

A AUSSIGER
BEITRÄGE B

GERMANISTISCHE SCHRIFTENREIHE
AUS FORSCHUNG UND LEHRE

13

2019

13. JAHRGANG

*Deutsch als Fremdsprache – Didaktische
und sprachwissenschaftliche Perspektiven*

Hrsg. von

Hana Bergerová, Heinz-Helmut Lüger und Georg Schuppener



ACTA UNIVERSITATIS PURKYNIANAE
FACULTATIS PHILOSOPHICAE STUDIA GERMANICA

AUSSIGER BEITRÄGE

Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre

Redaktionsrat:

Hana Bergerová (Ústí n. L.), Renata Cornejo (Ústí n. L.), Věra Janíková (Brno), Heinz-Helmut Lüger (Bad Bergzabern), Mario Saalbach (Vitoria-Gasteiz), Georg Schuppener (Leipzig/Ústí n. L.), Petra Szatmári (Budapest), Sandra Vlasta (Mainz), Karin Wozonig (Ústí n. L.)

E-Mail-Kontakt: ABRedaktion@ujep.cz

Für alle inhaltlichen Aussagen der Beiträge zeichnen die Autor/inn/en verantwortlich.

Hinweise zur Gestaltung der Manuskripte unter: <http://ff.ujep.cz/ab>

Die Zeitschrift erscheint einmal jährlich und ist bis auf die letzte Nummer bei GiNDok (www.germanistik-im-netz.de/gindok) elektronisch abrufbar.

Anschrift der Redaktion: Aussiger Beiträge
Katedra germanistiky FF UJEP
Pasteurova 13, CZ-40096 Ústí nad Labem

Bestellung in Tschechien: Knihkupectví UJEP
Pasteurova 1, CZ-40096 Ústí nad Labem
knihkupectvi@ujep.cz

Bestellung im Ausland: PRAESENS VERLAG
Wehlistraße 154/12, A-1020 Wien
bestellung@praesens.at

Design: LR Consulting, spol. s r. o.
J. V. Sládka 1113/3, CZ-41501 Teplice
www.LRDesign.cz

Technische Redaktion: martin.tresnak@gmail.com

Auflage: 200

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung aus dem Fonds für institutionelle Forschung für das Jahr 2019 der Philosophischen Fakultät der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem.

© Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta
Ústí nad Labem, 2019

© Praesens Verlag Wien, 2019

ISSN 1802-6419

ISBN 978-80-7561-227-4 (UJEP), ISBN 978-3-7069-1080-4 (Praesens Verlag)

IVICA KOLEČÁNI LENČOVÁ

Visual Literacy und neue Medien im DaF-Unterricht

In unserem Alltag stehen wir im ständigen Kontakt mit multimedialen und visuellen Medien. Diese beeinflussen unser kommunikatives Handeln innerhalb eines kulturellen Bereichs mit seinen Zeichensystemen und Konventionen. Daher sollte die visuelle Kultur auch im Bildungskontext verstärkt berücksichtigt werden und folglich Eingang in Bildungsstandards finden. Visual Literacy beschäftigt sich mit den Objekten, Prozessen und Strategien im Umgang mit visuellen Medien und ihrer Integration in pädagogische Prozesse. Dieser Artikel befasst sich konkret mit der Visual Literacy im DaF-Unterricht. Beim Fremdsprachenerwerb sollten Bilder nicht nur als Unterstützung für ein besseres Verständnis eingesetzt werden – als rein instrumentales Medium werden ihre Möglichkeiten nicht adäquat genutzt. Ausgehend vom interdisziplinären Charakter der visuellen Kompetenz bieten die engere fächerübergreifende Zusammenarbeit sowie die systematische Verbindung mit neuen Medien in einem Diskurs zum Thema Visual Literacy eine Lösung zur Überwindung der üblichen Verfahren. Die theoretischen Überlegungen werden durch praktische Beispiele ergänzt.

Schlüsselwörter: Visuelle Kommunikation, Neue Medien, Visual Literacy, Fremdsprachenlernen, Beispiele aus der Praxis

1 Bilder im 21. Jahrhundert

Seit jeher formen Bilder einen festen Bestandteil unseres Lebens, doch nie traten sie so deutlich in den Vordergrund wie in den letzten Jahren, die durch eine rasant steigende Bedeutung neuer Technologien gekennzeichnet sind. Bilder aller Art haben einen starken Einfluss auf Wahrnehmungs- und Denkprozesse und hinterlassen Spuren in unserem Inneren (vgl. HALLET 2015: 27, KOLEČÁNI LENČOVÁ 2017: 111, ROCHE 2008: 247). Begegnungen mit dem Medium Bild finden täglich statt und rufen Reaktionen hervor, die sich von eher positiven bis zu negativen bewegen. Es hat vor allem in der virtuellen Lebenswelt der Jugendlichen, in die Blogs, Wikis, Podcasts, Social News usw. eng eingebunden sind, einen festen Platz gefunden (vgl. ŠTEFAŇÁKOVÁ/MOLNÁROVÁ 2015: 76–79). Junge Menschen interagieren oft mit verschiedensten kollaborativen Elementen des Internets, wodurch sie ständig visuellen Anregungen ausgesetzt sind. Es ist sehr schwierig, die große Menge an Bildern,

