

GRAFISCHES ERZÄHLEN ZWISCHEN SUBJEKTIVER INVOLVIERTHEIT UND GENAUER TEXT-BILDWAHRNEHMUNG

ZUR REKONSTRUKTION VON REZEPTIONSHERAUSFORDERUNGEN IM SCHREIBUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFEN

Carolin Führer
Eberhard Karls Universität Tübingen | carolin.fuehrer@uni-tuebingen.de

ABSTRACT

Der Beitrag konkretisiert anhand der Analyse schriftlicher Anschlusskommunikationen von Lernenden zu *Drei Wege* von Julia Zejn die Frage nach den Leistungen grafischen Erzählens für literarästhetisches Lernen in den Sekundarstufen. Der heuristische Blick wird dabei auf eine zentrale literaturdidaktische Zielvorstellung -„subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“- gelenkt um nicht zuletzt dessen bisher fehlende medienspezifische Präzisierung zu markieren. In der Auswertung der Daten wird deutlich, dass der Bezugsrahmen der ‚Involvierung‘ in ästhetikfähige Medien im Unterricht möglicherweise vieldimensional(er) und -stimmiger sein kann als das bisher literaturdidaktisch konzeptioniert war. Darüber hinaus scheinen Graphic Novels in der Verknüpfung von emotionalen und ästhetischen Lese- und Schreibprozessen, z.B. in Form einer Bewusstseinsbildung über Emotionslenkung und -wirkung in multimodalen Zeichensystemen, besonderes Aktivierungspotential zu entfalten.

SCHLAGWÖRTER

— GRAFISCHES ERZÄHLEN — SCHREIBAUFGABEN — EMOTIONALE UND LITERAR-
ÄSTHETISCHE REZEPTION

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)**Graphic storytelling between individual involvement and text-picture perception. Reconstructing the challenges of multimodal reception in writing lessons at secondary schools**

This article points out the possible benefits of graphic storytelling in view of literary-aesthetic learning in secondary schools by analyzing, in written form, students' follow-up communication regarding *Drei Wege* by Julia Zejn. The heuristic view is directed towards a central objective of the didactics of literature – to bring subjective involvement and exact perception of a text into play – in order to highlight the lack of media-specific accuracy in this area. The evaluation of the data shows that 'involvement' as the frame of reference in 'aesthetically capable' media in the classroom is likely to be more multi-dimensional and polyphonic than previously conceptualised within the didactics of literature. Furthermore, graphic novels seem to activate a high potential for combining emotional and aesthetic reading and writing processes, for instance by raising awareness of the steering and effects of emotions in multimodal sign systems.

KEYWORDS

— GRAPHIC STORYTELLING — WRITING TASKS — EMOTIONAL AND AESTHETIC RECEPTION

1 — EINLEITUNG

Large-Scale-Untersuchungen der letzten Jahre zeigen für den deutschsprachigen Raum immer wieder, dass der Fortschritt von Text-Bild-Integrationskompetenzen in der vierten Jahrgangsstufe weniger stark ausgeprägt ist als der Fortschritt im Bereich der allgemeinen Lesekompetenzen (vgl. z.B. Wagner / Schnotz 2016). Auch wenn bei diesen quantitativen Ergebnissen sicherlich der Bedeutung des Schriftspracherwerbs in der Primarstufe Rechnung getragen werden sollte – Schülerinnen und Schüler müssen zunächst Lesen und Schreiben an Printtexten lernen – und naturgemäß Wissen und Bildung im (Deutsch)-Unterricht weitestgehend sprach- und schriftbasiert sind, so sollte die kulturelle Praxis, in die Heranwachsende im Literaturunterricht der eingeführt werden, dennoch auch eine „Praxis des Umgangs mit allen ästhetikfähigen Medien“ sein (Kepser / Abraham 2016, 168).

Die ästhetischen Besonderheiten text-bild-integrierender Medien (und Verfahren) werden in der wissenschaftlichen deutschdidaktischen Diskussion im Bereich ästhetischer Text-Bild-Kombinationen für die Elementar- und Primarstufe intensiv diskutiert (Überblick zum Bilderbuch bei Preußner 2015), darüber hinaus gibt es neben grundlegenden mediendidaktischen Überlegungen (Frederking / Krommer / Maiwald 2018, 170) auch viele wertvolle unterrichtspraktische Anregungen dazu (z.B. Abraham / Sowa 2016; Wrobel 2017, 228; Kepser 2019;). Den gegenstandsspezifischen ästhetischen Herausforderungen wird man damit aber (noch) nicht ausreichend gerecht, ebenso wenig der rezeptionsbezogenen Dynamik des Lese- und Sehprozesses ästhetischer multimodaler Texte. Die didaktische Relevanz der Auseinandersetzung mit multimodaler Literatur und grafischem Erzählen insbesondere ist jedoch kaum bestreitbar, von der Fremdsprachendidaktik ist sie bereits seit längerer Zeit entdeckt und mit Blick auf die Gegenstandsseite genauer untersucht worden (u.a. Hallet 2008a und b). Matthis Kepser und Ulf Abraham widmen in ihrer *Einführung in die Literaturdidaktik* dem „Subsystem“ Comic ebenfalls eine eigene Kategorie und betonen dessen (didaktische) Scharnierfunktion zwischen Printliteratur und Film.¹ Sie weisen darüber hinaus aber auch auf die unzureichende fachdidaktische Beschäftigung damit hin (Abraham / Kepser 2016, 204).² In einer aktuellen Studie zu Texten, Motivationen und Aktivitäten im Literaturunterricht kann diese unzureichende Berücksichtigung grafischen Erzählens auch für die Praxis des Literaturunterrichts bestätigt werden. Unter 2.173 Schülerinnen und Schülern und 116 Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland und der Schweiz waren Comics im Vergleich zu allen anderen Genres und Gattungen einer der wenigen Gegenstände, die von Schülerinnen und Schülern in der Studie sowohl in Freizeit als auch in Schule deutlich privilegiert und akzeptiert werden. Demgegenüber rangieren Comics in der Lektüreauswahl der Lehrkräfte mit weitem Abstand mit 0,2% auf dem vorletzten Rang (vgl. Siebenhüner et al. 2019, 56).³

Diesem Desiderat gegenüber steht eine breite interdisziplinäre Erforschung und Würdigung von Multimodalität (v.a. aus linguistischer und kognitionswissenschaftlicher Perspektive: u.a. Bucher 2011; Cohn 2013; Stöckl / Klug 2016), ein wachsender Markt grafischer Literatur und eine intensive fachwissenschaftliche Untersuchung grafischer Literatur (hier v.a. aus Sicht der Semiotik und Narratologie: u.a. Packard

¹ Ergänzt werden müssten hier mit Blick auf die starke Bedeutung von Transmedialität für das Medium Comic auch das Computerspiel und der Fotoroman.

² Im internationalen Kontext stellt sich die Situation erfreulicherweise ein wenig anders dar, hier gibt es bereits vereinzelte Studien zu Comics im Klassenzimmer, die jedoch (ebenfalls) kaum literarästhetische Anschlusskommunikationen im Blick haben, einen systematischen Überblick hierzu bieten: Wallner/ Eriksson Barajas, 2020.

³ Und dieses obwohl die Lehrkräfteangaben, sich hauptsächlich an den Interessen der Lernenden zu orientieren.

2006; Schüwer, 2008; Frahm 2010; Abel / Klein 2016; Packard et al. 2019). Auffallend ist jedoch, dass es keine Disziplin gibt, die sich für Fragen der Multimodalität oder der Erschließung multimodaler Texte und Literatur genuin zuständig fühlt. Das führt einerseits zu einer erfreulichen Transdisziplinarität des Forschungsfeldes, andererseits begünstigt der Zugriff vielfältiger Disziplinen mit je unterschiedlichen Fragestellungen und Methoden auch eine enorme Ausdifferenzierung und Komplexität jeweils spezifischer Facetten, die für die didaktische Perspektivierung zuweilen kaum zugänglich, zuweilen aber auch zu stark gegenstandsbezogen bleiben. Zwar wird auch in literatur- und medienwissenschaftlichen Publikationen vielfach hervorgehoben, dass die Verarbeitung derartiger Literatur kein passiver Akt sei (vgl. Frahm 2010, 49), dennoch beschränken sich die Ausführungen zu ihrer Rezeption zumeist auf rezeptions- und/oder publikationsgeschichtliche sowie soziologische Fragestellungen und auf interpretierende Studien.

