

Jessica Born

GRAPHIC NOVELS ALS KOMPLEXER LERNGEGENSTAND IM LITERATURUNTERRICHT – EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

MERKMALE VON GRAPHIC NOVELS AM BEISPIEL DES KINDERBUCHES MEINE MUTTER IST IN AMERIKA UND HAT BUFFALO BILL GETROFFEN

Als „a form of comic book“ (Eisner, zit. n. Eder 2016, S. 157) bezeichnet Illustrator Will Eisner die mittlerweile auch auf dem deutschen Buchmarkt vertretenen Graphic Novels. Der Amerikaner gilt als Begründer der Gattung, die zu Deutsch als *grafischer Roman* bezeichnet werden kann, und erreichte mit seinen comicähnlichen Werken erstmals ein erwachsenes Publikum. Weitere Autor*innen und Zeichner*innen schlossen sich seinem Vorbild an und konzipierten Bilderzählungen, die sich von den strengen Vorgaben des Comics lösten, komplexere Handlungen abbildeten und Themen aufgriffen, die vornehmlich Erwachsene adressierten.

Bis heute gibt es demnach nur sehr wenige Graphic Novels für Kinder. Als ein bekanntes Beispiel gilt *Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen* von Jean Regnaud und Émile Bravo. Die deutsche Erstausgabe erschien 2009 im Carlsen Verlag und wurde ein Jahr später mit dem deutschen Jugendliteraturpreis in der Kategorie *Kinderbücher* ausgezeichnet.

Wie bei den meisten Graphic Novels liegt auch bei diesem Werk eine abgeschlossene Handlung vor. Sie spielt im Frankreich des Jahres 1970 und berichtet vom Leben des 6-jährigen Jean, der gerade in die erste Klasse kommt. Er lebt zusammen mit seinem Vater, seinem kleinen Bruder Paul und dem Kindermädchen Yvette. Jean erhält von der Nachbars-tochter Michèle Postkarten, die seine Mutter aus den verschiedensten Ländern der Erde zu schicken scheint. Im Laufe der Graphic Novel stellt sich Jean vermehrt Fragen: Wo ist meine Mama? Sehe ich denn aus wie sie? Was weiß ich noch von ihr? Wieso ist sie auf Reisen gegangen? Warum bin ich der Einzige, dem sie schreibt? Erst nach und nach wird dem Rezipienten ersichtlich, dass die Nachbarin die Postkarten nur erfunden hat und die Mutter bereits verstorben ist. Im letzten Kapitel erfährt der Protagonist schließlich selbst auf unsensible Weise von ihrem Tod.

Die Graphic Novel behandelt Probleme und Sorgen, denen Kinder im Alltag begegnen, wie Schwierigkeiten in der Schule oder Streitigkeiten mit Geschwistern, aber auch Trennungs- und Verlusterfahrungen



Abb. 1: Cover: *Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen* (2009)

