnie nie.

Nauczyciel: A w jaki sposób Pani preferuje się uczyć słownictwa?

Agnieszka: Bardzo mi się podobało, jak zaczynałam z językiem angielskim, bo rodzice wysłali mnie na kurs i tam od razu nas lektor zbombardował tym językiem, bo ja miałam 8 lat, nie rozumiałam nic, ale ta pani mówiła do nas

po angielsku i choć nie rozumiałam nic, siedziałam tam dwie godziny, ale po miesiącu ja wiedziałam, o co już chodzi i to samo przychodzi i takie osłuchanie się z językiem moim zdaniem jest najfajniejsze, szczególnie z *native speakerem*, bądź osobą, która się nim posługuje biegle, a jeśli chodzi tak o naukę, to…

Nauczyciel: Do tego jeszcze wrócimy. Skupmy się jeszcze na słownictwie.

Agnieszka: To na pewno to osłuchiwanie się. Ja kompletnie nie umiem się nauczyć słownictwa na pamięć i mam z tym niesamowity problem. Mogę się tego nauczyć na 5 minut, byleby zaliczyć coś. Ale tak, żeby używać tego, to to musi być użyte przez kogoś kilka razy i ja wtedy bez problemów to przyjmuję.

Nauczyciel: Rozumiem, czyli trafia to do pamięci krótkotrwałej, a nie długotrwałej. I preferuję Pani, gdy to słownictwo się często pojawia w użyciu?

Agnieszka: Tak.

Nauczyciel: Mhm. A jak to wyglądało w liceum, podobnie?

Agnieszka: W liceum podobnie. Też bazowaliśmy na podręczniku, ćwiczeniach. Było trochę tego więcej, pani trochę więcej zależało, żebyśmy wyciągnęli z tych lekcji. Ale nie powiem, w liceum to już bardziej była kwestia tego, że to my nie chcieliśmy się uczyć. Bo byłam na profilu biologia-chemia-matematyka, więc miałam ciekawsze rzeczy do robienia. I też nie było to zbytnio zachęcające, no bo uczenie się na pamięć, to nie była dla mnie żadna przyjemność.

Nauczyciel: Czyli to była taka kontynuacja: podręcznik i uczenie się na pamięć?

Agnieszka: Tak.

Nauczyciel: I to wszystko? Żadnych dodatkowych materiałów? Może jakieś film od czasu do czasu, żeby was zachęcić, zmotywować do nauki?

Agnieszka: Na koniec roku, jak były już wystawione oceny i o zawsze też śpiewaliśmy niemieckie piosenki i to było coś, co dobrze może wspominam z tych zajęć.

Nauczyciel: Czyli przez cały rok nic, a na koniec, gdy oceny były już wystawione, pojawiały się dla zabawy piosenki i filmy, ale nie było przy tym żadnej pracy z tymi formami?

Agnieszka: Nie.

Nauczyciel: A jak wyglądają zajęcia teraz na uczelni?

Agnieszka: Dobrze, bardzo dobrze, jak ja tu weszłam, to weszłam z poziomem zerowym, kompletnie nic nie mówiąc i na pierwszym roku bardzo mi się spodobały zajęcia, bo też były prowadzone podobnie jak w angielskim, tzn. byliśmy tym językiem z każdej strony bombardowani. My musieliśmy słuchać, my musieliśmy mówić i ja się nie bałam w sumie tutaj otworzyć z językiem, bo wiedziałam, że robię milion błędów i dalej robię milion błędów, ale było jakoś tak bardzo swojo, że byleby mówić, żeby się nie bać i błędy się poprawi w przyszłości.

Nauczyciel: Czyli byliście ciągnięci za języki i starano się, aby na zajęciach jak najwięcej było tych rozmów. Czy prowadzący też bazują tylko na podręczniku, czy pojawiają się jakieś prezentacje, oglądacie filmy?

Agnieszka: Właśnie tutaj nie ma tylko książek, właśnie tych książek jest jak najmniej się tylko da i to jest fajne, jest dużo prezentacji, tak naprawdę na każdych zajęciach, jest dużo filmów, właśnie piosenek, jakichś tekstów, wierszy, żeby ćwiczyć też wymowę, my sami też sobie robimy jakieś zadania. Bardzo dużo sami musimy robić. Zrobimy jakieś ćwiczenia dla innych, więc no bawimy się tym bardzo i no jak już się tak w to wejdzie, to nie chce się wychodzić.

Nauczyciel: Rozumiem. Pani Agnieszko, powiedziała Pani, że na szczęście nie ma już książek, tak jak to było wcześniej, mówimy tutaj o podręczniku. Nie lubi Pani w ogóle pracy z podręcznikiem? Uważa, że jest to bezsensowne?

Agnieszka: Ma to na pewno jakiś sens i podręczniki moim zdaniem są dobre, jeśli chodzi o pracę domową, bo w domu sobie przypominamy to, robimy zadania, ale zajęcia kompletnie nie muszą być dla nich prowadzone.

Nauczyciel: OK, czyli prowadzący może po prostu przygotować prezentację lub jakieś materiały od siebie i poprowadzić to w taki sposób, bez podręcznika?

Agnieszka: Dokładnie.

[…]

Nauczyciel: Pani Agnieszko, a gdyby miała Pani wybrać uczenie się słownictwa w kontekście ze zdaniami lub uczenie się w oparciu o wizualizacje, ew. grafiki. Która forma byłaby dla Pani lepsza?

Agnieszka: Wizualizacje.

Nauczyciel: Czy jest Pani wzrokowcem?

Agnieszka: Dokładnie, czyli jak najwięcej obrazków, kolorów, a najlepiej jeszcze do tego, jak jestem sobie w stanie zrobić jeszcze jakiś gest, to wtedy jest idealnie. Bardzo dużo się uczę, na przykład stojąc i sobie pokazując, a w ogóle najlepszą techniką, to jest udawanie nauczyciela, to jest moim zdaniem nie do przebicia.

Nauczyciel: I jak to wygląda, bo pewnie Pani w domu to praktykuje?

Agnieszka: Oczywiście, w domu, przy zamkniętych drzwiach, kiedy nikt nie widzi, ale mam też swoją tablicę, mam markery i przed sesją szczególnie nie ma nic lepszego, jak ja sobie zrobię sama swoje notatki w oparciu o wszystko, co robiliśmy i uczę się na głos pokazując, pisząc, kreśląc na kolorowo i udaje, że komuś to tłumaczę. Jeżeli jestem w stanie komuś to wytłumaczyć, wtedy też wiem, że sama sobie z tym poradzę.

[…]

Nauczyciel: Rozumiem. Pani Agnieszko, czy słyszała Pani kiedyś wyrażenie „teksty multimodalne” lub „multimodalność”? Wie Pani, co to jest lub potrafiłaby podać jakiś przykład?

Agnieszka: Wyjaśnić? Myślę, że nie.

Nauczyciel: Mhm, a gdybym powiedziała „formę wizualne”?

Agnieszka: No to tak.

Nauczyciel: Czym są formy wizualne?

Agnieszka: Formy wizualne, no to są obrazy.

Nauczyciel: Aha, czy coś jeszcze? Czy tam są tylko obrazy?

Agnieszka: No jeśli wizualne, to mi się kojarzą bardziej właśnie z obrazami i grafikami, kolorami, napisami.

Nauczyciel: Napisy, czyli ten element językowy też się tam pojawia?

Agnieszka: Myślę, że tak.

Nauczyciel: To są właśnie teksty multimodalne, czyli takie teksty, takie komunikaty, które łączą dwa różne kody semiotyczne, czyli występuje np. połączenie języka i obrazu, języka i dźwięku. Będą to zatem wszystkie infografiki, postery, plakaty, filmy lub teledyski, itd.. I teraz, gdyby miała Pani mi powiedzieć, jaki rodzaj tekstu multimodalnego jest dla Pani najefektywniejszy w nauce języków obcych, to co by Pani powiedziała?

Agnieszka: No na zajęciach najczęściej używamy prezentacji i myślę, że to do nich jestem najbardziej przyzwyczajona, więc wiem już jak się z nich uczyć, ale jak Pani powiedziała „teledyski”, to od razu mi się przypomniało, jak już z siedem lat temu na zajęciach właśnie z języka angielskiego robiliśmy takie zadania: każdy z nas musiał przygotować jedną wybraną piosenkę z lukami w tekście i oglądaliśmy teledyski i ze słuchu wpisywaliśmy te słówka.

Nauczyciel: Czy to było fajne?

Agnieszka: No ja wtedy miałam 13 lat, to były świetne ćwiczenia, bo tak naprawdę wtedy na to patrzyłam trochę tak, że traciliśmy 5 minut czasu, ale to te słownictwo najbardziej zapamiętywałam.

Nauczyciel: Rozumiem. Czy na zajęciach językowych Pani zdaniem powinny być wykorzystywany jeszcze jakieś teksty multimodalne?

Agnieszka: Mnie się bardzo dobrze uczy z filmów i dużo oglądam w językach obcych i wtedy to mi przychodzi samo tak naprawdę.

Nauczyciel: OK, czyli ogląda Pani filmy w językach oryginalnych?

Agnieszka: Dokładnie.

Nauczyciel: A czy jeszcze jakieś napisy się pojawiają w języku oryginalnym albo tłumaczenia, czy bez nich?

Agnieszka: Zależy. W języku angielskim raczej nie, w niemieckim czasem jednak potrzebuję, jeśli słownictwo jest zbyt skomplikowane dla mnie do usłyszenia, to wtedy sobie też czytam napisy.

Nauczyciel: A czy dobrym pomysłem byłoby wykorzystanie filmu na zajęciach? Nie mówię tutaj o takim zwykłym oglądaniu filmu dla rozrywki, tylko później na przykład wywiązuje się dyskusja o filmie, albo są przygotowane zadania do tego filmu, które trzeba w trakcie oglądania wykonać?

Agnieszka: Myślę, że to była bardzo fajna forma i była używana u nas są zajęcia na przykład z fonetyki na języku angielskim zapisywaliśmy transkrypcją fragmenty filmów, który sobie wybieraliśmy lub seriali i czytaliśmy je przed widownią, a później oglądaliśmy film, więc nie dość, że sami musieliśmy wykonać pracę, przećwiczyć to, to jeszcze później te film oglądaliśmy i z nich wyłapaliśmy jakieś słówka, uczyliśmy się tych słówek też w kontekście, nigdy na sucho, musieliśmy zawsze też układać z nimi zdania i robiliśmy z nimi ćwiczenia, więc myślę, że to było takie wielkie „kombo" wszystkiego, bo i filmy i transkrypcja i wymowa i fonetyka. Dużo się działo, ale z tego właśnie najwięcej chyba wyciągaliśmy, bo to jest to też było ciekawe i my chcieliśmy to robić, bo to była dla nas zabawa i tak w formie tego i no już sam fakt przedstawienia tego ulubionego serialu albo filmu, tak, jak ja robiłam, to była dla mnie przyjemność.

Nauczyciel: Mhm, rozumiem. Czyli mam tak: prezentacje, mam teledyski, które się pojawiały na zajęciach, filmy czy coś jeszcze z tekstów multimodalnych?

Agnieszka: Na pewno jak się pojawiają plakaty lub infografiki w prezentacjach, to o wiele przyjemniej się je odbiera.

Nauczyciel: Lubi pani opisywać wykresy i infografiki?

Agnieszka: Wykresy? Nie wiem czy lubię, wiem, że to robiliśmy na języku niemieckim np. na leksyce, ale no, jakbym miała wybrać sobie, wybrałabym jakieś plakaty, bo im więcej kolorów, tym lepiej.

Nauczyciel: Rozumiem. Zadam Pani teraz krótkie pytania, dotyczące tekstów multimodalnych. Może Pani odpowiedzieć tak lub nie i poprosiłabym też o jakieś krótkie wyjaśnienie do tego. Pani Agnieszko, czy uważa Pani, że wykorzystanie tekstów multimodalnych na zajęciach języka obcego motywuje bardziej studentów, w tym najbardziej Panią, do nauki tego języka?

Agnieszka: Tak, ponieważ urozmaicają zajęcia i sprawiają, że wiedza łatwiej przychodzi i jesteśmy w stanie sobie skojarzyć słowa z daną treścią.

Nauczyciel: Rozumiem. A czy jeśli chodzi o pamięć, czy praca z takimi tekstami pozwala szybciej przyswoić sobie nowy materiał językowy?

Agnieszka: Zdecydowanie. Jest łatwiej sobie skojarzyć nawet wzrokowo, przede wszystkim dla mnie.

Nauczyciel: OK i ostatnie pytanie. Czy później łatwiej jest to sobie odtworzyć z pamięci?

Agnieszka: Tak, właśnie poprzez te wizualizacje.

[…]

Nauczyciel: Pani Agnieszko, a czy uczy się Pani języków obcych w czasie wolnym, poza zajęciami?

Agnieszka: Tak dla siebie też lubię się pouczyć języków obcych, ale jest to zdecydowanie już bardziej w formie rozrywki właśnie przy filmach, piosenkach przy jakichś takich warunkach nawet edukacyjnych, wtedy jestem w stanie do tego usiąść i z przyjemnością się pouczyć.

