

Bedeutungen (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachlernens

Esther Wiesner

Abstract

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der multimodalen Konzeption von Sprache und erörtert die Frage, wie Kinder sprachhandeln, wenn man Lernen multimodal angeht.

Im Unterricht muss den verschiedenen kommunikativen Voraussetzungen für das multimodale Herstellen von Bedeutungen Rechnung getragen werden. Denn entsprechend konzipierter Unterricht stellt grundsätzliche Ressourcen fürs Sprach- und Fachlernen bereit.

Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie durch die Betrachtung von Sprache in ihrer Multimodalität schulisches Sprachlernen reflektiert werden kann (Abschnitt 1). Da Sprache sozial in der Kommunikation emergiert, sind verschiedene kommunikative Bedingungen in den Blick zu nehmen. Dabei geht es um direkte Kommunikation bzw. um Interaktion einerseits, andererseits um zerdehnte Kommunikation bzw. um Sprachhandeln über Raum-Zeit-Grenzen hinweg (Abschnitt 2). Beide Kommunikationssituationen sind schulisch von Bedeutung, denn Unterricht strebt sprachliche und mithin literale Kompetenz als prominentes Lernziel an. Daher wird erörtert, wie das Sprachlernen und damit das Ko-Konstruieren bzw. das Konstruieren von Bedeutungen in den beiden Kommunikationssituationen funktioniert. Weil Schriftlichkeit im Lauf der Schulzeit zunehmend wichtig wird, fokussiert Abschnitt 3 besonders auf die zerdehnte Kommunikation und damit auf die Literalität. Anschliessend wird der Frage nachgegangen, welche Rolle die Multimodalität für das Herstellen von Bedeutungen hat. Exemplarisch veranschaulicht wird dies für Kindergarten und Primarschule anhand der Intervention aus der explorativen Studie «myPad multimodal» (Abschnitt 4).

Schlüsselwörter

Multimodalität, Sprachlernen, Ko-Konstruktion, Interaktion, Konstruktion, zerdehnte Kommunikation, Unterricht

⇒ *Titre, résumé et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Esther Wiesner, Pädagogische Hochschule FHNW, IFE, Zentrum Lesen, Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, esther.wiesner@fhnw.ch

Bedeutungen (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachlernens

Esther Wiesner

1 Multimodalität

1.1 Sprachhandeln als multimodales Phänomen

Im Sprachhandeln konstruiert man Bedeutungen – man lernt, beispielsweise: Was ist ein Frosch? Was bedeutet Atmung? Was heisst Lesen? Bedeutungen emergieren in und anhand von (Ko-)Konstruktionen, i. e. Lernen findet im Austausch mit der Um- oder Mitwelt statt: in Auseinandersetzung mit anderen, sei es der Lehrperson oder den Peers, sei es anhand von Daten: Objekten wie beispielsweise einem Frosch, Objektivierungen wie einem Torso, oder anhand zeichenfixierender¹ Dokumente wie einem Lehrmittel.

Sobald wir Sprache verwenden, handeln wir: Wir fragen, informieren, erklären, argumentieren, unterhalten etc. Und Sprachhandlungen vollziehen sich multimodal: Mündlich Vortragende beispielsweise nutzen deiktisch sowohl den mit der Adressatenschaft geteilten Raum (vgl. Grube & Magyar-Haas, 2012; Hausendorf, Mondada & Schmitt, 2012) als auch ihren eigenen Körper als kontextuell gegebene Kommunikationsressourcen. Damit die Adressierten also zu einem maximalen Verständnis des Vortrags kommen, sind sie auf all ihre Sinne angewiesen (1967, 1981; Hausendorf, 2012; Kress, 2010): So nehmen sie online Raumverhalten wahr, zusammen mit Blick- und Körperbewegung, mit Gestik, Mimik und Stimmeneinsatz, die gemeinsam wie die Instrumente in einem Orchester (Kress, 2010, 2015) in unterschiedlichen Konstellationen zur Ko-Konstruktion anleiten. Greifen Vortragende darüber hinaus auf Medien zurück, müssen zusätzlich Bezüge zu den verschiedenen Schrift-, Bild-, Audio- und Filmanteilen und v. a. ihren semiotischen Beziehungen hergestellt werden, um zu einem umfassend kohärenten Verständnis des Vortrags zu kommen.

Ersichtlich wird: Sprachhandeln vollzieht sich in vielfältiger Materialisierung, was sich in der Verwendung verschiedenster Modi niederschlägt. Denn sobald man Sprache gebraucht, muss man sie verkörperlichen und sie wird zum Wahrnehmungseignis (vgl. dazu auch das Konzept des «embodiment» in Jewitt, 2014, S. 132–134). In Situationen prototypischer Interaktion wird sie körpergebunden, audio-visuell wahrnehmbar: anhand von geformtem Schall (vgl. Häcki Buhofer, 2000) und gekoppelt an Mimik, Gestik und Raumverhalten (vgl. Hausendorf, 2015; Knoblauch, 2013). Und Raum-Zeitgrenzen überwindende Kommunikation vollzieht sich anhand der Fixiertheit von Sprache und Zeichen.² Obwohl weiterhin sehr präsent, ist Schrift hierbei aufgrund der Entwicklungen und der Demokratisierung in der digitalen Kommunikationstechnik nicht mehr der generell vordringliche Modus, sondern emergiert in Konstellation mit anderen Modi wie Bildern oder Filmen (vgl. Kress, 2015, S. 224; Barton & Lee, 2012).

Seitens der Linguistik (und der Sprachdidaktik) wird Sprache zumeist als Verbalsprache konzipiert,³ die in mündlicher Verwendung allenfalls durch para- und nonverbale Sprache begleitet wird und die fixiert in Form von Schrift auftritt. Nimmt man jedoch den Handlungswert von Sprache in Kommunikation ernst, greift diese Konzeption zu kurz: Um Kommunikation angemessen zu erfassen, darf Verbalsprache nicht von denjenigen Modi getrennt betrachtet werden, in deren Verbund sie sich äussert. Schmitt spricht von einer prinzipiellen «Egalität» der Modi (Schmitt, 2015, S. 44), die interaktionslinguistisch als «Ausdrucksressour-

¹ Da Sprache nicht nur materiell, sondern auch digital für zerdehnte Kommunikationssituationen haltbar gemacht werden kann, spreche ich nicht in Anlehnung an Nussbaums Texte «auf Papier» (1991: 135) von der «Materialität» von Texten oder Dokumenten, sondern von ihrer «Fixiertheit» (vgl. hierzu insbesondere Abschnitt 3).

² Gemeinhin spricht man – wie etwa Hausendorf (2015, S. 114) – von Textkommunikation, worunter das Kommunizieren mithilfe bzw. anhand von Schrift gemeint ist. Da im vorliegenden Kontext die Schriftlichkeit als solche aber überwunden werden soll, um alle Modi, die kommunikativ eingesetzt werden, in den Blick zu nehmen, spreche ich allgemeiner in Ehlich's Sinn (1984) von «zerdehnter» Kommunikation. Üblicherweise wird eine solche auf Basis von Texten vollzogen; im hier vertretenen Verständnis und in meinem Wording jedoch auf Basis von «sprach- bzw. zeichenfixierenden Dokumenten» (siehe Fussnote 1).

³ Diese Vorrangstellung von Verbalsprache ist historisch-technisch bedingt (vgl. Reichertz & Wilz, 2013, S. 44f.; Schmitt, 2015, S. 43f.).

cen» verstanden werden (vgl. exemplarisch Schmitt, 2015, S. 45; Kress, 2015, S. 226). Verbalsprache lässt sich somit nicht von paraverbalen Merkmalen, von Mimik, Gestik und Raumverhalten bzw. von Bildern und Grafiken etc. trennen. Diese unterschiedlich repräsentierten Kommunikationsmittel werden wahrnehmbar eingesetzt, um Lesbarkeit herzustellen, d. h. um gelesen oder eben interpretiert zu werden (vgl. hierzu auch Holly, 2015, S. 78, dies in Referenz auf Fricke 2013). Kommunizierende greifen damit auf die verschiedenen in einer Situation verfügbaren Ressourcen zurück, die ihnen für das Erreichen ihrer Kommunikationsziele dienlich sind, wie das eingangs angeführte Vortragsbeispiel zeigt (vgl. S. 2).

Gegenüber direkten Situationen gestaltet sich Kommunikation in «zerdehnten» Situationen (Ehlich, 1984) erheblich schwieriger: Hier, in der produktiven Auseinandersetzung mit einem materiell oder digital fixierten Dokument stehen Produzierende vor der Aufgabe, für sich allein und raumzeitlich versetzt die Bedürfnisse ihrer AdressatInnen zu antizipieren – wie etwa LehrmittelautorInnen diejenigen von SchülerInnen. Das heisst, um eine kommunikative Funktion möglichst erfolgreich zu etablieren, müssen die Produzierenden versuchen, Lesbarkeit herzustellen, indem sie ihr Dokument per Schrift, Ziffern, Bildmaterial etc. so anlegen, dass andere in einer raumzeitlich differenten Situation im konstruktiven Rezeptionsprozess daraus wiederum Kohärenz und mithin Bedeutungen herstellen können. Erfolgreich ist ein Dokument, wenn die kommunikative Funktion umgesetzt wird, wenn also die Rezipierenden sich nach der Lektüre entsprechend der Autorintention als informiert, instruiert oder auch gewarnt, eingeladen oder gut unterhalten betrachten. Dazu müssen die Rezipierenden anhand der verschiedenen Modi und derer semiotischen Bezügen eine mentale Repräsentation des Kommunikationsgegenstands aufbauen können, die im Kern derjenigen der Produzierenden ähnlich ist (Ehlich, 1984; Portmann, 1991) (zur Lesbarkeit: vgl. Abschnitt 2.2; vgl. auch Dittmar et al., i. d. B.).

In direkter oder zerdehnter Situation stehen demnach unterschiedlichste Repräsentations- oder Darstellungsformen als **Kommunikationsressourcen** zur Verfügung, die man mit Kress (2009) als **Modi** bezeichnet: Wie in den vorherigen Abschnitten dargelegt, kann Verbalsprache als geformter Schall, als Gebärde oder aber in Form von Buchstaben materialisiert werden. Zu ihrer Veräusserlichung bzw. Verbreitung kann auf unterschiedliche **Medien** als **Verbreitungstechnologien** zurückgegriffen werden (Jewitt, 2004, S. 184): Lautlich lässt sich Verbalsprache durch das Medium der Stimme oder aber in Form einer synthetischen Digitalaufbereitung realisieren, visuell als Gebärde oder Geste anhand des menschlichen Körpers, Buchstaben finden ihren Ausdruck beispielsweise handschriftlich auf Papier, in den Sand gemalt oder als SMS. Das heisst: In einem Vortrag über den Frosch werde ich zur Veranschaulichung seines Quakens wohl vorrangig auf den auditiven Modus zurückgreifen; dazu stehen mir unterschiedliche Medien zur Verfügung (der Frosch selber oder eine Audioaufnahme auf dem Tablet beispielsweise). Seine Entwicklung aus dem Laich, über die Kaulquappe hin zum Frosch werde ich eher grafisch darstellen und die Stadien verbalsprachlich (mündlich/gestisch und/oder schriftlich) komplementieren; auch hier kann ich auf verschiedene Medien zurückgreifen. Seine unterschiedlichen Farben und Formen könnte ich mit Worten zu beschreiben versuchen, würde mich aber zusätzlich auf Bildmaterial stützen. Anhand des Froschvortrags werden drei Aspekte deutlich:⁴

- 1) Modi haben je eigene «Affordances» (vgl. Kress, 2009, 2015; Bezemer & Kress, 2008; wobei das Konzept zurückgeht auf Gibson, 1977), d. h. verschiedene Potenziale und Qualitäten, um Sachverhalte darzustellen. Dabei ist keinem Modus situationsübergreifend der Vorrang zu geben: Das Quaken eines Froschs oder der Gesang eines spezifischen Vogels wird wohl angemessener auditiv dargestellt, für eine Argumentation hingegen ist Schrift wahrscheinlich zweckdienlicher als ein Lied.
- 2) Modi treten im Verbund mit anderen auf, in dieser simultanen Multimodalität stellen sie im sequenziellen Verlauf situationsspezifische Bedeutungen her.
- 3) Ein Modus kann in verschiedenen Medien vorkommen, wobei das Medium die Erscheinungsform des Modus mitprägt: So gestaltet sich ein Buchtext gänzlich anders als ein SMS- oder ein in den Sand geschriebener Text – je nachdem eben, in welchem Medium der Modus der Schrift realisiert wird.

