

Katarzyna Sierak

Warmia und Mazury Universität in Olsztyn

<https://orcid.org/0000-0002-6559-0692>

katarzyna.sierak@uwm.edu.pl

Fremdsprachenlernen in der digitalen, multimodalen Welt. Perspektive der Studierenden

**Foreign language learning in the digital, multimodal world.
A students' perspective**

With machine learning-powered digital solutions influencing foreign language learning, it is crucial to understand students' perceptions of language learning. In this article, multiple questions related to the increasing digitalization of language are discussed. A survey design was employed in this study to understand students' preferences in institutional education versus independent learning. A total of 70 participants completed a questionnaire related to their language learning preferences. All the participants enrolled in this experiment were students of *Lingwistyka w biznesie* [Linguistics in business] at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn¹. The results focus on how "Digital Natives" learn today, what they expect from traditional face-to-face teaching and how the education system needs to adapt to such demands.

Keywords: foreign language learning, digital technologies, multimodality

Słowa kluczowe: uczenie się języków obcych, technologie cyfrowe, multimodalność

¹ Die Auswahl der Forschungsgruppe wurde dadurch bestimmt, dass die Forscherin an der betreffenden Universität angestellt ist und Lehrveranstaltungen in dem genannten Studiengang abhielt, was ihr den direkten Kontakt zu seinen Studierenden ermöglichte.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

1. Einführung

*“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 schon mit den Veränderungen vergleicht, die durch die industrielle Revolution im 18. Jh. 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. Schwab (2021: 10) zufolge gilt:

In diesem prekären politischen und gesellschaftlichen Kontext sehen wir uns mit den Chancen und Herausforderungen eines Spektrums wirkmächtiger neuer Technologien konfrontiert – von Künstlicher Intelligenz über Biotechnologien und fortschrittliche Materialien bis hin zu Quantencomputern –, die unser Leben radikal verändern werden und die ich als die Vierte Industrielle Revolution bezeichne.

Sind die Folgen der Technologieentwicklung in den meisten Bereichen des menschlichen Lebens präsent, so bleibt auch das Bildungswesen von ihren Auswirkungen nicht verschont. Wie lernen junge Menschen heute, was erwarten sie vom traditionellen Präsenzunterricht und wie sollten sich die (Hoch-)Schulen und der gesamte Bildungssektor den Gegebenheiten einer zunehmend digitalisierten Welt anpassen?

Das Ziel des Beitrages ist es, die Ergebnisse einer Umfrage zu präsentieren, in der 70 Studierende des Studienganges *Lingwistyka w biznesie* (dt. Linguistik in Wirtschaft) an der Warmia und Mazury Universität in Olsztyn vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen zu der bevorzugten Art und Weise des Fremdsprachenlernens 1) in der institutionellen Bildung sowie 2) beim selbstständigen Lernen befragt wurden. Die auf diese Weise gesammelten Daten ermöglichen es, eine holistische Perspektive der jungen Menschen bezüglich des gegenwärtigen Schulwesens zu erlangen sowie die Antworten auf die oben aufgeworfenen Fragen zu finden.

2. Das Konzept der Multimodalität

Die gegenwärtige zwischenmenschliche Kommunikation zeichnet sich durch große Vielfalt und zunehmende Komplexität aus. Genau diese Kombination und wechselseitige Beeinflussung unterschiedlicher semiotischer Zeichensysteme (u. a. Sprache, Bild, Ton) innerhalb eines Textes oder einer kommunikativen Handlung wird durch den Begriff Multimodalität definiert (vgl. Stöckl, 2011: 45). Wildfeuer u. a. (2020: 19) betonen Folgendes:

Alle Formen von geschriebenem Text, gesprochener Sprache, Gestik, Mimik, Bildern, Zeichnungen, Diagrammen, Musik, bewegten Bildern, Comics, Tanz, Typographie, Seitenlayout, Intonation, Stimmqualität, etc. werden so als *Ausdrucksmodalitäten* bezeichnet und Kombinationen von Elementen aus dieser Liste führen automatisch dazu, eine grundsätzlich ‚multimodale‘ Natur der Dinge anzunehmen.

Obwohl das Phänomen der Multimodalität der Menschheit seit jeher begegnet ist², wurde es erst relativ spät benannt³, was sich in den Worten von Stöckl (2004: 9): „*Multimodality – the last discovery of the obvious*“ deutlich zeigt. Mit der natürlichen Entwicklung der Technologie veränderten sich auch die zwischenmenschlichen Kommunikationswege – sie wurden zunehmend digital. Die neuesten Medien ermöglichten es ihren Nutzer*innen, neue Kommunikationsformen zu schaffen, diese schneller zu verbreiten und intensiver in alle Lebensbereiche vordringen zu lassen (vgl. Wildfeuer u. a., 2020: 23).

Bucher (2011), einer der bedeutendsten deutschen Medienlinguisten, unterscheidet zwei Haupteigenschaften der medialen Kommunikation, und zwar: Multimodalisierung und Delinearisierung (vgl. Bucher, 2011a: 125). Der erste Begriff beschreibt „de[n] Gebrauch und die Kombination verschiedener semiotischer Modi–Sprache, Design, Fotos, Film, Farbe etc.“ (Bucher, 2011a: 132). Der zweite Begriff bezieht sich auf die diskontinuierliche Anordnung und den Zusammenhang dieser Elemente (vgl. Bucher, 2011a: 140). In Anbetracht dessen kann man die medialen Kommunikationsformen, dem Autor folgend, als dreidimensional bezeichnen. Sie sind:

² Als die ursprünglichste Form der Multimodalität kann man die ersten Gespräche zwischen zwei Menschen bezeichnen, da sie neben der sprachlichen Modalität auch andere Modalitäten wie: Gestik, Mimik oder Tonfall umfassten (vgl. Stöckl, 2004: 9; Maćkiewicz, 2017: 33; Wildfeuer u. a., 2020: 11).

³ Das Wort *multimodality*, von dem sich das deutsche Wort Multimodalität ableitet, tauchte in der englischsprachigen Literatur zum ersten Male an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert auf (vgl. Maćkiewicz, 2016: 19). Wie die Autorin jedoch in Anlehnung an Michalewski (2009: 7) hervorhebt, war dieses Wort in Form eines Adjektivs in der französischsprachigen Literatur noch früher (schon in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts) präsent (vgl. Maćkiewicz, 2016: 19).