Nauczyciel: Dobrze. Czyli w czasie wolnym też Pani wykorzystuje filmu, też Pani wykorzystuje piosenki. Czy z czegoś jeszcze Pani korzysta? Np. aplikacje, albo słucha Pani podcastów lub radia?

Agnieszka: Podcasty, również podcasty bardzo lubię, jakieś wywiady, zdecydowanie wywiady, jeśli jest to osoba jakaś, która mnie interesuje, to mogę obejrzeć cały, nawet po niemiecku, jeśli go nie zrozumiem w całości, to też jest OK, ale co się osłucham, to moje. Co jeszcze robię? A, na przykład w aplikacje typu Duolingo nie wierzę.

Nauczyciel: Dlaczego?

Agnieszka: Używałam Duolingo przez dłuższy czas i nic nie umiem.

Nauczyciel: Ok, czyli ta forma Pani nie odpowiada?

Agnieszka: Nie za bardzo. Jest to fajne, jest to, bym bardziej powiedziała gra dla mnie na telefonie, ale czy coś jest w stanie sobie wyciągnąć? No minimalnie na pewno, jednak nie jest to taka wiedza przydatna, bo same zdania, mówiąc już na przykładzie Duolingo, nie są jakkolwiek przydatne w prawdziwym życiu, bo są to losowe zlepki słów.

Nauczyciel: Czy tam pojawiają się na przykład jakieś grafiki, które trzeba podpisać albo przyporządkować odpowiednie słowo?

Agnieszka: Akurat grafiki są bardzo dobre według mnie, bo są też bardzo *viralowe*. Teraz na TikTok-u, na Instagramie, tego się widzi wszędzie i do tej pory będę kojarzyć taką dziewczynkę z Duolingo z językiem hiszpańskim na pewno, ale nic nie powiem i nic nie umiem i się nie nauczę na pewno, bo sama ta losowość zdań typu: „Ona kupuje szafę wielkości słonia" nigdy się nie przyda, więc też się tą motywację w tym momencie traci, jeśli się pojedzie za granicę i się nagle okaże, że nie jest się w stanie nic powiedzieć.

Nauczycielka: Rozumiem. Czy coś jeszcze Pani wykorzystuje?

Agnieszka: Jestem fanem Ponsa.

Nauczyciel: OK, czyli słowniki internetowe. A coś innego? Gry np.?

Agnieszka: Aktualnie nie, jednak wcześniej była młodsza, grałam w gry i też tylko w języku obcym. Zawsze był to, no przede wszystkim angielski, więc dużo słownictwa takiego z gier też wyciągnęłam.

Nauczycielka: Czyli to też było przydatne, granie w języku obcym?

Agnieszka: Tak i granie online, to jest z osobami z zagranicy, więc mogłam rozmawiać tylko po angielsku, pisać tylko po angielsku, więc to mnie trochę zmusiło do tego, by rozszerzać te słownictwo.

Nauczyciel: Czy mogłaby mi Pani oszacować, jak często korzysta Pani z tych form tekstów multimodalnych?

Agnieszka: Filmy/seriale tak w tygodniu, to myślę, że to są trzy dni, gdy faktycznie przysiądę do jakiegoś serialu, chociażby w tle sobie go włączę, ale no z tych pozostałych form, to one tak naprawdę codziennie się gdzieś przewijają, bo codziennie słucham jakiś podcastów, codziennie gdzieś używam słownika, codziennie no zdarzy się dzień, że obejrzę serial, że posłucham jakiś piosenek. No tak naprawdę to codziennie.

Nauczyciel: Rozumiem, czyli różne formy, ale to się przewija codziennie.

Agnieszka: Dokładnie, bo tego nikt nie traktuję już jako naukę, a w sumie rozrywkę i przyjemność, bo. Nie przeszkadza mi, że podcast jest w języku angielskim bądź niemieckim, bo ja go rozumiem więc.

Nauczyciel: Oczywiście.

[…]

Nauczyciel: Pani Agnieszko, w ostatnich czasach Nowe Technologie, Internet to wszystko bardzo szybko się rozwinęło. Czy potrafiłaby Pani wyobrazić sobie teraz życie bez Nowych Mediów i bez Internetu?

Agnieszka: Myślę, że tak, ja bym nawet chciała.

Nauczyciel: Ok, czyli używa Pani na co dzień tego wszystkiego, ale potrafiłaby bez tego żyć?

Agnieszka: Jestem uzależniona na pewno od Internetu i telefonu, ale bardzo bym chciała żyć bez tego. Jednak jeśli chodzi o język, to jest to niesamowite ułatwienie i oczywiście dałoby się tego języka nauczyć, ale byłoby to trudniejsze i mniej dostępne. Na pewno nie przychodziłoby to z taką łatwością i nie tyle osób by było w stanie mówić w języku obcym.

Nauczyciel: Wyprzedziła Pani moje kolejne pytanie, bo chciałam właśnie zapytać, czy gdyby obudziłaby się Pani jutro i okazałoby się, że nie ma Internetu, nie ma Nowych Mediów, a nauka języka obcego polega tylko i wyłącznie na wykonywaniu zadań językowych w podręcznikach, czyli są to jakieś dłuższe teksty i trzeba je na przykład przetłumaczyć albo są tylko i wyłącznie słowniki papierowe, itp. Czy potrafiłaby Pani w taki sposób uczyć języków obcych? Czy odpowiadałoby to Pani? Czy jednak muszą gdzieś te Nowe Media się przewijać?

Agnieszka: No nie poddałabym się, skończyłabym studia, ale nie miałabym takiej motywacji, żeby się uczyć na pewno języka niemieckiego, bo angielski mam już opanowany w takim stopniu, że nie mam potrzeby nie wiadomo jak się doszkalać, wtedy te książki by mi wystarczyły, ale z językiem niemieckim nie wiem, czy bym sobie poradziła.

Nauczyciel: OK, czyli jednak jest to pewne ułatwienie? […]

Agnieszka: Dokładnie.

Anlage 11. Interview mit Piotr

Nauczyciel: Panie Piotrze, dlaczego zdecydował się Pan na naukę języków obcych na studiach? Nie pytam o konkretny kierunek, tylko dlaczego języki obce, a nie na przykład matematyka czy informatyka?

Piotr: Dobre pytanie. Z racji, że też informatykę lubię, jestem trochę tym zainteresowany, ale od dawna mam taką przyjemność przy nauce języków obcych, że dość łatwo i szybko je wchłaniam.

Nauczyciel: Czyli łatwość w nauce języków obcych. Jednego, konkretnego czy wszystkich?

Piotr: No najdłużej uczę się oczywiście angielskiego. I tutaj największą różnicę zauważyłem, że przez te parę lat od podstawówki, około piątej-szóstej klasy, z roku na rok bardzo duży *progress* robiłem. Spodobało mi się to. Nie miałem większych problemów w nauce. Potem doszedł ten niemiecki. Tutaj trochę się wycwaniłem, bo między szóstą a siódmą klasą już w wakacje zacząłem się uczyć tego niemieckiego z aplikacji, takich najprostszych rzeczy, liczebniki, jakieś proste zwroty i od początku w trakcie siódmej klasy zgarniałem same piątki, bo już coś rozumiałem i wszyscy myśleli, że już wcześniej się uczyłem tego języka.

Nauczyciel: Czy też planuje Pan w przyszłości jakoś zawodowo powiązać te języki z pracą?

Piotr: Tak, na pewno chciałbym połączyć pracę z językami. Niczego konkretnego jeszcze nie mam, ale myślę, że wybór jest duży. Praktycznie wszędzie jest potrzebny jakiś język. Bardzo chętnie pracowałbym z angielskimi i z niemieckim. W przyszłości chętnie nauczyłbym się też hiszpańskiego.

[…]

Nauczyciel: Dobrze skupmy się teraz na języku niemieckim i na nauce tego języka w szkole. Zaczął się Pan uczyć tego języka w siódmej klasie. Czy mógłby Pan opowiedzieć, jak w tamtym czasie wyglądały lekcje języka niemieckiego?

Piotr: W takim razie tak, w siódmej klasie miałem nauczyciela. Głównie korzystaliśmy z podręcznika, wszystko na podstawie podręcznika raczej, tak dość schematycznie, no ale przy tych podstawach to raczej wystarczające.

Nauczyciel: Czyli były nowe treści, nowe tematy, ale tylko z podręcznika, tak? Nic poza tym nauczyciel od siebie nie przygotowywał?

Piotr: Szczerze mówiąc, to nie. No raczej tak dość schematycznie z podręcznika, dużo było wkuwania słówek i tak od początku dość surowy był ten nauczyciel i dość sporo od nas wymagał. Nawet jeśli czegoś jeszcze nie przerobiliśmy, nie wiem czy omyłkowo czy jakoś tak specjalnie były zadawane prace domowe z troszeczkę takim no dalszy materiałem z różnymi zwrotami, których jeszcze się nie kojarzyło i po prostu nie wiedziałem, czy już powinienem to wiedzieć czy nie.

Nauczyciel: Rozumiem, czyli trochę to było mieszane: to, co poznaliście na zajęciach plus jakieś jeszcze rozszerzenia, dodatkowe słownictwo.

Piotr: Tak i musiałem sobie pomagać Internetem.

Nauczyciel: Czy taka forma Panu odpowiadała? To znaczy tylko i wyłącznie podręcznik, uczenie się na pamięć i nic poza tym?

Piotr: Na samym początku uważam, że to wystarczające, z racji, że mieliśmy bardzo ubogie słownictwo, jeszcze mało rozumieliśmy, ale z czasem uważam, że powinno być coraz więcej osłuchiwania się właśnie takiego prawdziwego języka. Uważam, że z czasem powinno to być wprowadzane.

Nauczyciel: Dobrze, ale na początku wystarczy tak, jeżeli to jest tak schematycznie?

Piotr: Uważam, że na początku wystarczające.

Nauczyciel: A jak to wyglądało w liceum?

Piotr: W liceum bardzo ciekawa sprawa, ponieważ byłem w klasie sportowej, gdzie tak naprawdę tylko ja można powiedzieć w tej grupie niemieckojęzycznej miałem jakieś ambicje. Cała reszta, że tak powiem, tak z musu wszystko, więc tak naprawdę tylko ja chciałem się uczyć tam. I pani nauczycielka od początku oczywiście próbowała nas trochę ustawić, zachęcić też do tej nauki, no nie do końca to wychodziło i z czasem te lekcje wyglądały coraz ubożej.

Nauczyciel: W jaki sposób nauczycielka starała się was zachęcić? Co robiła?

Piotr: No, tak naprawdę po prostu zwracała często uwagę, żeby tutaj chłopaki nie przeszkadzali, tutaj, żeby się skupili.

Nauczyciel: Czyli raczej próbowała kontrolować Państwa zachowanie, a nie jakoś zmotywować do nauki wykorzystując chociażby jakieś dodatkowe materiały, na przykład filmy?

Piotr: Tak. Więc tutaj też, z racji, że trochę tego niemieckiego ubyło takiej regularności, to troszeczkę bardziej się skupiłem na angielskim jeszcze. Bardzo mi na tym zależało, żeby postępować tam. W drugiej klasie była zmiana nauczyciela, na dużo lepszego, który, mimo że to też nie to, że wszystkich nagle zmotywował, ale jednak te zajęcia były prowadzone regularnie, były omawiane, wszystkie treści i tak dalej, dużo ciekawiej to wyglądało, bo i Pan fajniej trochę tego prawdziwego języka używał.

Nauczyciel: Ok, czyli mówił cały czas po niemiecku?

Piotr: Dużo. Natomiast w trzeciej klasie znowu wróciła nauczycielka z pierwszej klasy, w czwartej klasie też miałem tą samą nauczycielkę i było jeszcze tak, że często ta pani chorowała, więc te lekcje przepadały i jak nauczycielka wracała, to szybko chciała przerobić z nami treści, wprowadzić coś, aby tylko były oceny […] I z jednej strony pozwoliło mi to po prostu bardzo się skupić na innych przedmiotach, ale bardzo ten mój niemiecki na tym stracił. Wszystko, co było wcześniej przerobione pozapominałem. Dlatego tutaj na studiach zdecydowanie lepiej to wygląda i bardzo szybko sobie nadrobiłem materiał, czy nauczyłem się nowych rzeczy i czuję się, że tak, wróciłem na odpowiednie tory.

[…]

Nauczyciel: Panie Piotrze, czy słyszał Pan kiedykolwiek o takim wyrażeniu „multimodalność” albo „teksty multimodalne”?

Piotr: Multimodalne? Chyba nie.

Nauczyciel: Teksty multimedialne to takie teksty, w których występują minimum dwa różne kody semiotycznych, np. język i grafika. Jako przykład można by było podać reklamę, plakat, poster, ale też teledyski czy filmy, prezentacje. Panie Piotrze, jak Pan myśli, czy wykorzystanie takich tekstów multimodalnych na zajęciach językowych w kształceniu instytucjonalnym mogłoby być przydatne?

Piotr: Mogłaby to być fajna opcja. Przykładowo właśnie te reklamy to tak jednak by trochę zobrazowały te życie codzienne. Jak to jest jakiś filmik czy z jedzeniem czy z jakimiś nie wiem ubraniami, no to jednak są w tym używane jakieś zwroty różne, których się używa na co dzień i to by pomogło zapamiętać od razu tak szybko.