werden, der sich in dieser Untersuchung in der Methode des Literarischen Gesprächs darstellt. Es zeichnet sich darin aus, dass die Schüler*innen miteinander über ein literarisches Werk sprechen, ohne dabei Hilfsmittel zu verwenden oder gesonderte Hilfestellungen zu erhalten (vgl. Christ et al. 1995, S. 119). Laut Spinner erfordert ein solches Gespräch von den Teilnehmenden, „dass sie eigene Sinndeutungen einbringen, dass sie Vorschläge anderer nachvollziehen, dass sie das Gespräch als Suchbewegung verstehen und dass sie mit dazu beitragen, eine Balance zwischen Selbstkundgabe, Ernstnehmen des anderen und Textbezug herzustellen“ (2006, S. 12). Zu den Teilnehmenden zählt neben den Lernenden ein(e) Gesprächsleiter*in, die, wie es in Spinners Zitat bereits anklang, im Idealfall ebenso ihre individuellen Deutungen anbringt und gleichwertig an der Suchbewegung teilnimmt. Stellt das Literarische Gespräch jedoch eine in der jeweiligen Lerngruppe bisher weniger gängige Praxis dar, ist eine abstinente Haltung der Gesprächsleitung ratsam, da sie andererseits mitunter die Beiträge der Jungen und Mädchen beeinflussen könnte. In jedem Fall kommt ihr jedoch eine leitende Funktion zu. So kann sie das Gespräch beispielsweise durch das Stellen von Leitfragen in eine bestimmte Richtung lenken (vgl. Härle/Steinbrenner 2014, S. 19f.). Nachdem sich die Jungen und Mädchen also je einem neuen Kapitel gewidmet hatten, fanden sich alle in einem Sitzkreis zusammen. Das Gespräch wurde zumeist mit den Ergebnissen der produktiven Phase begonnen, in denen die Kinder zum Beispiel Gedankenblasen der Figuren ausgefüllt oder in Form eines „Galerieszpaziergangs“ (Hoffmann/Lang 2014, S. 70) besonders spannende, lustige oder komische Szenen markiert hatten. In der vorliegenden Untersuchung mündete dies stets in ein Literarisches Gespräch, das mittels eines Tonbandgerätes aufgenommen und im Folgenden in Auszügen präsentiert und analysiert wird.

UNBESTIMMTHEITEN IM LITERARISCHEN GESPRÄCH THEMATISIEREN – ERGEBNISSE

In einem ersten Protokollauszug entdeckt die Schülerin Lisa auf einem Bild eine Frau, die sie bis

dato nicht zuordnen kann. Sie stellt Überlegungen an, wer sie sein könnte; die anderen Teilnehmenden schließen sich an:



Abb. 3: Wer könnte diese Frau sein? (Regnaud, Bravo 2009)

Lisa: Also das kann auch vielleicht sein, dass das die Mama von den (.) Jungen ist.

Niklas: Ne ne ne.

Lisa: Doch kann doch sein!

Marvin: Aber kann's sein, dass sie bloß nicht sagen will, dass es die, seine -

Marie: Seine Mama ist?

Marvin: Ja.

Lisa: Ja sie - er weiß es ja bestimmt noch nicht, wie seine Mama aussieht und so.

Marie: Vielleicht vielleicht -

Marvin: Oder dass sich die Eltern getrennt haben.

Marie: Ja!

Lisa: Und sie jetzt auch in Köthen wohnt, aber woanders.

An dieser Sequenz wird nachvollziehbar, wie alle auf das von Lisa entdeckte Bildelement eingehen. Ihre Aufmerksamkeit ist auf ein Detail gefallen, das andere gar nicht wahrgenommen haben. Die Deutungen, die damit auch bei ihren Schulkameraden ausgelöst werden, wären ohne die Erwähnung im Gespräch nicht existent gewesen. Die Gesprächsteilnehmer*innen nutzen Wörter wie *vielleicht* und *bestimmt* oder Phrasen wie *ich glaube* und *es kann sein*. Die Kinder scheinen demnach –

eventuell auch unbewusst – verstanden zu haben, dass sie sich in einem Deutungsprozess befinden, der eine Unbestimmtheit mit sich bringt, die allgemeingültige Aussagen ausschließt.

