Bilder im Text als Kriterium bei der Auswahl der außerunterrichtlichen Lektüre: Bildanalyse und Anregungen zur Förderung der Multiliteralität

Weerawut Sintupattanapun[1]

*(**Received:** May 31, 2024; **Revised:** November 4, 2024; **Accepted:** November 4, 2024)*

Abstract

Über Multiliteralität sollten Lernende im 21. Jahrhundert verfügen, um produktiv und rezeptiv mit der Vielschichtigkeit der heutigen Kommunikation umgehen zu können. Mulimodale und multimediale Texte im Unterricht zu lesen bzw. zu verstehen, gilt als Förderung der Multiliteralität. Die außerunterrichtliche Lektüre kann einen Beitrag dazu leisten, dass die Lernenden selbstständig mit solchen Texten die Multiliteralität üben. Dabei spielen die Auswahl und Materialbesorgung der Lehrkraft eine wichtige Rolle. Diese Arbeit setzt sich dementsprechend mit der Analyse der Bilder in drei Lernromanen auseinander. Im Mittelpunkt stehen die Fragen, welche Rolle die Bilder in diesem Lernroman spielen, und warum die Lehrkraft bei der Auswahl der außerunterrichtlichen Lektüre für die Förderung der Multiliteralität die Rollen der Bilder als das wichtige Kriterium betrachten sollte. Um die Gestaltung der gesamten Texte in diesen Lernromanen zu identifizieren, lassen sich die nebenstehenden Bilder auf Basis der Ansätze von Hallet (2008) und Wittstruck (2018) analysieren und kategorisieren. In diesen Lernromanen lassen sich sechs Funktionen finden: illustrativ, kognitiv, semantisch, bildästhetisch, repräsentational und dekorativ. Am häufigsten befinden sich die Bilder mit der illustrativen Funktion, die parallel nebst der schriftlichen Erzählung die Geschichte visuell erzählen. Das Zusammenspiel zwischen schriftlichen und bildlichen Texten sollte als Kriterium bei der Auswahl der außerunterrichtlichen Lektüre betrachtet werden, weil der Text mit Bildern die Lesenden beim Lesen motivieren, ihr Leseverständnis unterstützen und gleichzeitig ihre Multiliteralität fördern kann.

Schlüsselwörter: Bilder; Bilderanalyse; außerunterrichtliche Lektüre; Multiliteralität

[1] Lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, Kasetsart University
E-mail: weerawut.si@ku.th

Images in the text as a criterion when selecting external reading material: image analysis and suggestions for promoting multiliteracy

Weerawut Sintupattanapun[2]

*(**Received:** May 31, 2024; **Revised:** November 4, 2024; **Accepted:** November 4, 2024)*

Abstract

Learners in the 21st century should possess multiliteracy to be able to productively and receptively handle the complexity of today's communication. Reading or understanding multimodal and multimedia texts in the classroom is considered a promotion of multiliteracy. Extracurricular reading can contribute to students independently practicing multiliteracy with such texts. In this context, the selection and procurement of materials by the teacher play an important role. This paper accordingly deals with the analysis of the images in three educational novels. The focus is on the questions of what role the images play in this learning novel, and why the teacher should consider the roles of the images as the important criterion when selecting extracurricular reading to promote multiliteracy. To identify the design of the entire texts in these learning novels, the adjacent images can be analyzed and categorized based on the approaches of Hallet (2008) and Wittstruck (2018). In these educational novels, six functions can be found: illustrative, cognitive, semantic, aesthetic, representational, and decorative. Most frequently, the images with the illustrative function are found, which visually tell the story alongside the written narrative. The interplay between written and pictorial texts should be considered a criterion when selecting extracurricular reading materials, as the text with images can motivate readers while reading, support their reading comprehension, and promote their multiliteracy at the same time.

Keywords: Images; image analysis; external reading; multiliteracy

[2] Lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities, Kasetsart University
E-mail: weerawut.si@ku.th

Einleitung

Heutzutage konfrontieren Menschen sich selten noch mit einsprachigen Texten oder anderen monomodalen Kommunikationsformen. Dagegen rezipieren und produzieren sie mehrsprachige, multimediale und multimodale Texte und Kommunikationsformen. Infolgedessen werden mehrere Kompetenzen zur gleichen Zeit involviert, die als Multiliteralität bezeichnet werden. Multiliteralität ergibt sich im 21. Jahrhundert aus dem soziokulturellen und technologischen Wandel (vgl. Elsner & Viebrock 2013: 26ff.). Bach (2007: 23) demzufolge wird der Begriff „Multiliteralität" im Folgenden definiert:

„Multiliteralität bezeichnet die Fähigkeit, Sprache generell, auch eine fremde Sprache, kontextadäquat, ziel- und aufgabenorientiert flexibel anwenden zu können. Multiliteralität ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit des Einzelnen zur Selbstorganisation, d.h. dazu, Informationen und Ressourcen so nutzbar zu machen, dass Lernprozesse und Aufgaben mit einem Fokus auf Lösungswege und Ergebnisse selbstständig und in konstruktivem Dialog mit anderen organisiert und strukturiert werden können. Integraler Bestandteil von Multiliteralität ist der Erwerb einer multi-medialen Kompetenz in der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT)."

Der neue Ansatz „Multiliteralität" im Unterricht wird bei New London Group das erste Mal erwähnt und erregt die neue Festlegung der unterrichtlichen Ziele (vgl. ebd.). An dieser Stelle ist auch wiederum auf Elsner und Viebrock (2013: 28) zu verweisen, die sich hierzu folgendermaßen äußern „a multiliterate person has ideally developed functional, multimodal, visual and digital literacies, is able to critically reflect about and evaluate texts and displays multilingual and transcultural awareness". Um Lernende darauf vorzubereiten, sollte die Lehrkraft unvermeidlich im Fremdsprachenunterricht sowohl didaktisch-methodische Ideen als auch zu verwendende Lehr- und Lernmaterialien entwickeln.

Die multimodalen Lesematerialien wie Graphic Novels, Comics und Bilderbücher werden nicht selten im fächerübergreifenden Unterricht, insbesondere im Lese-, Fremdsprachenunterricht und beim extensiven Lesen, eingesetzt. Der Einsatz der multimodalen Texte hat zum Ziel, beim Lesen die Lernenden zu motivieren, ästhetische Wahrnehmung zu sensibilisieren und das sprachliche Lernen zu fördern (vgl. Abraham 2002: 76f.; Vucsina 2002: 110f.). Die Bilder in diesen multimodalen Texten sind nicht selbständig und beziehungslos, aber sie verfügen über Beziehungen zum schriftlich erzählenden Text und bilden gemeinsame Bedeutung in einem Text. Beim Lesen der multimodalen Texte verwenden die Lesenden gleichzeitig vielfältige Kompetenzen – die als Multiliterarität bezeichnet werden, um adäquat den multimodalen Text zu verstehen. Eine der besten Möglichkeiten, den Lernenden Multiliteralität beizubringen, ist dass, die multimodalen Lesematerialien sich außerhalb des Unterrichts unter der Unterstützung der Lehrkraft lesen lassen. Deswegen sollte die Zusammenarbeit zwischen den schriftlichen Texten und Bildern bei der Auswahl der außerunterrichtlichen Lektüre beachtet werden.