Nauczyciel: Dlatego, że są w odbiorze takich komunikatów zaangażowane różne zmysły?

Piotr: Tak.

Nauczyciel: Panie Piotrze, a czy analiza takiej reklamy byłaby Pana zdaniem trudnym zadaniem na zajęciach? Myślę tu o tej warstwie językowo-graficznej reklamy, ale też spróbowanie odpowiedzenia sobie na pytanie, w jaki sposób ta reklama zachęca nas do kupienia tego produktu?

Piotr: Pierwsza myśl moja, to, że mogłoby to być całkiem interesujące. Fajne, no. Oczywiście o ile byśmy na początku sobie przedstawili pewne słownictwo, żeby wszystko zrozumieć pod względem języka, a potem moglibyśmy sobie analizować i to mogłoby być całkiem interesujące.

Nauczycie: OK. Panie Piotrze, czy użycie takich tekstów multimodalnych na zajęciach zmotywowałoby Pana bardziej do nauki języka obcego? Czy to nie miałoby żadnego wpływu?

Piotr: Raczej nie miałoby wpływu.

Nauczyciel: Czyli gdyby zostało to, co jest teraz, wystarczyłoby?

Piotr: Myślę, że na ten moment tak.

Nauczyciel: Rozumiem, a jeśli chodzi o pamięć? Czy praca z takimi tekstami multimodalnymi wpływałaby na to, że Pan przyswoiłby sobie dany materiał językowy szybciej, albo później łatwiej mógł odtworzyć go sobie w pamięci?

Piotr: Myślę, że to by miało duży wpływ na to. Też dobry temat Pani poruszyła z pamięcią. Ja akurat tutaj muszę powiedzieć, że tak u mnie to z pamięcią jest różnie. Dość łatwo zapominam pewne rzeczy i jeśli chodzi właśnie o naukę języka, z racji, że też mamy dość dużo nauki ostatnio to czasami potrafię nauczyć się z dnia na dzień przykładowo 100 różnych słów. No ale jednak jest to na chwilę.

Nauczyciel: Pamięć krótkotrwała.

Piotr: Tak. Przykładowo ostatnio była do zapamiętywania cała lista czasowników nieregularnych, no i że tak powiem z dnia na dzień musiałem się trzech stron nauczyć. […] Zajęło mi to tam może kilka godzin, udało mi się tego nauczyć, tylko pytanie, ile z tego do teraz pamiętam?

Nauczyciel: Dokładnie. A w jakiej formie preferowałby Pan przyswojenie tych nowych treści, tak, aby trafiły one do pamięci długotrwałej?

Piotr: Na przykład, gdy zaczynamy omawiać jakiś nowy dział, to być może pomogłoby to, gdyby przy każdym temacie mieszać to nowe słownictwo ze starymi, by cały czas z niego korzystać, albo nawet działami, trochę przykładowo, aby choć na chwilę wracać do tego, co wcześniej przerobiliśmy.

Nauczyciel: Czyli taka powtarzalność?

Piotr: Tak, powtarzalność.

[…]

Nauczyciel: Panie Piotrze, a jeśli chodzi o czas wolny, w jaki sposób uczy się Pan języków poza uczelnią?

Piotr: Głównie jest to język angielski, z racji, że jest on wszędzie, a też każdy teraz korzysta na co dzień z Internetu, *social media*, oglądane są filmy różne lub się słucha piosenek. I chyba tak naprawdę w ten sposób sobie powtarzam czy się uczę języków obcych w czasie wolnym.

Nauczyciel: Mhm.

Piotr: Jeśli chodzi o czas wolny, czasami trudno jest mi się trochę zabrać do nauki, tak żeby sobie powtórzyć w czasie, w którym nie do końca muszę to zrobić, bo nie zbliża się na przykład żadne kolokwium czy żaden egzamin, albo jesteśmy już po. Ale w taki sposób praktyczny cały czas mam kontakt z językiem, no głównie angielskim poprzez filmy. Lubię oglądać filmy, lubię grać w gry i staram się w ten sposób mieć kontakt z językiem. Oglądam filmy praktycznie już tylko po angielsku, nawet jak są jacyś lektorzy czy dubbing, jeśli chodzi o możliwość języka polskiego naszego, to ja już wolę sobie nawet zostawić ten angielski, bo jakoś tak czasami to już lepiej brzmi.

Nauczyciel: Mhm. Nie zawsze też da się wszystko tak dobrze przełożyć na inny język.

Piotr: Tak. Właśnie zauważyłem, że w napisach, w tłumaczeniach filmów jest wiele błędów.

Nauczyciel: Ten język oryginalny też zupełnie inaczej brzmi.

Piotr: Dokładnie tak i z takiej formy właśnie lubię w czasie wolnym korzystać. Dużo filmów oglądam i dużo gram w gry.

Nauczyciel: Wymienił Pan też *social media*. Czy obserwuje Pan jakieś konta obcokrajowców na mediach społecznościowych? Myślę tu o Instagramie, Facebooku czy TikToku.

Piotr: Tak, największy wpływ ma tutaj właśnie TikTok, YouTube, ale Instagram i Facebook też. Z TikToka korzysta już praktycznie każdy. Czasami jest jakaś wolna chwila, a to sobie obejrzę, przejrzę TikToka, a może coś

ciekawego znajdę? No i to są albo jakieś filmiki, ktoś coś opisują, opowiadają o czymś albo to coś śmiesznego, jakieś *memy*.

Nauczyciel: W języku obcym?

Piotr: Tak, jakieś śmieszne rzeczy, *memy* też pomagają w tym. I fajne jest, jak już się jest na takim poziomie językowym, że właśnie rozumie się już te *memy*. To jest fajne.

Nauczyciel: Czyli jest to humorystyczne, tak? Dlatego to tak przyciąga?

Piotr: Tak.

Nauczyciel: Panie Piotrze, a czy Pan coś zapamiętuje z tych filmików? Czy to jest tylko taka chwilowa rozrywka?

Piotr: Czasami tak. Trudno mi teraz podać może jakiś konkretny przykład, ale jeśli chodzi o jakąś znajomość różnych filmów czy gier, no to właśnie coś łatwiej mi potem skojarzyć.

Nauczyciel: Mhm.

Piotr: Jeśli chodzi właśnie o te *social media*, to tam jeszcze ten YouTube ma dużą rolę, bo od dawna lubię sobie oglądać też jakieś gierki i zazwyczaj oglądam i słucham zagranicznych Youtuberów, gdy sam gra w gry i jeśli ja tą grę znam i na przykład jest coś, coś się dzieje w tej grze, jest coś opisywane i gracze się w niej komunikują, no to też dużo pomaga w tym, żeby właśnie zrozumieć też język. Nie tylko grę, ale też i język.

Nauczyciel: Rozumiem. A jeśli chodzi o język niemiecki, czy w jakiś sposób próbuje Pan w czasie wolnym uczyć się języka niemieckiego? Ponieważ wszystkie te formy, które Pan wymienił, stosuje Pan przede wszystkim do języka angielskiego, prawda?

Piotr: Tak.

Nauczyciel: Wspomniał Pan na początku, że używał też w przeszłości do nauki języka niemieckiego aplikacji. Czy nadal Pan z niej korzysta?

Piotr: Aktualnie nie korzystam. Co prawda mam na telefonie kilka aplikacji, ale już od dawna ich nie używam. Głównie dlatego, że aktualnie na uczelni już mam dość sporo tego materiału i uważam, że lepiej byłoby już powtórzyć ten materiał niż ruszać coś nowego.

Nauczyciel: Rozumiem. A dlaczego w przeszłości, w szkole podstawowej sięgnął Pan właśnie po aplikację a nie po jakiś podręcznik?

Piotr: Ponieważ aplikacja była darmowa, była w telefonie, mogłem ją w każdej chwili, że tak powiem wyciągnąć, użyć, otworzyć i w aplikacji była jednak możliwość posłuchania tych wyrazów i zwrotów. Mogłem to wysłuchać i powtórzyć.

Nauczyciel: Mhm.

Piotr: Używałem tego właśnie głównie na początku, przed rozpoczęciem tej nauki języka w szkole, żeby mieć lepszy start.

Nauczyciel: Mhm. Jakąś tę bazę najpierw zdobyć, a później dopiero zacząć naukę w szkole. Panie Piotrze, to w jaki sposób ma Pan kontakt z językiem niemieckim w czasie wolnym teraz? Czy słucha Pan może jakichś podcastów lub piosenek?

Piotr: Kiedyś słuchałem kilku piosenek, ale szczerze mówiąc, to w czasie wolnym aż tak bardzo ten niemiecki jeszcze nie jest przeze mnie wykorzystywany. Wydaję mi się, że to dlatego, bo jeszcze trochę za mało mam tego słownictwa. Oczywiście chętnie bym też coś po niemiecku obejrzał, albo na zmianę angielski i niemiecki. Albo może powinienem zacząć sobie na przykład słuchać filmów po niemiecku z angielskimi napisami albo na odwrót.

[…]

Nauczyciel: W ostatnim czasie bardzo rozwinęły się Nowe Technologie i Internet. Panie Piotrze, czy potrafiłby Pan wyobrazić sobie teraz życie bez Nowych Mediów i bez Internetu?

Piotr: Szczerze mówiąc nie. Czy to jest nauka języka obcego czy w ogóle codzienne proste korzystanie, tutaj sprawdzenie jakieś informacji, a to teraz często jakieś różne ważne sprawy załatwia się przez Internet, a to coś związanego z bankiem z urzędem nawet czy nawet czasami jak już do lekarza jakiegoś się chcemy dostać, to to też już tutaj Internet wchodzi w grę.

Nauczyciel: Tak, czyli stają się one takim nieodłącznym elementem naszego życia. A gdyby obudziłby się Pan jutro i nie byłoby Nowych Mediów ani Internetu, a nauka języka polegałaby na wykonywania tylko i wyłącznie zadań w podręczniku, w którym są tylko długie teksty bez żadnych elementów graficznych, bez kolorów i nauka polegałaby na tłumaczeniu tych tekstów, odpowiadaniu na pytania do tych tekstów, czy byłby Pan nadal zdeterminowany do nauki języków obcych? Czy jednak brakowałoby Panu czegoś?

Piotr: Na pewno nie byłoby tak, że przestałabym się uczyć, ale na pewno by to było utrudnione, bo teraz bardzo łatwo jest skorzystać po prostu z telefonów. W parę minut się czegoś dowiedzieć, więc próbowałbym nadal skorzystać z tego papierowego słownika czy dopytać po prostu prowadzącego, to na pewno też by pomogło, ale no byłoby utrudnione. Tym bardziej, że jeśli chodzi o teksty, to jeśli słownictwo jest trochę już bardziej zaawansowane często mam problem czy potrzebuje trochę więcej czasu na przeczytanie i zrozumienie. Z racji tego, że ja dość wolno czytam i czasami potrzebuję nawet kilku minut więcej na to, żeby coś zrozumieć.

Nauczyciel: OK, czyli to by sprawiało pewną trudność, że są same teksty i może się pojawić jakieś trudne słownictwo. A co ułatwiłoby Panu czytanie tekstu?

Piotr: Myślę, że może przede wszystkim poziom, gdyby był troszeczkę niższy, trochę może w łatwiejszy sposób też przedstawione i na pewno kilka obrazków też by pomogło. Przykładowo, jeśli jest jakiś tekst związany z geografią, to łatwiej jest coś potem sobie przyswoić, też zrozumieć, jeśli dołączony jest np. jakiś krajobraz, bo jak się o czymś czyta, to może nie do końca być wiadomo, o czym, a tak, jak jest na obrazku przedstawiona na przykład jakaś góra, to już można sobie trochę skojarzyć coś z kontekstu, wynieść coś z tego byłoby na pewno łatwiej.

Anlage 12. Interview mit Antonina

Nauczyciel: Dlaczego zdecydowała się Pani na naukę języków obcych na studiach? Nie pytam o kierunek, tylko o same języki obce. Dlaczego nie matematyka, biologia czy geodezja?

Antonina: Ogólnie zastanawiałam się mocno pomiędzy językami a ekonomią, ale myślę, że tutaj bardziej w kierunku tego, żeby mieć tą możliwość, ewentualnie kiedyś wyjechać gdzieś za granicę. To żeby jednak doszlifować ten angielski jak najbardziej. No nie ukrywajmy, że niemieckim językiem też się wiele krajów posługuje. Także tutaj bardziej też w tą stronę, że tak powiem zachodnią, żeby mieć też takie otwarte drzwi, w razie czego.

Nauczyciel: Na przyszłość?

Antonina: Po prostu.

Nauczyciel: Jeśli chodzi o ten wyjazd za granicę, to zawodowy czy prostu by tam zamieszkać?

Antonina: Myślę, że takie dwa w jednym. […]

Nauczyciel: Pani Agato, skupmy się teraz na języku niemieckim i na tym, jak wyglądała nauka języka niemieckiego w szkole. Patrzę na moje notatki. W gimnazjum uczyła się go Pani przez trzy lata. Czy mogłaby mi Pani powiedzieć, jak wyglądały te lekcje w szkole? Jak się zachowywał nauczyciel, czy bazowaliście tylko i wyłącznie na podręczniku czy też przygotował jakieś materiały od siebie? Jak to wyglądało?