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

Das Besondere am Konzept der Multimodalität ist, dass die Bedeutung solcher Kommunikate multiplikatorisch und nicht additiv konstruiert wird (vgl. Baldry, Thibault, 2006: 19; Bucher, 2011: 127; Schmitz, 2011: 34f.; Makowska, 2018: 218; Wildfeuer u. a., 2020: 18; Maćkiewicz, 2021: 19; Sierak, 2022: 136). Das stellt sowohl die Produzent*innen als auch die Rezipient*innen im Kommunikationsprozess vor große Herausforderungen. Sie müssen in der Lage sein, 1) die verschiedenen Elemente eines solchen Kommunikates zu identifizieren, 2) deren Bedeutung sowohl einzeln als auch in ihrem wechselseitigen Zusammenhang zu verstehen und 3) diese kritisch und reflektierend zu interpretieren (vgl. Wildfeuer u. a., 2020: 20; Sierak, 2022: 138). In der Fachliteratur spricht man zunehmend von einer multimodalen Kompetenz⁴, die einen angemessenen Umgang mit solchen Botschaften ermöglicht.

Die gegenwärtige Studentengeneration ist im frühen 21. Jahrhundert geboren und in einem Zeitalter technologischer Entwicklung aufgewachsen. Sie sind von Anfang an mit technologischen Neuigkeiten in Berührung gekommen, weshalb sie in der Gesellschaft oft als *Digital Natives* bezeichnet werden. Dieser Ausdruck wurde erstmals von Prensky (2001: 1) gebraucht, der sich über seine damaligen Student*innen folgenderweise 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).

⁴ Stöckl (2011: 45) spricht in diesem Falle z. B. von kognitiven und textpraktischen Tätigkeiten, die man zur Lektüre von Sprache-Bild-Texten benötigt. Zu diesen zählen u. a.:

- 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 Schriftkörpers in den Prozess des Gesamtverstehens einzubeziehen.

Mehr zum Thema multimodale Kompetenz siehe z. B. Baldry, Thibault (2006); Müller (2012).

Laut Prensky (2001) erfordern die Digital Natives im Unterricht andere Lehrmethoden:

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 (Prensky, 2001: 3).

Es genügt heute nicht mehr aus, ausschließlich mit langen, rein sprachlichen Texten zu arbeiten. Studierende benötigen Aufgaben, die semiotisch komplex und interaktiv sind – ähnlich wie die Kommunikationsformen, denen sie täglich begegnen. Diese sog. multimodalen Texte, bzw. multimodalen Kommunikate (vgl. Kress, van Leeuwen, 1996: 183; Stöckl, 2011: 45; Müller, 2012: 24; Żebrowska, 2013: 183) zählen seit einigen Jahren zu den wichtigsten Formen der zwischenmenschlichen Kommunikation⁵. Es ist daher nicht verwunderlich, dass ihr Einsatz im Fremdsprachenlehr- und Lernprozess oft thematisiert wird (vgl. Ballstaedt, 2005; Kukowicz-Zarska, 2008; Abraham, 2009; Leitzke-Ungerer, 2009; Adamek, 2010; Jawniak, 2011; Skura, 2011; Abraham, Sowa, 2012; Abraham, 2013; Schmäling, 2014; Basińska, 2017; Szumera, 2017; Chmielewska-Molik, 2019; Gałan, Póltorak, 2019; Lütge, Owczarek, 2019; Deczewska, 2020). Auch die vorliegende Arbeit befasst sich mit dieser Thematik, jedoch mit dem Unterschied, dass sie einen ganzheitlichen (holistischen) Blick auf das Konzept wirft. Sie versucht zu erfahren, welche Funktionen die multimodalen Texte (in Form von Text-Bild-Kombinationen) gegenwärtig für junge Menschen erfüllen. Haben sie nur eine ästhetische Funktion und dienen lediglich der Unterhaltung und dem Zeitvertreib oder bieten sie auch eine nützliche Funktion, etwa beim Erlernen von Fremdsprachen? Die Antworten auf diese Fragen werden durch die Ergebnisse der nachfolgenden Umfrage beleuchtet.

3. Fremdsprachenlernen in der digitalen, multimodalen Welt – Perspektive der Studierenden

Die in diesem Abschnitt präsentierte Studie bildet einen Teil der im Rahmen einer Doktorarbeit durchgeführten Forschung, deren Schwerpunkt auf dem Phänomen der Multimodalität sowie ihrer Anwendung im Fremdspra-

⁵ Das kommt u. a. darin zum Ausdruck, dass die multimodalen Texte schon als „Universalie des Medienwandels“ (Bucher, 2010: 41) oder „Normalfall des Kommunizierens“ (Stöckl, 2011: 47) bezeichnet wurden.

chenlehr- und Lernprozess liegt. Das Ziel der vorliegenden Studie war es, die Präferenzen der aktuellen Studierenden in Bezug auf die in der institutionellen Bildung sowie beim selbstständigen Fremdsprachenlernen verwendeten Arbeitsmittel⁶ zu ermitteln. Zur Datenerhebung wurde ein Fragebogen eingesetzt. Um die Gefahr zu verringern, ein verfälschtes Bild zu erhalten, wurden die geschlossenen Fragen durch offene Fragen ergänzt und die quantitative Analyse durch eine qualitative Analyse erweitert. Die der Untersuchung zugrunde liegenden Hypothesen lauteten:

1. Visuelle Formen⁷ 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.

3.1. Organisation und Durchführung der Umfrage

Die Umfrage wurde auf Polnisch bearbeitet und mithilfe eines Google-Formulars in derselben Sprache erstellt⁸. Anschließend wurde ein Link generiert, der, nachdem er per MS Teams weitergeleitet wurde,

⁶ 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 Terminus „Arbeitsmittel“ gebraucht.

⁷ Da in den Umfragen der Stil und das Register der Sprache an die Art und Weise angepasst werden sollte, wie sich die Befragten gewöhnlich über die fraglichen Themen äußern (vgl. z. B. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 169; Smuk, 2023: 16), wurde vor allem aufgrund der Tatsache, dass der Ausdruck „multimodaler Text“ in der Gesellschaft unbekannt ist und sogar unter polnischen Linguist*innen als kontrovers erscheint, beschlossen, den Begriff „visuelle Form“ zu verwenden.