die immer neu hinzugefügten visuellen Impulse zu filtern, d. h., in den bildhaften Darstellungen das Wichtige vom Unwichtigen, das Relevante von Irrelevantem zu unterscheiden (vgl. KOLEČÁNI LENČOVÁ 2016: 124). Das fehlende Wissen um Methoden zur Aufarbeitung visueller Anregungen kann dies noch verstärken. „Es mangelt oft an der Fähigkeit im Umgang mit Bildern, um im täglichen Bilderdschungel systematisch Prioritäten setzen zu können, sich nicht von der Bilderflut ablenken und verwirren zu lassen“ (ebd.: 124). Bildern wird in den verschiedensten Medien immer häufiger der Vorrang eingeräumt. Das reine Lesen von Texten ohne gleichzeitige Darbietung von Bildern oder Videos tritt immer mehr in den Hintergrund zugunsten des Überfliegens von kurzen Texten, oft geschrieben in einfacher Syntax und mit reduziertem Wortschatz. Neben der Art der Gestaltung, der Menge und Farbigkeit der Formate geht es oft um das Tempo der Bildabfolge, das man kaum reflektieren kann. Flimmernde optische Signale, die intensive Scheinrealität, die Geschwindigkeit der Informationsaufnahme ermöglichen nur zum Teil, den Wahrheitsgehalt der Botschaften zu recherchieren bzw. abzuwägen – unser kulturelles Wissen wird immer stärker von einer Überflutung und Überforderung durch visuelle Impulse geprägt. „Besonders die neuen Medien können auf uns als Betrachter einen starken Einfluss ausüben, man spricht in diesem Kontext von der sog. Bild-Inflation durch Handys, digitale Kameras und Tablets, die besonders die Überfülle an medial erzeugten Bildern bewirken“ (KOLEČÁNI LENČOVÁ 2017: 112). Der Gebrauch von Bildern verschiedenster Art ist stärker an Jugendliche, also die Generation der *Digital Natives* (vgl. PRENSKY 2001) gebunden, weshalb die Fähigkeit, Bilder zu interpretieren, kritisch zu reflektieren, herzustellen und damit zu kommunizieren zu einer wichtigen Voraussetzung für die Teilhabe an der heutigen Gesellschaft geworden ist (vgl. MOLNÁROVÁ/ROŠTEKOVÁ 2009: 224).

2 Visuelle Kommunikation und *Literacy*

Im folgenden Kapitel werden Bilder aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik diskutiert. Im Zentrum der Ausführungen wird *Visual Literacy* vor dem Hintergrund der Visualisierung und Mediatisierung der Gesellschaft dargestellt, mit dem Ziel ihrer stärkeren Einbindung in den unterrichtlichen Prozess.

Man kann feststellen, dass sich Bilder einer großen Beliebtheit bei Lernenden erfreuen, die diese selbstverständlich und mühelos in ihr Leben integrieren. Diese Tatsache wird im Unterricht ungenügend genutzt, da die Lehrenden eher auf routinemäßige Techniken zurückgreifen, die auf der Deskription des Bildes basieren, und eine teilweise ablehnende Haltung zu den weniger üblichen

Verfahren (Identifikationsübungen, Rollenspiele, Fantasiereisen, kreatives Ergänzen des Bildes etc.) im Umgang mit Bildern haben (vgl. LENČOVÁ/DAŇOVÁ 2010: 31, 34, 41 oder LOBINGER 2012: 14).

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich, wenn man mit bildnerischen Inhalten und Symbolen arbeitet und diese in Sprache umformulieren will, ohne sie zu sehr zu verformen. Die Mehrdeutigkeit bildhaft-emotionaler Phänomene bietet Anregungen und kann die Selbstbestätigung der Lernenden fördern, doch lassen sich ihre Wirkung und die hervorgerufene emotionale Rührung bei den Lernenden nur schwer in eindeutige sprachliche Formulierungen ‚übersetzen‘.

Genauso problematisch scheint der Begriff *Literacy* (Literalität) zu sein. In der Vergangenheit wurde der Begriff *Literacy* nur in Bezug auf das Lesen, Schreiben und Rechnen verwendet und bezog sich auf die Fähigkeit einer Person, sich in einem Text zu orientieren und diesen zu verstehen, die Fähigkeit, schreiben zu können und elementares Rechnen zu beherrschen. Gegenwärtig wird über mehrere Kompetenzen, wie Text- und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Lesefreude bis hin zum kompetenten Umgang mit Medien (inklusive der Informations- und Kommunikationstechnologien – IKT) gesprochen. In diesem Kontext zeigt der *Literalitätsbegriff* vielfältige Aspekte auf, die ihn ausmachen. Kickbusch versteht unter Literalität „eine komplexe Kombination von Fähigkeiten, die helfen, die in einer Kultur vorherrschenden Symbolsysteme zu verstehen, die zur persönlichen und gemeinschaftlichen Entwicklung angewendet werden können“ (KICKBUSCH 2001: 292). Diese Definition erweitert den Begriff Literalität auf über die Sprache hinausgehende Symbolsysteme, d. h., man versteht unter Literalität auch den Umgang mit neuen Technologien und Medien, Computern, Rechenaufgaben etc., was der Feststellung, dass unsere Kultur zunehmend eine visuelle Kultur wird, entspricht. In diesem Kontext ist es also nötig, auch *Visual Literacy* zu entwickeln.

2.1 Visual Literacy

Visual Literacy stellt ein interdisziplinäres und höchst komplexes Konzept in Beziehung zu visuellen Medien aller Art dar. Auf der Objekt-, Prozess- und Strategieebene wird dieses Konzept als ein Bündel von gelernten, rezeptiven sowie produktiven Fähigkeiten charakterisiert.

Im Laufe der Jahre wurden zahlreiche Definitionen von *Visual Literacy* entwickelt. Für BAMFORD (vgl. 2013) ist ein visuell gebildeter Mensch jemand, der visuelle Sprache lesen und schreiben kann, d. h., visuelle Botschaften entschlüsseln und interpretieren sowie bedeutsame visuelle Kommunikation (Objekte, Zeichen, Symbole und auch Gesten) verschlüsseln und verfassen kann.

Auf die Beziehung zwischen der internen und der externen Repräsentation ging bereits BAMFORD (vgl. 2013) ein, als sie in Bezug auf sich selbst *Visual Thinking* (visuelles Denken) als den Prozess und das Ergebnis der Kombination von *Visual Learning* (visuellem Lernen) und *Visual Communication* (visueller Kommunikation) definierte.