Bei Lisa zeigt sich ein implizites Textverständnis, indem sie sich ableitet, dass Jean vermutlich gar nicht wissen kann, wie seine Mama aussieht. Marvin scheint sich dagegen zu fragen, weshalb die Eltern nicht zusammen wohnen; zumindest würde dies seine anschließende Äußerung, dass sich die Eltern getrennt haben könnten, begründen. Er verknüpft das Wissen aus der Graphic Novel – dass die Eltern nicht zusammen wohnen – mit ihm bekanntem Wissen oder Erfahrungen – dass sich Eltern, die nicht zusammen wohnen, getrennt haben könnten. Marvin und Lisa stellen in diesem Beispiel beide jeweils auf unterschiedliche Weise Kohärenz her. Interessant ist Lisas Überlegung, dass die Familie in Köthen, wo sie selbst wohnhaft ist, lebt. Im Vorfeld wurde bereits besprochen, dass die Handlung in Frankreich spielt, was an dieser Stelle jedoch auch keines der anderen Kinder noch einmal einwendet. An diesem Beispiel zeigt sich sehr gut die Tatsache, dass sich die Fähigkeit, Realität und Fiktion auseinanderzuhalten, in der Grundschule erst noch entwickeln muss (vgl. Büker 2002, S.124). Die Handlung passiert für Lisa in ihrer direkten Lebenswelt, was hier auch ihre Deutung beeinflusst.

Einem zweiten Gesprächsauszug geht die Vorstellung einer von den Kindern ausgefüllten Gedankenblase des Protagonisten Jean voraus. Sie haben die Regenwolke aus dem Buch übernommen und jeweils einen kurzen Ausdruck hinzugefügt. Auf Lukas' Bild ist zusätzlich „Traurigkeit“ und auf Caros „Ach du Gott“ zu lesen. Die Gesprächsleiterin (GL) stellt Nachfragen an:

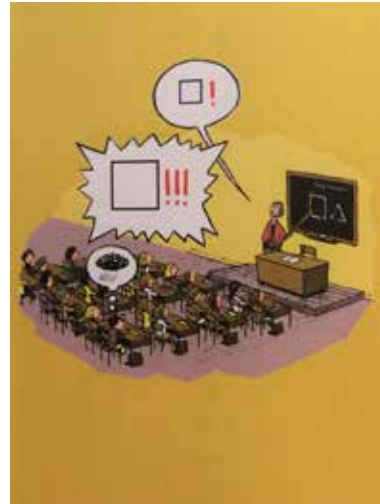


Abb. 4: Was könnte Jean denken? (Regnaud, Bravo 2009)

- GL:** Und warum war er jetzt noch mal traurig? ((wendet sich an Lukas))
- Lukas:** Er war traurig, weil seine Mutter nicht bei ihm ist.
- GL:** Okay. (8s) Und was glaubst du, warum er ‚Ach du Gott‘ denkt? ((wendet sich an Caro))
- Lukas:** Mir geht’s jede [Woche auch so.
- Caro:** Na weil] weil ähm (.) die Lehrerin so streng ist und weil er so 'ne doofe Lehrerin hat und bis Weihnachten ist es noch so weit hin. (3s)
- GL:** Genau. Das könnte [auch sein.
- Lukas:** Mir gehts in der] Woche so, nur mit meinem Papa, (-- weil Mama und Papa haben sich gestritten (-- und meine Mama hat jetzt einen neuen Papa (.) geheiratet. Daraus hat sich meine Familie wieder (.) 10 Mal vielleicht vergrößert. Die hat nämlich (---) puh vielleicht vier Opas, vier Omas.

Die in der Graphic Novel abgebildete Regenwolke übersetzen beide Kinder mit einer traurigen Stimmung. Sie scheinen demnach durchaus in der Lage zu sein, auch Symbole kontextbasiert erlesen und in einen Zusammenhang mit dem Text setzen zu können. Und warum war er jetzt noch mal traurig? kann als Leitfrage angesehen werden. Diese wurde jedoch nicht im Vorfeld formuliert, sondern knüpft in diesem Fall direkt an den bisherigen Ausführungen der Lernenden an. Lukas erklärt, dass Jean traurig war, weil seine Mutter nicht bei ihm ist. Dies hatte er zuvor anhand des Titels der Graphic Novel in Erfahrung gebracht. Er kann sich darin den Grund für seine Traurigkeit vorstellen. Da erläuternde Worte ausbleiben, wendet sich die Gesprächsleiterin an Caro. Ihre Vermutung ist, dass er wegen seiner Lehrerin traurig ist. Diese Deutung resultiert aus inner-textlichen Bezügen sowie Bild-Text-Verknüpfungen der vorausgegangenen Seite. Die Gesprächsleiterin ergänzt: „genau“. Das könnte auch sein. Damit wird den Kindern vermittelt, dass beide Vermutungen berechtigt sind und an dieser Stelle als zwei Möglichkeiten nebeneinanderstehen.