⁸ Da die Studierenden unterschiedliche Sprachkombinationen lernen und einige davon kein Deutsch sprechen, wurde beschlossen, den Fragebogen auf Polnisch abzufassen. Die Antworten der Studierenden wurden für diesen Text in der Übersetzung der Autorin auf Deutsch wiedergegeben.

direkt zum Fragebogen führte. Die befragte Gruppe bestand aus Studierenden des Studienganges Linguistik in Wirtschaft (Bachelorstudium, Altersspanne: 19–25 Jahre) an der Warmia und Mazury Universität in Olsztyn, die die Sprachkombinationen Englisch/Deutsch oder Englisch/Russisch studieren. Die Umfrage wurde im Zeitraum vom 5.06.2023 bis zum 11.06.2023 online mithilfe von Smartphones durchgeführt, insgesamt nahmen 70 Studierende (49 Frauen und 21 Männer) daran teil. Die Befragung fand an der Universität in der Anwesenheit der Forscherin statt. Bevor mit dem Ausfüllen des Fragebogens begonnen wurde, wurden die Befragten gebeten, eine der beiden Fremdsprachen in Betracht zu ziehen und die Fragen aus deren Perspektive zu beantworten. Dies ermöglichte es letztlich, eine breite Vielfalt an unterschiedlichen Fremdsprachenperspektiven zu erfassen. Der Fragebogen enthielt neun Fragen, darunter sechs geschlossene, zwei offene, und eine halb-offene Frage. Für die Zwecke des vorliegenden Beitrages wurden sowohl die Fragen als auch die Antworten von der Autorin ins Deutsche übersetzt und werden im Folgenden in dieser Form dargestellt.

3.2. Analyse der Ergebnisse

Das folgende Balkendiagramm (siehe Diagramm 1) veranschaulicht, dass das Internet derzeit die beliebteste Alternative zum traditionellen Fremdsprachenlernen an der Universität darstellt. In der ersten Frage sollten die Befragten Angaben zu ihren bisherigen Fremdsprachenerfahrungen machen, also zur Art und Weise, wie und wo sie Fremdsprache(n) gelernt haben. Da die Befragten Studierende linguistischen Faches sind, war die Antwort „Schule/Universität“ (N=70) mit 100% erwartungsgemäß die häufigste. Wichtiger für die Studie ist jedoch, dass das Internet mit 87,1% (61 Personen) die übrigen Antworten deutlich übertraf und den zweiten Platz belegte. Dies zeigt, dass es fast alle Studierenden mindestens einmal genutzt haben, um eine Fremdsprache(n) zu lernen oder ihre Kenntnisse zu verbessern. Die Kategorien: „Sprachkurse im Inland“; „Nachhilfestunden mit einer*inem Lehrer*in“ sowie „Auslandsreisen“ erzielten ähnliche Ergebnisse und belegten somit den dritten Platz (jeweils: 42,9%, 40% und 40%). Auffällig ist zudem, dass „Sprachkurse im Ausland“ mit nur 4,3% (3 Personen) die am wenigsten genutzte Lernform darstellen. Dies deutet darauf hin, dass sich die aktuellen Studierenden weniger für diese Lernaktivität entscheiden, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu erweitern. Da es sich bei der Frage um eine halb offene Frage handelte, konnten die Befragten auch eigene Lernform(en) hinzufügen. Zu den zusätzlichen Antworten zählten: „Computerspiele“; „Filme/Serien“, die in der Kategorie „Sonstiges“ zusammengefasst wurden.

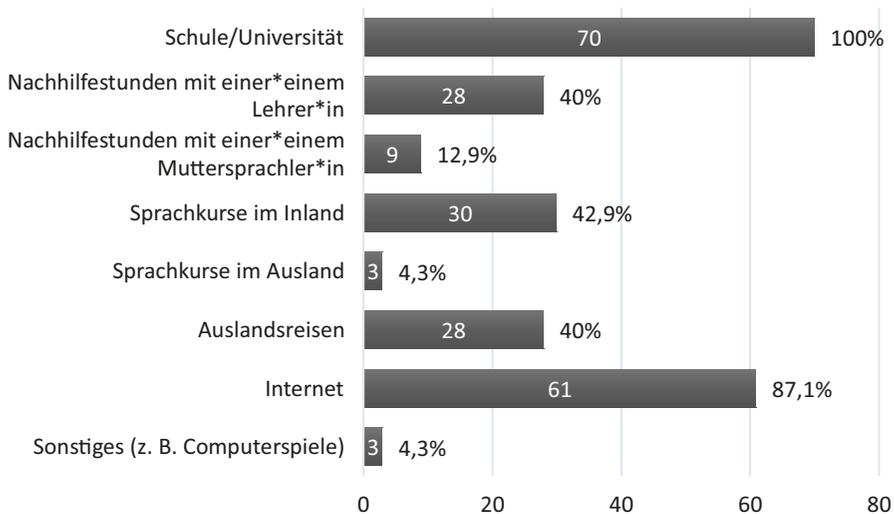


Diagramm 1. Bisherige Fremdsprachenerfahrung von Studierenden (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse).

Im traditionellen Präsenzunterricht erfreut sich die Nutzung des Internets bei den Studierenden großer Beliebtheit (siehe Diagramm 2). Die Präferenzen hinsichtlich des verwendeten Arbeitsmittels wurden ermittelt, indem die Studierenden fünf genannte Arbeitsmittel: „Arbeit mit dem Kursbuch“; „Arbeit mit Multimedia“; „Arbeit mit dem Internet“; „Arbeit mit literarischen Werken“ und „Arbeit mit visuellen Formen“ auf einer Skala von 1 bis 6 bewerten sollten⁹. Dabei ergab sich folgendes Bild: Die meisten Studierenden bevorzugten die Arbeit mit dem Internet und Multimedia. Insgesamt bewerteten 47 Personen das Internet und 46 Personen Multimedia mit den Noten 5 oder 6¹⁰, was jeweils 67% bzw. 66% der Befragten entspricht. An dritter Stelle steht die Arbeit mit visuellen Formen, die von 39 Personen (56%) positiv bewertet wurde, gefolgt von der Arbeit mit literarischen Werken, die 25 Personen (36%) bevorzugten. Auffällig ist, dass die Arbeit mit dem Kursbuch am wenigsten beliebt war. Lediglich 16 Personen (23%) zogen es vor, im Unterricht damit zu arbeiten.

Die Studierenden hatten in der folgenden, offenen Frage die Möglichkeit, detailliert zu erläutern, welches der oben genannten Arbeitsmittel ihrer Meinung nach am effektivsten sei und warum. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Neben jedem Arbeitsmittel werden die am

⁹ Es wurde die folgende Skala verwendet: Nummer 1 – passt mir überhaupt nicht; Nummer 6 – passt mir am besten.