Zurzeit kann die außerunterrichtliche Lektüre in vielen Verlagen gefunden werden. Einer davon ist der Lernroman aus der Lektürereihe „Leo & Co." Wegen der Flexibilität im Einsatz und alltagsnahen Themen können diese Lernromane „Leo & Co." in den DaF-Unterricht integriert und ebenfalls als außerunterrichtliche Lektüre für die Deutschlernenden auf den niedrigen Niveaustufen eingesetzt werden. Nur drei Lernromane werden gezielt als Vertreter der großen Menge dieser Lektürereihe ausgewählt. Trotz des unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades der Sprache gibt es in den ausgewählten Lernromanen auf A1-B1 keinen großen Unterschied in Bezug auf die Einsatzmenge der Bilder. Die Bildanalyse der erwähnten multimodalen Lernromane wird durchgeführt, um die Funktionen der Bilder, die beim Lesen den Lesenden helfen, herauszufinden, und bei der Auswahl der

außerunterrichtlichen Lektüre für die Lernenden auf den Niveaustufen A1-B1 ein zusätzliches Kriterium zu empfehlen.

Konzepte und Theorien

Multiliteralität als Großbegriff der versammelten Literalitäten

Das Konzept der Multiliteralität ergibt sich aus zwei globalisierten Veränderungen: Die Entwicklung neuer Technologien und die Pluralität der Gesellschaft (vgl. Küster 2014: 4). Zum einen beeinflussen technologische Geräte die Art der Kommunikation, die im Alltagsleben vielfältiger und komplizierter geworden ist (vgl. ebd.). Zum anderen ist eine Gesellschaft nicht mehr isoliert wie in der Vergangenheit. Mitglieder einer Gesellschaft können sich einfacher in andere Gruppen integrieren. Dass die kulturelle, ethnische und sprachliche Heterogenität, in jeder Gesellschaft gewachsen ist, führt zur Veränderung des methodisch-didaktischen Konzepts im 21. Jahrhundert. Es zielt darauf ab, die Lernende darauf vorzubereiten, an den vielfältigen Formen sozialer Praxis teilnehmen lassen zu können (vgl. New London Group 2000 zit. nach Küster 2014: 4.).

Laut Bach entspricht diese Definition dem Konzept der Kompetenz und „mit den Parametern von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenz ist gleichzeitig Literalität in ihren Grundbezügen beschrieben“ (Bach 2007: 23f.). Er spricht seine Bedenken gegen das Konzept der Literalität aus, sodass man in der globalisierten Welt neu über die Vorstellung der Literalität denken-und sie mit der gesellschaftlichen Vielschichtigkeit verbinden sollte (vgl. ebd.: 24). Literalität orientiert sich nicht mehr an linearer Vermittlung des Wissens in Form eines monolingualen schriftlichen Mediums, sondern aufgrund des Einflusses der Vernetzung der Gesellschaften an der mehrsprachigen multimedialen Diversität. Aus diesem Grund erweitert sich Literalität mit soziokultureller Veränderung und technologischer Entwicklung zum Begriff Multiliteralität (vgl. ebd.). Deswegen stehen Mehrsprachigkeit und Vielfalt der multimodalen Medienformen im Mittelpunkt der Multiliterarität. Mit Blick auf die Fremdsprachendidaktik wird hervorgehoben, dass das Hauptziel die Multiliteralität sein sollte, weil die kommunikativen Bedeutungen von verschiedenen Symbolsystemen und Kommunikationsmodi produziert werden (vgl. Hallet 2010: 68). Um effektiv an der multiliteralen Gesellschaft teilzunehmen, müssen zahlreiche Fertigkeiten und Fähigkeiten befähigt und beherrscht werden (vgl. ebd.). Zusammenfassend lässt sich Multiliterarität sowohl als die Versammlung der gleichzeitig verwendeten Literalitäten beim Verstehensprozess und der alltäglichen Kommunikation, als auch der Erzeugung der Gesamtbedeutung aus vielfältigen Darstellungsmodi definieren (vgl. Hallet 2012: 7). Dementsprechend steht die Schriftsprache, die sich auf die Fertigkeiten Lesen und Schreiben bezieht, nicht mehr im Vordergrund der Multiliteralität, sondern wird neben anderen symbolischen Formen und Codes als ein Modus angesehen (vgl. Hallet 2020a: 165).

Multimodalität in Medien und Texten

In allen Bereichen findet sich Multimodalität aufgrund der Veränderung der Medien. Wir nehmen alltäglich Medien wahr, die in hoch komplizierter Kombination der Formen dargestellt werden und kommunizieren mit anderen durch multimodale technische Geräte (vgl. Bateman et al 2017: 9). „Multimodality is a way of characterizing communicative situations (considered very broadly) which rely upon combinations of different ‘forms’ of communication to be effective“, wie Batemann (2017: 7) betont. Aus der Sicht von Hallet ist die Sprache ein Modus, der mit anderen Modi, z. B. Bilder, zur Übermittlung der Informationen, Erzeugung der Bedeutungen sowie Darstellung der symbolischen Formen beiträgt. Aufgrund dessen bekommen wir nicht durch einen einzelnen Darstellungsmodus in einer multimodalen Situation eine ganze Botschaft. Stattdessen müssen wir sämtliche

(Teil)Botschaften aus verschiedenen Darstellungsmodi in Verbindung bringen, um eine gesamte Botschaft komplett zu verstehen (vgl. ebd.: 12). Beispielweise sind ein Roman mit Illustrationen (graphic novel), Whatsapp-Nachrichten mit Emojis und Bilder sowie das traditionelle face-to-face Gespräch mit Gestik und Mimik multimodal. Die Multimodalität beeinflusst nicht nur den Bereich von täglicher Kommunikation, sondern auch den Bereich von „literacy“ und Didaktik (vgl. Goodling 2014 zit. nach Bateman et al 2017: 12). Kombinationen von Bildmaterial und Text, von Filmen und von anderen Formen der Kombination im Curriculum kommen hierbei zum Einsatz (Bateman et al 2017: 15). Deswegen werden die Kompetenzen im Umgang mit mehreren Medientechniken, Gattungen und Textsorten erforderlich (vgl. ebd.). Viebrock erwähnt wesentliche Literalitäten für Lernende im 21. Jahrhundert, die zu Multiliterarität gehören: funktionale, multimediale, visuelle, digitale, kritisch-reflexive Literalität sowie mehrsprachiges Bewusstsein (Viebrock 2013: 184). Im Kontext der Lektüre des multimodalen Romans bedeutet das, dass bei der Beziehung zwischen Multimodalität und Multiliteralität verschiedene „literacies“ zusammenarbeiten (vgl. Hallet 2014: 6). Zusammen mit Hallet (2014) kann davon ausgegangen werden, dass monomodale Wahrnehmung die Literalität fördern kann, während Multiliteralität nur von multimodalen Wahrnehmungen gefördert wird.

Zur Bezeichnung des Lernromans „Leo & Co.“ als der multimodale Text

Im Alltagsleben befinden sich kaum monomodale Kommunikations- und Textformen. Deswegen ist es wesentlich, dass man in der Lage ist, durch multimodale Texte Multiliteralität zu entwickeln (vgl. Hallet 2020b: 167). Im DaF-Unterricht werden dazu Bilder in den sprachlich fiktiven Text integriert, um den schriftlichen Inhalt zu visualisieren und zu erleichtern. Außerdem entstehen neue Gattungen der literarischen Texte, wie Graphic Novels, Comics und **„**Leichte Lektüre“, die in die Lesesozialisation bzw. in den Leseunterricht integrierbar sind.

