



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 24, Nummer 2 (Oktober 2019), ISSN 1205-6545

Themenschwerpunkt:

Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht

Wir erzählen, wenn wir sehen – Zum Potenzial visueller Literatur für kulturbezogenes Lernen im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts

Barbara Kovar

Abstract: Ausgehend von dem dialogischen Verhältnis zwischen visuellem Text und RezipientIn widmet sich der Beitrag der Frage, auf welche kulturellen Muster DaF-Lernende im Schreiben zu der textlosen Graphic Novel *The Arrival* zurückgreifen. Dabei wird das in der Appellstruktur des visuellen Textes verankerte Wissen explizit gemacht und mit den interpretatorischen Entscheidungen der Lernenden in Beziehung gesetzt. Unter der Annahme, dass Bedeutung nicht jenseits ihrer Artikulierung besteht, liegt der Fokus der empirischen Studie nicht nur auf dem *Was* sondern auch auf dem *Wie* der sprachlichen Übersetzungen, um daraus Schlüsse für kulturbezogenes Lernen zu ziehen.

Based on the dialogical relationship between visual text and recipient, this contribution addresses the question of which cultural patterns learners of German as a foreign language revert to when writing about the textless graphic novel *The Arrival*. The knowledge that is anchored in the appeal structure of the visual text is thereby made explicit and correlated with the learner's interpretive decisions. Assuming that meaning does not exist beyond its articulation, this empirical study focuses not only on *what* learners see in the visual text, but also on *how* their interpretations are verbally articulated in order to draw conclusions for culture-based learning.

Schlagwörter: Graphic Novel, Bildverstehen, kulturbezogenes Lernen, symbolische Kompetenz; Graphic Novel, picture/image comprehension, culture-based learning, symbolic competence.

Kovar, Barbara (2019),
Wir erzählen, wenn wir sehen – Zum Potenzial visueller Literatur für kulturbezoge-
nes Lernen im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24: 2, 207–231.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

„Ich glaube, eine Sache in Worte fassen heißt ihr die Kraft bewahren und den Schrecken nehmen“ (Pessoa 2011: 27), schreibt Fernando Pessoa's Hilfsbuchhalter Bernardo Soares in seinem *Buch der Unruhe*, und fügt hinzu: „Romanciers sind wir alle, und wir erzählen, wenn wir sehen, denn sehen ist so komplex wie alles übrige.“ Was Pessoa hier für alltägliche Praktiken des Sehens beschreibt, nämlich dass „das Visuelle, um sich in Kultur zu verwandeln, eine Art Mediation erfordert, die häufig durch Verbalsprache erfolgt“ (Gil 2014: 193), möchte dieser Aufsatz für die Beschäftigung mit visueller Literatur im Kontext des DaF-Unterrichts fruchtbar machen. Dabei macht die Prozesshaftigkeit, die dem Begriff des *Erzählens* innewohnt, auf eine zentrale Komponente aufmerksam: *Bedeutung* ist visuellen Darstellungen nicht inhärent gegeben, sondern wird in jedem Rezeptionsakt neu hergestellt. Dabei interpretieren wir das von uns als unmittelbar Wahrgenommene auf Basis unserer sozialen, kulturellen und individuellen Erfahrung, stellen Beziehungen her und nehmen Wertungen vor. Kurzum: Im Akt des Sehens spiegelt sich der *Sehende* – „Kein Bild erklärt sich selbst“ (Gombrich 2003: 47). Als *visuelle Texte*, von denen, von einem erweiterten Textbegriff ausgehend, fortan die Rede sein soll, realisieren dabei auch Bilder den (kulturellen) Hintergrund ihrer Entstehung. In diesem Spannungsverhältnis vollzieht sich die Auseinandersetzung mit visueller Literatur im Fremdsprachenunterricht.

Die Einsicht in die Kulturgeprägt- und -verwobenheit von Blicken und (visuellen) Texten führte dazu, *Sehen* als kulturelle Praxis und somit als erlernbar zu begreifen. Daraus folgende methodische Konsequenzen wurden in Konzepten zu *Visual Literacy* (vgl. Dehn 2007; Hallet 2008 und 2010; Hecke/Surkamp 2010; Seidl 2007) und *kulturellem Lernen* (vgl. Altmayer 2004) u.a. ausführlich dargelegt und begrifflich erfasst. Der empirische Teil dieses Beitrags möchte jedoch noch einen Schritt früher ansetzen und stellt die Frage, was überhaupt evoziert wird, wenn Lernende mit einem visuellen Text zum ersten Mal konfrontiert werden, worauf deren sprachliche Interpretationen wiederum schließen lassen und wie die Auseinandersetzung mit visueller Literatur fremdsprachliches Lernen um eine *symbolische Komponente* (vgl. Kramsch 2011) erweitern kann. Mit Pessoa gefragt: Wie vollzieht sich die Transformation von *Sehenden* zu *Erzählenden* und was kann aus dem *Erzählten* geschlussfolgert werden? Damit einher geht notwendigerweise die Frage, ob man in der Rezeption von visueller Literatur von einem normativen Verstehensbegriff ausgehen kann – inwieweit sind narrative Bildfolgen universal verständlich?

Anschließend an theoretische Annahmen zum *Verstehen* visueller Literatur und der Verortung im fachdidaktischen Diskurs, wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das sowohl die dem Text inhärenten Wissensbestände als auch die „Aktualisierung

des Textes“ (Iser 1979: 228) durch die sprachliche „Übersetzung“ von Deutsch Lernenden in den Mittelpunkt rückt, um daraus Schlüsse für die Praxis des DaF-Unterrichts zu ziehen.

Als Impulstext der empirischen Erhebung wurde die textlose Graphic Novel *The Arrival* (2006) (dt. Titel: *Ein neues Land*) des Autors und Illustrators Shaun Tan herangezogen. Ein visueller Text, der, gänzlich ohne Sprache, eine Geschichte vermeintlich universellen Charakters erzählt: Ein Mann verlässt seine Familie und macht sich in einem neuen Land auf die Suche nach einem besseren Leben. In Zeiten globaler Migrationsbewegungen, in denen die mediale Berichterstattung die allgemeine Wahrnehmung in großem Maße beeinflusst, schien dieser Text insbesondere deshalb geeignet, weil er dazu anregt, den Fokus auf die Konstruiertheit und Perspektivenabhängigkeit dieser Diskurse zu legen und Lernende dazu verleitet, in ihrem *Sehen* Stellung zu beziehen und sie somit als aktive Konstrukteure der sie umgebenden Wirklichkeit in den Mittelpunkt stellt (vgl. Kovar 2019).

2 Theoretischer Rahmen und Entwicklung des Forschungsinteresses: Zum *Verstehen* von visuellen Texten

2.1 Visueller Text, Kultur und Diskurs

Die Einsicht in die Durchdringung von (visuellem) Text und Kultur geht in der kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik mit der Annahme einer *visual culture* einher, die die „Praktiken der Bedeutungszuschreibung und der Erzeugung kultureller Bedeutungen durch Bilder“ (Hallet 2008: 170) in den Blick nimmt. Verfolgt wird dabei ein nicht-essentialistischer, bedeutungs- und wissensorientierter Kulturbegriff, der sich mit Altmayer als ein im Laufe unserer Sozialisation erlerntes, textuell abgespeichertes und mit anderen geteiltes „Repertoire an Wissen“ (Altmayer 2013: 19), auf das wir in der diskursiven Aushandlung von Bedeutung und in der gemeinsamen Deutung von Welt und Wirklichkeit zurückgreifen (vgl. ebd. 29), beschreiben lässt. Ihre Manifestation erfahren diese intersubjektiven Wissensstrukturen in Form von *kulturellen (Deutungs-)Mustern* (vgl. u.a. Altmayer 2006 u. 2013), die sich im Rahmen der in einer Gesellschaft zirkulierenden Texte, zu denen auch visuelle Darstellungen gehören, entfalten und die sich in ihrer Gesamtheit als das „kulturelle Wissen“ (Hallet 2008: 171) dieser Gesellschaft bezeichnen lassen. Damit stehen Bilder – als visuelle Texte – stets in einem größeren diskursiven Zusammenhang (vgl. Hallet 2010: 28; Altmayer 2004: 234-244) und existieren „in der visuellen Kultur stets im Plural. [...] Sie stehen immer schon im Austausch, in Relation zu anderen Bildern, Texten und Räumen.“ (Löffler 2014:

123) *Bildverstehen* ist vor diesem Hintergrund zunächst an *Diskursverstehen* gebunden, und aus dieser „Multimodalität kultureller Diskurse“ (Hallet 2010: 28) ergibt sich mit Hallet das Desiderat der Auseinandersetzung mit visuellen Texten im Unterricht (vgl. ebd.).

