

Adrian Aebi, Susan Göldi, Mirjam Weder (Hrsg.)

SCHRIFT–BILD–TON

Beiträge zum multimodalen Schreiben
in Bildung und professioneller Kommunikation

Inhaltsverzeichnis

Mirjam Weder, Adrian Aebi, Susan Göldi

Schreiben als multimodale Kommunikation – Einführung ins
Forschungsfeld und praktische Herausforderungen 9

Teil 1: Multimodales Schreiben im Bildungskontext. 25

Arlene Archer

Multimodality and Writing: Academic Voice across Modes 27

Ursina Kellerhals, Vinzenz Rast

Vermittlung multimodaler Textkompetenz: Ein Erfahrungsbericht 43

Roswitha Dubach, Anita Gertiser, Ruth Wiederkehr

Poster im Hochschulkontext: Multimodalität gezielt ausschöpfen 57

Stefan Jörissen

Schreiben in der Mathematik – Schreiben als Mathematik:

Zur Bedeutung von Wandtafelnotationen im Mathematikunterricht . 71

Bernadette Rieder, Cordula Schwarze

Multimodale Schreib- und Interaktionskompetenz 85

Tobias Schmohl

Multimodale Wissensorganisation 107

Matthias Knopp, Kirsten Schindler

Schreiben als multimodales und kooperatives Handeln im Medium der
Schrift 125

Teil 2: Multimodales Schreiben in der professionellen Kommunikation 149

Adrian Aebi, Bruno Frischberz

Bild und Text in Nachhaltigkeitsberichten 151

Susan Göldi, Cécile Zachlod

Multimodale Schreibkompetenz für die Suchmaschinenoptimierung . . 175

Marina Bräm, Susan Göldi

Die Infografik im visuellen Journalismus 199

Jiří Chmelík

Multimodales Kommunikationsdesign in der Praxis: Kommunikation
als Ritual und Rollenspiel 217

Schreiben als multimodale Kommunikation – Einführung ins Forschungsfeld und praktische Herausforderungen

Mirjam Weder, Adrian Aebi, Susan Göldi

Schreiben als multimodale Kommunikation

Mit der Digitalisierung der Gesellschaft haben sich die Bedingungen der Kommunikation radikal verändert. Die paradigmatisch neuen technischen Mittel zur Produktion, Distribution und Rezeption von Botschaften haben unsere Kommunikationsformen ausdifferenziert und vervielfältigt.

Mit dieser Entwicklung einher ging eine Veränderung der Bedingungen des Schreibens: In Schule und Ausbildung, in der Wirtschaft, im Journalismus, generell in unserem Alltag wurden schriftsprachliche Zeichen zunehmend durch visuelle und auditive Zeichen ergänzt und überlagert. Das hat dazu geführt, dass heute für das Verfassen von Botschaften schreiben allein nicht mehr genügt: «Writing», so postuliert der Editorial Designer Francesco Franchi, «is no longer enough» (Franchi 2014).

Die beschriebene Entwicklung lässt sich gut am Beispiel des Printjournalismus illustrieren: Die Tageszeitung hat sich von einem textorientierten zu einem multimodalen Medium entwickelt, die Praxis der Textproduktion zu einer Praxis des Textdesigns, das Text, Typografie, Foto und Grafik zu einem sinnbildenden Ganzen verbindet (vgl. dazu Blum & Bucher 1998, Blum & Blum 2001, Bucher 2002). Mit der Infografik hat sich bereits eine neue, trimodale Textsorte etabliert, die mittels Datenvisualisierung, Grafik und Storytelling Aufmerksamkeit zu wecken und leichte Zugänge zu komplexen Themen zu schaffen vermag (vgl. Bräm & Göldi in diesem Band). Online erscheint die Weiterentwicklung der Infografik als interaktive Grafik, die neue Formen der Text-Leser/-innen-Interaktion ermöglicht.

Die Digitalisierung hat somit zu einer globalen Aufwertung der visuellen Kommunikation geführt und das seit der frühen Neuzeit herrschende Primat der Schrift als «angesehenste[r] Kulturträger» (Schmitz 2010, S. 388) zunehmend in Frage gestellt. Bilder haben den ihnen lange unterstellten Makel der einfachen Unterhaltung abgestreift

(vgl. zur historischen Entwicklung des Verhältnisses zwischen Text und Bild Bucher 2002, 2016a, 2016b; Gruber, Drecoll & Leppin 2018; Schmitz 2010; Wenzel 1995).

Schrift und Bild in Opposition zu sehen, griff allerdings schon immer zu kurz. Auch rein schriftliche Texte waren und sind immer auch materielle bzw. visuelle Gebilde – schon die Schrift selbst ist ein «Hybrid zwischen Sprache und Bild» (Krämer 2006, S. 79), was sich besonders deutlich an der piktografischen Basis der frühen Schriften wie etwa der sumerischen Schrift zeigt (Haarmann 2011, S. 36). Sprachgebrauch ist nur in «materialisierter bzw. medialisierter Form» (Klug & Stöckl 2014, S. 242) denkbar, d. h., Sprache muss sich eines Mediums bedienen (Stimme, Papier, Buchdruck, Computer, Smartphone) und zur Bedeutungskonstruktion tragen immer verschiedene Modi bzw. verschiedene semiotische Ressourcen bei (vgl. etwa Stöckl 2006, Cope & Kalantzis 2009, Kress 2010, Chmelik in diesem Band). So kommen in der mündlichen Interaktion nebst verbalen Mitteln immer auch non- und paraverbale semiotische Ressourcen zum Einsatz (vgl. Deppermann 2018, Mondada 2016; vgl. auch Rieder & Schwarze sowie Jörissen in diesem Band). In der schriftlichen Kommunikation sind neben dem verbalen Code der Schrift stets auch deren visuellen Eigenschaften beteiligt. Zu diesen visuellen Eigenschaften zählen insbesondere Schriftart, -farbe und -größe sowie weitere Modi der Textkommunikation wie Layout und die Verknüpfung des schriftlichen Textes mit Bildern (vgl. bspw. Aebi & Frischherz und Chmelik in diesem Band). Ball & Charlton (2015, Kap. 2.4) konstatieren deshalb zu Recht: «All writing is multimodal.»

Neue Anforderungen an die Vermittlung von Schreibkompetenz

Auch wenn Multimodalität demnach kein junges Phänomen ist, hat die Digitalisierung mit ihren technischen Möglichkeiten der Textproduktion und -distribution zu neuen, höheren Anforderungen an Schreibprozesse geführt. Schreibende brauchen heute Fähigkeiten, die über die genuin schriftbezogenen Kompetenzen, wie sie die Schreibdidaktik vermittelt, hinausgehen: Sie müssen Schrift in ein multimodales Ensemble integrieren und verschiedene Designentscheidungen (z. B. Layout, Schriftwahl) treffen. Denn auch die von den Rezipierenden an Texte gestellten Ansprüche und Erwartungen sind gestiegen. Multimodalität, so hält Gunter Kress fest, sei heute «the normal state of human communication» (Kress 2010, S. 1). Entsprechend dringend ist es, Schülerinnen, Schüler und Studierende heute dazu zu befähigen, unter diesen Bedingungen adäquat zu kommunizieren (vgl. z. B. Serafini 2015, Papadopoulou, Gorla, Manoli & Pagkourelia 2018).

Vor allem die aktuelle Vermittlung von Schreibkompetenz an Hochschulen muss der multimodalen Kommunikation stärker Rechnung tragen (vgl. dazu etwa den Sammelband Archer & Breuer 2015). Schreiben gilt auch auf der tertiären Bildungsstufe als Schlüsselkompetenz und es muss deshalb gefragt werden, wie fach- und berufsspezifische Schreibkompetenzen im Studium unter den beschriebenen Voraussetzungen effektiv und nachhaltig gefördert werden können.

