2026 PRACE JĘZYKOZNAWCZE XXVIII/3
ISSN 1509-5304 DOI 10.31648/pj.12933 107–123
eISSN 2450-0801

Mariola Jaworska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7581-4194
e-mail: mariola.jaworska@uwm.edu.pl
Katarzyna Sierak
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6559-0692
e-mail: katarzyna.sierak@uwm.edu.pl

# Multimodalität als Raum für inter- und transdisziplinäre Meta-Analysen im Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen am Beispiel der logovisuellen Fremdsprachendidaktik

## Multimodalność jako przestrzeń dla inter- i transdyscyplinarnych meta-analiz w badaniach nad nauczaniem i uczeniem się języków obcych na przykładzie logowizualnej dydaktyki języków obcych

## Multimodality as a space for inter- and transdisciplinary meta-analyses in research on foreign language teaching and learning – a study based on logovisual foreign language didactics

**Abstrakt**
Der Artikel thematisiert den inter- und transdisziplinären Charakter der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen mit besonderem Fokus auf die Rolle der Multimodalität. Ausgangspunkt bildet eine Reflexion über den epistemologischen Status der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung als eines an der Schnittstelle geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen angesiedelten Forschungsfeldes. Es wird argumentiert, dass nur ein genuiner Dialog zwischen unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Perspektiven eine adäquate Beschreibung der komplexen Phänomene von Kommunikation und Sprachlernprozessen ermöglicht. Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit betont, analytische Kategorien zu entwickeln, die über einzelne semiotische Systeme hinausgehen und der Komplexität zeitgenössischer kommunikativer und didaktischer Praktiken gerecht werden. Eine zentrale Kategorie stellt dabei die Multimodalität dar, verstanden als analytische Perspektive auf Texte und kommunikative Handlungen, an deren Bedeutungsproduktion verschiedene semiotische Modalitäten

beteiligt sind. Darüber hinaus werden das Konzept der multimodalen Kompetenz sowie dessen Beziehung zu Medien- und digitalen Kompetenzen diskutiert. Abschließend wird die logovisuelle Fremdsprachendidaktik als Beispiel eines inter- und transdisziplinären Ansatzes mit hohem Forschungs- und didaktischem Potenzial vorgestellt.

**Schlüsselwörter:** Multimodalität, multimodale Kompetenz, interdisziplinäre Analyse, transdisziplinäre Analyse, Lehren und Lernen fremder Sprachen, logovisuelle Fremdsprachendidaktik

**Abstrakt**

Artykuł dotyczy inter- i transdyscyplinarnego charakteru badań nad nauczaniem i uczeniem się języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem roli multimodalności. Punktem wyjścia jest refleksja nad statusem epistemologicznym glottodydaktyki jako obszaru badawczego usytuowanego na styku nauk humanistycznych i społecznych. Wskazuje się, że jedynie rzeczywisty dialog między różnymi perspektywami teoretycznymi i metodologicznymi pozwala na adekwatny opis złożonych zjawisk komunikacyjnych i procesów uczenia się języków. W tym kontekście podkreślono potrzebę wypracowania kategorii analitycznych wykraczających poza pojedyncze systemy semiotyczne i odpowiadających złożoności współczesnych praktyk komunikacyjnych oraz dydaktycznych. Jedną z kluczowych kategorii jest multimodalność, rozumiana jako perspektywa analityczna badania tekstów i działań komunikacyjnych, w których różne modalności semiotyczne współuczestniczą w konstruowaniu znaczenia. Ponadto omówiono pojęcie kompetencji multimodalnej oraz jej relacje z kompetencją medialną i cyfrową. Artykuł zamyka prezentacja logowizualnej dydaktyki języków obcych jako przykładu podejścia inter- i transdyscyplinarnego o istotnym potencjale badawczym i dydaktycznym.

**Słowa kluczowe:** multimodalność, kompetencja multimodalna, analiza interdyscyplinarna, analiza transdyscyplinarna, uczenie się i nauczanie języków obcych, logowizualna dydaktyka języków obcych

**Abstract**

The article addresses the inter- and transdisciplinary nature of research on foreign language teaching and learning, with particular emphasis on the role of multimodality. The discussion opens with a reflection on the epistemological status of foreign language didactics as a field situated at the intersection of humanities and social sciences. It is argued that only genuine dialogue between diverse theoretical and methodological perspectives enables an adequate description of the complex phenomena involved in communication and language learning processes. In this context, the article highlights the need to develop analytical categories that go beyond individual semiotic systems and capture the complexity of contemporary communicative and pedagogical practices. Multimodality is identified as one of the key categories, and is understood as an analytical perspective in examining texts and communicative actions in which multiple semiotic modalities jointly contribute to meaning-making. The article further discusses the concept of multimodal competence and its relationships to media and digital competence. Finally, logovisual foreign language didactics is presented as an example of an inter- and transdisciplinary approach, emphasizing its significant research and pedagogical potential.

**Keywords:** multimodality, multimodal literacy, interdisciplinary analysis, transdisciplinary analysis**,** foreign language learning and teaching, logovisual foreign language didactics

## 1. Zur Inter- und Transdisziplinarität des Forschungsbereichs Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine Hinführung

Der Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen entwickelt sich in enger Wechselbeziehung zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen: einerseits schöpft er aus ihnen theoretische und methodologische Impulse, andererseits liefert er selbst bedeutsame Forschungs- und Anwendungsanregungen. Die Interdisziplinarität, die ein konstitutives Merkmal der fremdsprachendidaktischen Forschung darstellt, bildet zugleich einen ihrer zentralen Entwicklungsfaktoren und bestimmt ihren epistemologischen Status (Thien-Pieklarz, Chudak 2022; Wilden, Henning 2019). Dakowska (2014: 139) versteht Interdisziplinarität als eine Eigenschaft der meisten Bereiche moderner wissenschaftlicher Forschung, die darin besteht, Fragestellungen zu behandeln, welche die Grenzen einzelner Disziplinen überschreiten. Erst wenn Konzepte, die außerhalb eines bestimmten Fachgebiets entstanden sind, an dessen epistemologische Spezifik angepasst werden, gewinnt die Interdisziplinarität jedoch einen tatsächlichen erkenntnistheoretischen und methodologischen Wert.