Neben den Veränderungen des eigenen Konzeptes von *Visual Literacy* und der Verbreitung der digitalen Technologien verursacht auch das Adjektiv *visual* Schwierigkeiten bei der Definition von *Visual Literacy*, da es durch Uneindeutigkeit und Vagheit gekennzeichnet ist, wenn es als visuell, bildlich, optisch in Bezug auf die visuelle Wahrnehmung begriffen wird. Wenn wir in diesem Zusammenhang die Begriffe *visual* vs. geschrieben oder *visual* vs. verbal betrachten, dann steht das Bild in Opposition zur Sprache. Ebenso problematisch scheint der deutsche Begriff *Bild*, dem im Englischen zwei Begriffe gegenüberstehen: *picture* und *image*. *Picture* bezeichnet das materielle Objekt (konkrete piktorale Reizvorlage), *image* bezieht sich auf die Bilder in unserem mentalen Lexikon, die sog. inneren Bilder (vgl. HÜTHER 2015: 108–118). Sie stellen Erinnerungen, Erfahrungen und Erwartungen dar. Es handelt sich dabei um die Verbindung von neuen Anreizen mit den vorherigen Kenntnissen, Erfahrungen etc. Während bei den materiellen bildnerischen Darstellungen gilt, dass diese untrennbar mit den mentalen Bildern verbunden sind und ihre Gestaltung hervorrufen, gilt dies nicht immer auch umgekehrt – ein mentales Bild muss nicht immer mit einem materiellen Bild (*picture*) verbunden sein (vgl. WIRTZ 2016: 186).

Bei *Visual Literacy* bzw. visueller Literalität handelt es sich um ein Konzept, das sich mit dem Lehren und Lernen von Wissensbeständen und Einstellungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beschäftigt, die es uns ermöglichen, visuell zu kommunizieren und zu interagieren. Im Allgemeinen kann man so die visuelle Lesefähigkeit bzw. visuelle Kompetenz eines Menschen bezeichnen, die auf die starke Hinwendung zum Visuellen (*iconic turn*) und seiner Förderung in den letzten Jahrzehnten reagiert. Die relativ diffusen Begriffsbestimmungen von *Visual Literacy* rühren daher, dass *Visual Literacy* ein breites interdisziplinäres Konzept in Bezug auf visuelle Medien aller Art ist. Laut Heinrich ist *Visual literacy* „die erlernte Fertigkeit, visuelle Botschaften zutreffend zu interpretieren und solche Botschaften selbst herzustellen“ (HEINRICH 1982: 62).

Von IVLA (International Visual Literacy Association) wird *Visual Literacy* wie folgt charakterisiert:

- *Visual literacy* ist eine Gruppe von visuellen Kompetenzen, die ein Mensch durch das Sehen und die Einbeziehung sensorischer Erfahrungen entwickeln kann.
- *Visual literacy* ist eine erlernte Fertigkeit, Kommunikation mit visuellen Symbolen (Bilder) zu interpretieren und mit Hilfe visueller Symbole Nachrichten zu erzeugen.
- *Visual literacy* ist die Fertigkeit, Bildhaftes in verbale Sprache zu übersetzen und umgekehrt.
- *Visual literacy* ist eine Fertigkeit, visuelle Informationen in visuellen Medien zu erfassen und zu bewerten (vgl. PETTERSSON 1993: 222).

PETTERSSON (vgl. 2013: o. S.) führt an, dass bildliche Darstellungen und visuelle Kommunikation in fast allen Fach- und Themenbereichen und verschiedenen Medien verwendet werden. Er zählt über 75 Bereiche auf, in denen *Visual Literacy* wissenschaftlich diskutiert wird, unter anderem auch in der Lehrerbildung. In diesem Kontext sind die Fächer wie Kunstvermittlung, bzw. ästhetische Erziehung nicht mehr die einzigen Bereiche, die sich explizit mit Bildern beschäftigen (vgl. HALLET 2015: 26–54, WAGNER/SCHÖNAU 2016: 249–252).

2.2 *Visual Literacy* im Fremdsprachenunterricht

Die inhaltliche Seite, die Teilkompetenzen und Facetten der Bedeutung von *Visual Literacy* wurden aus vielen Perspektiven betrachtet und in Bezug auf den Fachbereich diskutiert, deshalb ist es schwierig, eine einheitliche Definition zu finden. Die meisten Definitionen konzentrieren sich einerseits auf die Wahrnehmung, Untersuchung und Deutung, andererseits auf die Verwendung und Produktion visueller Reize¹. Dieser Beitrag stützt sich auf die oben genannten Meinungen, dass *Visual Literacy* nicht mehr nur diejenigen Fächer, die sich direkt mit der Kunst beschäftigen, betrifft. Doch steht ein didaktisches Konzept von *Visual literacy*, d. h., Bilder als möglicher Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts, in seinen Anfängen (vgl. HALLET 2013: 213, HALLET 2015: 51). Aufgrund der bereits erwähnten Eigenschaften ist es möglich, den Begriff *Visual Literacy* folgendermaßen zu definieren: *Visual Literacy* ist die erlernte Fähigkeit, visuelle Produkte oder Botschaften in verschiedenen Medien verstehen, erkennen, interpretieren, sinnhaft in der sozialen

¹ Nach dem online *Lexikon für Psychologie und Pädagogik* (vgl. STANGL 2018) versteht man unter *Visual Literacy* bzw. visueller Literalität im Allgemeinen die visuelle Lesefähigkeit oder visuelle Kompetenz eines Menschen.

Wirklichkeit verwenden, selbst herstellen, analysieren, evaluieren und mit anderen kommunizieren zu können.

Für die Fremdsprachendidaktik ist die neurologische Erkenntnis, dass Menschen in der Lage sind, mit ihren inneren Bildern weiterzuarbeiten, d. h. diese nicht nur zu erhalten, sondern auch jederzeit zu erweitern, von großer Bedeutung (vgl. KOLEČANI LENČOVÁ 2016: 125–127). Die Wahrnehmung, die mit visuellen Impulsen verknüpft ist, stellt den Ausgangspunkt jeden Lernens dar, weshalb ihre Förderung und Schulung eine wichtige Rolle spielt. Unser Gehirn bekommt basale Informationen zum sachlichen Wissen und zur Ausbildung seiner Haltung, seiner emotionalen Basis durch die Wahrnehmung (da wir die Objekte und Lebewesen auch sinnlich wahrnehmen).