Gerade die tertiäre Ausbildung hinkt allerdings den neuen Anforderungen an die Vermittlung von Schreibkompetenz noch hinterher (vgl. z. B. Führer 2017, S. 3, 14). Khadka & Lee diagnostizieren für den angelsächsischen Raum «an uneasy gap between theory and practice and between students' preferred literacy practices and actual instruction in writing classrooms» (2019, S. 3). An unseren (Hoch-)Schulen dürfte diese Kluft nicht weniger unbehaglich sein.

Das ist erstaunlich. Denn im Schriftspracherwerb machen Kinder ihre ersten Begegnungen mit Schrift und Text in multimodalen Kontexten: Beispielsweise erfahren sie im öffentlichen Raum an dreidimensionalen Schriftzügen die Materialität der Schrift und in Bilderbüchern, wie vielfältige Text-Bild-Beziehungen Bedeutungen konstruieren können. Auch das erste Experimentieren mit der Schrift in der präliteralen Phase des frühen Schriftspracherwerbs ist von einer engen Verschränkung von Schrift und Bild geprägt (vgl. dazu Günther 1995, Dehn & Sjölin 1996, Weinhold 2000). Multimodale Lese- und Schreibkompetenz wären also schon im Vorschulalter angebahnt. Dennoch ist der Schreib- und Leseerwerb von der Schrift dominiert. So verschiebt sich etwa der Text-Bild-Anteil der im Unterricht angebotenen Lektüren mit zunehmenden Lesefertigkeiten Richtung Text, parallel dazu fokussiert der traditionelle Schreibunterricht auf die Vermittlung des Schriftsprachsystems, d. h. auf die Prozesse des Verschriftens; die materielle, mediale, modale Verfasstheit der Texte wird im Schulunterricht oft nur noch nachgelagert thematisiert, wenn überhaupt, und visuelles Gestalten wird in ein eigenes Fach ausgelagert. Auf der Sekundär- und vor allem auf der Tertiärstufe wird zwar je nach Schultyp und Studienrichtung Visualisierungskompetenz erwartet und gefordert – so werden etwa Grafiken und Tabellen für die Visualisierung von Forschungsergebnissen, Mindmaps für die Ideenfindung verlangt (vgl. Schmohl in diesem Band) –, aber meist nicht explizit vermittelt (vgl. Kellerhals & Rast in diesem Band).

Für die Vermittlung von adäquater Schreibkompetenz braucht es also einen angepassten Textbegriff, den multimodalen Text, und ein angepasstes Kompetenzmodell für das Verfassen und Rezipieren von Texten, eine *multimodal literacy* bzw. eine *multimodale Textkompetenz*, wie sie von Weidacher (2007) in die deutsche Diskussion eingeführt worden ist (vgl. auch Stöckl 2011, S. 45). In die Modellierung einer

solchen multimodalen Textkompetenz müsste schließlich auch die heute geforderte *digitale Textkompetenz* (Frederking & Krommer 2019) eingehen. Darüber hinaus wird für die Vermittlung in der Schule und Hochschule eine Metasprache notwendig, die es Lehrenden sowie Schülerinnen/Schülern und Studierenden erlaubt, Multimodalität überhaupt erst zu thematisieren (Papadopoulou et al. 2018, S. 318; vgl. auch Archer in diesem Band).

Begriffsklärung und Forschungsüberblick

Die oben geschilderten Phänomene werden seit über 20 Jahren unter dem Begriff *Multimodalität* gefasst und in verschiedenen Disziplinen erforscht. Bevor das Forschungsfeld Multimodalität umrissen wird, sollen zunächst die Begriffe Multimodalität und Modalität näher geklärt werden.

Eine basale Definition von Multimodalität fasst multimodale Kommunikation als ein Interagieren mittels Texten, die Zeichen mindestens zweier Modalitäten strukturell und funktional, d. h. mit kommunikativer Absicht integrieren (vgl. Stöckl 2016, S. 88, S. 93; Bucher 2007, S. 53). Mit Modalität sind dabei vereinfacht gesagt Zeichentypen wie Schrift, Bild, Ton, aber auch zum Beispiel Elemente des Textdesigns wie Schriftfarben oder Schriftarten gemeint (vgl. z. B. Bucher 2011a, S. 123). In der angelsächsischen Social Semiotics werden diese Zeichentypen auch oft Zeichenressourcen genannt, um zu betonen, dass die Bedeutung eines Zeichens nicht vorgegeben ist, sondern erst im Gebrauch konstruiert wird (van Leeuwen 2005, S. 3).

Die nähere Betrachtung des Begriffs Modalität offenbart freilich dessen Komplexität und eine eindeutige Begriffsdefinition bzw. eine möglichst trennscharfe Beschreibung einzelner Modalitäten stellt für die Multimodalitätsforschung eine kontinuierliche Herausforderung dar. Stöckl (2016, S. 95) etwa stellt eine Definition von Zeichenmodalität vor, die sich aus drei Dimensionen speist: aus der sinnlichen Wahrnehmung der Zeichenrezeption (z. B. visueller oder auditiver Kanal), der Medialität des Zeichens (materielle und technische Realisierung) und der Zugehörigkeit zu einem semiotischen Code, d. h. zu einem Zeichensystem mit den Dimensionen Syntax, Semantik und Pragmatik.

Auf der Basis dieses Modalitätsbegriffs geht Stöckl von vier Grundtypen multimodaler Texte aus: Printtext, Audiotext, audiovisueller Text und elektronischer Text (Stöckl 2016, S. 96). Diese sind nach multimodaler Komplexität gestuft und unterscheiden sich grundlegend in der zeitlichen und räumlichen Dimension. Des Weiteren können Modalitäten laut Stöckl (2016; S. 97) autonom sein (Sprache, Bild,

Musik) oder von anderen Modalitäten abhängen wie die Schriftgestaltung oder das Textdesign.

Ein so gefasster Modalitätsbegriff ist insbesondere dann fruchtbar, wenn es darum geht, die multimodale Komplexität eines Textes zu fassen, nach dem Beitrag der einzelnen Modi zur Gesamtbedeutung des Textes zu fragen oder das Bedeutungspotenzial zu verstehen, das eine Modalität innerhalb einer kommunikativen Praxis anbietet. Er stößt aber dann an seine Grenzen, wenn es darum geht, verschiedene Modalitäten systematisch voneinander abzugrenzen, wenn diese verschmelzen, z. B. in der Schrift die Modalitäten Sprache und Bild (Stöckl 2016; S. 96), im Gesang die Modalitäten Sprache und Ton.

Den wichtigsten Impuls erhielt die Multimodalitätsforschung in den 80er-Jahren aus den angelsächsischen Social Semiotics, die auf Michael Hallidays Funktionaler Linguistik aufbauen (vgl. zu Social Semiotics z. B. Kress 2010 oder die konzise Übersicht in Jewitt & Henriksen 2016). Im Zentrum der Social Semiotics steht das pädagogische Konzept der Multiliteracies, das von einer angelsächsischen Gruppe von Forschenden aus verschiedenen Disziplinen, der sogenannten New London Group, geprägt wurde (The New London Group 1996), aber im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs lange wenig Beachtung fand (vgl. die Übersicht in Küster 2014). Unter dem Begriff Multiliteracies setzte die New London Group einem als veraltet empfundenen, eindimensionalen (monomodalen, monokulturellen) Verständnis von Literalität als Schreib- und Lesekompetenz ein neues Konzept entgegen, das zwei Entwicklungen gerecht werden sollte: den durch neue Kommunikationstechnologien bereits Mitte der 90er-Jahre veränderten Anforderungen an Schreiben und Lesen sowie der im Zuge der Globalisierung und Migration zunehmenden kulturellen und sprachlichen Heterogenität (vgl. zum Konzept Multiliteracies Cope & Kalantzis 2000, Cope & Kalantzis 2009, The New London Group 1996).

