



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„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“

verfasst von / submitted by

Barbara Kovar, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Ich danke meiner Familie und meinen Freunden für die Unterstützung, fürs Zweifel nehmen und Ermutigen.

Ich danke meinem Betreuer Dr. Hannes Schweiger für seine fachliche Expertise, für die produktiven Gespräche und das Zeitnehmen.

Ich danke Dr. Kurt Krottendorfer und Dr. Kurt Freimüller vom Vorstudienlehrgang der Uni Wien für die Unterstützung im Erhebungsprozess.

Ganz besonders danke ich den Teilnehmer_innen der Studie, ohne deren Bereitschaft zur Mitwirkung diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Romanciers sind wir alle,
und wir erzählen,
wenn wir sehen,
denn sehen ist so komplex wie alles übrige.
- Fernando Pessoa (Das Buch der Unruhe)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	4
Einleitung.....	7
1. Das Bild als Text – Visuelle Literatur in einem kulturwissenschaftlichen DaF-Unterricht	9
1.1 Zur Sequential Art	12
1.1.1 Geschichte und Entwicklung	12
1.1.2 Die Graphic Novel: Abgrenzung und Charakteristika.....	13
1.2 Spezifika Graphischen Erzählens.....	14
1.3 Zur Durchdringung von (visuellem) Text und Kultur	16
1.3.1 Kulturelle Deutungsmuster als gemeinsamer Wissensvorrat	17
1.3.2 Kulturelle Deutungsmuster als präsupponierter Wissensbestand	19
1.3.2.1 Exkurs: Rhetorik des Bildes	22
1.3.2.2 Kritik bildsemiotischer Ansätze.....	24
1.3.3 Zur Interaktion von visuellem Text und Rezipient_in: Rezeptionsästhetische Ansätze..	25
1.3.3.1 Leerstellen in der Graphic Novel: Der/die Lesende als Co-Autor_in	28
1.3.3.2 Zur Appellstruktur von (visuellen) Texten.....	30
1.3.4 Die Kulturwissenschaftliche Textanalyse als Rekonstruktion präsupponierten Wissens	32
1.4 Von kulturellem Lernen über Visual Literacy zur Symbolischen Kompetenz	33
1.4.1 Visual Literacy: Bilder lesen lernen	34
1.4.2 <i>Symbolic competence</i> : Verstehen als kreativer Akt des Übersetzens	35
1.4.3 Symbolische Kompetenz und visuelle Literatur.....	37
1.5 Vorläufiges Fazit und weiteres Erkenntnisinteresse	39
2. Kulturwissenschaftliche Textanalyse: Zielsetzung und Hindernisse.....	41
2.1 Zur Begründung der Textauswahl: <i>The Arrival</i> von Shaun Tan.....	43
2.2 Text I: Vom Abschiednehmen.....	47
2.2.1 Textmusterwissen „Graphic Novel“	53
2.2.2 Kulturelle Deutungsmuster und visuelle Metaphern	54
2.2.2.1 Deutungsmuster „Heimat“: Theoretische Verankerung und Ausgangstext	55
2.2.2.2 „Heimat“ im Diskurs – Mögliche Hintergrundtexte.....	59
2.2.2.3 Deutungsmuster „Drachenschwänze“: theoretische Verankerung und Ausgangstext	62
2.2.2.4 Der Drache als literarisches Motiv: Möglicher Hintergrundtext	66
2.3 Text II: Vom Ankommen, Zurechtfinden und sich Erinnern	67
2.3.1 Textmusterwissen „ <i>Graphic Novel</i> “	72

2.3.4 Kulturelle Deutungsmuster und visuelle Metaphern	74
2.3.4.1 Deutungsmuster „Fremdsein“ und „Orientierung“: Theoretische Verankerung und Ausgangstext	74
2.3.4.2 „Fremdsein“ und „Orientierung“ im Diskurs - mögliche Hintergrundtexte	77
2.3.4.3 Deutungsmuster „Flucht“: Theoretische Verankerung und Ausgangstext	78
2.3.4.4 Flucht im Diskurs – ein möglicher Hintergrundtext	79
2.4 Vorläufiges Fazit und weitere Fragestellung	81
3. Methodisches Vorgehen	83
3.1 Forschungsdesign	83
3.1.1 Gütekriterien	85
3.1.2 Ethische Überlegungen	86
3.2 Datenerhebung	87
3.2.1 Kontext	87
3.2.2 Die Proband_innen	88
3.2.3 Elizitierung von narrativen Texten (=Phase 1): Warum Schreiben?	89
3.2.6 Das fokussierte Leitfadeninterview (=Phase 2)	90
3.3 Datenaufbereitung	91
3.4 Datenanalyse	91
3.4.1 Die zusammenfassende Inhaltsanalyse: Was wird erzählt?	91
3.4.2 Die Erzähltextanalyse: Wie wird erzählt?	93
3.4.3 Prototypisches Auswertungsbeispiel	94
4. Präsentation der Ergebnisse	97
4.1 Text 1 „Vom Abschiednehmen“	97
4.1.1 Zum „Was“ der Erzählungen - Deutungsmuster auf Handlungsebene	97
4.1.1.2 Deutungsmuster Familie	98
4.1.1.3 Deutungsmuster Krieg / 2. Weltkrieg / NS-Zeit	101
4.1.1.4 Deutungsmuster „Titanic“ und Amerika	103
4.1.1.5 Deutungsmuster Armut und Migration aufgrund von Wirtschaftlicher Not	104
4.1.1.6 Der Drache als Drache und als abstrakte Bedrohung	106
4.1.1.7 Der Vogel als Symbol	107
4.1.1.8 Seelische und emotionale Dimensionen	109
4.1.1.9 Textsorten(un)wissen(heit) und die Unbestimmtheit des Genres	110
4.1.2 Zum „Wie“ der Erzählungen – Die Bedeutungsrelevanz der Form	113
4.1.2.1 Zeit	115
4.1.2.2 Modus	116

4.1.2.3 Stimme	117
4.1.3 Zum Zusammenspiel des „Was“ und des „Wie“ des Sagens.....	118
4.1.4 Die empirischen Ergebnisse im Spiegel der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse	121
4.2 Text 2: Vom Ankommen, Zurechtfinden und sich Erinnern.....	124
4.2.1 Deutungsmuster auf Handlungsebene	125
4.2.1.1 Deutungsmuster Zukunft und Science-Fiction	125
4.2.1.2 Deutungsmuster Traum und übernatürliche Wesen	127
4.2.1.3 Deutungsmuster Orientierung und Fremdheit	129
4.2.1.4 Deutungsmuster Zwangsarbeit & Flucht	131
4.2.2 Zum „Wie“ der Erzählungen – Kreativität auf Darstellungsebene	132
4.2.2.1 Stimme	133
4.2.2.2 Zeit	133
4.2.3 Rezipient vs. Impliziter Leser: Zum Verstoß gegen die Appellstruktur des visuellen Ausgangstextes	135
4.2.4 Methodische Konsequenzen in Hinblick auf kulturelles Lernen und multimodale Diskursfähigkeit	139
5. Abschließende Betrachtung und Ausblick.....	141
6. Literaturverzeichnis.....	143
7. Bildverzeichnis	151
8. Tabellenverzeichnis	151
9. Abstract.....	152
 ANNEX	 153
Qualitative Inhaltsanalyse zur ersten Textstelle	154
Qualitative Inhaltsanalyse zur zweiten Textstelle	167
Fokussiertes Interview mit P03 am 27.07.2017	180
Fokussiertes Interview mit P08 am 26.07.2017	183
Fokussiertes Interview mit P21 am 27.07.2017	186
Einwilligungserklärung.....	188
Curriculum Vitae Barbara Kovar, BA.....	189

Einleitung

„Ich glaube, eine Sache in Worte fassen heißt ihr die Kraft bewahren und den Schrecken nehmen.“ - schreibt Fernando Pessoa 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.“ (Pessoa 2011: 27) Dieses Verhältnis von *Sprache* und *Sehen* war es, das am Anfang dieses Forschungsvorhabens stand. Dabei macht das Zitat Pessogas auf zwei zentrale Komponenten aufmerksam:

„Die erste besagt, dass das Visuelle, um sich in Kultur zu verwandeln, eine Art Mediation erfordert, die häufig durch Verbalsprache erfolgt. Die zweite besagt, dass diese Mediation notwendigerweise eine Deutung erfordert, weil der Akt des Sehens ohne kulturelle Kontextualisierung [...], nicht denkbar ist.“ (Gil 2014:193)

Über *Sehen* und *Sprache* zu schreiben, heißt damit auch über *Kultur* nachzudenken und hier liegt das besondere Interesse dieser Arbeit: Wie *sehen* Deutsch als Fremdsprachenlernende einen visuellen Text, auf welche *kulturellen Muster* greifen sie dabei zurück, welche *sprachlichen Interpretationen* ergeben sich daraus, und worauf lassen diese wiederum schließen? Damit einher geht notwendigerweise die Frage, *welches Wissen* notwendig ist, um Bilder *lesen* zu können und wie eine Methodik im Fach Deutsch als Fremdsprache der Entwicklung dieses Wissens Vorschub leisten kann.