⁴ Zu Modus und Medium siehe Wiesner 2016.

1.2 Sprachlernen als multimodales Sprachhandeln im Unterricht

Die eben aufgelisteten Tatsachen, dass Modi unterschiedliche Potenziale und Qualitäten aufweisen (1), dass Modi immer in spezifischen Konstellationen mit anderen vorkommen (2) und dass sie dabei vom jeweiligen Medium mitbestimmt werden (3), sind relevant für Rezeption und Produktion von Wissen – gerade im schulischen Kontext: Die Strukturierung von Sprache auf Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben, die leitend war in der Konzeption für Schulsprache in HarmoS, im Lehrplan 21 und im PER, ist analytisch und konzeptionell wichtig. Sie darf allerdings nicht missverstanden werden als eine didaktische Vorgabe, die durch ein separiertes Abarbeiten der vier Domänen Sprachlernen organisiert. Genau dies wird aber schulisch häufig getan: Sprachlernen wird in getrennten «Sprachhandlungs»-Domänen durchgeführt, anstatt dass diese Domänen als rein analytisch separierte Komponenten einer Gesamtkonzeption erkannt werden. Unglücklicherweise wird Sprachhandeln so in seinem kommunikativen Potenzial beschnitten, dadurch seines eigentlichen Zwecks beraubt und also ad absurdum geführt, denn ein solches Sprachlernen

- separiert Mündlichkeit generell von Schriftlichkeit,
- reduziert Mündlichkeit auf stimmlich verbalisierte Wörter und Schriftlichkeit auf die Beschäftigung mit schriftlichen (Buchstaben-)Texten,
- nimmt reduzierend nur hierarchieniedrigere Kompetenzen in den Blick: etwa das wohlgeformte, grammatisch korrekte Sprechen (in dialogischen Unterrichtsgesprächen und in monologischen Vorträgen) und das Anwenden von Grammatik und Rechtschreibung (beim Schreiben von Aufsätzen),
- lässt das Kommunizieren als Hauptfunktion von Sprachhandeln aussen vor und
- blendet die Tatsache der Materialität von Sprachhandeln systematisch aus, so etwa die visuelle Komponente von mündlicher Sprache in Mimik, Gestik oder Gebärden, und ignoriert damit Implikationen, die für das Herstellen von Bedeutungen, i. e. für das Lernen zentral sind und die aus der Unterschiedlichkeit der verschiedenen Materialisierungen resultieren (vgl. die Überlegungen zur «Lesbarkeit» in Abschnitt 2.2).

Tatsächlich lässt sich sowohl in schulischen als auch in ausserschulischen Situationen der Vollzug körper- und medienbezogener Multimodalität kaum separieren: Interagierende können Objekte, Objektivierungen, Medien oder sprach- bzw. zeichenfixierende Dokumente nutzen. Objektivierungen – wie das Modell eines Torsos – veranschaulichen zum Beispiel den Unterrichtsgegenstand, etwa die Lunge. Und durch den Einsatz medialer Mittel wie der Wandtafel, dem Schulbuch, einer Audioaufnahme oder einer Powerpointpräsentation werden Lern- oder Gesprächsgegenstände anhand vielfältiger Modi mitkommuniziert.

Objekte, Objektivierungen und Medien sind eng an den Körper von Handelnden und damit an Handlung gebunden, indem sie als Ausweitung der Sinnesorgane und also des Körpers gefasst werden können: Ein Stock zum Zeigen, ein Mikrofon zum Sprechen, ein Objektiv zum Sehen etc. Sie dienen uns dazu, unsere Sinne zu verstärken oder auszuweiten und auf diese Weise unseren Handlungsraum zu vergrößern bzw. zu bespielen.

Deutlich wird unter einer solchen Perspektive auf Sprachhandeln auch, dass Handlung immer etwas Triadisches ist. Sie umfasst neben der eigenen Person (Ego) mindestens einen anderen (Alter) und mindestens einen Gegenstand (einen Gesprächsgegenstand: einen konkreten wie einen Frosch, auf den man zeigt, oder einen abstrakten, wie etwa einen Traum, von dem man erzählt; eine Objektivierung wie einen Torso oder ein Medium wie ein Tablet).⁵ Um Gegenstände handelnd zu benutzen, müssen sie mit dem Körper geschaffen oder zumindest bedient werden.

Objekte (gerade auch Medien wie das genannte Tablet) sind Materialisierungen historisch gewachsenen kommunikativen Wissens, sie können mit Reichertz und Wilz (2013, S. 47) als «historische Gesten» bezeichnet werden. In ihnen materialisiert sich Wissen aus früheren Zeiten, bereitgestellt für Gegenwart und Zukunft. Objekte sind Ausdruck kommunizierter Handlungen und damit von Sinn – das gilt für den Zeigestock oder den Bleistift genau gleich wie für das Tablet oder einen Händetrockner.

Für Kommunikationssituationen bedeutet dies: Gleichsam wie in einem Orchester kommen situations- und kontextspezifisch verschiedenste Modi in unterschiedlichen Konstellationen (und Medien) gleichzeitig zum

⁵ Als «Gegenstand» kann also ganz Unterschiedliches fungieren.

Einsatz. Und in ihrer jeweiligen Gesamtheit werden sie – nicht immer bewusst, jedoch immer sehr gezielt – genutzt, um zu kommunizieren, d. h. um mit dem Gegenüber zu Ko-Konstruktionen zu kommen.

Sinnvollerweise sollte Sprachhandeln auch schulisch deutlich kontextbewusster konzipiert und reflektiert werden. Nur so können «joint interactions» (Biancarosa & Griffiths, 2012) stattfinden und Formen von Anschlusskommunikation gezielt genutzt werden. Hier bestehen darüber hinaus Anschlussmöglichkeiten an Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen aus deren familialen und freizeitlichen Kontexten. Bestehende sprachliche und mithin literale Praxen sollten nicht ignoriert werden: weder diejenigen der Lernenden noch die gesellschaftlich geltenden, kontextabhängig voneinander verschiedenen Praxen. Denn der Graben zwischen Schule einerseits und Familie sowie Freizeit andererseits bzw. zwischen formellem und informellem Sozialisationskontext wird zusätzlich vergrößert, wenn Unterricht die außerschulischen kommunikativen bzw. literalen Praxen vernachlässigt (Wiesner, 2014). Während in informellen Kontexten das multimodale Moment immer da ist, veranschlagt die Handhabung im formellen Kontext der Schule eine primäre, wenn nicht gar singuläre Stellung von Verbalsprache. Bestenfalls werden körperbezogene Modi als Para- und Nonverbalität in flankierender Funktion konzipiert – zur Untermalung, Veranschaulichung, Verstärkung oder Abschwächung. Dass Sprachhandeln aber weit mehr als die Verbalsprache umfasst und als Teil von Kommunikation etwas genuin Soziales ist, wird konzeptionell und didaktisch i. d. R. aussen vor gelassen bzw. verkannt und folglich auch zu wenig genutzt.

2 Ko-Konstruktionen vs. Konstruktionen – direkte vs. zerdehnte Kommunikation

Das Feld von Interaktion und zerdehnter Kommunikation bedarf noch immer theoretischer Klärung (Hausendorf, Lindemann, Ruoss & Weininger, 2015, S. 118). Beide Kommunikationssituationen spielen eine Rolle im Unterricht, wobei im Sinn von Sprach- und Literalitätsbildung eine curricular zunehmende Hinwendung zur Schriftlichkeit, i.e. zur sprach- bzw. zeichenfixierten Kommunikation stattfindet. Die damit verbundenen unterschiedlichen situativen Voraussetzungen für Sprachhandeln sollten – wie in Abschnitt 1.2 dargestellt – im Unterricht vermehrt berücksichtigt werden, weshalb sie in den Abschnitten 2.1 und 2.2 separat linguistisch ausgeleuchtet werden, wobei bereits Bezüge zur Sprachdidaktik hergestellt werden, die dann im Folgeabschnitt 3 fokussiert werden.

2.1 Bedeutungen ko-konstruieren: Interaktion und Anwesenheit

Zunächst wird die zentrale Rolle von Anwesenheit in Interaktion herausgestellt, ohne die Ko-Konstruktionen nicht möglich wären. Zusätzlich verdeutlicht wird der Stellenwert von Anwesenheit durch den danach folgenden Abschnitt 2.2, in dem es um Konstruktionen in zerdehnter Kommunikation unter Verzicht auf Anwesenheit geht und wo sprachdidaktische Überlegungen die interaktionslinguistischen komplettieren.

Goffman (etwa 1967, 1974, 1981) und dem kommunikativen Konstruktivismus (Knoblauch, 2013; zurückgehend auf: Berger & Luckmann, 2002 [1966]) folgend kann unsere Umwelt als genuin sozial aufgefasst werden, insofern als andere empirisch immer da sind und unser Sein also ein Sein mit anderen ist, mit denen wir kommunizieren. Dabei muss alles sozial Relevante empirisch fassbar werden: Dies wird es, indem man es kommuniziert und also veräußerlicht bzw. materialisiert. Nur was wahrnehmbar ist, ist accountable und dadurch soziale Wirklichkeit (Hausendorf, 2015, S. 48). Als wahrnehmbare, empirisch fassbare – oder eben: lesbare – Handlung ist der körperliche Vollzug von Zeichen ein zeitliches Ereignis. Durch das Materialisieren von Sprache bzw. von Zeichen in der Zeit machen sozialisierte Gesellschaftsmitglieder handelnd ihr situatives Verständnis von Wirklichkeit deutlich und erfahrbar, wodurch sie sich und anderen Orientierung anzeigen. Sie schaffen auf diese Weise einen Handlungsablauf, aus dem sequenziell Zugzwänge resultieren, die das Fortschreiten der Interaktion organisieren und sicherstellen (vgl. Bergmann, 2015, S. 39).

Ort des Sprachhandelns ist die Kommunikation (Goffman, 1967; Hausendorf et al., 2012; Knoblauch, 2013). Kommunikation allerdings ist ihrerseits NICHT auf Sprache angewiesen, sondern funktioniert auch ohne sie (Hausendorf, 2015, S. 45, in Referenz auf Goffman 1964). Betont wird diese Tatsache seitens der Interaktionslinguistik mit Referenz auf Goffmans Konzept der «co-presence» (1963) und auf Luhmann (1984) (exemplarisch: Hausendorf et al., 2015, S. 119; Schmitt, 2015, S. 46). Gerade Gespräche beispielsweise (die immerhin ausschlaggebend für die «Gesprächs-» oder «Diskurs-» Analyse und deren Bezeichnungen waren) sind Interaktionen, für die Verbalsprache keine Voraussetzung ist (Hausendorf 2015: 46): Man denke etwa an das stumme Gespräch, wenn andere dabei sind, an die stille Vertrautheit von Freunden oder an Gebärdensprache.

