

Stefanie Granzow

# Wie Neunt- und Zehntklässler\*innen sich einen Comic in gesellschaftlich-politischer Hinsicht aneignen

## Eine Untersuchung von Anschlusskommunikationen

### Abstract

In diesem Beitrag werden die Vollzüge von Schüler\*innen im Unterrichtsprozess fokussiert: Wie nutzen sie die ihnen angebotene Lerngelegenheit (hier: einen Comic) (Schilcher & Rader 2022, S. 74)? Konkret wird untersucht, inwiefern die Lernprozesse von Neunt- und Zehntklässler\*innen im Rahmen der Aneignung des Comics *Der gigantische Bart, der böse war* (Collins 2014) gesellschaftlich-politisch ausgerichtete Wissens- und Sinnkonstruktionen aufzeigen. Die Datengrundlage bilden videografierte Anschlusskommunikationen zu dem Comic. Sie werden mittels dokumentarischer Methode analysiert (Bohnsack et al. 2013). Aus literaturdidaktischer Sicht sind diese Aneignungen im nächsten Schritt vor dem Hintergrund literarischen Lernens zu reflektieren, um literar- und medienästhetische Lern- und Bildungspotenziale sowie Herausforderungen zu identifizieren.

### Keywords

Rezeptionsprozesse, Comic, Anschlusskommunikationen, Aneignung

### Abstract

This paper focuses on the actions of students in the teaching process: How do they make use of the learning opportunity provided to them (in this case, a comic) (Schilcher & Rader 2022, S. 74)? Specifically, I examine to what extent the learning processes of ninth and tenth graders reveal socially and politically oriented knowledge and meaning constructions during the appropriation of the comic *The Giant Beard That Was Evil* (Collins 2014). The data foundation consists of video-recorded follow-up communications related to the comic. They are analyzed using the documentary method (Bohnsack et al. 2013). From a literature didactic perspective, these appropriations need to be reflected upon in the next step in the context of literary learning, in order to identify literary and media aesthetic learning and educational potentials, as well as challenges.

### Keywords

Reception Processes, Comic, Follow-Up Communications, Appropriation

## 1 | Comics<sup>1</sup> im Deutschunterricht: Diskurs und Forschungsstand

Als Instrument der Motivations- und Sprachförderung ist das Medium Comic im Deutschunterricht anerkannt. Es wird eingesetzt, um verschiedene Kompetenzbereiche zu schulen (Staiger & Arnold, 2020, S. 4). Denn empirische Untersuchungen belegen, dass der schulische Einsatz von Comics die Lese- und Schreibfähigkeiten verbessern, das Engagement und die Motivation

<sup>1</sup> Die hier verhandelten Werke werden in vielen Verkaufsstellen als Graphic Novel vermarktet. Ich verwende die Begriffe ‚Comic‘ und ‚Graphic Novel‘ synonym.

von Schüler\*innen steigern, die Wortschatzentwicklung sowie das Verständnis für Zeitformen fördern kann (u.a. Schwarz, 2006; Stall, 2000).

Als ästhetisches Artefakt hingegen wurde der Comic lange Zeit als ‚Schundliteratur‘ betrachtet und ist erst „seit kurzem unter dem Schlagwort Graphic Novels zurück ins deutschdidaktische Bewusstsein“ gerückt (Staiger, 2020, S. 70). Empirische Forschungen hierzu liegen erst vereinzelt vor.

Insbesondere Rezeptionsstudien sind noch rar. Erste Ergebnisse für den deutschsprachigen Raum liefern Grünewald (1984), Hoffmann (und Lang) (u.a. Hoffmann & Lang, 2016) und Führer (u.a. Führer, 2020). In den meisten dieser Studien werden die Rezeptionsprozesse von Grundschüler\*innen fokussiert. Hier stellen die jeweiligen Autor\*innen fest, dass die Kinder i.d.R. problemlos eine globale Kohärenz aus Bild und Text sowie aus deren Kombinationen herstellen können (Grünewald, 1984; Hoffmann & Lang, 2016) – mit einigen Schwierigkeiten jedoch hinsichtlich Bild-Text-Widersprüchen, typografischer Besonderheiten, der Deutung bildlicher Symbole und Metaphern (Hoffmann & Führer, 2017, S. 196–202).

Wie Schüler\*innen – insbesondere der Sekundarstufe – im Umgang mit Comics Bedeutung konstituieren, muss weiter untersucht werden. Es fehlt an „empirische[r] Grundlagenforschung“ (Hoffmann, 2020, S. 200). Für die noch wenig untersuchte Sekundarstufe sind komplexe Lernvorgänge anzunehmen.

## 2 | Fragestellung

Dem oben formulierten Desiderat widme ich mich in meiner Dissertation. In dieser frage ich: Wie gehen Schüler\*innen der Sekundarstufe I (Fünft-/Sechst- sowie Neunt-/Zehntklässler\*innen) mit erzählenden Comics um? Welche Handlungsvollzüge im Kontext literarischen Lernens zeigen sie (z.B. genaue Wahrnehmung, Anteilnahme, Symbolbildungen)?

In diesem Rahmen konnte ich mittels dokumentarischer Methode u.a. die Umgangsweise rekonstruieren, dass die Schüler\*innen die Lektüre auf die eigene Lebenswelt und Person beziehen (Granzow, i. Vorb.). So dokumentiert sich, dass Comics eine „Dimension der Erkenntnis unserer Welt und unseres Selbst“ (Kepser & Abraham, 2016, S. 34) eröffnen können. Damit können Teilergebnisse der übergeordneten Studie für das Interesse dieses Bandes – Praxisbezug fachdidaktischer Forschung, hier im Speziellen die Rekonstruktion der schüler\*innenseitigen Nutzung von Lerngelegenheiten – fruchtbar gemacht werden. Hierbei untersuche ich konkret: Inwiefern zeigen sich in den Anschlusskommunikationen zu dem Comic *Der gigantische Bart, der böse war* gesellschaftlich-politisch ausgerichtete Wissens- und Sinnkonstruktionen?

## 3 | Theoretischer Hintergrund der Studie

### 3.1 | Das Medium Comic

Unter einem Comic verstehe ich ein ästhetisches Medium, in dem voneinander abhängige Einzelbilder, sogenannte Panels, räumlich insofern auf einer (Doppel-)Seite absichtsvoll angeordnet sind, dass diese einen Sinn bzw. eine Narration vermitteln. Zumeist ist Text integriert, wobei sich die Modi Bild und Schrift zueinander verhalten und sich aufeinander beziehen, sodass eine

spezifische Symbiose entsteht. Zur eigenen Ästhetik gehören zudem die Stilmittel der Vereinfachung, der gleichzeitigen Übertreibung sowie der Wiederholung. Sie führen zumeist zu einer Verzerrung bis hin zu Ironisierungen oder gar Komik (Ahrens, 2019; McCloud, 1993).