Auf der Suche nach einem geeigneten Untersuchungsgegenstand, stieß ich auf die textlose Graphic Novel *The Arrival* (z.Dt. *Ein neues Land*) des australischen Autors und Illustrators Shaun Tan, die eine Geschichte vermeintlich universellen Charakters erzählt: Ein Mann verlässt seine Familie, um sich in einem neuen Land auf die Suche nach einem besseren Leben zu machen. In Zeiten globaler Migrationsbewegungen, in denen die mediale Berichterstattung großen Einfluss auf die allgemeine Wahrnehmung nimmt, schien dieser Text nicht nur aufgrund seiner inhaltlichen Ausrichtung geeignet, sondern auch deshalb, weil er dazu anregt, den Fokus auf die Konstruiertheit und Perspektivenabhängigkeit dieser Diskurse zu legen und den/die Rezipient_in dazu verleitet, in seinem/ihrer *Sehen* Stellung zu beziehen. Ein kulturwissenschaftlicher Fremdsprachenunterricht, dem sich diese Arbeit verschreiben will, hat sich nämlich genau das zum Ziel gemacht: „die Lerner [...] zur Partizipation an den in der fremden Sprache geführten Diskursen zu befähigen.“ (Altmayer 2006a: 54)

Vor diesem Hintergrund gliedert sich diese Arbeit in die Kapitel *Theorie und Kulturwissenschaftliche Textanalyse*, wobei hier zunächst allgemeine Überlegungen über das Verstehen von Bildern und visueller Literatur im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts

angestellt werden (*Kapitel I*), um daraufhin den Fokus auf die in der Graphic Novel *The Arrival* angelegten Wissensstrukturen zu legen und diese mittels der Bereitstellung von Hintergrundtexten zu objektivieren (*Kapitel II*). Der qualitativ empirische Teil dieser Arbeit (*Kapitel III* und *Kapitel IV*) widmet sich schließlich der konkreten Aktualisierung des Textes in der Lektüre und deren sprachlicher „Übersetzung“ durch die Lernenden. Dabei wurden Anleihen an den Literaturwissenschaften genommen, um auch das *Wie des Sagens* gebührend zu beachten, denn schließlich existiert (Bild-) *Bedeutung* nicht jenseits ihrer Artikulierung (vgl. Riedner 2015: 140). Es wird sich zeigen, wie aus *Sehenden* – wie von Pessoa vorausgesagt – dabei *Erzählende* werden und auf welches *Gesehene* das *Erzählte* wiederum schlussfolgern lässt. Nicht zuletzt will diese Arbeit dabei einen Beitrag zum Potential von visueller Literatur im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts leisten.

1. Das Bild als Text – Visuelle Literatur in einem kulturwissenschaftlichen DaF-Unterricht

Dass bildliche Information speziell in den medial dominierten letzten Jahrzehnten in allen Lebensbereichen fortwährend an Relevanz gewonnen hat, gilt als unbestritten: Ob in Printmedien, audiovisuellen oder interaktiven bzw. sozialen Medien - überall spielen Bilder und visuelle Darstellungen eine nicht wegzudenkende Rolle. Bereits Mitte der 90er-Jahre erkannten die Kultur- bzw. Bildwissenschaften die Entwicklung „weg vom Wort und hin zum Bild“ (Hecke/Surkamp 2015: 22) und riefen in der Folge eine „visuelle Zeitwende“ (Frey 1999 *zitiert nach* ebd.) aus. Im Rahmen dieses *pictorial turn*, *visual turn* oder *iconic turn* wurde so darauf verwiesen, dass „die brisante Allianz zwischen Bildern, Medien und gesellschaftlichen Inszenierungen“ (Bachmann-Medick 2006: 335) die Bedeutung von visuellen Darstellungen im Diskurs aufwerte, und die Vormachtstellung des geschriebenen Wortes in Frage stelle. Diese Entwicklung ging freilich nicht spurlos am Fremdsprachenunterricht vorüber:

„Der wachsenden Präsenz und Allgegenwart von Bildern im Alltag und dessen visueller Prägung (jedenfalls in westlichen und hochtechnisierten Gesellschaften) folgt, mit relativ kurzem zeitlichen Verzug, deren Normalisierung und Omnipräsenz im Fremdsprachenunterricht.“ (Hallet 2008a: 212f.)

Zwar wird die Fähigkeit Bilder zu verstehen heute als wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz begriffen, die erst zur Partizipation am sozialen Leben befähigt (vgl. Hecke 2010: 4), doch kommt dem (Hör-)Sehverstehen, das seit den 1980er Jahren als die 5. Fertigkeit des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts bezeichnet wird (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24), in der Praxis oftmals eine undankbare Rolle zu: Zu oft werden Bilder lediglich als „visuelle Stützen und Hilfen“ (Raabe 1997 *zit. nach* Biechele 2006: 17) eingesetzt. Resultat ist, dass zumeist ein hierarchisches Gefälle zwischen Bild und Text bestehen bleibt, und „Bilder als Illustration im Sinne von Erläuterung, Veranschaulichung und Verschönerung eine Hilfsfunktion zu erfüllen haben.“ (Seidl 2008: 261)

Dies erweist sich insofern als Manko, als dass gerade in neueren visuellen und medialen Spielformen wie der (textlosen) *Graphic Novel*, der diese Arbeit zugrunde liegt, großes didaktisches wie literarisches Potenzial verborgen liegt: Oftmals beinhalten sie ein kritisches Moment und

„eröffnen einen Raum, in dem Rezipienten/Rezipientinnen zwischen Wörtern und Bildern, in einer Navigation durch Rahmen und Rinnsteine, bewegt werden, in anderer Weise zu sehen, zu fühlen und zu denken.“ (Whitlock 2006 *zit. nach* Hochreiter/Klingeböck 2014: 9)

Somit hebt sich die *Graphic Novel* klar vom illustrativen oder narrativen Einzelbild ab und weist stattdessen all jene Merkmale auf, die für Erzählliteratur charakteristisch sind – mit dem Unterschied, dass sie sich statt sprachlicher nur visueller Zeichen bedient: So schließt sie an die

große Erzählform des Romans an, entwickelt eine komplexe *story*, skizziert Figurentableaus und Handlungsstränge, baut Spannungen auf und führt Konflikte einer Lösung zu. Sie lässt unterschiedlichste Schauplätze entstehen und gewährt Einblick in Innenleben, Gedanken und Motive der handelnden Personen (vgl. Hallet 2012: 3). Wie Literatur an sich versteht sie sich weiters als *kultureller Gegenstand* (vgl. Urbich: 2010: 20), und reflektiert als solcher den kulturellen Gesamtzusammenhang seiner Entstehung. Anders gesagt: Wie schriftliche Texte sind auch Bilder niemals nur Objekte der Repräsentation der Kultur, die sie hervorgebracht hat, sondern selbst „textualisierte kulturelle Äußerungen.“ (Hallet 2002: 34) Im Mittelpunkt einer solchen Betrachtungsweise steht die Ansicht, „dass Kulturen und Gesellschaften ihre Austausch- und Aushandlungsprozesse in Diskursen organisieren, die man sich als thematisch kohärente, aber offene Textmengen vorstellen kann.“ (Hallet 2008b: 171) Dieses immense Netz an Texten, zu denen gemäß einem erweiterten Textbegriff auch visuelle Darstellungen gehören, benennt Hallet als das „kulturelle Wissen“ (ebd.) einer Gesellschaft. Somit stehen auch Bilder – als visuelle Texte – stets in einem größeren diskursiven wie textuellen Zusammenhang. An dieser Stelle kann somit das, bereits im Vorwort angedeutete, übergeordnete Ziel eines kulturwissenschaftlichen Fremdsprachenunterrichts formuliert werden: Die Ausbildung einer multimodalen Diskursfähigkeit, die es Lernenden ermöglichen soll, an kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen, die sich innerhalb vielfältiger medialer Formen manifestieren, teilzunehmen (vgl. Altmayer 2006a: 54 bzw. Hallet 2010:28f. bzw. Hallet 2008b: 171). Tatsächlich vollzieht sich fremdsprachliches Lernen – wie Lernen überhaupt – nämlich stets im Wechselspiel verschiedenster Medien und Modi – längst greift das Erlernen verbalsprachlicher Kommunikationsmittel zugunsten gesellschaftlicher Partizipation zu kurz:

