

«MANCHMAL WERFE ICH MITTEN IM SATZ EINEN BLICK AUF DIE BILDER...»

EINE ANDERE ART DES LESENS: ERGEBNISSE AUS DEM PROJEKT

«READING GRAPHIC NOVELS IN THE EFL CLASSROOM»

Reading graphic novels in general and in the foreign language classroom, is a complex multimodal decoding process which calls for comics literacy. Even though many pupils are familiar with comics and graphic novels, the project «Reading Graphic Novels in the EFL classroom» provides both evidence of the pupils' comics literacy and the need to embed graphic novels in the curriculum in order to train their competences of reading graphic novels, at the same time enhancing further competences (linguistic, cultural and literary). The article shares insights into the pupils' reading habits, their oral retelling competences.

● Nikola Mayer | PH Zürich



Prof. Dr. Nikola Mayer ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Zürich und als Dozentin in der Ausbildung von Englischstudierenden für die Sek I tätig.

Graphic Novels¹ haben in den vergangenen 20 Jahren den Buchmarkt und die Lesenden erobert. Ihr Weg in die Literatur und ihre Akzeptanz als ebenbürtige und gewinnbringende Lektüre und Leseerfahrung, die schliesslich Eingang in die Lehrpläne der Schulen fand, war steinig. Hatfield (2005) liefert eine Darstellung dieses Prozesses anhand der US-amerikanischen Comics-Forschung ab den 1940er Jahren. Er stellt die abwertenden Einschätzungen dar, mit denen Comics und Comics-Lesende konfrontiert wurden und die über allem schwebende Grundsatzdiskussionen, ob die Lektüre von Comics überhaupt als «Lesen» bezeichnet werden könne. Im Vergleich zum Lesen von Verbaltexten fielen Comics stark ab, da die Bildebene zu dominant sei und der verbale Teil nur «einfache» Sprache biete. Es kristallisierten sich zwei Denkschulen heraus, die beide mit der Einfachheit dieser visuell/verbalen Texte

argumentierten: «[...] either comics are effective aids to literacy, because they are “easy”»; or comics are poor aids, perhaps even obstacles to literacy, because they are “easy”.» (Hatfield 2005, 38)

Eine andere Art des Lesens: *Comics Literacy*

Was in dieser frühen Debatte keine Beachtung fand, wird heute herausgehoben, nämlich dass Comics und Graphic Novels eine eigenständige Kategorie bilden und dass das Lesen dieser Texte nicht mit dem Lesen von Verbaltexten² gleichgesetzt werden kann, sondern eigenen, nicht minder komplexen, Gesetzmässigkeiten folgt. Hatfield benennt dies als «the specificity of the comics reading experience.» (ibid.) Der aktuelle Forschungsstand zu graphischen Texten anerkennt dieses Alleinstellungsmerkmal. Schüwer betitelt sein Abschlusskapitel «Only in the comics» und zahlreiche andere Co-

¹ Für eine Diskussion des Begriffs Graphic Novels verweise ich auf die Einleitung in diesem Heft. Mitunter verwende ich bewusst den Begriff Comics, wie z.B. beim Verweis auf die Diskussion von Hatfield. Oder ich verwende beide Begriffe, um so eine umfassendere Textgruppe zu adressieren.

mics-Forschende werden nicht müde, die Eigenständigkeit des Mediums und die Andersartigkeit des Leseprozesses zu betonen (vgl. u.a. Hescher 2016, Schüwer 2008, Hatfield 2005). Es gibt verschiedene Auffassungen dazu, ob graphische Texte eher vom Bild oder vom Wort her gedacht werden sollten, ob also eine Ebene stärker im Vordergrund steht. Unterm Strich geht es aber immer darum, wie sich diese beiden sinngebenden Elemente ergänzen oder auf einander beziehen und wie durch diese Wechselbeziehung ein Mehrwert generiert wird: «[...] the interesting issue about the comics discourse is how the verbal and the pictorial cross-reference to each other, how they intersect on different planes and generate meaning on a larger, more complex scale: in short, the verbal-pictorial mise en scène» (Hescher 2016: 107). Bild und Text stehen miteinander in Verbindung, aber sie verschmelzen nicht notwendigerweise. Aus diesem Grund macht es Sinn, Comics und Graphic Novels als hybride Textform – «hybrid medium» (Chute / DeKoven 2006, 767) – zu verstehen: «The medium of comics [...] is composed of verbal and visual narratives that do not simply blend together, creating a unified whole, but rather remain distinct.» (ibid. 769) Es handelt sich also nicht um einfache Texte, sondern um komplex verwobene, multimodale Texte (siehe hierzu die Darstellung zu Bull/Anstey 2019 später im Text). Auch der Leseprozess ist keineswegs nur ein Überfliegen mit Fokus auf den Bil-