2.2 Visueller Text und RezipientIn

Weil Lernende selbst Teilnehmende der *unterschiedlichsten* (kulturellen) Diskurszusammenhänge und in der Deutung von Texten aller Art auf die ihnen verfügbaren Deutungsmuster angewiesen sind, manifestiert sich (visuelles) Textverstehen innerhalb eines dialogischen Verhältnisses, das mit dem Rezeptionsästhetiker Wolfgang Iser wohl am präzisesten formuliert wird: Nämlich indem „[...] ein Text überhaupt erst zum Leben erwacht, wenn er gelesen wird“ (Iser 1979: 228). Dabei geht Iser davon aus, dass Texte, weil sie keine „wirklichen Gegenstände“ hervorbringen, ihre Wirklichkeit erst in der „Einbildungskraft“ der LeserInnen gewinnen, die gefordert sind, das Dargestellte mit Bedeutung auszustatten. In der Beschäftigung mit visueller Literatur wird dieser kreativ-konstruktive Betrachteranteil, ihrer medialen Beschaffenheit geschuldet, geradezu physisch erfahrbar: Der Gehalt der erzählten Geschichte ergibt sich nicht in der Betrachtung des unbewegten Einzelbildes, sondern im verknüpfenden Lesen und somit „in der – auch okularen – sukzessiven Bewegung“ (Giesa 2011: 40). Die Gesamtheit der einzelnen *panels* – der kleinsten Einheit innerhalb einer Graphic Novel – wird damit zum „Impuls für die verlebendige Kombinationsarbeit“ (Grünewald 2000: 44), die von den Betrachtenden mit Rückgriff auf ihren eigenen (kulturellen) Erfahrungsschatz vorgenommen wird. Dehn spricht demgemäß von „Sehen nicht als Vorgang des Abbildens, sondern als Konstruktionsprozess“ (Dehn 2014: 127), denn:

Auch Bilder, nicht nur Texte, erzeugen Vorstellungen und eröffnen für den Betrachter Spielräume des Sinnverstehens. Die inneren Bilder sind [...] Resonanzen auf Erfahrungen und Erinnerungen, auf Bilder und Episoden der Lebenswelt. (ebd.)

Dabei lässt sich das, was Iser als *Unbestimmtheitsbeiträge* bzw. *Leerstellen* (vgl. Iser 1979) literarischer Texte bezeichnet, die RezipientInnen im Akt des Lesens in konkrete Vorstellung verwandeln müssen, sowohl *innerhalb* der einzelnen *panels* als auch *dazwischen* ausmachen: Angefangen bei erzähltheoretischen Entscheidungen zu *Zeit*, *Modus* und *Stimme* über das Synthetisieren der sequenzierenden Bild- und Formensprache bis hin zur Deutung visueller Metaphern, bleibt „dem Leser, wenn er die vom Text angebotenen Perspektiven durchläuft, [...] nur die eigene Erfahrung, an die er sich halten kann, um Feststellungen über das vom Text vermittelte zu treffen“ (Iser 1979: 232). Wenngleich die *Unbestimmtheit* eines Textes also elementar für die Dynamik und Produktivität des Kommunikationsprozesses ist,

und „das Verschwiegene den Anreiz für die Konstitutionsakte des Lesers bildet“ (Nünning 2004: 144), so erfahren diese Konstitutionsakte durch „das im Text Formulierte und perspektivistisch Ausgestaltete“ (ebd. 144) ihr Kontrollorgan. Dieses Korrektiv, das der interpretatorischen Willkür Einhalt gebietet, ist in der *Appellstruktur* (vgl. Iser 1979) des Textes verankert, die sich wiederum auf seine Diskursverwobenheit bezieht: Texte aller Art unterstellen ihren RezipientInnen (implizit) das Wissen um die in ihnen enthaltenen (kulturellen) Wissensbestände und *appellieren* daran, dieses Wissen zu aktivieren – diese im Text fundierten Rezeptionsvorgaben bleiben dabei stets der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zugänglich.

2.3 Von kulturbezogenem Lernen zur Symbolischen Kompetenz: RezipientInnen als ÜbersetzerInnen

Aus diesen, hier nur knapp angerissenen Überlegungen zum reziproken Verhältnis von Text und RezipientIn entwickelte sich in der kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik das Bestreben, *kulturelles* bzw. *kulturbezogenes Lernen*, im Sinne eines „deutungsmusteranknüpfende[n] Lernen[s]“ (Altmayer 2017: 13) zu ermöglichen. Frühere Definitionen *kulturbezogenen Lernens*, denen zufolge der Prozess des Reflektierens der eigenen Deutungsmuster und der darauffolgenden Anpassung, Umstrukturierung, Veränderung und Weiterentwicklung dieser Muster ein „kulturell angemessene[s]“ (vgl. Altmayer 2006: 55) (Text-)Verständnis zum Ziel hat, brachten Altmayer die Kritik ein, dass er sein Konzept auf der Annahme einer Defizithypothese aufbaue – nämlich darauf, dass Lernende zunächst *nicht* über die von Texten geforderten Muster verfügten und somit nicht in der Lage seien, sie „angemessen“ zu interpretieren (vgl. Neustadt/Zabel 2010: 62). Dieses normative Ziel der *Angemessenheit* wurde in aktuelleren Definitionen zugunsten eines Verständnisses von *Lernen* als Herbeiführung von Irritationsmomenten, die zur Hinterfragung, Weiterentwicklung und Neukonstitution der zuvor angewendeten Muster führen, weiterentwickelt (vgl. Altmayer 2017: 13).

Für die Beschäftigung mit visueller Literatur stellt sich jedoch noch eine andere Frage: Nicht nur *was* Lernende – auf Deutungsmusterebene – in visuellen Texten sehen, sondern auch *wie* sie ihre Interpretationen artikulieren, bestimmt den Rezeptionsprozess, geht mit ihm doch die ständige Versprachlichung des Gesehenen einher: „Das Bild [...] drängt zum (inneren) Wort, das hilft, sich des Gesehenen zu vergewissern und es zu deuten“ (Grünwald 2014: 19). Diese Relevanz der *Form* für das Herstellen von Bedeutung kommt im Konzept der *symbolischen Kompetenz* von Claire Kramsch, das hier nur sehr verkürzt skizziert werden kann, zum Ausdruck. Dabei geht sie davon aus,

dass Bedeutung nicht von vornherein gegeben ist, sondern hergestellt wird (*meaning making*), und dass es sich dabei mithin um einen symbolischen

Prozess handelt, für den die Form (das Wie des Sagens) eine zentrale Rolle spielt. (Riedner 2015: 136)

Der Aspekt des Sichtbarmachens der Flexibilität und Veränderbarkeit von Bedeutung je nach Zeit und Kontext stimmt mit Altmayers These der Diskursgebundenheit von Bedeutung überein. Kramersch rückt dabei jedoch die subjektiven Resonanzen, mit denen Symbole verknüpft sind, in den Mittelpunkt: „Because each speaker's experiences are different, each speaker inflects conventional symbolic forms with personal, often idiosyncratic, meaning“ (Kramersch 2009: 7). Symbolische Kompetenz, als die Fähigkeit, „die poetischen gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen“ (Kramersch 2011: 36), lässt sich mit Kramersch besonders durch literarische Texte erreichen und damit schließt sie an das hier verfolgte Forschungsinteresse, das die Graphic Novel als Spielform von Erzählliteratur begreift, an. Gerade weil die Rezeption visueller Literatur zu einem großen Teil vom emotionalen Mitvollzug an der erzählten Geschichte abhängt und visuelle Darstellungen besonders auf das Auslösen affektiver Resonanzen zielen, können RezipientInnen als *ÜbersetzerInnen* betrachtet werden, die gefordert sind, den angewendeten Deutungsmustern im *Wie des Sagens* konkrete Gestalt zu verleihen. Aus dieser Notwendigkeit der sprachlichen Selbstpositionierung erwächst für Fremdsprachenlernende eine symbolische Macht, „die aus der Überschreitung von Konventionen und der Schaffung neuer symbolischer Realitäten entwächst“ (Riedner 2015: 138). Damit versteht sich symbolische Kompetenz „zum einen als reflexive Analysekompetenz“ (Riedner 2015: 143) – bezogen auf die im (visuellen) Text angelegten Wissensbestände – „zum anderen aber auch als (produktive) Fähigkeit zur sprachlich symbolischen Selbstbehauptung des Subjekts.“ (ebd.)