Nach einer längeren Pause scheint Lukas nun bereit, weitere Gedanken mitzuteilen: Mir geht's in der Woche so, nur mit meinem Papa. Er bezieht sich hier noch einmal auf seine Erklärung für die Traurigkeit Jeans. Nun wird ersichtlich, worin seine Deutung begründet liegt – er kennt diese Situation selbst und ist damit subjektiv involviert. Spinner spricht in diesem Zusammenhang auch von „persönlichem Angesprochensein“ (Spinner 2006, S. 8). Die Graphic Novel und Jeans Lebenssituation im Spezifischen erinnern Lukas an sich selbst, wodurch er den Anstoß erhält, auch seine persönliche Situation zu reflektieren und sie sich bewusst zu machen.

Ein letzter hier ausgewählter Protokollauszug ergab sich in dem Gespräch über das letzte Kapitel. Da von den Jungen und Mädchen der vermeintliche Tod der Mutter nicht von selbst angesprochen wird, fragt die Gesprächsleiterin nach:

GL: Und warum schreit Michèle jetzt auf einmal: "Deine Mutter ist tot!"?

Marvin: Damit der Jean ...

Lisa: ... aufhört?

Niklas: Äh dass Jean noch trauriger vielleicht ist und dass er weint? (4s)

GL: Und glaubt ihr, dass es stimmt?

Marvin: Nöp

Lisa: Mhmh. ((verneinend))

Niklas: Weil sonst würde ja nicht heißen seine Mama hat Buffalo Bill getroffen.

Marvin: Das Buch.

Lisa: Hier vorne wieder ((zeigt das Cover)) "Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen".



Abb. 5: Jean erfährt vom Tod seiner Mutter (Regnaud, Bravo 2009)

Für die Kinder stellt der Titel die Begründung dafür dar, dass die Nachbarin Michèle in Bezug auf den Tod der Mutter belogen haben muss. Sie finden andere, für sie nachvollziehbare Begründungen, weshalb Michèle Jean das in dieser Szene ins Gesicht schreit. Die verschiedenen Ideen werden als Fragen formuliert und bleiben nebeneinander stehen, ohne dass noch einmal Bezug auf diese genommen wird. Damit ist den Kindern ein Bewusstsein für die Mehrdeutigkeit dieser Situation zu unterstellen, da

sie ihre Beiträge als Möglichkeiten formulieren und beide Varianten zu akzeptieren scheinen.

Sie bringen gemeinschaftlich den Titel als Beweis für Michèles Lüge an. Damit sind sie sich einig, dass die Mitteilung des Covers auf Tatsachen beruhen muss, wodurch sich hinsichtlich des momentanen Verbleibs der Mutter eine Eindeutigkeit ergibt. Nun stellt sich dennoch die Frage, worin die Allgemeingültigkeit, die die Schüler*innen dem Titel zuschreiben, begründet liegt. Vermutet werden kann, dass sie das Eigenrecht, das der Literatur in ihrer Ästhetik zukommt, noch nicht vollends verinnerlicht haben (vgl. Büker 2002, S. 125). Dass ein Titel auch nur Wunschdenken abbilden oder gar ambivalent zur erzählten Handlung sein kann, ist für die Grundschul Kinder offensichtlich noch nicht greifbar. Dass sie über den Punkt, alles wörtlich zu verstehen, hinaus sind, zeigt sich bei den Sinnsuchprozessen, die sich aus der Narration ergeben. Der Titel wird jedoch augenscheinlich als losgelöst vom Inhalt betrachtet und dadurch eben doch wörtlich verstanden. Da es sich um ein Kinderbuch handelt, erwarten die Jungen und Mädchen eventuell auch eine solch tragische Wendung nicht und bilden die Kohärenz schlussfolgernd so, dass sie in ihre Vorstellung eines Kinderbuches passt. An dieser Stelle wäre einzuwenden, dass es durchaus ein breites Spektrum an Publikationen gibt, die kinderpsychologische Themen wie Verlust, Trauer und Tod aufgreifen – möglicherweise sind sie solchen Werken bisher noch nicht begegnet.