dern, sondern Verstehen erfordert die aktive Mitarbeit und das Sich-Einlassen der Leserschaft. McCloud (1994: 68) spricht von einer Komplizenschaft zwischen Autor und Lesenden als «silent accomplice» und «equal partner in crime». Aus dem Zusammenspiel von sinnentnehmenden Lesekompetenzen und der Fähigkeit, visuelle Medientexte zu dekodieren – *Visual Literacy* – entwickelt sich die multiliterate Kompetenz, Graphic Novels zu verstehen. Hierfür erscheint mir der Begriff der *Comics Literacy* als Bündelung der verschiedenen Literalitäten, wobei das Ganze mehr ist als die Summe der Einzelteile, besonders aussagekräftig. Hammond definiert *Comics Literacy* als «fluency in the unique language of comics and its visual grammar» (Hammond 2009, 42). Wallner (2017) geht darüber hinaus und spricht sich für die Notwendigkeit der gegenseitigen Verquickung der Ebenen aus. Er definiert *Comics Literacy* als «social and contextual meaning making with comics – both how we view comics as a form of literature and how we make meaning with those comics we have in front of us.» Ich schliesse mich diesem Verständnis von *Comics Literacy* an. Koch (2016) verwendet den Begriff der Comickompetenz (im Folgenden zur besseren Lesbarkeit Comic-Kompetenz). Comic-Kompetenz ist für Koch kein separater Kompetenzbereich und umfasst «zugeschnitten auf Comics relevante Rezeptionsmodalitäten» wie «Sprechreihenfolge bzw. Leserichtung», «Gefühle» und «Text-Bild Bezüge». (Koch 2016, 26)

Graphic Novels haben
in den vergangenen 20
Jahren den Buchmarkt
und die Lesenden erobert.
Ihr Weg in die Literatur
und ihre Akzeptanz
als ebenbürtige und
gewinnbringende Lektüre
und Leseerfahrung, die
schliesslich Eingang in
die Lehrpläne der Schulen
fand, war steinig.

2 Der Begriff «Verbaltexte» ist im Deutschen etwas ungewöhnlich, ist aus meiner Sicht eine treffende Formulierung. Verwendet wird er z.B. von Hangartner, Keller, Oechslin (2014). Wissen durch Bilder. Bielefeld: transcript Verlag. Ebenfalls bei O'Sullivan (2000) und Weinkauff/von Glasenapp 2018, 3. Aufl. In der englischsprachigen Literatur findet sich häufig die Gegenüberstellung von «verbal» and «visual» text.

Zudem erfordert das Lesen von Graphic Novels andere Strategien als das Lesen von Verbaltexten. Statt schnell darüber hinwegzufliegen, geht es darum, in die Bildwelten einzutauchen, sie zu studieren, mit dem Text abzugleichen und erneut zu lesen.

Mit Blick auf die Comic-Kompetenz der SuS weisen Kochs Daten darauf hin, dass in den von ihr überprüften Bereichen die Mehrzahl der SuS über eine mittlere oder hohe Comic-Kompetenz verfügt. Dabei zeigt sich, dass mit steigender Klassenstufe und sprachlicher Kompetenz auch die Comic-Kompetenz der SuS wächst. (vgl. Koch 2016, 217-220). Wenig überraschend lässt sich auch ein «positiver Zusammenhang» (Koch 2016, 219) zwischen der Häufigkeit, in der Comics im Englischunterricht eingesetzt werden und der Comic-Kompetenz der SuS ablesen.

Graphic Novels im Englischunterricht der Sekundarstufe

Auch wenn die Meinung häufig vertreten wird, dass Jugendliche bereits mit der Lektüre von Graphic Novels vertraut sind, widersprechen die Erfahrungen von Lehrpersonen dieser Auffassung: «Teaching graphic novels to students has taught me that it is important to avoid the assumption that students are familiar with reading comics merely because comics are most often associated with kids.» (Bakis 2014, 2). Vor allem das visuelle Dekodieren, das einen wesentlichen Teil der *Comics Literacy* darstellt, ist nicht automatisch vorhanden, sondern muss im Zusammenhang mit dem Einsatz von Graphic Novels geschult werden. Decke-Cornill/Küster (2015, 150) verweisen darauf, wenn sie schreiben, dass «[d]em Bildhaften fälschlicherweise gemeinhin eine Selbstevidenz unterstellt [wird].» Zudem erfordert das Lesen von Graphic Novels andere Strategien als das Lesen von Verbaltexten. Statt schnell darüber hinwegzufliegen, geht es darum, in die Bildwelten einzutauchen, sie zu studieren, mit dem Text abzugleichen und erneut zu lesen oder anders ausgedrückt, um das Anwenden einer «in der Textgattung angelegten Zickzack- und Mehrfachlektüre» (Koch 2016: 23).