Aus diesen hier nur knapp umrissenen theoretischen Überlegungen zum *Verstehen* von visuellen Texten lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sie ihren RezipientInnen das Wissen um die ihnen inhärenten Wissensbestände zwar unterstellen, dass sich ihre *Bedeutung* jedoch erst in der konkreten individuellen Aktualisierung und der damit einhergehenden Versprachlichung entfaltet. Somit lässt sich die anfangs noch salopp formulierte Forschungsfrage, die diesem Beitrag zugrunde liegt, nochmals präzisieren: *Welchen Sinn schreiben DaF-Lernende einem visuellen Text auf welche Art und Weise zu und auf welche Deutungsmuster greifen sie dabei zurück?* Ziel ist dabei nicht, kulturbezogene *Lernprozesse* empirisch nachzuvollziehen (vgl. dazu das Themenheft von Altmayer/Koreik 2010), sondern vielmehr danach zu fragen, was überhaupt evoziert wird, wenn Lernende mit einem bestimmten narrativen visuellen Text konfrontiert werden, was daraus folgende methodischen Konsequenzen für kulturbezogenes Lernen erst möglich macht.

3 Forschungsdesign

3.1 Zur Appellstruktur des visuellen Impulstextes

Die Graphic Novel *The Arrival* von Shaun Tan erweist sich vor dem Hintergrund der *Durchdringung von visuellem Text und Kultur* als besonders spannender Untersuchungsgegenstand, hat sie es nach Angaben des Autors doch selbsterklärt auf *keine* bestimmte Deutung abgesehen (vgl. Tan o.J.), was sich in der *Offenheit* der visuellen Darstellungen, ihrem *Universalitätsanspruch hinsichtlich Form und Inhalt* und ihrer *Unbestimmtheit hinsichtlich des Genres* niederschlägt (vgl. Kovar 2018: 43–47 u. Kovar 2019). Gemäß den vorherigen theoretischen Ausführungen müsste jedoch auch dieser Text, der gemeinhin als transkulturell verständlich (vgl. Ross Johnston 2012: 437) und damit als eine „Graphic Novel für alle Fremdsprachen“ (vgl. Burwitz-Melzer/Quetz 2011) gilt, (kulturelle) Wissensbestände aufweisen, deren Kenntnis konstitutiv für das Herstellen eines kohärenten Textsinnes ist. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen meiner Master-Arbeit (vgl. Kovar 2018), die diesem Beitrag zugrunde liegt, eine kulturwissenschaftliche Textanalyse durchgeführt, um das in den Text eingehende Wissen explizit zu machen und es mittels der Bereitstellung von Hintergrundtexten, die von dem gleichen Wissen diskursiv Gebrauch machen, als Deutungsmusterwissen zu objektivieren (vgl. Altmaier 2004). Da sich dieser Beitrag jedoch auf die subjektiven Interpretationen von Lernenden, die zum ersten Mal mit dem visuellen Text konfrontiert werden, konzentriert, werden diese in der Appellstruktur des Textes verankerten Präsuppositionen hier nur in aller Kürze zusammengefasst. Weil das, was dabei als bedeutungskonstitutiv aufgefasst wird, zu einem großen Teil von der interpretativen Kompetenz des Forschersubjekts abhängt, haben sich diese Überlegungen vor allem die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zum Ziel gesetzt.

Das erste Kapitel aus *The Arrival*, das als Impulstext für die empirische Erhebung herangezogen wurde und hier nur in Ausschnitten abgebildet werden kann, erzählt vom *Abschied* eines Mannes von seiner Familie und den Momenten, die ihm vorausgehen: Die erste Seite (Abb. 1) hat dabei einführenden Charakter: Neun *panels* zeigen Gegenstände des Alltags, die sich im Umblättern in einer Szenerie des Aufbruchs wiederfinden.



Abb.1 Eröffnungssequenz aus: THE ARRIVAL, © Shaun Tan 2006

Ähnlich den Einstellungen eines Filmes, wird das, was auf der Seite zuvor als *Portrait* identifiziert wurde und sich nun als gerahmtes Bild einer *Familie* herausstellt, im Folgenden von noch unbekanntem Händen in den Koffer gepackt (Abb. 2). Auf der nächsten Seite offenbart sich das Bild in seiner Gesamtheit. Neu sind die handelnden Personen: betäubten Blickes, die Hände auf dem Koffer, liebevoll übereinandergelegt (Abb. 3).



Abb. 2 Einpacken des *Familienfotos* aus:
THE ARRIVAL, © Shaun Tan 2006

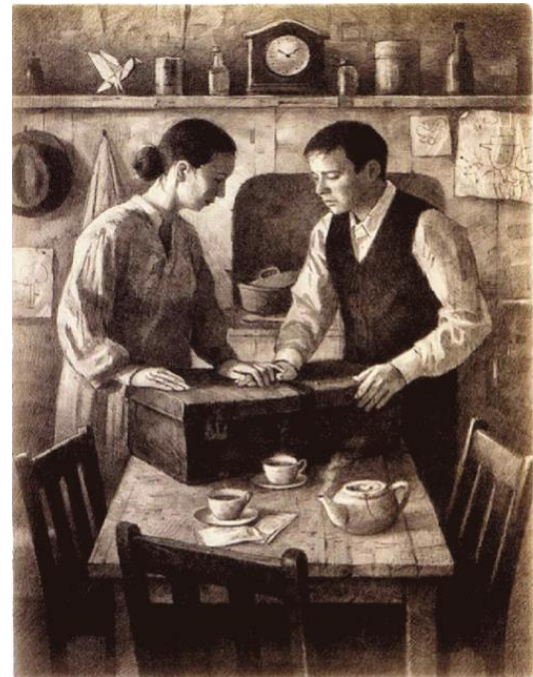


Abb. 3 Eine Szenerie des Abschieds aus:
THE ARRIVAL, © Shaun Tan 2006

Die nächsten Darstellungen führen sukzessive in den nahenden Abschied ein und zeigen das Aufwachen und Frühstück der *Tochter* (Abb. 4), die Familie auf der, von Drachenschwanz-ähnlichen Formationen überschatteten Straße (Abb. 5), sowie, hier nicht mehr abgebildet, einen Papierkranich als Geschenk, die weinende Mutter am Bahnhof, Gesten des Abschieds und schließlich einen sich immer weiter entfernenden Zug. Auf dem letzten *panel* dieses Kapitels sind Mutter und Kind auf der verlassenen Straße zu sehen, den Betrachtenden den Rücken zugekehrt. Über den Himmel erstrecken sich abermals die Drachenschwanz-ähnlichen Schatten.