Co-Presence bzw. Anwesenheit⁶ hingegen gilt als unabdingbar für Interaktion (und damit natürlich auch für Sprache in Interaktion). Zur Untermauerung dieser Positionierung wird die genuine Sozialität von Interaktion ins Feld geführt:

«Wichtig(er) erscheint [...], dass es bei dem, was im Gespräch und allgemein beim Sprechen und Zuhören passiert, nicht nur und nicht primär um etwas wie «Sprachhandeln» oder «Sprachverwendung» geht [...], sondern um ein eigenständiges soziales Geschehen, das auf Sprache nicht angewiesen ist, weder in onto- noch in phylogenetischer Hinsicht» (Hausendorf, 2015, S. 46).

Die Interaktionslinguistik argumentiert auf diese Weise gegen die Auffassung, wonach Interaktion mit einer Handlung startet, in deren Folge jeweils auf die vorangegangenen Handlungen reagiert wird. Vielmehr beginnt Interaktion mit der sogenannten «Wahrnehmungswahrnehmung», d. h. indem Anwesende sich einander bewusst werden und merken, dass sie wahrgenommen werden:

«Anwesenheit darf deshalb nicht als eine der Interaktion äusserliche ‚körperliche‘ Bedingung gesehen werden, sondern als ein in und mit der Interaktion erst hervorgebrachter Effekt: Anwesenheit wird im Medium der Wahrnehmungswahrnehmung interaktiv erzeugt, sie ist ein *interactional achievement* strictu sensu.» (Kursivsetzung im Original) (Hausendorf et al., 2015, S. 119)

Im Zusammenhang mit den elektronischen Kommunikationsformen hat sich u. a. Imo (2013) gemäss Hausendorf (vgl. 2015, S. 118 f.) dafür ausgesprochen, den Interaktionsbegriff auch auf zerdehnte Kommunikation auszuweiten und ihn also vom Prinzip der Anwesenheit zu lösen. Auf das von Schegloff (1982) formulierte «*interactional achievement*» kann jedoch nicht genug hingewiesen werden: Die gemeinsame Hervorbringung jeglicher Bedeutung in Interaktion ist eine empirisch beobachtbare Tatsache. Und hierin liegt der grosse Unterschied zwischen Interaktion als direkter Kommunikation und Formen von zerdehnter Kommunikation: Ohne Anwesenheit gibt es kein aufeinander bezogenes, online vonstattengehendes Handeln und also keine Ko-Konstruktionen. Der Zweck von Interaktion liegt jedoch in den Verfahren, anhand derer Handelnde Bedeutungen ko-konstruktiv vollziehen und so gemeinsam Wirklichkeit hervorbringen (vgl. Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft, 2015). Ko-Konstruktionen ins Zentrum zu rücken und damit alle an einer Handlung Beteiligten – gerade auch die goffmanschen «bystander» (1981, S. 132–136) –, entspricht aus Sicht der Gesprächsforschung einer Ausweitung des Blicks auf das Gespräch oder eben: auf das Sprachhandeln. Ko-Konstruktionen bieten aber als multimodale Handlungsverfahren die einzige Möglichkeit, Interaktion zu erfassen, da so alle für die Bedeutungskonstitution genutzten Kommunikationsressourcen in ihrem empirischen semiotischen Beziehungsgefüge berücksichtigt werden, die für die Handelnden selber relevant sind. Ko-Konstruktionen emergieren sowohl für Handelnde als auch für die Interaktionslinguistik im Vollzug von wahrgenommenen, lesbar gemachten multimodalen Ressourcen.⁷

Die drei folgenden Prinzipien können als Grundpfeiler (der Analyse) von Interaktion, anhand derer *Interactional Achievements* festgemacht werden, ins Zentrum gestellt werden (Dausendschön-Gay et al., 2015, S. 31f.): mit Referenz auf Goffman und Kallmeyer 1. das Prinzip der «Ko-Operation», mit Referenz auf Goodwin & Goodwin 2. dasjenige der «Ko-Orientierung» und mit Referenz auf Schmitt 3. dasjenige der «Ko-Ordination». Dem fügen Dausendschön-Gay et al. (2015) die Ko-Konstruktion als 4. Vollzugs- und Analysebereich an. Auch wenn sie Ko-Konstruktionen explizit nicht als Eigenschaft von Handlungsverfahren verstanden wissen wollen, sollten diese m. E. gerade nicht als vierter Bereich klassieren, sondern als überspannendes Konzept: Als Verfahren und gleichzeitiges Ziel von Interaktionen, das im Vollzug hervorgebracht wird, nimmt es einen besonderen Erkenntniswert ein (vgl. hierzu auch Bergmann, 2015, S. 39 f.; oder auch Schmitt, 2015, S. 46).⁸

⁶ Wobei mit Anwesenheit auch eine medial vermittelte gemeint sein kann, sofern alle Beteiligten einander wahrnehmen, wie etwa im Fall von Telefonaten oder durch den Einsatz von skopischen (i. e.: screenbasierten) Medien, wodurch Anwesenheit in «synthetischen» Situationen zustande kommt (vgl. Reichertz & Wilz, 2013, S. 41).

⁷ Dabei gibt es eine Vielzahl von Ansätzen, die sich mit Interaktion und Sprache befassen, die dabei aber bedeutsame Unterschiedlichkeiten bezüglich Gewichtung, Methodologie und Erkenntnisinteresse aufweisen (für eine wissenschaftsgeschichtliche Herleitung und eine Kurzübersicht über die verschiedenen Ansätze siehe Schmitt, 2015).

⁸ Unter dem im vorliegenden Beitrag zentral gesetzten Fokus von Anwesenheit als konstitutiv für Ko-Konstruktionen ist es nicht dienlich, wie in meinen bisherigen Arbeiten in Anlehnung an die Handhabung in der Literalitätsforschung (i. e. Groeben, 2004; Hurrelmann, 2004; Groeben & Christmann, 1995; Nussbaumer, 1991) Schreiben und Lesen ebenfalls als Interaktionen zu bezeichnen. Zwar vollziehen sich Handlungen im Zug dieser beiden Tätigkeiten anhand von Konstruktionen, die im Austausch

2.2 Bedeutungen konstruieren: Zerdehnte Kommunikation unter Verzicht auf Anwesenheit

Bedeutungen so zu konstruieren, dass sie lesbar werden, d. h. Wahrnehmbarkeit oder eben Lesbarkeit herzustellen, ist auf Basis sprach- bzw. zeichenfixierender Dokumente anforderungsreicher als auf Basis von Anwesenheit in Interaktion: Entsprechend wird Schreiben gemeinhin als schwieriger erachtet als (dialogisches) Sprechen. Anstelle von Ko-Konstruktionen müssen zunächst Schreibende und später Lesende jeweils allein in Auseinandersetzung mit sprach- bzw. zeichenfixierenden Dokumenten Bedeutungen konstruieren. Der entsprechende Aufwand ist für beide Parteien bedeutend grösser als im Kontext von Interaktion. Und auch für den Fall, dass – vermittelt über das sprach- bzw. zeichenfixierende Dokument – keine Kommunikation zwischen Schreibenden und Lesenden zustande kommt, resultiert daraus ein unter sprach- und insbesondere literalitätsdidaktischer Perspektive hoher Gewinn für die Beteiligten: Er liegt in den Konstruktionsprozessen, die in Auseinandersetzung mit dem Kommunikationsgegenstand stattfinden und im Zug derer sich Handelnde sowohl beim Produzieren eines Dokuments als auch beim Rezipieren desselben unterschiedlichste Bedeutungsaspekte des Kommunikationsgegenstands erarbeiten. Insofern ist aus Sicht des Sprachlernens nicht einzig bedeutsam, ob sich Kommunikation in dieser zerdehnten Situation zwischen Produzierenden und Rezipierenden vollzieht oder nicht.

Lesbarkeit muss in zerdehnten Kommunikationssituationen⁹ ohne das Prinzip der gleichzeitigen Anwesenheit hergestellt werden. Lesbarkeit auf diese Weise zu etablieren, ist herausfordernder und bezüglich Kognition und Sprachhandeln voraussetzungsreicher als das Kommunizieren auf Basis von Anwesenheit in der Interaktion.

Während Lesbarkeit in der Interaktion online anhand von Ko-Konstruktionen und in Ko-Operation, Ko-Orientierung und Ko-Ordination etabliert wird, muss sie in zerdehnter Kommunikation zunächst beim Schreiben konstruktiv angeleitet und später wiederum beim Rezipieren durch die Adressatenschaft konstruktiv hergestellt werden. Auch Hausendorf et al. sehen Lesbarkeit als konstruktiven Prozess, schliessen sie aber für Interaktion gänzlich aus und siedeln sie einzig im Lesen – nicht aber im Schreiben – an:

«Lesbarkeit ist etwas, das weder dem Autor noch der Leserin exklusiv zugeschrieben werden kann, sondern im Moment der Lektüre als Effekt der Auswertung von Lesbarkeitshinweisen als soziales Phänomen emergiert.» (Hausendorf et al., 2015, S. 133)

Lesbarkeit entsteht im Lesen:¹⁰

«Lesen ist, so die Vorstellung, nichts anderes als das selbstverständlich-routinisierte Auswerten von Lesbarkeitshinweisen, wobei Lesende nicht nur auf die schriftsprachlichen Erscheinungsformen, sondern immer auch auf das in der Lektüresituation über die Sprache hinaus Wahrnehmbare und das aus Lektürekontexten bereits Vertraute und häufig nicht Versprachlichte zurückgreifen können. Es gibt deshalb nicht nur sprachliche, sondern auch wahrnehmbare und vertrautheitsabhängige Lesbarkeitshinweise.» (Hausendorf et al., 2015, S. 121)

Gemeint sind sozialisatorisch verinnerlichtes Wissen, Charakteristika der sozialen Situation, in der man auf einen Text oder ein Dokument trifft, die damit verbundenen Frame- und Skriptenerwartungen bzw. das ent-

mit Sprache, unter Rückgriff auf die eigenen Ressourcen, verschiedenen Wissensbeständen und kommunikativen Situationsmerkmalen stattfinden: Schreibende müssen die Bedürfnisse ihrer Leserschaft antizipieren und in sprach- bzw. zeichenfixierenden Dokumenten in einer Weise anlegen, dass Lesende ihnen Lesbarkeit zusprechen können, dennoch sind diese reflexiven Handlungen zeitversetzt. Obwohl also Schreibende und Lesende vielfältige kognitive Konstruktionsleistungen in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Datenquellen (das eigene Wissen, das zu Rezipierende) vollziehen müssen, bleiben diese Handlungen dennoch immer vom Gegenüber abgekoppelt. Direkte und zerdehnte Kommunikation unterliegen damit genuin anderen Vollzugsbedingungen, denen auch begrifflich Rechnung getragen werden sollte. Nur direkte Kommunikation wird demnach – dem engen Verständnis Hausendorfs oder Knoblauchs folgend – als Interaktion bezeichnet. Entsprechend wird im vorliegenden Text Bedeutungskonstitution nur in Interaktion als Ko-Konstruktion verstanden, innerhalb von zerdehnter Kommunikation hingegen als Konstruktion.