Das Projekt «Reading Graphic Novels in the EFL Classroom»

Um mehr darüber herauszufinden, wie SuS Graphic Novels in der Fremdsprache Englisch lesen, habe ich an einer Schweizer Kantonsschule in drei Parallelklassen der Klassenstufe 8 ein Forschungsprojekt durchgeführt. Die Lehrperson unterrichtete in allen drei Klassen die Graphic Novel *American Born Chinese* (im Folgenden *ABC*) von Gene Luen Yang. Erkenntnisleitend für meine Untersuchung waren folgende Forschungsfragen:

1. Wie lesen bzw. dekodieren Schülerinnen und Schüler eine englische Graphic Novel? Welche Verbindungen entstehen zwischen der visuellen und der verbalen Ebene? Wie werden die multimodalen Informationen in Sprache bzw. in die Fremdsprache überführt?
2. Welche methodischen und inhaltlichen Schlussfolgerungen lassen sich daraus für das Unterrichten mit Graphic Novels im Englischunterricht ziehen?

Der Ansatz von Bull and Ansteys für die Arbeit mit multimodalen Texten im Klassenzimmer war eine wichtige Leitlinie für die Analyse meiner Daten. Die Autoren haben fünf semiotische Systeme der Multimodalität (u.a. Bull/Anstey 2019) herausgearbeitet: *linguistic, visual, audio, gestural, spatial*. Sind zwei dieser Systeme gegeben, so sprechen Anstey/Bull von einem multimodalen Text. In Graphic Novels sind, in einer comics-spezifischen Auslegung, fast immer alle Systeme vorhanden. Die verbale (*linguistic*) und visuelle Komponente bilden jeweils die Grundlage. Bei der auditiven Dimension (zentral sind *volume* und *sound effects*) fehlen zwar akustische Signale, aber diese kommen über Comics-Elemente wie Lautmalerei (Bang, Arrgh etc.), besondere Markierungen (**Fettdruck** = laut; gestrichelte Sprechblase = Flüstern etc.) und die Auswahl der Farben in den Text. Das gestische System präsentiert auf der visuellen Ebene alle von Anstey/Bull angegebenen Aspekte (*movement, speed and*

In Graphic Novels sind, in einer comics-spezifischen Auslegung, fast immer alle semiotischen Systeme vorhanden. Die verbale und visuelle Komponente bilden jeweils die Grundlage. Bei der auditiven Dimension fehlen zwar akustische Signale, aber diese kommen über Comics-Elemente wie Lautmalerei, besondere Markierungen und die Auswahl der Farben in den Text.

stillness in facial expression and body language). Auch die Untergruppen des räumlichen Systems (*proximity, direction, position of layout and organisation of objects in space*) sind elementar für Graphic Novels.

Im Folgenden möchte ich nun Einblicke in das Projekt geben und ausgewählte Ergebnisse darstellen. Ich stelle zunächst die Comics-Aufgabe «Journey into Mohawk Country» aus dem ersten Fragebogen (Q1) vor, die sowohl den Leseprozess als auch die Interpretation der Szene beinhaltet. In einem zweiten Schritt präsentiere ich die Videostudie zu ABC. Hierbei handelt es sich um eine mündliche Nacherzählung mit Bildunterstützung einer zuvor gelesenen Originalszene.

Fragebogen 1 (Q1): Die Comics-Aufgabe «Journey into Mohawk Country»

Vor Beginn des Unterrichtsprojekts mit der Graphic Novel ABC füllten die Schülerinnen und Schüler den ersten Fragebogen (Q1) aus, über den ich generelle Informationen über die SuS, aber auch Einblicke in ihre *Comics Literacy* gewinnen wollte. Ich greife aus diesem Fragebogen die Comics-Aufgabe und die daran anschließenden Aussagen der SuS

zu ihrem Leseprozess heraus. Der heterogenen Schülerschaft³ wurde die unten abgebildete Aufgabe vorgelegt (vgl. Abb. 1):

Eine ausführliche Analyse dieser Szene findet sich im *Babylonia 2/2019* und in Mayer/Tesch 2020 (hier vor allem mit einem kulturellen Fokus). An dieser Stelle sollen deshalb nur die markanten Ergebnisse gebündelt werden:

> Ein Teil der SuS fokussiert zuerst auf das Gesicht des jungen Schreibers und versucht dessen sich leicht ändernde Mimik zu deuten. Die SuS stellen eine Verbindung zu der dargestellten Person her, nehmen den Schreiber als Gegenüber wahr und dekodieren seinen Gesichtsausdruck: «Der Mann wird von Bild zu Bild wütender»; «[...] and that he has another face»

> Ein anderer Teil der SuS richtet das Augenmerk als erstes auf das Kreuz, das durch den Strahlenkranz und die zentrale Position auf der Brust des Schreibers auf dem mittleren der drei Panels und die goldene Farbe herausgehoben ist. Für die Szene ist das Kreuz, das eine kulturkritische Anmerkung des Comiczeichners aus dem Jahr 2006 zu dem Originaltext aus dem Jahr 1634

Take a look at this excerpt from *Journey to Mohawk Country*.