In Anbetracht dessen ist für das schulische Umfeld festzustellen: Wahrnehmung hat einen entscheidenden Einfluss auf das Selbstbild, das Wohlbefinden und das Kommunikationsverhalten der Lernenden, ihre zwischenmenschlichen Beziehungen und ihren Erfolg, wobei diese Faktoren wiederum die aktuellen und künftigen Wahrnehmungsmuster beeinflussen. Deshalb sollte den individuellen Wahrnehmungsprozessen und dem Erlebten im Unterricht genug Raum gelassen werden unter Berücksichtigung der oben erwähnten psychologischen Gesetzmäßigkeiten.

Beim Fremdspracherwerb wird häufig mit Bildern gearbeitet, wobei dies oft traditionell, auf der Basis ihrer deskriptiven Funktion geschieht. Dies führt zur Überzeugung, dass man der *Visual Literacy* im Fremdsprachenunterricht gerechter werden soll, indem den visuellen Darstellungen andere Funktionen zugewiesen werden als die traditionell vorkommenden. Eher selten beschäftigen sich die Lehrenden und Lernenden mit ihrer inneren Welt, die aus inneren Bildern und Emotionen besteht. Gerade die innere Bilderwelt birgt ein Potential, unendlich viele Möglichkeiten, die man im Unterricht nutzen kann. Schon deshalb ist ein neuer pädagogischer und didaktischer Ansatz der Bildarbeit auch im Fremdsprachenunterricht erforderlich – das Bild nicht traditionell nur als instrumentales Medium, sondern intensiver als Unterrichtsgegenstand wahrzunehmen und ihm andere Rollen als nur diese zuzuschreiben (vgl. HALLET 2015: 33). In diesem Kontext bieten humanistische Konzepte sowie neue ästhetische Ansätze² in der Fremdsprachendidaktik, die dem emotionalen Bereich der Lernenden mehr Raum widmen, neue Chancen. Im Zentrum des Unterrichtsprozesses steht neben der Kognition im größeren Maße die Emotion, zusammen mit den

² Vgl. hierzu LEHNERER 1993: 38–43, STAUDTE 1993: 7–12, ENGEL 2003: 57–59, 67–68, 71–78, BADSTÜBNER-KIZIK 2014: 297–298, CHEN 2014: 261–265, SCHIER 2014: 4–6, KOLEČANI LENČOVÁ 2016: 127–129, FUCHS 2018: 23–25.

eigenen Erfahrungen der Lernenden. Erfahrungen aus dem schulischen Umfeld belegen, dass neue Methoden im Umgang mit Bildern (siehe unten Kap. 3) bewirkten, dass die Lernenden ihre Vorerfahrungen und Vorkenntnisse in das unterrichtliche Geschehen miteinbezogen und alle inneren Kräfte mobilisierten, um kreativ und originell zu sein (vgl. KOLEČANI LENČOVÁ 2016: 126–127). Durch das persönlich bedeutsame Lernen (vgl. BÜRMANN 1992)³ wächst ihr Selbstvertrauen und so erzeugt man den notwendigen Raum für ein erhöhtes Bewusstsein und ein tiefes Interesse am Fremdsprachenerwerb.

Die oben geschilderten positiven Wirkungen von Bildern lassen außerdem vermuten, dass nur die systematische und kompetente Arbeit der Lehrenden mit visuellen Medien in ihren medienspezifischen Ausprägungen zur Entwicklung und Förderung der *Visual Literacy* bei den Lernenden führt und ermöglicht, die visuellen Medien auf einer höheren Qualitätsebene zu behandeln. Natürlich stellt sich die Frage: Ist es notwendig, das ‚Lesen‘ von Bildern zu lernen, d. h., ein Bild nicht nur zu betrachten, sondern auch zu ‚sehen‘ oder ist diese natürliche Fähigkeit an sich schon genug? Es ist wahr, dass die Dekodierung eines Bildes weniger konventionalisiert ist, als die Arbeit mit dem Text. Mit dem Bild sollte man ohne Eile arbeiten, den Lernenden genug Zeit geben, das Gesehene in ihrem eigenen Tempo wahrzunehmen. „Ein wichtiger unterrichtlicher Auftrag ist [...] die Entschleunigung und damit die Intensivierung der Bildwahrnehmung“ (SCHOPPE 2013: 13). Manche der Beobachtenden, in unserem Fall der Lernenden, fühlen sich frei und reagieren schnell, manche aber möglicherweise unsicher oder gar nicht. Als Beispiel können wir eine Zeichnung wählen, die ein reales Ding abbildet: Ein scheinbar einfach zu verstehender Inhalt (aber es muss nicht notwendigerweise so sein), den man scheinbar leicht dekodieren kann (aber auch dies muss nicht so sein). Darüber hinaus ist es im Zusammenhang mit den Fertigkeiten Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben notwendig, zu berücksichtigen, dass Visualität immer auch eine Verbindung zwischen der biologisch-basierten Wahrnehmung und dem kulturell bedingten Sehen darstellt. Ausgehend vom interdisziplinären Charakter der visuellen Kompetenz bieten die engere fächerübergreifende Zusammenarbeit und der Diskurs zum Thema *Visual Literacy* Lösungsansätze zur Ausweitung

³ Bürmann schreibt: „Ein solches Lernen der Schüler, das in der Situation selbst mit Begeisterung und innerer Beteiligung erlebt wird – von außen beobachtbar als lebhafteste Aktivität oder konzentriertes Bei-der-Sache-Sein – und das vom einzelnen übersituativ als wichtige Lernerfahrung bewertet wird, nenne ich persönlich bedeutsames Lernen“ (BÜRMANN 1992: 11).

der traditionellen Verfahren. In diesem Kontext kommt den neuen Medien eine wichtige Rolle zu.