Eines der ersten Modelle, das den interdisziplinären Charakter der fremdsprachendidaktischen Forschung explizit hervorhob, wurde von Woźniewicz (1987: 88) entwickelt. Der Autor veranschaulichte darin die Wechselbeziehungen auf der Ebene des Systems des Lehrens und Lernens fremder Sprachen sowie im weiteren Kontext dieses Forschungsbereichs insgesamt und zog zugleich klare Grenzen zwischen Theorie, angewandter Wissenschaft und didaktischer Praxis. Dieses Konzept stellte einen bedeutenden Schritt in Richtung einer Systematisierung der Beziehungen zwischen verschiedenen Ebenen der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen dar, die linguistische, psychologische, pädagogische und soziale Perspektiven einbezieht.

Auf den interdisziplinären Charakter der fremdsprachendidaktischen Forschung verweisen auch Wilczyńska und Michońska-Stadnik (2010: 26–27). Sie betonen, dass das Interesse mehrerer Disziplinen an demselben Forschungsgegenstand auf dessen Vielschichtigkeit hinweist und für die Geisteswissenschaften typisch ist. Die Autorinnen machen jedoch deutlich, dass, höchstens von einem bi- oder pluridisziplinären Ansatz die Rede sein kann, solange der Austausch zwischen den Fachvertretern darauf beschränkt bleibt, Phänomene lediglich aus der Perspektive der „eigenen" Disziplin zu präsentieren. Erst ein authentischer Dialog zwischen Forschenden

unterschiedlicher Fachrichtungen ermöglicht ein interdisziplinäres Vorgehen, innerhalb dessen eine gemeinsame theoretische und methodologische Grundlage geschaffen werden kann.

So verstandene Interdisziplinarität, die auf einer tatsächlichen Zusammenarbeit von Forschenden aus verschiedenen Wissensbereichen beruht, bildet den Ausgangspunkt für einen transdisziplinären Ansatz. Dieser geht über den interdisziplinären Dialog hinaus und impliziert die Überschreitung der Grenzen einzelner Disziplinen. Transdisziplinarität führt zur Entwicklung neuer Forschungsansätze, die sich innerhalb bestehender Paradigmen nicht vollständig beschreiben lassen. Dieses Konzept gewinnt sowohl in der polnischen als auch in der internationalen geisteswissenschaftlichen Forschung zunehmend an Bedeutung (vgl. Johnson 2019; Karpińska-Musiał, Orchowska 2019; Peć 2020; Garncarek 2022), auch wenn es nicht immer explizit so bezeichnet wird. Die zeitgenössische Bildungsforschung weist zunehmend transdisziplinäre Merkmale auf, was die Entstehung neuer Forschungsfelder begünstigt, die eine mehrdimensionale Analyse komplexer Phänomene ermöglichen.

Transdisziplinarität bedeutet jedoch nicht bloß eine Erweiterung der interdisziplinären Perspektive, sondern stellt eine qualitativ neue Form wissenschaftlicher Organisation dar. Während Interdisziplinarität auf der Kooperation von Fachvertretern innerhalb gemeinsamer Projekte beruht, zielt Transdisziplinarität auf die Überschreitung bestehender Grenzen und die Schaffung neuer Forschungsräume ab. Nycz (2006: 30–31) weist darauf hin, dass die transdisziplinäre Forschung eine weitaus vielversprechendere Perspektive als die interdisziplinäre bietet: Sie zielt einerseits auf die Identifizierung thematischer und problembezogener Affinitäten, die quer zu den bestehenden disziplinären Grenzen verlaufen, und andererseits auf die Erfassung historischer Prozesse der Herausbildung und Transformation von Künsten und Wissenschaften – Prozesse, die gegenwärtig sowohl zur allmählichen Herausbildung neuer Disziplinen als auch zur schrittweisen Rekonfiguration der disziplinären Gliederung des geisteswissenschaftlichen Wissens führen. Ein solcher Ansatz ermöglicht es, Phänomene in ihrer komplexen, dynamischen und kontextuellen Beschaffenheit zu erfassen und eröffnet neue Wege zur Formulierung innovativer Forschungsfragen sowie zur Entwicklung origineller Analysemethoden, die über traditionelle disziplinäre Modelle hinausgehen.

Die fremdsprachendidaktische Forschung, sowohl aus interdisziplinärer als auch aus transdisziplinärer Perspektive betrachtet, steht in enger Wechselwirkung mit zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen, aus denen sie theoretische und methodologische Impulse bezieht. Aktuelle

Entwicklungen zeigen deutlich, dass einer der zentralen Bereiche dieser Vernetzung in der Nutzung multimodaler Texte im Prozess des Lehrens und Lernens fremder Sprachen liegt. Forschungen zur Multimodalität, zur Bildlinguistik und zur logovisuellen Didaktik leisten derzeit einen wichtigen Beitrag zur Bestimmung zeitgenössischer Trends im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Die Analyse und didaktische Nutzung multimodaler Texte – die verbale, visuelle, auditive, und räumliche Elemente vereinen – ermöglichen ein vertieftes Verständnis der Bedeutungskonstruktion in sprachlicher Kommunikation.