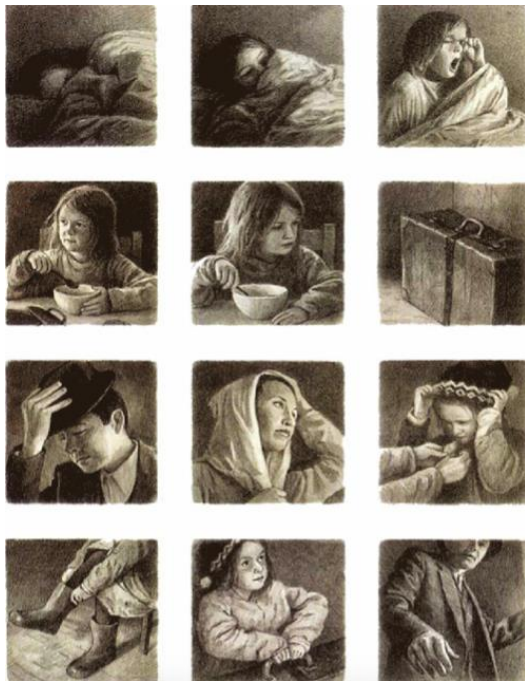


Abb. 4 Der nahende Aufbruch
aus: THE ARRIVAL, © Shaun Tan 2006

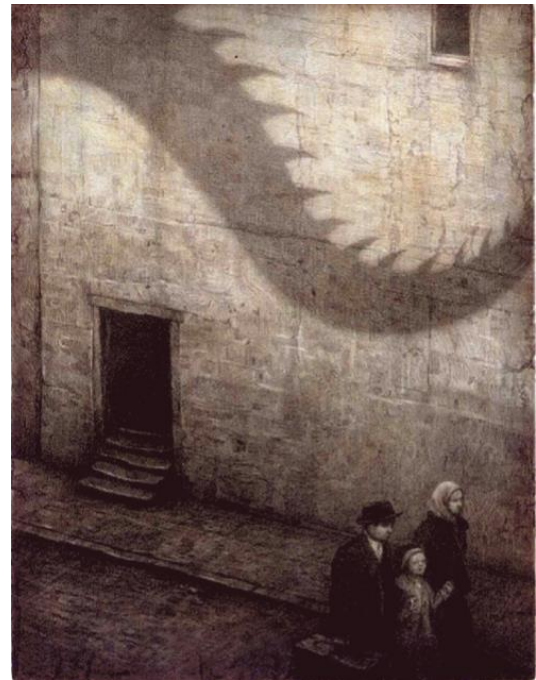


Abb. 5 Drachenschwanz
aus: THE ARRIVAL, © Shaun Tan 2006

Aus dem Versuch der Rekonstruktion des in die Textstelle eingehenden Wissens ergab sich zum einen die Notwendigkeit des Wissens um die *Textsorte* Graphic Novel: Um dem Text einen subjektiv befriedigenden Sinn zuschreiben zu können, muss er als kohärente Erzählung und die einzelnen *panels* müssen als bedeutungstragende Einheiten begriffen werden, deren Anordnung wesentlich für den Fortgang der Erzählung ist und aus deren Gesamtheit sich die *Story* bildet. Auf *Deutungsmusterebene* wurde angenommen, dass der Text daran appelliert, ein im deutschsprachigen Diskurs zuletzt wieder aktuell gewordenes und kontrovers diskutiertes Muster zu aktivieren: jenes der *Heimat*. In Anbetracht der Bedingungs- und Vielschichtigkeit des „Begriffsbezirk[s] Heimat“ (Bastian 1995: 1), wurde davon ausgegangen, dass *Heimat* gemeinhin soziale, territoriale und emotionale Faktoren beinhaltet, und dass diese Faktoren in der untersuchten Textstelle gebündelt ihre Entsprechung finden: Während die in Abb. 1 gezeigten Alltagsgegenstände einerseits der Einführung und Lokalisierung dienen, so sind sie andererseits Träger verschiedenster Assoziationen und Konnotationen, die allesamt auf das Auslösen eines Gefühls der *Vertrautheit* zielen und in Abb. 3 schließlich in den Kontext des Familienlebens in der Küche überführt werden – das, was gemeinhin als *Heimat* bezeichnet wird, bekommt seine Raumbezogenheit erst durch die sozialen Beziehungen, die wir mit diesen Räumen verbinden. Dabei präsupponiert die Textstelle das Wissen um das Deutungsmuster *Familie* (ausgelöst durch Kinderzeichnung, Porträt und den liebevollen Umgang der Protagonisten miteinander); *Heimat* ist hier, wo die

Familie ist. Schließlich appelliert die Textstelle daran, das Wissen um Körpersprache als Indiz für Emotionen in Zusammenhang mit Abschiedsschmerz und möglicherweise mit damit einhergehendem *Heimatverlust* zu aktivieren.

Das zweite Deutungsmuster, auf das der visuelle Text präsupponierend verweist und dessen Interpretation als konstitutiv für das Erfassen der erzählten Geschichte vorausgesetzt wurde, ist jenes, das aufgrund seiner visuellen Beschaffenheit als *Drachenschwanz* betitelt wurde. Vom Autor Shaun Tan selbst als „some kind of oppressive threat“ (Tan o.J.) bezeichnet, dessen Spezifizierung den RezipientInnen überlassen bleiben soll, manifestiert er sich als mit Stacheln besetzter Schatten, der die Stadt zu beherrschen scheint (Abb. 5): Waren die ProtagonistInnen zunächst noch in einem *Innen*, in dem alles vertraut zu sein schien, finden sie sich nun in einem *Außen* wieder, wo etwas Unbekanntes sich in Opposition zum Vertrauten befindet. Damit präsupponiert der Text das Wissen um das Symbol des *Drachens* als dem Menschen in Gestalt relational überlegen, sowie das Wissen darum, dass diese Überlegenheit und Allgegenwärtigkeit am Ort des Geschehens eine gewisse Bedeutung für das weitere Schicksal der Protagonisten hat, wobei ihm die düstere Farbgebung der Darstellungen eine gewisse *Bedrohlichkeit* attestiert.

Inwiefern diese hier nur kurz angerissenen Überlegungen zu den textimmanenten Wissensstrukturen der individuellen Aktualisierung des Textes durch DaF-Lernende Stand halten kann, durch sie überschritten oder widerlegt werden, soll durch die folgende empirische Studie auf den Prüfstand gestellt werden.

3.2 Empirie

3.2.1 Kontext und Datenerhebung

Der Studie liegt ein qualitativer Zugang zugrunde, der die Interpretationen der (Deutsch-)lernenden Individuen „zugunsten einer größtmöglichen Offenheit gegenüber den spezifischen Deutungen und Relevanzsetzungen der Handelnden“ (Grotjahn 2006: 256) in den Mittelpunkt rückt. Dabei wurde eine methodentriangularische Vorgehensweise im Sinne eines zweistufigen Verfahrens gewählt, um die Bandbreite der relevanten Faktoren in der Rezeption von visueller Literatur intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Die empirische Erhebung wurde im Rahmen zweier Deutsch-Intensivkurse am Sprachenzentrum der Universität Wien durchgeführt, wobei es sich zum einen um einen C2-Kurs mit Schwerpunkt „Literatur“ und zum anderen um einen C1-Kurs mit Schwerpunkt „Kultur“ handelte. Beide richteten sich an Studierende des Deutschen im Ausland, was sich in der Heterogenität der TeilnehmerInnen niederschlug. Das fortgeschrittene Sprachniveau der ProbandInnen sollte dabei verhindern, dass die individuellen Sinngebungen

durch mangelnde Sprachkenntnisse verfälscht werden. Zudem gaben alle TeilnehmerInnen an, den Impulstext nicht zu kennen.

In einem ersten Schritt wurden die ProbandInnen mittels Elizitierung dazu angehalten, den ihnen präsentierten visuellen Text schriftlich nachzuerzählen, wobei ein inhaltliches Interesse („Was wird erzählt?“) sowie die Frage nach der Erzählstimme („Wer erzählt?“) im Vordergrund stand. Dabei wurde von Sprache als „System (kultureller) Bedeutungsbildung“ (Riedner 2015: 143) und von dem in der fremden Sprache geschriebenen Text als *Arbeit an Bedeutung* ausgegangen, die Schreibende dazu veranlasst, „[...] eine bestimmte Haltung einzunehmen“ (Kramsch 2011: 40), und darüber hinaus „einen sehr viel bewussteren Umgang mit den zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln und Strukturen [erfordert]“, und „mich mutig Neues ausprobieren [lässt]“ (Pommerin-Götze 2004: 94). Die Aufgabenstellung wurde folgendermaßen formuliert:

- (1) Erzählen Sie die hier dargestellte Geschichte und wählen Sie eine Perspektive: *Ich-Form* (aus der Perspektive des Mannes/des Kindes/der Frau) ODER *er/sie-Form* (aus der Perspektive eines beobachtenden Erzählers).
- (2) Geben Sie Ihrer Erzählung außerdem einen Titel.

Aufgabe (1) sollte begünstigen, dass sich die Lernenden im Verfassen eines explizit *narrativen* Textes für eine bestimmte Erzählweise entscheiden und so auch der *Unbestimmtheit des Genres* des Ausgangstextes produktiv begegnen. Aufgabe (2) zielte insbesondere auf die Frage ab, welche angewendeten Deutungsmuster in der Rezeption richtungsweisend waren.

Anschließend wurden die VerfasserInnen jener Texte, welche aus verschiedensten Gründen von den anderen abwichen, zu einem fokussierten Leitfadenterview gebeten, in dessen Mittelpunkt „die Falsifikation von deduktiv gewonnenen Hypothesen“ (Lamnek 2010: 337) stand – mit dem Ziel, zu den im Zuge der ersten Phase aufgestellten Hypothesen noch mehr Aufklärung zu bekommen und diese „unter dem Aspekt der Gültigkeit neu zu betrachten.“ (337–338) Der auf Grundlage der zuvor elizitierten und bereits analysierten Texte formulierte Leitfaden enthielt sowohl unspezifische Fragen, die sich allgemein auf die Wirkung des Impulstextes bezogen, als auch solche, die sich auf die Erläuterung bestimmter Textstellen und Entscheidungen im Rezeptions- wie Produktionsprozess bezogen. Vor diesem Hintergrund fließen die in dieser zweiten Phase gewonnenen Ergebnisse im Folgenden exemplarisch in die Erkenntnisse der ersten Phase ein und werden nicht gesondert analysiert. Dieses mehrstufige Erhebungsverfahren bot die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit sowohl auf Strategien zum Beseitigen von Leerstellen zu legen, als auch individuelle LeserInnendispositionen miteinzubeziehen.