Antonina: Tak jest. Ogólnie szczerze to był taki mix wszystkiego, bo bazowaliśmy jednak na książce, która co roku się zmieniała, tyle że nasza pani od niemieckiego prowadzi, dalej w sumie, kanał na YouTubie i uczy tam niemieckiego, więc bardzo często też do tych tematów, które my mieliśmy takich *stricte* gramatycznych, to posługiwaliśmy się jej filmikami z YouTube'a. Ona je nagrywała tam już kilka lat temu. Fakt, faktem, no ale jednak no to gramatyczne zasady, że tak powiem się nie zmieniają na tyle, więc korzystaliśmy na pewno z tego. Na jakieś święta, właśnie takie różne też okazje, wyszukiwała czasami takie dosyć nietypowe rzeczy, śpiewaliśmy właśnie różne piosenki. Dzięki temu też poznawaliśmy nowe te słówka, no wiadomo, że też nauka słówek na pamięć miała miejsce, no bo inaczej się nie da. Ale myślę, że to właśnie był taki fajny akcent z tymi piosenkami i z tym kanałem na YouTubie, bo szczerze ten kanał pomógł mi nawet na studiach.

Nauczyciel: Właśnie chciałam o to zapytać, czy uważa Pani, że to było efektywne? Dobrze, że coś takiego organizowała? Czy jednak bazowanie tylko i wyłącznie na podręczniku na tym, co powie nauczyciel na zajęciach, wystarcza?

Antonina: Nie, bo to jest po prostu nudne. Zwłaszcza biorąc pod uwagę perspektywę osoby będącej w gimnazjum, masz te 13-14 lat i siedząc na zajęciach, tłukąc zwykły podręcznik, no to nikt się tym językiem nie zainteresuje.

Nauczyciel: Czyli to motywacja wzrasta, jak coś takiego się pojawia?

Antonina: Zdecydowanie i sama taka chęć dowiedzenia się czegoś więcej. No właśnie, swoją drogą Pani kanał pomógł mi też na studiach przed kolokwiami z gramatyki i nawet poleciłam go koleżankom, które też były

zadowolone. Także też fajnie, że właśnie zaistniało coś takiego, bo osoby które chcą się nauczyć czegoś nawet na własną rękę, mogą z tego skorzystać.

Nauczyciel: Mhm. Wspomina Pani o tym aspekcie motywacji, a czy coś jeszcze przyciąga, by wykorzystywać te filmiki? Dlaczego są one Pani zdaniem tak dobre do nauki języków obcych?

Antonina: Myślę, że szczególnie to, że w każdym momencie taki film możesz sobie zatrzymać i odtworzyć jeszcze raz, gdy czegoś tam nie zrozumiesz, bądź też coś powtórzyć. I tak jak na przykład właśnie są dostępne na YouTubie, no to są dostępne cały czas, dla każdego, a nie tak jak na przykład są niektóre platformy, że trzeba wykupić dostęp i tak dalej. To jest myślę, że kwestia właśnie takiej otwartości i dostępności i tego, że tak, że ma się kontrolę nad tym, w jakim tempie się uczysz.

Nauczyciel: Mhm, dobrze, rozumiem. A jak wygląda to teraz na uczelni? Czy w podobny sposób prowadzone są zajęcia języka niemieckiego, czy coś się zmieniło? Jak prowadzący przygotowują zajęcia?

Antonina: Jeżeli chodzi o ten język niemiecki, no to tu jest dosyć spora różnica, bo w gimnazjum jakby ten niemiecki był jako jeden komponent i po prostu jakoś tam się ta gramatyka w międzyczasie przewijała, a tutaj, jak mamy ten podział na gramatykę i zajęcia receptywno- dyskursywne, to też troszkę inaczej to wygląda. Mamy te podręczniki bazowe, tak jak wtedy, tylko że są to na tą chwilę dwa różne. Jeżeli chodzi np. o zajęcia z gramatyki, no to dostajemy masę materiałów dodatkowych, jakiś przykładów, ćwiczeń. Pani Doktor odtwarza nam filmiki też właśnie na zajęciach. Jakieś takie krótkie, tłumaczące dane zagadnienie, więc myślę, że tutaj to jest najważniejsze. […]

[…]

Nauczyciel: Pani Agato, czy słyszała Pani kiedykolwiek o takim wyrażeniu „multimodalność” albo „teksty multimodalne”? Czy spotkała się Pani z nimi gdzieś na uczelni albo poza nią?

Antonina: Tak.

Nauczyciel: Potrafiłaby Pani w 2-3 słowach wyjaśnić, czym są teksty multimodalne albo podać przykłady?

Antonina: Znaczy, jeżeli chodzi o multimodalność, to moje pierwsze skojarzenie to było z naszym tematem pracy licencjackiej, bo rozmawialiśmy na seminarium o metaforach i tam właśnie osoby, które zajmują się na przykład analizą plakatów, to też analizują te metafory multimodalne, czyli że na przykład jest tam obrazek i jakiś tekst i tak dalej.

Nauczyciel: Dokładnie tak, czyli teksty, które łączą dwa różne kody semiotyczne, lub więcej, np. język, grafika, czasem też dźwięk i angażują przy tym wiele różnych zmysłów. Podała Pani za przykład reklamę. Czy potrafiłaby Pani jeszcze jakiś inny tekst multimodalny wymienić?

Antonina: O kurczę, to jest zagadka.

Nauczyciel: Coś, co łączy dwa różne kody semiotyczne. Czy chociażby te wykresy czy infografiki, o których Pani wspominała, są tekstami multimodalnymi?

Antonina: Tak.

Nauczyciel: Ok, a co jeszcze?

Antonina: Niestety nie wiem.

Nauczyciel: To może ja wymienię?

Antonina: No pewnie.

Nauczyciel: Teledysk będzie też przykładem takiego tekstu multimodalnego, filmy.

Antonina: No właśnie! Pomyślałam o serialu, ale nie byłam pewna.

Nauczyciel: Seriale też, postery, plakaty. Pani Agato, co Pani myśli, czy wykorzystanie takich tekstów multimedialnych na zajęciach języka niemieckiego jako obcego jest efektywne i motywujące do nauki czy nie za bardzo?

Antonina: Myślę, że tak. Oglądaliśmy na zajęciach taką serię, coś ala przyjaciele, tylko po niemiecku. I to wciągnęło tak mnie i moją koleżankę, że obejrzałyśmy potem sporą część odcinków samodzielnie i tam właśnie też fajne było to, że oni używali takiego dosyć w miarę prostego języka, co było, no można powiedzieć trochę odmienne od tego, co mamy na zajęciach, bo to były takie wyrażenia życia codziennego po prostu, niekoniecznie związane z biznesem, więc fajnie też było się do tego odnieść. Niby to taki serial, a to żeby sobie poleciał i żeby pooglądać, posłuchać, a jednak ta wiedza zostaje. I myślę, że jak najbardziej fajne jest wykorzystanie takich rzeczy i daje właśnie nie dość, że motywację, to jeszcze budzi taką chęć poznania.

Nauczyciel: Rozumiem. A jeśli chodzi o pamięć? Czy praca z takimi tekstami multimodalnymi wpływa w jakiś sposób na szybsze przyswojenie materiału lub później na odtworzenie go sobie z pamięci?

Antonina: Dla osób na przykład wzrokowych, kiedy oglądamy, dajmy na to, ten serial z napisami to jest to myślę, że bardzo fajna rzecz.

Nauczyciel: A Pani jest wzrokowcem?

Antonina: Ja nie wiem do końca, jak to nazwać, bo ja najczęściej uczę się tak, że po prostu robię notatki i lubię sobie coś pokolorować. Ja słyszałam kiedyś, że właśnie jestem wzrokowcem, ale pomieszanym z kinestetykiem.

Nauczyciel: Ok. Czyli dla Pani takie teksty też będą na plus, jeśli chodzi o pamięć?

Antonina: Tak, pewnie.

Nauczyciel: Porozmawiajmy jeszcze chwilę o wykresach. Słyszę od wielu studentów, że bardzo nie lubią z nimi pracować. Jak Pani myśli, dlaczego tak jest? Co może sprawiać studentom przy nich największą trudność?

Antonina: Myślę, że kwestia tego… Bo wiadomo, że jakby zazwyczaj całego wykresu nie opisywaliśmy, tzn. każdego punktu po kolei i kwestia wybrania tego, co jest ważniejsze lub mniej ważne, bądź po prostu niezrozumienie, co jest na tym wykresie, myślę, że to jest największy problem.

Nauczyciel: Czyli połączenie tej warstwy graficznej z werbalną?

Antonina: Tak, myślę, że to jest ta kwestia.

Nauczyciel: A na przykład reklama? Analizowali Państwo na jakichś zajęciach reklamy?

Antonina: Po niemiecku nie, po angielsku tak.

Nauczyciel: OK. Czy coś sprawiało Pani wtedy trudność? Czy Pani zdaniem zanalizowanie reklamy to proste czy trudne zadanie?

Antonina: Zależy tak naprawdę od reklamy.

Nauczyciel: Mhm.

Antonina: Mieliśmy też ostatnio na zajęciach takie jakby slogany reklamowe do rozgryzienia, tzn. próbowaliśmy domyślić się, jak to powstało i dlaczego. I było kilka przykładów, które były takie dość oczywiste typu „*Nike, just do it*", ale były takie reklamy, kiedy ja musiałam jednak zapytać prowadzącego, o co tu chodzi i co oni w ogóle reklamują.

Nauczyciel: Co reklamuję i może też, w jaki sposób chcą zachęcić tego konsumenta do zakupu danego produktu, ponieważ musimy pamiętać, że nieodłącznym elementem reklam jest zawsze perswazja.

Antonina: Tak, dokładnie.

[…]

Nauczyciel: Pani Agato, a w jaki sposób uczy się Pani języka niemieckiego w czasie wolnym. Czy wykorzystuje Pani jakieś aplikacje lub też ogląda seriale, słucha muzyki albo podcastów?

Antonina: Tak, ostatnio mi się wkręciła bardzo niemiecka piosenka o Barbarze, która robi rabarbarowe ciasto – jest fantastyczna, ale jeśli chodzi o niemiecki, to myślę, że najczęściej Duolingo.

Nauczyciel: Mhm. Aplikacja.

Antonina: Tak, aplikacja Duolingo, tutaj jakieś różne zadania. No i tam właśnie kwestia tego, że zadania są też różnego typu, trzeba dopasować, trzeba wpisać, trzeba powiedzieć.

Nauczyciel: Czyli też jest urozmaicenie.

Antonina: Tak.

Nauczyciel: Czy sama szata graficzna tej aplikacji też w jakiś sposób przyciąga?

Antonina: Na to akurat tak nie zwracam uwagi za specjalnie.

[…]

Nauczyciel: A dlaczego w ogóle sięga Pani po aplikacje?

Antonina: Bo jest to wygodne i mam jednak przy sobie to cały czas, czy gdzieś tam mam jakąś przerwę na uczelni czy czekam w kolejce do lekarza, to mogę sobie, że tak powiem poklikać tam po prostu i czegoś nowego się dowiedzieć. Plus, Duolingo ma też wprowadzone takie coś, że masz wyliczone, ile dni pod rząd wchodzisz w aplikacje i się uczysz i za to dostajesz jakieś nagrody. Takie takie trochę głupie, ale czujesz, że „o już 200 dni to robię".

Nauczyciel: Acha, czyli są jakieś statystyki. I chyba też aplikacja przypomina o sobie i o tym, że trzeba się pouczyć.

Antonina: Tak, przypomina, że czas na naukę.

Nauczyciel: Dobrze, a czy film/seriale Pani wykorzystuje do nauki języka?

Antonina: Jeżeli chodzi o niemiecki, to nie, jeżeli chodzi o angielski, to jak najbardziej.

Nauczyciel: Rozumiem. Czy są jeszcze jakieś inne sposoby, za pomocą których uczy się Pani języka w czasie wolnym? Np. strony internetowe, blogi, albo media społecznościowe?

Antonina: Jak mówiłam właśnie wcześniej o tym kanale na YouTubie, to też na tą chwilę zdarza mi się zaglądać tam do tej Pani. No ona ma tam takie *stricte* gramatyczne rzeczy, ale wyjaśnia je też właśnie na początku, tak, że wyjaśnię zasadę i potem jest czas na te zadania. Podaję od razu też później rozwiązania do tych zadań, więc mogę sobie sama sprawdzić, czy wszystko jest dobrze czy nie, także tutaj ta kwestia i czasami zdarzy mi się na TikToku zaobserwować jakąś taką osobę pochodzenia niemieckiego. Zazwyczaj są to właśnie jacyś blogerzy podróżni albo osoby, które interesują się kuchnią. Bardzo lubię znajdować sobie jakieś przepisy.

Nauczyciel: Acha i wtedy odtwarza Pani sobie te filmiki i ich słucha. Pani Agato, a dlaczego właśnie TikTok?