In diesem Kontext erscheint Multimodalität als ein dynamisches theoretisches und forschungsleitendes Konstrukt, das neue Interpretations- und Analysemöglichkeiten im Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen eröffnet. Eine Auseinandersetzung mit Multimodalität impliziert zugleich eine Bezugnahme auf zahlreiche Subdisziplinen der Linguistik, etwa die Medienlinguistik, Textlinguistik, Diskurslinguistik oder Kommunikationstheorie. Die Integration dieser Ansätze trägt zur Entwicklung eines kohärenten konzeptuellen Rahmens bei, der die Analyse von Lehr- und Lernprozessen in ihren kognitiven, sozialen und semiotischen Dimensionen ermöglicht.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Multimodalität als Raum für eine inter- und transdisziplinäre Meta-Analyse fremdsprachendidaktischer Prozesse zu reflektieren, bisherige Forschungsergebnisse in diesem Bereich zu rekapitulieren und zukünftige Forschungsrichtungen aufzuzeigen, die einer vertieften Untersuchung bedürfen. Multimodalität, verstanden sowohl als Forschungskategorie als auch als Metaperspektive, erlaubt ein integriertes Verständnis von Kommunikation, Sprachenlernen und Sprachlehren – Phänomene, die ihrem Wesen nach komplex sind und eine vielschichtige Beschreibung erfordern.

## 2. Charakteristik der Multimodalität und multimodaler Texte

Mit dem Begriff Multimodalität werden alle Texte und kommunikative Handlungen bezeichnet, in denen mehrere semiotische Zeichenmodalitäten gleichzeitig eingesetzt werden und gemeinsam Bedeutung konstruieren (vgl. Stöckl 2011: 45; Wildfeuer u. a. 2020: 7). Obwohl die zunehmende Komplexität der Kommunikation häufig mit der Entwicklung neuer Technologien und künstlicher Intelligenz in Verbindung gebracht wird, lassen sich multimodale Äußerungen bis zu den frühesten Formen zwischenmenschlicher Interaktion zurückverfolgen. Dies bringt Stöckl

bereits 2004 mit den Worten „Multimodality – the late discovery of the obvious“ (Stöckl 2004: 9) deutlich zum Ausdruck. Multimodalität umfasst somit sämtliche kommunikativen Situationen, in denen unterschiedliche semiotische Zeichenmodalitäten verwendet werden, dich sich gegenseitig kontextualisieren, und nicht nur solche, die durch Neue Medien hervorgebracht werden. In Anlehnung an Holly (2011: 233) unterscheidet Sierak (2024: 20–21) daher zwei Arten von Multimodalität, die dieser Gegebenheit Rechnung tragen:

1. primäre Multimodalität, die direkte Face-to-Face-Interaktionen einschließt und somit die ursprünglichste Form multimodaler Kommunikation darstellt;
2. sekundäre Multimodalität, die Kommunikationsformen umfasst, die durch technische Medien generiert und vermittelt werden.

Einige Autor*innen unterstreichen im Konzept der Multimodalität nicht nur die Rolle der zur Gestaltung der Botschaft gebrauchten Zeichenmodalitäten, sondern auch die Rolle der an der Rezeption dieser Botschaften beteiligten Sinne (vgl. z. B. Fricke 2012; Siever 2014, 2015). So definiert Siever (2014: 382) den Begriff wie folgt:

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

Davon ausgehend unterscheidet Siever zwischen zwei Arten der Multimodalität: Multimodalität im engeren Sinne (i.e.S.), womit gemeint ist, dass mehrere Kodalitäten und Sinnesmodalitäten gleichzeitig vorhanden sind, und Multimodalität im weiteren Sinne (i.w.S.), die vorliegt, wenn eine Kodalität und mehrere Sinnesmodalitäten, bzw. eine Sinnesmodalität und mehrere Kodalitäten zusammenkommen (vgl. Siever 2014: 382).

Zum Konzept der Multimodalität gehören multimodale Texte. Diese Bezeichnung geht auf Kress und van Leeuwen (1996) zurück, die sie erstmals in ihrem Buch „Reading Images. The Grammar of Visual Design“ gebraucht haben. Damals schrieben sie:

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

Wie dieser Definition leicht zu entnehmen ist, gebrauchen Kress und van Leeuwen (1996) den Begriff Text in einem erweiterten Sinne und beziehen ihn auf alle multimodalen Botschaften, nicht nur auf solche, die lediglich aus sprachlichen Elementen bestehen. Viele Linguist*innen halten dies jedoch für problematisch, da der Textbegriff vorrangig mit Schrift und Sprache verknüpft wird. Daher wird der neutralere Terminus „das

multimodale Kommunikat“ bevorzugt, der den kommunikativen Vollzug und die gleichwertige Integration unterschiedlicher semiotischen Ressourcen stärker betont (vgl. Adamzik 2002: 14; Michalewski 2011: 65; Müller 2012: 24; Żebrowska 2014: 8).

Den Kern der Multimodalität und damit auch ihre Funktionsweise bildet das Prinzip der Bedeutungsmultiplikation (siehe Abb. 1.). Die von Lemke (1998) geprägte und inzwischen weit verbreitete Metapher „multiplying meanings“ verweist darauf, dass alle im Gesamttext enthaltenen semiotischen Elemente in enger Wechselwirkung zueinander stehen, sodass eine neue Botschaft entsteht – eine Botschaft, die mehr bedeutet als die bloße Summe ihrer Einzelbestandteile (vgl. Wildfeuer u. a. 2020: 18; vgl. auch: Baldry, Thibault 2006: 19; Bucher 2011: 127; Schmitz 2011: 34–35; Maćkiewicz 2017: 9; Makowska 2018: 218; Maćkiewicz 2021: 19; Sierak 2026: 33).