3 Beispiele aus der Praxis

Die Verbindung der neuen Technologien mit den sog. traditionellen Medien und eine ausgewogene Kombination von erprobten und innovativen Verfahren kann zum guten Gelingen der Unterrichtsstunde und zum Wohlbefinden sowohl der Lernenden als auch des Lehrenden beitragen.

Wenn der Wahrnehmungsprozess durch das Sehen, Hören und Fühlen im Medienverbund gestützt wird, können die inneren Repräsentanzen (inneren Bilder) (vgl. HÜTHER 2015: 108–118) stärker erweitert und umgeformt werden. In diesem Kontext spricht Hänse über „die Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst adäquat zu erkennen und interpretieren zu können, die eigenen Gefühle und Stimmungslagen effektiv regulieren zu können und sie für das Denken, Lernen und Problemlösen produktiv nützen zu können“ (HÄNSE 1998: 8).

Im Folgenden werden drei Lernszenarien angeboten, in denen traditionelle Medien im engen Verbund mit neuen Medien und in Einklang mit den Intentionen von Hänse zusammengebracht wurden. Beispiele 1 und 3 wurden mit den Studierenden an der Comenius-Universität in Bratislava durchgeführt. Das Hauptziel war, die in der Slowakei im DaF-Unterricht an den Grund- und Mittelschulen standardisierten Themen *Menschliche Beziehungen* und *Mensch und seine Charaktereigenschaften* durch die Verbindung der visuellen Impulse mit neuen Medien zu gestalten. Beispiel 2 stammt aus einem Fortbildungsseminar zu innovativen Verfahren im Fremdsprachenunterricht für die Lehrenden aus der Praxis.

Beispiel 1: Der Comic-Roman *Baby's in Black*

In unserer Didaktisierung wurde mit dem Comic-Roman *Baby's in Black* gearbeitet, den Arne Bellstorf, ein deutscher Comiczeichner, 2010 veröffentlichte. Außerdem kamen mehrere Videoaufnahmen zu diesem Thema zum Einsatz.⁴ Im Comic-Buch *Baby's in Black* wurde eine traurige Geschichte⁵ aus der weniger bekannten Hamburger Zeit der Beatles künstlerisch bearbeitet. Dem Zeichner ist es gelungen, die Liebesgeschichte von Stuart Sutcliffe,

⁴ Das vorgeschlagene Verfahren wurde mit DaF-Studierenden in zwei didaktischen Seminaren im Wintersemester 2018 durch die Verfasserin realisiert.

⁵ Vgl.: Der Beatles-Bassist und die Fotografin, https://www.deutschlandfunkkultur.de/der-beatles-bassist-und-die-fotografin.950.de.html?dram:article_id=139283 [20.09.2019].

dem ersten Bassisten der Band, und der deutschen Fotografin Astrid Kirchherr vor dem Hintergrund der Hansestadt Hamburg in den 1960er Jahren durch die schwarz-weiße graphische Form zu untermalen. Dieses schwarz-weiße zweisprachig geschriebene Comic-Buch bildete den ersten Anstoß, das Thema *Menschliche Beziehungen* mit realen Geschehnissen zu verbinden. Das Visuelle des Comic-Buchs ist durch klare Linien ohne Schraffierungen, eine relativ einfache Darstellung der Figuren und ihrer Mimik und Gestik gekennzeichnet⁶. Viele Szenen verzichten auf Worte, lassen uns beim Lesen aber dennoch nicht gleichgültig. Man spürt die tiefe Rührung der Hauptprotagonisten (vgl. BELLSTORF 2012: 24, 25, 50, 99, 160 etc.). Der zweite Anstoß war das weniger bekannte gleichnamige Lied von John Lennon und Paul McCartney *Baby's in black*. Die Verbindung des Comics als intersemiotischem Genres mit den Videoaufnahmen des Beatles-Lieds, den Fotos und publizistischen Fernsehprogrammen ermöglichten eine plausible Vermittlung, die die realen Geschehnisse auf ungewöhnliche Weise plastisch machten.

Mit dem Comic-Roman wurde folgenderweise gearbeitet. Am Anfang wurden die Studierenden für das Thema durch mehrere Fragen sensibilisiert (z. B. wie sie ihre zwischenmenschlichen Beziehungen pflegen, ob die Digitalisierung dabei eine Rolle spielt, wie sie die Darstellungen der Personen in der virtuellen Kommunikation finden, ob sie Songs von Beatles kennen, welche ihnen gefallen, welche Assoziationen sie mit der Stadt Hamburg verbinden, welche Comicbücher sie kennen, welche typischen Merkmale des Comics sie nennen können). Danach arbeiteten sie in kleineren Gruppen (3–4 Studierende). Es wurden insgesamt 4 Gruppen gebildet. Zwei von ihnen hatten 3 Strips zur Verfügung (1. Arne Bellstorf und sein Comicbuch über die Hamburger Jahre der Beatles, 2. Das Lied *Baby's in black* und 3. Zeitreise graphisch – eine deutsche ‚Beatles-Lovestory‘⁷) und die anderen zwei das Comicbuch von Bellstorf. Die ‚Strips-Gruppen‘ konzentrierten sich bei den Videoaufnahmen darauf, die wichtigsten Informationen zur Genesis des Comicbuchs nach der Diskussion niederzuschreiben, eigene Eindrücke zum Lied *Baby's in black* zu notieren und zu versuchen, diese zu versprachlichen. Die zwei ‚Comicbuch-Gruppen‘ arbeiteten mit ausgewählten Panels aus dem Bellstorf-Buch (empfohlene Panels: S. 14, 26, 27, 65, 120 – erstes Treffen der Protagonisten, Beatles-Konzerte

6 Bellstorf folgt zeichnerisch dem Comicstil der sog. *ligne claire* des belgischen Comic-Zeichners Hergé.

7 Arne Bellstorf und sein Comicbuch: <https://www.youtube.com/watch?v=tdxinDEIKjE> [17.09.2018], *Baby's in black*: <https://www.youtube.com/watch?v=KKCuaoTmvro> [15.09.2018], *Zeitreise graphisch*: <https://www.youtube.com/watch?v=5ZLXb-MKJko> [17.09.2018].

in Hamburger Bars, Tod des Bassisten). Ihr Arbeitsauftrag war, die auf den Panels dargestellten Sequenzen nicht nur zu beschreiben, sondern mit eigenen Worten begleitend zu kommentieren. Darüber hinaus erarbeiteten sie typische Merkmale des Comicbuchs von Bellstorf (vgl. KOLEČÁNI LENČOVÁ 2018: 172–173).