⁹ Hausendorf spricht sich gegen die «Zerdehntheit» der «Sprechsituation» nach Ehlich (1984) aus. Bezogen auf «Sprechen» ist diesem Votum zuzustimmen; auf Schreiben bzw. breiter auf Kommunikation bezogen möchte ich die Zerdehntheit jedoch gelten lassen. Die Kommunikationssituation muss ja nicht zwingend ein Sprechereignis (sondern ein Schreibereignis) und noch nicht einmal ein Verbalsprachereignis beinhalten (etwa im Fall von Bildern), sondern umfasst mehr, nämlich das multimodale Kommunizieren.

¹⁰ Etliche Male bereits im Produktionsprozess, wenn (geübte) Produzierende ihren bis dahin produzierten Text selber lesen.

sprechende Wissen, ganz abgesehen von dokumentimmanenten Parametern, etwa auf Ebene Design oder Layout (einer Zeitung, eines Zeitschriftenartikels). Lesbarkeit vollzieht sich damit erst in der tatsächlichen Lektüre, wenn Lesbarkeitshinweise ausgewertet werden. Und erst dann – in der Lektüre von Lesenden, die nicht gleichzeitig auch Schreibende waren – kommt es tatsächlich zur Kommunikation über Raum-Zeit-Grenzen hinweg. Grundlegend für zerdehnte Kommunikation ist also letztlich die Unterstellung einer «Lesepräsenz» (Hausendorf et al., 2015, S. 122).

Bezüglich Lesepräsenz und Lesbarkeit weiche ich konzeptionell von der Darstellung in Hausendorf et al. (2015) ab, deren Darlegungen ich ansonsten folge: Mit Referenz auf die fokussierte Ethnografie sensu Knoblauch (2013, 2015; vgl. auch: Knoblauch, Wiesner, Isler & Künzli, 2017) und die Schreibforschung sensu Nussbaumer (1991) spreche ich mich gegen eine Parallelisierung von Anwesenheit und Lesbarkeit aus. Entsprechend der Anwesenheit in Interaktion sehen Hausendorf et al. (2015) in der Lesbarkeit das Pendant für sprach- bzw. zeichenfixierte Kommunikation. Das heisst, sie fassen die beiden Prinzipien als je kommunikationsspezifische Voraussetzung und als je kommunikationsspezifisches Interactional Achievement (2015, S. 120; vgl. auch Hausendorf, 2015, S. 46), während ich im vorliegenden Text Lesbarkeit als Interactional Achievement fasse, das unter verschiedenen Voraussetzungen hergestellt werden muss, nämlich einmal mit, das andere Mal ohne Anwesenheit.

Die unterschiedliche Handhabung resultiert aus der Gleichsetzung von Lesbarkeit und Lektürepräsenz in Hausendorf et al. (2015). Lektürepräsenz verstehen sie – und hierin folge ich ihrer Darstellung – für sprach- bzw. zeichenfixierende Kommunikation als eine Art Pendant zu Anwesenheit in Interaktion. M. E. umfassen die beiden Konzepte, also Lesbarkeit und Lektürepräsenz, jedoch nicht dasselbe: Lesbarkeit muss sowohl in Interaktion als auch in zerdehnter Kommunikation konstruktiv angeleitet bzw. hergestellt werden. Grundsätzlich dabei involvierte Ressource bietet im ersten Fall die gegebene Anwesenheit, im zweiten hingegen die bloss unterstellbare, unsichere Lesepräsenz.

Damit ist nicht vorhersagbar, wann bzw. ob sich Kommunikation in zerdehnten Situationen vollzieht. Interaktions- und kommunikationstheoretisch ist dies wichtig: Anders als Interagierende stehen Lesende Schreibenden gegenüber nicht im Zugzwang. Da das Element der Wahrnehmungswahrnehmung fehlt, können Lesende sich darauf berufen, etwas nicht gesehen zu haben, was in Interaktionen nicht anginge: Dort hat ein Nicht-Reagieren bzw. das Fehlen eines Folgezugs Bedeutung, nämlich Verweigerung (Hausendorf et al., 2015, S. 127).

Sprachdidaktisch hingegen rücken andere Teilhandlungen in den Fokus: Der Clou an zerdehnten Kommunikationssituationen aus sprachdidaktischer Sicht ist das produzentenseitige und das davon separierte rezipientenseitige Konstruieren von Lesbarkeit in Auseinandersetzung mit sprach- bzw. zeichenfixierenden Dokumenten. Das heisst: Lesbarkeit lässt sich zwar erst im Vollzug fassen (vgl. auch Knoblauch, 2013), wodurch sprach- bzw. zeichenfixierende Dokumente keine sichere Grundlage für Kommunikation, jedoch ein Feld ausgiebiger Auseinandersetzung mit Kommunikationsgegenständen darstellen. Denn: Konstruiert wird zunächst beim Produzieren eines Dokuments und – im Fall einer Lektüre – dann wieder beim Rezipieren desselben (vgl. Nussbaumer, 1991) über Raum-Zeit-Grenzen hinweg, wenn unter Rückgriff auf Welt-, Sprach- und Situationswissen zuerst Lesbarkeit angelegt und danach Lesbarkeit hergestellt wird (vgl. hierzu auch Schütz, 1974).

Kress stellt ähnliche Überlegungen an, wenn er sich mit dem Herstellen eines Dokuments befasst, dessen Design entsprechend dem Kommunikationsziel der Produzentenseite – oder in Kress' Worten: entsprechend dem «Interesse» der Produzentenseite –, ausserdem im Hinblick auf die Adressatenschaft, d. h. gemäss Rezipientendesign (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) multimodal komponiert wird (Kress, 2015, S. 30f.). Immer positionieren sich Produzierende dabei; das liegt in der Natur des Handelns anhand von Sprache bzw. Zeichen. Kommunizierende müssen verschiedene Wege und Modikombinationen wählen, und diese – nicht immer bewusste, jedoch intentionale – Wahl lässt Rückschlüsse auf sie zu.

Aus sprachdidaktischer Sicht zentral ist, dass die Beschäftigung mit sprach- bzw. zeichenfixierenden Dokumenten jeweils eine aktive Auseinandersetzung ist – zwar weniger zwischen Schreiber- und Leserseite, jedoch zwischen ProduzentIn und Dokument einerseits und später zwischen Dokument und RezipientIn andererseits.

3 Sprachhandeln in der Schule

Das Sprachhandeln in der Schule ist curricular zunehmend auch auf Schriftlichkeit ausgerichtet. Die aus dieser Beobachtung resultierenden Implikationen werden zunächst erörtert (3.1). Alsdann wird das sprach- bzw. zeichenfixierte Sprachhandeln näher in den Blick genommen, zunächst enger bezogen auf Basis von Schrift, danach breiter bezüglich multimodaler Daten (3.2.1 u. 3.2.2). Im Anschluss daran werden Überlegungen zu Literalität und Multiliteralität angestellt (3.3).

3.1 Literalität – Hinwendung zur Schriftlichkeit

Im Kontext von Sprach-, Literalitäts- und Fachlernen ist schulisch avisiertes Ziel eine Hinwendung zur Schriftlichkeit. Das heisst, mit dem schulischen Fortschreiten ist für Lernprozesse eine zunehmende Marginalisierung von Interaktion und eine Fokussierung hin zu zerdehnter Kommunikation vorgesehen. Somit findet eine Verschiebung statt, innerhalb derer die ontogenetisch bedingte, anfängliche Vormachtstellung medialer Mündlichkeit zugunsten medialer Schriftlichkeit nach und nach etwas zurückgedrängt wird: Das mündliche Unterrichtsgespräch wird vermehrt durch die eigenständige Lektüre und das eigenständige Studium ersetzt (vgl. Abb. 1).¹¹ Verbunden damit ist auch ein Wechsel im Sprachduktus, der in wachsendem Ausmass den Ansprüchen einer «forme scolaire» (Thevenaz-Christen, 2005) und in dem Sinn einer Bildungssprache genügen muss.



Abb. 1: Skizze zu den spezifischen Parametern verschiedener Kommunikationssituationen für die Herstellung von Lesbarkeit im Lauf der schulischen Sozialisation

Was Aspekte der Medialität von Sprachverwendung anbelangt, sind Prinzipien und zu antizipierende Schwierigkeiten bezüglich Stimmführung, phonologischer Bewusstheit in Wort und Schrift, Handschrift bzw. Tastatur- und Screenschreiben für den Schriftspracherwerb deutschdidaktisch erforscht (exemplarisch etwa: Hauser & Luginbühl, 2017; Sturm & Weder, 2016); entsprechende Erkenntnisse stehen für den Unterricht zur Verfügung.

Mit der Gegenüberstellung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit geht jedoch ein Situationswechsel einher, der nicht allein nach kompetentem Medienhandling verlangt (in welchem Kinder aus ihren digitalisierten Kinderzimmern Erfahrungen seit frühester Kindheit mitbringen),¹² sondern der mit dem Aspekt der Anwesenheit genuin unterschiedliche Handlungsvoraussetzungen für das Prinzip der Lesbarkeit mit sich bringt.

¹¹ Auch in Schulzügen mit Grundansprüchen werden mündliche Unterrichtsgespräche curricular zunehmend von eigenständigen Lektüren begleitet.

¹² In westlichen Gesellschaften machen Kinder heute durchschnittlich beinahe ab Geburt vielfältige digitale Erfahrungen (KidsVA, 2014; Rideout, 2014), wodurch sie Medien souverän bedienen, nicht aber unbedingt medienkompetent mit und in ihnen handeln (Rideout, 2014).

Zwar wird Schriftlichkeit im Fall günstiger Sozialisationsverläufe anhand von Vorläuferfähigkeiten auf konzeptioneller Ebene bereits im frühen Kindesalter in der Familie, der Krippe und danach dem Kindergarten vorbereitet: Mit mündlich realisierten Kinderversen, Sprachspielen und Bilderbuchinteraktionen werden literale Denkfiguren, Muster und Prozeduren vermittelt (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2003), komplexe Sprachhandlungen wie Erzählen, Berichten, Erklären und Argumentieren (zu mündlich realisierten Textarten: Lucius-Hoene & Deppermann, 2004; Hausendorf & Quasthoff, 1996) werden geübt und Sprache wird metakommunikativ thematisiert (zur Rolle dieser Sprachhandlungen in der frühen Kindheit: Isler, 2016). Dennoch ist das Kommunizieren über Raum-Zeit-Grenzen hinweg eine Herausforderung für Lernende, denn traditionell wird i. d. R. sowohl linguistisch und didaktisch als auch im konkreten Unterrichtshandeln vernachlässigt, dass Konzeption und Medialität aneinander gebunden sind und ausserdem situativ modal unterschiedlich vollzogen werden. Tatsächlich sind die im Sprachhandeln eingesetzten Modi in ihrer Orchestralität jedoch soziale Hervorbringung und Ressource, entsprechend werden sie als situatives Paket funktional im Hinblick auf das Kommunikationsziel eingesetzt und nicht als Elemente aus einem feststehenden Modus-System:

«Modes are understood as made and constituted through interaction and action, and thus there is no notion of a modal system outside of interaction – mode, social actor, and context are too intimately connected to tear apart» (Jewitt, 2014, S. 133; vgl. hierzu auch Kress, 2015, S. 222).