Der Kunstpädagoge Dietrich Grünewald, der als einer der ersten zum Umgang mit Comics im Unterricht im deutschsprachigen Raum publizierte (Grünewald 1982, 1984, 1991), betonte in seinen Arbeiten bereits den Wert der Produktion als Teil der rezeptiven Verarbeitung. Die Ergebnisse einer Studie von Lis Schüler (2019) deuten des Weiteren darauf hin, dass ein rezeptiver Zugang, der das Erzeugen vorgestellter Welten befördert, nicht zuletzt auch schreibdidaktisch höchst relevant ist. Diese Erkenntnisse werden nun mit der empirischen Fokussierung auf schriftliche Anschlusskommunikation zu Graphic Novels in literatur- und mediendidaktischer Perspektive aufgegriffen und weitergeführt. Dabei wird anhand eigener Daten die (bisher unterschätzte) Leistungsfähigkeit grafischen Erzählens für literarästhetisches Lernen empirisch konkretisiert. Der Blick soll in diesem Beitrag auf eine zentrale literaturdidaktische Zielvorstellung, nämlich „subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (Spinner 2006; weiterführend: Winkler 2015), gelenkt werden. Damit wird einerseits fachwissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung getragen, nach denen die Zeichenprozesse des Comics die Bewusstseinsprozesse des Lesers oder der Leserin in besonderer Weise herausfordern (vgl. Packard 2006, 12).⁴ Andererseits kann so auf eine Leerstelle der literaturdidaktischen Konzeption von „subjektiver Involviertheit“ und „genauer Wahrnehmung“ eingegangen werden, nach der im bisherigen fachdidaktischen Diskurs zu wenig dezidierte Überlegungen zu medienspezifischen Unterschieden (auf der Gegenstands- und der Rezeptionsseite) ästhetikfähiger Medien im Vergleich zur rein textbasierten Literatur angestellt wurden.

Im Abschnitt 2 werde ich theoretische Forschungshintergründe der empirischen Untersuchung sowie deren Anlage kurz vorstellen. Dazu wird zunächst genaue und konkrete Text-Bild-Wahrnehmung von einer lediglich genauen Textwahrnehmung unterschieden. Des Weiteren beziehe ich die Frage nach der „subjektiven Involviertheit“ auf grundlegende Annahmen zur Emotionslenkung in der Bild- und Textrezeption. In Abschnitt 3 und 4 werden dann ausgewählte Erkenntnisse aus der Studie dargelegt: In Abschnitt 3 diskutiere ich die genauen Text-Bild-Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern in Form von Schreibprodukten und Schreibreflexionen zur Graphic Novel *Drei Wege* (Zejn, 2018) mit Hilfe einer multimodalen Diskursanalyse. In Ab-

⁴ Stephan Packard bemüht sich in seiner psychosemiotischen Medienanalyse *ex negativo* darum, Prosa, aber auch Filme und Computerspiele in ihrer spezifischen Anlage in bzw. durch ihre Abgrenzung zum Comic genauer zu verstehen.

schnitt 4 werte ich (emotionale) sprachliche Verarbeitungen von Lernenden mit Blick auf die subjektive Involvierung weiter aus. Diese Teile werden dann in einem Ausblick mit Blick auf die medienspezifische Ausformung der Spinnerschen Zielstellung und die besonderen Potentiale grafischen Erzählens innerhalb dieser zusammengeführt.

2 — GRAFISCHES ERZÄHLEN IM KONTEXT VON SUBJEKTIVER INVOLVIERTHEIT UND GENAUER TEXT-BILD-WAHRNEHMUNG

2.1 — FORSCHUNGSHINTERGRUND

Theoretisch ist das ästhetische Bildverstehen – ähnlich und doch anders geartet als das literarische Textverstehen – von einer Konkretion der im Bild angelegten Unbestimmtheiten geprägt. Das literarische Textverstehen wird ebenso von Leerstellen (nach Iser) und Unbestimmtheiten (nach Ingarden) geprägt, die jedoch aufgrund der semiotischen Kongruenz tendenziell in ein Eins-zu-Eins-Verhältnis übertragbar scheinen und damit präziser möglich sind. Die begriffliche Unterscheidung zwischen ‚genauer Textwahrnehmung‘ in der Literaturdidaktik und einer ‚konkreten Bilderschließung‘ in der Kunstpädagogik betont dieses Unterschiedliche im Gemeinsamen der Unbestimmtheiten: Bilder müssen im Gegensatz zu Texten holistisch, nicht linear-sukzessiv verarbeitet werden (Schneider 2019, 55). Die ‚Konkretion‘ von Unbestimmtheiten im Bild ist immer im Spannungsverhältnis von entwicklungsbezogenen (anthropologischen) Faktoren, kulturellen Konventionen und betrachterseitiger Erfahrung zu sehen (vgl. Abbildung bei Schneider 2019, 269). In Teilen der allgemeinen Bildwissenschaft spricht man in diesem Zusammenhang von der semantischen Anomalie der Bilder (im Vergleich zu Sprache und Schrift). Die semantische Anomalie der Bilder besagt, dass die Bildbedeutung (im Verhältnis zur Bedeutung sprachlicher Äußerungen) zugleich bestimmter und unbestimmter ist. Sie ist bestimmter, insofern Bilder uns den Eindruck einer Szene oder eines Sachverhaltes unmittelbarer vermitteln können (Wahrnehmungsnahe). Sie ist unbestimmter, insofern (1) der kommunikative Bildgehalt oft vage bleibt und (2) die faktische Beschaffenheit einer realen Szene nicht verbürgt werden kann (der Bildwissenschaftler Sachs-Hombach spricht hier von perzeptuellem Realismus, vgl. u.a. Sachs-Hombach 2003; 2011). Diese Anomalie führt dann mitunter auch zu ambivalenten Wirksamkeiten von Bildern, die in grafischen Erzählungen in eine (vereinfachende) Appellstruktur umgewandelt werden können, aber genauso auch durch die Kombination von Text und Bild unterlaufen werden, mittels Text die Vagheit der Bildkommunikation diskursiv ausstellen usw (vgl. Führer i.E.).

Die Kombinationen dieser Wahrnehmungen und Wirksamkeiten erscheinen aus didaktischer Perspektive mitunter zunächst ähnlich gelagert wie im Bilderbuch (vgl. Staiger 2014), jedoch ergeben sich für Comics und Graphic Novels graphische, sequenzielle und intersemiotische Spezifika der Narrativität (vgl. u.a. Packard 2006; Schüwer 2008; Frahm 2010) sowie der Cartoonisierung (zuletzt Wilde 2020), die die Bild-Text-Rezeption hier doch wesentlich von der des Bilderbuchs zu unterscheiden scheinen. Darüber hinaus sind Comics für einen individuellen Leser bzw. Leserin, während Bilderbücher

[...] are intended for a reader who chaperones the words as they are communicated to a listening reader. Hatfield and Svonkin (2012) question this type of 'presumed opposition' between comics and picture books, where one is 'seen as empowering young readers', while the other is seen as 'competing with or even abstracting [...] literacy. (Wallner 2017, 30)

Aus Sicht der Rezeptionsforschung steht eine umfangliche Erklärung mit Blick auf grafisches Erzählen noch aus (einschlägig ist bisher v.a. Cohn 2013; Cohn et al. 2017). Allgemeinere kognitionspsychologische Befunde ergeben aber bereits, dass nicht nur gleichzeitig dargebotene Informationen von Text und Bild in ein mentales Modell integriert werden (also das einzelne Panel im Falle des Comics), sondern auch aufeinanderfolgende Informationen (vgl. Scheiter u.a. 2016) und damit auch eine mentale Modellbildung zur gesamten Sequenz möglich wird (Huff et al. 2020). In der Regel geht es also nicht nur um eine deiktisch-imaginative Verständigung zum Verhältnis von Bildern und Sprache bzw. Begriffen, das nie vollständig in Übereinstimmung gebracht werden kann und daher immer eine Unbestimmtheitsstelle markiert (im Sinne der Konkretion des Bildes in Begriffe), sondern es geht um eine Konkretion der komplexen mentalen Inszenierung aus Text- und Bildeinheiten, deren intermodale Kombinationen sowie ihre Einbettung in die sogenannte „visual narrative structure“ oder „narrative grammar“ (Cohn 2013). Die sogenannte *visual narrative structure* beschreibt der Comicforscher Neil Cohn (ebd., 416) wie folgt:

A graphic structure gives information about lines and shapes that are linked to meanings about objects and events at the level of the individual panel. The graphic structure also connects to a spatial structure that encodes the spatial components of these meanings, from which the reader constructs an environment in which they are situated. The narrative structure orders this information into a particular pacing, from which a reader can extract a sequence's meaning—both the objects that appear across panels and the events they engage in.