Da es keine bestimmte Definition des Lernromans gibt, lässt sich der Lernroman in dieser Arbeit mithilfe der Definition des Lerntextes definieren. Beim Lernroman handelt es sich demnach um einen Roman, dessen gestaltete Inhalte die Lesenden auf den Umgang mit Sprache vorbereiten (vgl. Solmecke 1992 zit. nach Storch 2009: 124). Die Lernromane „Leo & Co.“ gehören zur Lektürereihe für Deutsch als Fremdsprache vom Klett-Verlag. Sie bestehen gleichförmig auf den Sprachniveaustufen von A1 bis B1 und aus neun Kapiteln, in denen Lesetexte, Übungen und landeskundliche Teile zur Verfügung stehen. Der Inhalt in jedem Lernroman ist in sich abgeschlossen und verfügt über keine Fortsetzung in den anderen Lernromanen. Auf derselben Niveaustufe lässt sich eine große Bandbreite an alltäglichen Themen feststellen, in denen verschiedene Figuren im Figurenkanon eine Rolle als Hauptfigur spielen müssen. Die besondere Gestaltung dieses 64-seitigen Lernromans ist, dass diese Reihe mit neuen bzw. digitalen Medien ausgestattet, ist. D. h. die ältere Version verfügt über Hörspiele in Form von CDs, aber in den neueren Versionen lassen sich die Hörspiele durch eine sogenannte Klett-Augmented-App abspielen. In jedem Lernroman befinden sich sowohl die illustrativen bunten Bilder als auch die zur erzählten fiktiven Welt gehörenden Artefakte. Aus diesem Grund werden diese Lernromane in die Gattung „multimodaler Roman“ aus der Sicht von Hallet (2014) sortiert.

An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass diese Lernromane nicht nur multimodal gestaltet sind, sondern auch multimedial. Der Grund dafür ist, dass viele Teile der Geschichte in den Hörspielen stecken. Um die ganze Geschichte jedes Romans komplett zu verstehen, müssen Lesende neben dem Lesen auch Hörspiele hören.

Funktionen der Bilder im Text

Der Umgang mit multimodalen Texten befasst sich mit drei Ebenen: Der einzelne Darstellungsmodus, das Zusammenspiel mit anderen Darstellungsmodi sowie die Integration einzelner Bedeutungen (vgl. Hallet 2020: 221). Im Fokus dieses Beitrags stehen die Funktionen der Bilder, wie im Folgenden dargestellt.

Im unterrichtlichen Kontext sind Bilder eine Art der Hilfsmittel, insbesondere das Lehrwerk, das den Rezipienten bestimmte Botschaften vermittelt (vgl. Pattersson 2008: 136). Davon ausgehend werden Bilder als ein Teil des Kontexts angesehen, beziehen sich als bildlicher Text auf sprachlichen Text, und bilden zusammen mit sprachlichem Text den Gesamttext. Mit Blick auf die Lernenden-Ebene ist es wesentlich, die Bildkompetenz zu fördern (vgl. ebd.), damit sie in der Lage sind, das Bild zu verstehen und sich durch das Bild zu äußern. Die Bildkompetenz wird neben den anderen ästhetischen Kompetenzen durch kulturell kontextualisierten Aspekt zur visual literacy weiterentwickelt (vgl. Simon 2018: 59f.). Die visual literacy wird als „rich, highly cultivated, and trained experiences and techniques of visual observation“ bezeichnet (Mittchell 2008 zit. nach Chik 2014: 46). Die Lernenden mit gut ausgebildeter visual literacy werden in die Lage versetzt, reibungslos verschiedene Formen der Bedeutungsdarstellung in der visuellen Kommunikation zu verstehen und zu genießen (vgl. Chik 2014: 44-47).

Es zeigt darauf, dass die visuellen Darstellungen wie Landkarten, Illustrationen, Grafiken sowie Fotos in allen Unterrichtfächern zum Einsatz gebracht werden. Allerdings setzen sich die Rezipienten ohne Leseanleitung damit auseinander, diese visuellen Darstellungen in eine semantisch systematische Verbindung zu bringen (vgl. Wittstruck 2018: 13). In seinem Beitrag weist er nach, dass die Bilder im Lehrwerk sechs folgende Funktionen besitzen:

1) Dekoration, 2) Steigerung von Interesse und Motivation, 3) Textentlastung, 4) Unterstützung beim Erwerb und Behalten von Begriffs- und Faktenwissen, 5) Aktivierung von Vorstellungsbildung und Eröffnung von Perspektivenvielfalt und 6) Förderung der ästhetischen Bildung (Wittstruck 2018: 16f.).

Im Vergleich zur Kategorisierung von Hallet lassen sich Funktionen der Bilder anders kategorisieren. Trotzdem befinden sich Wittstrucks Funktionen in dieser Kategorisierung. Hallet (2008) zufolge befinden sich sechs folgende Funktionen der Bilder angesichts der fremdsprachlichen Methoden in Lehrwerken:

Die Bilder in fremdsprachigen Lehrwerken verbinden sich meistens mit der *illustrativen* Funktion. Die Bilder dienen als eine beiläufige Illustration von sprachlichen Texten und teilen mit dem verbalen Text dasselbe Thema. Bilder können mit dieser Funktion überflüssig sein, weil sie diesen schon im verbalen Text thematisierten Inhalt in Form eines visuellen Bildes wiedergeben.

Die Bilder mit der *semantischen* Funktion dienen in fremdsprachigen Lehrwerken als übersetzte Darstellung der sprachlichen Texte, indem sie den Rezipienten relevante Handlungen, Vorgänge oder Gegenstände zur Verfügung stellen. Die unklar visualisierten Bilder können die semantischen Rezeptionen der Rezipienten, samt dem mangelnden bzw. unterschiedlichen Weltwissen bzw. Hintergrundwissen, ablenken und verhindern.

Bilder können sprachliche Strukturen, grammatische Regeln und typische textuelle Formate visualisieren und sich dabei auf den kognitiven Prozess der Lernenden beziehen. Die *kognitive* Funktion ist Hallet zufolge beispielsweise die Darstellung sprachlicher Struktur und sozialer Situation in einem bildlichen Dialog, der aus Figuren und Sprechblasen besteht.

Die Art visueller Darstellungen, die in dieser Funktion erwähnt wird, sind Ikonen (engl. icons). An dieser Stelle stellt sich allerdings die Frage, wie man eine Ikone von einem Bild oder Symbol unterscheiden kann. Anhand des Kontexts kommen Ikonen mit dieser instruktiven Funktion in Lehrwerken vor. Ikonen sind für Lesende in den fremdsprachigen Lehrwerken ein Wegweiser zu zweckmäßigen Lerntätigkeiten, Aufgaben und weiteren Materialien, z. B. das Ikon „CD“ weist den Lesenden an, dass sie das Audio abspielen sollen.

Visuelle Darstellung mit *repräsentationaler* Funktion wird im landeskundlichen Lernen eingesetzt, um in fotografischer Form die Sachverhalte in der Zielkultur vorzustellen. Infolgedessen handelt es sich dabei nicht um ein fiktives Bild, sondern um das authentische Foto. Hier ist kritisch anzumerken, dass diese Art der visuellen Darstellung zur Stereotypisierung führen kann, weil sie nicht selten nur etwas Typisches repräsentiert.

Die letzte Funktion beschäftigt sich mit der *ästhetischen* Dimension des Bildes. Das Bild wird als unterrichtliches Material zum Einsatz gebracht, um die visual literacy zu trainieren. Ein besonderes Merkmal ist die Frage, ob das Bild gefällt oder welches Bild besser gefällt (vgl. Hallet 2008: 214ff.).