¹⁰ Beide Noten wurden bei jedem Arbeitsmittel summiert.

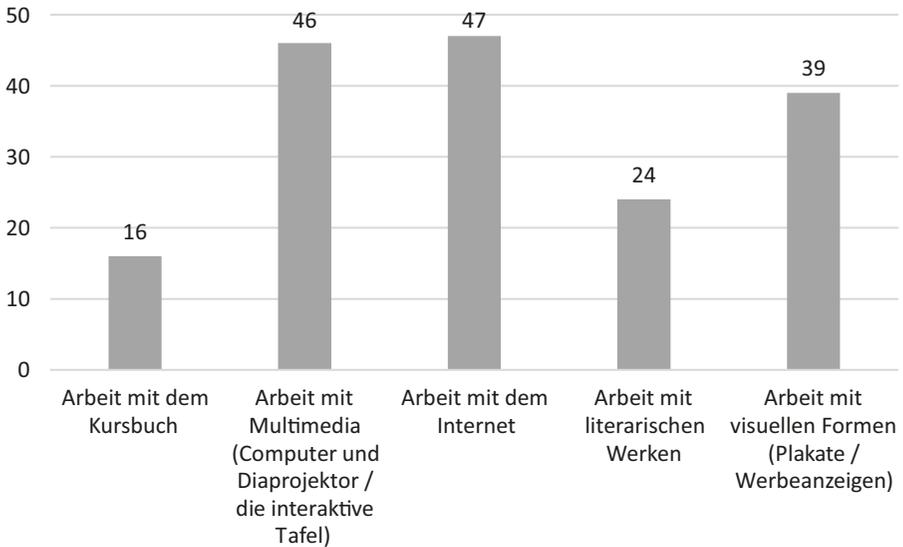


Diagramm 2. Präferenzen der Studierenden in Bezug auf das verwendete Arbeitsmittel im Fremdsprachenunterricht (eigene Bearbeitung auf der Basis der Umfrageergebnisse).

häufigsten genannten Gründe aufgeführt, wobei in Klammern die Anzahl der Nennungen angegeben ist. In der letzten Spalte werden beispielhafte Aussagen der Studierenden präsentiert, die das jeweilige Arbeitsmittel bevorzugten.

Tab. 1. Präferenzen der Studierenden bezüglich der Arbeitsmittel im Fremdsprachenunterricht – Zusammenstellung der Ergebnisse (eigene Bearbeitung auf der Basis der Umfrageergebnisse).

Arbeitsmittel	Gründe	beispielhafte Aussagen
Kursbuch	alles an einem Ort (3) effektive Darstellung von Inhalten (2) geringe Fehlerwahrscheinlichkeit (1)	„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.“

Arbeitsmittel	Gründe	beispielhafte Aussagen
Multimedia	hohe Einprägsamkeit der gezeigten Inhalte (visuell orientierte Lernende) (4) Lernen mit allen Sinnen (4) fesselnd und interessant (4)	<p><i>„Die Arbeit mit Multimedia. Meiner Meinung nach ist sie am fesselndsten und ermöglicht es, Lernen mit Spaß zu verbinden.“</i></p> <p><i>„Die Arbeit mit Multimedia, weil man den dargestellten Inhalt sehen und sich ihn demzufolge leichter merken kann.“</i></p>
Internet	Digital Natives (1) aktuelle Sprache und Themen (2) große Auswahl an Materialformen (Audio/Video) (1) leichter Zugang zu Inhalten (1)	<p><i>„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.“</i></p> <p><i>„Die Arbeit mit dem Internet, weil man dort viele Materialien (sowohl in Schrift- als auch in Audio- und Videoform) finden kann. Außerdem sind die Materialien nicht veraltet, sondern sie betreffen aktuelle Themen.“</i></p>
literarische Werke	Wortschatz im Kontext (3) natürliche Sprache (2) die Möglichkeit, nebenbei die Kultur und somit die Sitten und Bräuche der fremden Länder kennenzulernen (1) hohe Einprägsamkeit von Gedichten und kurzen Geschichten (1)	<p><i>„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.“</i></p> <p><i>„Die Arbeit mit Texten, weil die Lernenden dann den Kontakt mit einer echten, natürlichen Sprache haben und nicht mit der künstlichen von Kursbüchern.“</i></p> <p><i>„Das Lernen mit literarischen Texten, weil man dabei 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.“</i></p>
visuelle Formen	hohe Einprägsamkeit der gezeigten Inhalte (visuell orientierte Lernende) (7) visuelle Formen als Sprach-/Schreibimpulse (1)	<p><i>„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.“</i></p> <p><i>„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.“</i></p>