Mit Blick auf das Engagement (und mögliche Involvierungen) beim Lesen von Comics ist hervorzuheben, dass in der internationalen Literacyforschung (vgl. u.a. Nikolajeva 2014) nach wie vor die These vertreten wird, dass grafische Literatur aufgrund ihrer verbalen und visuellen Signale die „emotionale Intelligenz“ besonders vorantreibt. „Visual perception [is] evolutionary hard wired“, Sprache bzw. Text sei dies hingegen nicht (so Nikolajeva für das Bilderbuch, ebd. 2013, 251). Mit Blick auf eine „subjektive Involvierung“ regt diesen Annahmen folgend grafisches Erzählen tendenziell qua Medialität zu einer intensiveren individuellen Verarbeitung an. Hinzu kommen Erkenntnisse aus der Comicforschung, nach denen Emotionen in der Comic-Kunst durch ganz eigene Zeichenressourcen hergestellt und hervorgerufen werden können. Stephan Packard (2006) hat in seiner psychosemiotischen Comicanalyse am Beispiel des Verweischarakters von Cartoons deren affektive Bedeutung und besondere Wirkung für die Gefühlswahrnehmung erklärt: Ein Moment in der Selbsterfahrung des Lesers wird im Moment der Lektüre zugleich der dargestellten Figur zugeschrieben (Stichwort Spiegelneuronen, ausführlich mit Blick auf den Cartoon in Abgrenzung zur Definition McClouds, vgl. Packard 2006, 123 f.). Packard hebt in diesem Zusammenhang auch das zeichenübergreifende Potential, welches weder ganz in der Text- noch in der Bildwelt aufzugehen vermag und stattdessen durch einen spezifischen „dritten Zeichenraum“ gekennzeichnet ist, hervor. Dass ein damit verbundenes gegenstandsspezifisches Emotionalisierungspotential didaktisch hochinteressant und -relevant sein könnte, ist von mir theoretisch bereits an anderer Stelle ausgeführt worden (Führer 2016).

2.2 — UNTERSUCHUNGSFOKUS

In einer Studie zur schriftlichen Anschlusskommunikation an grafisch rezipierte Erzählungen wurde u.a. in vier Klassen von Schulen mit unterschiedlichen soziokulturellen Einzugsgebieten ein Portfolio zur grafischen Adoleszenzerzählung *Drei Wege* von Julia Zejn angefertigt (alle Klassen befanden sich zum Erhebungszeitraum im Übergang von Sekundarstufe I zu II; n = 95). Die Studie beabsichtigte dabei weder, die Rezeptionskompetenzen von Lernenden an comicwissenschaftlich entwickelten Konzepten oder Kompetenzmodellen zu messen, noch ein programmatisches didaktisches Konzept und dessen Umsetzung zu erproben. Vielmehr wird über das kreative Setting an den literarischen und medialen Erfahrungen und Handlungen der Lernenden in der unterrichtlichen und freizeitlichen Alltagspraxis angesetzt um diese in einer „dichten Beschreibung“ (Idel / Meseth 2018, 69) darzustellen. Es geht darum, die Wissensstrukturen und Deutungsschemata untersuchter kultureller Praktiken, die so etwas wie ein ‚Bedeutungsgewebe‘ mehr oder weniger hierarchisch in sich geordneter ‚semantischer Felder‘ bilden, zu entdecken und herauszuarbeiten und somit einen Zugang zur Lese- und Schreibkultur, zum Wissensvorrat und zu den Habitualitäten der Lernenden zu gewinnen. Die theoretischen Vorannahmen der Forscherin sind hier in den Forschungsprozess eingebunden, weniger jedoch im Forschungsfeld, das wesentlich vom Handeln der Fachlehrkräfte bestimmt wurde. Die theoretischen Vorannahmen zur Generierung des Forschungsdesigns wurden daher bereits unter 2.1. dargestellt.

Die ausgewählte Graphic Novel von 2018 präsentiert eine generationenübergreifende Geschichte von drei jungen Frauen, die im Abstand von je 50 Jahren sowohl entscheidende Etappen der deutschen Geschichte (1918, 1968, 2018) als auch zentrale Wandlungen der Lebensverhältnisse im Alltag in den jeweiligen Handlungszeiten durchleben. Eine Teilaufgabe des Portfolios und deren Bearbeitung wird in der Aufgabenstellung diskutiert. In der Teilaufgabe sollten die Lernenden einen kreativen Text zu einem von ihnen frei gewählten Panel oder einer Sequenz der Graphic Novel verfassen, das oder die sie „besonders erschüttert oder angesprochen“ hatte (Zitat aus der Aufgabenstellung). Im Nachgang sollten die Lernenden mündlich über ihre Auswahl und ihr Vorgehen beim Schreiben reflektieren, diese Metareflexion wurde von den einzelnen Schülerinnen und Schülern als Audiodatei selbstständig aufgezeichnet. Mit den beiden Teilaufgaben wurde auf Spinners Grundprinzipien kreativen Schreibens – Irritation, Expression, Imagination – rekurriert und auf den literaturdidaktisch prominenten Aspekt des „Wechselspiels von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung“ (Spinner 2006; weiterführend Winkler 2015) spezifiziert. Zentral ist also die Frage, in welcher Form der fiktionale Raum aus Bild und Text einen spezifisch strukturierten Resonanzraum für die literaturdidaktische Kategorie der „genauen Wahrnehmung und subjektiven Involviertheit“ (Spinner 2006) darstellt. Dieses Konzept scheint für eine produktionsästhetische Verarbeitung der Bild- und Textseite insofern besonders passfähig, als dass sowohl in der Literaturdidaktik als auch in der Kunstpädagogik hervorgehoben wird, dass rezeptionsästhetisch ausgerichtete Lernsituationen über eine rein subjektive Anverwandlung von Gegenständen hinausgehen sollten (vgl. Schneider 2019; hier auch Vergleich der Diskurse zur Rezeptionsästhetik zwischen Kunst- und Literaturwissenschaft). Vor diesem Hintergrund und

mit Blick auf die *visual narrative structure* Cohns hatte ich bereits Überlegungen angestellt, wie die Kenntnis von Piktogrammen, Typographien, Konturlinien, Denk- und Sprechblasen sowie die Anordnung und Umrandung der einzelnen Panels Verstehensoptionen für Gefühlscodierungen liefern können (Führer 2016). Die nun vorliegenden empirischen Daten können Aufschluss darüber geben, inwieweit solche an der Struktur des Lerngegenstands orientierten Arrangements zur genau(er)en Text-Bild-Wahrnehmung beitragen.

In der Auswertung der Daten hat sich dabei auch die Frage eröffnet, wie sich Emotionen im Comic auf den Rezeptionsprozess von Heranwachsenden in einem institutionellen Rahmen auswirken. Der unterrichtliche Kontext wurde hier deshalb besonders relevant, weil die Subjektivität der Involviertheit im Unterricht sich möglicherweise an institutionelle Rahmenbedingungen anpasst. Pieper und Scherf führten bereits aus, dass subjektiver Umgang mit Texten im Unterricht tendenziell rollenförmig ausgefüllt wird und bisher nur unzureichend rekonstruiert ist, was subjektive Involviertheit tatsächlich umfasst (Pieper / Scherf 2019, 151). Daraus resultierte die letzte Teilfrage der Studie, nämlich ob der Bezugsrahmen der ‚Involvierung‘ in ästhetische Medien und Literatur im Unterricht möglicherweise vieldimensional(er) und -stimmiger sein kann als das bisher literaturdidaktisch konzeptioniert war.

3 — GENAUE TEXT-BILD-WAHRNEHMUNG

Mit Blick auf die kreative Schreibaufgabe zu Julia Zejns Drei Wege waren in einer ersten Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2018) Erzählerfiguren und Figurenschreiblichkeit als stark gesättigte Kategorien der Text-Bild-Wahrnehmung identifizierbar, hier ergaben sich jedoch beträchtliche Unterschiede in der Bearbeitung der unterschiedlichen Zeichenressourcen, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse nur schwer erfasst bzw. kodiert werden konnten. Daher wurden die Aufgabenbearbeitungen einer weiteren diskurssemantischen Analyse (angelehnt an die verschiedenen Ebenen nach Klug 2016, 171f.) unterzogen. Dafür wurde auf der Gegenstands- und der Rezeptionsebene nach dem Analyseschema von Nina-Marie Klug (2016; 2017) vorgegangen (siehe Abb. 1):



Abb. 1: Multimodale Text- und Diskurssemantik (Klug 2017, 77)

Im Folgenden analysiere ich exemplarisch eine Aufgabenbearbeitung aus dem Le-seportfolio des Schülers Demian⁵ nach diesem Schema in verkürzter Form. Auf die Grundlagen der multimodalen Textanalyse werde ich hier nicht nochmals eingehen, vielmehr soll deren Leistung für die Beschreibung von Text-Bild-Wahrnehmungen aufgezeigt und konkretisiert werden. Demian konzentriert sich intratextuell auf die ‚Storyworld‘ (Packard et al. 2019) um Marlies, eine Arbeitertochter, die gern anstelle der von den Eltern für sie vorgesehenen Heirat eine Buchhändlerlehre aufnehmen möchte. Marlies verliebt sich – damit befinden wir uns auf der Ebene des pragmatischen Rahmens – in einen linken Studenten, der sich im Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS) engagiert, und gelangt so mitten in die politischen Konflikte, die im untenstehenden Panel (Abb. 2) visualisiert sind. Der Text ist von einer Autorin im Jahre 2018 produziert, d.h. hinsichtlich des zu antizipierenden Verständnisrahmens spielt neben den intertextuellen Verknüpfungen um die 1968er und die Erinnerungskultur zum SDS auch die gesellschaftliche Verhandlung von Emanzipation und der Rolle der Frau eine Rolle.