Dabei handelt es sich an dieser Stelle um zwei unterschiedliche Begriffe in fremdsprachlichen Lehrwerken: Bilder und visuelle Darstellungen. Aus Sicht von Wittstruck und Hallet werden Bilder und visuelle Darstellungen wie Grafiken, Landkarten, Ikone und Piktogramme voneinander unterschieden, aber ähnlich bei den Kategorisierungen sortiert, obwohl visuelle Darstellungen wie Ikone oder Landkarten spezifische Funktionen haben. Deshalb gibt es keinen großen Unterschied zwischen den beiden Begriffen in der vorliegenden Untersuchung. Obwohl sich die obengenannten Funktionen der Bilder von Wittstruck und Hallet in unterschiedlichen Lehrwerken und Bedingungen durchführen und danach kategorisieren lassen, kann die Kategorie von Wittstruck wohl in die Kategorie von Hallet integriert werden.

Die Entschlüsselung der durch das Zusammenspiel zwischen Texten und Bildern gebildeten Bedeutung ist wichtig, weil die Kommunikation im Medienzeitalter nicht nur sprachlich, sondern immer auch durch Bilder oder Text-Bild-Kombinationen bestimmt ist. Aus diesem Grund befassen die Fremdsprachenforschungen sich bisher nicht nur mit der ästhetischen Funktion der Bilder im Unterricht, sondern auch mit der semiotischen Funktion (vgl. Dobstadt & Riener 2021:404). Im Vergleich zu den Forschungen mit dem Fokus auf Bilder als Lernmedien und Lerngegenstand im Unterricht werden die Bilder in der vorliegenden Arbeit nach Bildkategorien von Hallet und Wittstruck untersucht, nicht nur um die ästhetischen und semiotischen Funktionen der Bilder zu überprüfen, sondern auch um angesichts der Funktionen der Bilder das Kriterium bei der außerunterrichtlichen Lektüre zu empfehlen.

Extensives Lesen und Auswahl der außerunterrichtlichen Lektüre

Das extensive Lesen (engl. extensive reading) ist das regelmäßige Lesen der Bandbreite an verschiedenen Texten, die von Lesenden selbst ausgewählt und zum Vergnügen gelesen werden (vgl. Hedge 2008: 202). Das extensive Lesen fördert im Fremdsprachenunterricht den Lesenden die Lesefertigkeit, das Welt- und Kulturwissen, Wortschatz-, Grammatiklernen und die Lese- und Lernmotivation (vgl. Gehring 2018 :103; Hedge 2008: 205; Nation & Waring 2020 zit. nach Nation und Macalister 2021: 55-57).

Die außerunterrichtliche Lektüre kann einen Beitrag dazu leisten, falls die Lehrkraft die Rücksicht auf die Auswahl bzw. Bereitstellung der außerunterrichtlichen Lektüre nimmt. Obwohl die Lesenden beim extensiven Lesen die Hauptrolle übernehmen, vermag die Lehrkraft als Leseberater, den Leseprozess zu unterstützen. Als andere wichtige Rolle sollte

die Lehrkraft von Anfang an gemäß bestimmten Kriterien die Auswahl der zu lesenden Texte berücksichtigen (vgl. Hedge: 218). Diese Kriterien umfassen die Hauptfaktoren wie das Wortschatzniveau der Lesenden, und die Vielfältigkeit und Angemessenheit der außerunterrichtlichen Lektüre (vgl. Nation & Macalister 2021: 57-58). Aufgrund der Auswahl der deutschen literarischen Texte wird es nicht abgelehnt, dass die Lehrkraft sich unvermeidlich mit literarischen Kanonen beschäftigt. Es liegt noch im Trend, dass die Auswahl der außerunterrichtlichen Lektüre sich vorwiegend an dem deutschnationalen bzw. -klassischen Kanon orientiert. Von anderen Faktoren wie dem Literaturpreis, der Zugänglichkeit und philologischen Wissenschaften kann der alternative, zweckmäßige Kanon geprägt werden (vgl. Hille & Schiedermair 2021: 41ff.). Dementsprechend stehen der Lehrkraft und den Lernenden zumindest zwei Möglichkeiten bzw. Orientierungen zur Auswahl der außerunterrichtlichen Lektüre zur Verfügung. Der Auswahlprozess sollte nicht nur von der Lehrkraft dominiert werden, indem sie angesichts ihrer Kriterien wie Schwierigkeitsgrad, Authentizität und Themarelevanz allein entscheidet, welchen Text die Lernenden außerhalb des Unterrichts lesen müssen. Beim extensiven Lesen lässt die Lehrkraft die Lernenden freiwillig die zweckmäßigen Texte auswählen (ebd.: 54). Deswegen können die Lernenden sich für einen geeigneten Text entscheiden, damit sie sich begeistern und motivieren lassen können, den Text zu lesen (ebd.: 222).

Funktionen der Bilder in Leo & Co.

In diesem Teil lassen sich die Funktionen der Bilder in Leo & Co. hinsichtlich der Kategorien von Hallet (2008) und Wittstrock (2018) analysieren und sortieren. Darüber hinaus werden ihre Beziehungen auf die schriftlichen Texte geschildert. In diesen Lernromanen verfügen die Bilder über unterschiedliche Funktionen. In der folgenden Tabelle werden die vorhandenen Funktionen geschildert.

Tabelle 1: Funktionen der Bilder in drei ausgewählten Lernromanen.

Quelle: eigene Tabelle.

Funktionen & Teile des Lernromans	**illustrativ**	**kognitiv**	**semantisch**	**bildästhetisch**	**repräsentational**	**dekorativ**
Lesetexte	88	-	7	-	-	-
Übungen	19	1	3	2	2	-
Landeskunde	2	-	-	2	10	2
insgesamt	109	1	10	4	12	2
	138					

Wenn man sich die Tabelle betrachtet, fällt auf, dass mehr als die Hälfte der Bilder illustrativ sind, während nur ein Token bei der kognitiven Funktion auftaucht. Grob gesagt spielen drei Funktionen der Bilder in den Lernromanen Leo & Co. eine wichtige Rolle, nämlich als illustrative, semantische und repräsentationale Bilder. Angesichts der Gestaltung dieser Lernromane lässt es sich mit großem Überblick analysieren, dass nicht nur Lesetexte, sondern auch Übungen über das Zusammenspiel aus schriftlichen und bildlichen Teilen verfügen. Das Leseverständnis von Lesenden wird dabei unterstützt, indem die illustrativen Bilder die erzählten Texte aus den Lernromanen visualisieren. Aus diesem Grund wird die

Geschichte von Leo & Co. zweimal erzählt – einmal mit schriftlicher Sprache und einmal mit Bildern. Neben den illustrativen Bildern werden die semantischen Bilder in den Lesetexten und Übungen verwendet, damit die Bedeutungen von unbekannten Wörtern leichter mithilfe der Bilder semantisiert werden können. Die repräsentationalen Bilder sind hauptsächlich in landeskundlichen Teilen vorhanden. Der Grund dafür könnte sein, dass sich in landeskundlichen Teilen viele wichtige deutsche Ereignisse, Orte und Personen außerhalb der Lesetexte erwähnen lassen, die zum Teil mit Bildern repräsentiert werden müssen bzw. sollten. Als Nächstes werden die vorhandenen Funktionen ausführlicher mit ausgewählten Beispielen vorgestellt.