Nach der intensiven Arbeit in den Gruppen wurden alle Ergebnisse im Plenum diskutiert. Die Gruppen informierten sich gegenseitig über ihre Erfahrungen und Eindrücke, gemeinsam wurden Fragen zum Inhaltlichen beantwortet. Die Studierenden ergänzten sogar die dargestellten Situationen durch innere Monologe der Protagonisten und/oder bereicherten ihre Dialoge mit eigenen Ideen. Die wichtigsten Merkmale des Comicbuchs wurden durch die konkreten Panels belegt und zusammengefasst (die schwarz-weiße Darstellung, wenige bzw. keine Texte, realistische Details aus dem Alltagsleben in Hamburg der 1960er Jahre etc.). In diesem Falle trug der Einsatz von neuen Medien, oder besser gesagt die Multimodalität, zur Stärkung der emotionalen Aufgeladenheit der Geschichte und ihrer komplexen gesellschaftspolitischen Kontextualisierung bei, die zu Neugier und zum größeren Interesse der Lernenden führte und schließlich zur verstärkten Bereitschaft, darüber zu kommunizieren. So ist es den Lernenden gelungen, die Botschaften „aus dem Modus Bild in ein anderes zu transformieren“ (HALLET 2013: 172). Die Lernenden erarbeiteten sich durch die in den Bildern erkennbaren Wirklichkeiten einen neuen Wortschatz, versprachlichten diesen in Monologen und Dialogen, führten argumentative Diskussionen und formulierten ausgehend von den Bildern persönliche, zum Teil stark empathische Stellungnahmen zu den dargestellten realen Geschehnissen. Soziales Lernen, vor allem Teamarbeit, und emotionales Lernen trugen dazu bei, dass sie die rein pragmatische Funktion der Sprache überschritten und ihre eigene Lebenswelt kommunizierten.

Beispiel 2: Beim Thema *Gefühle und Empfindungen* wurden auf dem Tisch 10–12 expressionistische Portraits⁸ ausgelegt. Nach der Betrachtung der Portraits bildeten die Lernenden Dreiergruppen und entschieden sich für je ein Bild. Im folgenden Schritt übernahmen sie neue Rollen: Eine Person übernahm die Rolle gestaltbaren Materials (sie verkörpert ‚lebendigen Ton‘), die zweite stellte eine/n Künstler/in dar, der/die mit dem ‚Ton‘ arbeitete und die dritte übernahm die Funktion eines/r Beraters/in. Der/die Künstlerin versuchte, seine/ihre Statue so zu ‚modellieren‘, dass sie möglichst bis ins Detail das ausgewählte Portrait

⁸ Zum Beispiel Portraits von E. Schiele, A. von Jawlensky, M. von Werefkin, G. Münter oder G. Klimt.



Abbildung 1a – d

kopierte. Danach arbeiteten die Lernenden an der ‚Metamorphose‘ der lebendigen ‚Statue‘ – der primäre Gesichtsausdruck wurde schrittweise in einen anderen ‚modelliert‘, der immer mittels Smartphones aufgenommen wurde. Die im Prozess der ‚Metamorphose‘ entstandenen Bilder wurden in der Gruppe verglichen, diskutiert, korrigiert bzw. neu aufgenommen und verbessert (vgl. Abb. 1a-d). Anschließend wurden alle im Plenum präsentiert (vgl. mehr dazu in KOLEČÁNI LENČOVÁ et al. 2018: 59–62).

Im Fokus stand das Gesicht als Fenster in die emotionale Welt sowie der virtuell denkbare Stimmungswandel mit dem Ziel, das Gestalten der Nähe und der Distanz von den eher positiven Emotionen bis zu den negativen zu erleben.⁹ Der Spürsinn und die sinnliche Wahrnehmung wurden geschärft, die Teilnehmenden sind sehr einfühlsam aufeinander eingegangen, haben einander aufmerksam zugehört und ihre Einschätzungen verhandelt. Der Wortschatz und die Ausdrucksmöglichkeiten zum Thema *Gefühle und Empfindungen* wurden erweitert, die individuell geprägte Wahrnehmung führte zu differenzierten und authentischen Antworten und einem äußert großen Interesse am Thema. Visuelle Impulse in Form von Portraits dienten als Motivator, emotionale, affektive und sehr subjektive Eindrücke mit dem Kognitiven zu verbinden und Denkprozesse zu starten. Vor allem in der intensiven Teamarbeit während der gestalterischen Phase haben sich die Lernenden empathisch in ihr Gegenüber eingefühlt und sich selbst geöffnet.