Der Vollzug von Sprachhandlungen in seiner multimodalen Ausgestaltung ist also sowohl an die situativen Kommunikationsbedingungen als auch an das Medium (vgl. auch Holly, 2015, S. 73 u. 76) gebunden; folglich bringt ein Wechsel oder eine Ausweitung des Medienhaushalts Herausforderungen für die literale Praxis mit sich, die Lernende zunächst erfahren und erlernen müssen (vgl. Abschnitt 3.3, vgl. auch Cazden et al., 1996; Bearne, 2003; Bezemer & Kress, 2008; Vasudevan, Schultz & Bateman, 2010; Lynch & Redpath, 2014; Wiesner, 2016).¹³

3.2 Literalität: Bedeutungen konstruieren

Da Schriftlichkeit im Kontext von Schule einen hohen Stellenwert hat, wird im Folgenden ausgebreitet, wie sich die Aufgabe, Lesbarkeit herzustellen, für Sprachhandelnde gestaltet, wenn sie auf Basis von Schrift (3.2.1) bzw. unter Rückgriff auf multimodale Kommunikationsmittel (3.2.2) agieren.

3.2.1 Bedeutungen schriftbasiert konstruieren

Auf Seiten der Rezipierenden bedeutet Lesbarkeit herzustellen, anhand der kommunikativen Ressourcen eines Dokuments, unter Rekurs auf das eigene Sprach- und Weltwissen und mit Referenz auf Situationsparameter wie Frames und Skripts zu einem Verständnis zu gelangen, das möglichst demjenigen entspricht, das producentenseitig intendiert und im Dokument angelegt ist. Dabei können sich Produzierende und Rezipierende aufgrund der Zerdehntheit ihrer kommunikativen Situation nicht direkt miteinander über das Dokument hinweg metakommunikativ verständigen.

Nussbaumer (1991) hat dieses Phänomen unter dem Blickwinkel von Schreiben in einem kognitiven Textmodell zu fassen gesucht. Er beschreibt das Problem, die Zerdehntheit der Kommunikationssituation erfolgreich zu lösen, anhand von «Texten im Kopf» und solchen auf Papier (Nussbaumer 1991: 134–136), wobei man erstere als «kognitive», letztere hingegen als «materielle» Texte fassen kann. Wie bereits eingangs dieses Beitrags erklärt (vgl. Fussnoten 1 u. 2), erachte ich es aufgrund der Digitalisierung als angebrachter, die Begrifflichkeit der «Materialität» durch jene der «Fixiertheit» zu ersetzen, da ein Grossteil von Alltagstexten bzw. von multimodalen Dokumenten inzwischen in erster Linie digital fixiert und nicht tatsächlich bzw. direkt materiell produziert und gebraucht wird.

Für schriftlich realisierte Verbalsprache ist das Konstruieren von Bedeutungen in zerdehnter Kommunikation vergleichsweise eingehend empirisch erforscht und theoretisch beschrieben: Schreiben (Nussbaumer, 1991; Hayes, 1996; exemplarisch auch Feilke, 1995; Hidi & Boscolo, 2007; Sturm & Weder, 2016) und Lesen (exemplarisch Groeben & Christmann, 1995; 1999; Groeben, 2004) lassen sich als konstruktive Prozesse

¹³ Kochs und Oesterreichers Modell zu Konzeption und Medialität von Sprache (1985, 1994) bietet wichtige Überlegungen zur Erfassung von Sprache im Gebrauch, stösst jedoch spätestens in diesem Punkt an seine Grenzen.

auffassen. Genau wie Schreibende, die im Text aufwändig zur Lesbarkeit anleiten, setzen sich auch Lesende aktiv mit Texten auseinander, um zu einem Verständnis zu kommen (wie in Abschnitt 2.2 ausführlich beschrieben).

Im Kontext von Sprachlernen als multimodaler Angelegenheit interessieren die Implikationen, die sich ergeben, wenn neben Schrift Informationen in anderen modalen Aufbereitungen zur Konstruktion von Bedeutungen herangezogen werden.

3.2.2 Bedeutungen multimodal konstruieren

Mit Referenz auf Kress (2009, 2015) oder Bezemer/Kress (2008) verfügen Modi über unterschiedliche Affordances, d. h. unterschiedliche Potenziale und Begrenzungen, spezifische Aspekte eines Kommunikationsgegenstands semiotisch zu verkörpern und darstellend zu vermitteln. Diese Affordances erklären sich aus der je modusspezifischen Enkodierung von Information bzw. der modusspezifischen funktionalen Passung mit der Information (vgl. Abschnitt 1).

Daraus lässt sich die These ableiten, dass das Konstruieren von Bedeutungen unterstützt wird, wenn es auf Basis unterschiedlicher Modi stattfindet. Hintergrund bildet die diesem Beitrag zugrundeliegende, theoretisch gut herleitbare Vermutung (vgl. Abschnitte 1 u. 2), dass Lernende auf diese Weise die Eigenheit der Affordances einzelner Modi als Chance nutzen, um je spezifische Aspekte eines Kommunikationsgegenstands zu erfassen, sowohl produktiv als auch rezeptiv. Der Kommunikationsgegenstand würde dadurch im Lernprozess bezüglich seiner Bedeutungsfacetten geschärft (Flewitt, Messer & Kucirkova, 2015; Jewitt, 2008; Kress, 2010; Vasudevan et al., 2010; vgl. Wygotski, 1934).

3.3 Literalität und Multiliteralität

Literalität umfasst Lesen und Schreiben als soziale Praxis (Alvermann, 2009; Wiesner, 2014; Flewitt et al., 2015; Sturm & Weder, 2016). In diesem Verständnis sind Lesen und Schreiben Sprachhandlungen, in deren Verlauf Handelnde sich konstruktiv mit fixierter Sprachlichkeit auseinandersetzen zum Zweck, spezifische Kommunikationsgegenstände produktiv und rezeptiv zu erfassen.

Unter dem Blickwinkel der Multimodalität leuchtet unmittelbar ein, dass Lesen mehr umfasst als aus Verbal sprachlichkeit, die via Buchstaben und Satzzeichen fixiert ist, Bedeutungen zu erschliessen. Texte sind seit jeher multimodal: Denken wir an Bilderbücher, Texte in schulischen Lehrmitteln (vgl. hierzu den Beitrag von Dittmar et al., i. d. B.) oder an Zeitungsartikel. Lauftext, Bild und unterschiedlich gelayoutete Schrifttextteile mit unterschiedlicher kommunikativer Funktion stehen in vielfältiger semiotischer Beziehung zueinander (Bezemer & Kress, 2008; Lund, 2010; Park, 2016). Gemeinsam ergeben sie Lesbarkeit im erörterten Sinn bzw. in demjenigen von Hausendorf (2015), d. h. sie leiten zu einem Textverständnis und damit zu einem Text im Kopf (i. e. einem kognitiven Text) im Sinn von Nussbaumer (1991) an. Literalität als eine Form des Sprachhandelns ist ein multimodales Phänomen – wie bereits in den vorangehenden Abschnitten im Kontext zerdehnter, sprich sprach- bzw. zeichenfixierter Kommunikation ausgeführt.

Die Multimodalität von Literalität potenziert sich unter dem Einfluss der Demokratisierung digitaler Medien: Bereits in der frühesten Kindheit werden Kinder mit digitalen Medien sozialisiert (KidsVA, 2014; Rideout, 2014). Sie erschliessen sich Bedeutungen von Kommunikationsgegenständen von Anfang an auch anhand digitaler Aufbereitungen und handeln darüber hinaus selber produktiv damit (Flewitt et al., 2015). Der Zugriff auf die Welt und auf Wissensbestände wird dadurch rezeptiv und produktiv verändert (vgl. Wiesner, 2016). Digitale Medien sind *multimodal*, insofern in ihnen unterschiedlichste Repräsentationsformen wie Schrift mit Ton und statischen als auch bewegten Bildern etc. kombiniert werden. Sie sind ausserdem *multimedial*, insofern sie etliche Medien, die früher als einzelne Verbreitungstechnologien in Gebrauch waren, wie Fotoapparate, Filmkameras oder Audioaufnahmegeräte integrieren.

Die potenzierte Multimodalität und der veränderte Zugriff auf Wissensbestände äussern sich besonders einschneidend im Zusammenhang mit dem Internet: Produktions- und Rezeptionsgrenzen sind fließend, Kommunikation und Interaktion stehen seit dem Web2.0 an vorderster Stelle, was bedeutet, dass alle Internet-UserInnen in der einen oder anderen Weise an der Wissenskommunikation mittun. Unumgänglich, um Informationen auswählen, ordnen und sie kognitiv verarbeiten als auch produktiv weiternutzen zu können, sind spezifische Kompetenzen wie eine medienkritische Haltung und darüber hinaus ein kompe-

tenter Umgang mit Multimodalität (Holly, 2015, 2000). Damit sind Kompetenzen angesprochen, die zusätzlich zu herkömmlich printbezogenen Lese- und Schreibkompetenzen gefordert sind. Literalität, die aktuelle Gegebenheiten berücksichtigt, meint eine literale Praxis, die sich darin äussert, mit und in den zeitgenössischen Medien bzw. in aktuellen Kommunikationssituationen kompetent literal zu handeln. Ausführlich beschrieben wurde dies von der *New London Group* bereits im Jahr 1996 (Cazden et al., 1996) unter dem Begriff der «Multiliteracy», der Multiliteralität. Unter dem Namen der *New Literacies Studies* ist seither eine rege empirische und theoretische Forschungstätigkeit im Gang (International Reading Association (IRA), 2012; vgl. aber auch: Leu, Slomp, Zawilinski & Corrigan, 2016; Mills, 2010; besonders prominent: Street, 1995), innerhalb derer sich Forschende mit unterschiedlichen Aspekten von Multiliteralität auseinandersetzen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die breite Nutzung digitaler Medien zu veränderten Formen der Interaktion und der zerdehnten Kommunikation geführt hat, was veränderte Bedürfnisse und Anforderungen an Kompetenzen nach sich zieht (vgl. etwa: Lynch & Redpath, 2014; Jewitt, 2014; International Reading Association (IRA), 2012; Vasudevan et al., 2010; Bearne, 2003).

Diesen Umständen muss die formelle Sozialisation in Schule und Unterricht von Anfang (i. e. vom Kindergarten) an begegnen (vgl. Wiesner 2014; Goodwin 2012). Daraus sich ergebende Chancen sollten fürs Lernen gezielt genutzt werden.

4 Multimodales Sprachlernen im Projekt «myPad multimodal»¹⁴

Vor diesem Hintergrund und im Kontext der in Abschnitt 3.2.2 formulierten These, wonach das Herstellen von Bedeutungen durch Multimodalität befördert wird, gilt es näher zu erforschen, wie Multimodalität im Unterricht künftig gehandhabt werden soll. Dazu erkundeten wir das schulische Feld anhand einer explorativen Studie, dem Pilotprojekt «myPad multimodal».

Nachfolgend sollen die in den Abschnitten 1 bis 3 dargelegten Überlegungen auf die in «myPad multimodal» beobachteten Handlungen der Kinder angewendet werden, um in einem kurzen Überblick zu veranschaulichen, wie das bewusste Einsetzen von Multimodalität im schulischen Sprachhandeln das Herstellen von Bedeutungen und damit das Lernen bereits in Kindergarten und Unterstufe befördern kann. Für empirisch belastbare Erkenntnisse muss das Feld erst noch weiter und breiter erforscht werden. Im Folgenden geht es also allein um eine Illustration der theoretischen Ausführungen.