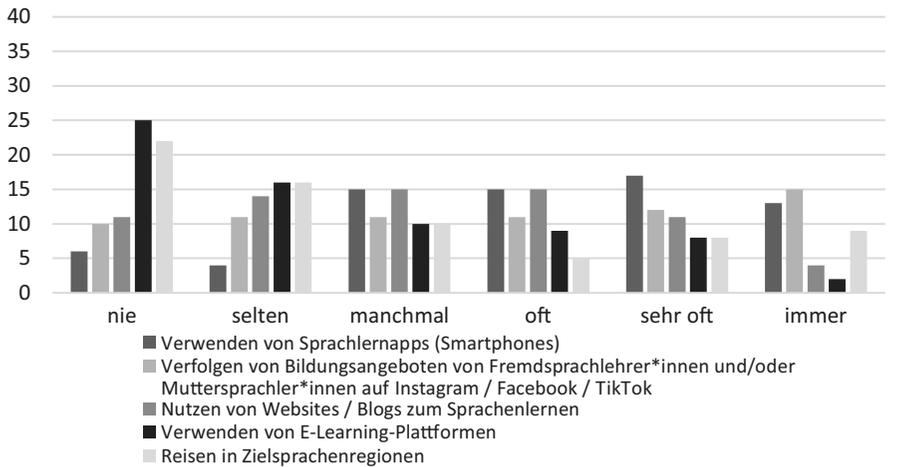
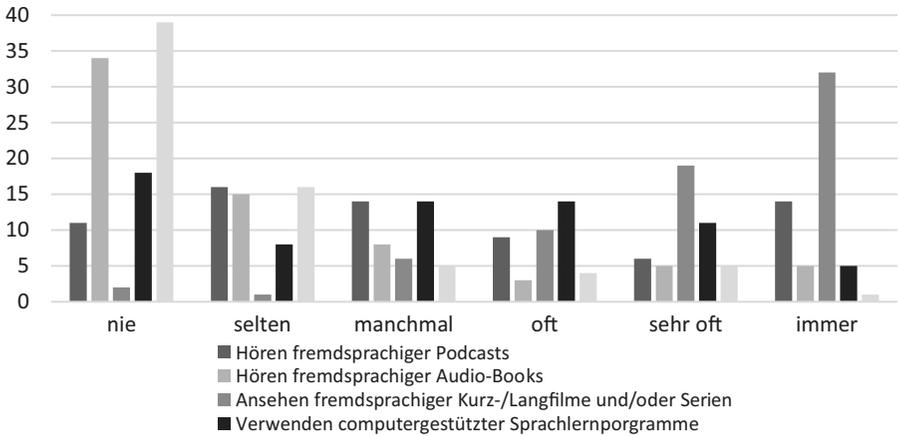
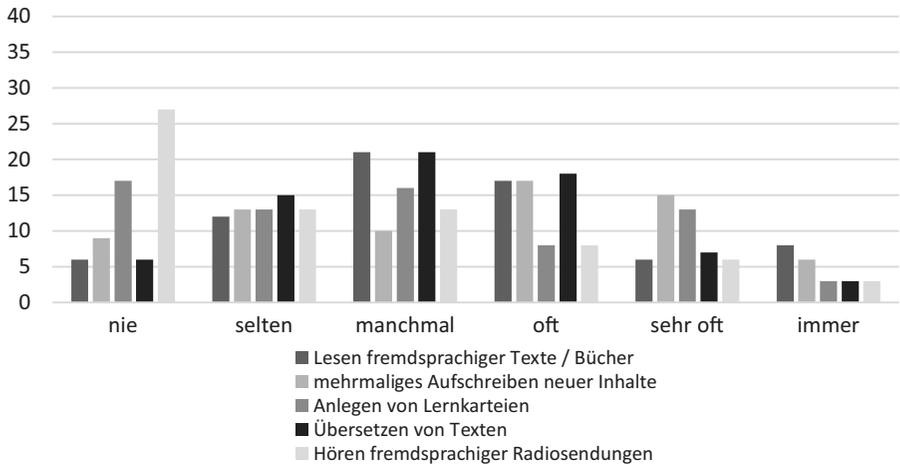


Diagramm 3. Selbständiges Fremdsprachenlernen bei Studierenden – Zusammenfassung der Ergebnisse (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse).

Ziel der Studie war es ebenfalls, zu ermitteln, auf welche Art und Weise die Studierenden am liebsten in ihrer Freizeit Fremdsprache(n) lernen. Die Teilnehmenden wurden gebeten, einzuschätzen, wie oft (nie, selten, manchmal, oft, sehr oft, immer) sie von den fünfzehn angegebenen Arbeitsmitteln Gebrauch machen (siehe Diagramm 3). Nahezu die Hälfte der Befragten (32 Personen = 46%) gab an, außerhalb der Universität immer „Kurz-/Langfilme und/oder Serien“ zum Fremdsprachenlernen zu wählen, was den höchsten Wert darstellt. 15 Studierende (21%) folgen regelmäßig „den Bildungsangeboten von Fremdsprachenlehrer*innen und/oder Muttersprachler*innen“ auf sozialen Netzwerken, während 14 Personen (20%) „fremdsprachige Podcasts“ hören und 13 (19%) „Sprachlernapps auf Smartphones“ nutzen. Es wäre nicht weiter überraschend, dass Podcasts so beliebt sind, wäre da nicht die Tatsache, dass gleichzeitig 34 bzw. 27 Befragte (49% und 39%) angaben, nie „fremdsprachige Audio-Books“ oder „fremdsprachige Radiosendungen“ zu nutzen. Am wenigen populär sind „Audiokurse“. 39 Personen (56%) gaben an, dieses Mittel überhaupt nicht zu verwenden.

Die Befragten hatten erneut die Möglichkeit, ihre Antworten in der nächsten, offenen Frage des Fragenbogens ausführlicher zu erläutern. In Tabelle 2 sind die Ergebnisse der vier am häufigsten verwendeten Arbeitsmittel aufgeführt, also derjenigen, die in der Kategorie „immer“ die meisten Nennungen erhielten.

Tab. 2. Präferenzen der Studierenden bezüglich der Arbeitsmittel beim selbstständigen Lernen – Zusammenstellung der Ergebnisse (eigene Bearbeitung auf der Basis der Umfrageergebnisse).

Arbeitsmittel	Gründe	beispielhafte Aussagen
Filme/Serien	die Verbindung von Angenehmen mit Nützlichen (6) natürliche, alltägliche Situationen und Sprache (4) hohe Einprägsamkeit der Inhalte und des Wortschatzes durch Untertitel (visuell orientierte Lernende) (2) Übung/Verbesserung des Hörverstehens (5) Wortschatz im Kontext (1)	„Durch das Anschauen 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.“
Bildungskonten	originelle und interessante Inhalte, die leicht zu merken sind (2)	„Durch das Verfolgen von Angeboten von Fremdsprachlehrer*innen und/oder Muttersprachler*innen auf Facebook/Instagram/TikTok, da die dort präsentierten Inhalte sehr informativ und leicht zu merken sind.“

Arbeitsmittel	Gründe	beispielhafte Aussagen
Podcasts	Lernen des aktiven Zuhörens (1) natürliche, alltägliche Sprache und Tempo (3) Verbindung von Angenehmen mit Nützlichen (1)	<i>„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.“</i> <i>„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.“</i>
Apps	leicht zugänglich (unabhängig von Ort und Zeit) (3) benutzerfreundlich (1) vorteilhafte Art der Inhaltsdarstellung (3)	<i>„Am attraktivsten ist für mich das Lernen mit Apps, da sie jeder auf seinem Smartphone haben kann und es ist auch möglich, dort Materialien mit anderen Menschen zu teilen. Ich denke hier z. B. an Quizlet oder Duolingo.“</i> <i>„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.“</i>

Die Umfrage lieferte auch detaillierte Informationen über die Lerngewohnheiten der Studierenden in Bezug auf die vier Subsysteme einer Fremdsprache (Phonetik und Phonologie, Morphologie, Lexik, Syntax) sowie die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben). Die Teilnehmenden bewerteten auf einer Skala von 1 bis 5¹¹, wie oft sie die angegebenen Lernstrategien anwenden.