„Diskursfähigkeit erstreckt sich [...] auf das Verstehen und aktive Teilnehmen an vielfältigen Formen von Kommunikation, nicht nur der verbalen, sondern z.B auch der visuellen [...].“ (Hallet 2008b: 172)

Dies impliziert also, dass jegliches *Textverstehen* – das sprachliche wie das visuelle – zunächst an *Diskursverstehen* gebunden ist. Somit kann jedes Sehen nur von einem bestimmten Standpunkt aus geschehen, genauso wie jedes Schreiben, Sprechen oder – im Falle der (textlosen) Graphic Novel – visuelles Darstellen aus einer bestimmten Perspektive geschieht. In seinem Aufsatz „Wieviel Kultur steckt in der Literatur?“ konstatiert Jan Urbich, dass in Literatur

„der Möglichkeitsraum [entsteht], die kulturelle Produktion von Bedeutung selbst zum Gegenstand des Verstehens zu machen. [...] Literatur reflektiert und veranschaulicht nicht nur, wie kulturelle Bedeutungen funktionieren und entstehen [...], sie ist auch selbst ein Organ der Verwirklichung kultureller Bedeutungen.“ (Urbich 2010: 21)

Aufgabe eines kulturwissenschaftlichen Fremdsprachenunterrichts ist es, diesen Möglichkeitsraum erfahrbar zu machen. Wenn auch Urbichs Ausführungen sich auf schriftliche Erzählliteratur

beziehen, soll hier die These aufgestellt werden, dass sie ebenso für visuelle Literatur gelten: In der Beschäftigung nicht nur mit dem *Was*, sondern auch dem *Wie* visueller Darstellungen, können „Praktiken der Bedeutungszuschreibung und der Erzeugung kultureller Bedeutungen durch Bilder“ (Hallet 2008b: 170) in den Fokus gerückt werden. Lernende fungieren vor diesem Hintergrund als „kulturelle Aktanten die in der Begegnung mit fremdkulturellen Äußerungen in Gestalt von Texten 'selbst kulturelle Bedeutungen weitergeben und weiterentwickeln.'“ (Delanoy 2000 *zit. nach* Hallet 2002: 34) Hallet greift in diesem Zusammenhang auf die von Claire Kramersch entworfene Metapher des Fremdsprachenunterrichts als „drittem Ort“ im Sinne eines „realen oder virtuellen interkulturellen und diskursiven Begegnungsraums“ (Hallet 2002: 38) zurück, in dem Individuen und Texte aus unterschiedlichen Kulturen zusammentreffen und das Aushandeln von Bedeutungen im Wechselspiel zwischen dem eigenkulturellen Bedeutungshorizont der Lernenden und den in den Texten enthaltenen Wissensvorräten stattfindet. Kramersch definiert demgemäß nicht die Fähigkeit „sich dem Sprachgebrauch eines Muttersprachlers“ (Kramersch 2011: 39) anzunähern bzw. „angemessene Sprechhandlungen zum angemessenen Ort zur angemessenen Zeit im Dialog mit anderen“ (ebd.) zu tätigen, sondern vielmehr „die Fähigkeit, ein zwischensprachliches Bewusstsein, eine transkulturelle Mentalität“ (ebd.) auszubilden, als Ziel des Fremdsprachenunterrichts: „Voraussetzung von Verstehen ist [...], sich der historisch und gesellschaftlich vermittelten Muster bewusst zu werden, auf denen das eigene Selbstverständnis beruht.“ (ebd.)

Diese Arbeit möchte jedoch noch einen Schritt früher ansetzen und stellt die Frage, was überhaupt evoziert wird, wenn Lernende einer Fremdsprache mit einem visuellen Text zum ersten Mal konfrontiert werden. Im Mittelpunkt steht dabei das Verhältnis von visueller Literatur und Rezipient_in und die Frage, auf welche Deutungsmuster Lernende in der Interpretation einer textlosen Graphic Novel zurückgreifen. Dies wirft unweigerlich ebenso die Frage auf, inwieweit man in der Deutung von Bildern von einem normativen Verstehensbegriff ausgehen kann: Inwiefern setzen visuelle Texte Limitierungen, was ihre Interpretation betrifft?

Bevor nun weitere Ausführungen zum Verhältnis von Text und Kultur und von Text und Rezipient_in folgen und daraus mein detaillierteres Forschungsinteresse abgeleitet wird, sollen zunächst einige Anmerkungen zu der hier im Fokus liegenden Spielart visueller Literatur *Sequential Art* und ihrer Vertreterin der Graphic Novel gemacht werden. Schließlich spielt das Wissen um Textsorte und Spezifika graphischen Erzählens ebenso eine Rolle im Rezeptionsprozess. Generell kann als großes Potenzial visueller Literatur im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht hervorgehoben werden, dass sich die Beschäftigung mit ihr an der Lebenswelt der Lernenden orientiert. Dass wir in einem von visuellen Texten geprägten Alltag leben, kann somit als wertvolle

Ressource genützt werden, ist doch anzunehmen, dass Lernende bereits über eine gewisse passive (audio)visuelle Medienkompetenz verfügen. Dabei werden neben kognitiven vor allem auch für den Lernprozess essentielle affektive Komponenten aktiviert. Ein Unterricht, der nicht zuletzt die Ausbildung einer kritischen Diskursfähigkeit „mit Schwerpunkt im Visuellen“ (Seidl 2008: 263) in den Mittelpunkt rückt, birgt somit auch das Potenzial, diese „passive Kompetenz sichtbar zu machen, wodurch auch die Wirkungsweisen von Kommunikationsmedien erst durchschaubar und damit kritisch hinterfragbar werden.“ (ebd.)

1.1 Zur Sequential Art

Als *Sequential Art* bezeichnet man gemeinhin alle Spielarten und Formate von Bildgeschichten und visueller Literatur, „die sich einerseits abgrenzen lassen vom narrativen Einzelbild, wie andererseits vom illustrierten Verbaltext, für dessen Handlungskontinuum das Bild keine konstitutive Rolle spielt.“ (Dolle-Weinkauff 2014: 458) Die heute geläufigsten Formen der *Sequential Art* sind Comic, Graphic Novel und Manga, wobei der Fokus im Folgenden auf die ersten beiden Formen liegen soll.

1.1.1 Geschichte und Entwicklung

Die Geburtsstunde des Comic Strips reicht ins Jahr 1897 zurück, als mit Rudolph Dirks „The Katzenjammer Kids“ erstmalig eine fortlaufende Cartoon-Serie in der nordamerikanischen Tages- und Wochenpresse erschien. Wenn auch Dirks seine Stoffe und Motive aus der Bildgeschichte des 19. Jahrhunderts – namentlich aus Wilhelms Buschs *Max und Moritz* – bezog, die mit Kindern als Protagonisten operierte, waren die ersten Comic Strips ausschließlich an ein unspezifisches Publikum adressiert. Die Entstehung des kinderliterarischen Comics erfolgte in den 1930er Jahren durch einen Medienwechsel: Mit Erscheinen des *Comic Books* eroberte die Erzählform Comic schließlich den Kinder- bzw. Jugendzeitschriftenmarkt. Damit einher ging die Abkehr von der bis dahin gattungsprägenden „komisch-grotesken Kleinform“ (Dolle-Weinkauff 2014:460) des Comic Strips zugunsten umfangreicherer, abgeschlossener Comic-Geschichten. In Österreich, Deutschland und der Schweiz fand der Comic erst nach Ende des Zweiten Weltkrieges nennenswerte Verbreitung, wobei „die anhaltende Nachwirkung der Bildgeschichtentradition des 19. Jahrhunderts wie auch erhebliche pädagogische Vorbehalte [...] zu Kampagnen gegen den vermeintlichen „Bildidiotismus“ der „Heftchen“ (ebd.) führten. Die „kulturelle Stigmatisierung“ (ebd.) des Comics

hatte aufgrund seiner extremen Popularität jedoch nicht sein Verschwinden, sondern sein Abdrängen in den Bereich der Trivialliteratur zur Folge. Erst mit Erscheinen von *Asterix* und *Lucky Luke* in den 1960er Jahren – und damit eines „neuen komisch-parodistischen Comic-Typs“ (ebd.: 261), gelang es dem Comic, eine breitere Wirkung zu erzielen. Mit der darauffolgenden Differenzierung des Genres hinsichtlich erzählerischen Formen, Stilen und Themen, ging die Emanzipierung vom kinderliterarischen Comic zugunsten der Ausbildung eines allgemeinliterarischen Zweigs einher. (vgl. ebd.) Die Entdeckung, dass Comics eine eigene Autorenhandschrift besitzen können, erfolgte in den 1970er Jahren wobei Maurice Sendaks *In der Nachtküche* als exemplarisch genannt wird (vgl. Dolle-Weinkauff 2011: 318). Zeitgleich und damit einhergehend gelten die 1970er Jahre als Geburtsstunde eines weiteren Genres: der Graphic Novel.