Nach Engelns und Preußner (2002, S. 144) sind Comics „Teil einer von Schrift und Bild geprägten Kultur, die an Erzählkonventionen, Genres, Darstellungsweisen, Figurenkonstellationen und vielen anderen medienübergreifenden kulturellen Praktiken partizipieren“. Damit können sie als relevante Unterrichtsgegenstände für den Literaturunterricht erachtet werden.

### 3.2 | Das Konzept der Aneignung

Das Konzept der ‚Aneignung‘ ist vor allem auf die Arbeiten der ‚Kulturhistorischen Schule‘ zurückzuführen – zu ihr zählen bspw. Vygotskij, Leont’ev und Holzkamp. Allgemein wird mit dem Aneignungskonzept beschrieben, dass der Mensch die Welt begreift und sich entwickelt, indem er sich mit dieser in aktiv handelnder Weise auseinandersetzt. Hiermit ist sowohl die tätige Auseinandersetzung mit seiner physisch-materiellen (Artefakte, Werkzeuge) als auch seiner sozialen Umwelt (gesellschaftliche Prozesse wie Normen und Werte) gemeint (Deinet & Reutlinger, 2014, S. 11–15).

Der Aneignungsbegriff fand Einzug in die Kindheit- und Jugend-, in die Sozialraumforschung und in pädagogische sowie didaktische Diskussionen (Deinet & Reutlinger, 2014, S. 16). Für den letzteren, hier interessierenden Kontext verweist der Begriff der Aneignung nach Gudjons (2008, S. 45) „auf die grundsätzlich gesellschaftliche Natur menschlicher Lernprozesse und ist der Schlüsselbegriff zur Entwicklung eines handelnden Unterrichts“.

Für den Bereich der Rezeption von Literatur und ästhetischen Medien kritisiert der Medienpädagoge Geimer jedoch, dass mit dem Begriff – im Sinne einer Interaktion von Rezipient\*in und Medium – inflationär angezeigt werde, dass Rezipierende per se aktive und kreative Konsumierende des Angebots seien. Das müsse aber nicht der Fall sein. Er plädiert daher dafür, das Aneignungskonzept wissenssoziologisch zu präzisieren: Nach Geimer (2011) setzt Aneignung ein implizites Verstehen von im ästhetischen Medium inszenierten Sinnstrukturen voraus, welche mit den eigenen Erfahrungs- und Wissensstrukturen in ein Passungsverhältnis gesetzt werden. ‚Aneignung‘ ist demnach eine Anschlussfähigkeit an die eigene Praxis, an die eigenen handlungsleitenden (oft biografisch gewachsenen) Orientierungen (siehe Punkt 4.4). Solch eine ‚tatsächliche‘ Aneignung grenzt Geimer von Bedeutungsaushandlungsprozessen ab, die sich lediglich situativ und in wechselnden Kontexten vollziehen – in diesen Fällen würden nämlich die elementaren Orientierungen der Rezipierenden nicht nachhaltig beeinflusst (Geimer, 2011, S. 191–197).

Des Weiteren differenziert Geimer die ‚tatsächliche‘ Aneignung in eine *produktive* und *reproduktive*. Im Falle der *reproduktiven Aneignung* erkennen die Rezipierenden eigene Orientierungen in der im Medium dargestellten Praxis wieder: Sie sehen sie gespiegelt, wodurch diese reproduziert und aktualisiert werden. Bei der *produktiven Aneignung* hingegen führt die Parallelisierung von der im Medium vermittelten und der eigenen er- und gelebten Praxis dazu, dass Schlussfolgerungen im Sinne neuer Wissensstrukturen generiert werden, die eine neue Orientierung gegenüber dem dargestellten Sachverhalt auslösen können. Während also im ersten

Fall die verinnerlichten Orientierungen *bestätigt* werden, werden sie im letzteren Fall *modifiziert* (Geimer, 2011, S. 198–201).

## 4 | Forschungsdesign der Studie

Im Folgenden wird der Aufbau der Untersuchung im Hinblick auf Datenerhebung, Stichprobe und Methodik vorgestellt.

### 4.1 | Datenerhebung

Zur Untersuchung, wie Schüler\*innen der Sekundarstufe I Comics rezipieren, wurde der Unterricht zu zwei Comics videographisch begleitet. Er umfasste jeweils 4–6 Unterrichtsstunden: Nachdem die jeweilige Lehrperson individuell in das Werk einführte, schloss sich die Lektüre des Comics an. Danach fanden Anschlusskommunikationen in Kleingruppenkonstellation (3–8 Lernende) mit mir als Gesprächsleiterin statt. Diese wurden in Wort und Bild aufgezeichnet, um zu beobachten, wie die Lernenden intersubjektiv mit Comics Bedeutung konstituieren. Das Gruppengespräch ist dem Erhebungsverfahren der *Gruppendiskussion* (Loos & Schäffer, 2001) ähnlich. Ziel dieser Methode ist es, „fremdinitiiert Kommunikationsprozesse [...] [anzustoßen], die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 13). Insgesamt wurden 31 Kleingruppengespräche durchgeführt. Die Gruppen wurden von der jeweiligen Lehrerin zusammengestellt, mit der Bitte, möglichst ‚reale‘ Kleingruppen, also etablierte Arbeitsgruppen oder Gruppen sich nahestehender Schüler\*innen zu bilden, um selbstläufige Diskussionen zu erleichtern (Loos & Schäffer, 2001).

### 4.2 | Die Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus vier Klassen der Jahrgangsstufe 5/6 und drei der Jahrgangsstufe 9/10 inklusiv arbeitender Regionalschulen (Mecklenburg-Vorpommerns und Hamburgs) zusammen (N=146 Schüler\*innen). Diese Auswahl war im Sinne eines *Theoretical Samplings* nach Glaser und Strauss (2010) auf eine kontrastive Samplingstrategie ausgerichtet, um möglichst differente Bearbeitungen der Sinnbildung mit einem Comic einzufangen. Aus diesem Grund wurden sowohl Privat- als auch staatliche Schulen im ländlichen wie im großstädtischen Gebiet ausgesucht. So bezieht die vergleichende Betrachtung letztendlich unterschiedliche Altersgruppen und Lernniveaus (was durch die inklusive Ausrichtung der Schulen verstärkt werden soll), Schulfinanzierungen sowie Schulumgebungen ein.

Von den 31 erhobenen Anschlusskommunikationen wurden 16 dokumentarisch analysiert. Die Eingrenzung beruht auf dem Prinzip der *theoretischen Sättigung* (Glaser & Strauss 2010, S. 53–84): Die Analyse wurde beendet, als sich keine neuen Aspekte zeigten.