FAZIT UND AUSBLICK

Ob eine Durchführung mit einer Kontrollgruppe ähnliche Ergebnisse liefern würde, ist nicht mit Sicherheit zu sagen. Ein vergleichbarer Ausgang ist durchaus vorstellbar. Anhand der vorliegenden Empirie wird jedoch greifbar, welche Vielfalt die Methode des Literarischen Gesprächs bietet und in wie viele unterschiedliche Richtungen ein Austausch über die Lektüre einer Graphic Novel gehen kann.

Obwohl es sich um eine eher neue Art von Literatur handelt, die den Kindern als solche bis dato noch unbekannt war, schien der Umgang mit dieser keine Probleme aufzuwerfen, da die Erzählweise aus anderen Formen der Bildgeschichte, wie dem Comic, bereits bekannt ist. Wenn sich in der Schule für eine genaue Betrachtung und eine ausführliche Reflexion über das Gesehene und Gelesene Zeit genommen wird, werden Sinnsuchprozesse angestoßen, die andernfalls nicht existent wären. Diese orientieren sich, solange das Gespräch authentisch bleibt, an den Schüler*innen, die diejenigen Aspekte oder Szenen in den Fokus rücken können, die sie ansprechen (vgl. Härle 2011). Dadurch bleibt die Lektüre interessant und spannend, und eine positive Grundhaltung zur Literatur und zum Lesen kann sich entwickeln; bei anderen vielleicht auch erst geweckt werden. Ein vielseitiger Blick auf ein Werk regt mitunter dazu an, sich auch im Privaten mit diesem zu befassen. Das hier verwendete Kinderbuch scheint dafür perfekt: „Auf allen Ebenen ist *Meine Mutter ist in Amerika* eine reichhaltige Graphic Novel, die ihren Leser sicher einige Zeit begleiten wird, um ihn immer wieder etwas Neues entdecken zu lassen“ (aus der Jurybegründung Deutscher Jugendliteraturpreis 2010).

Den Schüler*innen wird darüber hinaus durch das Gespräch erfahrbar, worauf ihre individuellen Interpretationen gründen, dass es verschiedene Lesarten geben kann und dass sich die eigene Meinung durchaus anpassen, revidieren oder auch verteidigen lässt. In den Protokollen zeigen sich gemeinschaftliche Sinnsuchprozesse, die am Ende offen bleiben, aber auch Deutungsprozesse, die Kinder eigenständig durchlaufen. Erst durch die Versprachlichung werden sie sich ihrer Herkunft bewusst. Hoffmann und Lang formulieren die Vermutung, dass Graphic Novels aufgrund ihrer komplexen Erzählweise und der damit einhergehenden spezifischen Anforderungen an die unterrichtliche Interaktion bisher nur wenig in Schulen zur Anwendung kommen (vgl. Hoffmann/Lang 2016, S.271). Die