In den Social Semiotics wird Multimodalität auf verschiedene Ebenen untersucht (Ledin & Machin (2019, S. 503):

- Mikroebene: der konkrete Text in seiner semiotischen Verfasstheit (z. B. eine Werbeanzeige oder ein Meme);
- Mesoebene: anerkannte und typische Gebrauchsweisen einer semiotischen Resource in einem bestimmten Kontext (z. B. wird eine Fotografie in einer Kriegsreportage anders eingesetzt als ein Schnappschuss, der in einem Familien-Chat ausgetauscht wird), sodass die Auswahl und Kombination der semiotischen Ressourcen in einem bestimmten Text vor diesem Hintergrund interpretiert werden müssen (ebd.);

- Makroebene: die soziale und kulturelle Tradition, in der ein Text eingebettet ist, die Ressourcen (z.B. Technologien), die für die Textproduktion, -distribution, und -rezeption zur Verfügung stehen, sowie die Praktiken und Werte, die in der Kommunikationsgemeinschaft geteilt werden (ebd.).

Im deutschsprachigen Raum sind es besonders die Text- und Medienlinguistik, die das Thema der Multimodalität aufgegriffen und als konstitutiven Bestandteil der Textkommunikation begriffen haben. Im Fokus der älteren Forschung stand vor allem das Text-Bild-Verhältnis (vgl. etwa Muckenhaupt 1986, Stöckl 1992). Hintergrund dieser Hinwendung zum Bild dürfte der in der Kunstgeschichte und Literaturwissenschaft in den 90er-Jahren vorgenommene *iconic* bzw. *pictorial turn* gewesen sein (vgl. Böhm 1995, Mitchell 1994), aus dem heraus eine Bildwissenschaft entstanden ist, die eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildern und deren Bedeutungspotenzial befördert hat (vgl. dazu etwa die Einführung in die Bildlinguistik von Große 2011 oder den Sammelband von Sachs-Hombach 2005). Allerdings haben sich die Linguistik und die Semiotik selbst schon seit längerem mit verschiedenen Zeichentypen – bspw. mit der Unterteilung in verbale, non- und paraverbale Zeichen – und deren Beitrag zur Bedeutungskonstruktion in der Interaktion beschäftigt (vgl. Meier 2011, S. 500). Welche Rolle aber die non- und paraverbalen Zeichen in der Kommunikation konkret spielen und wie sie zur Konstruktion der Botschaft beitragen, wurde lange Zeit zu wenig in der (text-)linguistischen Analyse bedacht (vgl. Stöckl 2016, S. 93).

Die Auseinandersetzung mit der Multimodalität aus text- und medienlinguistischer Perspektive hat in der deutschsprachigen Linguistik neben anderen Hartmut Stöckl vorangetrieben (vgl. etwa Stöckl 2004a, 2004b, 2008, 2011, 2015, 2016). Stöckl hat sich mit Formen und Funktionen multimodaler Texte sowie mit neuen Anforderungen an die Rezeption – und in etwas geringerem Umfang an die Produktion – multimodaler Texte auseinandergesetzt sowie Analysemodelle zur Beschreibung multimodaler Texte sowie «multimodaler Kompetenz» (Stöckl 2011, S. 45) zur Diskussion gestellt. Etliche Einzeluntersuchungen zu verschiedenen multimodalen Gattungen haben mittlerweile diese und verwandte Konzepte angewendet und ausdifferenziert und dabei auch andere Modi in den Blick genommen: so etwa Typografie (Stöckl 2004a, Spitzmüller & Antos 2007, Spitzmüller 2010) bzw. Textdesign (Hackl-Rössler 2006, Bucher 2007, vgl. auch die Beiträge im Sammelband Roth & Spitzmüller 2007) oder Musik und Ton für die Analyse von Musikvideos (Jost, Neumann-Braun & Schmidt 2010).

Die deutschsprachige Forschung konzentrierte sich aber bislang auf einige wenige Kontexte. So gibt es viele Untersuchungen zu multimodalen Texten in den Massenmedien (bspw. Blum & Bucher 1998 zu Zeitungstexten; Luginbühl 2011 und Holly 2011 zu Fernsehnachrichten oder der Sammelband von Roth & Spitzmüller 2007). Zu multimodalen Texten in anderen Kontexten wie etwa den sozialen Medien (z. B. Siever 2015), der Werbung (z. B. Held & Bendel 2008), der Wissenschaftskommunikation (z. B. Knoblauch & Schnettler 2007; Liebert 2011, Bucher & Niemann 2015) oder der politischen Kommunikation (z. B. Klemm 2011, Demarmels 2007) liegen bis anhin lediglich Einzeluntersuchungen vor.

Nebst der Text- und Medienlinguistik ist es insbesondere auch die (kritische) Diskursanalyse, welche das Konzept der Multimodalität aufgreift. Im Rahmen der multimodalen Diskursanalyse werden die Konstruktion sozialer Realitäten und Wissensbestände mittlerweile konsequent in allen medialen und modalen Erscheinungsformen untersucht (vgl. Klug 2016, Meier 2011).

Nun liegt der Fokus der text-, medienlinguistischen und diskursanalytischen Untersuchungen vornehmlich auf den multimodalen Kommunikaten selbst. Rezeptions- und Produktionsprozesse im engeren Sinne wurden bis anhin erst vereinzelt untersucht. Rezeptionsprozesse aus medienlinguistischer Perspektive nimmt etwa Bucher mit der Methode des Eye-Trackings und des Lauten Denkens in den Blick, um individuelle Rezeptionsprozesse in multimodalen, nichtlinearen Textkonglomeraten in Zeitungen (print, online, e-paper) nachzuzeichnen (vgl. etwa Bucher 2011a, 2011b, Bucher 2007).

Eine andere Perspektive auf Rezeptionsprozesse nehmen psycholinguistische und lernpsychologische Untersuchungen zum Wissenserwerb aus multimodalen Texten ein. Mittels experimenteller Methoden werden die Prozesse des Textverstehens multimodaler Texte untersucht, um daraus etwa didaktische Folgerungen zur optimalen Gestaltung von Unterrichtsmaterial abzuleiten (vgl. bspw. die Übersicht in Kürschner & Schnotz 2007 oder die Untersuchung von Dittmar et al. 2017 zu Biologielehrmitteln). Besonders im Fokus steht dabei die Frage, wie sich der Einsatz unterschiedlicher Modalitäten auf das Textverstehen und den Wissenserwerb auswirken. So konnte einerseits festgestellt werden, dass Text-Bild-Kombinationen den Wissenserwerb unterstützen können (vgl. die Forschungsübersicht in Anglin, Vaez, & Cunningham 2004; Ballstaedt 2017, S. 155–156; Schüler, Arndt & Scheiter 2019), allerdings nur unter gewissen Bedingungen, z. B. wenn die Informationen redundant in Text und Bild präsentiert werden (Anglin, Vaez, & Cunningham 2004, S. 876). Probleme beim Textverstehen treten dann auf, wenn die Informationen auf Text und Bild aufgeteilt erscheinen, was beim Textverstehen eine höhere kognitive Belastung

verursacht, da Informationen aus verschiedenen Quellen integriert werden müssen (vgl. zu diesem sogenannten Split-Attention-Effekt Ayres & Sweller 2005).

Seit dem Aufkommen von mobilen Geräten wie Smartphones gerät zunehmend ein weiteres Phänomen in den Blick: der Second- oder Multi-Screen, d. h. die Verteilung eines Kommunikationsangebots auf verschiedene Mediensysteme, sodass die Nutzer parallel zwei oder gar mehrere Monitore oder Geräte benutzen (z. B. in dem sie eine Fernsehsendung via Smartphone kommentieren), vgl. dazu den Sammelband von Göttlich, Heinz & Herbers (2017) oder die Studie zur Beeinträchtigung des Textverstehens von Van Cauwenberge, Schaap & van Roy (2014).