### 4.3 | Die eingesetzten Comictexte

Die Jahrgangsstufen 5/6 rezipierten Pearsons (2013) *Hilda und der Mitternachtsriese*, die Neunt- und Zehntklässler\*innen Collins' (2014) *Der gigantische Bart, der böse war*. Es eint sie die Thematik: In beiden Narrationen wird die Begegnung mit (dem) Fremden verhandelt. Für

diesen Beitrag interessieren lediglich die schüler\*innenseitigen Auseinandersetzungen, die zu *Der gigantische Bart, der böse war* erfolgten, weshalb nur dieses Werk vorgestellt wird.

Protagonist des Comics ist der Büroangestellte Dave. Er lebt auf einer Insel namens ‚Hier‘, die durch die See von dem Ort ‚Dort‘ getrennt ist. Die Bewohner\*innen ‚Hiers‘ – so auch Dave – sind von einer diffusen Angst vor ‚Dort‘ beherrscht. ‚Hier‘ zeichnet sich durch eine Perfektion in jeglicher Hinsicht aus: Jeder Baum ist gestutzt, die Straßen sind symmetrisch, die Menschen stets ordentlich gekleidet und von einem routinierten Alltag bestimmt. Eines Tages setzt bei Dave plötzlich – zusätzlich zu einem einzelnen Haar, das er schon immer besitzt – ein Bartwuchs ein, der nicht enden will. Der Bart breitet sich in ‚Hier‘ aus, braucht bald Gerüste, um nicht die Stadt zu zerstören, und wird zu einer Bedrohung für die öffentliche Ordnung. Als selbst Friseur\*innen und die Armee des endlosen Bartwuchses nicht Herr werden, beschließt die Regierung, den Bart – und damit Dave als dessen Träger – an Heißluftballons in die Schwebelänge zu bringen. Doch die Bodenverankerungen halten nicht, Dave schwebt über das Meer davon. Zurück bleiben die Menschen ‚Hiers‘. Sie haben bereits während des Bartwuchses Unordnung und Abweichung in ihr Leben einziehen lassen; nach Daves Verschwinden errichten sie ihm eine Art Gedenkstätte. Der Comic besticht durch feine, äußerst detaillierte Bleistiftzeichnungen in Schwarz-Weiß. Während die Schauplätze realistisch und detailreich dargestellt sind, sind die Figuren in einem cartoonhaften Stil gezeichnet. Die Panelstruktur ist variantenreich.

#### 4.4 | Methodisches Vorgehen der Datenauswertung

Die Auswertung der videographierten Comic-Anschlusskommunikationen erfolgte qualitativ-rekonstruktiv mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack et al., 2013). Ziel der Methode ist es, soziale Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden Akteure zu beschreiben, wobei davon ausgegangen wird, dass diese in kommunikativen Prozessen immer wieder ausgehandelt werden muss (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 281). Weiterhin gilt die Annahme, dass soziales Handeln nicht nur aus intentionaler Bewusstheit emergiert (Theorien über die Handlungspraxis), sondern auch auf *habitualisierte Wissensbestände* zurückzuführen ist (die Handlungspraxis selbst). Damit gehe ich davon aus, dass sich (literar- und medienästhetisches) Verstehen nicht nur in (Fach-)Wissen zeigt, das von den Schüler\*innen expliziert werden kann, sondern auch

performativ in den Selbstverständlichkeiten des Alltags, die nicht expliziert werden, z.B. im intuitiven Verständnis körperlicher Gesten oder in den selbstverständlichen und unhinterfragten Routinen des Alltagshandelns. (Asbrand & Martens, 2018, S. 13–14)

In dieser Differenz werden verschiedene Ebenen von Sinn respektive Wissen unterschieden: der objektive oder auch *immanente Sinngehalt*, mit dem das, was kommunikativ zur Sprache gebracht wird, beschrieben wird, und der *dokumentarische Sinngehalt*, mit dem die Herstellungsweise der Praxis, der *modus operandi*, bezeichnet wird. Letzteres strukturiert als atheoretisches, praktisches und implizites Wissen die Handlungspraxis. Es drückt sich in routiniertem Handeln bzw. Erleben aus, ist reflexiv nicht verfügbar und damit nicht zu explizieren, weshalb es auch *konjunktives Wissen* genannt wird (Bohnsack, 2014, S. 134–138). So frage ich im Rahmen der Studie danach, wie Schüler\*innen der Sekundarstufe I mit Comics Sinn und Bedeutung herstellen. Mit der Untersuchung des modus operandi können die impliziten Sinnstrukturen des (beobachteten) Handelns, die sogenannten *Orientierungen*, freigelegt werden. Sie prägen

das Verhalten und Denken, und damit wiederum die Handlungspraxis (Berger & Luckmann, 1980).

## 5 | Ergebnisse

Die Rekonstruktion von vier differenten Comicrezeptionsmodi stellt das zentrale Ergebnis der übergeordneten Studie dar (Granzow, i. Vorb.). Im Zuge der komparativen Analyse des Datenmaterials (Nohl, 2013) und einer sich anschließenden *empirisch begründeten Typenbildung* nach Kluge (2000) konnten die Orientierungen der Lernenden bzgl. der Sinnzuschreibung zu und Deutung von Comics von den Einzelfällen abgelöst und gleichartige Muster zu Typen – hier: *Modi*<sup>2</sup> – verdichtet werden. Die Modi repräsentieren unterschiedliche Problembearbeitungen, also Umgangsweisen von Schüler\*innen mit Comics. Folgende konnten aus dem Datenmaterial rekonstruiert werden:

- Comicrezeptionsmodus I: das subsumierende Sehen und Lesen
- Comicrezeptionsmodus II: die detektivische Detailrezeption
- Comicrezeptionsmodus III: das intensive Narrationserleben
- Comicrezeptionsmodus IV: die Lebenswelt- und selbstbezogene Rezeption.

Für diesen Beitrag, in dem speziell gesellschaftlich-politisch ausgerichtete Wissens- und Sinnkonstruktionen mit Comics betrachtet werden, sind die Modi I, II und IV relevant.

Die Lernenden, die dem Modus I zugeordnet werden konnten, verbleiben bei ihrem Sinnbildungsprozess dabei, den ikonischen Bestand der Comicpanels als Abbilder sowie den semantischen Gehalt der schriftsprachlichen Elemente denotativ zu decodieren. Eine kohärente Narration und ein semantisches Gesamtverständnis des Comics zu erlangen, leitet ihr Vorgehen als Orientierungsrahmen an. Dabei sind sie bestrebt, einem parabolischen Gehalt auf die Spur zu kommen.

Modus II ist dadurch charakterisiert, dass die Schüler\*innen den Comic eingehend auf Details analysieren. Es konnte rekonstruiert werden, dass sie Bedeutung explizit aus der Gestaltgebung des Comics heraus konstituieren: den materiellen Merkmalen wie der sprachlichen Inszeniertheit, der Form- und Farbgebung werden sekundäre Bedeutungen zugestanden (sie werden für etwas anderes stehend interpretiert).