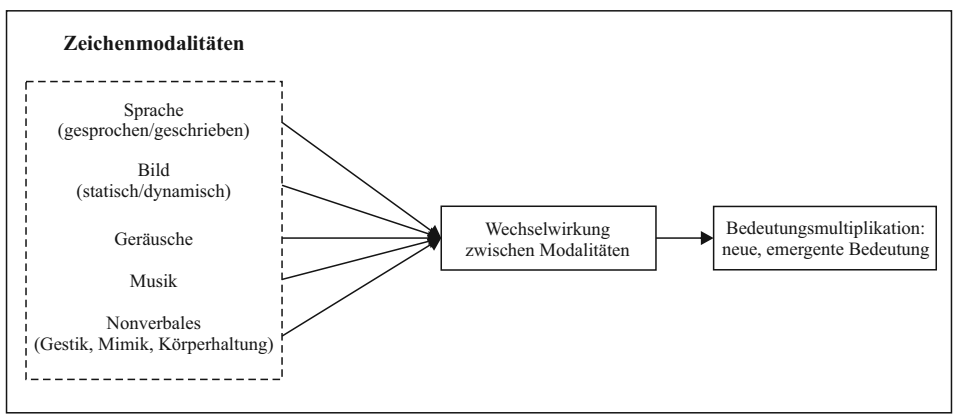



**Abb. 1.** Bedeutungsmultiplikation in einer kommunikativen, multimodalen Situation
Quelle: eigene Bearbeitung.

Dieses Prinzip impliziert für Rezipierende und Produzierende multimodaler Kommunikate hohe Anforderungen. Sie müssen nämlich in der Lage sein, „to capture the way in which different semiotic modalities co-contextualise each other in ways that are not predictable on the basis of the different semiotic resources seen as separate modalities“ (Baldry, Thibault 2006: 18). In multimodalen Texten bzw. multimodalen Kommunikaten wirken unterschiedliche semiotische Zeichenmodalitäten zusammen und erzeugen gemeinsam Bedeutung. Personen, die mit solchen Texten in Kontakt treten, müssen sich dieser Zusammenhänge bewusst sein und diese kompetent entschlüsseln können. In der Fachliteratur hat sich hierfür der Begriff „multimodale Kompetenz“ etabliert, der als die Fähigkeit definiert wird, mit semiotisch ausdifferenzierten Kommunikaten reflektiert, analytisch und

kritisch umzugehen (vgl. Ballstaedt 2005: 61–62; Stöckl 2011: 45; Müller 2012: 29–30; Raith 2014: 49).

Zur multimodalen Kompetenz werden unterschiedliche Teilaspekte gezählt. Stöckl (2011) z. B., der sich in seinen Arbeiten auf sprachlich-bildliche Kommunikate konzentriert und beide Elemente darin als gleich- und vollwertige Teile des Gesamttextes auffasst, nennt u. a. folgende Komponenten:

- Sorten bzw. Typen von Bildern kategorisierend zu erkennen,
- dem Bild eine im Verwendungskontext relevante Bedeutung zuzuweisen,
- den Sprachtext im Abgleich mit der visuellen Botschaft zu verstehen,
- semantisierte Sprache und kontextualisiertes Bild zu integrieren sowie
- die Bildlichkeit der Sprache und der Textfläche bzw. des Schriftköpers in den Prozess des Gesamtverstehens einzubeziehen (Stöckl 2011: 45).

Müller (2012) verweist stärker auf die beiden gleichwertigen Seiten der kommunikativen Situation und beschreibt in Anlehnung an Baacke (2007: 98–99) Teilelemente multimodaler Kompetenz aus Rezeptions- und Produktionsperspektive (vgl. Abb. 2.). Dies führt zu folgender Differenzierung: 1) Rezeption – MK-Kunde und MK-Kritik, 2) Produktion – MK-Nutzung und MK-Gestaltung. MK-Kunde meint Wissen über Funktion und Wirkung multimodaler Texte, MK-Kritik umfasst kulturelles bzw. interkulturelles Grundwissen zur reflektierten und kritischen Auseinandersetzung. MK-Nutzung ist die Fähigkeit, multimodale Kommunikate zielgerichtet einzusetzen, MK-Gestaltung bezieht sich auf das Wissen über rechtliche und technische Aspekte der genutzten Ressourcen (z. B. Copyright-Fragen) (vgl. Müller 2012: 30–31).

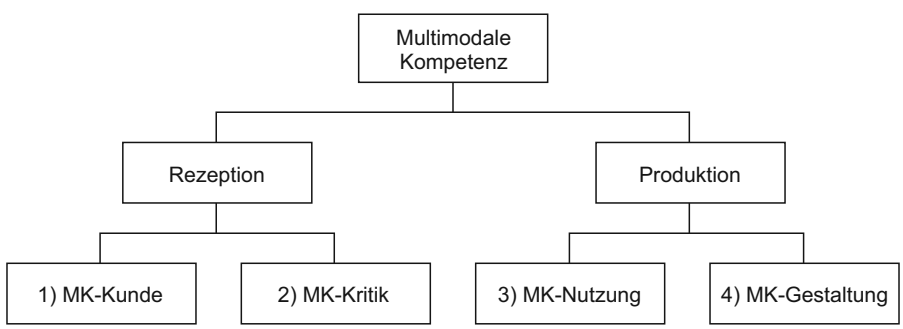



**Abb. 2.** Vier Teilbereiche multimodaler Kompetenz (MK = multimodales Kommunikat)
Quelle: Müller 2012: 30.

Ballstaedt (2005) schließlich, der sich in seinen Überlegungen auf Lehr- und Lernprozessen im Sprachunterricht fokussiert, vertritt die Auffassung, dass multimodale Kompetenz eng mit Medienkompetenz verbunden ist. Seiner Ansicht nach handelt es sich bei der multimodalen Kompetenz

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

Damit rückt er neben den Zeichenmodalitäten auch das Wissen über die jeweils genutzten Medien in den Fokus. Dies ist aus zwei Gründen relevant: Erstens bestimmt das Medium die Wirkung eines Kommunikats mit (vgl. Sierak 2026: 84). Zweitens zeigt sich laut Würffel (2020: 220), dass viele Lernende zwar medienaffin sind, aber nicht umfassend medienkompetent. Daher erscheint die systematische Integration von Reflexion, kritischem Denken und Wissen über (Neue) Medien im Unterricht notwendig, wobei die Arbeit mit multimodalen Texten einen geeigneten Zugang bietet.