3.2.2 Datenaufbereitung und -analyse

Die elizitierten Texte wurden elektronisch erfasst und einer Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) unterzogen, wobei keinerlei Änderungen am Originalmaterial vorgenommen wurden, um die Auswertung nicht zu verfälschen. Mittels der inhaltsanalytischen Technik der *Zusammenfassung* sollte ermittelt werden, welche Deutungsmuster die Lernenden in der Rezeption der ausgewählten Textstelle anwendeten, um sie in weiterer Folge mit jenen, als vom Text präsupponiert angenommenen, vergleichen zu können. Somit eignete sich eine induktive Vorgehensweise, die textgeleitet vorging, um sukzessive Kategorien aus dem Material zu entwickeln. Kodiert wurden all jene zusammenhängenden Textstellen, die klare bedeutungstragende Einheiten aufwiesen und auf darunterliegende, in der Interpretation angewendete Deutungsmuster schließen ließen. Die klassische zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring wurde dabei auf die beiden Analyseschritte *Generalisierung unter dem angestrebten Abstraktionsniveau* und *Reduktion* (vgl. Mayring 2010) beschränkt – mit dem Ziel, die Textstellen zunächst auf ihr Wesentliches zu reduzieren und daraus Hauptkategorien zu entwickeln, die schließlich als Deutungsmuster identifiziert wurden.

Da dem *Wie* der Erzählungen im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse bis dahin nicht ausreichend Rechnung getragen werden konnte, wurde mit Rückgriff auf die Begrifflichkeiten der *Erzähltextanalyse* nach Martinez/Scheffel (2012) ein geeignetes Instrument gefunden, die Bedeutungsrelevanz der *Form* in der Analyse zu berücksichtigen, um auch individuelle Entscheidungen auf der Ebene der *Darstellung* in die Analyse mit einzubeziehen.

Für die Auswertung der fokussierten Interviews wurden Transkripte erstellt, wobei das oberste Gebot die *Einfachheit* und *Lesbarkeit* war. Da für das hier verfolgte Forschungsinteresse ein geringes Maß an Komplexitätsdarstellung der Interviewsituation von Nöten war, wurde eine Orientierung an der Standardorthographie unter Aussparung von prosodischen und nicht-sprachlichen Parametern (vgl. Langer 2010: 519) gewählt.

3.3 Ergebnisse

Die Analyse der elizitierten Texte machte vor allem deutlich, wie hoch das Maß an kreativer Interpretationsleistung ist, die die Graphic Novel *The Arrival* von ihren RezipientInnen erfordert, und die sich in Entscheidungen auf Handlungsebene (dem „Was des Sehens“) ebenso wie auf Darstellungsebene (dem „Wie des Sagens“) niederschlug. Im Folgenden soll anhand der Datensätze von drei ausgewählten ProbandInnen gezeigt werden, wie das, was *gesehen* wird, Einfluss auf seine *Versprachlichung* nimmt, wobei die Wahl auf solche fiel, die sich durch eine differen-

zierte Herangehensweise von den anderen beiden unterscheiden. Für die (nicht minder spannenden) Texte der hier nicht berücksichtigten TeilnehmerInnen sei auf die Langfassung der Studie verwiesen (vgl. Kovar 2018: 97–139).

3.3.1 Zur Unbestimmtheit der zeitlichen Situierung: Das Deutungsmuster *NS-Zeit*

Dem Umstand, dass sich *The Arrival* auf keine zeitliche Situierung festlegt, begegnete ein Großteil der ProbandInnen damit, dass sie die Erzählung im zeithistorischen Kontext des *Nationalsozialismus* verankerten. Im Text von ProbandIn 05 (P05) wird dies schon im Titel „Die Deportation der Juden“ explizit. Aus der Sicht eines heterodiegetischen Erzählers schildert P05 relativ linear die Abfolge der Ereignisse bis zum *Abschied des Vaters*, wobei P05 den Text mit einer Rückwendung einleitet:

All die Gegenstände, die zum Alltagsleben gehörten sind in ihrem Haus geblieben, wie sie damals waren, als die Familie noch dort wohnte. Ein Bild. Von einem jungen Mädchen gezeichnet zeigt uns eine fröhliche Darstellung der Familie in einer anderen Zeit, genau wie die Fotografie mit dem Mitgliedern der Familie: Mutter, Vater und ein junges Mädchen. (P05: 3-6)¹

Die Eingangssequenz aus *The Arrival* (s. Abb. 1) veranlasste P05 dazu, das Deutungsmuster eines *familiären Alltags* anzuwenden, wobei bereits die Erzählzeit verrät, dass dieser so nicht mehr besteht, was schließlich durch den Hinweis darauf, dass die *Familie* dort nun nicht mehr wohnt und den Wechsel ins Präsens bestätigt wird: „Diese Zeit ist aber schon vergangen. Jetzt müssen alle Juden unbedingt ihre Heimat verlassen“ (P05: 6–7). Wie als vom Text präsupponiert angenommen, geht hier mit der Identifizierung der Alltagsgegenstände das Deutungsmuster *Heimat* einher. Die folgenden visuellen Darstellungen des Ausgangstextes – das Packen des Koffers (Abb. 2 u. 3), das Aufwachen des Kindes (Abb. 4), der Weg zum Bahnhof – bestätigten P05 darin, das Deutungsmuster *NS-Zeit* weiter zu verfolgen und die Erzählung in *Deutschland* zu situieren:

Der Vater versucht sorgfältig die Koffer zu packen und ein Bild der Familie wird von ihm in dem Koffer gestellt. Er ist der Erste, der Deutschland verlassen muss. Früh am Morgen muss auch das Mädchen aufstehen und sich anziehen, um seinem Vater zusammen mit der Mutter am den Bahnhof zu begleiten. (P05: 10–14)

¹ Das Pseudonym sowie die Zeilenangaben hier und im Folgenden beziehen sich auf die erhobenen Texte und deren Analyse, die vollständig in Kovar 2018: 154–166 zu finden sind. Um die Auswertung nicht zu verfälschen, wurde die Originalschreibung und Zeichensetzung der elizierten Texte beibehalten.

Dass der Grund für den nahenden Abschied des Vaters nicht etwa *Flucht*, sondern *Deportation* ist, wird nur durch den Titel der Erzählung klar, wobei angenommen werden darf, dass die Darstellungen der *Züge* die Aktivierung des kulturellen Wissens um *Massentransporte* in der NS-Zeit evozierten. Dabei transformiert P05 die Abstraktion der visuellen Darstellung des *Drachens* in die Vorstellung einer konkreten existentiellen Gefahr für die jüdische Bevölkerung, die sich in seiner relationalen Überlegenheit ausdrückt (Abb. 5): „Das Monster des Todes ist schon über das Gebäude, wo die Familie wohnte und bedroht wie ein Drach das gesamte Stadtviertel, wo die Juden wohnen.“ (P05: 15–17) Am Bahnhof angekommen,

[ist] das kleine Mädchen sehr aufgeregt. Der Vater und viele andere Leute müssen den Zug nehmen. Er verabschiedet sich von seinem Kind und gibt ihm einen Vogel aus Papier als Souvenir: es war ein altes Geschenk, von ihm selbst für das Kind gemacht: er könnte dem Kind Hoffnung auf eine besser Zeit geben. Der Vater nimmt Abschied von der Mutter und vom Kind, die schon verzweifelt sind. (P05: 18–23)

Das Symbol des Vogels, das sich nicht nur in der hier nicht mehr abgebildeten Bahnhofsszene, sondern auch in der Eingangssequenz wiederfindet (Abb.1), wird hier als ein Zeichen für *Hoffnung* gelesen – eine (visuelle) Metapher, wie sie bereits in der Geschichte der Arche Noah vorkommt – und steht im Kontrast zum Innenleben der Protagonisten. Schließlich

[verschwinden] der Vater und der Zug und niemand weiß, wo sie sich befinden. Die Mutter und das Kind kehren nach Hause zurück. Das Stadtviertel ist jetzt fast ohne Bewohner, denn die Mehrheit der Juden mussten es verlassen. Der Schwanz des Monsters ist immer noch über die Stadt und es wird auch für das Land und die Mutter keine Rettung geben. (P05: 23–29)

Interessant ist hier der Wechsel zwischen interner und Nullfokalisierung: Während *niemand* – das heißt weder Erzählerinstanz noch Figuren – um den Verbleib des Vaters weiß, nimmt ein Erzähler, der mehr weiß als die handelnden Figuren, das tragische Ende für die übrige (jüdische) Bevölkerung vorweg. Damit kombiniert P05 zum einen das historische Wissen um den Holocaust und zum anderen das damit einhergehende Wissen darum, dass weder die in den Zügen deportierten Menschen noch deren Angehörige Kenntnis darüber hatten, was ihnen im Folgenden bevorstand.