Die Schüler\*innen des Modus IV sind an ihrer eigenen Person orientiert. Sie befragen den Comic darauf hin, inwiefern die Lektüre das persönliche Erleben (Genuss, Humor, Prozesse ästhetischer Erfahrung) und Erkenntnisse fördern kann.

Die unterschiedlichen Klassenstufen fokussierend, ist zunächst festzustellen, dass die Fünft- und Sechstklässler\*innen lediglich Ansätze einer (hier interessierenden) gesellschaftlich-politischen Verhandlung des rezipierten Comics erkennen lassen. Ihre Relevanzen sind andere, als Erkenntnisse über die Realwelt und über die persönliche Haltung zu erlangen. Daher konzentriere ich mich in dieser Ergebnisdarstellung auf Anschlusskommunikationen der Klassenstufen

<sup>2</sup> Statt ‚Typus‘ verwende ich den Terminus ‚Modus‘, da dieser den Untersuchungsgegenstand der prozessorientierten Aneignung von ästhetischen Artefakten eher repräsentiert. Der Modus-Begriff soll auf eine bestimmte Verfahrensweise im Sinne einer Handlung verweisen.

9/10. Hierfür werden Passagen aus Gesprächen derjenigen Gruppen präsentiert, die im Laufe des komparativen Vergleichs als Ankerfälle der vier rekonstruierten Comiczereptionsmodi identifiziert werden konnten.

(1) Die für den Modus I typische Auseinandersetzung soll exemplarisch an folgendem Gesprächsauszug<sup>3</sup> der Gruppe Hägar<sup>4</sup> verdeutlicht werden:

Luise: Na ja, vielleicht symbolisiert das ja halt auch, ähm, dass halt nicht JEDER perfekt ist. Also, weil halt in diesem ‚Hier‘ scheint ja irgendwie alles halt so gleich zu sein und irgendwie muss jeder perfekt sein [und gut aussehen.

G: [Ja.

Luise: Und vielleicht soll dieser Bart das halt einfach symbolisieren, dass halt- dass man das halt nicht MUSS, dass man sich halt einfach so annehmen soll, oder so? Wie man halt so ist.

G: Kann gut sein, ja.

(Gruppe Hägar, Z. 76–83)

Luise nimmt in dieser Passage eine tentative Sinndeutung („vielleicht“, „oder so?“) des im Comic dargestellten Bartwuchses vor: Der Bart symbolisiere, „dass halt nicht JEDER perfekt ist“ und, „dass man sich halt einfach so annehmen soll“.

(2) Für die Vorgehensweise des Modus II steht repräsentativ folgende Passage der Gruppe Wanda:

Dmytro: Nach meine Meinung, also Bart ist eine Idee. Also vielleicht diese ((Bogenbewegung mit dem Finger am Kinn)) einzige Haare war es einfach Gedanke und danach ((ausladende Bewegung mit der Hand vor dem Kinn)) diese Idee- Er hat verstanden, dass das Leben in ‚Hier‘ ist sinnlos und danach ((ausladende Bewegung mit der Hand vor dem Kinn)) diese Idee wurde auf andere Menschen auch irgendwie- Also andere Menschen verändern und er könnte sich- ((ausladende Bewegung beiden Händen vor dem Kinn)) Er könnte diese Idee nicht bei ihm zu Hause behalten und ((ausladende Bewegung beiden Händen vor dem Kinn)) danach hat er diese Fenster gebrochen (.) und ja.

[...]

Dmytro: Und ‚Hier‘ ((formt eine Kugel mit beiden Händen)) ist wie Zone von Komforte oder wie heißt das?

G: Komfort[zone?

Dmytro: [Komfortzone, ja. Und niemand aus ‚Hier‘ ((kurze Kugelbildung)) wollte zum ‚Dort‘ ((Öffnung der Hände)) gehen, weil es war Unordnung, und aus ihre Komfortzone. Und Dave hat verstanden, dass in Komfortzone es wird nicht so gut für alle, weil es ist sinnlos so zu leben- DORT zu leben und- ABER Regierung wollten ihn behalten, irgendwie strukturieren, aber es war unmöglich und sie haben ihn einfach wegge- Keine Ahnung, wie das heißt.

G: Ja, [wegschaffen lassen, weggebracht.

Dmytro: [Ja, ja, wegschaffen, ja.

(Gruppe Wanda, Z. 133–157)

Dmytro, ein Schüler, der 2015 aus der Ukraine nach Deutschland kam (weswegen ihm einige Begriffe fehlen und die Grammatik fehlerhaft ist), deutet den Bart schrittweise. Zunächst wird das anfängliche einzelne Haar Daves als „Gedanken“ bezeichnet, der daraus erwachsende Bart

<sup>3</sup> Großbuchstaben zeigen einen Fokusakzent an, Klammern sich überlappende Äußerungen. ‚G‘ bezeichnet die Gesprächsleiterin. Die Lernenden wurden pseudonymisiert.

<sup>4</sup> Den einzelnen Kleingruppen wurden Namen gegeben.

stehe dann für „eine Idee“. Des Weiteren stünden die Orte ‚Hier‘ und ‚Dort‘ für eine Komfortzone bzw. für das Verlassen dieser.

(3) Die Lernenden des Modus IV zeigen folgende (gesellschaftlich-politisch ausgerichtete) Aneignung des Comics:

Jonas: Wie diese Leute, die keine Flüchtlinge haben wollen. (.) Zum Beispiel wegen dem- vor dem Haus da, dann sagen die so-

[...]

Jonas: [Nee (verneinend), aber ich- Weil da ((zeigt auf S. 168/169))- Und dann wollen die den nicht haben und dann weil das muss ja alles (.) <<überlegend> deutsch> zum Beispiel sein und alles, das ((zeigt auf Detail)) sind so die Menschen, (((zeigt auf S. 152)) wo einer blond mit blauen Augen ist und dann stehen die da ((zieht die Straßenzüge auf S. 152 nach)) alle in Reih' und Glied und dann <<belustigt> kommen (die mal schnell),> also nee – ist ja nur ein Beispiel – ((Lachen)) und dann kommen die Flüchtlinge und binden da ((zeigt auf Detail auf S. 152)) jetzt irgendjemanden einen Turban um und mit ihren Burkas oder so und dann [sagen die sich erst-

Phil: [Alles ordentlich (unv.).

Leoni: [<<belustigt> Was?>

Jonas: ((zu Leoni)) Na, ne? Nö, das wollen wir hier nicht und wollen den denn da ((zeigt auf S. 168/169)) rausbringen und dann, wo die merken, oh, die sind ja auf einmal weg, weil sie mit einem riesigen Heißluftballon <<belustigt> weggefahren wurden ((Lachen)), wie das immer so (ist mit den Flüchtlingen) [und dann- Oh ja, der Döner war ja doch ganz schön lecker ((Lachen)), ich baue mir doch mal eine Shisha-Bar, ne,> also und am Ende haben die doch diese Burg einfach dahin gebaut. [Und dann, ne?