Bei Multimodalität sind auch die Dimensionen zu berücksichtigen, in denen kommunikative Situationen stattfinden bzw. auf die multimodale Texte verweisen. Wildfeuer u. a. (2020: 125) unterscheiden dabei eine zeitliche und eine räumliche Dimension. Innerhalb der zeitlichen Dimension erfolgt eine weitere Differenzierung in dynamische und statische Repräsentationen (z. B. Theateraufführungen vs. gemalte Objekte). Die räumliche Dimension hängt mit der Nonlinearität der Kommunikation zusammen und entsteht mit dem Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit, wodurch die zeitliche Dimension um eine räumliche erweitert wird (vgl. Bucher 2012: 56). So kann man zwischen zweidimensionalen und dreidimensionalen Repräsentationen unterscheiden. Zudem ist zu klären, welche Rolle die Zeichenrezipient*innen darin einnehmen. Sie können nämlich als Teilnehmende in die Darstellung eingebunden sein oder als Beobachtende außerhalb davon stehen (vgl. Wildfeuer u. a. 2020: 125).

Die Omnipräsenz der Multimodalität in nahezu allen Bereichen des menschlichen Lebens macht sie zu einem breit gefächerten und komplexen Phänomen. Nicht ohne Grund fordern Wildfeuer u. a. (2020) dazu auf, Multimodalität unter Einbeziehung aller kommunikationsbezogenen Disziplinen und den darin bereits gewonnenen Erkenntnissen zu untersuchen – eine zu enge, disziplinär begrenzte Betrachtung dieses Phänomens birgt die Gefahr, dass erhebliche Diskrepanzen in der Multimodalitätsforschung entstehen

und dessen Komplexität nicht vollständig erfasst wird. Multimodalität bildet somit einen wichtigen Anknüpfungspunkt für interdisziplinäre, aber auch für transdisziplinäre Forschungsvorhaben, die über einzelne Fachgrenzen hinausgehen können und die Entwicklung neuer Perspektiven ermöglichen. Im Weiteren wird, als Beispiel für ein solches Vorgehen im Forschungsbereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, die logovisuelle Didaktik vorgestellt und näher beschrieben.

## 3. Logovisuelle (Fremdsprachen-)Didaktik

Ein Konzept, das die Fragen der Multimodalität und multimodaler Texte im schulischen Kontext aufgreift, ist logovisuelle Didaktik. Sie geht auf Schmitz (2004) und seinen Beitrag „Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht" zurück. Ausgehend von der Beobachtung, dass Text-Bild-Kombinationen anders rezipiert werden als rein sprachliche Texte, betont Schmitz die Notwendigkeit, Lernenden angemessene Verstehensstrategien zu vermitteln, die einen reflektierten Umgang mit solchen Formaten ermöglichen: „Es geht um konzentrierten Nachvollzug, Verstehen der Bauweise, kritische Reflexion und ggf. Anleitung zu bewusster Eigenproduktion" (Schmitz 2004: 230).

Im Zentrum der logovisuellen Didaktik stehen multimodale Kommunikate in Form von Text-Bild-Kombinationen. Ziel ist es, bei den Lernenden einen bewussten, kompetenten und reflektierten Umgang mit derartigen Formaten im schulischen Umfeld zu fördern, sodass sie sowohl für schulische als auch für private Zwecke genutzt werden können. Dies soll erreicht werden, indem der Unterricht systematisch unterschiedliche Arten von Text-Bild-Kombinationen einbezieht, nicht nur typische, von Profis erstellte (Unterrichts-) Materialien wie Kursbücher, Werbeanzeigen oder Plakate, sondern auch von Lernenden selbst erstellte Kommunikate (vgl. z. B. Müller 2012: 29; Raith 2014: 26–27). Müller (2012: 29) verdeutlicht in diesem Zusammenhang:

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

Die logovisuelle Didaktik soll die Lernenden dazu befähigen, als kompetente Mitgestalter einer modernen Kommunikationswelt zu handeln,

die auch virtuelle Räume einschließt. Wie wichtig und notwendig das ist, unterstreicht Schmitz (2015), der die Situation treffend mit einer Phase der Analphabetisierung vergleicht: „So entsteht ein Gefälle zwischen professionellen Anbietern und laienhaften Nutzern – ähnlich wie im Mittelalter zwischen schriftkundigen Gelehrten und der analphabetischen Masse“ (Schmitz 2015: 10–11). Vor diesem Hintergrund soll insbesondere bei jungen Menschen ein Bewusstsein für einen reflektierten Umgang mit solchen Inhalten gefördert und zugleich impulsivem Konsumverhalten entgegengewirkt werden, das gegenwärtig vor allem im Internet ausgeprägt ist.

Raith (2014: 34) beschreibt die Arbeit mit Text-Bild-Kombinationen als einen mehrstufigen Prozess, der vom ersten Gesamtverständnis bis zur abschließenden Reflexion reicht. Er unterscheidet dabei fünf Phasen: 1) Allgemeinverständnis, 2) Fokussieren und Inferieren auf Text- und Bildebene, 3) Fokussieren und Inferieren auf der Ebene des Text-Bild-Gefüges, 4) Analyse und Interpretation des Gesamtgefüges sowie 5) Reflexion unter Einbezug systematischen, historischen und sozialen Wissens.