Please note down how you read / understand this scene. What caught your attention first? What is interesting for you?

Be as specific as possible.

Schreib bitte auf, wie du diese Szene liest bzw. verstehst. Was fiel dir als erstes ins Auge? Was findest du interessant?

Schreib deine Gedanken bitte so ausführlich wie möglich auf. |

- 3 In Absprache mit der Lehrperson habe ich die Aufgabe auf Englisch und Deutsch formuliert, um so die unterschiedlichen Kompetenzen der SuS zu berücksichtigen. Einige SuS der Klasse sind muttersprachlich Englisch. Es stand den SuS frei, in welcher Sprache sie antworten.

Abbildung 1: Journey into Mohawk Country 2006, 22.

Die Fokussierung auf den Text verweist auf unsere westliche kulturelle Prägung, die dem geschriebenen Wort einen hohen Stellenwert einräumt.

ist, der Schlüssel zum Verständnis. Erst wenn das Kreuz in Verbindung mit den Glücksbringern der amerikanischen Ureinwohner gebracht wird, verändert sich die Auslegung der Szene: die Leserschaft sieht und weiss sozusagen mehr als der Schreibende selbst und so können jetzt kulturelle Praktiken hinterfragt werden (vgl. hierzu Mayer/Tesch 2020).

> Für einen Teil der Schülerschaft bleiben die Ebenen getrennt; sie beschreiben die Szene, entschlüsseln sie aber nicht oder nur in Ansätzen.

> Ein weiteres Ergebnis, das sich anhand der kurzen Texte der SuS ablesen lässt, ist, dass die SuS die kleinen Veränderungen zwischen den drei Panels wie die kleinen, aber bedeutsamen Bewegungen (der Griff zum Kreuz) und die (scheinbar plötzliche) Präsenz des Kreuzes, verbalisieren und so ihren Texten eine neue Dynamik verleihen: «[...] but then I saw the cross»; «Mir fiel auf, dass plötzlich das Kreuz da war.»; «Then, suddenly, a cross falls out of his shirt, a symbol of luck in the Christian world.» (meine Hervorh.)

Bild oder Text? Wohin geht der primäre Fokus?

Im Anschluss an die Comics-Aufgabe wurden die SuS gebeten, zu markieren, welche der folgenden Aussage für ihren Leseprozess zutrifft:

How did you do it? Please tick::	
<input type="checkbox"/>	I first read the text and then looked at the pictures. 33 x
<input type="checkbox"/>	I first looked at the pictures and then read the text. 88 x
<input type="checkbox"/>	I took it all in at once. 12 x
	Other ways / further comments 05 x

42% der Schülerschaft (n=78) kreuzt an, dass ihr Fokus zuerst auf die Bilder ging. Ein ebenfalls hoher Anteil der SuS (36%) liest zuerst den Text. Die Option Text und Bild gleichzeitig aufgenommen zu haben, wählen 15%. Ein geringer Prozentsatz (6%) der SuS sieht die eigene Lesart in keiner der drei vorgegebenen Varianten bestätigt.

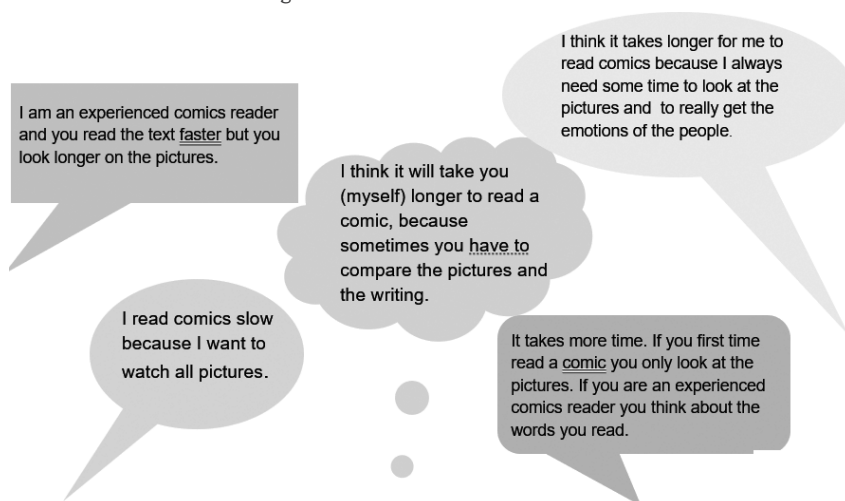
Die vorangestellten Ergebnisse zu der Comics-Aufgabe haben bereits die visuelle Auslegung aufgegriffen, deshalb gehe ich nun auf die anderen Antwortmöglichkeiten ein. Die Fokussierung auf den Text verweist auf unsere westliche kulturelle Prägung, die dem geschriebenen Wort einen hohen Stellenwert einräumt. Eine Schülerin bringt dies auf den Punkt: «I am a person that starts reading a text automatically, if there is one. My eyes just start reading every written thing they see.» Interessant sind auch die beiden anderen Zugänge («I took it all in at once.» bzw. «other»). 12 SuS sprechen sich dafür aus, dass sie alles gleichzeitig im Blick haben. Schüwer zweifelt an, dass das wirklich möglich sei und argumentiert stattdessen für eine sogenannte «virtual simultaneity» (vgl. Schüwer 2008: 322; 399). Diejenigen SuS, die sich für keine der drei vorgegebenen Aussagen entscheiden konnten, dokumentieren ihren Leseprozess bewusst als Wechselbeziehung zwischen Wort und Bild: «Manchmal werfe ich mitten im Satz einen Blick auf die Bilder, damit der Satz einen Zusammenhang mit der bisherigen Geschichte für mich ergibt.» Eindrücklich ist auch das Beispiel eines Comics-affinen Schülers, der ein mehrschrittiges Verfahren dokumentiert:

- > Ich sah zuerst die Art des Comics.
- > Dann überflog ich das Bild für einen Gesamteindruck.
- > Dann las ich den Text genau durch
- > und dann sah ich mir das Bild noch-

4 Eine Zusatzfrage war an Comics-affine SuS adressiert und bezog sich darauf, ob sie graphische Texte schneller oder langsamer lesen.

Die Antworten der SuS zeigen die individuellen Lesarten und dass die Frage nach dem primären Fokus auf Text oder Bild variiert.

mal genau an und achtete auf die Einzelheiten. Diese Beschreibungen des Leseprozesses korrespondieren mit den Erkenntnissen von Comics-Forschenden und der Strategie des Zickzack- und Mehrfachlesens und unterstreichen die Hybridität des Mediums und des Dekodierungsprozesses (vgl. z.B. Downey 2009, 181). Einige SuS⁴ haben zudem Aussagen zur Lesedauer gemacht. Einige bestätigen das überfliegende Lesen von Comics mit dem Argument, dass es nur wenig Text gibt: «I think [I read] faster, because there is less text and I mostly browse comics.» und «I think I just fly through the text. I think normal reading takes much more concentration. In comics there's often less text than in normal books.» Demgegenüber stehen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich mehr Zeit zum Lesen eines Comics nehmen, die die Bilder eingehend betrachten, richtiggehend studieren, Text und Bild abgleichen und im wahrsten Sinne auf der Seite verweilen:



Hier schliesst sich der Kreis zu der Comics-Aufgabe: die Antworten der SuS zeigen die individuellen Lesarten und dass die Frage nach dem primären Fokus auf Text oder Bild variiert. Zentral ist jedoch, dass immer dann, wenn die SuS zwischen beiden Ebenen hin- und herwechseln und sie miteinander in Verbindung setzen, so wie das die erfahrenen Comics-affinen SuS beschreiben, die sich in der Regel hierfür auch Zeit nehmen, die Komplexität der Szene aufgebrochen und der Sinn erschlossen wird; oder anders ausgedrückt, diese SuS belegen, dass sie über *Comics Literacy* verfügen.

Die Videostudie zu einer Szene aus *American Born Chinese*

Während die Graphic Novel *ABC* im Unterricht behandelt wurde, habe ich mit ausgewählten SuS eine Lernaufgabe videographiert. Die Aufgabe bestand aus zwei Teilen: im ersten Teil wurde den SuS eine doppelseitige Szene aus *ABC* (Abb. 2) im Original vorgelegt. Die Probanden durften diese in Ruhe durchlesen und Fragen zum Verständnis stellen. In einem zweiten Schritt wurde die Szene mit leeren Sprechblasen angeboten, wobei die Denkblase mit der Abbildung der Schildkröte (Panel 7) beibehalten wurde und bei den letzten beiden Panels zwei Sprechblasen (Panel 8) und eine Denkblase (Panel 9) eingefügt wurden.