3.3.2 Zur Unbestimmtheit des Genres

Dass sich die Rezeption der ausgewählten Textstelle auch ganz anders gestalten kann, macht der Text von P21 deutlich. Dabei weist bereits der Titel darauf hin, dass P21 die Aufgabenstellung Schwierigkeiten bereitet: „Da es sich nicht um eine

Erzählung handelt, finde ich es nicht nötig dem Schreiben einen Titel zu geben.“ P21’s Widerstreben, im visuellen Text eine *Erzählung* zu sehen, hängt dabei weniger mit dem Unvermögen zusammen, die narrativen Bildfolgen als zusammenhängend zu interpretieren, denn mit der Tatsache, dass sich *The Arrival* auf kein Genre festlegen will, und somit auch die Frage nach Dokumentation oder Fiktion offen lässt. (vgl. dazu Oppolzer 2016: 73–83) P21 liest den Text als einen in der Realität verhafteten:

Die Bilder zeigen auf sehr lebendige Weise schicksalhafte Momente aus dem Leben einer Familie. Solche Bilder waren zur Zeit der industriellen Gesellschaft im Westen nichts Ungewöhnliches. Tatsächlich sind solche Bilder in unserer Zeit auch für die dritte Welt typisch geworden. Damalige Gesellschaft wurde periodisch mit den Krisen und darauffolgenden Massenentlassungen heimgesucht. Da zu dieser Zeit noch kein Wohlstandstaat entstanden war, sind die Arbeitslose sehr schnell in Not gerieten. Sie verfügten weder mit größere Ersparnissen, noch mit einer Möglichkeit in ihrem Gegend eine neue Stelle zu finden. Oftmals war die einzige Lösung eine Auswanderung (oft nach Amerika). Oftmals war das der Brotgewinner, der als einziger Mitglied der Familie der Ort verlassen hat, da das Geld nur für ein Ticket reichte. Man erwartete, daß der Rest der Familie würde später nachkommen. (P21: 1–15)

Zwar greift P21 auf ein kulturelles und historisches Wissen zurück, das auf die Deutungsmuster *Industriegesellschaft*, „*Dritte Welt*“, *Wirtschaftskrise* und *Migration aufgrund von wirtschaftlicher Not* schließen lässt, doch weigert P21 sich, eine individuelle Geschichte zu erzählen. Im auf die Erhebung folgenden Interview erklärte P21 dies durch das Fehlen eines fiktiven Elements im Ausgangstext (vgl. P21 Interview: 10–18)². Dabei lässt der Umstand, dass der Mann das Land verlässt, P21 annehmen, dass es sich um universale Not und nicht um ein Einzelschicksal handelt:

P21: Naja, gäbe es keine Massenentlassungen, wäre es nur ein Einzelfall. Ich glaube er würde eine Arbeit bei einem anderen Betrieb suchen, aber er hat sich entschieden, das Land zu verlassen, und man sieht auch den Drachenschwanz wie ein Zeichen, ein Symbol für eine creeping crisis. (P21 Interview: 22–25)

Die visuelle Darstellung des *Drachenschwanzes* wird hier also als *schleichende Krise*, die Einfluss auf den privaten Lebensbereich der Menschen nimmt, interpretiert:

² Die vollständigen Transkripte finden sich in Kovar 2018: 180–187.

Man kann sich leicht vorstellen in welch herzbrechender Umstände sich die betroffenen Familien befanden. Wie auf den Bildern manch Heim wurde durch die Krise zerstört. Wie hier, Heim könnte ein Insel der Seligen in einer Unsicheren Zeit sein. (P21: 16–19)

Wie als vom Ausgangstext vorausgesetzt angenommen, stellt P21 das sichere *Innen* des Hauses dem krisengebeutelten *Außen* gegenüber, wobei die visuellen Darstellungen sehr persönliche Assoziationen in ihm/ihr auslösen:

Ein Bild hab ich vor sich, wo der Vater vorm Herd sitzt und die Pfeife raucht und den Abendblatt liest. Die kleine Kinder spielen sich herum und die Mutter strickt einen Pullover. Es ist ein ruhiger, liebevoller Ort. (P21: 19–21)

Damit liefert P21 den vielleicht präzisesten Beweis für die *Appellstruktur* visueller Texte. Während der Ausgangstext lediglich eine Küchen-Szene zeigt (s. Abb. 3), haucht er/sie den Darstellungen mit Rückgriff auf den eigenen Erfahrungsschatz Leben ein. Im Interview bezieht sich P21 in diesem Zusammenhang auf seine/ihre eigene Kindheit:

P21: Ja, [...]. das sieht man nicht. Das war nur Schlussfolgerungen, es wirkt wie ein liebevolles Haus und solche Assoziationen habe ich mit einem liebevollen Haus verbunden. [...] Ein armes Haus, aber es erinnert mich an meine Kindheit. Die wirklich schön war.

I: Und, das machst du vor allem an dieser Seite fest? [Abb. 3, Anm.]

P21: Ja, solche Atmosphäre strömt aus jedem Bild. (P21 Interview: 68–75)

Wenngleich P21 sich in dem elizitierten Text zwar auf ein *Heim*, nicht aber wörtlich auf das Muster *Heimat* bezieht, so impliziert seine/ihre Beschreibung der Darstellungen zumindest ein Szenario, in dem sich territoriale, soziale und affektive Komponenten verdichten. Dementsprechend macht der Text in weiterer Folge auch die Vorstellung einer *mobilen Heimat* erkennbar:

Das wird durch Krise zerstört. Trotzdem ein neues Land kann ein neues Heim anbieten. Und diese Hoffnung macht die Trennung ertragbar. (P21: 22–23)

Der Text schließt mit einer Kritik an der fehlenden zeitlichen Situierung von *The Arrival*:

Man spürt, daß die Bilder vielleicht mit dem Absicht ausgewählt worden sind, uns an jetzige Flüchtlingskrise zu erinnern. Man spürt Mitleid, aber man kann die Parallelen allzuviel übertreiben. (P21: 24–26)

Dies ist insofern interessant, als die Bilder in P21 zwar Assoziationen zur Gegenwart wecken, er/sie sich andererseits jedoch dagegen wehrt. Im Interview bestätigt P21 seinen/ihren Eindruck, dass die visuelle Gestaltung des Textes zunächst auf den Kontext der 1930er Jahre schließen lässt (vgl. P21 Interview: 53–55), und gerade diese vermeintliche zeithistorische Situierung ist es, die P21 davon abbringt, das Deutungsmuster „*Flüchtlingskrise*“ – das hier nur unter Anführungszeichen gebraucht werden soll – als geeignet zu betrachten:

P21: Ja zum Beispiel, Europa ist heute anders als die Amerika vor 100 Jahren. [...] Europa bietet nicht so viele Gelegenheiten [...] und auf der anderen Seite, die Immigranten, die nach Europa kommen, sind andere als die, von Europa nach Amerika gekommen waren. [...] Vielleicht, sie haben gleich Erwartungen. aber die Situation ist ganz anders. (P21 Interview: 43–50)

Die kontextuelle Offenheit des Ausgangstextes führte bei P21 somit zu der Abwehrhaltung, Konneze zur gegenwärtigen Situation herzustellen.