Während Raith (2014) damit vor allem die Prozesslogik des multimodalen Verstehens strukturiert, richtet Sierak (2026: 81–85) den Blick stärker auf die dafür erforderlichen Wissensbestände und Teilkompetenzen. Sie unterscheidet mehrere Kompetenzbereiche, die für die Analyse von Text-Bild-Kombinationen im (Fremdsprachen-)Unterricht zentral sind und gezielt geübt werden sollten. Dazu zählen:

1) Lesekompetenz, die in der Schule erworben wird und das Verstehen sprachlicher Elemente unterstützt,
2) Visuelle Kompetenz (abgeleitet aus der Bildwissenschaft), zur Erfassung und Interpretation bildlicher Elemente,
3) Sehlesekompetenz (vgl. Schmitz 2015: 9) – spezifische Kompetenz zum Verstehen des multimodalen Zusammenspiels sprachlicher und bildlicher Elemente,
4) Textsortenkompetenz, welche das Verstehen der Spezifika jeweils verwendeter multimodaler Textsorten (z. B. Infografik, Plakat oder Werbung) umfasst,
5) Medienkompetenz[1] zum Verstehen des zur Generierung und Präsentation gebrauchten Mediums (Zeitschrift, Fernsehen, Computer), und schließlich zum Hervorheben auch

[1] Die Medienkompetenz wird in Anlehnung an Brüggen, Bröckling (2017: 156–157) verstanden als Kompetenz, die das Wissen über Medien (technische Handhabung) sowie die Reflexion von Medien (kritische Auseinandersetzung mit Mediensystemen und (eigenem) Medienverhalten) miteinschließt.

6) digitale Kompetenz[2], zum Verstehen und Reflektieren der Wirkungen von digitalen Technologien.

Sierak (2026) betont zudem die Bedeutung fundierter theoretischer Kenntnisse über die allgegenwärtige Multimodalität sowie grundlegender Kenntnisse über die Kultur und Sprache des jeweiligen Landes, welche den in eine bestimmte soziale Umgebung eingebetteten Gesamttext weiter angemessen zu kontextualisieren und kritisch zu interpretieren ermöglichen. Zur besseren Übersicht erfolgt eine schematische Zusammenfassung der genannten Elemente in der Tabelle (siehe Tab. 1.).

**Tabelle 1.** Logovisuelle (Fremdsprachen-)Didaktik

| | | |
|---|---|---|
| **Logovisuelle (Fremdsprachen-) Didaktik** | Teilkompetenzen | Lesekompetenz |
| | | Visuelle Kompetenz |
| | | Sehlesekompetenz* |
| | | Textsortenkompetenz |
| | | Medienkompetenz |
| | | Digitale Kompetenz |
| | Kenntnisse | Multimodalität |
| | | Kultur und Sprache eines Landes |

Quelle: eigene Bearbeitung.

Fragen der Multimodalität und der Text-Bild-Kombinationen lassen sich im Bildungswesen in unterschiedlichen Fächern aufgreifen, etwa in der Gemeinschaftskunde, im Kunst- und Informatikunterricht sowie im muttersprachlichen Unterricht. Eine besonders geeignete Gelegenheit für die gezielte Analyse und kritische Reflexion multimodaler Kommunikate bietet jedoch auch der Fremdsprachenunterricht, der den Zugang zu Kommunikaten aus anderen Sprach- und Kulturräumen eröffnet. „Text-Bild-Kombinationen ermöglichen einen integrierten Zugang zu Wissen, da sie sprachliche, mediale sowie kulturelle und landeskundliche Aspekte miteinander verbinden, was ihren Wert für Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht zweifellos steigert“ (vgl. Makowska 2018: 228; eigene Übersetzung). Gerade

[2] Digitale Kompetenz wird in dem vorliegenden Beitrag verstanden als „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).

hier setzt auch die logovisuelle Fremdsprachendidaktik an: Sie versteht die Arbeit mit multimodalen Text-Bild-Kombinationen nicht nur als didaktische Praxis, sondern auch als systematischen Zugang zu einem komplexen Gegenstandsbereich, der sich nicht aus der Perspektive einer einzelnen Disziplin erschließen lässt. Vielmehr entsteht eine Schnittstelle, an der sich unterschiedliche Bezugswissenschaften begegnen, darunter Linguistik, Bild- und Kommunikationswissenschaft, Medienpädagogik, Landeskunde sowie Fremdsprachendidaktik. Caspari (2016: 12) unterstreicht, dass „[f]remdsprachendidaktische Forschung interdisziplinär [ist], denn sie greift sowohl inhaltlich als auch forschungsmethodisch auf Bezugswissenschaften zurück". Welche Bezugswissenschaften damit gemeint sein können, visualisiert die von Decke-Cornill, Küster (2015) erstellte Tabelle:

**Tabelle 2.** Die Fremdsprachendidaktik im Überblick

| **Fremdsprachendidaktik** | | |
|---|---|---|
| **Ziele/Aufgaben** | **Forschungsanliegen** | **Bezugswissenschaften** |
| Verstehen unterrichtlicher Praxis einschließlich ihrer Rahmenbedingungen | mehrperspektivische Untersuchung der Praxis | Sprachwissenschaft<br>Literaturwissenschaft<br>Erziehungswissenschaft/ Didaktik<br>Lehr-/Lerntheorien<br>Psychologie<br>Sozialwissenschaft<br>Landeskunde/*Cultural Studies*<br>Medienpädagogik<br>*Gender Studies*<br>usw. |
| Bruch mit Eingefahrenem und ungeprüften Routinen | Analyse normativer Setzungen | |
| Identifikation und Verstärkung mit Gelingensbedingungen | Analyse von Lehr-/ Lernprozessen und deren Bedingungen | |
| Professionalisierung von Lehrkräften: Entwicklung von Handlungs-, Analyse- und Reflexionskompetenz | Rekonstruktion von Bildungsgängen von Fremdsprachenlehrenden und -lernenden | |
| usw. | usw. | |

Quelle: Decke-Cornill, Küster 2015: 9; zitiert in: Schmenk 2019: 18.