1.1.2 Die Graphic Novel: Abgrenzung und Charakteristika

Als Urheber der Graphic Novel gilt der Zeichner und Autor Will Eisner, der diesen Begriff seiner Comic-Kurzgeschichtensammlung *A Contract with God* (1978) voranstellte, um sie von den Comic-Heften des Massenmarktes zu unterscheiden (vgl. Giesa 2014: 59). Der Begriff scheint seither nicht zuletzt Marketing-strategischen Beweggründen zu folgen, kennzeichnet er doch vor allem einen Qualitätsanspruch: „[...] The Term graphic novel was coined as a marketing term to separate itself from being categorized with other „funnies“ or children's comic books“ (Albert zit. nach Schreiber/Schreiber 2011: 107). Dennoch lassen sich in der Literatur einige dem Genre Graphic Novel charakteristische Wesenszüge finden, die wie folgt zusammengefasst werden können:

Die Graphic Novel schließt einerseits an die kulturell verankerten Bild- und Erzähltraditionen der „herkömmlichen“ Comics wie an die „sequenzierende Bild- und Formensprache des Films sowie dessen szenisch-dialogische Grundstruktur“ (Hallet 2012: 3) an, und verschreibt sich andererseits – wie bereits erwähnt – der Erzählform des Romans. Als Grundmerkmale der Graphic Novel lassen sich somit ihr Umfang und ihre Abgeschlossenheit benennen (vgl. Giesa 2014: 60), wobei das Attribut „lang“, mit dem Graphic Novels oftmals belegt werden, auf die Erzählzeit zu beziehen ist (vgl. Grünewald 2014a: 18). Zudem lassen sich Graphic Novels auf kein Thema festlegen – oftmals bedienen sie sich biographischer Inhalte oder befassen sich mit politisch-zeitgeschichtlichen Thematiken. Verbreitet sind zudem Adaptionen bereits bekannter literarischer Stoffe. Gemein ist ihnen somit die Abkehr vom „Superhelden-Image der Comics“ (Hallet 2012: 4) zugunsten „vielfältigerer und ernsthafter [...], bildungsrelevanter Inhalte“ (ebd.) und einer „psychologisch differenzierten [Erzähl]weise“ (Schreiber/Schreiber 2011: 110), was die Gewinnung eines breiten Lesepublikums ermöglicht. Schreiber/Schreiber weisen darauf hin, dass Graphic Novels oftmals eine Mehrfachadressierung aufweisen, beziehungsweise ein „All-Age Publikum“

(Schreiber/Schreiber 2011: 110) adressieren – ein Umstand, der auch auf Shaun Tans *The Arrival*, dem diese Arbeit zugrunde liegt, zutrifft. Hervorgehoben wird zudem das subversive Potenzial der Graphic Novel, da sie oftmals politische, soziale und kulturelle Praktiken zum Thema hat.

1.2 Spezifika Graphischen Erzählens

Gegenstand der *Sequential Art* ist Literatur, die nicht auf Sprache, sondern auf visuellen Darstellungen – genauer: auf narrativen Bildfolgen – beruht:

„Text- und Bildinformationen wiederholen einander nicht einfach in sprachlicher bzw. visueller Weise, sondern sie setzen je eigene Akzente, bilden eine synthetische Einheit.“ (Grünewald 2014a: 18)

Die Beziehung zwischen Bild und Wort kommt dabei auf vielfältige Weise ins Spiel. Dolle-Weinkauff unterscheidet drei unterschiedliche Ebenen des Zeichenrepertoires der *Sequential Art*:

(1) *Konventionelle Zeichen* beinhalten nicht nur sprachliche, sondern auch etwa die Sprech- und Denkblase, den Textkasten, Bewegungslinien und Piktogramme. (2) *Ikonische Zeichen* meinen die Darstellung von Gegenständen, Figuren und Handlungsorten. (3) *Symbolische Zeichen* innerhalb einer Sprechblase gleichen Bildmetaphern – wie etwa Herzchen als Zeichen von Verliebtheit. (vgl. Dolle-Weinkauff 2011: 309f.) In der textlosen Graphic Novel, die also gänzlich auf das geschriebene Wort verzichtet, bildet sich die *story* ausschließlich aus der Gesamtheit der Einzelbilder (*panels*) – der kleinsten Einheit innerhalb der visuellen Literatur. Die Handlung wird daher nicht „anhand kausal-relevanter Höhepunkte im Einzelbild erlesen, sondern in der – auch okularen – sukzessiven Bewegung.“ (Giesa 2011: 40) Zudem kommt der Seite beziehungsweise der Doppelseite besondere Bedeutung zu: „Die [...] als „Hyperframe“ bezeichnete Menge aller *panels* auf einer Seite kann in ihrer Gesamtheit als bedeutungstragendes Bild wahrgenommen werden“ (ebd.). Somit variieren die Arrangements von Einzelbildern in der *Sequential Art* und ihrer Vertreterin, der Graphic Novel, auf vielfältige Art und Weise. Die Anordnung der Bilder auf einer Seite bildet dabei eine kompositionelle Einheit und ist wesentlich für die Strukturierung der Erzählung (vgl. Dolle-Weinkauff 2011: 313). Dadurch weist auch visuelle Literatur, die gänzlich ohne Text auskommt, trotz fehlender Schriftsprache eine literarische Struktur auf, wobei der Wechsel zwischen enger und weiter Bildfolge die Dramaturgie und den Rhythmus der erzählten Geschichte bestimmt. (vgl. Giesa 2011:40.). Rezipient_innen sind so gefordert, die statischen Bilder in ihrem Kopf zu „verlebendigen“ (Grünewald 2014a: 27) und die aufeinanderfolgenden *panels* als zusammenhängend zu verstehen und narrativ zu deuten. „Die Sprache des Kunstwerks ist plural“ (Lotman zit. nach Grünewald ebd.) – dies spiegelt sich in den Bildfolgen der Graphic Novel auf vielerlei Ebenen. Hallet weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es sich dabei um ein

multimodales Genre handelt, an deren Dekodierung mehrere *literacies* beteiligt sind (vgl. Hallet 2012: 3). Somit stellt die Lektüre einer Graphic Novel den/die Rezipient_in nicht nur im Kontext des Deutsch als Fremd- und Zweitsprachunterrichts vor eine besondere Herausforderung:

„Das Lesen einer *graphic novel* ist ein multiliteraler Akt, an dem lesendes Verstehen, Sehverstehen, die Wahrnehmung von Formen und Farben, das Dekodieren von Soundeffekt-Zeichen und anderen symbolischen Zeichen der Comic-Sprache sowie die Erfassung der *panel*-Sequenz, der *panel*-Komposition und des Seitenlayout beteiligt sind.“ (Hallet 2012:4)

Hallet unterscheidet zwischen folgenden Dekodierungsebenen: (1) Wie bei konventionellen Erzählungen müssen die (fremd)sprachlichen Texte in und zwischen den *panels* verstanden werden – ein Aspekt, der in Beschäftigung mit rein visueller Literatur keine Rolle spielt. (2) Die visuellen Darstellungen müssen in ihrer Vielfältigkeit als Bestandteil des Narrativs erkannt werden, wobei ein besonderes Augenmerk auf Details und Fokalisation gelegt werden soll – Grünewald unterstreicht in diesem Zusammenhang einmal mehr den „Verweischarakter mancher Zeichen.“ (Grünewald 2014a: 39) (3) Die *panels* müssen in ihrer Anordnung und Abfolge als plot-konstitutive Bildsequenz verstanden und die Leerstellen zwischen den *panels* gefüllt werden:

„Aus der Gesamtfolge der *panels* und mittels der Relationierung aller Bild- und Darstellungselemente untereinander sowie mit den Dialog- und Erzähltexten muss der Gesamttext der *graphic novel* synthetisiert werden.“ (Hallet 2012: 5)

Im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht gesellt sich wie bereits erwähnt noch eine weitere Dekodierungsebene zu den genannten: (4) Die der Dekodierung kulturspezifischer visueller Codes (vgl. ebd.) - ihr gilt das besondere Interesse dieser Forschungsarbeit. Wie vielfältig sich diese kulturellen Codes in der Beschäftigung mit visuellen Darstellungen mitunter gestalten soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit theoretisch fundiert, in der Analyse der Graphic Novel *The Arrival* praktisch demonstriert und daher nun noch nicht vorweggenommen werden. Im Mittelpunkt steht dabei die kulturwissenschaftliche Annahme einer *visual culture*, die betont, dass die Praktiken des Sehens historisch gewachsen sowie sozial und kulturell geprägt sind:

„Das, was gesehen wird, hängt nicht von der biologischen Ausstattung oder der natürlichen Begabung des Individuums ab, sondern sichtbar sind immer nur kulturell geformte Bilder, die kulturelle Kompetenzen der Dechiffrierung erfordern.“ (Gil 2014: 205)

Innerhalb der *cultural studies* wird daher zwischen *Sehen* und *Visualität* unterschieden. Während *Sehen* das unwillkürliche, biologische Umgebungssehen des menschlichen Auges bezeichnet, meint *Visualität* kulturell bedeutsames Sehen (vgl. Seidl 2007: 38).