4.1 Kontext

Der Pilotstudie «myPad multimodal» lag folgendes Forschungsinteresse zugrunde: Wie lernen Kinder zu Beginn der schulischen Sozialisation in Kindergarten und Unterstufe, wenn man sie multimodal handeln lässt?

Die Studie diene dazu, das Feld von Kindergarten und Unterstufe Primarschule ein erstes Mal zu erkunden, um informiert ein grösseres Nationalfondsprojekt zu planen. Ausführlich wurde «myPad multimodal» im Leseforum bereits dargestellt (Wiesner, 2016), weshalb ich mich hier knapp mit den wichtigsten Eckwerten begnüge.

Im Kontext der Studie wurde das Handeln von 49 Kindern aus zwei Kindergarten- und einer Unterstufenklasse aus dem Kanton Aargau untersucht (= Stichprobe). Die Kinder sollten einen Lernausgang dokumentieren und präsentieren (= produktionsorientierte Aufgabe) (vgl. Abb. 2): Die Lehrperson wählte ein zum Unterricht passendes Sachthema und unternahm einen Ausflug mit der Klasse, in dessen Kontext das Thema ausserhalb des Schulzimmers erlebt werden konnte (= Lernausgang). Besucht wurden eine Auenlandschaft, ein Museum (Kindergarten) und ein Bauernhof (Unterstufenklasse Primar). Jeweils zu zweit mit einem Tablet ausgerüstet (= Sozialform) wählten die Kinder ein zum Klassenthema passendes Expertenthema. Sie hatten die Aufgabe, ihr Thema während des Lernausgangs und später im Unterricht inner- und ausserhalb des Schulzimmers zu recherchieren. Sie sollten Informationen auf dem Tablet festhalten und ein eBook erstellen (= ein multimodales Dokument). Dieses sollte ihnen dazu dienen, Informationen zu

¹⁴ Die Studie lief 2014–2015 unter der Leitung von Esther Wiesner, Zentrum Lesen am Institut Forschung und Entwicklung, und in Zusammenarbeit mit Claudia Fischer, Leiterin imedias am Institut Weiterbildung und Beratung, beide PH FHNW.

ihrem Thema so informativ und attraktiv wie möglich für die anderen Kinder festzuhalten und zusammenzustellen. Kommunizierter Abschluss war eine mündliche Präsentation vor der Klasse, in der die Zweiergruppen den Peers ihr Thema mithilfe des eBooks erläuterten, so dass schliesslich alle Kinder der Klasse über alle Themen Bescheid wussten (= kommunikativer Zweck).

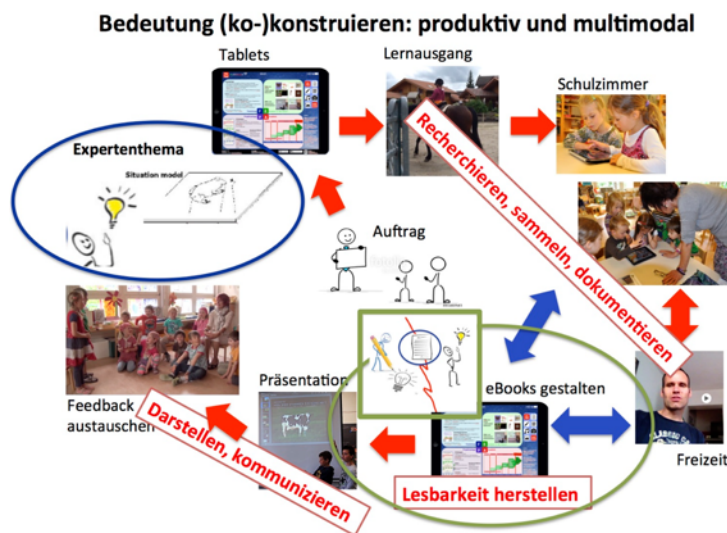


Abb. 2: Handlungsschritte im Kontext des Auftrags «Einen Lernausgang dokumentieren und präsentieren» im Projekt «myPad multimodal»

4.2 Lernen anhand einer produktionsorientierten Aufgabe

Mit dem Auftrag «Einen Lernausgang dokumentieren und präsentieren» konzipierten wir eine produktionsorientierte Aufgabe (vgl. Abschnitt 4.1), die wir einsetzten, um beobachten zu können, wie Kinder handeln, wenn sie zu keinem Zeitpunkt im Lernprozess nur auf Verbalsprache in Wort und Schrift reduziert bleiben. Wie würden sie vorgehen, wenn sie multimodal handeln dürften? Und zwar

- 1) sowohl beim Erarbeiten des Expertenthemas, innerhalb dessen sie sich Wissen aneignen,
- 2) beim Darstellen des Expertenthemas, wenn also das Wissen für die Peers produktiv festgehalten wird, als auch
- 3) beim Präsentieren, wenn das Expertenthema schliesslich den Peers kommuniziert wird.

Datengrundlage des nun folgenden Überblicks über das multimodale Sprachhandeln der Kinder sind die von ihnen erstellten eBooks, die gefilmten Präsentationen und Gruppeninterviews (zu den Erhebungen, Analysen und Ergebnissen siehe Wiesner, 2016).

Bei der Bearbeitung der produktionsorientierten Aufgabe beschäftigten sich die Kinder in unterschiedlichsten Kontexten mit dem Kommunikationsgegenstand, d. h. ihrem Expertenthema. Sie taten dies sowohl im Unterricht als auch in der Freizeit, und zwar in unterschiedlichster modaler Aufbereitung. Auf diese Weise eigneten sie sich den Kommunikationsgegenstand produktiv selber an. Dabei gingen sie – wie aus Schreibprozessen bekannt – rekursiv (Bereiter & Scardamalia, 1987) vor. Der Übersicht halber werden die entsprechenden Handlungen hier getrennt voneinander dargestellt:

Ad 1) Thema recherchieren und Wissen sammeln, erarbeiten, dokumentieren

Während dem **Lernausgang** erlangten die SchülerInnen Wissen zu ihrem Expertenthema, dies durch die Realerfahrung, i. e. Beobachtung, durch Recherchieren und Befragen von ExpertInnen. Das Wissen sammelten und dokumentierten sie; dazu diente ihnen das Tablet, mit dem sie Ton, Bild und Film aufnehmen und auf dem sie zeichnen und schreiben konnten. Beispielsweise führten die 2.-KlässlerInnen aus der Gruppe «Obstbäume» u. a. ein Interview mit dem Obstbauern, das sie auf dem Tablet als Film festhielten (und in ihr eBook integrierten).

Nach dem Lernausgang wurde das Expertenthema **im und ausserhalb des Unterrichts** weiter verfolgt: Die SchülerInnen vertieften ihr Wissen anhand von Material, das die Lehrperson zusammengestellt hatte. Ausserdem recherchierten sie im Unterricht und zuhause in ihrer Freizeit im Internet, spannten neben der Lehrperson die Eltern oder für kompetent befundene Nachbarn ein. Vor allem die (noch nicht literaten) Kinder aus dem Kindergarten griffen für ihre Recherchen auf die Lehrperson zurück, der sie Suchbegriffe diktieren. Teilweise setzten sie darüber hinaus die Eltern für Internet- und Buchrecherchen ein, wie etwa die Kindergartengruppe «Gelbbauchunke»; das Zusammengetragene sammelten sie auf dem Tablet und in kleinen Materialboxen (vgl. Abb. 3 u. Abb. 4). In der Primarschulgruppe «Hasen und Kaninchen» gab es ein Mädchen, dessen Nachbar Hasen hielt und den die Schülerin dazu befragte. Das entsprechend angeeignete und notierte Wissen trug sie später in die Gruppe zurück.



Abb. 3: eBook und Recherchematerialien in und neben der Materialbox während dem Gruppeninterview (Kindergarten)



Abb. 4: eBook und Übungsblatt zum Expertenthema während dem Gruppeninterview (Kindergarten)

Das heisst: In einem ersten Schritt erforschten die Kinder ihr Expertenthema anhand von stofflichen, sprachlichen und symbolischen Modi, i. e. Repräsentationen: Durch die vielfältigen Interaktionen, in denen die Kinder recherchierten, sammelten und dokumentierten, erarbeiteten sie sich die Bedeutungsfacetten des Kommunikationsgegenstands produktiv und schärften sie dadurch multimodal.

Ad 2) Aufbereitung des Expertenthemas auf dem Tablet

Im Zusammenhang mit dem **eBook** überlegten die Lernenden, wie das Expertenthema auf dem Tablet am besten dargestellt würde – dies im Hinblick auf die Präsentation vor den Peers. Die Kinder machten sich Gedanken zur **modalen Darstellung** einzelner Bedeutungsfacetten: So sollte beispielsweise der Gesang des Eisvogels auditiv wiedergegeben werden, was die Kinder anhand einer verbalsprachlichen Audioaufnahme im eBook ankündigten, so dass die Rezipierenden darauf gefasst sein konnten. Die Grösse der Gelbbauchunke hingegen bedeuteten die Kinder – nach dem Vorbild in einem Buch – mit Daumen und Zeigefinger, fotografierten die Geste und integrierten sie ins eBook (vgl. Abb. 5). Ähnlich stellten die Mädchen aus der Kindergartengruppe «Wildschwein» selber anhand ihrer Körper dar, wie sich Wildschweine den Rücken an Bäumen kratzen, was sie filmisch festhielten und verbalsprachlich per Audio erläuterten. Die Kindergartengruppe «Prachtslibelle» setzte bildliche Visualisierungen dazu ein, den Entwicklungsverlauf ihres Tiers zu vergegenwärtigen. Um der Chronologie der Ereignisse Genüge zu tun, nummerierten sie die einzelnen selber gemalten und aus Büchern kopierten Bilder, so dass sie ihren verbalsprachlichen Audiokommentar während der Präsentation in der richtigen Reihenfolge abspielen konnten (vgl. Abb. 6). Fachlich und fachsprachlich Gelerntes integrierten die Kinder aus dem Kindergarten verbalsprachlich, indem sie ihre entsprechenden Kommentare aufnahmen und ins eBook einfügten, etwa die Tatsache, dass Wildschweine oder die Barbe «nachtaktiv» sind oder dass die Gelbbauchunke sich im Angesicht von Feinden auf den Rücken dreht, um sich mit ihrem giftigen Bauch zu schützen.



Abb. 5: Grösse der Gelbbauchunke, mit Daumen und Zeigefinger veranschaulicht, fotografiert und ins eBook integriert, mit erläuterndem Audiotext (Kindergarten)

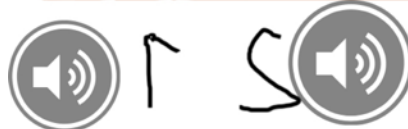
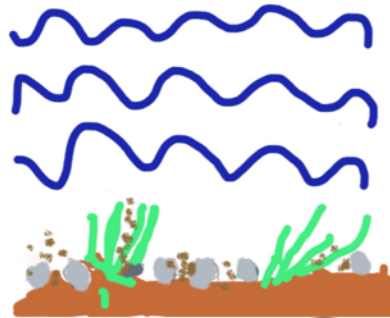


Abb. 6: Mit Ziffern beschriftete Audiobuttons zur Kennzeichnung der Chronologie im eBook «Prachtslibelle» (Kindergarten)



Gemäss Interviewäusserungen machten die Zweitklässlerinnen aus der Gruppe «Pferde» extra ein Video, auf dem das eine Mädchen vorzeigt, wie man Slalom reitet, **um ihr Thema den Peers möglichst interessant zu präsentieren**. Und die SchülerInnen aus der Primarschulgruppe «Hasen und Kaninchen» fotografierten nach eigener Aussage bereits auf dem Ausflug Objekte, die sie für die Gestaltung des eBooks einsetzen wollten. Zudem setzten sie witzige Bilder und Fragen im eBook ein, um ihr Thema für die Peers attraktiv und involvierend zu gestalten. Die Anhängervorrichtung eines Traktors schliesslich wurde mithilfe eines Fotos, verbalsprachlichen Erläuterungen und grafischen Hinweisen (Pfeilen), welche die Ausführungen fokussierend unterstützten, erklärt (vgl. Abb. 7).