Nimmt man die Prozesse des Lehrens und Lernens genauer in den Blick, erweitert sich dieser Rahmen um weitere Disziplinen und Methoden, etwa Eye-tracking zur Analyse von Aufmerksamkeitssteuerung und kognitiver Verarbeitung sowie Psycholinguistik und Kognitionswissenschaft zur Modellierung dieser Prozesse. Wildfeuer u. a. (2020: 375) charakterisieren multimodale Forschung und Analysen als „grundsätzlich kollaborative Unternehmungen". Daraus folgt, dass die logovisuelle Fremdsprachendidaktik bereits durch ihren Gegenstand interdisziplinär angelegt ist. Zugleich schafft sie einen Raum, in dem neue Fragestellungen, methodische Kombinationen und Formen der Zusammenarbeit entstehen, die sich nicht mehr eindeutig einzelnen Disziplinen zuordnen lassen.

## 4. Fazit

Der Forschungsbereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in seiner gegenwärtigen Ausprägung lässt sich weder ohne interdisziplinäre Bezüge noch ohne transdisziplinäre Öffnungen angemessen analysieren. Interdisziplinarität erweist sich hierbei als ein konstitutives Merkmal der Fremdsprachendidaktik, das ihren epistemologischen Status grundlegend prägt. Zur Erfassung der komplexen Phänomene des (Fremd-)Sprachenlehrens und -lernens genügt ein bloßes Nebeneinander unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven nicht; erst das dialogische Zusammenwirken verschiedener Disziplinen sowie die bewusste Adaptation externer Konzepte an spezifische Fragestellungen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen eröffnen die Möglichkeit, einen tatsächlichen erkenntnistheoretischen Mehrwert zu generieren.

Vor diesem Hintergrund stellt Multimodalität ein theoretisches und analytisches Konstrukt dar, das exemplarisch verdeutlicht, wie inter- und transdisziplinäre Zugänge produktiv ineinandergreifen können. Multimodale Texte bilden heutzutage einen integralen Bestandteil alltäglicher – auch schulischer – Kommunikation und stellen zugleich hohe Anforderungen sowohl an Rezipierende als auch an Produzierende. Das Prinzip der Bedeutungsmultiplikation veranschaulicht, dass Bedeutung in multimodalen Gefügen nicht additiv entsteht, sondern aus dem dynamischen Zusammenspiel unterschiedlicher semiotischer Modalitäten hervorgeht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, multimodale Kompetenz systematisch zu fördern, verstanden als die Fähigkeit, komplexe semiotische Konstellationen analytisch, kritisch und reflektiert zu erschließen sowie selbst gestaltend zu nutzen. Insbesondere im schulischen Kontext wird deutlich, dass Medienaffinität nicht mit Medien- oder multimodaler Kompetenz gleichzusetzen ist. Die gezielte didaktische Arbeit mit multimodalen Texten eröffnet daher die Möglichkeit, kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit sowie einen bewussten Umgang mit medial vermittelten Inhalten zu fördern.

Ein konkretes Beispiel für einen integrativen Ansatz im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen stellt die logovisuelle (Fremdsprachen-) Didaktik dar. Sie verdeutlicht, wie multimodale Text-Bild-Kombinationen sowohl als Ausgangspunkt systematischer theoretischer Reflexion als auch als Gegenstand didaktischer Praxis fungieren können. Dabei werden Erkenntnisse aus der Linguistik, der Fremdsprachendidaktik, der Medienpädagogik, der Bild- und Kommunikationswissenschaft sowie der Kultur- und Landeskundeforschung miteinander verknüpft, was verdeutlicht, dass sie ihrem Selbstverständnis nach interdisziplinär angelegt ist. Zugleich eröffnet

sie transdisziplinäre Forschungsräume, in denen neue Fragestellungen, methodische Zugänge und Analyseinstrumente entstehen, die sich nicht mehr eindeutig einzelnen Disziplinen zuordnen lassen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Multimodalität einerseits ein relevantes Untersuchungsobjekt darstellt und andererseits eine metatheoretische Perspektive eröffnet, die ein integriertes Verständnis von Fremdsprachenlernen und -lehren sowie Kommunikation ermöglicht. Die logovisuelle Fremdsprachendidaktik ist in diesem Zusammenhang als ein besonders interessanter Ansatz zu betrachten, der dazu beitragen kann, die Komplexität multimodaler Lehr- und Lernprozesse angemessen zu erfassen. Zukünftige Forschung sollte diesen Ansatz weiter ausdifferenzieren, empirisch fundieren und verstärk transdisziplinäre Kooperationen einbeziehen, um den sich wandelnden medialen, kommunikativen und bildungspolitischen Anforderungen nachhaltig gerecht zu werden.

**Literatur**


Adamzik K. (2002): *Zum Problem des Textbegriffs. Rückblick auf eine Diskussion.* [In:] *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage.* Hrsg. U. Fix, K. Adamzik, G. Antos, M. Klemm. Frankfurt a.M. u. a., S. 163–182.

Baacke D. (2007): *Medienpädagogik.* Tübingen.

Baldry A., Thibault P.J. (2006): *Multimodal Transcription and Text Analysis. A multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course.* London–New York.

Ballstaedt S.-P. (2005): *Text-Bild-Kompositionen im Unterrichtsmaterial.* „Der Deutschunterricht" 4, S. 61–70.