Beispiel 3: Im Umgang mit dem Märchen *Die sieben Raben* wurde die Lernplattform Moodle genutzt. Im ersten Schritt suchten die Studierenden in Internetquellen nach den verschiedensten Darstellungsformen des Märchens. Neben der schriftlichen und erzählerischen Version¹⁰ wurden über 30 Links mit verschiedensten audiovisuellen Versionen des Märchens (mehrere Animationen, moderne Versionen, Puppentricksfilme, Theatervorstellungen, musikalische Versionen, Schülerzeichnungen untermalt mit Musik, Spielfilme etc.) gefunden und in die Datenbank hochgeladen. Nachdem alle Dateien durch die Studierenden gesichtet wurden, hat jeder einzelne seine engere Auswahl mit etwa 12 Versionen getroffen. Die Lernenden bedienten sich alle des Forums und diskutierten miteinander über ihre Wahl. Das gefundene Material wurde

⁹ Die Aufnahmen entstanden 2016 an der Universidad Nacional Autónoma de México während eines zweitägigen Seminars für die künftigen FremdsprachenlehrerInnen unter dem Titel *Gestalt. El potencial didáctico del arte y la narrativa en el aula*, das die Verfasserin des Beitrags leitete.

¹⁰ Vgl. z. B. <https://www.youtube.com/watch?v=zWZIBnaW4wE>, https://www.sagen.at/texte/maerchen_deutschland/brueder_grimm/diesiebenrabem.html [15.03.2019].

auf diese Weise verglichen, und nach den zusammengestellten Kriterien klassifiziert (1. Animationen, Animations- und Zeichentrickfilme; 2. Spielfilme; 3. Erzählen durch Schauspieler oder andere Personen). Das LMS Moodle ermöglicht es, die Methode des Vergleichs, das gegenseitige Informieren, die intensive Diskussion, das Zusammenstellen der Kriterien und die Bewertung des gefundenen Materials zeitsparend und problemlos zu realisieren. Dem folgten Tätigkeiten in der Präsenzform – die Studierenden bildeten kleinere Gruppen und erstellten gruppenweise Didaktisierungen des Märchens für verschiedene Altersgruppen und unterschiedliche Sprachniveaus. Ihre Ergebnisse wurden wieder auf die Uni-Plattform hochgeladen und diskutiert. Anschließend wurde der Umgang mit dem Märchen durch die Feedback-Funktion der Lernplattform evaluiert. In diesem Beispiel haben sich Online-Phasen mit Präsenz-Phasen abgewechselt (*Blended Learning*). Durch die dargestellte Mischform konnten Internet-Suchmaschinen verwendet werden, Ergebnisse individuell und gemeinsam selektiert, verglichen und neu beurteilt, bzw. korrigiert werden. Darüber hinaus konnte die Vielfalt an gesuchten Versionen verarbeitet, eigene Verfahren ausgearbeitet und präsentiert und gemeinsam ausgewertet werden.

Im Vergleich zu den ersten zwei Verfahren richtet sich dieses Beispiel an Studierende in der Lehrerbildung. Hier soll nicht ihre sprachliche Kompetenz gefördert werden, sondern sie sollen für neue Methoden im Umgang mit visuellen Impulsen sensibilisiert werden. Die Studierenden hatten kein vorher vorbereitendes Material zur Verfügung. Sie mussten selbst die verschiedenen Versionen des Märchens *Die sieben Raben* suchen, sichten, dazu Stellung nehmen und die gefundenen Märchen den ausgearbeiteten Kriterien zuordnen und eine definitive Auswahl treffen. Dabei spielte ihr künstlerischer Geschmack, ihr Feingefühl und individuelle Einstellungen gegenüber den Varianten des Märchens eine wichtige Rolle. Nach der individuellen Arbeit waren der Meinungs austausch im Plenum und die geäußerten Argumente der Lernenden für die eine oder andere Variante des Märchens sehr produktiv. In dieser Phase erwies sich die Fähigkeit, den anderen zuzuhören und die gegenseitige Toleranz und Akzeptanz als entscheidend. Die gruppenweise erstellten Präsentationen spiegelten die Individualitäten der Gestaltenden, die in den Kleingruppen bevorzugten Merkmale der visuellen Darstellungen wider.

4 Fazit

Auf die Lebensrealität, die stark durch das Visuelle geprägt ist, muss auch die Fremdsprachendidaktik reagieren. Entsprechend der im Rahmen der Überlegungen zur allgemeinen Bildung festgehaltenen Kompetenzen zu *Visual Literacy* lässt sich feststellen, dass diese Kompetenzen auch im Fremdsprachenunterricht entwickelt und gefördert werden können und sollen. Die multimediale Darbietung von Inhalten und die sinnvolle Verbindung mit traditionellen Medien, v. a. dem Bild (Bewegtbilder oder/und statische Bilder), spricht junge Menschen (die sog. *Digital-Natives-Generation*) mehr an als je zuvor.

Zum Lernerfolg hat beim Einsatz verschiedener Medien und Modalitäten u. a. das Folgende beigetragen: Die interaktive Arbeit mit Videoaufnahmen, die Förderung des zielbewussten Wahrnehmens, des Einfühlens bei der Rezeption, des kritischen Beurteilens beim Wertschätzen und das Imaginieren im produktiven Kommunizieren. Bilder aus dem Comicbuch wurden durch die Lernenden in eine situative Erzählung, imaginäre innere Monologe, kommentierte Gespräche und argumentative Äußerungen mit großem inneren Interesse und Engagement versprachlicht. Im Beispiel 2 führte gerade der Medienverbund zur Förderung des produktiven und kreativen sprachlichen Handelns. Empfindungen beim Betrachten der Portraits spielten dabei eine entscheidende Rolle, der Spürsinn und die primäre sinnliche Wahrnehmung wurden gefördert.

Auf diese Art und Weise wurde „durch den Medienverbund, die synergetische Wirkung von mehreren Medien (Bild, Musik, Internet) [...] eine stärkere emotionale Einbindung in das Thema erreicht“ (KOLEČÁNI LENČOVÁ 2018: 69). Die festgestellte Synergie trägt zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz (zuhören, nacherzählen – monologisch, dialogisch –, Motivation, Sinnzusammenhänge erfassen), der sprachlichen Kompetenz (themenrelevanter Wortschatz, Morphosyntax, nonverbale Mittel), der pragmatischen Kompetenz (die gleiche Geschichte aus verschiedenen Blickwinkeln erzählen) und der sozialen Kompetenz (zuhören, Hier und Jetzt miterleben, kommentieren, sich in komplexere Zusammenhänge hineinversetzen, das Vergangene vergegenwärtigen, sich neue Geschichten ausdenken und vermitteln) bei.