3.3.3 Zum Zusammenspiel des Was des Sehens und des Wie des Sagens

Während P21 den visuellen Text als zu *realistisch* wahrnahm, um in ihm eine *Erzählung* zu erkennen, interpretierte P08 die Darstellung des *Drachens* als *phantastisch*, was sich in der Entscheidung für die Erzählperspektive des *Kindes* niederschlug:

P08: Ja, also ich hab das entschieden, weil es gab so Drachen und ich hab auf einmal so gedacht: im Normalfall gibt es so diese phantastische Tier und solche Sachen eigentlich nur bei Kindern. Das ist nicht wirklich eine Erwachsenen Sache. [...] und dann hab ich auf einmal gedacht, das ist vielleicht von des Kindes Perspektive. (P08 Interview: 30–32)

Dementsprechend zeichnet sich P08s Text durch eine sehr präzise Beschreibung des Gefühlszustandes des Mädchens aus, wobei das *erzählte Ich* und das *erzählende Ich* zeitlich divergieren:

Als Kind habe ich vieles in meinem Leben nicht verstanden. Wie könnte ich das verstehen? Kinder haben ein kleines Bild von der ganzen Welt. Das ist weil wir oft wenige Erfahrungen erlebt haben und wir sehen, hören, fühlen, schmecken, oder riechen vieles zum ersten Mal. Als Kind sind wir komplett neugierig und wenn wir die Lücke unseres Verständnis nicht ausfüllen können, übernimmt unsere Phantasie... (P08: 1–5)

Dass P08 in diesen ersten Sätzen des Textes vieles von seinem/ihrer eigenen Erfahrungswissen in den visuellen Text projizierte, ist evident und wird im Folgenden in der Beschreibung konkreter *Kindheitserinnerungen* noch verstärkt:

Meine früheste Kindheitserinnerung war, als ich in der Sandkiste hinter unserer Wohnung spielte. Ich hatte ein glückliches Leben mit wenigen Sorgen. (P08: 6–7)

Nun deutet der visuelle Ausgangstext die hier beschriebene Szene nicht einmal an; vielmehr dient sie P08 dazu, ein *glückliches Vorher* im Gegensatz zu einem *bedrohlichen Nachher* zu kreieren:

Aber irgendwie plötzlich war mein Leben geandert. Wie ich zurückblickte, mein Tagesablauf hat sich nicht geandert, sondern die Erwachsene, mit wem ich interagieren würde, waren alle auf einmal erschrocken. Sie waren nicht mehr glücklich und hielt immer so versunkene Gesichter. Normalerweise würde ich von meinen Lehrern begrüßt als ich zur Schule kam, aber heutzutage reden sie nur in geflüsterten Stimmen miteinander. (P08: 8–13)

Nach dieser Deutung befragt, bezog sich P08 auf die Eingangssequenz und die Küchenszene aus *The Arrival* (s. Abb. 1):

P08: Man sieht in diesen ersten Blättern solche Sachen, das wirklich so Erwachsene benutzen. Und dann gibt es auch solche Sachen, das vielleicht die Kinder verstehen, und [...] auf den ersten Seiten, ist noch mehr solche Sachen, wie die Mutter und Vater sprechen miteinander, und das ist so eine typische Ding, das Kinder sehen, aber die nehmen nicht teil, weil das ist so Erwachsenen Gespräch. Und [...] sie s[t]eht einfach so da.. [...] Ja, ahnungslos. Aber die Mutter und Vater sehen so aus, wie die verstehen, was da los ist. (P08 Interview: 40–47)

Das Deutungsmuster *Kindheit* implizierte für P08 damit, dass Kinder die Welt der Erwachsenen beizeiten nicht verstehen. Zeitgleich setzt die Identifikation der Küchenszene, als eine, in der die *Eltern* Kenntnis davon haben, welches Schicksal ihre Geschichte nehmen wird, während dies dem Kind verwehrt bleibt, in P08 das Wissen um die damit verbundenen emotionalen Implikationen frei, was sich auch in Kreationen wie *versunkene Gesichter* oder *geflüsterte Stimmen* niederschlägt:

P08: [...] dann [...] ich bin tiefer gegangen mit der Schule und so was. Einfach ein bisschen mehr diesen Gefühl, was das Kind fühlte, durch diese Situation. (P08 Interview: 54–56)

P08s Entscheidung, aus Sicht des Kindes zu erzählen, geht somit mit dem einher, was Kramsch als „emotionale Komponente“ (Kramsch 2011: 38) des Schreibens in einer fremden Sprache benennt: Nicht nur, *was* P08 in den visuellen Bildern las, wird in diesem Text deutlich, sondern vor allem auch, *wie* dies aus Sicht eines Kindes geschehen kann. Dass dabei auch in diesem Text das Deutungsmuster *NS-Zeit*

richtungsweisend war, wird somit nur durch das evident, was das Kind davon mitbekommt:

Manchmal hörte ich einen Wort raus wie Dunkirk oder Blitzkrieg, beide Wörter kannte ich damals nicht und klangen wie sie aus eine Märchen kam. Die erschrockenen Gesichter der Erwachsenen fingen an, mich wirklich zu ergreifen, als meine eigene Eltern anfangen, mich aus unseren Abendgesprächen zu verlassen. (P08: 14–17)

Dass P08 den 2. Weltkrieg nicht dezidiert erwähnt, korreliert so mit der Entscheidung für die *Fokalisierung*. Da das Kind nur einzelne Teile der Gespräche seiner Eltern wahrnimmt – nämlich die, mit denen es *Märchen* assoziiert –, reduziert P08 die Beschreibung des zeithistorischen Kontextes auf das für ein Kind unmittelbar Begreifbare und verfolgt im Weiteren das Motiv des *Drachens* als Symbol für die Schrecken des Krieges:

Es war zwei Wochen später als ich zum ersten mal verstehte warum sie so erschrocken waren. Es kam spät in der Nacht. Ein schreiender heulender Lärm, gefolgt von ersten hellen Blitzen, dann klatschende Schläge weckte mich mitten in der Nacht auf. Überall durch die Straße hörte ich Leute als sie schreien. Meine Eltern waren völlig verschreckt und wir mussten sofort in unsere Weinkeller gehen. BOOM... Boom ... boo. Mit jedem Schläge greiffte meine Mutter mich tiefer in ihren Brust. Am nächsten Morgen versuchte meine Eltern mich alles zu erklären, aber ich war betäubt. Ich dachte nur an eine ähnliche Szene in einer uralten Märchen die ich vor Jahren gelesen habe. Es gab einen wutenden Drachen und er versuchte immer die Dorfvolk zu belästigen. Als er zu diesen kleinen Dorf kam zerstört er alles und in einem Blick war er wieder weg. (P08: 21–30)

Den Abschied des Vaters schließlich beschreibt P08 in nur wenigen Sätzen:

Der nächste Tag packte meiner Vater seinen Koffer und sagte er muss weggehen. Er erklärt mich das nicht, aber er gibt mir einen Geschenk und sagte das er wird mich immer schützen. Ein kleiner Papierkran gab er mir. Er stieg in der Zug und auf einmal sah ich nur das Rauch des Zuges. Meine Mutter und ich waren jetzt alleine in unseren kleinen Dorf. Als wir zu Hause lief. hörte ich das Drachen wieder... (P08: 31–36)

Die emotionalen Resonanzen, die *The Arrival* in P08 auslöste, und denen er/sie in seinem Text Ausdruck verlieh, nahmen somit ungleich mehr Platz ein als das auf Handlungsebene *eigentlich Abgebildete*. Interessanterweise beeinflusste P08s Entscheidung, die Geschichte aus der Perspektive des Kindes zu erzählen, auch die

Frage, ob es sich bei dem visuellen Ausgangstext um eine reale oder eine fiktive Erzählung handelt:

P08: ich [würde] sagen, es wäre [...] mehr real. [...] Also ich hab von dem Perspektive des Kindes geschrieben und wenn ich vielleicht von den Eltern geschrieben hätte, wäre es vielleicht fiktiv. Weil ich denke das kann, also ein wirklich echtes Geschichte sein, für ein Kind. (P08 Interview: 113–116)

Die Wahl des Mädchens als wahrnehmende Instanz führt damit zu einem Außerkräfttreten objektiver Kriterien hinsichtlich des Realitätsgehaltes der erzählten Geschichte:

P08: Weil Kinder sehen die Welt ein bisschen anders als Erwachsene. (P08 Interview: 117)