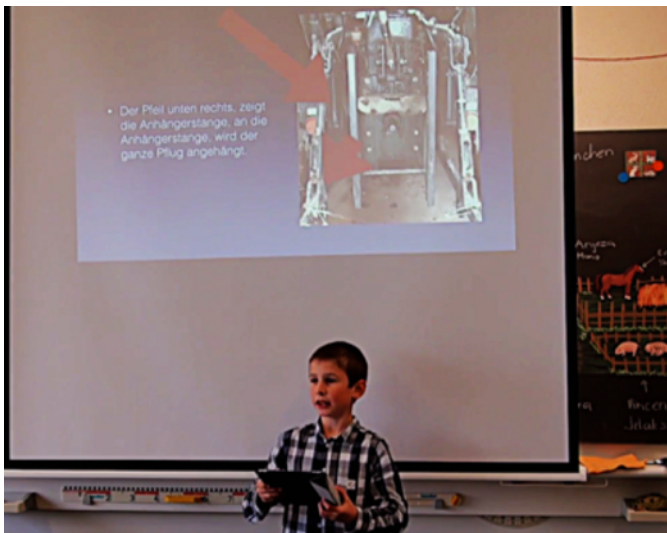


Abb. 7: Anhängervorrichtung an einem Traktor, multimodal repräsentiert (2. Klasse Primarschule)

Das heisst: In einem zweiten Schritt (bzw. in rekursiven Prozessen) sichteteten die Lernenden ihr Material, suchten Neues, grenzten das Thema ein und produzierten selber eine Repräsentation ihres Expertenthemas zuhanden ihrer Peers: Durch die Interaktionen im Kontext der Aufgabe, Lesbarkeit im Hinblick auf die Präsentation vor den Peers herzustellen, d. h. das Expertenthema als eBook darzustellen, durchdrangen die Lernenden den Kommunikationsgegenstand multimodal und vertieften ihn dadurch. Dies im Zusammenhang mit Fragen nach möglichst adäquater, informativer und attraktiver Darstellungsweise einzelner Aspekte des Kommunikationsgegenstands. Beim Herstellen des eBooks hatten die Lernenden den Kommunikationsgegenstand und die Adressatenschaft vor Augen: Wie sollten die einzelnen Aspekte des Themas dargestellt werden, damit es attraktiv wirkt? Wie sollte man optimal informieren? Diese Fragen der

Lesbarkeit wurden gelöst durch die Möglichkeit, multimodale Mittel einsetzen zu dürfen, durch das Reflektieren und Aushandeln in Peer-to-Peer-Interaktionen und nicht zuletzt durch die Situierung, die den Kindern die Adressatenschaft und die Präsentation vor Augen hielt, was ihnen ihr kommunikatives Handeln erleichterte (vgl. Fix, 2008; Wiesner, 2007).

Ad 3) Expertenthema darstellen und kommunizieren

In der Präsentation vor der Klasse nutzten die ZweitklässlerInnen die **multimodale Erweiterung des geteilten Raums**, indem sie ihr auf dem Beamer projiziertes eBook mit einem mündlichen Vortrag komplettierten: Sie versprachlichten einzelne Aspekte, ergänzten sie verbal, fokussierten durch Zeigegesten, Blicke und anhand der Körperposition. Im Gegensatz dazu nutzten die Kinder aus dem Kindergarten weniger die Parameter der geteilten Raum-Zeit-Situation, vielmehr bauten sie auf die **Affordances der Tablets**: Da sie noch nicht schreiben konnten und ausserdem im Vortragen noch nicht geübt waren, integrierten sie ihren Vortragstext bereits im Vorfeld als Audiodateien ins eBook. Ihre Präsentation bestand schliesslich darin, das eBook der Klasse am Beamer abzuspielen. Sie konzentrierten sich auf das technische Handling. So genutzt, stellten die technischen Möglichkeiten der Tablets bereichsweise eine Entlastung von der kommunikativ und multimodal komplexen Situation des Präsentierens im Plenum dar (zum Meistern solch öffentlicher schulischer Interaktionen durch multimodale Mittel vgl. Isler, Wiesner & Künzli, 2016). Nach dem Abspielen der eBooks nahmen sie – wie die PrimarschülerInnen auch – die Fragen und das Feedback der Peers entgegen.

Das heisst: In einem dritten Schritt präsentierten die Kinder ihr Expertenthema und damit den Kommunikationsgegenstand ihren Peers. Dem Vortrag lag das eBook zugrunde, anhand dessen die Ausführungen erläutert und veranschaulicht wurden. Im Anschluss an den Vortrag stellten die adressierten Klassenpeers jeweils Fragen und gaben Feedback: Indem der Kommunikationsgegenstand anhand des eBooks und in Form einer Präsentation vor der Klasse kommuniziert wurde, vollzog sich die zerdehnte Kommunikation des eBooks, und zwar eingebettet in eine Interaktion zwischen den präsentierenden und den rezipierenden Kindern, wodurch der Kommunikationsgegenstand nochmals zusätzlich Kontur erfuhr: Hier konnten Fragen gestellt und zusätzliche Erklärungen abgegeben werden. Während die Vortragenden konkrete Fragen beantworteten, geschahen die Feedbackrunden auf beiden Stufen (Kindergarten und Primar) jedoch eher formelhaft, d. h. alle Beteiligten kamen ihren Rollen handelnd nach, wobei es den Anschein erweckte, als spulten die Kinder ein Programm ab, innerhalb dessen das Geäusserte noch weniger im Vordergrund stand. Doch übten sie sich auf diese Weise in der kommunikativen Form (zur Bedeutung von kommunikativen Formen für das (Sprach-)Lernen vgl. Knoblauch et al., 2017).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die nötigen Konstruktionen, die die Lernenden in Auseinandersetzung mit ihren Materialien vornahmen, waren einerseits **unterstützt durch Interaktionen**: mit der Lehrperson, in der Gruppe, mit erfahrenen Erwachsenen (ExpertInnen, Nachbarn, Eltern). Andererseits wurden sie durch die kommunizierte Zielinteraktion der informierenden Präsentation unterstützt, die **kommunikativer Zweck** des Auftrags war: Die Kinder hatten eine klare Adressatenschaft und ein klares Ziel vor Augen – die Peers eingehend und auf attraktive Art zu informieren. Da sie auf produktive Weise mit einem Thema beschäftigt waren und sich multimodal dazu äussern durften, stellten sich ihnen im Forschungsprozess **echte Fragen** und nicht solche, die die Lehrperson vorgab. Auch sie unterstützten die Konstruktionen des Kommunikationsgegenstands. Da die Kinder nicht nur auf Schrift oder mündliche Verbalsprache zurückgreifen durften, konnten sie multimodal tatsächlich all jenes wiedergeben, was sie recherchiert und gelernt hatten; das war – gemäss Einschätzung der Lehrpersonen – weit mehr als sie hätten kommunizieren können, wären sie auf ihre bis dahin ausgebaute Schrift- und mündliche Erklärfähigkeit reduziert gewesen.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigte, dass es gerade in der Schule offensichtlich nicht angebracht ist, von einer strikten Trennung direkter und zerdehneter Kommunikation und damit von der prototypisch konzeptionellen Schriftlichkeit auszugehen (die Ziel sein kann, nie aber Mittel ist!). Vielmehr bietet Unterricht Lernsettings, in denen es ausgiebigen Austausch gibt, so dass sprach- bzw. zeichenfixierte Kommunikation jeweils in Interaktionen eingebettet ist. Im Unterricht geht es somit nicht um das Schreiben und das spätere Lesen von Büchern, mithin von Texten als Produkten, die für sich allein verständlich sein sollen. Vielmehr interagieren Lernende und Lehrende im Unterricht. Dies im Zusammenhang mit Dokumenten, die es zu erstellen und zu überarbeiten, mit Daten und Dokumenten, die es zu rezipieren oder die es zu bearbeiten gilt. Dokumente, ihre Machart und ihre Aussagen sind so vielfältig in den Unterricht als Interaktion eingebettet.

Unterricht sollte deshalb sprachbewusst konzipiert und strukturiert werden. Das heisst: Lehrpersonen müssen sich der Multimodalität, aber auch der unterschiedlichen Affordances verschiedener Kommunikationssituationen bewusst werden und sie fürs Sprachlernen und also fürs Herstellen von Bedeutungen gezielter nutzen. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die Arbeit an Dokumenten ja nicht im stillen Kämmerlein passiert, sondern im Unterricht immer wieder vielfältig in unterschiedliche Interaktionen eingebettet ist: Recherche- und Produktionsprozesse, Anschlusskommunikationen, Aufgaben und das Üben der Präsentation sind Etappen, die im Unterricht in Interaktion mit anderen stattfinden. Und hier wird das zu Lernende produktiv vertieft. Diesen Interaktionen sollte deshalb Raum gegeben werden, sie sollten extra didaktisch geschaffen, strukturiert und genutzt werden – auch wenn sie Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Lernende müssen sich beteiligen können, um Unterrichtsstoff zu verinnerlichen (vgl. International Reading Association (IRA), 2012; Lipstein & Renninger, 2007), und dies können sie, wenn sie sich multimodal ausdrücken und wenn sie interagieren dürfen.

Deutlich wird, dass das getrennte Abarbeiten der einzelnen Sprachhandlungsdomänen Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben weder dienlich für sinnvolles Sprachlernen noch faktisch möglich ist. Bedeutungen lernt man mit und anhand von (Ko-)Konstruktionen, die immer wieder in Interaktionen eingebunden sind, innerhalb derer sie ko-konstruktiv überprüft, vervollständigt, reflektiert und korrigiert werden. Konstruktionen bleiben so nicht allein auf zerdehnte Kommunikationssituationen beschränkt, sondern werden verschiedentlich in Unterrichtsinteraktionen eingebettet, wo sie sprach- und fachdidaktisch unterstützt werden müssen. Dies ist die Natur von heutigem Unterricht. Sprachbewusster Unterricht ist sich dieser Verstricktheit bewusst und nutzt sie – wie anhand des sprachlichen Handelns im Kontext der produktionsorientierten Aufgabe im Projekt «myPad multimodal» gezeigt.

Auch wenn im Verlauf der schulischen Sozialisation allmählich die *forme scolaire* und Bildungssprache angepeilt werden, die zunehmend hin zu zeichenfixierter oder gar schriftbasierter Kommunikation (durch zunehmend eigenständiges Lernen anhand von Sachtexten in Unterrichtsmaterialien, -texten und in Lehrmitteln) geht, wird durch das Einbinden vielfältiger produktiver Momente das Herstellen von Bedeutungen unterstützt. So insbesondere durch das Einbetten in Interaktionen. Auf diese Weise wird das Sprachlernen und damit das Herstellen von Bedeutungen immer wieder an die multimodalen Situationen zurückgebunden, wie Lernende sie bereits seit der frühesten Kindheit aus dem Erstspracherwerb der vorschulischen ungesteuerten Interaktion kennen, innerhalb derer sie ihre ontogenetisch ersten Erfahrungen mit dem Herstellen von Bedeutungen, i. e. dem Konzeptlernen machen.