Antonina: Jestem już tak wkręcona, że tak powiem, w tą aplikacje, że z nudów, jak nie mam co robić, po prostu sobie otwieram i sobie myślę, a może przytrafi mi się coś fajnego i zazwyczaj oglądam właśnie, bo tam jest ten podział na tą stronę osób, które ty obserwujesz i tą *For You* Page i zazwyczaj sobie właśnie tam przyglądam i często wyskakują mi jakieś fajne nowe osoby.

Nauczyciel: Rozumiem. Pani Agato, w ostatnich czasach rozwinęły się bardzo Nowe Technologie i Internet. Czy potrafiłaby Pani sobie wyobrazić teraz życie bez Nowych Mediów i bez Internetu?

Antonina: Myślę, że nie.

Nauczyciel: A dlaczego?

Antonina: Bo to już na tyle weszło ludziom w krew, że bardzo ciężko byłoby odsunąć ich od tego. I ja nie ukrywam, że jestem uzależniona od telefonu, nie jest to zdrowe, staram się nad tym pracować, ale jednak tutaj gdzieś tam to przyzwyczajenie, że telefon jest w kieszeni, no to jednak jest.

Nauczyciel: A czy potrafiłaby Pani wyobrazić teraz sobie naukę języków obcych bez Nowych Mediów i bez Internetu? Wyobraźmy sobie, że jesteśmy w czasie, gdzie nie ma Nowych Mediów, a nauka języka obcego polega

jedynie na czytaniu długich tekstów, jest tylko podręcznik i wykonujemy do niego zadania, słowniki są tylko i wyłącznie papierowe. Czy byłaby Pani wtedy zdeterminowana do nauki języków obcych?

Antonina: Zdecydowanie nie, zanudziłabym się.

Nauczyciel: Czyli zrezygnowałaby Pani w trakcie?

Antonina: Myślę, że tak, że spróbowałabym, ale jestem po prostu na tyle osobą z charakteru, że tak powiem, dynamiczną i która potrzebuje, żeby coś się działo, że zanudziłabym się.

Nauczyciel: Rozumiem, czyli musi gdzieś tam jednak ten element Nowych Mediów być. A czy teraz oczekuje Pani też, aby uczelnia się jeszcze bardziej na Nowe Media otworzyła? Aby coraz częściej nauczyciele wykorzystywali je na zajęciach?

Antonina: Myślę, że tak, bo, z pokolenia na pokolenie, przykładowo wychowując dzieci ludzie coraz szybciej dają im dostęp do telefonu, więc one są już przyzwyczajone do takiego jakby przebodźcowania i tego, że coś im miga i jeżeli natknęły by się, dajmy na to, później właśnie na uczelni na prowadzącego, który korzysta tylko i wyłącznie z książki i z papieru, to straciłyby motywację jakąkolwiek. Takie mam wrażenie, że jednak na tę chwilę cały świat idzie do przodu i technologia idzie do przodu, więc takie miejsca jak uczelnia myślę, że też powinny iść do przodu, a nie zatrzymywać się. […] jeżeli chodzi o te materiały papierowe, no to uważam, że są one ważne, bo jednak jest to jakaś podstawa tego, co my robimy, ale właśnie dodatki takie multimodalne, jakieś gry, aplikacje, filmiki i tak dalej, no są istotne jednak, żeby przyciągnąć tą uwagę studenta czy nawet dzieci młodszych.

Anlage 13. Interview mit Bernard

Nauczyciel: Panie Bernardzie, dlaczego w ogóle zdecydowała się na naukę języków obcych na studiach? Nie pytam tu o kierunek, tylko dlaczego języki obce?

Bernard: To był taki, powiedzmy mój życiowy plan B, bo uznałem, że jeśli uczyłem się w liceum w klasie biologicznej, to muszę robić coś biologicznego. […] No i oczywiście było fajnie, ale nie widzę w tym przyszłości. Zauważyłem natomiast w liceum i ogólnie w gimnazjum, że mam dość taką dobrą pamięć do języków. No i to był taki mój plan zapasowy. No i jak już zrezygnowałem z tego pierwszego kierunku, to uznałem, że spróbuję z tym niemieckim, który tak mi się zawsze podobał. Przede wszystkim w liceum. Moja nauczycielka potrafiła mnie tym zainteresować i zajęcia były dla mnie ciekawe. No i tak też zmieniłem kompletnie kierunek i po prostu poszedłem w tą stronę, w której czuję się bardziej pewny pod względem moich umiejętności. […] Ja na przykład widzę siebie jako taką osobę, która będzie pracować gdzieś tam „z tyłu", ale będzie pracowała z tekstami pisanymi.

Nauczyciel: OK, czyli nie tłumaczenie ustne tylko pisemna?

Bernard: Tak to by było idealne, jakbym dostawał taki tekst do przetłumaczenia i miałbym dany czas i po prostu robiłbym swoje.

[…]

Nauczyciel: Panie Bernardzie, skupmy się teraz na Pana doświadczeniach w uczeniu się języka niemieckiego w kształceniu instytucjonalnym. Czy mógłby mi Pan powiedzieć, jak wyglądały Pana lekcje w gimnazjum, a później w liceum?

Bernard: Zaczynając od gimnazjum, to przede wszystkim bazowaliśmy na jednym podręczniku i tam chyba było ileś tam części tego podręcznika i to był nasz taki rdzeń naszych zajęć. I skupialiśmy się przede wszystkim na słownictwie, które było po każdych zajęciach sprawdzane w ramach wejściówki. Jeśli nie była pisemna, to ona była pytana, ale raczej zazwyczaj były pisemne. Jeśli chodzi o multimedia, to tylko to, co było związane z książką, czyli słuchanki. Nie wykraczaliśmy nic poza i z tego, co pamiętam, nauczycielka nie dawała nam takich materiałów dodatkowych. Był sam podręcznik i wywiązywały się rozmowy. To mi się akurat bardzo podobało, że nauczycielka ciągnęła nas za język, bo jak ktoś nie będzie ciągnął za język, to zazwyczaj zauważyłem, że uczeń cudem sam się do tego nie zmotywuje. I za to jestem jej wdzięczny z gimnazjum, że jednak po tych zajęciach próbowała nas tam dopytać, co my z tych ostatnich zajęć pamiętaliśmy.

Nauczyciel: Mhm, czy w liceum się coś zmieniło?

Bernard: Myślę, że tak. Nauczycielka w liceum zaczęła wprowadzać inne rzeczy spoza podręcznika i były to lubiane przez innych uczniów, przeze mnie niekoniecznie, bo wszyscy grali na zwłokę – flmy. Nieważne, jakie, ważne, że był film i seriale po niemiecku. O, seriale były akurat przydatne, bo ten język w nich był na tyle prosty, że na poziomie liceum dało się je zrozumieć, to też jakby nie zniechęcało od razu, bo ja mam taki tryb, że jak słyszę, jak ktoś mówi po niemiecku i ja mam mniejszy poziom, to mam taki bardzo spadek moich morali wewnętrznych, że no po co ja się uczę, skoro ludzie tak już mówią? I oczywiście były podręczniki, to była podstawa i oczywiście znowu były klepane te słówka z każdego działu i były oczywiście co dwa tygodnie chyba

wejściówki. Oczywiście też słuchanki, ale to już z podręcznika i no właśnie w porównaniu z gimnazjum zmieniło się to, że jednak nauczycielka tutaj wyszła poza szereg i zaczęła nam dawać dodatkowe materiały.

Nauczyciel: Panie Bernardzie, czy uważa Pan, że ta nauka słówek na pamięć jest efektywna?

Bernard: Trudno mi powiedzieć, ja ogólnie lubię się uczyć słówek na pamięć. Nigdy nie miałem z tym problemu, jednak widzę, że nieważne ile tych słówek nauczyłem w gimnazjum czy w liceum, ja już ich nie pamiętam, bo to trafiało tylko do pamięci krótkotrwałej. To była nauka tylko do zaliczenia, a później, jak już nie było to używane, no to niestety się zapominam. Oczywiście takie podstawowe, które są przydatne w takim rozmowach codziennych po niemiecku, no to wiadomo, że zapamiętamy, ale jakieś inne, wyszukane, to nie.

Nauczyciel: A w jaki sposób powinno to nowe słownictwo być Pana zdaniem wprowadzane na zajęciach, aby mogło trafić do tej pamięci długotrwałej? Czy powinno ono np. być przedstawiane z grafikami czy po prostu potarzane? Co by Pan preferował?

Bernard: Grafiki akurat do mnie w ogóle nie przemawiają. Myślę, że jeśli ktoś by mnie zaczął pytać o dane słowo lub zmusił mnie, żebym wprowadził to słowo do mojej wypowiedzi, to byłby najlepszy sposób, żeby jakkolwiek zostało mi to sobą na dłużej.

Nauczyciel: Rozumiem, czyli powtarzanie tego słownictwa i wykorzystywanie w praktyce, a grafiki w ogóle do Pana nie przemawiają. A jeśli to by była piosenka? Czyli słyszę tekst i dźwięk?

Bernard: O, ewentualnie, jeśli będzie taka piosenka, która wpadnie w ucho, jest w miarę prosta, to myślę, że tak.

[…]

Nauczyciel: Panie Bernardzie, ja czasem na zajęciach używałam takiego sformułowania „teksty multimodalne”. Czy gdzieś je Pan jeszcze słyszał? Czy potrafiłby Pan teraz mi wyjaśnić, czym są teksty multimodalne albo chociażby podać przykład?

Bernard: Mieliśmy jeszcze ten temat na innych zajęciach. Myślę, że, tak na chłopski rozum, są to teksty, które wykorzystują więcej niż jedną modalność, czyli na przykład nie tylko sam tekst, ale obrazki, dźwięki, filmy i to chyba jest taka podstawa.

Nauczyciel: Dokładnie tak, czyli będą to filmy, jakieś infografiki, teledyski itd. Czy któryś z tych tekstów multimedialnych, jeśli jest wykorzystywany na zajęciach, jakoś szczególnie Pan lubi?

Bernard: Tak, jak wcześniej powiedziałem, ta grafika do mnie niekoniecznie przemawia. Jestem bardziej chyba zwolennikiem tekstów pisanych i mówionych, z czego chyba bardziej tekstów pisanych, bo jednak lubię widzieć i słyszeć też, ale jednak chyba wolę tekst mieć przed sobą i móc się na spokojnie z nim zapoznać. A grafiki? Hmm, chyba za bardzo odwracają moją uwagę, tak myślę, bo nie wiem, jakoś w mózgu nie umie połączyć czegoś, co jest napisane, z obrazkiem.

Nauczyciel: Oczywiście, rozumiem. Panie Bernardzie, a jak życzyłby Pan sobie, żeby wyglądały zajęcia na uczelni? Czego by Pan oczekiwał? Co jest dla Pana najefektywniejsze?

Bernard: Myślę, że pójdę za przykładem, który już podałem, żeby były wykorzystywane, no jednak jesteśmy w tym dwudziestym pierwszym wieku, każdy ma telefon, każdy ma dostęp do Internetu i myślę, że należy to wykorzystać i używać tych aplikacji językowych.

Nauczyciel: Ale na zajęciach?

Bernard: Tak, aplikacji. […] Np. na jednych zajęciach z tego korzystaliśmy. I to już nie kwestia tej rywalizacji, ale tego, że na przykład Pani prowadząca wiedziała, że chyba jak jesteśmy strasznie zmęczeni, na przykład na mnie to działało, że kazała nam wyjąć telefon, wpisać kod i ja już budziłem się. I to był świeny sposób, bo przychodzę na ósmą rano, nie mam siły, a jak sobie zrobię taki szybki quiz, to człowiek później jakoś tak inaczej myśli na tych zajęciach. Jest bardziej skupiony i chętny do współpracy i myślę, że […] to taki bardzo miły przerywnik, który powinien być częściej stosowany na innych zajęciach, jeśli oczywiście jest to możliwe.

Nauczyciel: Rozumiem. Panie Bernardzie, czy uważa Pan, że stosowanie tekstów modalnych na zajęciach z języka obcego motywuje Pana bardziej do nauki?

Bernard: Nie przemawiają do mnie, ale myślę, że tak, że motywuje bardziej.

Nauczyciel: A czy ma to jakiś wpływ na pamięć? Tzn. Czy pracując z nimi potrafiłby Pan szybciej przyswoić nowy materiał językowy albo spowodowałoby to że ten materiał zostałby dłużej w pamięci?

Bernard: Jeśli jest coś poza tekstem?

Nauczyciel: Tak.

Bernard: To nie.

[…]

Nauczyciel: Panie Bernardzie, chciałabym teraz porozmawiać z Panem o nauce języków obcych w czasie wolnym. Czy i w jaki sposób uczy się ich Pan sam, poza zajęciami? Co Pan wykorzystuje?

Bernard: Myślę, że filmy, przede wszystkim na YouTubie. Jeszcze się nie zmusiłem, żeby oglądać taki pełny film kinowy w języku angielskim, ale kiedyś do tego dojdę. W każdym razie te filmiki na YouTube jak najbardziej, bo jest tam dość przyjazny język i zawsze potrafię go zrozumieć.

Nauczyciel: I są też krótsze te filmiki niż zwykłe filmy czy seriale.

Bernard: Tak, jednak jest to tematyka, która mnie interesuje, więc tym bardziej jest to dla mnie coś przyjemnego. I tak, za tym tropem pójdę w gry.