Phil: [Und  
dann brauchen wir den Döner.

G: [Ja.

[...]

Jonas: SO. Da jedenfalls ham die denn bemerkt, oh [is ja viel schön.

(Gruppe Sandman, Z. 198–199 u. 212–229 u. 260)

Die Schüler\*innen der Gruppe Sandman entfernen sich rasch von der eigentlichen Comicnarration. Jonas und Phil wenden das Deutungsangebot auf gesellschaftliche Thematiken an.

## 6 | Diskussion

Die Ergebnisse der dokumentarischen Analysen zeigen, dass zwar alle an der Studie teilnehmenden Kleingruppen, die *Der gigantische Bart, der böse war* rezipierten, sich auf Ebene des kommunikativen Wissens mit dem Comic hinsichtlich gesellschaftspolitischer Phänomene auseinandersetzen, indem sie Thematiken wie Mobbing, Ausgrenzung, Angst vor (dem) Fremden (Xenophobie), Vielfalt oder gesellschaftliche Verantwortung als zentrale Inhalte besprechen. Betrachtet man jedoch ihre handlungsleitenden Orientierungen, wird offenbar, dass die Auseinandersetzungen unterschiedlich intensiv bzw. nachhaltig ausfallen und in engem Zusammenhang stehen mit der Art und Weise, wie sie generell Bedeutung mit einem Comic konstituieren.

## 6.1 | Die Aneignung der Lernenden des Modus I: das subsumierende Sehen und Lesen

Die handlungsleitende Orientierung derjenigen Schüler\*innen, die den semantischen Gehalt des Comics fokussieren (Modus I, siehe Bsp. (1) bei Punkt 5), besteht darin, einer Art ‚Message‘, die der Narration innewohnt, auf die Spur zu kommen. Diese Vorgehensweise schlägt sich auch bei gesellschaftlich-politisch ausgerichteten Interpretationsansätzen nieder: Die Lernenden scheinen die *eine* Bedeutung zu suchen. So werden abstrakte, fixierte Konzepte (hier: ‚Nicht jeder ist perfekt‘ und Gebot der Selbstannahme) *auf* den Comictext übertragen – ein In-Bezug-Setzen zu eigenen Erfahrungs- oder Wissensbeständen dokumentiert sich dabei nicht<sup>5</sup>. Nach Geimer (2011) liegt daher strenggenommen keine Aneignung vor. Vielmehr handeln die Lernenden Bedeutung rein situativ aus, indem sie *die* Aussage des (jeweiligen) Textes bestimmen wollen. Damit korreliert (aus interner Vergleichsperspektive), dass die Schüler\*innen an anderer Stelle eine Autorintention unterstellen.<sup>6</sup> Mit Preis (2017, S. 312) kann konstatiert werden, dass die Symbolbildungen der Lernenden nach einem „generalisierende[n] Prinzip“ vollzogen werden.

Die Schüler\*innen aber, die dem Modus II und IV zugeordnet wurden, binden ihre Sinnsuchen durchaus an die eigene Praxis an, sodass nach Geimer ‚tatsächliche‘ Aneignungsprozesse vorliegen, was im Folgenden ausgeführt wird.

## 6.2 | Die Aneignung der Lernenden des Modus II: die detektivische Detailrezeption

Dmytro (siehe Bsp. (2) bei Punkt 5) legt keine abstrakten Symbolbildungen auf den Comic an, sondern schält seine Deutung des Phänomens des Barts schrittweise *aus* dem Comictext *heraus*: Das „einzigste Haar“ Daves bezeichnet er als „Gedanken“. Dieses arte zu dem unaufhörlich wachsenden Bart aus, den Dmytro als „Idee“ ausweist. Er liest in den konkreten Objekten ‚einzelnes Haar‘ und dessen Erweiterung ‚Bart‘ die übertragenen Deutungen ‚Gedanken‘ und ‚Idee‘. Dmytro transferiert den gängigen Wachstumsprozess einzelner Haare zu einem Bart auf eine symbolische Ebene: Aus einem (einzelnen) „Gedanken“, den das einzelne Haar repräsentiert, erwachse eine umfassendere „Idee“, versinnbildlicht durch den überdimensionierten Bart. Die „Idee“ resp. der unkontrollierte Bartwuchs exemplifiziert Dmytro im Folgenden als Erkenntnis des Protagonisten Dave, „dass das Leben in ‚Hier‘ [...] sinnlos“ sei. Und diese „Idee“ resp. Erkenntnis könne Dave „nicht bei ihm zu Hause behalten“, sie müsse in die Öffentlichkeit getragen werden. Daher breche sie in Form des ausufernden Bartes wortwörtlich aus und hat „diese Fenster gebrochen“, womit der Schüler auf ein konkretes Splash-Panel des Comics rekurriert, das darstellt, wie Daves Bartwuchs sein Wohnzimmerfenster zerbersten lässt – wobei auf formaler Ebene zugleich mit der Seitenarchitektur des Comics gebrochen wird (Abb. 1).

<sup>5</sup> Dennoch ist nicht auszuschließen, dass den Interpretationsphrasen prägende Erfahrungen zugrunde liegen, die die Schüler\*innen jedoch im Gespräch weder explizit thematisierten noch implizit zeigten bzw. *wollten*. In dem dargestellten Fall könnte die Problematik, sich ‚anzunehmen, wie man ist‘, für die Mädchen einst derart virulent gewesen sein, dass sie eine erneute aktive Auseinandersetzung scheuten. Somit kann nur mit Sicherheit festgehalten werden, dass eine eher distanzierte Aneignung vorliegt, bei der sich kaum *gezeigte* Anteilnahme dokumentiert (siehe Punkt 6.4).

<sup>6</sup> Luise: „Als hätte derjenige so keinen Bock mehr gehabt [...]“; Janin: „Ich glaube, ihm haben noch ein paar Seiten gefehlt.“ (Gruppe Hägar, Z. 211 u. 219).