Weitaus weniger Berücksichtigung fanden in der Forschung bis anhin Produktionsprozesse im engeren Sinne. Eine Ausnahme bilden die Studien von Klemm, Perrin & Michel (2016) und Gnach & Perrin (2011), die mittels Schreibprozess-Analyse und ethnografischen Interviews zeigen, wie Sprache, Bild und Ton in der Produktion von Fernsehnachrichten und TV-Programmtrailern kombiniert werden und auf welchen Kriterien Journalisten ihre Entscheidungen basieren. Doch gerade für die Weiterentwicklung der Schreibdidaktik zu einer multimodalen Schreibdidaktik wären Studien zu grundlegenden Prozessen multimodaler Textproduktion nötig.

Zu diesem Band

Der vorliegende Band betrachtet das Phänomen der Multimodalität aus theoretischer und praktischer Perspektive und zeigt, wie sich eine konsequente Berücksichtigung von Schreiben als multimodale Kommunikation auf Anforderungen und Praktiken des Schreibens, v. a. im Hochschulkontext, aber auch in der Grundschule und in der professionellen Kommunikation auswirkt.

Ausgehend von der Prämisse, dass Texte heute immer multimodale Kommunikationsereignisse sind, wird dem kommunikativen Zusammenwirken unterschiedlicher semiotischer Systeme in Texten nachgegangen: Wie gestalten sich multimodale Schreib- und Gestaltungsprozesse? Und welche praktischen Implikationen hat die zunehmende Multimodalität von Texten für die Vermittlung wissenschaftlicher und beruflicher Schreibkompetenz?

Diesem Sammelband zugrunde liegen ausgewählte, mit einem Doppelblind-Verfahren begutachtete Beiträge zur Konferenz *Schrift – Bild – Ton. Schreiben als multimodales Ereignis*, die im Juni 2018 an der Hochschule Luzern – Wirtschaft (HSLU W) vom Forum wissenschaftliches Schreiben und dem Institut für Kommunikation und Marketing der HSLU W durchgeführt wurde.

Die Beiträge zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit unterschiedlichen Textkorpora arbeiten und somit Praktiken in unterschiedlichen Handlungsfeldern zu beleuchten vermögen, in denen multimodale Textproduktion eine bedeutsame Rolle spielt, z. B. unterschiedliche multimodale Textsorten aus den Domänen Hochschule, Wirtschaft und Journalismus.

Ziel der Konferenz wie auch dieses Bandes ist es, theoretische und anwendungsorientierte Positionen zum Thema Schreiben und Multimodalität in einen Dialog zu bringen und fruchtbare Impulse für die Zukunft des Schreibens in Studium und Beruf zu setzen.

Übersicht über die Beiträge

Der erste Teil des Sammelbands ist der Multimodalität des Schreibens im Bildungskontext gewidmet.

Arlene Archer beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit den sich verändernden Formen des Schreibens in der Hochschulbildung. Den Fokus legt sie dabei auf ein Schlüsselkonzept des akademischen Schreibens: Voice (das sich mit *Stimme* nur unzureichend ins Deutsche übertragen lässt). Sie untersucht, wie Schreibende durch semiotische Entscheidungen in verschiedenen Modi «authorial engagement» realisieren und wie sie Voice intertextuell konstruieren. Schließlich argumentiert sie für den Nutzen kritischer Metasprachen, um Studierende, Lehrende und Forschende bei der Produktion und Kritik verschiedener Arten von Texten zu unterstützen.

Einer visuellen Seite des multimodalen Schreibens widmen sich Ursina Kellerhals und Vinzenz Rast. Sie fordern, dass an der Hochschule neben Schreiben und Reden auch das Visualisieren gelehrt werden müsse. Visualisieren, so halten sie fest, müsse sich an ein Regelwerk halten und dürfe nicht einfach nur in gefälliger Darstellung bestehen. Als Beispiel für ihre Vorstellung von Vermittlung multimodaler Textkompetenz stellen sie ein Unterrichtsmodul vor mit dem Namen *Visual Communication in Corporate Contexts* und fokussieren dabei auf didaktische Stolpersteine.

Eine Verbindung der Frage nach der Vermittlung von visueller Kommunikation und der Domäne der wissenschaftlichen Kommunikation findet sich im nächsten Beitrag. Roswitha Dubach, Anita Gertiser und Ruth Wiederkehr stellen darin basierend auf der Analyse von 45 Postern von angehenden Ingenieurinnen und Ingenieuren dar, wie Multimodalität im Hochschulkontext gezielt ausgeschöpft werden kann. Die Untersuchung zeigt, dass sich Studierende beim Gestalten von Postern stark an Mustern orientieren, Corporate-Design-Elemente übernehmen und vor allem Titel,

Fließtext, Infoboxen, Fotografien und Skizzen einsetzen. An vier Beispielen zeigen die Autorinnen, welche Mittel Zusammenhang zwischen unterschiedlichen sprachlichen und bildlichen Elementen stiften und welche Wechselbeziehungen dadurch entstehen. Es wird klar, und darin kommen Dubach, Gertiser und Wiederkehr mit Kellerhals und Rast überein, dass Studierende neben Vorlagen auch Anleitung brauchen, damit sie Multimodalität in Postern ausschöpfen können. Daraus ziehen die Autorinnen Konsequenzen für die Lehre.

Dem multimodalen Schreiben in der Vermittlung von Mathematik widmet sich Stefan Jörissen, wenn er die Bedeutung von Wandtafelnotationen in Kombination mit mündlicher Erklärung und Herleitung im Unterrichtskontext untersucht. Jörissen thematisiert das Zusammenspiel typografischer, stimmlicher und körpersprachlicher Gestaltung multimodaler kommunikativer Handlungen im Mathematikunterricht. Dabei unterscheidet er Produkt und Prozess: Während das Produkt (*finished mathematics*) an der Wandtafel stringent und logisch erscheint, ist der Entstehungsprozess (*mathematics in the making*) geprägt von Dynamik und Iterationen zum Eliminieren von Unsicherheit. Das Produkt ist charakterisiert durch ein oft nichtlineares Neben- und Miteinander unterschiedlicher Zeichensysteme und Gestaltungselemente wie Farben, Einrahmungen, Variationen in Strichdicke und Schriftgröße. Der Prozess ermöglicht es z. B. mittels Streichungen eine Umformung unmittelbar an der Tafel vorzunehmen oder Variablen durch Auswischen zu ersetzen – im Zusammenspiel von Schrift, Bild und Ton lassen sich so wesentliche Prozesse des mathematischen Denkens und Handelns dynamisch veranschaulichen.

Bernadette Rieder und Cordula Schwarze stellen in ihrem Beitrag ein hochschuldidaktisches Konzept vor, das von Studierenden Kompetenzen in geschriebener und gesprochener Sprache fordert und fördert. Es geht dabei um das Kompetenzfeld Argumentieren am Beispiel der wissenschaftlichen Debatte und um das Kompetenzfeld literarisches Leben am Beispiel der Autorenlesung. Rieder und Schwarze verbinden Positionen der modernen Textlinguistik mit Positionen der interaktionalen Linguistik und thematisieren verschiedene Aspekte von Multimodalität.

Tobias Schmohl schlägt im anschließenden Beitrag ein Modell zur wissenschaftlichen Begleitung von Promotionen vor. Das Modell schöpft über die verschiedenen Stufen der Informationserschließung, der Wissensgenese und -organisation sowie der Textproduktion systematisch multimediale und multimodale Verfahren aus und hebt sich somit von anderen Formen der Wissensgenese- und -organisation ab, die eher an assoziatives Schreiben anknüpfen.