Nauczyciel: Mhm.

Bernard: Tutaj też nawet się czasem cieszę, jeśli nie ma opcji polskiej języka danej gry, bo muszę jednak sobie jakoś poradzić i grając w grę muszę operować jednak tym językiem angielskim, żeby dojść do pewnego etapu, jakoś ją skończyć i tak samo porozumiewanie się.

Nauczyciel: Dobrze. Ja tylko dopytam, bo wspomniał Pan filmy i wspomniał Pan gry komputerowe. Czy używa Pan tych form, aby ćwiczyć język angielski?

Bernard: Tak.

Nauczyciel: A co w przypadku języka niemieckiego?

Bernard: To muzyka.

Nauczyciel:. Muzyka, czyli piosenki, teledyski, nagrania?

Bernard: Mhm.

Nauczyciel: Czy podcasty też?

Bernard: Jeszcze nie, ale myślę, że kiedyś tak.

Nauczyciel: Rozumiem. Czy coś jeszcze Pan wykorzystuje do nauki języka niemieckiego?

Bernard: Aplikacje i tutaj przede wszystkim Quizlet, to już tak chyba mi pozostało z liceum, gdzie było tych słówek dość sporo i jednak ta kwestia przepisania ich do tego Quizletu, to już był krok duży. Jednak zauważyłem, że jak piszę, to dużo zapamiętuję i później bardzo łatwa opcja powtarzania ich. Nie muszę wertować zeszytem, tak jak jeździłem pociągiem, to wystarczy, że mam telefon i mogę się uczyć.

Nauczyciel: Rozumiem. Czy coś jeszcze?

Bernard: Hmm był epizod z Radiem, ale to ze względu na praktyki, kontakt z ludźmi też ze względu na praktyki.

Nauczyciel: Czy czyta Pan na przykład książki w czasie wolnym po niemiecku?

Bernard: Nie.

Nauczyciel: A czy wykorzystuje Pan jakoś Internet do nauki języków obcych?

Bernard: Tak, słowniki internetowe.

Nauczycielka: A czy jeszcze coś? Np. blogi?

Bernard: Zdarzają się blogi, ale to może jeden bądź dwa. Jest taka jedna Pani na Instagramie, która typowo wrzuca takie ciekawostki po niemiecku, na przykład jak coś powiedzieć i nawet jak tak przeglądam tego Instagrama, to nawet się zatrzymam, nawet przeczytam cały komentarz tej Pani i nawet uważam to za ciekawe. Ale czy to jednak w jakiś sposób zapada w pamięć…?

Nauczyciel: No właśnie, jak Pan myśli?

Bernard: To chyba jednak gdzieś uleci. Ale jednak zostaje ta ciekawość języka niemieckiego. Gdzieś się zatrzymam, obejrzę całość, no i są takie myśli, że może gdzieś tam to jednak wpadnie do głowy i może kiedyś to wykorzystam.

[…]

Nauczyciel: W ostatnich czasach możemy zauważyć znaczny rozwój Nowych Technologii i Internetu. Panie Bernardzie, wyobraźmy sobie teraz, budzimy się jutro i nie ma tego wszystkiego. Nauka języków obcych odbywa się tylko w taki tradycyjny sposób, tzn. jest jakiś podręcznik, w którym są tylko teksty, są słowniki papierowe, itd. Czy potrafiłby Pan wyobrazić sobie taką naukę języków obcych?

Bernard: Myślę, że nie miałbym z tym problemu. Ja uważam to za bardzo dużo ułatwienie, jeśli chodzi o naukę języków i jakby radzenie sobie z nimi. Ale nie jest to coś obligatoryjnego. Myślę, że gdybym nie miał Internetu, jakby miało to wszystko zniknąć i miałbym wrócić do słowników, które gdzieś tam leżą i kurzą się u mnie w domu i miałbym sobie z nimi radzić, to bym sobie poradził.

Nauczyciel: Rozumiem. A czy motywowałoby to Pana do nauki języków obcych?

Bernard: Myślę, że tak.

Nauczyciel: Tzn., jeśli dobrze zrozumiałam, Nowe Technologie jak najbardziej ułatwiają nam życie, ale mógłby Pan sobie wyobrazić naukę bez nich?

Bernard: Dokładnie.

Anlage 14. Interview mit Gabriel

Nauczyciel: Panie Gabrielu, proszę powiedzieć mi, dlaczego zdecydował się Pan na naukę języków obcych na studiach? Nie pytam o konkretny kierunek, tylko o samo studiowanie języków obcych. Dlaczego języki, a nie matematyka czy informatyka, albo biologia?

Gabriel: Z tego względu, że wydaje mi się, że jest to najbardziej jakby przyszłościowe. Bo tak naprawdę obecny biznes opiera się na jakichś tam międzynarodowych kontraktach i chciałbym w tym jakoś działać. I tak naprawdę bez języka, to jak bez ręki albo bez nogi, to nie ma szans, żeby jakąś dobrze płatną pracę dostać teraz. To jest jakby już mus, żeby chociaż ten angielski znać, a wiadomo, że jakby też pracodawca z uśmiechem przyjmie to, jak ktoś potrafi też drugi czy trzeci język.

Nauczyciel: Czyli swoją przyszłość zawodową też wiąże Pan z językami?

Gabriel: Z językami, tak. Taką najlepszą pracę, jaką sobie kiedyś wymyśliłem, to na przykład bycie menadżerem do spraw kontraktów zagranicznych […] i chyba bym do czegoś takiego dążył, bo wiem, że są też dobre zarobki w takiej pracy.

Nauczyciel: Ale do takiej pracy potrzebne są też studia z zarządzania, nieprawda?

Gabriel: Właśnie zastanawiam się, żeby studia magisterskie z zarządzania zrobić, ale nie takie zwykłe zarządzanie, tylko żeby wybrać sobie jakąś konkretną specjalizację, na przykład zarządzanie zasobami ludzkimi.

[…]

Nauczyciel: Panie Gabrielu, skupmy się teraz na języku niemieckim w kształceniu instytucjonalnym. Z tego, co Pan wspominał, uczył się Pan języka niemieckiego najpierw trzy lata w gimnazjum, później była przerwa w liceum. Czy mógłby Pan opowiedzieć coś o lekcjach z jęz. niemieckiego w gimnazjum? Jak one wyglądały? Z czego korzystał nauczyciel?

Gabriel: Moją Panią od niemieckiego z gimnazjum bardzo dobrze wspominam, bo zawsze starała nam się jakoś te lekcje urozmaicać. Lekcje były oczywiście w głównej mierze oparte o podręcznik, ale też graliśmy w różne gry i zabawy w parach, w celu zapamiętywania słownictwa. Graliśmy chociażby we *flashcard-y*, były słowa po polsku i trzeba było znaleźć drugą po niemiecku odkrywając karty i jak jedna osoba nie trafiła, no to już następna wiedziała, co gdzie jest i tak zgadywaliśmy […] Inną fajną grą było *Bingo.* Były przygotowane na przykład z jakiegoś tematu czy z rozdziału karteczki i robiliśmy sobie tabelkę i każdy wpisywał swoje jakieś słowa i jedna osoba w danej rundzie wyciągała cały czas karteczki, czytała słowa i skreślaliśmy bingo.[…] Z multimediów tak, też sporo korzystaliśmy, jakieś filmy były odtwarzane, itd., ale oczywiście to nie było takie, że oglądamy film i robimy do tego tylko zadania. Przed tym jeszcze omawialiśmy ten film, tłumaczyliśmy sobie go i dopiero później jakieś z tym związane zadania robiliśmy.

Nauczyciel: Widzę, że te zajęcia naprawdę były bardzo urozmaicane. Powtarzaliście sobie poznane słownictwo w różnorodny sposób. A proszę powiedzieć mi, jak na lekcji było wprowadzane nowe słownictwo?

Gabriel: Mieliśmy taki podręcznik, gdzie było dużo tekstów i te dogłębnie analizowaliśmy tak, żeby nie było żadnych niedomówień. Było też dużo tłumaczenia.

Nauczyciel: I uważa Pan to za efektywne? Takie uczenie się języka obcego tylko i wyłącznie na podstawie czytania długich tekstów ich tłumaczeniu?

Gabriel: Nie. Uważam, że jakbyśmy tylko czytali te długie teksty i wypisywali z nich słowa, to to totalnie nic by nie dawało. Ale w tym połączeniu właśnie z tymi grami, gdzie robiliśmy te gry i zabawy, czy też jakieś multimedia dodatkowe, to zdecydowanie łatwiej było to zapamiętać niż gdybyśmy wypisali sobie tylko słowa z tekstu i je później kuli na pamięć.

[…]

Nauczyciel: OK, a gdyby wykładowca na zajęciach z leksyki przygotował Państwu jakieś obrazki, które trzeba by było podpisać, albo też na podstawie tego obrazka przygotować pewną historię. Czy nauka i rozszerzanie słownictwa w taki sposób by Panu odpowiadała?

Gabriel: Myślę, że jak najbardziej, Ja też jestem mocno wzrokowcem. Ja muszę zobaczyć, poczuć, samemu spróbować, wtedy najbardziej jakby do mnie docierają te informacje.

Nauczyciel: Jest Pan wzrokowcem, czyli prezentacje na zajęciach też Panu bardzo odpowiadają?

Gabriel: Ale też w dobrej formie, bo wiadomo jak jest prostokąt i tyle tekstu, to totalnie nie. To musi być jakoś dobrze rozmieszczone graficznie, żeby to miało jakikolwiek sens, bo wiadomo, że jak jest duża ściana tekstu, to nikomu się tego nie chce czytać.

[…]

Nauczyciel: Panie Gabrielu, czy Pan kiedykolwiek słyszałaś o takim wyrażeniu „multimodalność”, bądź „teksty multimodalne”?

Gabriel: Tak.

Nauczyciel: Cóż to takiego? Mógłby Pan to w 2-3 słowach wyjaśnić lub podać przykład?

Gabriel: Znaczy, multimodalność polega na tym, że jakby daną informację przyswajamy za pomocą różnych zmysłów, czyli na przykład widzimy, słyszymy i powiedzmy czujemy.

Nauczyciel: OK, super, czyli to jest multimodalność. W tekstach multimodalnych występują zawsze co najmniej dwa różne kody semiotyczne, na przykład język oraz obraz czy język oraz grafika i dźwięk i przy ich recypowaniu aktywowane są różne zmysły. Potrafi Pani wymienić jakiś przykład tekstu multimodalnego?

Gabriel: Najprościej – reklamy.

Nauczyciel: Tak. Będą to reklamy, plakaty, postery, teledyski, ale też filmy, wykresy infografiki i tym podobne rzeczy. Panie Gabrielu, czy takie teksty multimodalne powinny być wykorzystywane na zajęciach językowych? Czy byłyby one efektywne?

Gabriel: Tak i tak.

Nauczyciel: Mógłby Pan to pokrótce uzasadnić?

Gabriel: No tak, jak mówię, ja jestem wzrokowcem i to mi pomaga, więc ja na przykład bardzo dużo zapamiętuję z tego, gdy coś jest przedstawione graficznie czy na tablicy pokazywane i gdy np. uczymy się wspólnie, chociażby przed kolokwium, to ja mówię do kolegów „Ej, pamiętacie, a to było na tablicy", a oni: „nie, no jak na tablicy", a ja mówię: „No naprawdę, przysięgam, to było na tablicy".

Nauczyciel: Rozumiem. A czy to motywuje w pewien sposób bardziej do nauki języka obcego? Wykorzystanie takich tekstów multimodalnych na zajęciach?

Gabriel: Tak.

Nauczyciel: A jeśli chodzi o pamięć? Czy podczas pracy z takimi tekstami potrafi Pan szybciej zapamiętać dany materiał językowy i później łatwiej go sobie odtworzyć w pamięci?

Gabriel: Jest to pomocne.

Nauczyciel: Jeśli chodzi o pamięć?

Gabriel: No tak, bo jak widzę i słyszę, to jakby przez dwa kanały dociera do mnie dana informacja i to jest to łatwiej zapamiętać niż jakbym tylko czytał albo tylko słyszał.

Nauczyciel: A czy uważa Pan, że chociażby taka reklama, gdybyśmy spróbowali ją na zajęciach zanalizować, czy to by było proste zadanie? Analiza tej warstwy językowo-graficznej czy chociażby odczytanie perswazji?

Gabriel: Ja lubię takie tematy i lubię jakby doszukiwać się, czy to właśnie w reklamach czy w tekstach piosenek i tak dalej czegoś, co nie jest na pierwszy rzut oka widoczne. Ja chyba nie miałbym z tym problemu, żeby tak usiąść i coś poanalizować, bo wydawałoby mi się to interesujące.

Nauczyciel: A czy sam próbujesz na przykład zastanowić się trochę dłużej nad jakąś reklamą? Jak ona do mnie przemawia ?

Gabriel: Jakby ja skupiam na takich reklamach typowo od producentów […] na przykład reklamy Apple. To myślę, że to jest majstersztyk czy też Samsung czy różne samochodowe reklamy. No tak, jak oglądam to tak może nie, że siedzę sobie i analizuję tylko tak oglądam i tak w międzyczasie próbuję się nad nią zastanowić.