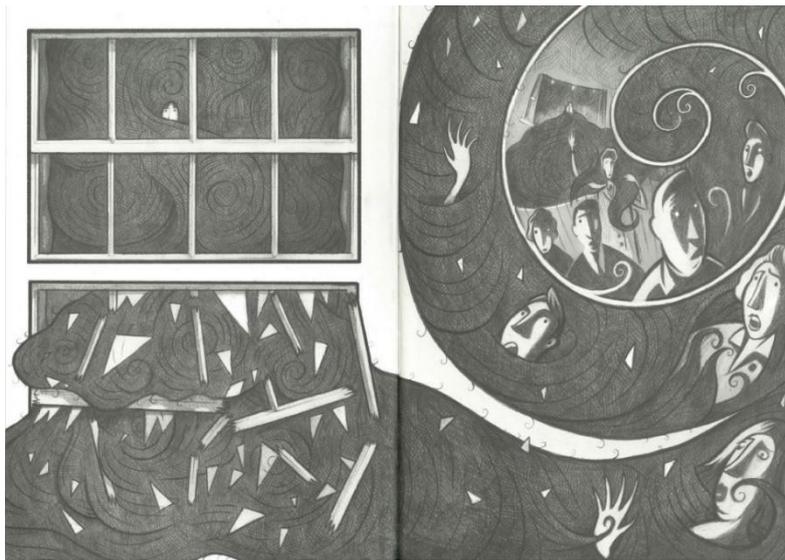


Abb. 1: Daves Bart durchbricht das Fenster (und die Seitenarchitektur des Comics)

Im nächsten (kurz darauffolgenden) Gesprächsbeitrag kommt Dymtro auf die Erkenntnis Daves zurück, wobei eine bemerkenswerte Akzentverschiebung erfolgt: Zunächst vergleicht er den im Comic dargestellten Ort ‚Hier‘ mit einer „Komfortzone“ und ‚Dort‘ und dessen „Unordnung“ mit dem Verlassen dieser („aus ihre Komfortzone“). Dies kann als eine komplexe symbolische Lesart gedeutet werden: ‚Hier‘ stehe für eine komfortable, aber eben sinnlose Lebensführung, ‚Dort‘ für eine weniger behagliche, aber reflektierte Lebensweise. Bemerkenswert bei diesem Sinnbildungsprozess ist, dass Dymtro seine als Wertung formulierte Deutung („es ist sinnlos“) erst in der Korrektur mit Betonung auf die erzählte Welt bezieht: „DORT zu leben“. Zuvor konstatiert er *allgemein gültig*, „es ist sinnlos so zu leben-“, bricht dann ab und akzentuiert eine Bezugnahme auf die diegetische Welt: „DORT“. Dies deutet darauf hin, dass er aus Daves Einsicht auch eine universale Erkenntnis für sich selber gewonnen haben könnte: dass ein ‚leichtes‘ Leben, in dem problematische Zustände nicht erkannt bzw. ignoriert werden, abzulehnen sei. Damit dokumentiert sich hier in Rückgriff auf Geimer (2011) ein Verstehensprozess, bei dem im Comic dargestellte Konzepte mit lebensweltlichen parallelisiert werden: Im Sinne einer produktiven Aneignung modifiziert die Comiclektüre persönliche Wissens- und Erfahrungsbestände.

### 6.3 | Die Aneignung der Lernenden des Modus IV: die Lebenswelt- und selbstbezogene Rezeption

Auch bei den Schüler\*innen des Modus IV dokumentieren sich, Geimer (2011) folgend, ‚wirkliche‘ Aneignungsprozesse. Die Gruppe Sandman parallelisiert die im Comic inszenierte Praxis mit einer lebensweltlichen. Der im Comic dargestellte gesellschaftliche Ausschluss Daves wird mit der Geflüchteten-Thematik in Verbindung gebracht: „Wie diese Leute, die keine Flüchtlinge haben wollen.“ Die Gesprächsteilnehmenden leiten ausführlich her, dass die Praxis, Geflüchtete aufgrund ihrer kulturellen Herkunft und damit für die Mehrheitsgesellschaft fremder Lebensaspekte („Turban“, „mit ihren Burkas“) zu stigmatisieren oder gar auszugrenzen („wollen den denn da rausbringen“), doppelamoralisch („die merken, oh, die sind ja auf einmal weg“ [...]) „Oh ja, der Döner war ja doch ganz schön lecker“, „ham die denn bemerkt, oh is ja viel schön.“)

und daher verwerflich sei. Auf Grundlage der Handlungschronologie der Narration (a. Angst vor dem Fremden – b. Hetze der Bewohner\*innen von ‚Hier‘ vor Daves Haus – c. weitere Ausbreitung des Bartes – d. Dave wird mit Heißluftballons der Gemeinschaft verwiesen<sup>7</sup> – e. Veränderung innerhalb der Mehrheitsgesellschaft/zunehmende Toleranz) wird eine Analogie zu dem antizipierten Verhalten realweltlicher Fremdenfeind\*innen hergestellt: a. „keine Flüchtlinge haben wollen“ – b. „blond mit blauen Augen [...] in Reih‘ und Glied“ – c. Ausbreitung von „Turban“ und „Burkas“ – d. „rausbringen“ wollen: exkludieren – e. „dann brauchen wir den Döner“ und die „Shisha-Bar“.

Inwiefern es sich bei diesem Aneignungsprozess, der auf gesellschaftlich-politische Erkenntnisse bzw. auf eine persönliche Haltung ausgerichtet ist, um einen produktiven oder reproduktiven handelt, kann nicht mit Sicherheit ausgemacht werden. Verfolgten die Lernenden die Überzeugung, dass eine Exklusion von/des Fremden verwerflich sei, bereits im Alltag (also vor der Lektüre), sehen sie diese in der Narration bestätigt (reproduktive Aneignung). Kommen sie einer möglichen Doppelmoral der Mehrheitsgesellschaft, die sie anhand der Döner- und Shisha-Bar-Beispiele skizzieren, jedoch erst im Zuge der Comiclektüre auf die Spur, woraus sie Erkenntnis für die eigene Haltung erlangen, kann von einer produktiven Aneignung gesprochen werden. Da sich die Lernenden von der im Comic inszenierten Mehrheitsgesellschaft abgrenzen, indem sie sie als ‚die Anderen‘ markieren („diese Leute, die“, „wollen die den nicht haben“, „dann sagen die sich“; Herv. SG), kann davon ausgegangen werden, dass sie bereits vor der Lektüre die Orientierung teilten, dass man (dem) Fremden gegenüber offen agieren sollte und dass das im Comic inszenierte Verhalten abzulehnen sei (reproduktive Aneignung).

#### 6.4 | Reflexion der Aneignungsprozesse vor dem Hintergrund literarischen Lernens

Die videografierten Interaktionen zwischen Rezipient\*in und (Comic-)Text wurden bisher unter dem Aspekt von Aneignungsprozessen betrachtet. Die Rezipient\*in-Text-Interaktion ist zudem eine „traditionsreiche literaturdidaktische Streitfrage“, mit der das Verhältnis zwischen den Belangen der lernenden Subjekte und dem ästhetischen Text angesprochen wird (Winkler, 2015, S. 155). Sie findet sich in Spinners Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (Spinner, 2006, S. 8–9) wieder. Auch wenn alle Schüler\*innen der hier vorgestellten Anschlusskommunikationen die Lerngelegenheit nutzen (siehe Einleitung des Bandes: Säule 4, Abb. 1), indem sie politische bzw. gesellschaftsbezogene Fragen an den rezipierten Comic stellen, sind ihre Auseinandersetzungen resp. Verstehensprozesse aus literaturdidaktischer Sicht differenzierter zu betrachten. So zeigen die Lernenden eine Distanz bzw. eine (emotionale) Nähe zum ästhetischen Comictext bzw. zu der eigenen Person (Winkler 2015, S. 160).