Die Rezeption eines Bilderbuches wie der Graphic Novel ist somit kulturell bedingt:

„Bildwirkung, Bildsprache und Bildästhetik funktionieren nach Regeln und Konventionen, die erlernbar sind und bewusst gemacht werden können. Bilder sind sowohl geprägt durch die Visualität der bildproduzierenden Kultur, als auch durch jene der bildrezipierenden Kultur. Innerhalb der Spannung zweier Visualitäten vollzieht sich das Seh-Verstehen im Fremdsprachen- und Fremdkulturunterricht.“ (Seidl 2007: 42)

Zeitgleich scheint sich die Rezeption der textlosen Graphic Novel vor diesem Hintergrund umso spannender zu gestalten, ist hier der/die Betrachter_in doch zunächst gänzlich „auf das visuelle Angebot und seinen/ihren kulturellen Horizont, seine/ihre Deutungsphantasie, angewiesen.“ (Grünwald 2014a: 31) Inwieweit (visuelle) Texte Darstellungskonventionen, Mitteilungsabsichten und Perspektiven der visuellen Kultur, aus der sie entstanden sind, reflektieren, und inwieweit die Forderung an den/die Leser_in, die „Lebendigkeit der erzählten Geschichte“ (Iser 1994: 297) durch seine/ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen herzustellen, gewissermaßen zu einer Verschiebung der Rollen von Erzählerinstanz und Rezipient_in beiträgt, soll im Folgenden noch betrachtet werden. Zunächst ist es von Nöten, sich der Durchdringung von Text und Kultur noch etwas genauer zu widmen.

1.3 Zur Durchdringung von (visuellem) Text und Kultur

Die bisherigen Ausführungen haben bereits anklingen lassen, dass es sich bei visuellen Darstellungen jeglicher Art stets um „symbolische Formgebungen und damit verbundene Bedeutungszuschreibungen, also um Vorgänge der Bedeutungskonstitution“ (Hallet 2010: 41) handelt: „Wir verleihen auf der Grundlage kultureller Codes und individueller Erfahrungen dem Visuell Wahrgenommenen eine Bedeutung“ (ebd.). Um sich dem Phänomen dieser *kultureller Codes* ebenso wie der These, dass es sich bei Bildern um *kulturelle Produkte* handelt, anzunähern, stellt sich freilich zunächst einmal die Frage, was unter *Kultur* – nicht zuletzt in Hinblick auf den Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts – eigentlich zu verstehen ist – vor allem wenn die Metapher des Fremdsprachenunterrichts als „drittem Raum“, in dem „lernende Individuen und Texte aus verschiedenen Kulturen zusammentreffen“ (Hallet 2002: 38) weiterverfolgt werden soll.

In Abgrenzung zu einem auf Nationen bezogenen, homogenisierenden, essentialistischen Kulturbegriff, und als Reaktion auf das interkulturelle Paradigma, das auf der Gegenüberstellung von „Fremd-“ und „Eigenkultur“ beruht (vgl. dazu Altmayer 2006a: 46ff.), versteht Claus Altmayer Kultur vielmehr als ein

„Repertoire an Wissen, das wir mindestens zum Teil mit anderen gemeinsam haben, denn nur dann kommt auch eine gemeinsame Weltdeutung zustande, die der sozialen Interaktion zugrunde liegt.“ (Altmayer 2013: 19)

Verfolgt wird also die Ansicht, dass uns die Wirklichkeit nicht als unmittelbare „an sich seiende“ Wirklichkeit zugänglich ist, sondern dass

„wir diese Wirklichkeit [...] durch Sinngebungsprozesse in der sozialen Interaktion [...] selbst herstellen. [...] Dieses Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht – das ist [...] Kultur.“ (ebd.)

Kultur ist vor diesem Hintergrund also nicht an nationale Territorien gebunden, sondern offenbart sich vielmehr als eine vielstimmige und multiperspektivistische Handlungswelt (vgl. Hallet 2002:35), die aus unterschiedlichsten „Vorgängen kultureller Bedeutungsproduktion“ (Bachmann-Medick 1996 *zit. nach* ebd.) besteht. Im Mittelpunkt des hier verfolgten Kulturkonzepts steht demnach ein bedeutungs- und wissensorientierter Begriff von Kultur, wonach diese sich nicht auf Eigenschaften und „Mentalitäten“ bestimmter national definierter Gruppen bezieht, sondern vielmehr „auf die Prozesse und Ergebnisse diskursiver Bedeutungsaushandlung und insbesondere auf die dabei herangezogenen Bestände und Ressourcen eines (gemeinsamen) Wissens.“ (Altmayer 2013: 29)

Dieses kollektive Wissen ist nun eines, das sich im Rahmen der innerhalb einer Gemeinschaft zirkulierenden Texte, zu denen gemäß einem erweiterten Textbegriff auch Bilder und visuelle Literatur gehören, entfaltet, da in ihnen kollektiv gespeicherte Wissensbestände zum Ausdruck kommen – es wurde eingangs als das „kulturelle Wissen“ (Hallet 2008b: 171) einer Gesellschaft bezeichnet. Demgemäß definiert Urbich Kultur als

„Gesamtvorrat an Wirklichkeitsmedien [...], die diese Wirklichkeit hervorbringen [...]. Diese Wirklichkeitsmedien stehen in Traditionszusammenhängen, d.h. sie beziehen sich zugleich auf ihre eigene Geschichte und gehen aus dieser hervor.“ (Urbich 2010: 18)

Damit bildet Kultur als Bezugsgröße aber auch die Gesamtheit des für das Text- wie Medienverstehen vorausgesetzten Wissens, das in der Regel implizit bleibt, das aber im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts nicht als von vornherein gegeben angenommen werden kann. Vielmehr vollzieht sich Bedeutungsaushandlung hier im Wechselspiel unterschiedlichster komplexer und teils widersprüchlicher Deutungs- und Wertevorstellungen – Riedner spricht von Kultur als „Netz von Bedeutungen bzw. als 'selbstgesponnene[s] Bedeutungsgewebe“ (Geertz 1987 *zit. nach* Riedner 2015: 130), durch das Lernende sich im Unterricht ihren Weg bahnen. Ihre Manifestation erfahren diese kollektiven Wissensbestände – von denen zum einen Texte aller Art, und zum anderen Rezipient_innen in unterschiedlichster Weise Gebrauch machen – innerhalb *kultureller Deutungsmuster* wie im Folgenden dargelegt wird.

1.3.1 Kulturelle Deutungsmuster als gemeinsamer Wissensvorrat

Unter kulturellen Deutungsmustern lassen sich mit Altmayer intersubjektive, das heißt innerhalb einer sozialen Gruppe zirkulierende Wissensstrukturen formulieren, die die Grundlage für deren

Deutung von Wirklichkeit bilden:

„Wir deuten und schaffen die gemeinsame Welt und Wirklichkeit auf der Basis von Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben [...]. Soweit es sich bei diesen Mustern um überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität handelt, spreche ich von 'kulturellen Deutungsmustern', und den Bestand an 'kulturellen Deutungsmustern', der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht, nenne ich die 'Kultur' dieser Gruppe.“ (Altmayer 2006a: 51)

Gemein ist diesen kollektiven Wissensbeständen – den kulturellen Deutungsmustern – dass sie innerhalb der betreffenden Gruppe bzw. in Hinblick auf die Adressaten von Texten aller Art in der Regel implizit und selbstverständlich als allgemein bekannt vorausgesetzt werden, sie zeitgleich aber immerzu Gegenstand „kontroverser Deutungsprozesse“ (ebd.) werden können. Damit handelt es sich keineswegs um inhaltlich feststehende Wissensstrukturen, die allgemeine Gültigkeit für sich beanspruchen, sondern um Bedeutungszuschreibungen die immer wieder diskursiv ausgehandelt werden und dabei „im kollektiven Wissensfundus einer Gruppe vorhanden und dort textuell gespeichert und überliefert sind.“ (ebd.: 52) Altmayer betont in diesem Zusammenhang abermals, dass sich die Existenz kultureller Deutungsmuster eben nicht auf nationale Gruppen beschränkt, sondern dass diese vielmehr in *jeder* Form von sozialer Gruppe auftreten und somit den Grundstock der Definition einer Gemeinschaft bilden. So verfügen etwa auch Interessengemeinschaften, Vereine und Familien über bestimmte Deutungsmuster, von denen sie Gebrauch machen, um zu kommunizieren. Aus dieser Gesamtheit an Deutungsmustern – der Kultur - ergeben sich vielfältige Quellen, aus denen die einzelnen Mitglieder einer Gemeinschaft schöpfen:

„'Kultur' [...] wirkt eher als eine Art offener Fundus, aus dem sich die Individuen für die Deutung und Bewertung von Situationen, Texten usw. nach eigenem Gebrauch bedienen können.“ (ebd.)