[…]

Nauczyciel: Panie Gabrielu, a czy i w jaki sposób uczy się Pan języków obcych w czasie wolnym?

Gabriel: Oczywiście, że się uczę.

Nauczyciel: I w jaki sposób?

Gabriel: Najprostszą taką formą są *flashcard-y*

Nauczyciel: Mhm.

Gabriel: Tak zwane fiszki i po prostu tworzę sobie fiszki w wolnym czasie np. w Duolingo.

Nauczyciel: Czyli te fiszki przygotowuje Pan w aplikacji? Nie samodzielnie?

Gabriel: W sensie, że sam pisze i na przykład jednego dnia wyciągam je sobie i ćwiczę? A to nie, tylko w aplikacjach.

Nauczyciel: A dlaczego?

Gabriel: Bo telefon mam zawsze przy sobie, a kartki czy przygotowane fiszki to są gdzieś w domu, gdzieś trzeba ich później szukać. A tak to tylko odpalam telefon, aplikacja Quizlet czy jakaś inna z fiszkami i mam zawsze przy sobie.

Nauczyciel: Rozumiem. A czy jeszcze z czegoś Pan korzysta? Na przykład gry komputerowe?

Gabriel: W gry komputerowe to raczej po angielsku. Tam też jak się gra na przykład w jakieś gry fabularne, to mocno to pomaga rozbudować słownictwo, tak myślę.

Nauczyciel: W jaki sposób?

Gabriel: Na przykład, jak gramy w jakąś grę przygodową, to pada tam różne słownictwo, no trudno mi to określić.

Nauczyciel: Ta gra jest w ogóle po angielsku?

Gabriel: Jest też taka opcja, żeby po polsku sobie włączyć czy po niemiecku czy po rosyjsku i tak dalej, ale ja staram się po angielsku sobie te tytuły włączać, bo też uważam, że te angielskie linie tekstowe są jakby najlepiej odwzorowane. Czasami te dubbingi są dla mnie niezbyt w porządku, bo na przykład też na *Netflixie* wolę oglądać po angielsku i ewentualnie polskie napisy dołączyć. Teraz oglądam przykładowo taki serial *The Office*. I niektóre żarty, które się tam pojawiają, to nie ma szans ich przetłumaczyć odpowiednio na jęz. polski i dlatego po angielsku słucham i jak czegoś nie wychwycę, to wtedy po polsku widzę na dole tłumaczenie.

Nauczyciel: Acha, czyli filmy raczej do języka angielskiego Pan wykorzystuje?

Gabriel: No nie uważam, że jestem na tyle rozbudowany językowo po niemiecku, żeby zrozumieć tę fabułę, która tam występuje.

Nauczyciel: Rozumiem, czy są tam inni użytkownicy? Można z nimi czatować lub rozmawiać?

Gabriel: W przygodówkach raczej nie, ale w grach typu online można. Na przykład raz zdarzyło mi się, że do mojej drużyny, wylosowało mi czterech niemieckojęzycznych graczy i oni byli pod wrażeniem, że Polak może tak po niemiecku rozmawiać. Co prawda tam też jest dosyć ograniczone słownictwo i też jest dużo zapożyczeń z angielskiego, ale mówili, że fajnie, że rozumieją […].

Nauczyciel: Dobrze. A czy próbuje Pan też oglądać filmy lub seriale po niemiecki?

Gabriel: Cały czas się zabieram, żeby po niemiecku obejrzeć film *Gladbeck.* […] Ale jeszcze tego nie zrobiłam.

Nauczyciel: Rozumiem. A czy słucha Pan na przykład niemieckich podcastów albo radia?

Gabriel: Mm dużo podcastów po angielsku oglądam lub słuchałem, zależy, czy siedzę w domu czy jadę samochodem akurat.

Nauczyciel: I czemu podcasty?

Gabriel: To też zależy od tego, kogo zaproszą do tego podcastu. Na przykład ostatnio, co prawda polski, ale oglądałem świetny wywiad z naszym kierowcą rajdowym – Krzysztofem Hołowczycem. On tak niesamowicie opowiadał te wszystkie historie, że ja z wypiekami na twarzy tego słuchałem, naprawdę.

Nauczyciel: Czyli może dlatego są popularne, bo oglądamy coś, co nas interesuje?

Gabriel: Dokładnie tak, ja bym tak to uznał i jeszcze, że język nie jest tam taki preparowany. Tam wszystko idzie on live i to, co powiesz, to padnie i to jest żywa rozmowa. To wydaje mi się, że też fajne jest to, że te podcasty są takie szczere.

Nauczyciel: Acha.

Gabriel: Że to jest pytanie i trzeba od razu odpowiedzieć na to.

Nauczyciel: Rozumiem. A czy praktykuje Pan np. wyjazdy zagraniczne, aby się sprawdzić swoje umiejętności z języka niemieckiego?

Gabriel: W tamtą zimę miałem właśnie okazję. Jechałem za granicę i zatrzymaliśmy się w jednym mieście niemieckim, żeby zrobić przerwę i przenocować. To miałem okazję w hotelu się sprawdzić czy później w sklepie. […]

Nauczyciel: Czy wykorzystuje Pan w jakiś sposób Internet do nauki języków obcych?

Gabriel: Mm no tak, no dużo korzysta się z tego Internetu. *Pons* to się aż grzeje na moim laptopie.

Nauczyciel: A na przykład blogi?

Gabriel: Chyba to już taka bardziej wymarła forma jest.

Nauczyciel: A na przykład na mediach społecznościowych. Obserwuje Pan jakieś konta? Myślę tu chociażby o Facebooku, Instagramie czy TikToku.

Gabriel: Nie, to jedynie jakieś takie treści, powiedzmy *entertainment* typowo.

Nauczyciel: Czyli do nauki języków obcych akurat Pan nie używa?

Gabriel: Nie, ale na przykład na TikToku jest jeden taki fajny pan, Polak, który takie typowo ciekawostkowe rzeczy wrzuca z języka niemieckiego.

Nauczyciel: I lubi Pan go oglądać?

Gabriel: Nie wchodzę typowo na jego profil, żeby go poprzeglądać, ale jak pojawi mi się jego filmik, to obejrzę do końca.

[..]

Nauczyciel: Panie Gabrielu, w ostatnich czasach bardzo rozwinęły się Nowe Technologie i właśnie Internet. Czy potrafiłby Pan wyobrazić sobie teraz życie bez tych Nowych Mediów i bez Internetu?

Gabriel: Trudno stwierdzić, bo ja od razu się urodziłem w tej erze internetowej. […] No ja typowo już jestem tym rocznikiem, gdzie ten Internet był wszechobecny, więc trudno mi tak porównać. To chyba poprzedniego pokolenia trzeba się bardziej zapytać o to.

Nauczyciel: Aż tak?

Gabriel: No wydaję mi się, że tak. Znaczy wiadomo, rodzice też mnie tak chowali, żeby jak najmniej tego kontaktu z nimi było. Wiadomo, że nie zabraniali, tylko starali się, abym jak najwięcej czasu spędzał na dworze. Ja właśnie tak bardziej osiedlowo się wychowywałem. […] Wydaję mi się, że już pokolenie na przykład moich rodziców bardziej jest w stanie to stwierdzić, no bo oni żyli w tych czasach, gdzie nie było tego Internetu. Albo był on bardzo mocno ograniczony. […]

Nauczyciel: OK. A wyobraźmy sobie teraz sytuację, że budzimy się jutro i nie ma Internetu, Nowych Mediów, a nauka języka obcego wygląda tak jak kilkadziesiąt lat temu, czyli mamy podręczniki, mamy książki, tam są długie teksty nauka polega na tłumaczeniu tych tekstów i wykonywaniu zadań. Czy dalej byłby Pan, Panie Gabrielu, zdeterminowany uczyć się języków obcych? Czy to by było motywujące dla Pana?

Gabriel: Na pewno wszyscy by woleli wtedy w grupie pracować. Jakiś sms, godz. piętnasta, Biblioteka Uniwersytecka.

Nauczyciel: Panie Gabrielu, ma Nowych Mediów, w tym telefonów.

Gabriel: A w ogóle, że tak. […] Ja bym wtedy powiedzmy, gdyby taka sytuacja z dnia na dzień nastała, starał się, żebyśmy w grupie razem to wszystko robili. No bo też każdy co innego zapamiętuje, jakąś inną wiedzę i byłoby to na pewno lepsze niż samemu siedzieć i tego wszystkiego szukać.

Nauczyciel: Czyli bardziej ten kontakt z drugim człowiekiem?

Gabriel: Tak. […]

Nauczyciel: OK. A czy byłoby to motywujące?

Gabriel: No mi trudno by było. […] Ostatnio rozmawiałem też z kimś na ten temat, że wszystko idzie tak w tym kierunku, że jest szybka informacja. […] same te TikToki, to jest 10 sekund i na 10 sekund trzeba przykuć czyjąś uwagę, żeby sobie zapamiętał, dał lajka i tak dalej, że jakby to jest też trochę przykre. Rodzice tu mają rację, że to wszystko przez te telefony. Dopiero teraz to zaczynam zauważać. To pokolenie po mnie młodsze czy już powiedzmy ten 2010 rocznik, to oni są już tak przestymulowani, wszędzie dostają szybkie informacje i trudno jest też przykuć ich uwagę na dłuższy moment. Dlatego też chyba będzie trzeba powoli dostosowywać to, żeby ich tak

czy to z gramatyką czy z leksyką czy jakąkolwiek naukę, już nieważne jaki przedmiot, to trzeba ich tak pstrykać tą wiedzą, różnymi bodźcami, żeby nie skupiając się na długo, a na ten krótki moment, żeby jednak coś tam zapamiętały.

Anlage 15. Interview mit Helena

Nauczyciel: Pani Heleno, dlaczego zdecydowała się Pani na naukę języków obcych na studiach? Nie pytam o kierunek, tylko o same języki. Czemu nie matematyka, biologia czy weterynaria?

Helena: Myślę, że jest to bardzo przyszłościowe. Języki ogólnie są potrzebne, nawet jeżeli ktoś chce gdzieś podróżować. Ja po prostu też interesuje się językami, a głównie dlatego, że lubię poznawać nowe rzeczy, nowe struktury gramatyczne, nowe słowa, też bardzo ciekawi mnie na przykład skąd się one wzięły.

Nauczyciel: Czyli etymologia, pochodzenie wyrazów. Pani Heleno, a czy wiąże Pani swoją przyszłość zawodową też z językami?

Helena: Tak tylko i wyłącznie.

Nauczyciel: W jaki sposób chciałaby Pani z nimi pracować?

Helena: Myślę, że chciałabym zostać tłumaczem.

[…]

Nauczyciel: Pani Heleno, skupmy się teraz na języku niemieckim i Pani doświadczeniach z nauką tego języka w szkole. Uczy się go Pani od czwartej klasy szkoły podstawowej. Czy mogłaby mi Pani powiedzieć, jak wyglądały Pani lekcje najpierw w szkole podstawowej, później w gimnazjum, a następnie w liceum?

Helena: W gimnazjum mieliśmy panią, która bardzo angażowała się w nasze zajęcia. Przygotowywała nam też jakieś różne materiały od siebie, robiła konkursy. Też próbowała w nas zaszczepić ten język niemiecki poprzez słuchanie chociażby muzyki, bo często leciał u nas na zajęciach *Rammstein.*

Nauczyciel: Faktycznie, to spore urozmaicenie.

Helena: Tak. Ja też bardzo lubiłam ten zespół, więc w ogóle te zajęcia mi podpasowały i czasy gimnazjum wspominam bardzo dobrze. Jeśli chodzi o podstawówkę, to też to było na podobnym poziomie, natomiast w liceum, to wyglądało troszkę tak, że pani wymagała więcej niż chciała dać od siebie. Wymagała tego, żebyśmy rozumieli już rzeczy, których jeszcze nam nie wytłumaczyła, bo też wybrała sobie chyba trzy osoby od nas z klasy, bo byłam też na profilu lingwistycznym, które szybciej łapały ten język niemiecki i po prostu dawała nam zupełnie coś innego niż to, co robiła reszta klasy. Na przykład rocznik robił, nie wiem, powiedzmy rodzajniki, a my musieliśmy już robić Plusquamperfekt i takie różne trudniejsze rzeczy.

Nauczyciel: Czy pojawiał się też podręcznik na lekcjach w szkole?

Helena: Tak, aczkolwiek rzadziej właśnie w liceum, bo ten podręcznik po prostu nie był mi potrzebny z racji tego, że nie robiliśmy tego, co na zajęciach z grupa.

Nauczyciel: Wrócę jeszcze na chwilę do czasów gimnazjum. Powiedziała Pani, że nauczycielka przygotowywała od siebie materiały. Jak one wyglądały? Czy były to teksty z zadaniami czy pojawiały się tam grafiki?

Helena: Raczej to były takie ćwiczenia, w których trzeba było być uzupełnić, jakieś zadania z luką, żeby odmienić coś gramatycznie.

Nauczyciel: Podobało się to Pani?

Helena: Myślę, że tak.

Nauczyciel: I te piosenki, tak, jak Pani powiedziała, też?