Die Schüler\*innengruppen, die dem Modus I zugeordnet werden konnten (siehe Bsp. (1)), nehmen ein sehr distanziertes Verhältnis zum Comictext ein: Sie entwickeln ihre Deutungen nicht aus den Textmerkmalen heraus, sondern legen sie von außen an. Auch eine Antizipation von Figurenperspektiven erfolgt hier nicht (auch im internen Vergleich im Rahmen anderer besprochener Thematiken des Comics). Auf diese Weise äußern sie eher fixierte Deutungskonzepte

<sup>7</sup> Diese Handlungssequenz des Comics wird mittels belustigter Art und Lachen als humorvolle, wenig ernste gemeinte Analogie ausgewiesen: „weil sie mit einem riesigen Heißluftballon <<belustigt> weggefahren wurden ((Lachen)), wie das immer so (ist mit den Flüchtlingen)“.

wie „nicht JEDER [ist] perfekt“. Da sie zugleich diese Generalisierungen weder vor dem Hintergrund eigener Lebenserfahrungen und Emotionen (z.B. Verspüre ich den Druck, perfekt sein zu müssen? Nehme ich mich selbst so an, wie ich bin?) noch persönlichen Vorwissens (z.B. Selbstdarstellung in sozialen Medien) reflektieren (bzw. solche Reflexionen weder explizit noch implizit zeigen, siehe Anm. 5), nehmen sie eine distanzierte Haltung auch zu sich selbst ein (Winkler 2015, S. 160–161).

Bei den Lernenden des Modus II (siehe Bsp. (2)) hingegen dokumentiert sich eine Nähe zum Comictext, indem sie Deutungen eng an dessen Merkmale binden: Den Bartwuchs als eine Erkenntnis („Idee“) zu deuten, erfolgt aus einer genauen Textwahrnehmung heraus. So wird die Interpretation, dass bei Dave ein Gedanke zu einer Idee erwachse, schrittweise konkreten Phänomenen der Narration (einzelnes Haar und unaufhörlicher Bartwuchs) zugeordnet. Und die zugeschriebene Bedeutung, dass er „diese Idee nicht bei ihm zu Hause behalten“ könne, sondern auch „andere Menschen verändern“ solle, erfolgt (auch) aus formalen Gestaltungsmitteln heraus (Sprengung der Comic-Seitenarchitektur). Indem Dmytro auf diese Weise eine eigene Haltung an der Lektüre zu entwickeln scheint („es ist sinnlos“), aber auch aus Sicht der im Text inszenierten Praxis denkt („Dave hat verstanden“, „DORT zu leben“), zeigen sich bei diesem Aneignungsprozess Indizien für „eine ideale Lesehaltung“ (Winkler 2015, S. 160): Der Schüler tritt in Nähe und Distanz zum Text und zu sich selbst gleichermaßen.

Bei den Schüler\*innen wiederum, die an einer Lebenswelt- und selbstbezogenen Rezeption orientiert sind (Modus IV, siehe Bsp. (3)), zeigt sich eine ausgeprägte Nähe zur eigenen Person – worauf die Modus-Bezeichnung bereits hinweist. Für sie stehen erlebte Unterhaltung und zu erlangende Erkenntnisse im Fokus der Lektüre. Dabei stellt der Comictext lediglich einen Impuls dar: Im obigen Fall wird der durchaus nachvollziehbare Vergleich mit der Geflüchteten-Thematik nicht an den Text rückgebunden. So sind in den Comicpanels, die Jonas deiktisch heranzieht, keinerlei „Menschen, wo einer blond mit blauen Augen ist und [...] alle in Reih' und Glied“, dargestellt. Außerdem erschien das Werk zeitlich vor der Fluchtmigration des Jahres 2015. Die Gruppe Sandman verweilt (bewusst und genießend) in eigenen Imaginationen. Die Schüler\*innen entfernen sich schnell und intensiv vom Comictext (was sich, im Sinne des internen Vergleichs, bei anderen, hier nicht dargestellten Gesprächssequenzen bestätigt).

Die oben präsentierten Auseinandersetzungen vergleichend, ist festzuhalten, dass die Comicbilder unterschiedliche *eigene* Bilder und Konstrukte evozieren. Während die Lernenden des Modus II (hier repräsentiert durch Bsp. (2)) Vorstellungen und davon ausgehende Symbolbildungen entwickeln, die eng aus der Narration und ihren formalen Gestaltungsweisen emergieren, dominieren bei Modus I abstrakte, unspezifische Konzepte und bei Modus IV persönliche, sich vom Ausgangstext entfernende Imaginationen sowie (wie bei Modus I auch) *äußere* Bilder (im Sinne des englischen Begriffes *picture*). Hinsichtlich letzterer kann nämlich vermutet werden, dass die Assoziation mit der Geflüchteten-Thematik durch medial vermittelte Bilder ausgelöst wurde. Denn eine Doppelseite des Comics bildet ein Boot und einen Menschen ab, der nach ‚Dort‘ übersetzen will. Auf diese kommt die Gruppe Sandman (und andere Gruppen) im Laufe ihres Gesprächs mehrmals zu sprechen – vielleicht fühlten sie sich durch die Bootsdarstellung an Nachrichtenbilder erinnert. Aus literaturdidaktischer Sicht ist jedoch angezeigt, dass solche Imaginationen und Hypothesen am Comictext geprüft werden. Eine genaue Bildwahrnehmung würde einige Interpretationsansätze als weniger geeignet und eine Analyse des

Entstehungskontextes die Verbindung zur Fluchtmigration 2015 als anachronistisch ausweisen – nichtsdestotrotz halten die aktualisierenden Deutungshorizonte, wie oben gezeigt wurde, Potenzial für Lern- und Bildungsprozesse bereit.

## 7 | Fazit

Die vorliegende Studie widmete sich Grundlagenforschung zu Schüler\*innen-Kognitionen und -Emotionen bzgl. der Rezeption eines ästhetischen Gegenstandes, der erst (wieder) zunehmend in den Fokus der Literaturdidaktik gerät: bzgl. der Rezeption eines Comics. Um dieses Desiderat zu bearbeiten, erfolgte eine rekonstruktive Annäherung an die Praxis literar- und medienästhetischer Lehr-Lern-Prozesse zu Comics. Diese wurde „empirisch beobachtend erforscht“ (Frederking, 2014, S. 113; siehe auch Punkt 2.3 der Einleitung des Bandes), indem videografierte Anschlusskommunikationen von Schüler\*innengruppen zu einer Comiclektüre untersucht wurden. Daher ist das methodische Vorgehen in hohem Maße von den Sozialwissenschaften, genauer der Wissenssoziologie, beeinflusst. Bei den theoretischen Konzepten (Gegenstand des Comics, Aneignungskonzept) wiederum wurde auf kultur-, literatur- sowie medienwissenschaftliche Horizonte zurückgegriffen.