Kulturelle Deutungsmuster, so lässt sich zusammenfassen,

- enthalten abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich
- dienen dazu, neue Erfahrungen, Texte und Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen
- sind im 'kollektiven' Bewusstsein einer sozialen Gruppe und nicht im kognitiven Apparat des Individuums verankert
- haben eine gewisse Konstanz und Stabilität und werden daher für kollektive Deutungsprozesse herangezogen (vgl. Altmayer 2002: 16)
- werden selbst immer wieder zum Gegenstand diskursiver Aushandlungsprozesse (vgl. Altmayer 2006a: 51)

Wenn nun also das höchste Ziel fremdsprachlichen Unterrichts die Fähigkeit zur Teilhabe an in der

fremden Sprache geführten Diskursen ist, diese Diskurse einerseits multimodaler Natur sind und diese Multimodalität kultureller Diskurse „überhaupt erst der Grund [ist], warum Bilderverstehen und dem Umgang mit Bildern im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Bedeutung zukommt“ (Hallet 2010: 29), diese Diskurse andererseits auf Basis kultureller Deutungsmuster funktionieren, so müssen Lernende zum Umgang mit eben diesem kollektiven Wissensvorrat befähigt werden. Altmayer spricht in diesem Zusammenhang von *kulturellem Lernen*:

„Von 'kulturellem Lernen' soll also dann die Rede sein, wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit 'Texten' (in einem sehr weiten Sinn von Kommunikationsangeboten aller Art) über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können.“ (Altmayer 2006a: 55)

Kulturelles Lernen, so Altmayer, gestaltet sich im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts als insofern spannend, als hier eine besondere Art der Interaktion zwischen einem/r fremdsprachigen Rezipient_in und einem (potenziell) deutschsprachigen Text stattfindet: Einerseits „auf der kulturalistischen Ebene der Texte und Diskurse selbst“ (ebd.: 54), da Rezipient_innen hier aufgefordert werden, die im Text enthaltenen Deutungsmuster zu dekodieren um zu einer adäquaten „Sinnzuschreibung zu kommen; andererseits „auf der Ebene der konkreten und empirischen Verstehensprozesse konkreter und empirischer Individuen“ (ebd.), die auf die ihnen jeweils verfügbaren Deutungsmuster angewiesen sind, um dem Text einen für sie subjektiv befriedigenden Sinn beizumessen. Da diese beiden Ebenen teils eklatant voneinander abweichen können, ist es laut Altmayer Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, kulturelles Lernen im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit Diskursen und den in ihnen enthaltenen Deutungsmustern zu ermöglichen. Dabei wird Literatur gemeinhin das Potenzial bescheinigt, „uns die Chance zu einem neuen Blick auf die Welt, d.h. auf die kulturellen Deutungsmuster, mit denen wir die Welt aus und für uns zurechtlegen“ (Dobstadt/Riedner 2011: 8), zu geben:

„Durch ihre besondere Sprache und Darstellungsweise vermag die Literatur auf diese Deutungsmuster aufmerksam zu machen, sodass wir sie reflektieren, bearbeiten und verändern können.“ (ebd.)

Es wird sich zeigen, inwieweit dies auch auf Literatur in Bildern, die ja nicht auf sprachlichen, sondern auf rein visuellen Zeichen basiert, zutrifft.

1.3.2 Kulturelle Deutungsmuster als präsupponierter Wissensbestand

Nun soll sich diese Arbeit jedoch nicht mit Folgerungen zu einer Didaktik der Auseinandersetzung mit Kulturellen Deutungsmustern in der unterrichtlichen Praxis beschäftigen, sondern stellt mitunter

die Frage, welches (kulturelle) Hintergrundwissen *überhaupt* von Nöten ist, um einen (visuellen) Text *angemessen* (vgl. Altmayer 2002: 10) rezipieren zu können. Schließlich geht Altmayer davon aus, dass Lernende des Deutschen zunächst *nicht* über die Kenntnis der von den Texten geforderten Wissensbestände verfügen und diesen somit keinen *angemessenen* Sinn zuschreiben können – eine These, die im Laufe dieser Arbeit noch auf den Prüfstand gestellt wird. Dabei impliziert der Altmayer'sche Begriff der *Angemessenheit* insofern einen gewissen normativen Verstehensbegriff, als dass damit gemeint ist, dass Lernende den im Text erhobenen Geltungsansprüchen gerecht werden, „diese Geltungsansprüche also entweder begründet bestreiten oder begründet akzeptieren.“ (ebd.) Interesse einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache ist dabei nicht das Bestreben, „Texte im Hinblick auf ihren ‘Sinn‘ oder ihre ‘Bedeutung‘ zu interpretieren, sondern die Verstehensprozesse, bei denen im alltäglichen Umgang mit den Texten diesen eine Bedeutung zugewiesen wird“ (Altmayer 2004: 246) nachzuvollziehen. Um diese Prozesse der Bedeutungszuschreibung offenzulegen, hat sie es sich zum Anliegen gemacht, das in (deutschsprachigen) Texten vorhandene und als selbstverständliche angenommene Hintergrundwissen mittels textanalytischer Verfahren zu rekonstruieren und explizit zu machen. Dabei muss Altmayer selbst eingestehen, dass die Identifizierung kulturellen Wissens von *nicht* kulturellem Wissen mitunter nicht leicht fällt, gibt es dafür doch keine objektiven Kriterien: „[...] vielmehr handelt es sich bei diesem Prozess der Identifizierung um einen Akt der Deutung durch ein Forschersubjekt“ (Altmayer 2004: 250), den es „im weiteren Verlauf der Analyse zu überprüfen und in Richtung einer intersubjektiven Plausibilität und Nachprüfbarkeit hin zu transzendieren gilt.“ (ebd.) Werkzeug dieses Unternehmens ist die Kulturwissenschaftliche Textanalyse, deren praktische Umsetzung – und damit deren Grenzen und Potenziale – in Kap. 2 erprobt wird (s. auch 1.3.3.3).

Um sich der Offenlegung dieses lebensweltlichen wie kulturellen Hintergrundwissens, dessen Kenntnis Bilder – näher: visuelle Literatur – ihren Rezipient_innen unterstellen, zunächst noch theoretisch anzunähern, ist es an der Zeit, den Begriff der *Präsuppositionen* einzuführen: In ihnen manifestiert sich das allgemeine Hintergrundwissen, mit denen potenzielle Rezipient_innen an Texte jeglicher Art herangehen und die von den Texten gleichsam als allgemein bekannt vorausgesetzt werden. So *präsupponieren* Texte das Wissen um Textsorten und die damit einhergehende jeweilige kommunikative Funktion, ohne dass dies üblicherweise explizit kommuniziert würde; sie machen Gebrauch von einem Wissen um Autoren und situatives wie thematisches Hintergrundwissen:

„Texte enthalten vielfältige Instruktionen an einen potenziellen Rezipienten, dieses lebensweltliche Hintergrundwissen zu aktivieren und für den Rezeptions- und Verstehensprozess fruchtbar zu machen.“ (Altmayer 2002: 11)

Bilder als Texte verlangen von Rezipient_innen sie überhaupt als Bilder und somit als Kommunikationsangebote, und die darauf abgebildete Wirklichkeit als bloß abgebildete zu erkennen. Ebenso setzen sie das Wissen um Sorten bildhafter Kommunikation (Werbung, Piktogramme, Gemälde oder eben *sequential art*) voraus und beinhalten intertextuelle Verweise. (vgl. Altmayer 2004: 243) Schließlich appellieren sie an ihre Rezipient_innen, ihr kulturelles Wissen zu aktivieren. Löffler merkt an, dass Bilder in der visuellen Kultur stets im Plural“ (Löffler 2014: 123) existieren: Sie sind

„eingebettet in kulturelle Praktiken, gerahmt von Sinnerwartungen und geformt durch Ideologien. Sie stehen immer schon im Austausch, in Relation zu anderen Bildern, Texten und Räumen.“ (ebd.)