Abb. 2: Subjektives Figurenerleben in der Graphic Novel *Drei Wege* (Zejn 2018, 120f.)

Auf der Makroebene wählt die Zeichnerin für ihre Darstellungen einen direkten Zugang zum subjektiven Figurenerleben von Marlies, auch wenn im Abgebildeten keine subjektive Darstellung im engeren Sinne einer internen Fokalisierung vorliegt. Dennoch eröffnet dieses Panel eine intermodale Sequenz, in der Segmente intersubjektiver Darstellung, in diesem Fall die Protestierenden vor dem Springerhochhaus, dazu dienen, konkrete Vorstellung von Marlies' Innenleben zu bekommen.

⁵ Alle Namen der Schülerinnen und Schüler sind pseudonymisiert und weisen keinerlei Parallelen zum realen Namen der Lernenden auf, lediglich die Zuweisung weiblich/männlich wurde im Namen erhalten.

Der Schüler Demian transformiert das in seiner Bewältigung der kreativen Schreibaufgabe mit einem Verweis auf die Sequenz der Seiten 120-125 der Graphic Novel in intra- wie intermodaler Intertextualität:

Liebes Tagebuch,

heute war ein ganz besonderer Tag für mich. Ich begleitete Wolfgang zu einer Demonstration vor das Verlagshaus Springer, welches u.a. die Zeitung „Bild“ publiziert. Wolfgang und die anderen Anhänger des SDS demonstrierten, weil ein Genosse erschossen wurde und die Bildzeitung diese Tat begünstigte. Auf der Demonstration habe ich gefühlt, wie stark der Zusammenhalt zwischen den Anwesenden war und wie einfach ein Presseverlag Stimmung im Volk machen kann. Irgendwie auf negativer [sic] Weise beeindruckend, was da abläuft.

Wie kann es sein, dass so viele der Bild-Zeitung glauben, denn wie sich die Studenten sicher sind, ist sie nur dafür da, eine schlechte Meinung zu verbreiten? Warum liest und glaubt meine Familie eigentlich der „Bild“? Ich bin erschüttert, dass eine Person wegen einer Zeitung das Leben lassen musste, weil er sich engagiert hatte. Wenn die Spaltung zwischen der Arbeiter- und Akademikerklasse so groß ist, kann ich dann überhaupt weiterhin mit Wolfgang Kontakt halten? Was sollen die ganzen Fragen, die mir seit der Demo im Kopf sind? Viel erschreckender ist doch der Eingriff der Polizei vor Ort, beenden die einfach eine Demonstration, obwohl doch alles friedlich war...

Darf man nicht seine Meinung vertreten? Und dann wurde Wolfgang verletzt, hoffentlich geht es ihm bald wieder besser. War die Gewalt gerechtfertigt? Unfassbar, dass meine Eltern dieser Zeitung Aufmerksamkeit schenken, sogar deren Meinung zu der Eigenen machen. Der Gedanke, wie ich meinen Eltern vermittele, wo ich so lange war, plagt mich auch. Denn sage ich die Wahrheit, wären sie alles andere als erfreut, denn sie finden Wolfgang und alles absurd.

Ist meine Familie überhaupt die richtige für mich? ABER: Familie kann man sich ja nicht aussuchen.

In diesem Sinne verabschiede ich mich von Dir, liebes Tagebuch, bis bald!

Marlies [sic]

Demian hat den kommunikativ-pragmatischen Rahmen ausgeblendet, indem er die Reinszenierung der Vergangenheit nicht thematisiert, obwohl die Aufgabenstellung das durchaus hergegeben hätte. Er konzentriert sich in seiner kreativen Antwort auf die Sequenz auf das Musterhafte in der diskursiven Kommunikation. So rekurren die bildsprachlichen Argumente auf das Schema gesellschaftlichen Wissens vom Opfer, dies erzeugt das logische Schlussmuster, dass es Ungerechtigkeiten gibt, für die jemand zur Verantwortung gezogen werden müsse. Demian greift dies auf, indem er Thesen – entsprechend dem Schema des Opfer-Täter-Topos – bildet, wer diese Täter sein können. Argumentationslogisch entsprechend der Anlage der Bildsequenz tauchen in der kreativen Aufgabenbearbeitung der Verlag von Axel Springer, Polizei und Familie als Täter auf.

Als konzeptuell verankertes Argumentationsmuster stellt dieser Topos die entsprechenden kollektiven Wissensbestände (für die Leserinnen und Leser) bereit, die dann kontextuell variiert werden und dennoch in einer Kommunikationsgemeinschaft durch allgemeine Akzeptanz charakterisiert sind.

Neben dieser mentalen Modellbildung (anhand des Schemas, das Demian entsprechend aufgreift) arbeitet Demian darüber hinaus in seiner Darstellung sehr bewusst an einer Sprachfindung für die Text-Bild-Sequenzen und deren Argumentation, was sich in seiner Reflexion des eigenen Geschriebenen deutlich zeigt:

{02:24} 0052 sprachlich ist dieser text eher in ältlicher sprache
geschrieben °hhh
{02:28} 0053 mit etwas längeren (-)
{02:30} 0054 sätzen (---)
{02:32} 0055 die habe ich eigentlich dadurch gewählt diese längeren
sätze weils (---)
{02:36} 0056 in meinen augen °h
{02:38} 0057 früher (.) viel länger (.) ausgedrückt wurde einzelne
wörter °h
{02:42} 0058 äh ein_einzelne sätze passagen wurden auch viel
umständlicher gesagt
{02:46} 0059 und somit hab ich es dann versucht °h
{02:48} 0060 in meinem tagbucheintrag auch umzusetzen damit das so
authentisch wie möglich wird °h
{02:52} 0061 und auch so ein bisschen °h
{02:53} 0062 diese liebe die marlies an büchern verspürt und an
diesem °hh
{02:57} 0063 fach_äh_sachen der literatur (-)

Die Textimpulse, die Demian in dieser Bild-Text-Sequenz wahrnehmen kann, beschränken sich weitestgehend auf Ausrufe wie „Zurücktreten“ oder comicspezifische Interjektionen wie „Aaah!“. Die genaue Textwahrnehmung bezieht sich daher eher auf das mentale Modell, das Demian zur gesamten Text-Bild-Welt entworfen hat, nämlich, dass der Comic „früher“ spielt (nach Aussage Demians ist sein Text in „ältlicher Sprache“ geschrieben, was er als Muster begreift), sich an einer literarischen Sprache orientiert, die als umständlich charakterisiert wird, weil Marlies „diese Liebe an Büchern verspürt“. Es handelt sich in der Aufgabenbearbeitung also um eine sprachbewusste Inszenierung, die weniger die eigene, individuelle emotionale Involvierung transportiert als vielmehr (in einem Modus der Distanzierung) der Figur und der Text-Bildwelt (von gestern) nachzuspüren versucht. Die von Spinner (2006) getroffene Formulierung des „miteinander ins Spiel bringen“ von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung scheint hier eine spezifische Ausformung zu finden, die der eingangs beschriebenen Rollenerfüllung nahekommen scheint und auf die ich unter 3.2. noch weiter eingehen möchte.

Das Beispiel von Demian zeigt, wie bei der Mehrheit der von den Lernenden bearbeiteten Aufgaben meiner Studie, dass sie die globale Kohärenz selbstverständlich aus Text und Bild sowie deren Kombinationen herstellen. Diese Bedeutungsgenerierung scheint zum einen sehr kontextabhängig zu sein, besonders das intersemiotische Zusammenspiel und die visuelle narrative Grammatik (vgl. Cohn et al. 2017) wurde in ihrer Unbestimmtheit subjektiv vielfältig verarbeitet. Dabei hat im Fall des historischen Kontexts der Graphic Novel auch das historische Vorwissen starken Ausdruck gefunden. Zum anderen werden die emotionalen Wirkungen zu einem imaginativen Knotenpunkt der Aufgabenbearbeitungen. Mit Blick auf die spezifischen Herausforderungen einer genauen Text-Bildwahrnehmung lassen sich anhand des Datenmaterials dennoch die folgenden Teildimensionen identifizieren:

- die Verdichtungen der Bild-Text-Ebene narrativ auflösen – was Demian in Form des Tagebuchmonologs von Marlies löst –,
- angemessene Kontexte zuordnen – hier der Täter-Opfer-Topos – sowie
- (in der schriftlichen Aufgabenbearbeitung) sprachliche Mittel zur Vertextung – bei Demian die ‚ältliche‘ und die literarische Sprache in Anlehnung an seine Textbildwahrnehmung – heranziehen zu können.