Matthias Knopp und Kirsten Schindler schließlich untersuchen in ihrem Beitrag multimodale Verfahren in fiktionalen Schülertexten, die im Rahmen von zwei Ko-

operationsprojekten zwischen Studierenden des Lehramtsfaches Deutsch der Universität Köln und Grundschulern und -schülerinnen entstanden sind. Beide Projekte erlaubten es den Schülern und Schülerinnen, erste Erfahrungen mit kooperativem Schreiben sowie dem Verfassen von Texten am Computer mit all seinen gestalterischen Möglichkeiten zu sammeln, wobei das Endprodukt in einem Projekt ein linearer Text und in einem anderen ein Hypertext war. Die quantitativen und qualitativen Analysen der Textprodukte zeigen, dass schon in der Grundschule multimodale Schreibkompetenz angebahnt ist, die beim Schreiben am Computer aber noch stark an die Praxis des Handschreibens und -zeichnens angelehnt ist.

Der zweite Teil des Bandes versammelt Beiträge zum multimodalen Schreiben in der professionellen Kommunikation.

Den Anfang machen hier Adrian Aebi und Bruno Frischherz. Sie unternehmen in ihrem Beitrag eine empirische Bestandsaufnahme des multimodalen Designs der Textsorte Nachhaltigkeitsbericht. Dazu unterziehen sie ein Korpus von 50 Nachhaltigkeitsberichten aus den D-A-CH-Ländern einer quantitativen und einer qualitativen semiotischen Analyse und suchen so nach einem textsortenspezifischen Muster für den Einsatz und die Verknüpfung von Bild und Text in diesem immer wichtiger werdenden Instrument der Unternehmenskommunikation.

Dem Zusammenhang von Multimodalität und Suchmaschinenoptimierung gehen Susan Göldi und Cécile Zachlod nach. Weil Lesende stark gelayoutete Texte mit Verlinkungen und Visualisierungen schätzen, bewerten Suchmaschinen multimodale Texte als relevanter als wenig gestaltete reine Schriftwerke. Die Autorinnen zeigen, wie für die Suchmaschinenoptimierung in dieser Hinsicht die Konzepte Keywords und Metadaten genutzt werden können. Diese Konzepte werden im Beitrag eingeführt und in Hinsicht auf eine Multimodale Schreibkompetenz für die Suchmaschinenoptimierung interpretiert.

Aus der Domäne Journalismus stammt der Beitrag von Marina Bräm und Susan Göldi. Dieser beschäftigt sich mit visuellem Storytelling und der Textsorte Infografik und bietet neben Definitionen auch Kategorisierungen von Infografiken im journalistischen Kontext. Insbesondere unterscheidet er zwischen abstrakten Infografiken zur Datenvisualisierung und konkreten Infografiken zur Erklärung komplexer Zusammenhänge. Zu beiden Kategorien zeigt er an je einem Beispiel aus der journalistischen Praxis, wie aus Recherchematerial eine visuelle Idee entsteht und daraus eine multimodale Geschichte entwickelt wird. Der Beitrag macht deutlich, dass visueller Journalismus neue Anforderungen an Redaktionen stellt und multimodale Geschichten in Form von Infografiken ein neues hochwertiges Genre begründen.

Im abschließenden Beitrag zeigt der Graphic Designer Jiří Chmelík, wie multimodale Kommunikation im Kommunikationsdesign realisiert wird. Er nutzt kommunikationstheoretische Ansätze aus anderen Disziplinen dazu, die strukturellen Möglichkeiten des Kommunikationsdesigns zu erweitern, und schlägt vor, Kommunikation als Ritual und als Rollenspiel zu verstehen. Chmelíks Beitrag ist auch ein Plädoyer für eine verstärkte Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis bei der Erforschung und Umsetzung von multimodaler Kommunikation bzw. der Vermittlung von multimodaler Kommunikationskompetenz und rundet den Sammelband so stimmig ab.