Bildverstehen hat vor diesem Hintergrund weniger mit „einem bildästhetischen Spezialwissen“ (Hallet 2010: 44), denn mit einem „kulturellen Sehen“ (ebd.) zu tun – ein Sehen, das zuvor als an Diskurse gekoppelt bezeichnet wurde. In Hinblick auf eine konkrete Praxis des *Deutungsmuster-Lernens* im Umgang mit Texten aller Art, schlägt schlägt Altmayer, in Anlehnung an Gerhard Neuners *Katalog universeller Daseinserfahrungen*, der auf der Annahme einer grundlegenden Funktionen kultureller Muster hinsichtlich Sinnstiftung und Orientierung basiert, vier „Klassen kultureller Muster“ (Altmayer 2015: 28) vor:

- (1) kategoriale Muster, die der Kategorisierung, Klassifizierung und Positionierung von Menschen dienen
- (2) topologische Muster, die der (geographischen, geopolitischen u.a.) Orientierung im Raum dienen
- (3) chronologische Muster, die der Orientierung in der Zeit dienen, wobei zwischen „temporalen“ Mustern - das heißt auf Vorstellungen von Zeitabläufen bezogene, und „mnemologischen“ Mustern - das heißt auf „Erinnerungsorte“, „mit denen Vergangenheit in der Gegenwart repräsentiert ist“ (ebd.) bezogene, unterschieden wird
- (4) axiologische Muster, mit deren Hilfe wir Wertungen vornehmen (vgl. Altmayer 2015: 28 bzw. Altmayer 2014: 30f.)

Texte aller Art, so Altmayers These, machen von diesen Mustern Gebrauch und unterstellen ihren Rezipient_innen das Wissen um ihre unterschiedlichen Wirkungsweisen. Dabei gestaltet sich die Auseinandersetzung mit literarischen Texten – zu denen gemäß des hier verfolgten Literaturbegriffs auch visuelle Spielarten wie die Graphic Novel gehören – als besonders interessant, da in ihnen diese Muster nicht nur „selbstverständlich und implizit verwendet und stabilisiert“ (Altmayer 2014: 33), sondern vielmehr „explizit verhandelt, reflektiert und weiterentwickelt werden.“ (ebd.)

Auch Hallet geht in seinen Ausführungen zum *kulturellen Sehen* davon aus, dass visuelle Texte von

kulturellen Codes Gebrauch machen, die sich mit Roland Posner als „eine Menge von Signifikanten, eine Menge von Signifikaten und eine Menge von Regeln, die diese einander zuordnen“ (Posner 2003: 42), beschreiben lassen. Das gemeinsame Wissen um diese *kulturellen Codes* ist auch in dieser Auffassung konstitutiv für die gemeinsame *Kultur* einer Gruppe (vgl. Hallet 2008b: 174). Wie hoch der Grad an kultureller Codierung von Bildern ist, soll ein kurzer Exkurs in Roland Barthes' *Rhetorik des Bildes* ersichtlich machen.

1.3.2.1 Exkurs: Rhetorik des Bildes

Die Ausführungen des Philosophen und Zeichentheoretikers Roland Barthes beruhen auf der Frage nach der Analogie von Bild- und Sprachzeichen. In seiner Schrift „Rhetorik des Bildes“ lenkt er seinen Fokus, auf das folgende Erkenntnisinteresse: „Wie gelang der Sinn ins Bild? Wo endet der Sinn? Und falls er endet, was liegt *jenseits* von ihm?“ (Barthes 2015: 93) Barthes entwickelt im Folgenden die Methode einer „Spektralanalyse der Botschaften“, die ein Bild enthalten kann und aus denen Bilder ihm zufolge bestehen. Ausgangspunkt ist die These, dass auch visuelle Darstellungen sprachanaloge Strukturen aufweisen. Anders gesagt: Auch Bilder können Aussagen sein und haben damit eine eigene Rhetorik. In seiner Untersuchung von Text-Bild Relationen im Werbebild unterscheidet er zwischen drei Botschaften: (1) Einer *sprachlichen Botschaft*, die aus Denotationen und Konnotationen besteht, (2) einer *nicht kodierten ikonischen Botschaft*, die aus den abgebildeten Gegenständen besteht; Barthes spricht hier vom „denotierten Bild“ (ebd.: 103), einem „buchstäblichen Bild“, das gewissermaßen aus dem besteht, „was vom Bild übrig bleibt, wenn man (geistig) die Konnotationszeichen ausgelöscht hat (ebd.) und (3) einer *kodierten ikonischen Botschaft*, die er als *kulturelle Botschaft* beschreibt und die aus den Begleitvorstellungen besteht, auf die wir aufgrund unseres (kulturellen, ästhetischen u.a) Kontextwissens in der Rezeption eines Bildes zurückgreifen:

„Sie spricht gleichsam eine durch Konnotationen geprägte Metasprache, die den Sinn bzw. die Bedeutung des Bildes bestimmt und die Richtung(en) vorgibt, in denen die Betrachter die Bildbotschaft dechiffrieren.“ (Friedrich/Schweppenhäuser 2010 [ONLINE])

Dabei weist Barthes darauf hin, dass das Empfangen der drei Botschaften in der Rezeption – er spricht von „der Lektüre“ (Barthes 2015: 98) visueller Darstellungen – synchron abläuft: „Der Betrachter des Bildes rezipiert *gleichzeitig* die perzeptive und die kulturelle Botschaft [...]“ (ebd.)

Demonstriert wird die Spektralanalyse der Botschaften anhand eines Werbebildes des Teigwarenherstellers *Panzani* (s. Abb.1):

„Teigwarenpakete, eine Dose, ein Beutel, Tomaten, Zwiebel, Paprikaschoten, ein Pilz, all das quillt in gelben und grünen Farbtönen auf rotem Hintergrund aus einem halbgeöffneten Einkaufsnetz“

(ebd.: 94)



Abb. 1 Panzani Werbung

Da die sprachliche Botschaft für den weiteren Verlauf dieser Arbeit – die sich ja mit textlosen Bilderfolgen beschäftigt – keine Rolle spielt, soll sie hier nur insofern erwähnt werden, als dass deren erfolgreiche Codierung zunächst nur die Beherrschung der französischen Sprache erfordert. Zeitgleich weist der Eigenname *Panzani* eine zusätzliche Bedeutungsebene auf, verweist er doch nicht nur auf den Namen der Firma sondern auf eine gewisse „Italienität“ (ebd.), die Barthes als zutiefst „'französisches' Wissen“ (ebd.: 96) beschreibt, da in Italien die Konnotation des Namens – als „italienisch' - wohl nicht augenscheinlich wäre (vgl. ebd.).

Was die visuelle Ebene und zunächst die erfolgreiche Lektüre der nicht kodierte ikonischen Botschaft – des denotierten Bildes – betrifft, wird kein anderes Wissen benötigt, „als das mit unserer Wahrnehmung verknüpfte“ (ebd.: 97) – dieses wurde zuvor als *biologisches Umgebungssehen* bezeichnet und beschränkt sich hier auf das visuelle Wahrnehmen der abgebildeten Gegenstände:

Barthes spricht wie erwähnt von den „Buchstaben des Bildes.“ (ebd.: 98)

Für die hier verfolgte Fragestellung ist jedoch die dritte Botschaft die interessanteste, da sie von einer Vielzahl an kulturellen Codes, von denen zuvor die Rede war, Gebrauch macht:

„Hier zunächst [...] die Vorstellung, daß es sich bei der abgebildeten Szene um eine Rückkehr vom Markt handelt; dieses Signifikat bedingt selbst wieder zwei euphorische Werte: den der Frische der Produkte und den der häuslichen Zubereitung, für die sie bestimmt sind; sein Signifikant ist das halbgeöffnete Netz, das die Zutaten wie 'beim Auspacken' auf den Tisch kollern lässt.“ (ebd.: 95f.)

Das Wissen um diese Konnotationen ist nun eines, das nach Barthes „in den Bräuchen einer sehr weitreichenden Zivilisation verankert ist.“ (ebd.: 96) Mit Altmayers Konzept der *kulturellen Deutungsmuster* könnte man sagen, dass der Text den Rezipient_innen das Wissen um die Frische der am Markt verkauften Produkte unterstellt, die gleichsam in Kontrast zur Massenware im Supermarkt stehen und von der sich *Panzani* abgrenzen zu wollen scheint – zur heutigen Zeit, würden eventuell noch die Konnotationen *bio* und *regional* dazukommen, die für einen gewissen *Lifestyle* stehen.