4 — SUBJEKTIVE INVOLVIERTHEIT UND EMOTIONSKODIERUNG DURCH TEXT UND BILD

Gerhard Augst hatte betont, dass die „emotionale Involvierung“ nicht die höchste Stufe der Erzähentwicklung darstellt, sondern ein eigenständiges Phänomen, „[...] das die erzählenden Kinder von Anfang an beschäftigt“ (2010, 65). Die vorliegende Studie hat diese Annahme aufgegriffen, indem die Formenvielfalt des literarischen Ausdrucks nicht als stilistisches Phänomen (wie Augst noch angenommen hatte), sondern als Formen des Ausdrucks von vorgestellter Erfahrung verstanden werden (ähnlich der Anlage von Schüler 2020). Durch die Bilder der grafischen Erzählung wurden allen Lernenden Zugänge zur Narration eröffnet, auch wenn es hier in der Gesamtschau der Rezeption v.a. emotionsbezogene Unterschiede zu geben scheint, die in dieser Studie auffällig aus unterschiedlichen Bildrezeptionsprozessen resultierten.

Ich möchte der Frage nach Formen subjektiver Involvierung durch zwei deskriptive Fallbeschreibungen, die auf der Bildebene des Gegenstandes mit besonderem emotionalen Aktivierungspotential verbunden waren, nachgehen. Das stark deskriptive Auswertungsvorgehen soll der Tatsache Rechnung tragen, dass die Vielfalt der erprobten Sprachformen der Schülerinnen und Schüler beim Schreiben zur grafischen Erzählung in den Portfolios häufiger viel größer waren als das, was sich in der Schule explizit vermitteln ließe und was im Vorfeld der Studie erwartet worden war. In den Texten wurden vielfältige Formen des Storytellings erprobt, die Auswahl der Storyworld auf der Gegenstandsseite orientierte sich hierbei stark an schulischen Rahmungen literarischen Lernens (z.B. historische Kontexte, Krieg und Leid als anthropologische Grunderfahrungen). Die konkreten sprachlichen Ausdrucksformen und inhaltlichen Ausgestaltungen waren jedoch durch eine Reproduktion oder gar Transformation außerschulischer wie schulischer Erfahrungsräume geprägt. Die kreativen Aufgabenbearbeitungen reichen hier von etablierten literaturunterrichtlichen Textformen (Tagebucheintrag, innerer Monolog usw.) über poetische und filmische Schreibformen bis hin zu Social-Media-Formaten und journalistischem Schreiben.

Mehr als 20 Schülerinnen und Schüler aus dem Sample hatten sich in der kreativen Aufgabenbearbeitung zu *Drei Wege* auf die Handlung um Ida (und den Verlust ihres Verlobten) im Ersten Weltkrieg konzentriert, die folgenden Beispiele beziehen sich auf diesen Korpus. Angesichts der Alterität zu persönlichen Erfahrungen (im Vergleich zu anderen grafischen Erzählsequenzen, die einen Anschluss an die reale Gegenwart ermöglicht hätten) unterstreicht dies, dass die subjektive Involvierung nicht zwingend auf einem individuellen Erfahrungshorizont beruht.

Die Schülerin Mariena hat sich in der kreativen Aufgabenbearbeitung zu Drei Wege auf eine existenzielle Szene konzentriert, in der Kampfhandlungen während des Ersten Weltkriegs bebildert werden (von ihr genannter Bezugsrahmen aus der Graphic Novel in Abb. 3). Die textlose Bildsequenz, die die Schülerin auswählt, ist in der Bild-Text-Welt auf die Geschichte von Idas Verlobten, der an der französischen Front dient, bezogen.

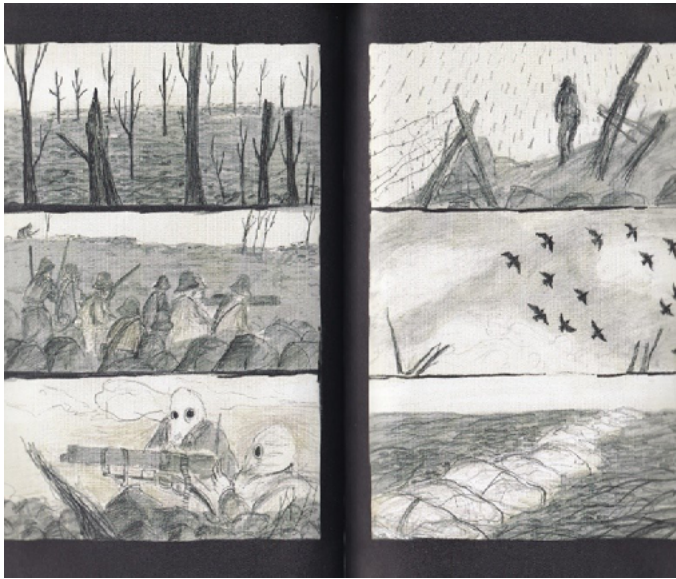
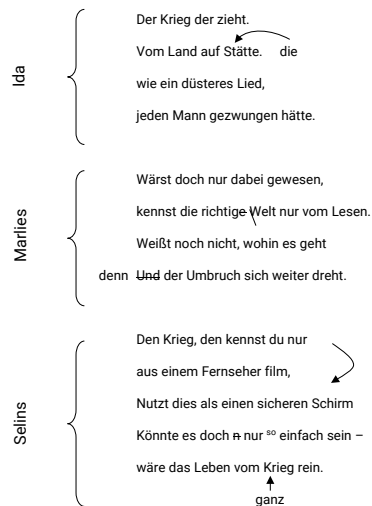


Abb. 3: Auszug aus der Graphic Novel *Drei Wege* (Zejn 2018, 86-87)



Für die schriftliche Anschlusskommunikation wählt die Schülerin eine strenge Gedichtform⁶, damit löst sie die Bildsequenz nicht im narrativen Modus des Anschlussmediums auf, sondern stellt eine poetische Kontextualisierung her. Das Gedicht der Schülerin wechselt vom visuellen Kriegslandschaftspanorama in drei heterogene Figurenperspektiven der drei Protagonistinnen in den jeweiligen Zeiten. Mittelpunkt dieser Reflexionen sind jedoch nicht die Innensichten der Figuren bzw. deren Ge-

⁶ Da das Gedicht so visuell aufgebaut wurde, wurde versucht, die nachträglichen Einfügungen und Pfeile aus der handschriftlichen Form möglichst gut wiederzugeben. Auch die weiteren Auszüge aus den Aufgabenbearbeitungen entsprechen in ihrer Wiedergabe weitestmöglich den originalen Schülerinnen- und Schülertexten.

fühlswelt, was mit Bezug auf die Text-Bild-Welt auch schwierig wäre, da nur in den Episoden um Ida der Krieg in der Graphic Novel eine Rolle spielt. Auch dienen die Bilder vom Krieg nicht als Assoziationsfreiraum, um ohne genauen Text-Bild-Weltbezug zu emotionalisieren, wie das in der Kunstpädagogik verschiedentlich als aufgabenbezogene problematische Tendenz des Schreibens über Bilder identifiziert wurde (vgl. Leser 2016, 403). Vielmehr findet die Schülerin eine distanzierte Sprache und (heterodiegetische, nullfokalisierte) Perspektive und greift damit die in den textlosen Panels angelegte Perspektive auf. Sie erweitert die Bildwelt jedoch um eine generationelle Verortung der Protagonistinnen zum Bildgeschehen, so heißt es in ihrer mündlichen Schreibreflexion:

```
{00:18} 0009 wenn ich das jetzt gerade so sehen denke ich dran dass
           ich (.) zuerst (-)
{00:23} 0010 beziehungsweise die erste strophe °hh
{00:25} 0011 echt frei geschrieben habe und schnell dann aber auch
           (.)
{00:28} 0012 aufgefallen ist dass es ähm °h
{00:31} 0013 ja verschiedene sichtweisen von den drei generationen
           zum thema krieg gibt °h
{00:36} 0014 weswegen ich auch (-- )
{00:38} 0015 drei recht kurze strophe °h
{00:40} 0016 geschrieben haben (.)
{00:42} 0017 eine strophe °h
{00:43} 0018 für die ida
{00:44} 0019 eine strophe für marlies
{00:46} 0020 und eine strophe für °h
{00:48} 0021 celine (.)
```