Literatur

- Anglin, G. J., Vaez, H., & Cunningham, K. (2004). Visual representations and learning: The role of static and animated graphics. In D. Jonassen (Hrsg.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2. Auflage) (S. 865–916). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Archer, A., & Breuer, E. O. (Hrsg.) (2016). *Multimodality in higher education*. Leiden, Boston: Brill.
- Ayres, P., & Sweller, J. (2005). The Split-Attention Principle in Multimedia Learning. In R. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 135–146). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, C. E., & Charlton, C. (2015). All Writing Is Multimodal. In Adler-Kassner, L., & Wardle, E. (Hrsg.), *Naming What We Know: Threshold Concepts of Writing Studies* (E-Book, Chap. 2.4). Utah State University Press.
- Ballstaedt, S.-P. (2017). Text und Bild: Ein didaktisches Traumpaar. In K. Heck (Hrsg.), *Bildendes Sehen* (S. 45–55). Berlin: De Gruyter.
- Blum, C., & Blum, J. (2001). Vom Textmedium zum Multimediu. Deutsche Tageszeitungen im Wandel. In H.-J. Bucher, & U. Püschel (Hrsg.), *Die Zeitung zwischen Print und Digitalisierung* (S. 19–43). Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Blum, J., Bucher, H.-J. (1998). *Die Zeitung. Ein Multimedia. Textdesign – ein Gestaltungskonzept für Text, Bild und Grafik*. Konstanz: UVK-Medien.
- Boehm, G. (Hrsg.) (1995a). *Was ist ein Bild?* München: Wilhelm Fink.
- Bucher, H.-J. (2002). Visualisierungen – das Ende der journalistischen Schriftkultur? Grundlagen einer multimodalen Konzeption der Medienkommunikation. In E. Haller (Hrsg.), *Die Kultur der Medien. Untersuchungen zum Rollen und Funktionswandel des Kulturjournalismus in der Mediengesellschaft* (S. 143–178). Münster: Hamburg, London.
- Bucher, H.-J. (2007). Textdesign und Multimodalität: Zur Semantik und Pragmatik medialer Gestaltungsformen. In K. S. Roth, & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation* (S. 49–76). Konstanz: UVK.
- Bucher, H.-J. (2011a). Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In H. Dieckmannshenke, M. Klemm, & H. Stöckl (Hrsg.), *Bidlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (S. 123–156). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Bucher, H.-J. (2011b). «Man sieht, was man hört» oder: Multimodales Verstehen als interaktionale Aneignung. Blickaufzeichnungsstudie zur Rezeption von zwei Werbespots. In J. G. Schneider, & H. Stöckl (Hrsg.), *Medientheorien und Multimodalität: Ein TV-Werbespot–sieben methodische Beschreibungsansätze* (S. 109–150). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Bucher, H.-J. (2016a). Mehr als Text mit Bild. Zur Multimodalität der illustrierten Zeitungen und Zeitschriften im 19. Jahrhundert. In N. Igl, & J. Menzel (Hrsg.), *Illustrierte Zeitschriften um 1900. Mediale Eigenlogik, Multimodalität und Metaisierung* (S. 25–73). Bielefeld: transcript.
- Bucher, H.-J. (2016b). Ein «Pictorial Turn» im 19. Jahrhundert? Überlegungen zu einer multimodalen Mediengeschichte am Beispiel der illustrierten Zeitungen. In S. Geise, T. Birkner, K. Arnold, M. Löblich, & K. Lobinger (Hrsg.), *Historische Perspektiven auf den Iconic Turn. Die Entwicklung der öffentlichen visuellen Kommunikation* (S. 280–317). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Bucher, H.-J., & Niemann, P. (2015). Medialisierung der Wissenschaftskommunikation: Vom Vortrag zur multimodalen Präsentation. In H. Bonfadelli, M. S. Schäfer, & S. Kristiansen (Hrsg.), *Wissenschaftskommunikation im Wandel* (S. 67–101). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Hrsg.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: London.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies»: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195.
- Dehn, M., & Sjölin, A. (1996). Frühes Lesen und Schreiben. In H. Günther, & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 1141–1153). Berlin, New York: de Gruyter.
- Demarmels, S. (2007). Konvergenz und Divergenz im Text-Bild-Design von politischen Plakaten. In K. S. Roth, & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation* (S. 143–160). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Deppermann, A. (2018). Sprache in der multimodalen Interaktion. In A. Deppermann, & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 51–86). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Dittmar, M., Schmellentin, C., Gilg, E., & Schneider, H. (2017). Kohärenzaufbau aus Text-Bild-Gefügen: Wissenserwerb mit schulischen Fachtexten. *leseforum.ch*, 2017(1). Abgerufen von [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/579/2017_1_Dittmar_et%20al.pdf](https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/579/2017_1_Dittmar_et%20al.pdf)
- Franchi, F. (2014). *Writing is no longer enough*. Speech at Kerning International Conference on Typography Faenza, Italy, 5–6. June 2014. <https://vimeo.com/107876602>
- Frederking, V., & Krommer, A. (2019). *Digitale Textkompetenz*. Abgerufen von <https://www.deutschdidaktik.phil.uni-erlangen.de/Dokumente/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf>
- Führer, C. (2017). Multimodale Texte in der Hochschuldidaktik. Lehramtsstudierende rekonstruieren und reflektieren das Lesen und Schreiben von SekundarschülerInnen zu multimodalen Texten. *leseforum.ch*, 2017(1). Abgerufen von https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/601/2017_1_Fuehrer.pdf
- Gnach, A., & Perrin, D. (2011). Kritische Situationen und Gute Praktiken: Text-Bild-Strategien kooperativer Nachrichtenproduktion. In H. Dieckmannshenke, M. Klemm, & H. Stöckl, *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (S. 213–229). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Göttlich, U., Heinz, L., & Herbers, M. R. (Hrsg.) (2017). *Ko-Orientierung in der Medienrezeption: Praktiken der Second-Screen-Nutzung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Große, F. (2011). *Bild-Linguistik. Grundbegriffe und Methoden der linguistischen Bildanalyse in Text- und Diskursumgebungen*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Gruber, C., Drecoll, V. H., & Leppin, V. (2018). *Radikal-reformatorische Themen im Bild: Druckgrafiken der Reformationszeit (1520–1560)*. E-Book. Abgerufen von <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5493656>
- Günther, K. B. (1995). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Balhorn, & H. Brügelmann (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung* (S. 98–121). Lengwil: Libelle.
- Haarmann, H. (2011). *Geschichte der Schrift* (4., durchgesehene Auflage). München: Beck.
- Hackl-Rössler, S. (2006). *Textstruktur und Textdesign: Textlinguistische Untersuchungen zur sprachlichen und optischen Gestaltung weicher Zeitungsnachrichten*. Tübingen: Narr.
- Held, G. & Bendel, S. (Hrsg.) (2008). *Werbung – grenzenlos. Multimodale Werbetexte im interkulturellen Vergleich*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Holly, W. (2011). Bildüberschreibungen. Wie Sprechtexte Nachrichtenfilme lesbar machen (und umgekehrt). In H. Diekmannshenke, M. Klemm, & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (S. 233–253). Berlin: Erich Schmidt.
- Jewitt, C., & Henriksen, B. (2016). Social Semiotic Multimodality. In N.-M. Klug, & H. Stöckl (Hrsg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (S. 145–164). Berlin Boston: De Gruyter.
- Jost, C., Neumann-Braun, K., & Schmidt, A. (2010). Bild-Text-Ton-Analysen intermedial – am Beispiel von Musik(video)clips. In A. Deppermann, & A. Linke (Hrsg.), *Sprache intermedial* (S. 469–492). Berlin, New York. De Gruyter.
- Khadka, S., & Lee, J. C. (Hrsg.) (2019). *Bridging the Multimodal Gap. From Theory to Practice*. Louisville: University Press of Colorado.
- Klemm, M., Perrin, D., & Michel, S. (2016). Produktionsforschung. In N.-M. Klug, & H. Stöckl (Hrsg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (S. 277–299). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Klemm, M. (2011). Bilder der Macht. Wie sich Spitzenpolitiker visuell inszenieren (lassen) – eine bildpragmatische Analyse. In H. Diekmannshenke, M. Klemm, & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (S. 187–209). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Klug, N.-M. (2016). Multimodale Text- und Diskurssemantik. In N.-M. Klug, & H. Stöckl (Hrsg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (S. 165–189). Berlin Boston: De Gruyter.
- Klug, N.-M., & Stöckl, H. (2014). Sprache im multimodalen Kontext. In E. Felder & A. Gardt (Hrsg.), *Handbuch Sprache und Wissen*. Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Klug, N.-M., & Stöckl, H. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Knoblauch, H., & Schnettler, B. (Hrsg.) (2007). *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK.
- Krämer, S. (2006). Die Schrift als Hybrid aus Sprache und Bild. Thesen über die Schriftbildlichkeit unter Berücksichtigung von Diagrammatik und Karthographie. In T. Hoffmann, & G. Rippl (Hrsg.), *Bilder: Ein (neues) Leitmedium?* (S. 79–92). Göttingen: Wallstein-Verlag.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge.

- Kürschner, C., & Schnotz, W. (2007). Konstruktion mentaler Repräsentationen bei der Verarbeitung von Text und Bildern. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 48–67.
- Küster, L. (2014). Multiliteralität. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprache lehren und lernen*, 43(2), 3–11.
- Ledin, P., & Machin, D. (2019). Doing critical discourse studies with multimodality: From metafunctions to materiality. *Critical Discourse Studies*, 16(5), 497–513.
- Liebert, W.-A. (2011). Mit Bildern Wissenschaft vermitteln. Zum Handlungscharakter visueller Texte. In H. Dieckmannshenke, M. Klemm, & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (S. 357–368). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Luginbühl, M. (2011). Vom kommentierten Realfilm zum multimodalen Komplex – Sprache-Bild-Beziehungen in Fernsehnachrichten im diachronen und internationalen Vergleich. In H. Dieckmannshenke, M. Klemm, & H. Stöckl. *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (S. 255–276). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Meier, S. (2011). Multimodalität im Diskurs: Konzept und Methode einer multimodalen Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (3., erweiterte Auflage, S. 499–532). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture theory: essays on verbal and visual representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(2), 2–32.
- Muckenhaupt, M. (1986). *Text und Bild. Grundfragen der Beschreibung von Text-Bild-Kommunikationen aus sprachwissenschaftlicher Sicht*. Tübingen: Niemeyer.
- Myhill, D. (2005). Prior knowledge and the (re)production of school written genres. In T. Kostouli (Hrsg.), *Writing in context(s) textual practices and learning processes in sociocultural settings* (S. 117–136). New York: Springer Science.
- Papadopoulou, M., Gorla, S., Manoli, P., & Pagkourelia, E. (2018). Developing multimodal literacy in tertiary education. *Journal of visual Literacy* 37(4), 317–329.
- Roth, K.S., & Spitzmüller, J. (Hrsg.) (2007). *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*. Konstanz: UVK.
- Sachs-Hombach, K. (Ed.). (2005). *Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung*. Köln: von Halem.
- Schmitz, U. (2010). Schrift an Bild im World Wide Web. Articulirte Pixel und die schweifende Unbestimmtheit des Vorstellens. In A. Deppermann, & A. Linke (Hrsg.), *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton* (S. 383–418). Berlin: de Gruyter.
- Schüler, A., Arndt, J., & Scheiter, K. (2019). Does text-picture integration also occur with longer text segments? *Applied Cognitive Psychology*, acp.3558. <https://doi.org/10.1002/acp.3558> [vorgezogene online Publikation].
- Serafini, F. (2015). Multimodal Literacy: From Theories to Practices. *Language Arts*, 92(6), 412–423.
- Siever, C.M. (2015). *Multimodale Kommunikation im Social Web: Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition. (= Sprache – Medien – Innovationen Band 8).