Um die hier dargestellten Erläuterungen und die Gedanken im Zusammenhang mit dem Sprachhandeln der Kinder näher zu erfassen und sie für Unterricht strukturiert nutzbar zu machen, bedarf es grösserer Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die die Unterrichtskommunikationen und -interaktionen eingehend untersuchen und modellieren.

Literatur

- Alvermann, D. E. (2009). Sociocultural Constructions of Adolescence and Young People's Literacies. In L. Christenbury, R. Bomer & P. Smagorinsky (Hrsg.), *Handbook of adolescent literacy research* (S. 14–28). New York, London: The Guilford Press.
- Barton, D. & Lee, C. K. M. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33 (3), 282–298.
- Bearne, E. (2003). Rethinking literacy: communication, representation and text. *UKLA*, 37 (3), 98–103.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2002). *The social construction of reality*. London, New York et al.: Penguin Books.
- Bergmann, J. (2015). Einige Überlegungen zur Herkunft und zum Anspruch des Konzepts der Ko-Konstruktion. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äusserungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 37–39). Bielefeld: transcript.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2003). *Lesen und Schreiben in einer Medioumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Sage Publications*, 25 (2), 166–195.
- Biancarosa, G. & Griffiths, G. G. (2012). Technology Tools to Support Reading in the Digital Age. *Literacy Challenges for the Twenty-First Century*, 22 (2), 139–160.
- Cazden, C., Cope, B., Cook, J., Fairclough, N., Gee, J. & Kress, G. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 66–92.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler, E. Schön, G. Jäger, W. R. Langenbucher & F. Melichar (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145–223). München: K. G. Saur Verlag.
- Dausendschön-Gay, U., Gülich, E. & Krafft, U. (2015). Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äusserungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 21–36). Bielefeld: transcript.
- Ehlich, K. (1984). Zum Textbegriff. In A. Rothkegel & B. Sandig (Hrsg.), *Text, Textsorten, Semantik: Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren* (Bd. 52, S. 9–25). Hamburg: H. Buske.
- Feilke, H. (1995). Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In G. Augst (Hrsg.), *Frühes Schreiben: Studien zur Ontogenese der Literalität* (S. 69–88). Essen: Die blaue Eule.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2.). Paderborn: Schöningh.
- Flewitt, R., Messer, D. & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Hrsg.), *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology* (S. 67–82). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Groeben, N. (2004). (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem- (Lösungs-)Perspektiven. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 145–168). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Groeben, N. & Christmann, U. (1995). Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz. In C. Rosebrock (Hrsg.), *Lesen im Medienzeitalter: biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation* (S. 165–194). Weinheim: Juventa.
- Grube, N. & Magyar-Haas, V. (2012). Körper in Bildungsräumen. Positionierung, Anpassung, Neukonstituierung. In H. Schröter-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 133–144). Bielefeld: transcript.
- Häcki Buhofer, A. (2000). Mediale Voraussetzungen: Bedingungen von Schriftlichkeit allgemein. *Text-und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*, 251–261.
- Hausendorf, H. (2012). Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation. In H. Hausendorf, L. Mondada & R. Schmitt (Hrsg.), *Raum als interaktive Ressource* (S. 7–37). Tübingen: Narr.
- Hausendorf, H. (2015). Interaktionslinguistik. In L. Eichinger (Hrsg.), *Sprachwissenschaft im Fokus: Positionsbestimmungen und Perspektiven* (S. 43–69). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Hausendorf, H., Lindemann, K., Ruoss, E. & Weininger, C. (2015). Ko-Konstruktionen in der Schrift? Zur Unterscheidung von Face-to-Face-Interaktion und Textkommunikation am Beispiel des Editierens fremder Beiträge in einem Online-Lernforum. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äusserungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 111–138). Bielefeld: transcript.

- Hausendorf, H., Mondada, L. & Schmitt, R. (Hrsg.) (2012). *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. M. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb der Diskursfähigkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hauser, S. & Luginbühl, M. (Hrsg.) (2017). *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 1–27). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (Hrsg.) (2007). *Writing and Motivation*. Amsterdam: Elsevier.
- Holly, W. (2000). Was sind «Neue Medien» – was sollen «Neue Medien» sein? In G. Voss, W. Holly & K. Boehnke (Hrsg.), *Neue Medien im Alltag: Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes* (S. 79–106). Opladen: Leske + Budrich.
- Holly, W. (2015). Sprache, Bild, Text. Visualität und Intermedialität von Sprache. In L. Eichinger M. (Hrsg.), *Sprachwissenschaft im Fokus: Positionsbestimmungen und Perspektiven* (S. 71–92). Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 37–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- International Reading Association (IRA) (2012). *Adolescent Literacy. A Position Statement of the International Reading Association* (rev. 2012). Abgerufen von www.reading.org/Libraries/resources/ps1079_adolescentliteracy_rev2012.pdf
- Isler, D. (2016). *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien. Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Isler, D., Wiesner, E. & Künzli, S. (2016). «Jaaa ... beschreiben!» Ein Kreisgespräch im Kindergarten als Erwerbskontext schulischer Formen der Kommunikation. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 1/16 (Literalität im Medium der Mündlichkeit). Abgerufen von www.leseforum.ch
- Jewitt, C. (2004). Multimodality and New Communication Technologies. In P. Le Vine & R. Scollon (Hrsg.), *Discourse & technology: Multimodal discourse analysis* (S. 184–195). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of research in education*, 32 (1), 241–267.
- Jewitt, C. (2014). Multimodal approaches. In S. Norris & C. D. Maier (Hrsg.), *Interactions, Images and Texts. A Reader in Multimodality* (Bd. 11, S. 127–136). Boston, Berlin: De Gruyter.
- KidsVA. (2014). *KidsVerbraucheranalyse 2014. Die Markt-Media-Studie für junge Zielgruppen*. Egmont Ehapa Media GmbH.
- Knoblauch, H. (2013). Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz* (S. 25–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoblauch, H. (2015). Soziologie als reflexive Wissenschaft. In A. Brosziewski, C. Maeder & J. Nentwich (Hrsg.), *Vom Sinn der Soziologie: Festschrift für Thomas S. Eberle* (S. 25–36). Springer-Verlag.
- Knoblauch, H., Wiesner, E., Isler, D. & Künzli, S. (2017). Wissen Lernen – Kommunikatives Wissen am Beispiel einer vorschulischen Bildungseinrichtung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *«Schweigendes» Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (Bd. 1, S. 587–604). Berlin: de Gruyter.
- Kress, G. (2009). What is mode? In C. Jewitt (Hrsg.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (S. 54–67). London, New York: Routledge London.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge.
- Kress, G. (2015). Designing Meaning. Social Semiotic Multimodality Seen in Relation to Ethnographic Research. In S. Bollig, M.-S. Honig, S. Neumann & C. Seele (Hrsg.), *MultiPluriTrans in Educational Ethnography: Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities* (S. 213–233). Bielefeld: transcript.
- Leu, D. J., Slomp, D., Zawilinski, L. & Corrigan, J. A. (2016). Writing Research through a New Literacies Lens. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (2. Aufl., S. 41–53). New York, London: Guilford Press.
- Lipstein, R. L. & Renninger, K. A. (2007). »Putting Things into Words«: The Development of 12–15-Year-Old Students' Interest for Writing. In S. Hidi & P. Boscolo (Hrsg.), *Writing and Motivation* (S. 113–140). Amsterdam: Elsevier.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lund, N. W. (2010). Document, text and medium: concepts, theories and disciplines. *Journal of Documentation*, 66 (5), 734–749.
- Lynch, J. & Redpath, T. (2014). «Smart» technologies in early years literacy education: A meta-narrative of paradigmatic tensions in iPad use in an Australian preparatory classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14 (2), 147–174.

- Mills, K. A. (2010). A Review of the «Digital Turn» in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80 (2), 246–271.
- Nussbaumer, M. (1991). *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer.
- Park, J. H. (2016). *Design & Bildung. Didaktik des Designs* (Bd. 1). München: KoPäd.
- Portmann, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: De Gruyter.
- Reichert, J. & Wilz, S. M. (2013). Kommunikatives Handeln und Situation. Oder: Über die Notwendigkeit, die Situation wieder zu entdecken. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichert (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz* (S. 37–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Rideout, V. (2014). «Learning at home: families' educational media use in america.» The Joan Ganz Cooney Center. Abgerufen von www.joanganzcooneycenter.org/publication/learning-at-home/
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Schmitt, R. (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äusserungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 43–51). Bielefeld: transcript.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Thevenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire: études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Universität Genf, [Unveröffentlichtes Manuskript] Genf. Abgerufen von <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:711?gathStatIcon=true>
- Vasudevan, L., Schultz, K. & Bateman, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication*, 27 (4), 442–468.
- Wiesner, E. (2007). «Ich finde myMoment cool. Ich will Autorin werden.» - Ein Bericht über kooperatives Schreiben. *ide – Informationen zur Deutschdidaktik*, 31 (1), 112–120.
- Wiesner, E. (2014). *Diskursiv-narrative literale Identitäten. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Positionierungen*. Weinheim, Basel: Juventa.
- Wiesner, E. (2016). Multimodales Handeln im Unterricht. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 1/16 (Literalität im Medium der Mündlichkeit), 1–23.
- Wygotski, L. S. (1934). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Autorin

Esther Wiesner, Dr. phil., ist Linguistin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen, Institut Forschung und Entwicklung (IFE) der Pädagogischen Hochschule FHNW, in Forschung, Entwicklung und Lehre tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind deutschdidaktischer Natur und stehen im Kontext von Interaktion, Multimodalität und literaler Sozialisation.
www.fhnw.ch/personen/esther-wiesner

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2017 von leseforum.ch veröffentlicht.

Co-construire les significations : la multimodalité comme ressource dans l'apprentissage langagier à l'école

Esther Wiesner

Résumé

Le présent article s'intéresse à la conception multimodale du langage et à son approche par les élèves dans un contexte d'apprentissage multimodal.

Dans l'enseignement, il faut tenir compte des différentes conditions de communication pour créer des significations de manière multimodale. La conscience de ce fait permet une conception de l'enseignement qui met à disposition les ressources fondamentales pour les apprentissages langagiers et disciplinaires.

Cette contribution vise à montrer comment le langage, considéré dans sa multimodalité, peut amener à un apprentissage réflexif des langues à l'école (paragraphe 1). Le langage se manifestant sous un aspect social dans la communication, différentes conditions de celle-ci sont mises en lumière : communication directe et interaction d'une part, communication étendue et activité langagière au-delà des limites spatio-temporelles d'autre part (paragraphe 2). Les deux situations sont pertinentes dans le contexte scolaire car l'enseignement a pour objectif prioritaire le développement de la compétence langagière et par conséquent littéraire. À partir de là, l'auteure examine comment fonctionne l'apprentissage des langues et par conséquent la co-construction ou la construction de significations dans les deux situations de communication. L'écrit devenant de plus en plus important au fil du cursus scolaire, le paragraphe 3 met l'accent sur la communication étendue et par conséquent sur la littérature. On aborde ensuite le rôle de la multimodalité dans la production du sens. Ces aspects sont mis en évidence, à l'école enfantine et à l'école primaire, à l'aune de l'étude expérimentale « myPad multimodal » (paragraphe 4).

Mots-clés

multimodalité, apprentissage des langues, co-construction, interaction, construction, communication étendue, enseignement