vorliegende empirische Untersuchung stellt heraus, dass die Komplexität keinesfalls ein Problem darstellt und gerade für die anschließende Kommunikation viel Material bietet. Auf den ersten Blick mag man behaupten, dass die Teilnehmenden dieser Untersuchung das Hauptanliegen bzw. -thema der Graphic Novel – den Muttertod – nicht durchschaut haben. Auf den zweiten Blick muss man sich jedoch fragen, ob dem tatsächlich so ist. Die Kinder sind der Überzeugung, dass die Mutter noch lebt; es sei zu behaupten, dass ein Großteil der erwachsenen Rezipient*innen, wenn nicht sogar alle, das anders sehen würden. Eindeutige Aussagen eines verlässlichen Erzählers zu diesem Tatbestand sind im Buch allerdings nicht enthalten. Wer legt nun aber fest, dass Jeans Mutter wirklich tot ist? Die eigentliche Narration ist das Produkt aus dem, was das Werk an Informationen hergibt und der individuellen und subjektiven Rekonstruktion, also das, was die Rezipient*in daraus macht. Hierin liegt der Beweis

dafür, dass kindliche und erwachsene Deutungen gänzlich verschieden ausfallen und dennoch legitime Varianten des literarischen Verstehens darstellen können. Ziel des Gesprächs ist es hier nicht, die eine – ggf. naheliegendste – Deutung zum Text zu ergründen. Stattdessen werden in einem aktiven Prozess begründete, z. T. auch vielgestaltige und bedingt sogar widersprüchliche Deutungen gefunden. Gerade in dieser „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2006, S. 12) liegt ein zentrales Ziel des literarischen Lernens in der Schule, das in den Gesprächen der vorliegenden Untersuchung eindrücklich sichtbar wurde.

Lehrpersonen sollten die Chance, die mit Literarischen Gesprächen gegeben wird, vermehrt nutzen, um Einblick in die vielseitigen Rezeptionsprozesse ihrer Schüler*innen zu erhalten, Räume für aktive Sinnsuche zu eröffnen und auch von den Zugängen der Schüler*innen zu lernen.

LITERATUR

PRIMÄRLITERATUR

Regnaud, Jean/Bravo, Émile (2009): *Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen*. Hamburg.

SEKUNDÄRLITERATUR

Büker, Petra (2002): *Literarisches Lernen in der Primar- und Oberstufe*. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München, S. 120-133.

Christ, Hannelore et al. (1995): „Ja aber es kann doch sein...“ *In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt am Main.

Eder, Barbara (2016): *Graphic Novels*. In: Abel, Julia; Klein, Christian (Hrsg.): *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart, S. 156-168.

Härle, Gerhardt (2011): „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. *Grundlagen, Zielpers-*

pektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler, S. 29-65.

Härle, Gerhardt/Steinbrenner, Marcus (2014): *Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung*. In: Härle, Gerhardt/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*, 3. Aufl. Baltmannsweiler, S. 1-24.

Hoffmann, Jeanette/Lang, Diane (2014): *Graphic Novels im Deutschunterricht. ‚drüben!‘ von Simon Schwartz*. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): *BilderBücher. Band 2 Praxis*. Hohengehren, S. 63-74.

Hoffmann, Jeanette/Lang, Diane (2016): „Der Junge ist eigentlich gar nicht so ängstlich.“. Rezeption von Graphic Novels durch die Imagination von Figuren in Worten und Bildern. In: Scherer, Gabriele; Volz, Steffen (Hrsg.): Im Bildungsfokus. Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier, S. 269-288.

Iser, Wolfgang (1990): Der Akt des Lesens, 3. Aufl. München.

Lang, Diane/Führer, Carolin (2017): Bild und Text zusammen denken. Wertungen im Umgang mit Graphic Novels fördern und vergleichen. In: Die Grundschulzeitschrift: Kinderliteratur werten. Nr.301, S. 32-36.

Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 200, S. 6-15.

Uhlig, Bettina (2014): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriele; Volz, Steffen; Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Trier, S. 9-22.

Dem Beitrag liegt eine Wissenschaftliche Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Grundschulen zugrunde, die von der Autorin unter dem Titel „Literarisches Lernen mit Graphic Novels“ 2017 erarbeitet wurde.