Illustrative Bilder

Diese Funktion taucht am häufigsten im Lehrwerk auf (vgl. Hallet 2008: 214). In den auf allen Gebieten untersuchten Lernromanen lassen sich illustrative Bilder finden und können je nach der Art der Darstellungsform und Darstellungsweise in zwei Gruppen unterteilt werden. Die Bilder sind in der ersten Gruppe nur eine illustrative Darstellungsform, die als Paratext die nebeneinander koexistierenden schriftlichen Erzählteiltexte visualisieren. Sie bieten den Lernenden die Vorstellungen der thematischen Handlungen, Aussehen der Figuren und abgespielten Szenen der Lernromane an. Deshalb kann trotz des nicht vorhandenen bildlichen Paratextes der Gesamttext verstanden werden.



Leo und Benno gehen leise in die Küche.
Leo sieht sich um, dann gibt er Benno ein großes Messer.
Er selbst nimmt ein Nudelholz.
Sie hören ganz deutlich leise Schritte im Lokal.
Vorsichtig schleichen beide zur Theke.

Anna zieht ihre Jacke aus und hängt sie über einen Stuhl.
Dann schaltet sie die Kaffeemaschine ein.
Im Haus ist es noch ruhig.
Sie sieht auf die Uhr: „Schon Viertel vor neun. Wo Leo nur bleibt?"
Dann hört sie ein leises Geräusch aus der Küche.
Sie geht zur Theke.

34

Abbildung 1: Illustratives Bild im Lernroman Leo & Co. „Der Einbruch".

Quelle: Scherling & Burger, 2010b, S. 34.

In der Abbildung 1 werden die Szene, Handlungen und Figuren eindeutig illustriert. Die Lesenden können einerseits mithilfe der schriftlich erzählten Angaben in diesem bunten Bild wahrnehmen, dass die Figuren mit Messer und Nudelholz in der Hand in der Küche sind, etwas hören und vorsichtig zur Theke gehen. Andererseits stellen gezeichnete Angaben dar, was die schriftliche Erzählung nicht erwähnt, z. B. stehen in der orangefarbenen Küche beiden Figuren neben dem Regal. Außerdem hat die ältere Figur einen Mantel an.

In der zweiten Gruppe gelten die Bilder selbst als Teiltexte. Sie werden als fiktive Artefakte definiert und spielen bei der Erzählung eine Rolle (vgl. Hallet 2014: 2). Aus der Sicht von Stöckl (2004: 96f.) konstituieren fiktive Artefakte (der bildliche Teiltext) zusammen mit dem schriftlichem Teiltext den Gesamttext. An dieser Stelle kann diese Art der Bilder nicht vermieden werden. In der Abbildung 2 findet man eine Eintrittskarte vom Konzert in Form eines Artefakts. Im Vergleich zur ersten Gruppe gibt sie den Lesenden an, welche darin eingebetteten relevanten Informationen gelesen und wahrgenommen werden können, z. B. das Datum, der Ort, die Zeit des Konzerts oder Stehplatz.

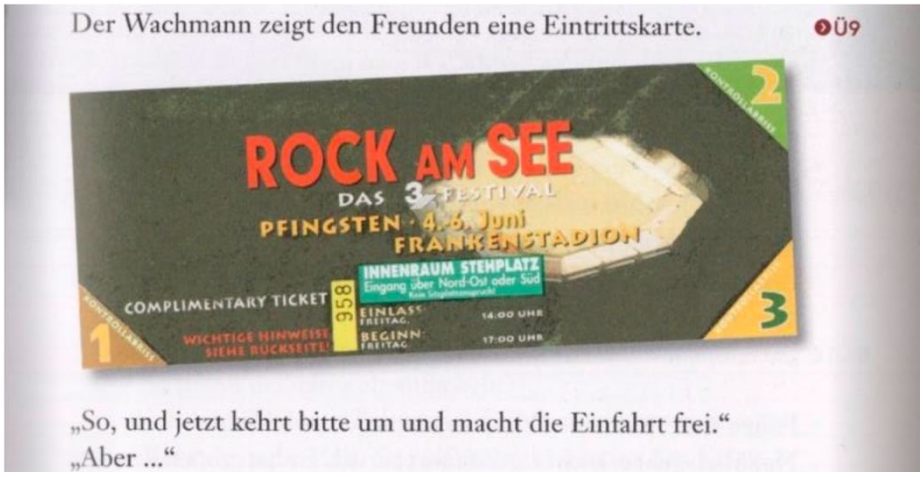

Abbildung 2: Illustratives Bild im Lernroman Leo & Co. „Hinter den Kulissen".

Quelle: Scherling & Burger, 2010c, S. 23.

Kognitive Bilder

Nur ein Mal wurde das kognitive Bild gefunden. Es unterstützt den kognitiven Prozess der Rezipienten, in dem es die sprachliche Struktur, grammatische Regeln und typische textuelle Formate visualisiert (vgl. Hallet 2008: 216). Im Einklang mit Hallet (2008) kann davon ausgegangen werden, dass diese kognitive Funktion sich nur in der Übung des Lehrwerks finden lässt.

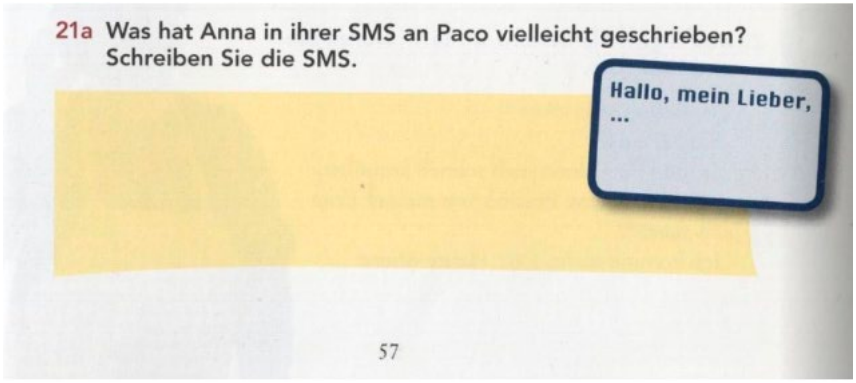

Abbildung 3: Kognitives Bild im Lernroman Leo & Co. „Das schnelle Glück".

Quelle: Scherling & Burger, 2010a, S. 57.

Bei der Aufgabe in der dritten Abbildung müssen die Lesenden darüber denken, was sie in ihrer SMS an Paco schreiben sollten, wenn sie Anna wären. Das kognitive Bild stellt ihnen in diesem Punkt ein textuelles Format der SMS zur Verfügung. Deswegen können die Lesenden mit gegebener Anrede ihre SMS anfangen.

Semantische Bilder

Das semantische Bild erklärt den Lesenden durch die übersetzte Vorstellung den Begriff (vgl. Hallet 2008: 215). Deshalb ist es einer der Strategien der nonverbalen Begriffserklärung, die für Anfänger im fremdsprachlichen Unterricht geeignet ist (Storch 2009: 58).