Das rekonstruktive Vorgehen hält ein besonderes Erkenntnispotenzial bereit: Wie oben gezeigt, können handlungspraktische Verfahren von Akteuren – hier von Schüler\*innen im Kontext literarischen Lernens mit Comics – greifbar gemacht werden. Diese Erkenntnisse können für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen hilfreich sein. Gleichzeitig ist jedoch festzuhalten, dass das methodische Vorgehen Restriktionen unterworfen ist: Auch wenn man mit dem Erhebungsverfahren der Gruppendiskussion nah an den Denk- und Handlungsprozessen ist, müssen die Akteure nicht all ihre Auseinandersetzungen – die zudem interpretativ bleiben – mitteilen bzw. implizit zeigen. Somit heißt das Ausbleiben einer intensiven Verhandlung oder einer emotionalen Anteilnahme (siehe Modus I) nur, dass sie sich im vorliegenden Datenmaterial auf keiner Wissensebene dokumentieren; sie können dennoch erfolgt sein (siehe Anm. 5).

Es konnte exemplarisch gezeigt werden, dass der Comic eine „Dimension der Erkenntnis unserer Welt und unseres Selbst“ (Kepser & Abraham, 2016, S. 34) eröffnen kann. So konnten aus den Comic-Anschlusskommunikationen der Neunt- und Zehntklässler\*innen Aspekte politisch bzw. gesellschaftspolitisch ausgerichteter Lern- und Bildungsprozesse rekonstruiert werden.

Dabei zeigte sich, dass die Lerngelegenheit sehr unterschiedlich genutzt wird: Während manche Lernende sich intensiv und nachhaltig mit dem Comic und/oder mit der eigenen Person auseinandersetzen, konnte gleichzeitig eine weniger tiefgehende, eher schematische Vorgehensweise rekonstruiert werden. Dabei wird die Textbezogenheit (und damit einhergehend eine ‚genaue Wahrnehmung‘) verschieden gewichtet.

In Hinsicht auf das literaturdidaktische Ziel, ein gegenstandsangemessenes Verstehen bei den Lernenden zu initiieren, stellt sich die zu bearbeitende Anschlussfrage, wie lehrpersonenseitige konstruktive Unterstützung aussehen kann (Schilcher & Rader, 2022, S. 74). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die sinnliche (intensive) Wahrnehmung der Lernenden zum Ausgangspunkt (und stetigem Rückkehrpunkt) der Rezeptionsprozesse gemacht werden sollte (Granzow, i. Vorb.).

## 8 | Literatur

- Ahrens, J. (2019). *Überzeichnete Spektakel: Inszenierungen von Gewalt im Comic*. Nomos.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Springer VS.
- Collins, S. (2014). *Der gigantische Bart, der böse war*. Atrium Verlag.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2014). Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Einleitende Rahmungen. In U. Deinet (Hrsg.), *Tätigkeit - Aneignung - Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 11–30). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Engelns, M. & Preußner, U. (2022). Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 143–158). Waxmann.
- Frederking, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61(2), 109–119.
- Führer, C. (2020). Grafisches Erzählen zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Text-Bildwahrnehmung: Zur Rekonstruktion von Rezeptionsherausforderungen im Schreibunterricht der Sekundarstufen. *Medien im Deutschunterricht MiDU*, 2, 1–21. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/643/677>
- Geimer, A. (2011). Das Konzept der Aneignung in der qualitativen Rezeptionsforschung: Eine wissenssoziologische Präzisierung im Anschluss an die und in Abgrenzung von den Cultural Studies. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(4), 191–207.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Huber.
- Granzow, Stefanie (i. Vorb.). *Rezeptionsprozesse im Umgang mit erzählenden Comics. Eine rekonstruktive Studie mit Lernenden der Sekundarstufe I (Dissertation)*.
- Grünwald, D. (1984). *Wie Kinder Comics lesen: Eine Untersuchung zum Prinzip Bildgeschichte, seinem Angebot und seinen Rezeptionsanforderungen sowie dem diesbezüglichen Lesevermögen und Leseinteresse von Kindern*. dipa-Verlag.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Erziehen und Unterrichten in der Schule*. Klinkhardt.
- Hoffmann, J. (2020). Comics in der Schule – Schule im Comic: Zum gegenseitigen Verweischarakter von biographischen und literarischen Erfahrungen. In M. Engelns, U. Preußner & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 197–224). CH. A. Bachmann.
- Hoffmann, J. & Führer, C. (2017). Zum didaktischen Potenzial von Graphic Novels: Erkenntnisse zur Rezeption von "Meine Mutter ist in Amerika" durch Grundschulkindern. In D. Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens: Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb* (S. 192–205). Schneider Hohengehren.
- Hoffmann, J. & Lang, D. (2016). "Der Junge ist eigentlich gar nicht so ängstlich.": Rezeption von Graphic Novels durch die Imagination von Figuren in Worten und Bildern. In G. Scherer & S. Volz (Hrsg.), *KOLA Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften: Band 15. Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung* (S. 269–288). WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*, 1(1), Artikel 14. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2498>
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Qualitative Sozialforschung: Bd. 5*. Budrich.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. HarperCollins.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 271–294). Springer VS.
- Pearson, L. (2013). *Hilda und der Mitternachtsriese*. Reprodukt.
- Preis, M. (2017). *Die Sinne im Text: Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs*. Dissertation. kopaed.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. Lehr- und Handbücher der Soziologie*. Oldenbourg.
- Schilcher, A. & Rader, M. (2022). Professionalität von Deutschlehrkräften – auf der Suche nach der guten Deutschlehrkraft. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna, T. Riecke-Baulecke, U. Abraham & T. Becker (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 72–89). Klett|Kallmeyer.
- Schwarz, G. (2006). Expanding Literacies through Graphic Novels. *English Journal*, 95(6), 58–64. <https://www.jstor.org/stable/30046629>
- Spinner, K. H. (2006). Basisartikel: Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Staiger, M. (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘: Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 72(5), 65–74.
- Staiger, M. & Arnold, A. (2020). Bild, Literatur und Medium: Zur Einführung in das Themenheft. *Der Deutschunterricht*, 72(5), 2–5.
- Stall, R. C. (2000). *Using Comics to Teach Multiple Meaning of Words*. UNLV Retrospective Theses & Dissertations.
- Winkler, I. (2015). "Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen": Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 155–168.