Beim ersten Subsystem, der Phonetik und Phonologie, bevorzugen die Studierenden besonders das „Hören fremdsprachiger Aufnahmen/Musik/Podcasts“ (63%) und das „Ansehen fremdsprachiger Kurz-/Langfilme und/oder Serien“ (70%). Fast niemand lernt dagegen phonetische Regeln „auswendig“. Im Bereich der Morphologie gaben 40% der Studierenden an, häufig die Formveränderungen von Wörtern (Konjugation, Deklination, Komparation) im Kontext zu lernen, indem sie „mit diesen Wörtern Sätze bilden und diese

¹¹ 1 – wende ich nie oder fast nie an, 2 – wende ich normalerweise nicht an, 3 – wende ich manchmal an, 4 – wende ich sehr oft an, 5 – wende ich immer oder fast immer an.

auswendig lernen“. Beim Lexik-Bereich (drittes Subsystem) lernen über die Hälfte der Befragten (56%) immer oder fast immer „das fremdsprachige Wort mit seinem muttersprachlichen Äquivalent“. Die grammatischen Strukturen werden am häufigsten durch die „Ausführung sprachlicher Aufgaben in Kurs-/Sprachbüchern“ geübt (44%).

Beim Training der Hörfertigkeit gaben 69% der Befragten an, sich immer „fremdsprachige Kurz-/Langfilme und/oder Serien [anzusehen]“. Beim Leseverstehen hingegen sind die Präferenzen weniger eindeutig. 54% der Studierenden lesen „sprachliche Texte in Kurs-/Sprachbüchern und bearbeiten dazu Aufgaben“, während ebenfalls 54% „Texte im Internet“ und 53% „Texte mit Visualisierungen“ lesen. Beim Üben der Sprachfertigkeit bevorzugen 43% der Studierenden „Gespräche zu den angegebenen sprachlichen Themen“, während 29% dies sehr oft tun. 24% der Befragten üben das Sprechen „immer“ durch „früher vorbereitete[n] und vor dem Publikum gehaltene[n] Präsentationen“, 20% tun dies „sehr oft“. Dagegen nutzen 21% nie oder fast nie Präsentationen zu diesem Zweck. Das Schreiben wird von 33% der Befragten bevorzugt durch „das Verfassen von schriftlichen Texten oder Aufsätzen zu vorgegebenen Themen“ geübt, wobei 30% dies sehr oft tun.

In den letzten drei Fragen der Studie lag der Fokus ausschließlich auf visuellen Formen. Die Studierenden wurden gebeten zu bewerten, inwiefern die Arbeit mit ihnen 1) ihre Motivation zum Erlernen der Fremdsprache(n) beeinflusst, 2) die Zeit, die sie zum Erlernen neuen Sprachmaterials benötigen, verkürzt sowie 3) die Nachhaltigkeit des neu Gelernten fördert. Die Antworten der Student*innen wurden gesammelt und in den Kreisdiagrammen 4, 5 und 6 dargestellt.

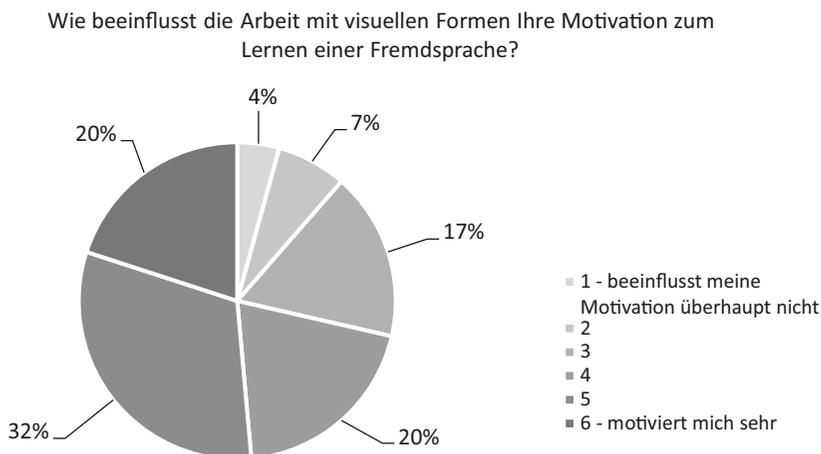


Diagramm 4. Einfluss der Arbeit mit visuellen Formen auf die Motivation (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse).

Wie beeinflusst die Arbeit mit visuellen Formen die Zeit zum Erlernen des neuen Sprachmaterials?

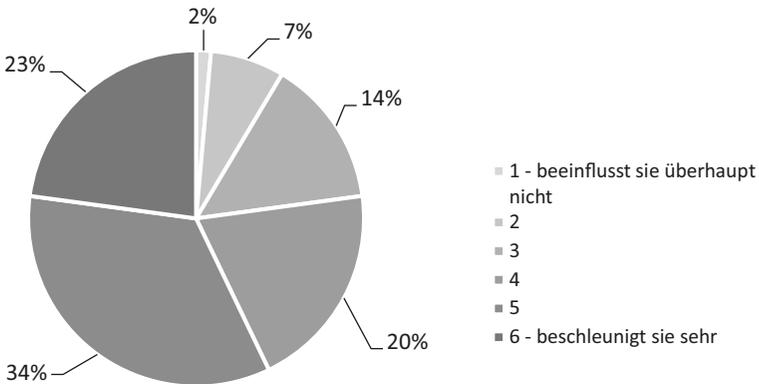


Diagramm 5. Einfluss der Arbeit mit visuellen Formen auf das Zeitmanagement (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse).

Wie beeinflusst die Arbeit mit visuellen Formen die Nachhaltigkeit des neu erlernten Sprachmaterials?

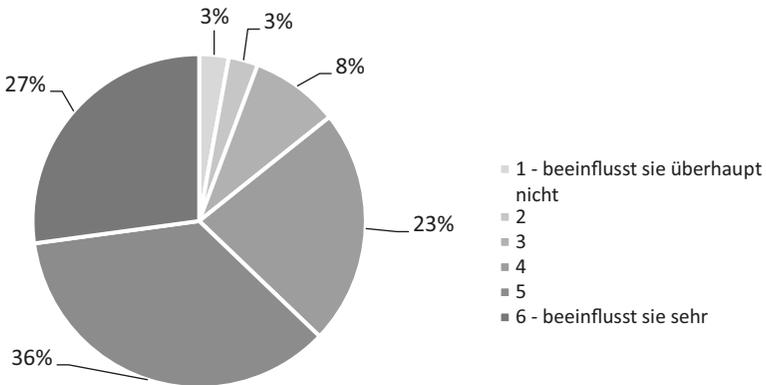


Diagramm 6. Einfluss der Arbeit mit visuellen Formen auf die Gedächtnisleistung (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse).