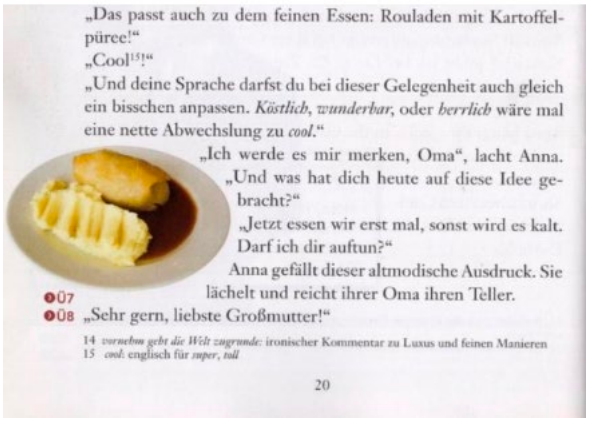
„Das passt auch zu dem feinen Essen: Rouladen mit Kartoffelpüree!“
„Cool[15]!“
„Und deine Sprache darfst du bei dieser Gelegenheit auch gleich ein bisschen anpassen. *Köstlich*, *wunderbar*, oder *herrlich* wäre mal eine nette Abwechslung zu *cool*.“
„Ich werde es mir merken, Oma“, lacht Anna.
„Und was hat dich heute auf diese Idee gebracht?“
„Jetzt essen wir erst mal, sonst wird es kalt. Darf ich dir auftun?“
Anna gefällt dieser altmodische Ausdruck. Sie lächelt und reicht ihrer Oma ihren Teller.
Ü7
Ü8 „Sehr gern, liebste Großmutter!“
14 *vornehm geht die Welt zugrunde*: ironischer Kommentar zu Luxus und feinen Manieren
15 *cool*: englisch für *super*, *toll*
20

Abbildung 4: Semantisches Bild im Lernroman Leo & Co. „Der Einbruch“.

Quelle: Scherling & Burger, 2010b, S. 20.

Das Foto in der Abbildung 4 wird bei der Begriffserklärung zum Einsatz gebracht, statt die länger schriftliche Erklärung „Fleischscheibe, die zusammengerollt und mit Speck, Zwiebeln und Gurken gefüllt und dann geschmort wird“ (DWDS) mit „Gericht aus gekochten und zerstampften oder gequetschten Kartoffeln, die meist unter Zugabe von Milch, Butter und Gewürzen zubereitet wird“ (DWDS) in der Fußnote hinzuzufügen. Beim Lesen erkennen Lesende im schriftlichen Teiltext diesen Begriff, der hinter dem Satz „Das passt auch zu dem feinen Essen“ auftaucht. Die Lesenden können mithilfe des nebenstehenden Fotos die Vorstellung bzw. Bedeutung von „Rouladen mit Kartoffelpüree“ verstehen. An dieser Stelle kann das Foto auch als illustratives Bild kategorisiert werden, weil es die Rouladen und das Kartoffelpüree illustriert. Hallet (2008) stellt theoretisch zwar eine scharfe Trennung zwischen illustrative und semantische Funktion dar, aber in der Tat ist der Gedanke aufzugreifen, dass jedes Bild mehr als eine Funktion besitzen kann. Es lässt sich daraus schließen, dass dieses Foto gleichzeitig illustrativ und semantisch ist. Hier wird jedoch nur seine semantische Funktion analysiert und dargestellt.

Bildästhetische Bilder

Die bildästhetische Funktion befasst sich mit der ästhetischen Dimension der Bilder und leistet außerdem einen Beitrag zur Förderung der visual literacy (vgl. Hallet 2008: 217f.).



Abbildung 5: Bildästhetisches Bild im Lernroman Leo & Co. „Der Einbruch".

Quelle: Scherling & Burger, 2010b, S. 62.

Angesichts der Arbeitsanweisung äußern die Bildbetrachtenden an dieser Stelle ihre eigenen Worte und Meinungen zu den beiden Bildern. Es ist möglich, dass einige der Meinungen sich mit dem ästhetischen Aspekt beschäftigen, z. B. wenn sie diese Bilder schön finden oder ihnen das Bild nicht gefällt, weil es schwermütig erscheint. Sie können gefühlsbetonte Antworten geben, z. B. „das Bild macht mich traurig". Darüber hinaus können sie anhand ihrer kulturellen Perspektive die Bilder interpretieren und den Bildern Namen geben. Auf diese Weise wird visual literacy trainiert und entwickelt.

Repräsentationale Bilder

Hallet kann eindeutig zugestimmt werden, dass repräsentationale Bilder sich immer mit Landeskunde befassen (vgl. Hallet 2008: 217). Nach der Untersuchung befinden sich repräsentationale Bilder meistens in den landeskundlichen Teilen der Lernromane. Sie dienen dazu, den Rezipienten die Vorstellung der Sachverhalte der Zielkultur zu geben. Anders als illustrative Bilder enthalten sie Authentizität, d. h. es handelt sich um authentische Fotos aus realen Situationen (vgl. ebd.).



Abbildung 6: Repräsentationales Bild im Lernroman Leo & Co. „Hinter den Kulissen".
Quelle: Scherling & Burger, 2010c, S. 59.28

In der Abbildung 6 handelt es sich in diesem Text um ein Open-Air-Festival. Daneben kommt die fotografische Darstellung einer Menschenmasse auf einem Festival vor. Auf den ersten Blick wird nicht offensichtlich, um was für ein Festival es sich handelt oder wo es stattfindet. Lesende können jedoch von dem koexistierenden schriftlichen Teiltext ausgehen, dass dieses Festival das Woodstock ist und entweder in Philadelphia oder in London stattfindet. Abgesehen davon stellt das Foto die typischen kulturellen Sachverhalte des Festivals vor, z. B. die Versammlung einer großen Menschenmasse, um gemeinsam Musikkonzerte zu sehen.

Dekorative Bilder

Selten lässt sich diese Funktion in Lernromanen finden. Sie begleitet den schriftlichen Teiltext, um nur den Lernumstand zu verschönern. Das dekorative Bild hat einen geringen Grad der thematischen Relevanz auf den Gesamttext.



Abbildung 7: Dekoratives Bild im Lernroman Leo & Co. „Das schnelle Glück“.

Quelle: Scherling & Burger, 2010a, S. 60.

Bei der Abbildung 7 handelt es sich um das Thema „Glück“. An diesem Punkt kann diskutiert werden, ob das Foto vom Marienkäfer als illustratives Bild gilt. Der Grund dafür ist, dass es das Thema „Glück“ visualisiert, aber nur zum Teil. Aufgrund der Abstraktheit des Begriffs „Glück“ ist es anspruchsvoll, konkret dieses abstrakte Nomen zu visualisieren. Davon ausgehend ist es bemerkenswert, dass das dekorative Bild mit abstrakten, kulturell geprägten Themen auftaucht. Das ist auch ein Grund, warum das Foto „Marienkäfer“ hier zum Einsatz gebracht wird, um aufgrund der Mehrdeutigkeit des Themas die themarelevante Atmosphäre zu erzeugen. Der Grund dafür ist, dass der Marienkäfer in der deutschen Kultur ein Glücksbringer ist. Allerdings ist dieser als Glücksbringer nur eine deutsche Perspektive des Glückes. Infolgedessen sollte auch berücksichtigt werden, wie im interkulturellen Kontext etwas Abstraktes dargestellt werden sollte. Interessant ist, was Lesende aus anderen Kulturen mit dem mangelnden kulturellen Hintergrundwissen wahrnehmen bzw. wie sie die beiden Teiltexte miteinander verbinden, wenn sie beim Thema „Glück“ diesen Marienkäfer sehen.

Aufgrund der kulturell sensiblen, dekorativen Bilder kann das einerseits zur Abwertung der begleiteten Bilder führen, weil die Rezipienten nicht die schwache Beziehung zwischen verbalen und bildlichen Teiltexten verstehen können. Andererseits ist es auch möglich, diese dekorativen Bilder in unterrichtlichen Kontexten zur Förderung von visual literacy bzw. des Interkulturellen Lernens einzusetzen.