Auffällig ist, dass sie die „Sichtweisen“ der Generationen, wie sie es selbst nennt, wiederum kohärent an das individuelle Verhalten und Erleben der Protagonistinnen anpasst (Idas gedankliche Fokussierung auf das Leben an der Front, Marlies' Unsicherheiten im Umgang mit den Umbrüchen im Zuge der 68er-Bewegung, Selins Zurückgezogenheit in eine Medienwelt). Die emotionale Qualität der ‚Nähe und Distanz‘ der drei Generationen zum Krieg wird im Ton der jeweiligen Strophen deutlich ersichtlich. Es gelingt ihr über die Einnahme der Figurenperspektiven in einem lyrischen Gegenüber (die lyrischen Figuren Marlies und Selin werden als „du“ angesprochen) die Text-Bild-Welt global zu erschließen (eine genaue, aber eben nicht konkrete Text-Bild-Wahrnehmung) und dem in einer individuellen ästhetischen Übersetzung Ausdruck zu verleihen. Dass sie die dunkle Bildästhetik nur für Ida sprachlich und inhaltlich äquivalent ‚übersetzt‘, ist von der Text-Bild-Welt her gedacht konsequent. Dass sie auch dafür eine distanzierte Perspektive einbaut (und z.B. nicht Ida als lyrisches Ich auftreten lässt) zeigt einerseits exemplarisch, wie Bilder bzw. textlose Bilder Emotionen codieren und dennoch vielfältigere Emotionswirkungen zulassen als subjektiv-individuelle Involvierung. Möglicherweise lässt der Beispieltext von Ida sich eher in Richtung ästhetischer Emotionen (vgl. [Menninghaus et al. 2019](#)) interpretieren.

Dies liegt einerseits ggf. auch darin begründet, dass die Repräsentation multiperspektivischen Erzählens in dieser postmodernen Graphic Novel durch die Koexistenz von mehreren Erzählern bzw. Geschichten charakterisiert ist. So machten Michelle Anstey und Geoff Bull (2000) bereits für das Bilderbuch auf das Problem der Nicht-Übereinstimmung von visuellem und verbalem Erzähldiskurs in der Rezeption auf-

merksam. Andererseits müssen diese Emotionskodierungen in Bildern und Texten sowie deren Wirkung von den Schülerinnen und Schülern immer erst in Sprache übertragen werden, was dazu führt, dass die einerseits unmittelbare Wahrnehmung subjektiv stark sein kann, in der Übertragung in eine narrative Konkretion jedoch Distanz hergestellt wird.

Die Schülerin Esra schreibt eine Traumszene zu einer Sequenz, in der wir Ida im Eingangspanel im Nachthemd in einem Schlafzimmer sehen. Dann gibt es drei extreme Close-Ups zum Kerzenanzünden, zum Öffnen einer Briefkommode, zu einer Karte mit der Aufschrift „Dein ist mein Herz“. Das Medium Close-Up zeigt Ida beim Briefschreiben, dieser wird dann im Detail „eingelendet“ (Abb. 4).



Abb. 4: Auszug aus der Graphic Novel *Drei Wege* (Zejn 2018, 84)

Die Schülerin Esra schließt in ihrer Aufgabenbearbeitung an die Rahmenhandlung an, indem sie die Leerstelle der Storyworld um Idas Erwachen und ihr nächtliches Briefschreiben füllt:

„Renn Ida“, schrie Karl, und sie tat wie befohlen und sie rannte, so schnell sie konnte. Hinter sich hörte sie die Schüsse und Schreie. Sie lief in Todesangst über das Feld, immer hinter Karl her. Ihr Atem ging immer schneller wurde aber schwerer, doch wenn sie jetzt stoppte, das wusste Ida, würde es ihr Tod sein. Karl drehte sich zu ihr um und streckte sein Hand aus. Sie rannte noch schneller, doch bevor sie ihn erreichen konnte stolperte sie. Sie versuchte sich hochzurappeln aber ihr Kleid hatte sich verfangen Karl Schrie während die Schüsse immer lauter wurden. Er half ihr hoch und sie rannten zusammen. Hindurch durch den Kugelhagel. Ida erleichtert, dass sie es schaffen würden merkte nicht das Karl zurückgeblieben war. Als sie sich suchend nach ihm umdrehte lächelte sie. Er lächelte zurück, als sein Kopf plötzlich nach vorne kippte, seine Haltung schlaff wurde und er zu Boden fiel. Totenstille. Nichts als Stille und dann ein Schrei.

Entsetzt und schwer atmend setzte sich Ida auf. Sie versuchte ihren Herzschlag zu beruhigen während sie die Kerze auf ihrem Nachttisch ansteckte. Sie öffnete die Schublade und griff nach Papier und füllte.

„Mein geliebter Karl“

Auffällig ist ihre Orientierung am Medium Film, sowohl in der Wahl der Perspektive als auch in der inhaltlichen Gestaltung. Sie schließt damit am visuellen Erzähldiskurs an, der die Formensprache des Films, z.B. die verschiedenen Kameraeinstellungen nutzt, um den Rezipientinnen und Rezipienten in die Situation hineinzuziehen und auf das Erleben der Figur Ida zu fokussieren (vgl. Thon 2016, 237 f.). Hier zeigt sich eine schreibdidaktische „Leistung“ grafischen Erzählens, indem (implizites) Filmwissen Ressourcen für das Schreibhandeln liefert. Die Schülerin formuliert die Bildsprache des Panels, in der die Emotionen nicht explizit gemacht werden, medienkongruent aus. Sie schreibt in filmischer Erzählgeschwindigkeit, sie nutzt Short Cuts und im letzten Abschnitt sogar einen Jump Cut und ihre gesamte Raum- und Figurenkonstruktion ist deutlich von filmischen Erzähltechniken geprägt. Das transmediale Erzählen (vgl. Thon 2016) der Panelsequenz schließt die Gesamtheit ihrer Medienerfahrungen auf und ermöglicht mit Blick auf das Versprachlichen der Handlung eine Verquickung von Text- und Bildmedienwelten im Sinne einer Medienkonvergenz. Darüber hinaus hält sie in ihrer Schreibreflexion Folgendes fest:

```
{00:02} 0002 ich habe mir für (.)
{00:04} 0003 die graphic novel (.)
{00:05} 0004 eine traumsequenz von ida ausgesucht °hh
{00:08} 0005 und ich denke dass ich diese art von text gewählt habe
           °hh
{00:13} 0006 damit man sich in ida mehr hineinversetzen kann und
           ihre gefühle °h
{00:18} 0007 mehr verstehen kann denn (.)
{00:20} 0008 über die gefühle der verschiedenen personen °h
{00:22} 0009 bekomme wir nicht wirklich viel mit (-)
{00:24} 0010 und ich wollte auch (.) keine (-)
{00:27} 0011 geschichte von jeglichen personen °h
{00:29} 0012 vorwegnehmen °h
{00:31} 0013 und (.) deswegen dachte ich dass mit meiner
           traumsequenz (.)
{00:34} 0014 wird an die geschichte angeschlossen es wird (--
{00:38} 0015 werden gefühle und werte vermittelt °h
{00:40} 0016 die man durch bilder und den text (.) nicht so
           mitbekommt °hh
{00:44} 0017 und ich hab auch (.) deswegen wenig wörtliche rede
           gewählt °h
{00:48} 0018 damit man (.) ihr ein bild_ein bildliches eine
           bildliche idee von (.)
{00:53} 0019 dem text bekommt oder von der person °hh
{00:56} 0020 und wirklich nur wörtliche rede benutzt (--
{00:59} 0021 damit (-)
{01:00} 0022 das geschehen untermalt wird °hh
{01:02} 0023 und den schrecken den man im krieg erlebt (---)
```

Die Dichte der Gefühlskodierung in der Handlung hat sie versucht über die Traumhandlung zu ergänzen, dass sie tatsächlich „genau wahrgenommen“ hat, zeigt auch deutlich der erzähltechnisch äquivalente Anschluss des kreativen Textes, so bleibt die externe Fokalisierung der Bildsequenz weiter erhalten. Wenn sie von einer „bildlichen Idee“ in ihrer Schreibreflexion spricht, wird deutlich, dass sie mit einer medienadäquaten Übersetzung Bildwirkungen gesucht hat. Dass die Situation emotional ist, wir aber in der Graphic Novel nichts über das Innenleben der Figur erfahren, hat bei ihr die literaturdidaktisch angestrebte Involvierung in die Storyworld hervorgerufen:


```

{01:41} 0037 wie es (.) ida in dem moment geht
{01:44} 0038 und was ihre gedanken auch über den tag sind und wie
           das in ihrem traum widergespiegelt wird °hh
{01:49} 0039 und es ist halt wirklich ein anschluss auf (-)
{01:52} 0040 die geschichte die dann weiter geht in den
           danachfolgenden bildern °h
{01:55} 0041 und ich dachte dass das vielleicht eine sehr gut
           gewählte (---)
{01:60} 0042 möglichkeit ist °h
{02:02} 0043 ähm (-)
{02:02} 0044 den personen ein bisschen mehr leben zu geben (-)
{02:05} 0045 und ich denke dass das °h
{02:07} 0046 durch solche arten (.) durch briefe °h
{02:10} 0047 aber auch durch solche gedankengänge ähm gut vermittelt
           werden kann
{02:13} 0048 (2.0)

```

Auch hier scheint es jedoch nicht um eine ‚subjektive‘ Form individueller Beteiligung zu handeln, sondern um eine subjektive Perspektivierung, die sich ganz auf die fiktionale Erzählwelt und die Vorstellbarkeit dieser Situation bezieht.