Wie aus den Diagrammen hervorgeht, stehen die Studierenden visuellen Formen positiv gegenüber. Insgesamt 36 Personen (52%) gaben an, dass die Arbeit mit visuellen Formen ihre Motivation zum Fremdsprachenlernen stark steigert (Noten 5 und 6). Nur 8 Personen (11%) äußerten, dass diese keinerlei Einfluss auf ihre Motivation hat (Noten 1 und 2). Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bei der zweiten Frage: 57% der Befragten (40 Personen) meinten, dass die visuellen Formen das Erlernen neuen Sprachmaterials deutlich beschleunigen. Nur 9% der Befragten (6 Personen) fanden, dass dies

keinen Einfluss hat. Besonders positiv wurde die Arbeit mit visuellen Formen in Bezug auf die dritte Frage bewertet: 44 Personen (63%) waren der Ansicht, dass visuelle Formen die Nachhaltigkeit des neu erlernten Sprachmaterials stark unterstützen, während nur 4 Personen (6%) angaben, dass dies keinen Einfluss hat.

4. Fazit und Ausblick

Die durchgeführte Umfrage ermöglichte einen umfassenden Einblick in die Präferenzen der befragten Studierenden sowohl in Bezug auf das Fremdsprachenlernen an der Universität als auch auf das selbständige Fremdsprachenlernen in der Freizeit. Sie ermöglichte auch die Überprüfung der zu Beginn der Studie aufgestellten Hypothesen.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Studierende bevorzugt mit dem Internet und Multimedia im Unterricht arbeiten. In ihren Begründungen gaben sie an, dass sie Augenmenschen seien und sich daher Inhalte, die ihnen präsentiert werden leichter merken könnten. Außerdem schätzen sie die Aktualität der im Internet verfügbaren Materialien, die sich oft mit gegenwärtigen Themen befassen würden. Überdies betonen einige Studierende, dass ihre Vorlieben durch die technologische Umgebung und die Zeit, in der sie aufgewachsen sind, geprägt worden seien.

Im Falle der bevorzugten Art und Weise bezüglich des selbstständigen Lernens ergab die Umfrage, dass Studierende am häufigsten auf folgende Aktivitäten zurückgreifen: „Ansehen fremdsprachiger Kurz-/Langfilme und/oder Serien“; „Verfolgen von Bildungsangeboten von Fremdsprachenlehrer*innen und/oder Muttersprachler*innen“ auf sozialen Netzwerken; „Hören fremdsprachiger Podcasts“ sowie „Verwenden von Sprachlernapps auf Smartphones“. Sie begründeten ihre Vorlieben u. a. damit, dass sie dabei das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden könnten und auf diese Weise mit authentischen Sprachsituationen konfrontiert würden. Überdies würde es ihnen helfen, aktives Zuhören zu üben.

Die Antworten auf die drei letzten Fragen zu den visuellen Formen und deren Auswirkungen auf 1) die Motivation, 2) die Lerngeschwindigkeit sowie 3) die Nachhaltigkeit des neu erlernten Materials zeigen, dass sich die Studierenden dazu positiv geäußert haben. Mehr als die Hälfte der Befragten hielt sie jeweils für nützlich.

Aus den Ergebnissen der Umfrage lässt sich ableiten, dass vier der fünf eingangs formulierten Hypothesen bestätigt wurden. Nur die erste Hypothese erwies sich als unzutreffend: die Umfrage zeigte, dass das bevorzugte Arbeitsmittel der Studierenden im Unterricht das Internet ist, während

visuelle Formen, die in der Studie als multimodale Texte galten, dennoch von den Studierenden positiv bewertet wurden. Die Analyse verdeutlichte, dass die Studierenden die visuellen Formen insbesondere in ihrer Freizeit zum Sprachenlernen gebrauchten.

Das Bildungswesen steht zweifellos vor bedeutenden Herausforderungen. Studierende, die in einer Welt der neuen Technologien aufgewachsen sind, haben ein starkes Bedürfnis, Multimedia und Internet im Unterricht zu nutzen. Allerdings setzt der sinnvolle Einsatz solcher Technologien sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden bestimmte Kompetenzen voraus, darunter: 1) Medienkompetenz¹², 2) digitale Kompetenz¹³ sowie 3) – oft übersehen – multimodale Kompetenz als reflektierten und kritischen Umgang mit den über technologische Medien generierten Kommunikaten. Es ist wissenschaftlich belegt, dass „die meisten (jüngeren) Lernenden zwar medienaffin sind, aber nicht (umfassend) medienkompetent“ (Würffel, 2020: 220). Wenn Lernende nicht ausreichend medienkompetent sind, ist es unwahrscheinlich, dass ihre Lehrkräfte, die im Gegensatz zu *Digital Natives* als *Digital Immigrants*¹⁴ gelten, diese Fähigkeiten in vollem Umfang besitzen. Gleiches gilt für die digitale Kompetenz. Die Corona-Pandemie hat die bestehenden Defizite in diesem Bereich deutlich offengelegt. Besonders in der Anfangszeit des Fernunterrichts wiesen viele Lehrer*innen in Deutschland auf ihren Bedarf an Weiterbildungen hin (vgl. Forsa Politik- und Sozialforschung 2020). Auch in Polen waren diese Schwächen spürbar. Laut

¹² Die Medienkompetenz wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Brüggem, Bröckling (2017: 156f.) verstanden als die Kompetenz, die das Wissen über Medien (technische Handhabung) sowie die Reflexion von Medien (kritische Auseinandersetzung mit Mediensystemen und (eigenem) Medienverhalten) miteinschließt. Die Autoren erklären: „Es geht nicht allein darum, Medien ‚richtig‘ für eigene Zwecke nutzen zu können, sondern übergreifend ist mit Medienkompetenz auch Kritikfähigkeit impliziert, d. h. die Fähigkeit, Medienangebote oder auch individuelle Medienhandlungsweisen auf ihre soziale und gesellschaftliche Funktion hin zu hinterfragen und entsprechend auszurichten“. Die Medienkompetenz bezieht sich auf alle Medienarten (u. a. Zeitung, Fernsehen, Computer).

¹³ Digitale Kompetenz wird von dem Europäischen Parlament und dem Rat definiert als die „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).