Durch die innovativen Verfahren wurde auf Möglichkeiten verwiesen, wie Multimedialität und Multimodalität ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichtens im schulischen Umfeld sein können (vgl. HALLET 2015: 46). Die stärkere Akzentuierung der *Visual Literacy* in enger Verbindung mit neuen Medien kann einen Weg weisen und den Fremdsprachenunterricht um eine neue Dimension erweitern.

Literaturverzeichnis:

- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2014): Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 93. Hrsg. v. Nils Bernstein u. Charlotte Lerchner. Göttingen: Universitätsverlag, S. 297–312.
- BAMFORD, Anne (2013): The visual literacy white paper. Sydney: Adobe Systems Ltd. URL: <https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf> [20.09.2018], o. S.
- BELLSTORF, Arne (2012): Baby's in black. New York/London: First Second.
- BÜRMAN, Jörg (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- CHEN, Eva Veronika (2014): Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 93. Hrsg. v. Nils Bernstein u. Charlotte Lerchner. Göttingen: Universitätsverlag, S. 261–278.
- ENGEL, Birgit (2003): Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht. Münster u. a.: Waxmann.
- FUCHS, Max (2018): Kulturelle Bildung, ästhetische Praxis und die Schule. In: Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung. Hrsg. v. Anastasia Moraitis, Gülsam Mavruk u. Andrea Schäfer. Münster/New York: Waxmann, S. 15–28.
- HALLET, Wolfgang (2013): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens. Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht. In: Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Hrsg. v. Gabriele Lieber: Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 213–224.
- HALLET, Wolfgang (2015): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Bilder im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Carola Hecke u. Carola Surkamp. Tübingen: Narr Verlag, S. 26–54.
- HÄNSE, Martin (1998): Denken und Gefühl. Wechselwirkung von Emotion und Kognition im Unterricht. Neuwied: Luchterhand.
- HÜTHER, Gerald (2015): Die Macht der inneren Bilder. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- KICKBUSCH, Ilona S. (2001): Health literacy: addressing the health and education divide. Health Promotion International 3/2001, S. 289–297. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/cf41/7a1d927d2203d2d6fe24f2713cd8834298f2.pdf> [10.02.2019].
- KOLEČÁNI LENČOVÁ, Ivica (2016): Ästhetisches und kulturelles Lernen mit Kunstbildern. In: Crossing boundaries in culture and communication 1/2016, S. 124–136.
- KOLEČÁNI LENČOVÁ, Ivica (2017): Bilder im Fremdsprachenunterricht: Fotografie. In: Crossing boundaries in culture and communication 2/2017, S. 111–127.

- KOLEČÁNI LENČOVÁ, Ivica (2018): Comics im DaF-Unterricht. In: Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Band 12. Hrsg. v. Jianhua Zhu, Jin Zhao u. Michael Szurawitzki. Berlin: Peter Lang, S. 171–176.
- KOLEČÁNI LENČOVÁ, Ivica/KOVÁČOVÁ, Michaela/TOMÁŠIKOVÁ, Simona (2018): Neue Wege im DaF-Unterricht. Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- LEHNERER, Thomas (1993): Ästhetische Bildung. In: Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Hrsg. v. Adelheid Staudte. Weinheim/Basel: Beltz, S. 38–43.
- LENČOVÁ, Ivica/DAŇOVÁ, Mária (2010): Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov. Banská Bystrica: UMB.
- LOBINGER, Katharina (2012): Visuelle Kommunikationsforschung: Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- MOLNÁROVÁ, Eva/ROŠTEKOVÁ, Mária (2009): Cudzíe jazyky v multimediálnom prostredí: od teórie k praxi. In: Janua linguarum reserata. Lingvistické, lingvodidaktické a literárne reflexe pro nové milénium. Hrsg. v. Lenka Adámková a kol. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, S. 224–232.
- PETTERSSON, Rune (1993): Visual Literacy and Infologie. In: Wissenserwerb mit Bildern: instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Hrsg. v. Bernd Weidenmann. Bern u. a.: Huber, S. 215–235.
- PETTERSSON, Rune (2013): Views on visual literacy. In: Journal on Images and Culture 1/2013, o. S. URL: http://vjic.org/vjic2/?page_ =214 [13.03.2019].
- PRENSKY, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon 5/2001, o. S. URL: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [13.03.2019].
- ROCHE, Jörg (2008): Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen: A. Francke Verlag.
- SCHIER, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 93. Hrsg. v. Nils Bernstein und Charlotte Lerchner. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–17.
- SCHOPPE, Andreas (2013): Bildzugänge. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- STANGL, Werner (2018): visual literacy. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. URL: <http://lexikon.stangl.eu/15357/visual-literacy/> [23.07.2018].
- STAUDTE, Adelheid (1993): Im Spiel zwischen Sinnlichkeit und Vernunft. Die ästhetische Dimension des Lernens. In: Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Hrsg. v. Adelheid Staudte. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7–18.
- ŠTEFAŇÁKOVÁ, Jana/MOLNÁROVÁ, Eva (2015): Medien als Lernwerkzeug und -gegenstand im Fremdsprachenunterricht. Banská Bystrica: FF UMB.
- WAGNER, Ernst/SCHÖNAU, Diederik (2016): Zur Implementierung des CEFR-VL im Bildungssystem und im schulischen Unterricht. In: Cadre Européen Commun de

Référence pour la Visual Literacy – Prototype, Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp. Hrsg. v. Ernst Wagner u. Diederik Schönau. Münster/New York: Waxmann, S. 249–252.

WIRTZ, Markus A. (2016): Gestaltpsychologie. In: Lernen mit Visualisierungen. Hrsg. v. Petra Gretsch u. Lars Holzäpfel. Münster/New York: Waxmann, S. 147–158.