Durch die beiden Fallrekonstruktionen kann deutlich werden, dass eine medienspezifische Ausdifferenzierung der Frage nach ‚subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung‘ ebenso sinnvoll erscheint wie eine Konturierung verschiedener Formen der Involviertheit als subjektive Formen von Perspektivenvielfalt. In diesem Kontext scheint die Lektüre von Graphic Novels besonders in der Verknüpfung von emotionalen und ästhetischen Lernprozessen, z.B. in Form einer Bewusstseinsbildung über Emotionslenkung und -wirkung in multimodalen Zeichensystemen, besonders geeignet.

5 — FAZIT UND AUSBLICK

Die Graphic Novel *Drei Wege* eröffnet polyvalente Lese- und Sehangebote, die einen großen Bestand historischen und (bild-)kulturellen Wissens bei den Lernenden abrufen. In verschiedenen Studien zur Rezeption von Graphic Novels wird ersichtlich, dass eine genaue Wahrnehmung einen Blick für die Tiefenstruktur der multimodalen Texte erfordert, der die Vielzahl intra- und intermedialer Referenzen zusammenführt (vgl. Führer 2020). Weil die genaue Wahrnehmung grafischer Erzählungen vom Leser bzw. der Leserin verlangt, Unbestimmtheiten, Leerstellen, Ambiguitäten und Mehrdeutigkeiten im Bild, im Text und in deren Intersemiose sowie Bildfolge heuristisch ‚auszuhalten‘ und mental in einem intermedialen Lektüreprozess auszubalancieren, ist in einer multimodalen ästhetischen Rezeption eine besonders starke Interaktion von unterschiedlichen Formen des (Vor-)Wissens, individuellem Erkennen und subjektiven Blickakten sowie Wertung zu beobachten. Dies hat zur Folge, dass aus der genauen Wahrnehmung eine Vielfalt der subjektiven Involvierungen resultieren kann, die von kollektiv imaginierten Subjektentwürfen im institutionellen Rahmen (vgl. Beispiel Textstellenauswahl der Lernenden) über Textweltperspektiven (Figuren-„Bewertungen“ der Schülerin Mariena) bis zu (intermedial) vorgestellten Erfahrungswelten (Esra) reicht. Die Vielfalt der Involvierungen ändert nichts an der Möglichkeit, sich in

Inhalte und Formen des grafischen Erzählens einzuschreiben, vielmehr könnte man sie als wichtigen Teil der emotionalen und kognitiven Erfahrung von subjektiver Mannigfaltigkeit betrachten. So betont Schüler in ihrer Studie zu narrativen Mustern im Kontext von Wort und Bild in der Primarstufe, dass es in didaktischer Perspektive v.a. darum gehe, unterschiedliche Möglichkeiten des Ausdrucks von (vorgestellter) Erfahrung zu eröffnen (2020, 16).

Für die hybride Medialität multimodalen Lesens und die damit verbundene medien-spezifische Vielfalt der Erkenntnis steht im Unterricht bisher jedoch kaum entsprechendes didaktisches Handlungswissen zur Verfügung. Eine schriftorientierte Lese-didaktik scheint hier nicht nur aufgrund der Rolle der Bilder nicht ausreichend zu greifen (ähnlich bereits Arizpe et al. 2008). Vielmehr konnten in den empirischen Beispielen v.a. transmediale Zugänge als didaktisch relevant identifiziert werden. Für (Schreib-) Aufgaben zum grafischen Erzählen zeigte sich, dass ein Kontinuum von Textfokus und Lesefokus literarischer Lernaufgaben, den Iris Winkler (2015, 161) vorschlägt, nicht einfach in Form eines „Text-Bild-Fokus“ und Lesefokus übertragbar zu sein scheint. Zum einen, weil die Nähe zum Ausgangstext bei Lernenden zugleich unmittelbarer und doch unbestimmter ist, zum anderen, weil die erlesenen Story-worlds kontextabhängig reformuliert und in medialer Übersetzung in schriftliche Anschluss-handlungen transformiert werden müssen (vgl. Dehn 2005). Text-bild-nahe kognitiv-instrumentelle Aufgaben comicssprachlicher Mittel, wie sie im Umgang mit Comics in Unterrichtshandreichungen zuweilen angeregt werden, erfassen entsprechende heuristische und kontextsensitive Rezeptionsleistungen nur bedingt.

Grafisches Erzählen scheint im Zuge einer Multimodal-Literacy-Erziehung vielmehr ein ganz eigenes literatur- und mediendidaktisches Potential zuzukommen (vgl. Hoffmann / Führer 2017), das im Kontext der Forschungen zu literarästhetischen Rezeptionsprozessen und der wesentlichen Bedeutung eines ‚emotional turn‘ innerhalb dieser (u.a. Frederking 2016; Brüggemann / Frederking 2018; Frickel / Zepter 2020) neu entdeckt und didaktisch gewürdigt werden sollte. So stellt sich die Frage, ob in der Gefühlswahrnehmung und der Auseinandersetzung mit der Ästhetik von Emotionen – z.B. in Form einer Arbeit am emotionalen Lexikon oder der Reflexion von Gefühlslenkung in unterschiedlichen Zeichensystemen, in denen Kinder und Jugendliche sich mediensozialisatorisch bewegen – nicht auch ‚Scharnierfunktionen‘ des grafischen Erzählens innerhalb des literarischen Lernens liegen können. Diese Aspekte gehen über eine „propädeutische Text-Bild-Kompetenz“, die aus Sicht der bisherigen Literaturdidaktik durch Comics möglicherweise erworben werden kann (Baum 2010, 212), weit hinaus.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLE

— Zejn, Julia (2018): *Drei Wege*. Berlin: avant.

SEKUNDÄRQUELLEN

— Abel, Julia / Klein, Christian (Hg.) (2016): *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Berlin: J.B. Metzler.

— Abraham, Ulf / Sowa, Hubert (2016): *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer.

— Anstey, Michele / Geoff Bull (2000): *Reading the Visual. Written and Illustrated Children's Literature*. Sydney: Harcourt.

— Arizpe, Evelyn et al. (2008): The Voices Behind the Pictures. Children Responding to Postmodern Picturebooks. In: Sipe, Lawrence R. / Pantaleo, Sylvia (Hg.): *Postmodern Picturebook: Play, Parody, and Self-Referentiality*. New York: Routledge, 207-222.

— Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 63-95.

— Baum, Michael (2010): Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik. Lesen und Verstehen piktoraler Texte. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. 2. Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 200-218.

— Brüggemann, Jörn / Frederking, Volker (2018): Das emotionale Wirkungspotential literarischer Texte im empirischen Blick. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Scherf, Daniel (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive*. Weinheim u.a.: Juventa, 88-100.

— Bucher, Hans-Jürgen (2011): Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In: Diekmannshenke, Hajo / Klemm, Michael / Stöckl, Hartmut (Hg.): *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, 123-156.

— Cedeira Serantes, Lucia (2019): *Young People, Comics and Reading. Exploring a Complex Reading Experience*. Cambridge: UP.

— Cohn, Neil (2013): Visual Narrative Structure. In: *Cognitive Science*, H. 34, 413-452.

— Cohn, Neil / Talor, Ryan / Pederson, Kaitlin (2017): A picture is worth more words over time: Multimodality and narrative structure across eight decades of american superhero comics. In: *Multimodal Communication*, H.1 (2017), 19-37. DOI: <https://doi.org/10.1515/mc-2017-0003>.

— Dehn, Mechthild (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern beim Lernen. In: Stückrath, Jörn / Strobel, Ricarda (Hg.): *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Literatur-, Sprach- und Medienunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 49-67.