Helena: Tak.

Nauczyciel: OK, a jak to wygląda teraz na uczelni?

Helena: Dalej fascynuję się *Rammsteinem* i innymi zespołami niemieckimi. Często, gdy mam jakiś problem, żeby coś zapamiętać, to na przykład właśnie przypomina się mi jakaś struktura bądź jakieś słowo, które jest wykorzystane w piosence i mówię o znam te słowo, znam tą strukturę. Jeżeli chodzi o zajęcia na studiach, no to w dalszym ciągu robimy też jakieś dodatkowe materiały. Panie bardzo często chcą z nami rozmawiać po niemiecku, więc to też jest takie fajne urozmaicenie, którego na przykład w szkołach nie było, bo skupialiśmy się tylko na jakichś ćwiczeniach na tym, że trzeba coś przerobić, a niekoniecznie na konwersacji i myślę, że tak naprawdę tę umiejętność rozwinęłam dopiero na studiach.

Nauczyciel: Rozumiem. Czy są jakieś podręczniki, czy są jakieś prezentacje, czy wykładowcy teraz na uczelni korzystają na przykład z filmów?

Helena: Myślę, że bardzo rzadko, jeżeli chodzi o jakiś film bądź o jakąś muzykę, często po prostu, jeżeli to są materiały nawiązujące do tematyki zajęć, no to wtedy tak. Wtedy jest tam jakieś krótkie filmiki puszczane, ale niekoniecznie do jakiegoś długometrażowego.

Nauczyciel: Czy uważa Pani, że to dobrze, że pojawiają się takie formy? Czy zajęcia powinny bazować tylko i wyłącznie na podręczniku?

Helena: Myślę, że jest to fajne urozmaicenie zajęć. Myślę, że nawet częściej powinno się włączyć coś takiego po prostu w zajęcia. Bo to też, że tak powiem rozbudza studenta, żeby mógł skupić się niby też na języku, ale jednak w trochę inny sposób.

[…]

Nauczyciel: Pani Heleno, czy słyszała Pani kiedyś o takim wyrażeniu „tekst multimodalny” ewentualnie „multimodalność”? Czy gdzieś się Pani z nim spotkała?

Helena: Tak, na uczelni, na nowych trendach.

Nauczyciel: Super, a czy mogłaby Pani spróbować pokrótce wyjaśnić, czym są teksty multimedialne lub podać przykład jakiegoś tekstu multimodalnego?

Helena: To były te teksty, w których i obraz coś mówił i tekst coś mówił, czyli one mogły tam jakoś się ze sobą wiązać, ale też mogły mówić o czymś zupełnie innym i mieć jakiś wspólny mianownik.

Nauczyciel: Bardzo ładnie. Teksty multimodalne są to wszystkie te teksty, w których występują co najmniej dwa różne kody semiotyczne. Przykładem tekstu multimodalnego może być np. plakat, poster, film czy piosenka. I teraz moje pytanie: Pani Heleno, czy Pani zdaniem użycie jakiegokolwiek tekstu multimodalnego na zajęciach z języka niemieckiego jako obcego byłoby w jakiś sposób efektywne dla studentów, w tym dla Pani czy raczej nie powinno się z nich korzystać? Powinien być tylko i wyłącznie podręcznik, jakieś teksty i to wszystko?

Helena: Myślę, że każde urozmaicenie poza podręcznikiem jest potrzebne. I jak dla mnie, jeżeli byłby to dźwięk w połączeniu z obrazem, to byłoby w ogóle super.

Nauczyciel: Jest Pani wzrokowco-słuchowcem?

Helena: Tak.

Nauczyciel: Czyli piosenki z teledyskami i filmy bardzo by Pani odpowiadały. Pani Heleno, jeżeli takie formy wystąpiłyby na zajęciach, to Pani zdaniem nauczyciel powinien przygotować do nich jakieś zadania, czy raczej powinny być one po prostu zaprezentowane jako taki przerywnik w zajęciach i na tym koniec?

Helena: Myślę, że jeżeli chodzi o taki przerywnik w zajęciach, to to też by było fajne, bo byłoby to coś innego wprowadzanego, czasami szczególnie, gdy studenci nie mają siły do pracy. Natomiast wolałabym na przykład po tej piosence, nie wiem, analizować, dlaczego to jest taka struktura, dlaczego tu jest takie słowo, jak można je zastąpić i tak dalej, niekoniecznie jakieś ćwiczenia, niekoniecznie jakieś luki do tekstu. Tylko taka rozmowa po prostu na ten temat.

Nauczyciel: Rozumiem, analiza treści. A jak to wygląda z analizą innych tekstów multimodalnych? Lubi Pani to robić?

Helena: Jeżeli są jakieś grafiki, to ok, ale wykresów wolałabym unikać.

Nauczyciel: A gdyby to były jakieś postery, albo plakat? Wyobraźmy sobie, że nauczyciel przynosi na zajęcia z fonetyki plakat wizualizujący jakąś zasadę fonetyczną. Jest na nim grafika, pod spodem krótkie wyjaśnienie tej zasady. Czy analiza takiego tekstu multimodalnego byłaby efektywna?

Helena: Myślę, że tak.

Nauczyciel: Dobrze, Pani Heleno, jeszcze takie trzy krótkie pytania do tekstów multimodalnych. Czy uważa Pani, że stosowanie tekstów multimodalnych na zajęciach językowych motywuje bardziej studentów, w tym przede wszystkim Panią, do nauki języka?

Helena: Myślę, że tak. Myślę, że jest to potrzebne i jest to bardzo motywujące, bo jednak nie skupiamy się tylko na jakichś suchych faktach, suchych regułach i ćwiczeniach, tylko jednak mamy styczność z tym na jakiś inny sposób i na jakichś innych sferach, na przykład słuchowych.

Nauczyciel: Rozumiem, a czy jeśli chodzi o pamięć, to stosowanie takich tekstów wpływa na szybsze przyswojenie nowego materiału lub później odtworzenie go sobie w pamięci czy nie ma to Pani zdaniem żadnego wpływu?

Helena: Myślę, że ma to ogromny wpływ, bo jednak jeżeli zaciekawi nas jakiś obrazek, plakat, cokolwiek czy jakiś film, no to jednak jesteśmy w stanie odtworzyć to sobie w pamięci, ‘a była taka scena’ albo ‘a był taki rysunek’ i w jakiś sposób możemy to wykorzystać. No a jeżeli piosenka no to wiadomo, jeżeli komuś wpada w ucho, to będzie sobie ją puszczał, kilka razy nawet i będzie sobie to śpiewał i też w jakiś sposób to wpływa na to, że zapamiętujemy więcej.

Nauczyciel: Pani Heleno, powiedziała Pani, że film jest dobrym pomysłem na zajęciach, bo jest czymś innym, swego rodzaju urozmaiceniem. Czy to oznacza, że filmy są odpowiednie, bo rzadko się zdarzają na zajęciach czy gdyby były powiedzmy na co drugich zajęciach, to też by miało wpływ, że był ten film i z niego łatwiej sobie coś przypomnieć, zapamiętać, bo jest Pani na przykład wzrokowcem i lub łączyć zmysły, oglądając coś i słuchając.

Helena: Myślę, że większy efekt miałoby to jednak, gdyby to było coś nowego, to nie byłoby taką codziennością, że przychodzimy, wiemy, a będzie film i możemy sobie, nie wiem, posiedzieć w telefonach, tylko jednak, jeżeli mamy puszczony jakiś film, możemy coś z niego wynieść, to wtedy to jest coś fajnego, innego i możemy się skupić na nim, a nie na tym, że wiemy, że będzie film i możemy posiedzieć i grzebać sobie w telefonie.

Nauczyciel: Czyli ten aspekt urozmaicenie jest tutaj ważny, tak?

Helena: Tak.

[…]

Nauczyciel: Pani Heleno, czy mogłaby mi Pani opowiedzieć, w jak sposób uczy się Pani języków obcych w czasie wolnym? Czy używa Pani do tego też tekstów multimodalnych? Np. ogląda Pani filmy, filmiki na mediach społecznościowych, wykorzystuje jakieś strony internetowe, blogi, czy np. słucha podcastów lub radia?

Helena: Nie i wielką fanką podcastów również nie jestem. Natomiast oglądam seriale, oglądam filmy z napisami. Nawet ostatnio oglądałam *Shreka* po niemiecku.

Nauczyciel: I te napisy to jest tłumaczenie polskie, czy to są napisy w języku oryginalnym?

Helena: Za pierwszym razem, jak oglądam sobie w jakimś innym języku, to staram się, żeby to były napisy polskie i żeby powoli wyłapywać sobie jakieś rzeczy, a później staram się, żeby jednak te napisy były w języku obcym.

Nauczyciel: Rozumiem, a dlaczego akurat film?

Helena: Bo też fajnie to zabija czas. Lubię wracać do tego, co już znam. Wiem jakie mniej więcej są tam kwestie właśnie typu jakieś bajki. I wtedy łatwiej jest też sobie przyswoić.

Nauczyciel: Dobrze. A czy coś jeszcze? Np. jakieś aplikacje?

Helena: Jeżeli chodzi o aplikację, to też mogę powiedzieć, że w dosyć dziwny sposób z nich korzystam. Mam właśnie taką grę na telefonie, w której są ludzie z różnych części świata i generalnie piszemy po angielsku. Natomiast jeżeli spotkam już Niemca, to nie odpuszczam i muszę popisać z nim chociaż chwilę po niemiecku. Tam też jest fajna opcja właśnie automatycznego tłumaczenia i na przykład jeżeli ktoś pisze do mnie po niemiecku, to lubię sobie przełączyć aplikację na angielski i po prostu na odwrót.

Nauczyciel: Może Pani zdradzić, jak się nazywa ta gra?

Helena: *King's Choice.*

Nauczyciel: Mhm i można tam spotkać ludzi z całego świata i z nimi porozmawiać/pograć?

Helena: Tak, można tam pograć. Są tam takie wydarzenia, takie *eventy* organizowane, że można razem w grupie jakoś zespołowo pograć, ale generalnie ja tam nie jestem ze względu na grę, tylko właśnie, żeby z ludźmi porozmawiać.

Nauczyciel: Czy to jest darmowa aplikacja?

Helena: Tak.

Nauczyciel: Ok, rozumiem, czyli aplikacja na telefonie. Podcasty powiedziała Pani, że nie słucha, a radio?

Helena: Też raczej nie.

Nauczyciel: Ok. Czy Internet Pani w jakiś sposób wykorzystuje? Strony internetowe, słowniki internetowe lub blogi?

Helena: Mhm, słowniki tak, to się bardzo przydaje.

Nauczyciel: Czy mogłaby Pani jeszcze oszacować, jak często ogląda Pani filmy/seriale i jak często korzysta z tej gry?

Helena: Codziennie.

Nauczyciel: Ok. I to jest pomocne? Rozwija Pani w ten sposób słownictwo?

Helena: Tak. Rozwija słownictwo i jeszcze to, że nie boję się czegoś powiedzieć w języku obcym i że mam taką większą pewność siebie.

Nauczyciel: Czyli pokonuje Pani w ten sposób barierę językową?

Helena: Tak.

[…]

Nauczyciel: Pani Heleno, w ostatnim czasie nowe technologie i Internet bardzo szybko się rozwinęły. Czy potrafiłaby Pani teraz wyobrazić sobie życie bez całej tej technologii?

Helena: Myślę, że byłoby to bardzo trudne. Właśnie też z racji tego, że jest ten kontakt z ludźmi przez Internet, jest to łatwiejsze. Można się komunikować wszędzie. Tak naprawdę teraz myślę, że tego by mi brakowało, nie jakichś gier, nie jakichś mediów społecznościowych, tylko właśnie kontaktu z drugim człowiekiem, bo często łatwiej jest popisać z kimś albo właśnie porozmawiać w taki sposób w innym języku.

Nauczyciel: Dobrze, a gdyby obudziła się Pani jutro i nie byłoby Internetu ani Nowych Mediów i nauka języka obcego wyglądałaby w ten sposób, że są jedynie książki, są w nich jakieś zadania do tekstów, jakieś tłumaczenia itd. Czy też zdecydowałaby się Pani na naukę tych języków na studiach? Czy to by było nadal motywujące?

Helena: Myślę, że bym nie zrezygnowała. Za bardzo kocham języki obce, żeby z tego rezygnować. Fakt, wymagałoby to cięższej pracy, dwukrotnie poświęconego czasu, ale myślę też, że w taki sposób łatwiej byłoby coś zapamiętać, jeżeli samemu by się coś znalazło, by się uzupełniało wszystko i tak dalej niż wyszukiwanie w Internecie i przepisywanie gotowych treści.

Nauczyciel: Czy ja dobrze zrozumiałam? Internet pomaga, bo możemy zaoszczędzić czas, ale nie do końca za bardzo z tego coś wyciągamy, bo jak zrobimy coś sami, to bardziej to zapamiętujemy, ponieważ poświęciliśmy temu więcej czasu?

Helena: Tak, tak uważam i myślę, że przez Internet musimy poświęcić na coś dwa razy więcej czasu, bo właśnie mamy wszystko podane jak na dłoni, a później, no nie za bardzo umiemy to zapamiętać.