¹⁴ 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 Hervorhebung im Originaltext).

einer Umfrage, die nach der Pandemie durchgeführt wurde, gaben sowohl Lernende als auch Lehrkräfte an, dass sich ihre digitale Kompetenz – vermutlich aufgrund der Notwendigkeit, sich schnell diese Fähigkeiten anzueignen – während dieser Zeit verbessert hat (vgl. Myszka, 2022: 102f., 106). Trotz dieser Fortschritte betont der Autor, dass bei einer möglichen Rückkehr zum Fernunterricht „verschiedene Arten von Schulungen in Bezug auf die Computerkenntnisse sowie die Arbeitsweise in der virtuellen Realität nützlich sein [werden]“. Eine wichtige Kompetenz ist auch die angesprochene multimodale Kompetenz. Diese hat bisher wenig Beachtung gefunden, da viele Menschen nach wie vor glauben, sie könnten mediale, multimodale Kommunikate intuitiv verstehen. Schließlich könnten sie „schauen“ und Lesen lernen ja in der Schule. Doch die reine Lesekompetenz reicht bei der Interpretation solcher multimodalen Kommunikate nicht mehr aus. Sie erfordert eine spezifische Kompetenzart, um die Struktur, Botschaft und Wirkung solcher Texte in ihrem multimodalen Zusammenspiel vollständig zu erfassen – die sog. Sehlesekompetenz, die es zu üben und zu beherrschen gilt (vgl. Schmitz, 2015: 9; Sierak, 2022: 143).

Es ist klar, dass die (Hoch-)Schulen auf den Wandel in der Gesellschaft angemessen reagieren müssen. Es ist entscheidend, diese veränderten Bedingungen im Unterricht zu berücksichtigen und den Unterricht entsprechend anzupassen. Um die bestehenden Kompetenzlücken zu schließen, wären Workshops und Schulungen für Lehrkräfte sinnvoll, um sowohl theoretisches als auch praktisches Wissen über neue Technologien und Multimodalität zu erweitern. Im Falle der Lernenden hingegen sollte man diesen Aspekten mehr Nachdruck z. B. im Informatik- und muttersprachlichen Unterricht verleihen.

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham U. (2009), *Filme im Deutschunterricht*. (= Reihe Praxis Deutsch). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Abraham U. (2013), *Kurzspielfilme im Deutschunterricht*. „Praxis Deutsch“, Nr. 40(237), 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.
- 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. 57(4), S. 61–70.
- Basińska A. (2017), *Teoria w pigułce*, (in:) Gębska-Suska A., Żeliński Ż. (Hrsg.), Wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka obcego na przykładzie języka angielskiego. Warszawa: ORE.
- Bielska M. (2016), *Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene in außerschulischen Institutionen Pommerns und Westpommerns unter besonderer Berücksichtigung von Programmen und Lehrmaterialien*. Poznań: Wydzał Neofilologii UAM.
- 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.
- Deczewska J. (2020), *Piosenki na lekcji języka obcego*. „Języki obce w szkole“, Nr. 1, S. 39–45.
- 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.
- Gałań B., Póttorak E. (2019), *Nowoczesne technologie w nauczaniu języków obcych: oczekiwania, wyzwania, perspektywy*, (in:) Orzeł B. (Hrsg.), Co nowego w mediach? Transformacja, perspektywy, oczekiwania. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, S. 65–78.
- Jawniak R. (2011), *Propozycja praktycznego wykorzystania krótkiego filmu na lekcji języka obcego na przykładzie filmu z YouTube*. „Zeszyty Glottodydaktyczne“, Nr. 3, S. 89–100.
- Kress G., van Leeuwen T. (1996), *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge.
- Kukowicz-Żarska K. (2008), *Język i zjawisko nowych mediów w procesie nauczania języków obcych*. „Neofilolog“, Nr. 31, S. 31–40.
- Leitzke-Ungerer E. (Hrsg.) (2009), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. (= Romanische Sprachen und ihre Didaktik, 25). Stuttgart: ibidem-Verlag.

- 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.
- 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. (2018), *Tekst multimodalny w glottodydaktyce*. „Neofilolog“, Nr. 50(2), S. 215–230.
- Michalewski K. (2009), *Komunikaty mieszane*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Myszka F. (2022), *Online-Fremdsprachenunterricht in der Oberschule – Forschungsbericht*. „Neofilolog“, Nr. 59(2), S. 92–108.
- Müller Ch. M. (2012), *Multimodalität und multimodale Kompetenz. Text-Bild-Kommunikate im Social Web*. „Der Deutschunterricht“, Nr. 64(6), S. 22–33.
- Premsky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon“, Nr. 9(5), S. 1–6.
- 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. (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.
- Schwab K. (2021), *Die Zukunft der Vierten Industriellen Revolution. Wie wir den digitalen Wandel gestalten*. München: DVA Deutsche Verlags-Anstalt.
- Sierak K. (2022), *Logovisuelle Didaktik im Fremdsprachenunterricht*. „Neofilolog“, Nr. 58(1), S. 133–150.
- Skura M. (2011), *Tekst reklamy na lekcji języka polskiego jako obcego*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców“, Nr. 18, S. 55–62.
- Smuk M. (2023), *Badania jakościowe w glottodydaktyce. Analiza ilościowa badań prezentowanych na tamach „Neofilologa“ (2012–2021)*. „Neofilolog“, Nr. 61(1), S. 9–30.
- Stöckl H. (2004), *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. (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.

- Szumera M. (2017), *Film w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura“, Nr. 9(2), S. 162–171.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wildfeuer J., Bateman J. A., Hiippala T. (2020), *Multimodalität: Grundlagen, Forschung und Analyse – Eine problemorientierte Einführung*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Würffel N. (2020), *Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potentiale und Herausforderungen*. (in:) Marx K., Lobin K., Schmidt A. (Hrsg.), *Deutsch in sozialen Medien: interaktiv, multimodal, vielfältig*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 217–232.
- Żebrowska E. (2013), *Text – Bild – Hypertext*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

NETOGRAPHIE

- Chmielewska-Molik K. (2019), *Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien. Subjektive Lernertheorien*. Unveröffentlichte Doktorarbeit Adam-Mickiewicz-Universität Poznań. Online unter: <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/70d5d327-6dc8-4aba-ae5b-d34365c44cbb/content> [Zugriff am: 15. Januar 2024].
- 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. Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-06-09_-_forsa-VBE_Corona_Schuloeffnungsphase.pdf [Zugriff am: 20. Februar 2024].

Received: 9.10.2024

Revised: 8.11.2024