Amelia, in die Jin Wang verliebt ist, hat sich freiwillig für eine Zusatzaufgabe gemeldet. Der Lehrer sucht nun noch einen zweiten Freiwilligen. Wei Chen will seinen Freund Jin Wang dazu überreden. Jin Wang versucht ihn zum Schweigen zu bringen und so entsteht das Missverständnis, dass der Lehrer Wei Chens ausladende Arme als Meldung auffasst. Wei Chen bleibt nichts anderes übrig, als den Job selbst zu übernehmen. Die Panels sind alle aus der Frontal- bzw. Semifrontal-Perspektive dargestellt. Der Blick geht auf die hinteren beiden Reihen im Klassenzimmer; nur auf den Panels 3 und 5, wo der Lehrer zu sehen ist, dreht sich die Perspektive. Die Panels 1, 2, 4, 6 und 7 sind gleich gross und zeigen Jin Wang und Wei Chen vor der braunen Wandtafel. Panels 3 und 5 (Fokus auf den Lehrer) rahmen Panel 4 graphisch ein. Panel 8 nimmt Amelia und Greg in den Fokus. Panel 9 ist ein schmales Einzelbild von Jin Wang. Aus sprachlicher Sicht enthält die Szene die idiomatische Wendung bzw. den Chunk «Now is a chance for your lifetime.»; die kulturell kodierte Metapher «cowardly turtle» und

die Phrase «in actuality...». Zudem finden sich typische Elemente von classroom language wie «to raise one's hand», «to volunteer» oder «to make noise».

«... then why are you making so much noise back there?»

Bei der Analyse der Videos habe ich mich an den semiotischen Systemen der Multimodalität von Bull/Anstey (2019) orientiert. In meinem Beispiel stehen das akustische und das gestische System im Vordergrund. Mein Fokus liegt darauf, wie die SuS die Frage des Lehrers an Wei Chen: «... then why are you making so much noise back there?» aufgegriffen haben. Das akustische System in diesen 5 Panels (Abb. 3 ABC 2006, 92) bezieht sich zum einen auf das Gespräch zwischen den beiden Jungen auf der verbalen Ebene. Dies findet im Flüsterton statt (gestrichelte Sprechblase), eskaliert aber rasch (Fettdruck). Parallel dazu verläuft das gestische System auf Bildebene. Jin Wang beugt sich zu Wei Chen und nimmt den Zeigefinger vor den Mund, um ihn zum Schweigen zu bringen. Wei Chen macht eine ausladende Bewegung mit



Abbildung 2: ABC 2006, 92-93.

seinem Arm (Panel 1); seine Gestik wird im folgenden Panel grösser, wenn sein Arm nach oben geht und er mit dem Zeigefinger auf Jin Wang deutet. Diese Interaktion wird durch die erste Frage des Lehrers unterbrochen «Wei Chen, are you volunteering?» Dadurch verändert sich die Körperhaltung der Jungen. Sie sitzen jetzt kerzengerade und verharren in ihren jeweiligen Positionen, so dass Panel 4 wie ein «freeze frame» wirkt. Wei Chen gerät in Stress (die kleinen weissen Flecken hinter ihm deuten Schwitzen an) und stottert («uh...»), bis ihn der Lehrer mit seiner zweiten, in zwei Panels aufgebrochene Frage unterbricht: «Wei Chen if you aren't volunteering» (Panel 4) «then why are you making so much noise back there?» (Panel 5) Das «back there» ist verbal und visuell verankert: hinter den beiden Jungen ist jeweils eine Wandtafel sichtbar.

Bei der Auswertung der Schülertexte zeigt sich, dass der Baustein «back there» nur von zwei SuS aufgegriffen wird: «Wei Chen, why are you volunteering? And when not, why are you making so much noise back there?» und «You boys back there, what are you doing right now?» (meine Hervorheb.) Die übrigen SuS lassen diese räumliche Verortung weg. Die Wendung «making so much noise» hingegen ist zentral für die Storyline. Alle SuS rekurren darauf, wenn auch nicht alle mit dem Idiom selbst. Es zeigen sich folgende Variationen: die SuS übernehmen die Formulierung fast originalgetreu; einige verwenden «noise» in der nicht gebräuchlichen Pluralform «Why do you make such noises?»; das Verb «make» wird mit «do» ersetzt «Why did you done so much noise?» [sic] Einige SuS paraphrasieren die idiomatische Wendung mit akustischen Adjektiven: «Wei Chen, why are you so loud?»; «Wei Chen, why so loud?»; «Please be quiet.»

Aus den Texten der Schülerinnen und Schüler lässt sich die Schlussfolgerung

ziehen, dass die idiomatische Wendung «to make noise» bei der Mehrzahl der SuS noch nicht gefestigt ist. Die Verwendung im Originaltext im *present Continuous* – «why are you making so much noise» und die Verstärkung mit «much» könnten mögliche Stolpersteine sein. Die Paraphrasierung mit den Adjektiven «loud» und «quiet» ist zwar eine sprachliche Vereinfachung, erfüllt aber den Zweck, die Geschichte sinngemäss zu erzählen und könnte ein Hinweis darauf sein, dass die SuS die visuelle Ebene als Unterstützung herangezogen haben.