Instruktive Bilder

Diese Art der Bilder wird nicht in der Tabelle gezeigt, weil sie trotz der mehrmaligen Anwesenheit dasselbe Ikon sind, d. h. dieses wird als Wegweiser mehrmals wiederholt verwendet. Die instruktiven Bilder geben den Lesenden die Anweisung der Lerntätigkeiten und weisen auf die relevanten Aufgaben und weiteren Materialien hin (vgl. Hallet 2008: 216f.).30



Abbildung 8: Instruktives Bild im Lernroman Leo & Co. „Das schnelle Glück".

Quelle: Scherling & Burger, 2010a, S. 45.

Das Icon visualisiert offensichtlich die Arbeitsanweisungen bzw. Vorschläge, um die instruktive Orientierung - in diesem Fall weist es auf weitere Medien hin - zu geben. Wenn das CD-Icon in der Abbildung 8 gesehen wird, kommt den Rezipienten in den Kopf, dass sie an dieser Stelle eine Audiodatei abspielen oder hören sollen. Im Zusammenspiel mit der unterbrechenden Linie ist es deutlich, dass dieser Lernroman an diesem Punkt den Leseprozess der Lesenden unterbrechen will und auf den anderen medialen Weg hinweist. Wegen der besonderen Gestaltung dieses Lernromans verstecken sich einige Inhalte in den Hörspielen, deshalb müssen sie zusätzlich zum Leseprozess hören, z. B. das Telefonat von Leo. Infolgedessen lässt sich dasselbe CD-Icon überall in dieser Reihe der Lernromane einsetzen.

I. Anregungen für die Auswahl der außerunterrichtlichen Lektüre

Die Ergebnisse aus der Bildanalyse schildern, dass die meisten Bilder in diesen untersuchten Lernromanen illustrativ, repräsentational und semantisch sind. Am häufigsten befinden sich die Bilder mit erwähnten Funktionen in den Teilen dieser Lernromane mit den langen Texten, wie in Lesetexte-Teilen und Landeskunde-Teilen. Die Gründe dafür könnten es sein, dass einerseits die illustrativen, repräsentationalen und semantischen Bilder einen Beitrag dazu leisten können, das Leseverständnis der Lesenden zu unterstützen. Andererseits motivieren sie neben bildästhetischen und dekorativen Bildern die Lesenden, indem sie die erzählte Geschichte bunter und interessanter machen. Diese Vorteile könnten teilweise den Einsatz der multimodalen Texte im Unterricht legitimieren.

Nicht selten werden die Texte ohne Illustrationen zum Einsatz gebracht, weil es akzeptierbarer sein könnte, als Texte mit vielen Bildern und Graphic Novels, die die Lesekompetenz gering oder sogar keine Kompetenzen fördern können. Die Kompetenzen werden trotz eines solchen Missverständnisses beim Lesen der multiliteral gestalteten literarischen Texte wie graphic novels entwickelt (vgl. Elsner 2013. 60ff.; Meyer 2013: 74ff.). Wie die Ergebnisse aus der Bildanalyse beweisen, spielen die verbalen Teiltexte und Bilder zusammen, um einen Gesamttext bzw. -bedeutung zu bilden. Einerseits werden die Funktionen der Bilder und die multimodal-multimediale Struktur der Lernromane bei der Bildanalyse festgestellt. Andererseits werden mögliche Potenziale der Lernromane im Unterricht herausgefunden. Erstens gelten die Texte mit Bildern und erzählende Bildreihenfolge wie Graphic Novel als motivierendes Textmaterial für Lernende und eignen sich für den Einsatz im Unterricht auf allen Niveaustufen. Zweitens können Lesende mithilfe der Bilder im Text ihr Textverständnis unterstützen. Aus diesem Grund spielen die Bilder als Verständnisassistent bei der Auswahl des Lesematerials neben sechs anderen Kriterien eine wichtige Rolle (vgl. Hille & Schiedermair 2021: 227). Mit dem multimodalen Text können Lesende drittens gleichzeitig mehrere Kompetenzen - mindestens Lesekompetenz, Bildkompetenz und visual literacy - fördern, die sie befähigen, produktiv und rezeptiv an der multimodalen Welt teilnehmen zu können. Der Lernroman Leo & Co. gilt in dieser Arbeit als ein Beispiel für einen multimodalen Text, der gestaltet und strukturiert wurde, um gleichzeitig mehrere Kompetenzen zu fördern – anders gesagt Multiliteralität zu fördern. Der Auswahlprozess sollte aus diesem Grund nicht nur die sprachlichen Mittel bzw. die schriftlichen Teiltexte des Textmaterials berücksichtigen (vgl. Nation & Waring 2020 zit. nach Nation und Macalister 2021: 55-57), sondern auch die bildlichen Teiltexte, die geeignet die Multiliteralität fördern. Darüber hinaus wird die Multiliterarität der Lernenden heutzutage durch die Multi- und Digitalmedien beeinflusst, die sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts die wichtige Rolle spielen. Als ein weiteres Kriterium sollte die Lehrkraft im Auswahlprozess darauf achten, wie Multi- und Digitalmedien zusammen mit anderen Medien – wie zum Beispiel multimodalen Texten - im Unterricht eingesetzt werden sollten, um mit der Entwicklung der Medien und den sich ändernden Bedürfnissen der Lernenden Schritt zu halten.

II. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit werden die Bilder in der Lektürereihe „Leo & Co.“ in Beziehung auf den schriftlichen Text geschildert. Bezüglich der angewendeten Kategorien aus der Ansicht von Halltet (2008) und Wittstruck (2018) werden die einzelnen Bilder in allen Teilen dieser Lernromane sieben Arten der Funktionen zugeordnet. Die illustrativen Bilder werden am häufigsten in den Leseteilen gefunden, gefolgt von repräsentationalen und semantischen Bildern. Dabei lassen sich auch die bildästhetischen, dekorativen und kognitiven Darstellungen in kleiner Zahl finden. Diese Arbeit stellt aus diesem Grund vor, dass die unterschiedlichen Bilder die unterschiedlichen Rollen spielen, z. B. Leseunterstützung und Motivieren. Es wird ebenfalls angesprochen, dass der Einsatz des multimodalen Textes möglicherweise einen Beitrag zur Förderung der Multiliteralität leisten kann. Nicht zuletzt werden die Bilder im Text legitimiert, indem sie als ein Kriterium bei der Auswahl der außerunterrichtlichen Lektüre betrachtet werden.

Um mit hoher Genauigkeit die Funktionen der Bilder in der außerunterrichtlichen Lektüre zu untersuchen, sollte die Anzahl der Lernromane erhöht und aus vielfältigen Verlagen ausgewählt werden. Die Funktionen und die Erscheinung der Bilder auf unterschiedlichen Niveaustufen sollten nicht nur bei der Analyse in einem Verlag, sondern auch bei der Vergleichsanalyse zwischen unterschiedlichen Niveaustufen und Verlagen untersucht werden. Darüber hinaus sollten das Zusammenspiel der anderen, neben schriftlichem Text stehenden Medien wie Audio, Kurzfilme sowie Animation bei der Auswahl der außerunterrichtlichen Lektüre ebenfalls betrachtet werden, weil alle Arten der Medien in einem Text zusammen die Multiliterarität der Lernenden fördern. Zu guter Letzt basiert diese Arbeit nur auf dem ersten Schritt bei der Förderung der Multiliteralität - mehr oder weniger auf der Seite der Materialienanalyse. Deswegen ist es empfehlenswert, den weiteren Schritt fortzuführen, und zwar die multimodalen Texte in die Praxis, die die Lesenden auch involviert, umzusetzen, damit die Multiliteralität der Lesenden auf Erfahrung beruhend untersucht sowie bewertet werden kann.