Brüggen N., Bröckling G. (2017): *Außerschulische Medienkompetenzförderung.* [In:] *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung.* Hrsg. H. Gapski, M. Oberle, W. Staufer. Bonn, S. 155–165.

Bucher H.-J. (2011): *Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität.* [In:] *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele.* Hrsg. H. Diekmannshenke, M. Klemm, H. Stöckl. Berlin, S. 123–156.

Bucher H.-J. (2012): *Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption.* [In:] *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung.* Hrsg. H.-J. Bucher, P. Schumacher. Wiesbaden, S. 51–82.

Caspari D. (2016): *Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung.* [In:] *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch.* Hrsg. D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke, K. Schramm. Tübingen, S. 7–21.

Dakowska M. (2014): *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej.* Warszawa.

Decke-Cornill H., Küster L. (2015): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung.* 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen.

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.

Fricke E. (Hrsg.) (2012): *Grammatik multimodal. Wie Wörter und Gesten zusammenwirken.* Berlin–Boston.

Garncarek P. (2022): *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne*. Warszawa.

Holly W. (2011): *Bildüberschreibungen. Wie Sprechtexte Nachrichtenfilme lesbar machen (und umgekehrt)*. [In:] *Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Hrsg. H. Diekmannshenke, M. Klemm, H. Stöckl. Berlin, S. 233– 254.

Johnson K.E. (2019): *The Relevance of a Transdisciplinary Framework for SLA in Language Teacher Education*. „The Modern Language Journal" 103, S. 67–174.

Karpińska-Musiał B., Orchowska I. (2019): *Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej – pola współ-/niezależności pojęć, paradygmatów i celów kształcenia*. „Neofilolog" 52(2), S. 389–410.

Kress G., van Leeuwen T. (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London–New York.

Lemke J.L. (1998): *Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text*. [In:] *Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science*. Hrsg. J.R. Martin, R. Veel. London, S. 87–113.

Maćkiewicz J. (2017): *Badanie mediów multimodalnych – multimodalne badanie mediów*. „Studia Medioznawcze" 2(69), S. 33–42.

Maćkiewicz J. (2021): *Badanie ram multimodalnych – rekonesans*. „Media Biznes Kultura" 1(10), S. 9–19.

Makowska M. (2018): *Tekst multimodalny w glottodydaktyce*. „Neofilolog" 50(2), S. 215–230.

Michalewski K. (2011): *Tekst – komunikat, język – system komunikacji*. [In:] *Vidy jazyka a jazykovedy*. Hrsg. M. Ološtiak, M. Ivanová, D. Slančová. Prešov, S. 63–67.

Müller Ch.M. (2012): *Multimodalität und multimodale Kompetenz. Text-Bild-Kommunikate im Social Web*. „Der Deutschunterricht" 64(6), S. 22–33.

Nycz R. (2006): *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*. [In:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Hrsg. M.P. Markowski, R. Nycz. Kraków, S. 5–38.

Peć B. (2020): *Interdyscyplinarna specyfika kształcenia nauczycieli języków obcych (ze szczególnym uwzględnieniem pedeutologii i glottodydaktyki)*. „Neofilolog" 55(1), S. 27–49.

Raith M. (2014): *Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen*. [In:] *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Hrsg. M. Hieronimus. Göttingen, S. 25–52.

Schmenk B. (2019): *Zum Spannungsfeld der Fremdsprachendidaktik und ihrer Bezugswissenschaften*. [In:] *Fremdsprachenforschung als ein interdisziplinäres Projekt*. Hrsg. E. Wilden, H. Rossa. Frankfurt a.M. u. a., S. 35–47.

Schmitz U. (2004): *Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht*. [In:] *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet*. Hrsg. H. Jonas, P. Josting. München, S. 219–232.

Schmitz U. (2011): *Sehflächenforschung. Eine Einführung*. [In:] *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Hrsg. H. Diekmannshenke, M. Klemm, H. Stöckl. Berlin, S. 23–42.

Schmitz U. (2015): *Sehlesekompetenz. Text-Bild-Gefüge lesen und verstehen*. „Weiterbildung" 3, S. 9–13.

Sierak K. (2026): *Multimodale Texte beim DaF-Lern- und Lehrprozess aus Perspektive der Studierenden*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (im Druck).

Siever Ch.M. (2014): *Multimodale Kompetenz und multimodale Kommunikation im DaF-Unterricht*. [In:] *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Hrsg. M. Hieronimus. Göttingen, S. 381–400.

Siever Ch.M. (2015): *Multimodale Kommunikation im Social Web: Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen*. Frankfurt a.M.

Stöckl H. (2004): *In between modes. Language and image in printed media.* [In:] *Perspectives on multimodality.* Hrsg. E. Ventola, C. Charles, M. Kattenbacher. Amsterdam, S. 9–30.
Stöckl H. (2011): *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz.* [In:] *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele.* Hrsg. H. Diekmannshenke, M. Klemm, H. Stöckl. Berlin, S. 45–70.
Thien-Pieklarz M., Chudak S. (Hrsg.) (2022): *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Göttingen.
Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010): *Metodologia badań w glottodydaktyce.* Kraków.
Wilden E., Henning R. (Hrsg.) (2019): *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Frankfurt a.M. u. a.
Wildfeuer J., Bateman J.A., Hiippala T. (2020): *Multimodalität: Grundlagen, Forschung und Analyse – Eine problemorientierte Einführung.* Berlin–Boston.
Woźniewicz W. (1987): *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa.
Würffel N. (2020): *Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen.* [In:] *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig.* Hrsg. K. Marx, H. Lobin, A. Schmidt. Berlin–Boston, S. 217–232.
Żebrowska E. (2014): *Multimodal messages.* „Journal of Multimodal Communication Studies" 1, S. 8–15.