Im Nachgespräch habe ich die SuS gebeten, mir die Panels zu zeigen, bei denen ihnen die Bilder geholfen haben. Ein Grossteil der SuS weist auf Panel 2 hin und dass dieses Panel sozusagen ein Schlüssel für das Verständnis der Szene ist: «Also, zum Beispiel da halt die Gestik, da steht sozusagen schon alles, dass er sagt «Nein, du bist jetzt einfach ruhig!» Und er ruft so und es sieht so aus, als wäre er ganz laut, weil er noch die Hand so hebt. Also, das sieht so aus,



Abbildung 3: ABC 2006, 92

Gerade das Spiel mit der Perspektive, dass wir als Lesende den Schreiber mitbeobachten und über seine eigene Befremdung bzw. Begrenztheit hinausgehen können, ist ein grosses Potential bei der Arbeit mit Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht.

als würde er halt ganz laut sprechen und ihm sagen «Du musst das machen, das ist deine Chance!»

In der Gesamtschau der Schülertexte zeigt es sich, dass alle SuS die Storyline stimmig nachvollziehen und dabei sowohl durch die leeren Sprechblasen als auch durch die Bilder unterstützt und geleitet werden. Anhand der Frage «...then why are you making so much noise back there?» wird eine Priorisierung auf das Wesentliche deutlich – die Szene funktioniert nur, wenn das Missverständnis zwischen Wei Chen und dem Lehrer erzählt wird, wohingegen die räumliche Verortung «back there» in dieser isolierten Szene nicht signifikant ist. Die Nachgespräche haben zudem deutlich gemacht, dass die SuS die visuelle Ebene, und hier vor allem auch die Körpersprache interpretiert und in Verbindung mit der Textebene gebracht haben.

Zusammenführung und Ausblick

Abschliessend möchte ich meine Forschungsfragen nochmals aufgreifen. Frage 1 verfolgte das Anliegen, mehr darüber herauszufinden, wie die SuS eine englische Graphic Novel lesen, wie sie die visuelle und verbale Ebene verbinden und ihr Verstehen in die (Fremd-) Sprache überführen. Hierzu haben mir die Aussagen der SuS aus dem Fragebogen 1 wichtige Informationen über die verschiedenen Lesegewohnheiten gegeben und vor allem die Comics-affinen SuS konnten sehr klar über ihren Leseprozess berichten. Ein Teil der SuS war bereits in der Lage, die komplexe Comics-Aufgabe aufzuschlüsseln und zeigte so ein hohes Mass an *Comics Literacy*. Auch bei der Lese- Nacherzählaufgabe zu *ABC* zeigte es sich, dass die SuS die

verschiedenen semiotischen Systeme aufgegriffen haben, um die Geschichte kohärent nachzuerzählen. Sprachlich gab es eine Bandbreite an Formulierungen und Komplexität und Korrektheit. Ein spannendes Ergebnis war auch, dass die SuS stark auf die Emotionen und Bewegungen fokussierten und dies auch sprachlich verarbeiteten. Als Ausblick möchte ich nun mit Bezug auf die zweite Forschungsfrage einige zentrale methodische und inhaltliche Vorgehensweisen für die Arbeit mit Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht vorstellen:

Die Strategie des Verweilens: Aufbau von *Comics Literacy*

In beiden Aufgaben habe ich mit begrenzten Szenen gearbeitet. Die Comics-Lernaufgabe bestand aus 3 Panels, die Szene aus *ABC* aus 9 Panels. Die Zentrierung auf kurze, sinnvolle Ausschnitte – das kann auch ein Einzelpanel sein – bietet die Möglichkeit, inhaltlich und analytisch in die Tiefe zu gehen. Dabei geht es zunächst darum, vor allem die *Visual Literacy* der SuS durch detaillierte Beschreibungen und Wahrnehmung der Wirkung bestimmter visueller Aspekte auszubauen: *Describe the panel in your own words? What is presented in the front/middle/back of the panel? How do the colors affect your reading of the panel? How do the persons stand to each other?* etc. Dann wird die Verbindung zur Textebene hergestellt, wobei hier die Reihenfolge nicht vorgegeben sein muss und es letztlich darum geht, die Strategie des Zickzack-Lesens und des Mehrfachlesens zu etablieren und um damit auch die Komplexität des Lesens von Graphic Novels zu untermauern. Reflektierende Gespräche über das Leseverhalten können diesen Prozess positiv unterstützen.

Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen mit Graphic Novels

Die beiden von mir verwendeten Aufgabenformate bieten viele Möglichkeiten, die sprachlichen Kompetenzen der SuS auf- bzw. auszubauen. Bei der Arbeit mit Graphic Novels bietet es sich an, die Vokabelarbeit (auch in den Vokabelheften der SuS) immer situativ einzubetten und bildlich zu untermalen. Ausgehend von einzelnen Wörtern kann der Fokus zudem auf idiomatische Wendungen und Chunks gelegt werden, die häufig der Alltagssprache entnommen sind. Es lohnt sich, intensiv an Szenen/Panels zu arbeiten und den Wortschatz mit bildlichen Darstellungen zu kodieren. Die «cowardly turtle» ist hierfür ein gutes Beispiel, aber auch die idiomatische Wendung «to make noise». Durch die Knüpfung an die visuelle Darstellung, kann die Behaltensleistung erhöht werden.⁵ Auch können so feine Unterschiede thematisiert und herausgearbeitet werden, wie z.B. der zwischen «to raise one's hand» und «to volunteer», der für alle SuS zunächst unklar war.