4 Reflexion und methodische Konsequenzen

Allen drei hier präsentierten ProbandInnen gelang es, zu einer kohärenten Deutung des visuellen Ausgangstextes zu gelangen und die dem Text inhärenten Wissensbestände durch Rückgriff auf ihren eigenkulturellen Wissenshorizont zu verlebendigen. Wenngleich sie dabei auf ähnliche Deutungsmuster – die zeithistorische Situierung, den Drachen als Symbol für die drohende Gefahr, *Heimat* als Ort der Kindheit, Liebe und Vertrautheit – zurückgriffen, so doch mit gänzlich anderen Implikationen: Während P05 relativ nüchtern die Ereignisse bis zum Abschied des Vaters schildert und P21 in den Darstellungen keine *fiktive Erzählung* erkennt, macht P08 die Emotionen eines Kindes in einer Zeit der Angst erfahrbar. Somit wurde deutlich, was bereits eingangs angedeutet wurde: nämlich, dass Bedeutung nicht jenseits ihrer Artikulierung besteht und sich „der Sinn des Textes [...] in der vermeintlich unmittelbaren Referenz“ (Dobstadt & Riedner 2015: 220) auf die ihm zugrunde liegenden *Muster* nicht erschöpft. Vielmehr setzten die visuellen Bildfolgen – bedingt durch ihre spezifische Darstellungsweise – ein kreatives und affektives Potenzial frei, das sich auch auf der sprachlichen Ebene – dem *Wie des Sagens* – niederschlug. *Was* in den visuellen Darstellungen *gesehen* wurde, nahm somit großen Einfluss darauf, *wie* die Geschichte *erzählt* wurde, und gerade in dieser Flexibilität liegt das große Potential für kulturbezogenes Lernen im Unterricht, da sie Lernende als *Konstrukteure von Bedeutung* und *Verstehen* als „kreative[n] Akt des Übersetzens“ (Riedner 2015: 135) in den Mittelpunkt rückt. Während hier die Frage danach, welche Rolle etwa der Kontext *Deutschkurs in Österreich* in der Anwendung des Deutungsmusters *NS-Zeit* spielte, unbeantwortet bleiben muss, so bietet sich in der Praxis die Möglichkeit, der Frage nach dem Bezug zum gegenwärtigen Diskurs nachzugehen. Dabei lässt sich insbesondere die Beschäftigung mit dem

Deutungsmuster *Heimat* produktiv gestalten: Zum einen, da das Lernen einer fremden Sprache selbst mit Fragen zum „Eigenen“ und zum „Fremden“ und insbesondere zum Konstruktionscharakter dieser Dichotomie verknüpft ist. Zum anderen, weil sich die aktuelle weltpolitische Lage als eine gestaltet, in der das Deutungsmuster *Heimat* VertreterInnen der unterschiedlichsten politischen Meinungen auf den Plan ruft, und somit aktueller denn je scheint (vgl. Kovar 2018). Kann eine Erzählung über *Heimat* heute so aussehen wie vor 80 Jahren? P21 würde diese Frage mit „Nein“ beantworten. P08, im fokussierten Interview nach dem Deutungsmuster *Heimat* und dessen Verhältnis zur visuellen Geschichte befragt, bezog sich dabei auf dessen Eingangssequenz:

P08: Auf der ersten Seite sieht man an diesen Bildern, das ist so wie kleine Blicke von das Mädchens Heimat. Und das ist auch genau so für mich selbst. Ich hab solche kleine Blicke von Sachen, also es gibt so einen Baum neben meinem Haus, das [...] für mich ein Heimat bespricht. Oder ich fühle mich zuhause wenn ich diesen Baum sehe, solche Sachen. Also einfach kleine Sachen, die man vermisst, wenn man weg ist, bespricht was einen Menschen Heimat ist. (P08 Interview: 77–83)

Ein Unterricht, der diese subjektiven Resonanzen, die visuelle Literatur auszulösen weiß, in den Fokus rückt, entzieht sich dabei der Vorstellung eines normativen Verstehensbegriffs zugunsten der (sprachlichen) Selbstpositionierung der Lernenden in der Rezeption.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext*. München: iudicium.
- Altmayer, Claus (2006): 'Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der 'Landeskunde'. *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44–59.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demming, Silvia; Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium. 15–31.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter & Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 96. Göttingen: Universitätsverlag, 3–23.

- Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (Hrsg.) (2010): Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 15: 2. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/16> (1.10.2018).
- Bastian, Andrea (1995): *Der Heimat-Begriff: eine begriffsgeschichtliche Untersuchung in verschiedenen Funktionsbereichen der deutschen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Burwitz-Melzer, Eva & Quetz, Jürgen (2011): Shaun Tan's Arrival als graphic novel für alle Fremdsprachen. In: Schmenk, Barbara & Würffel, Nicola (Hrsg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 135–145.
- Dehn, Mechthild (2014): „Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung“. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *BilderBücher: 1. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 125–134.
- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2015): Eine 'Didaktik der Literarizität' für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg & Strandke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 215–236.
- Giesa, Felix (2011): Erzählen mit Bildern (Malerei, Comic, roman-photo). In: Martinez, Matias (Hrsg.): *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 36–40.
- Gil, Isabel Capeloa (2014): Von der Semiologie zur 'visuellen Literalität?' In: Benthien, Claudia & Weingart, Brigitte (Hrsg.): *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin: De Gruyter, 193–211.
- Gombrich, Ernst H. (2003): Das Bild und seine Rolle in der Kommunikation. In: Woodfield, Richard (Hrsg.): *Das Gombrich-Lesebuch: ausgewählte Texte zu Kunst und Kultur*. Berlin: Phaidon, 41–64.
- Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter & Wolff, Dieter: *Vom Lehren und Lernen einer fremden Sprache. Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 247–270.
- Grünewald, Dietrich (2000): *Comics*. Berlin: De Gruyter.
- Grünewald, Dietrich (2014): Die Kraft der narrativen Bilder. In: Hochreiter, Susanne & Klingenböck, Ursula (Hrsg.): *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: Transkript, 17–52.
- Hallet, Wolfgang (2008): Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Lang, 168–183.

- Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures. Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26–54.
- Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2015): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Iser, Wolfgang (1979): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. In: Warning, Rainer (Hrsg.): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: Wilhelm Fink Verlag, 228–253.
- Kovar, Barbara (2018): *Wir erzählen wenn wir sehen – Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Bildverstehen und Sprache anhand der textlosen Graphic Novel The Arrival im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien.
- Kovar, Barbara (2019): „So eine Atmosphäre strömt aus jedem Bild“ – zur Produktivität von Leerstellen in der textlosen Graphic Novel *The Arrival* im Kontext des DaF/DaZ-Unterrichts. In: Faistauer, Renate & Welke, Tina (Hrsg.): *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Praesens, 111–135.
- Kramsch, Claire (2009): *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: University Press.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch* 44, 35–40.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 515–526.
- Löffler, Petra (2014): Semiologie und Rhetorik des Bildes. In: Benthien, Claudia & Weingart, Brigitte (Hrsg.): *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin: De Gruyter, 121–138.
- Martinez, Mattias & Scheffel, Michael (2012): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Neustadt, Eva & Zabel, Rebecca (2010): „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61–80. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/156/151> (01.10.2018).

- Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2004): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler.
- Oppolzer, Markus (2016): Intercultural Perspectives on and in Shaun Tan's *The Arrival*. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. New York/Münster: Waxmann, 73–83.
- Pessoa, Fernando (2011): *Das Buch der Unruhe des Hilfsbuchhalters Bernardo Soares*. S. Fischer: Frankfurt am Main.
- Pommerin-Götze, Gabriele (2004): Vom Schreiben zum Lesen – vom Lesen zum Schreiben. Verbindungen zwischen dem kreativen Schreiben und einem produktiven Umgang mit Literatur im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven; Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main/Wien: Lang, 87–103.
- Riedner, Renate (2015): Das Konzept der symbolic competence (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft: zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main: Lang Edition, 129–150.
- Ross Johnston, Rosemary (2012): „Graphic Trinities: languages, literature, and words-in-pictures in Shaun Tans *The Arrival*“. *Visual Communication* 2012:11, 421-441.
- Seidl, Monika (2007): „Visual Culture – Bildmedien + Medienbildung = BildMEDIENbildung im Fremdsprachenunterricht“. *ÖDaF-Mitteilungen* 23/2, 37–45.
- Tan, Shaun (o.J.): Comments on *The Arrival*. <http://www.shauntan.net/books/the-arrival.html#anchor> (20.10.2018).

Urheberrechtsvermerk: Alle Abbildungen mit freundlicher Genehmigung von MOHRBOOKS AG LITERARY AGENCY.

Kurzbio:

Barbara Kovar, geboren 1989 in Wien. Studium der Romanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Freie Texterin in Bild und Ton. Lehrtätigkeiten im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Hanoi und Wien. Sie lebt und arbeitet in Wien.

Anschrift: Barbara Kovar
Universität Wien
Institut für Germanistik
Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Universitätsring 1
A-1010 Wien
E-Mail: barbara_kovar@hotmail.com