- Spitzmüller, A., & Antos, G. (2007). Was bedeutet Textdesign? Überlegungen zu einer Theorie typographischen Wissens. In K. S. Roth, & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation* (S. 35–48). Konstanz: UVK.
- Spitzmüller, J. (2010). Typografische Variation und (Inter-)Medialität. Zur kommunikativen Relevanz skripturaler Sichtbarkeit. In A. Deppermann, & A. Linke (Hrsg.), *Sprache intermedial: Stimme und Schrift, Bild und Ton* (S. 97–126). Berlin/NewYork: de Gruyter.
- Stöckl, H. (1992). Der <picture relation type> – Ein praktischer Analysemodus zur Beschreibung der vielfältigen Einbettungs- und Verknüpfungsbeziehungen von Bild und Text. *Papiere zur Linguistik*, 46(11), 49–61.
- Stöckl, H. (2004a). Typografie: Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typografischer Gestaltung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 41, 5–48.
- Stöckl, H. (2004b). *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte, Theorien, Analysemethoden*. Berlin/New York.
- Stöckl, H. (2006). Zeichen, Text und Sinn. Theorie und Praxis der multimodalen Textanalyse. In E. M. Eckkrammer & G. Held (Hrsg.), *Textsemiotik. Studien zu multimodalen Texten* (S. 11–36). Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Stöckl, H. (2008). *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache: Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Stöckl, H. (2011). Sprach-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In H. Diekmannshenke, M. Klemm, & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (S. 43–70). Berlin: Erich Schmidt.
- Stöckl, H. (2015). From Text Linguistics to Multimodality. Mapping Concepts and Methods across Domains. In J. Wildfeuer (Hrsg.), *Building Bridges for Multimodal Research. International Perspectives on Theories and Practices of Multimodal Analysis* (S. 51–75). Frankfurt/Main: Lang.
- Stöckl, H. (2016). Multimodales Verstehen – Zwischen Zeichensystemwissen und Textsortenkompetenz. In K. Sachs-Hombach (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung. Intermediale, multimodale und interkulturelle Aspekte von Kommunikation und Ästhetik* (S. 88–112). Köln: Herbert von Halem.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93.
- Van Cauwenberge, A., Schaap, G., & van Roy, R. (2014). «TV no longer commands our full attention»: Effects of second-screen viewing and task relevance on cognitive load and learning from news. *Computers in Human Behavior*, 38, 100–109.
- Weidacher, G. E. (2007). Multimodale Textkompetenz. In S. Schmörlzer-Eibinger, G. E. Weidacher, & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Textkompetenz: Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 39–56). Tübingen: Narr.
- Weinhold, S. (2000). *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang*. Freiburg i. Brsg.: Fillibach.
- Wenzel, H. (1995). *Hören und Sehen, Schrift und Bild: Kultur und Gedächtnis im Mittelalter*. München: C. H. Beck.

Teil 1: Multimodales Schreiben im Bildungskontext

Multimodality and Writing: Academic Voice across Modes

Arlene Archer

Introduction

I am the director of the Writing Centre at the University of Cape Town. This is a voluntary drop-in centre where students at all levels of study can come and consult about their academic writing. We also run workshops and seminars on writing which are more embedded within the disciplines. As social, political and economic power is closely associated with knowledge of certain discourse forms, our Writing Centre aims to promote and facilitate access to higher education, within an ethos of social justice and national redress in the South African context. Our ethos is that the Writing Centre can work effectively with students if that work is situated within a desire to understand and negotiate diversity and difference rather than the institutional need to manage it (Archer 2010).

I am currently engaged in a three-year British Academy funded project called *Changing Writing*. There are three themes in the project. The first theme, which this chapter feeds into, includes looking at how academic voice and argument are constructed through different modes. A mode is the culturally shaped material available for representation such as visual mode, oral mode or written mode. Secondly, the project is looking at ways of teaching and assessing writing in diverse contexts. And lastly, it is examining how writing is re-configured in different media, focusing on the materiality of the media, the mobility of the media, the imagined audiences, the spaces and places of writing. A paper-based manga comic, as compared to the same comic on screen, is a good example of the effects of the materiality of the media. The book as object does play a role in narrative and in comics, page turning typically functions as a transition device. Materiality, in this way, is incorporated into the narrative. Compare that to the online version. Many comics found online are actually produced for the page, which means that viewing them on the screen can place particular constraints on them. For example, the page on screen cannot be viewed as a full image but can be seen only when scrolled down. This affects the flow in the reading. Online comics, however, have other affordances. They allow access to other volumes of work, connection to a community and provide spaces for comment (see

Huang & Archer 2014). In this example, it is clear how writing and image as modes translate differently onto the media of page and screen.

Drawing on multimodal social semiotics as a framework, this chapter aims to explore a number of theoretical tools which can «account for the whole domain of representation; which do so aptly for the specificities of each mode» (Kress 2010, 105). It aims to explore *semiotic signifiers* of academic voice within a range of modes and genres, and to develop a *critical metalanguage* or framework for academic voice, in order to assist students both in the production and critique of multimodal texts.

Voice as enabling critical access to dominant practices

At the crux of Writing Centre work is what we call the *access paradox* – how to provide students with access to dominant forms and practices related to academic writing and genres, whilst at the same time enabling critique of those practices (Archer 2010). By dominant practices, I mean dominant languages, language varieties, discourses, modes of representation, genres, and types of knowledge. The focus on critical access by the Writing Centre is especially important in the light of ongoing student protest action across Higher Education in South Africa over the last three years which began with the *Rhodes must fall* campaign, and the ongoing calls for *decolonization* of the curriculum. Ngugi wa Thiong’o describes how colonialism on the African continent not only included the taking of land and resources, but importantly included the «mental universe of the colonized, the control, through culture, of how people perceived themselves and their relationship to the world» (1986, 16).

Voice is a key concept in Higher Education which can enable student awareness of their own agency within the constraints of academic practices. It is not a new concept, but the investigation here is new in that it focuses on voice across modes, media and genres. Voice is an elusive concept with multiple definitions. It can be used as a proxy for an essentializing humanist view, as in *finding your own voice* (Elbow 2007). Or, in *progressivist* pedagogy, voice can be seen as taking a certain standpoint and also as a critical term for formulating an alternative pedagogy (Cope & Kalantzis 1993). Usefully, Clark and Ivanič (1997) speak about writers creating a *discoursal self* through the act of writing and the discourses they enter into as they write.

Why then use a mode-specific term like voice which is so closely linked to the mode of speech (and writing)? The concept of voice comes with a particular history, and with particular theoretical resonances which allow us to look at text in a way that

draws on theories of writing and an academic literacies perspective. An academic literacies approach to writing takes into account issues of identity, institutional relationships of discourse and power, and the contested nature of writing practices (Lea & Street 1998, 159). The field of academic literacies has a long history of theorizing agency that a term like stance or style may not have. Stance refers to authorial point of view (Hyland 1999) whereas voice is more concerned with the relation between the writer and reader. I use the term voice to refer to the way a sign-maker establishes presence in a text through the choice and use of semiotic resources (signifiers of authorial engagement), as well as positioning in relation to other sources, and positioning in relation to the audience and *site of display*.

Instead of thinking about voice as aligned to coherence, which is perhaps a more liberal humanist notion of voice, I think about voice as negotiating and *containing* contesting voices. This is Bakhtin's (1981) notion of dialogism which emphasizes voice as a site of struggle. However, these choices are not infinite, and voice is subject to contextual conditions which are located within larger patterns of inequality and power relations (Blommaert 2005). This notion of voice operating within constraints provides a useful way of thinking about voice and agency. There are contextual constraints which include institutional culture, as well as discursive practices, such as disciplinary genres. Besides semiotic alternatives for meaning-making, there are also semiotic constraints within different modes and media, as we saw with the manga comic on screen versus on paper.