Beide Aufgaben haben gezeigt, dass die SuS ihre visuellen Wahrnehmungen (v.a. Emotionen, Körpersprache und Bewegungen) in Sprache überführen. Auch das ist ein spannendes Feld zur Förderung

der Sprachproduktion, und zwar sowohl mündlich als auch schriftlich. Durch das genaue Hinschauen und das daraus erwachsende Verstehen kann, mit einiger Übung, eine detaillierte sprachliche Darstellung angeregt werden.

Kulturelles und literarisches Lernen mit Graphic Novels

Bei der Comics-Aufgabe geht es um eine kulturelle Aufarbeitung der Szene und das Hinterfragen von Perspektiven und kulturellen Prägungen: *What is familiar? What is different?* Gerade das Spiel mit der Perspektive, dass wir als Lesende den Schreiber mitbeobachten und über seine eigene Befremdung bzw. Begrenztheit hinausgehen können, ist ein grosses Potential bei der Arbeit mit Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht. Die visuelle Ebene bietet eine direkt zugängliche Verstehensbrücke an, die in einem Verbaltext nicht in dieser Form vorhanden ist. Durch das Format der «Text-Bild-Aufgabe» wird die Neugier der SuS geweckt und durch die Verbindung von Bild und Text kommen die SuS kulturellen Fragen auf die Spur. Bei der von mir ausgewählten Szene aus *ABC* stehen literarische Aspekte wie Perspektivenwechsel und Charakterentwicklung stärker im Vordergrund.

- 5 Hierzu gibt es noch wenige Studien. Angwin, Cummings und Daellenbach (2019) haben eine Studie vorgelegt, bei der sie der einen Hälfte der Probanden eine PP Präsentation mit Text, der anderen eine Präsentation mit Text und Bildern vorlegte. Das Fazit der Forscher ist, dass die Probanden mit der visuellen Unterstützung sich besser an die vorgestellten Strategien erinnern konnte. Auch das eigene Malen und Zeichnen scheint sich hier positiv auf die Erinnerung und das Verstehen auszuwirken vgl.: <https://journals.aom.org/doi/epub/10.5465/amle.2018.0066>

Referenzen

Bakis, M. (2012). *The Graphic Novel Classroom. Powerful Teaching and Learning with Images*. Thousand Oakes, CA: Corwin / Sage.
Bogaert, van den H.M.; O'Connor, G. (2006). *Journey into Mohawk Country*. New York and London: First Second.
Bull, G.; Anstey, M. (2019). *Elaborating Multiliteracies through Multimodal Texts*. London, New York: Routledge.
Chute, H.; DeKoven, M. (2006). «Introduction: Graphic Narrative.» In: *Modern Fiction Studies*, vol. 52, 2006: 767-782.
Decke-Cornill, H.; Küster, L. (2015, 3. vollst. überarb. Auflage). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
Downey, E. (2009). «Graphic Novels in Curriculum and Instruction Collections.» Zugriff 16. Juli 2020: <https://journals.ala.org/index.php/rusq/article/view/4165>

Hammond, H. (2009). *Graphic Novel and Multimodal Literacy. A Reader Response Study*. Zugriff 15. Juni 2020: <http://hdl.handle.net/11299/48560>
Hatfield, C. (2005). *Alternative Comics: An Emerging Literature*. Jackson: University Press of Mississippi.
Hescher, A. (2016). *Reading Graphic Novels. Genre and Narration*. Berlin / Boston: De Gruyter
Koch, C. (2016). *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag. Eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
Mayer, N. (2019). Multimodales Lesen bzw. Dekodieren – Graphic Novels im Englischunterricht der Sekundarstufe. In: *Babylonia* 2/2019: 36-37.
Mayer, N.; Tesch, B. (2020 erscheint). 'Momente

der Befremdung' – Kulturelles Lernen mit Graphic Novels. In: König, Lotta/ Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (Hrsg.): *unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Stuttgart: Metzler. Erscheint.
McCloud, S. (1994). *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York: Harper.
Schüwer, M. (2008). *Wie Comics erzählen: Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
Wallner, L. «Comics Literacy in the Classroom. Comics as Narrative Tools.» Zugriff 14.06.2020: <https://comicsforum.org/2018/10/24/comics-literacy-in-the-classroom/>
Yang, G. L. (2006). *American Born Chinese*. New York / London: First Second.