— Frahm, Ole (2010): *Die Sprache des Comics*. Berlin: Philo.

— Frederking, Volker et al. (2016): Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standte, Jan (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 88-132.

— Frickel, Daniela (unter Mitarbeit von A.L. Zepter) (2020): Eiszeit im Literaturunterricht. Ansätze für einen emotional turn. In: *1000 und 1 Buch*, H. 1 (2020), 28–31. http://www.1001buch.at/images/1_20/28_31.pdf [09.11.2020].

— Führer, Carolin (2016): Emotionen in DDR- Geschichtscomics und Graphic Novels. Didaktische Überlegungen zur Analyse von Zeichensprache und Gefühlen in Comics über die DDR. In: Führer, Carolin (Hg.): *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*. Göttingen: V&R unipress, 311-326.

— Führer, Carolin (2020): Reception of comics as multimodal experience. Approaches to (suitable) writing practices in German secondary schools. In: *Filoteknos*, H. 10, 404-416. www.ifp2.uni.wroc.pl/en/fe-filoteknos/fe-archiwum/filoteknos-vol-10-2020/ [09.11.2020].

— Führer, Carolin (i.E.): Zur Macht der Bilder in zeithistorischen Umbruchserzählungen. In: von Glasenapp, Gabriele / Tomkowiak, Ingrid / Kagelmann, Andre (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis Reloaded? (Re) Inszenierungen von Erinnerung in Kinder- und Jugendmedien*. Stuttgart: J.B. Metzler.

— Grünewald, Dietrich (1984): *Wie Kinder Comics lesen. Eine Untersuchung zum Prinzip Bildgeschichte, seinen Rezeptionsanforderungen sowie dem diesbezüglichen Lesevermögen und Leseinteresse von Kindern*. Frankfurt a. M.: dipa.

— Grünewald, Dietrich (1991): *Vom Umgang mit Comics*. Berlin: Volk und Wissen.

— Hallet, Wolfgang (2008a): Visual Culture und Literatur. Die neuen multimodalen Romane und die Literaturdidaktik. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, H. 1 (2008), 141-153.

— Hallet, Wolfgang (2008b): Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens. In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditfurth, Marita (Hg.): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Lang, 167-183.

— Hoffmann, Jeanette / Führer, Carolin (2017): Zum didaktischen Potenzial von Graphic Novels. In: Scherf, Daniel (Hg.): *Inszenierungen literalen Lernens: Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 192-205.

— Huff, Markus et al. (2020): Cross-codal integration of bridging-event information in narrative understanding. In: *Memory & Cognition*, H. 48, 942-956. DOI: <https://dx.doi.org/10.3758/s13421-020-01039-z>

— Idel, Till-Sebastian / Meseth, Wolfgang (2018): Wie Unterricht verstehen. Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias / Rabenstein, Kerstin (Hg.): *Kompen-*

dium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-84. — **Kepser, Matthis (2019)**: Schreiben zu Comics. Anregungen für den Schreibunterricht. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher – Band 2: Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 51-61. — **Kepser, Matthis / Abraham, Ulf (2016)**: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt. — **Klug, Nina-Marie (2016)**: Text- und Diskurssemantik. In: Klug, Nina-Marie / Stöckl, Hartmut (Hg.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin u.a.: De Gruyter, 165-189. — **Klug, Nina-Marie (2017)**: Multimodale Text- und Diskursanalyse. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6 (2017), 73-85. — **Klug, Nina-Marie / Stöckl, Hartmut (Hg.) (2016)**: *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin u.a.: De Gruyter, 165-189. — **Kuckartz, Udo (2018)**: *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa. — **Leser, Florentine (2016)**: Schreiben zu Kunstwerken. Schreib-, literatur- und kunstdidaktische Perspektiven am Beispiel von Paul Klee. In: Glas, Alexander et al. (Hg.): *Sprechende Bilder - Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*. München: Kopaed, 403-418. — **Menninghaus, Winfried et al. (2019)**: What are aesthetic emotions? In: *Psychological Review*, H. 2 (2019), 171-195. DOI: <https://doi.org/10.1037/rev0000135>. — **Nikolajeva, Maria (2014)**: *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamins. — **Nikolajeva, Maria (2013)**: Picture-books and emotional literacy. In: *The Reading Teacher*, H. 4 (2013), 249-254. — **Packard, Stephan (2006)**: *Anatomie des Comics: Psychosemiotische Medienanalyse*. Göttingen: Wallstein. — **Packard, Stephan et al. (2019)**: *Comicanalyse: Eine Einführung*. Berlin: J.B. Metzler. — **Pieper, Irene / Scherf, Daniel (2019)**: „Was ‚ist‘ der Text?“ Beobachtungen zu Bronskys Scherbenpark in einer neunten Gymnasialklasse. In: Bräuer, Christoph / Kernen, Nora (Hg.): *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*. Bern: Peter Lang, 137-154. — **Preußner, Ulrike (2015)**: Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. In: *Didaktik Deutsch*, H. 39, 61-73. — **Sachs-Hombach, Klaus (2011)**: Bildakttheorie. Antworten auf die Differenz von Präsenz und Entzug. In: Stoellger, v. Philipp / Klie, Thomas (Hg.): *Präsenz im Entzug. Ambivalenzen des Bildes*. Tübingen: Mohr Siebeck, 57-82. — **Sachs-Hombach, Klaus (2003)**: *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Köln: Herbert von Halem. — **Scheiter, Katharina / Eitel, Alexander / Schüler, Anne (2016)**: Lernen mit Texten und Bildern: Die frühzeitige wechselseitige Beeinflussung kognitiver Prozesse bei der Konstruktion eines integrierten mentalen Modells. In: *Psychologische Rundschau*, H. 2 (2016), 87-93. — **Schneider, Alexander (2019)**: *Bilderschließung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion*. München: Kopaed. — **Schüler, Lis (2019)**: *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Berlin: J.B. Metzler. — **Schüler, Lis (2020)**: Sich Einschreiben in narrative Muster für vorgestellte Erfahrung. Schriftliches Erzählen im Kontext von Wort und Bild. In: *Leseräume Ergebnisse*, H. 6 (2020), 1-23. — **Schüwer, Martin (2008)**: *Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*. Trier: WVT. — **Siebenhüner, Steffen et al. (2019)**: Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I. Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. In: *Didaktik Deutsch*, H. 47, 44-64. — **Spinner, Kaspar (2006)**: *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze-Verlber: Kallmeyer. — **Spinner, Kaspar (2006)**: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, 6-16. — **Spinner, Kaspar (2006)**: *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze-Verlber: Kallmeyer. — **Staiger, Michael (2014)**: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hg.): *Bilderbücher – Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (erneut 2019, 2. überarb. Aufl., S. 148-159), 12-23. — **Stöckl, Hartmut (2010)**: Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo / Klemm, Michael / Stöckl, Hartmut (Hg.): *Bildlinguistik*. Berlin: Erich-Schmidt, 43-70. — **Thon, Jan-Noël (2016)**: *Transmedial Narratology and Contemporary Media Culture*. Nebraska: UP. — **Wagner, Inga / Schnotz, Wolfgang (2016)**: Entwicklung der Text-Bild-Integrationskompetenz im vierten Schuljahr. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 4 (2016), 408-424. — **Wallner, Lars (2017)**: *Framing Education Doing Comics Literacy in the Classroom*. Linköping: UP. — **Wallner, Lars / Eriksson Barajas, Katarina (2020)**: Using Comics and Graphic Novels in K-9 Education. An Integrative Literature Review. In: *Studies in Comics*, H. 1 (2020), 37-54. — **Wilde, Lukas R.A. (2021, i.E.)**: Die ‚Cartoon‘-Bildlichkeit von Comic, Manga und Animation: Referential meaning, dritter Zeichenraum, heuristischer Zweifel. In: Kern, Margit (Hg.): *Visuelle Skepsis. Wie Bilder zweifeln*. Berlin u.a.: DeGruyter. — **Winkler, Iris (2015)**: Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: *Leseräume*, H. 2 (2015), 155-168. — **Wrobel, Dieter (2017)**: Comics/Graphic Novels. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett, 226-229.

ÜBER DIE AUTORIN

Carolin Führer ist Lehrstuhlinhaberin für Deutsche Philologie/ Didaktik der deutschen Literatur an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeitsgebiete: Theorie und Empirie von Erinnerungskulturen und ihren Didaktiken, Empirische fachdidaktische Rezeptions- und Unterrichtsforschung (Schwerpunkt multimodal literacy und ästhetische Erfahrung), Fachdidaktische Professions- und Professionalisierungsforschung, Gattungssensible Literaturdidaktik (Kinder- und Jugendliteratur, Gegenwartsliteratur, Lyrik, Balladen)