To stay with this idea of constraints for a while, Simon Bell (2016) reports on student writing projects in the context of the Higher Education subject of *design*. The projects were characterized by artificially imposed constraints such as: writing within image and shape restrictions; writing within font restrictions; and writing within word restrictions. Bell argues that paradoxically more weight is given to each word by using so few. This sharpens the focus on the words, «making them work harder to produce meaning» (Bell 2016, 141). This is a lot like a PechaKucha style presentation. In this type of presentation, there are only 20 slides in the powerpoint. Each slide is to last 20 seconds and they are to be comprised of images and no writing. Here the constrictions of form can also enable a new kind of thinking and a tightening of argument, for example, finding an image to illustrate a concept could tighten or broaden your notion of that concept. Constricting time can also provide a certain energy to a presentation in the way that slides containing a list of bullet points cannot. However, as with any form, there are certain gains and losses. Definitions of concepts are difficult to do in images and are often less precise than when realized through writing. For instance, I could try to capture my definition of voice in four

images – as being about *presence* in text, *choice* of semiotic resources, positioning in relation to other sources (*citation*), and in relation to *audience* (see Abbildung 1).



Abbildung 1: Definition of voice portrayed visually

Choice is represented by a fork in the road, *citation* as a head amongst smaller heads located in a speech bubble, and *audience* is held in the *palm of your hand*. It is clear that the images function more metaphorically here and less clearly and explicitly than a written definition would. How well this definition works is thus debatable. In addition, these images are all taken from open access websites. These kinds of *generic* images are problematic in some ways, as the sign-maker has to force a connection between the image and the concept. My point here is that constraints can enable creativity and different ways of thinking, but also that certain modes and genres are better suited for different functions (and definitions tend to work better in language than in image).

A framework for academic voice

In order to engage with the concept of voice, we need appropriate semiotic categories for analysis that work across modes. I would like to propose two categories for looking at academic voice. The first is *authorial engagement* which concerns the extent to which authors choose to engage with their audiences and subject matter (Hyland 1999) and is realized through different mode-specific conventions. The second category is *citation*. Citation is central to the construction of academic voice and is marked by positioning in relation to a particular discourse community. I will begin by focusing on authorial engagement.

Authorial engagement

Authorial engagement is expressed through choice, namely the type and the composition of the representation. These representational choices depend on context – aptness for purpose and audience. In writing, authorial engagement can be revealed through attitude markers, the use of pronouns, active and passive voice, and rhetorical questions. Authorial engagement can even be established through the visual design of the writing such as typographical choices, the use of punctuation (for instance, the use of commas to pause and breathe), layout, the use of white space, spelling (is it *grey* or is it *gray*?) and ways of asserting identity through *cool* visual lexicons (such as homophones in short text messages).

In images, authorial engagement can be demonstrated through aspects such as the choice or type of image, how the image is sourced, the use of colour and even colour saturation, composition (what is foregrounded and backgrounded), and social relations between represented participants in an image (see Archer 2013). In terms of composition, Kress and Van Leeuwen talked about the concepts of *given* and *new* in their 2006 book, *Reading Images. A grammar of visual design*. Perhaps they have moved away from these more prescriptive notions now, but the fact remains that in composition, position matters. For example, in the past, the figure of Johnny Walker on the whiskey bottle was represented as walking from right to left. This directionality was seen as signifying movement into the past and it was then changed to the current logo where he walks from left to right, signifying *walking into the future*. Positionality and directionality as such are thus important semiotic resources for meaning-making.

Now, I will look at how authorial engagement is realized in infographics and data visualizations. It is important to be aware of the construction of these texts as

the assumptions underlying the numbers are generally hidden and numerical representations are often regarded as more factual and objective than other kinds of evidence. Here we need to look at: what is measured and summarized; the type and choice of information graphic; the composition of the graphic (Prince & Archer 2014). There are design choices to be made here in terms of size, shape, colour and composition in order to represent an argument to a particular audience in the most apt way. One could, for example, choose the default design option when creating a bar chart to represent data. This would comprise blue bars on a grey background. There are a host of other design choices that could be made, however, such as using different colours for different bars for ease of comparison or making the spaces between the bars narrower or wider, including horizontal lines to facilitate ease of reading. The range of options for representation of information is endless and can be creative depending on the communicative purpose and audience (see Abbildung 2).

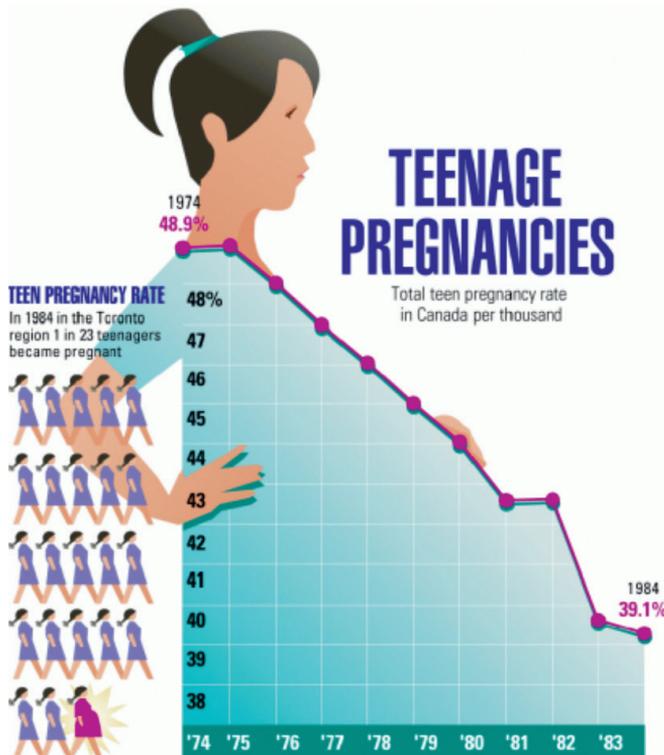


Abbildung 2: Authorial engagement in infographics

The representational choices made in *Abbildung 2* may not be appropriate in certain academic disciplines, and may, in fact, weaken academic voice, whereas they function well in popular journalistic genres. However, in creating information graphics, we need to be aware of the full range of representational resources in order to make appropriate selections for the particular domain in which we are operating, both in terms of content and voice. Understanding the relation between agency and constraints is crucial for exploring how we construct authorial voice here. As Thesen describes it, «voice, like language, is never neutral; it is always in tension between pulls towards convention (centripetal forces) and pushes away from the centre towards more hybrid, experimental and open forms» (Thesen 2014, 6). I have shown that authorial engagement in information graphics is largely realized through the choice of type of graphic and the composition of the graphic.

I want to move on to think about something a little different, to see how the notion of authorial engagement manifests in three-dimensional texts. In certain courses and subjects, students need to produce three-dimensional texts for assessment. Although these texts do not necessarily involve writing, they are academic texts produced for assessment. Examples of such text include architectural models, jewellery designs, art, engineering models. I have argued that authorial engagement is made manifest in designed artefacts through material choices around the surface of the artefact, the substance of the artefact, and through the traces of the tools of production (Archer 2018). In terms of the surface of the artefact, colour contributes to meaning-making through associations or symbolic meanings and through combinations of colours, hues, degrees of contrast, degrees of saturation and purity. Surface texture is another aspect to consider, for instance, metals, natural materials and synthetics could have high shine, be polished or unpolished, be hammered, embossed, rough or smooth, shiny or matt. Finally, light and shadow are of interest in terms of surface choices. Light reflects off surfaces and is influenced by the surface texture and material. In *Abbildung 3*, the surface texture of the earrings is smooth and polished. Transparency and opacity are employed as semiotic resources, as is light and surface reflection.