References

Primäre Literatur:

Scherling, T., & Burgur, E. (2010a). Leo & Co. Fast Luck [Leo & Co. Das schnelle Glück]. Langenscheidt.

Scherling, T., & Burgur, E. (2010b). The break-in [Leo & Co. Der Einbruch]. Langenscheidt.

Scherling, T., & Burgur, E. (2010c). Behind the scenes [Leo & Co. Hinter den Kulissen]. Langenscheidt.

Sekundäre Literatur:

Abraham, U. (2002). Fire, Water, Earth, Air. Picture books as an interdisciplinary challenge at primary school [Feuer, Wasser, Erde, Luft. Bilderbücher als fächerübergreifende Herausforderung auf der Primarstufe]. In Wintersteiner, w. (Hrsg.) (2002). Information on German Didactics. Journal for German Teaching in Science and Schools *[Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule] (pp. 76-89)*. Studien.

Bach, G. (2007). Multiliteracy and the European educational mandate *[Multiliteralität und der europäische Bildungsauftrag]*. In Elsner, D., Bateman, J., Wildfeuer, J., & Hiippala, T. (2017): *Multimodality*. de Gruyter.

Chik, A. (2014). Visual Literacy. In: Gnutzmann, C., Königs, F. G., & Küster, L. (Hrsg.) (2014). *Foreign language teaching and learning [Fremdsprache Lehren und Lernen]*. *Narr, 43*(2), 43-55.

Dobstadt, M., & Riender, R. (2021). Literature and other aesthetic media in German as a foreign and second language [Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache]. In Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (Hrsg.) (2021). *Handbook of German as a Foreign and Second Language: Context-Thematic Methods [Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontext-Themen-Methoden*]. *J. B. Metzler, 43*(2), 394-407.

DWDS. Digital Dictionary of the German Language [Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache] [online]. Abgerufen am 07.05.2023, von https://www.dwds.de.

Elsner, D. (2013). Graphic Novels in the Limelight of a Multiliteracies Approach to Teaching English. In Elner, D., Helff, S., & Viebrock, B. (Hrsg.) (2013). *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach* (pp. 55-72). LIT.

Elsner, D., & Viebrock, B. (2013). Developing Multiliteracies in the 21st Century: Motives for new Approach In Elner, D., Helff, S., & Viebrock, B. (Hrsg.) (2013). *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach* (pp. 17-32). LIT.

Gehring, W. (2018). *Teaching German as a foreign language. Competency-oriented methodology for German as a foreign language and German as a second language [Fremdsprache Deutsch unterrichten. Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ*]. Julius Klinkhardt.

Hallet, W. (2008). The visualization of foreign language learning – functions of images and visual literacy in foreign language teaching [Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht]. In Lieber, G. (Hrsg.) (2008). Teaching and Learning with Images: A Handbook on Image Didactics *[Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik]* (pp. 212-223). Schneider.

Hallet, W. (2010). Foreign language literacies [Fremdsprachliche literacies]. In Hallet, W., & Königs, F. G. (Hrsg.) (2010). Handbook of Foreign Language Didactics *[Handbuch Fremdsprachendidaktik*] (pp. 66-70). Friedrich.

Hallet, W. (2012). Graphic Novels. Literary and multiliterate learning with graphic novels [Graphic Novels.Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen]. In Foreign language teaching English [*der Fremdsprachliche Unterricht Englisch]*. 117/2012, 2-8.

Hallet, W. (2014). Storyworlds of words, pictures, and symbols. Multimodal novels in English classes Storyworlds aus Wörtern, Bilder, Zeichen. Multimodale Romane im Englischunterricht]. In Foreign language teaching English [*der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*]. 132/2014, 2-8.

Hallet, W. (2020a). Development of multiliteracy [Entwicklung der Multiliteralität]. In Hallet, W., Königs, F. G., & Martinez, H. (Hrsg.) (2020). *Handbook of Methods in Foreign Language Teaching [Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht]* (pp. 165-169). Friedrich.

Hallet, W. (2020b). Working with multimodal texts and text combinations [Die Arbeit mit Multimodalen Texten und Textkombinationen]. In Hallet, W., Königs, F. G., & Martinez, H. (Hrsg.) (2020). Handbook of Methods in Foreign Language Teaching [*Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht]* (pp. 220-221). Friedrich.

Hedge, T. (2008). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University press.

Hille, A., & Schiedermair, S. (2021). Literature Didactics of German as a Foreign and Second Language: An Introduction for Study and Teaching [*Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*]. Narr Francke Attempto.

Küster, L. (2014). Introduction to the topic [Zur Einführung in den Themenschwerpunkt]. In Gnutzmann, C., Königs, F. G., & Küster, L. (Hrsg.) (2014). Foreign language teaching and learning *[Fremdsprache Lehren und Lernen*]. *Narr, 43*(2). 3-11.

Meyer, N. (2013) Exploring the Cultural Potential of Graphic Novels. In Elner, D., Helff, S., & Viebrock, B. (Hrsg.) (2013). *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach* (pp. 73-86). LIT.

Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2020). *Teaching ESL/EFL. Reading and Writing*. Routledge.

Pattersson, R. (2008). Aspects of the use of images in textbooks [Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern]. In Lieber, G. (Hrsg.) (2008). Teaching and Learning with Images: A Handbook on Image Didactics [*Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik]* (pp.134-145). Schneider.

Simon, U. (2018). Is a picture worth a thousand words? Promoting phraseological competence multimodally [Sagt ein Bild mehr als tausend Worte? Phraseologische Kompetenz multimodal fördern]. In Kaunzner, U. A. (Hrsg.) (2018). Image and Language: Suggestions for German as a Foreign Language Teaching [*Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht]* (pp. 57-73). Waxmann.

Storch, G. (2009). German as a Foreign Language: A Didactics [*Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik]*. Wilhelm Fink.

Stöckl, H. (2004). Language in Images – The Image in Language. On the Connection between Language and Image in Mass Media Text [*Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text*]. de Gruyter.

Viebrock, B. (2013). Film posters in foreign language teaching: How to use old media to teach new literacies [Filmposter im Fremdsprachenunterricht: Wie man mit alten Medien neue Literalitäten schulen kann]. In Grünewald, A., Plikat, J., & Wieland, K. (Hrsg.) (2013). Education – Competence – Literacy. Foreign language teaching between standardization and educational standards [*Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*] (pp. 179-193). Friedrich.

Vucsina, S. (2002). Developing all senses. Learning with and from picture books [Alle Sinne entwickeln. Lernen mit und aus Bilderbüchern]. In Wintersteiner, w. (Hrsg.) (2002). Information on German Didactics. Journal for German Teaching in Science and Schools [*Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*] (pp.105-117). Studien.

Wittstruck, W. (2018). Language-image combinations – teaching and learning multimodally: an overview with examples for work in the German as a foreign language classroom [Sprache-Bild-Kombinationen – Lehren und Lernen multimodal: ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF]. In Kaunzner, U. A. (Hrsg.) (2018). Image and Language: Suggestions for German as a Foreign Language Teaching [*Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht]* (pp. 11-40). Waxmann.