Als weiteres konnotiertes Zeichen bezeichnet Barthes das Zusammentreffen der drei Farben rot, grün und gelb in Gestalt von Paprika, Tomate und Pasta, das auf das Signifikat *Italienität*, von dem zuvor schon die Rede war, verweist und das „auf der Kenntnis gewisser touristischer Stereotype beruht.“ (ebd.) Schließlich verweist das Werbebild noch auf zwei weitere Signifikate, die auf eine höhere Abstraktionsebene zielen: Einerseits auf die „Vorstellung eines totalen Küchenservices“ (ebd.) seitens des Herstellers *Panzanis*, andererseits auf das malerische „Stillleben“ – sind die einzelnen Produkte doch ebenso angeordnet, wie in künstlerischen Gemälden dieser Tradition. Hierbei handelt es sich mit Barthes um „hochgradig kulturelles Wissen.“ (vgl. ebd.) Die letzte Information, auf die das Bild verweist, ist schließlich jene, dass es sich dabei um ein Werbebild handelt. Dabei merkt Barthes an, dass „die Zahl der Lektüren ein und desselben Lexie (ein und desselben Bildes) für jeden einzelnen verschieden ist“ und von dem in der Lektüre jeweils angewandten Wissen abhängig ist.

Da sich Barthes Ausführungen auf das unbewegte Einzelbild beschränken und wir es im Umgang mit Graphic Novels jedoch mit Bildserien zu tun haben, die ihre Bedeutung erst im Zusammenspiel völlig entfalten, soll seine „Rhetorik des Bildes“ an dieser Stelle nicht weiter ausgeschöpft werden. Dennoch lässt sich festhalten, dass sich in der Spektralanalyse Barthes jene Wissensbestände manifestieren, die als Präsuppositionen – um zur Terminologie Altmayers zurückzukehren – in den Text eingehen ohne dass dies explizit thematisiert würde. Anders gesagt: Texte unterstellen ihren Rezipient_innen das Wissen um die verschiedenen Ebenen der ihnen enthaltenen Botschaften. Je nach Wissensstand der Betrachter_innen, fällt die Botschaft des (Werbe-)Bildes verschieden produktiv aus.

1.3.2.2 Kritik bildsemiotischer Ansätze

Die Auseinandersetzung mit bildsemiotischen Ansätze, die auf der Annahme einer Analogie von Sprach- wie Bildzeichen beruht, stößt jedoch insofern an ihre Grenzen, als dass die damit einhergehende Vorstellung einer Grammatikalität von Bildern – im Sinne der Möglichkeit, Bilder

ebenso wie Sprache in ihre Teilelemente zu zerlegen – bei näherer Betrachtung einige Probleme aufweist: Zum einen impliziert die Funktionalität einer Grammatik als Regelsystem, dass die Einteilung verbaler Äußerungen in (grammatikalisch) „richtig“ und (grammatikalisch) „falsch“ ermöglicht, dass dies auch für Bilder gelte – dem ist jedoch nicht so: „Zwar gibt es zweifellos grammatisch korrekte und grammatisch falsche Sätze, aber es gibt nicht im selben Sinn grammatisch korrekte und grammatisch falsche Bilder.“ (Altmayer 2004: 237) Ein weiterer Kritikpunkt zielt darauf, dass das emotionale Wirkungspotenzial von Bildern in der Zerlegung in ihre Einheiten verloren gehe.

Der meines Erachtens wichtigste Kritikpunkt liegt jedoch in einer Tatsache, die bis jetzt schon angesprochen aber noch nicht ausgeführt wurde und die für den weiteren Verlauf dieser Arbeit eine beträchtliche Rolle spielt: Nämlich, dass die *Bedeutung* eines (visuellen) Textes diesem trotz aller von ihm unterstellten Wissensbestände, nicht inhärent enthalten ist: „[...] sie muss vielmehr im Akt der Rezeption eines Kommunikationsangebots vom Rezipienten immer wieder neu hergestellt werden.“ (Altmayer 2004: 237.) Anders gesagt: Bildverstehen vollzieht sich im Wechselspiel, einem „dialogischen Prozess“ (Altmayer 2002: 10), zwischen den im visuellen Text enthaltenen Wissensbeständen – den Präsuppositionen - und den Wissensstrukturen des/der Rezipient_in: „Dabei wird deutlich, dass Lesen nicht bedeutet, dass man dem Text Informationen wie aus einem Behälter entnimmt, sondern dass man ihm Wissen, Gedanken und Gefühle zur Verfügung stellen muss.“ (Bredella 2007: 54) Dass das, was der Literaturdidaktiker Lothar Bredella hier über Erzählliteratur sagt in ebenso großem Maße auf visuelle Texte zutrifft, soll im Folgenden ersichtlich werden.

1.3.3 Zur Interaktion von visuellem Text und Rezipient_in: Rezeptionsästhetische Ansätze

Konzentrierten sich die bisherigen Ausführungen vor allem auf die im (visuellen) Text angelegten Wissensstrukturen, so soll der Fokus nun auf die Rolle des/r Rezipient_in gelegt werden. Wenn auch die in der Textstruktur verankerten Bestände vielfältiger Natur sind, so werden sie doch erst durch die Person des/r Leser_in aktiviert: Bredella wählt dafür die Metapher des Textes als „eine Partitur, die zum Mitspielen auffordert.“ (Bredella 2007: 54) Die Fokussierung weg vom Text und hin zur Rolle des/r Rezipienten_in folgt rezeptionsästhetischen Ansätzen, welche unweigerlich mit dem Namen Wolfgang Iser verbunden sind. Iser folgt der Ansicht, dass „ein Text überhaupt erst zum Leben erwacht, wenn er gelesen wird.“ (Iser 1979: 228) Im Mittelpunkt seiner Betrachtungen steht daher das Verhältnis von Text und Rezipient_in; erst durch die Lektüre werde ein Text aktualisiert:

„Bedeutungen literarischer Texte werden überhaupt erst im Lesevorgang generiert; sie sind das

Produkt von Interaktion von Text und Leser und keine im Text versteckten Größen, die aufzuspüren allein der Interpretation vorbehalten bleibt.“ (ebd.: 229)

Textverstehen ist demnach kein passiver Akt einer im Text enthaltenen Sinnentnahme, sondern vielmehr ein aktiver, konstruktiver und dialogischer Prozess der Bedeutungskonstruktion. Da Texte keine „wirklichen Gegenstände“ (ebd.: 232) hervorbringen, gewinnen sie ihre Wirklichkeit erst dadurch, dass sie in der Rezeption, in der „Einbildungskraft [ihrer] Leser_[innen]“ (ebd.: 248) - zum Leben erweckt werden. Dies gilt ebenso für visuelle Darstellungen: Dehn spricht in diesem Zusammenhang von „Sehen nicht als Vorgang des Abbildens, sondern als Konstruktionsprozess“ (Dehn 2014: 127) und sie führt aus:

„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.)

Dies bedeutet also, dass die Elemente, aus denen sich visuelle Darstellungen zusammensetzen, nicht *per se* bedeutungstragend sind, sondern ihre Bedeutung erst in der Aktivierung und konkreten Vorstellung der Rezipient_innen erlangen - „sie ergibt sich vielmehr erst aus der deutenden Interaktion zwischen Bild und dem Bildbetrachter und wird [...] mit jedem Rezeptionsprozess immer wieder neu hergestellt.“ (Altmayer 2004: 243) Wie bedeutsam unsere Vorerfahrung bei der Rezeption und Interpretation von visuellen Darstellungen ist, macht Koreik anhand des *Kanizsa-Dreiecks* des italienischen Psychologen Gaetano Kanizsa deutlich:

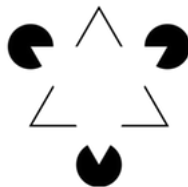


Abb. 2 Kanizsa Dreieck

Auf die Frage, was hier zu sehen sei, antwortete der weitaus größte Teil der Proband_innen des „Kanizsa-Experiments“ zwei Dreiecke zu sehen. Tatsächlich zeigt die Abbildung aber lediglich drei unvollständige Dreiecke und drei Kreise, bei denen jeweils ein Segment fehlt:

„Kaum ein anderes Beispiel macht deutlicher klar, wie wir von dem Hintergrund unserer Erfahrungen (und Sehgewohnheiten) Ergänzungen vornehmen, um zu einem 'sinnvollen' Sehergebnis zu kommen. Unser Gehirn ergänzt vertraute Konturen der wahrzunehmenden Strukturen mit gespeicherten Bildern aus dem Langzeitgedächtnis, die bei einem anderen Beispiel durchaus auch durch kulturelle Vorerfahrungen geprägt sein können.“ (Koreik 2011: 599)

Dass wir bei jedem Sehen wie bei jedem Lesen gleichsam auf unseren eigenen (kulturellen) Erfahrungsschatz zurückgreifen, gestaltet sich in der Beschäftigung mit visueller Literatur als umso spannender, muss Bedeutung hier doch nicht nur in Bezug auf das Einzelbild hergestellt, sondern

die einzelnen *panels* in ihrer Gesamtheit vielmehr als konstitutiv für den Gehalt der erzählten Geschichte interpretiert werden. Saalbach weist darauf hin, dass sich literarisches Verstehen demnach nicht nur auf die Eigenschaften der Texte, sondern ebenso auf unsere Einstellung ihnen gegenüber bezieht (vgl. Saalbach 2015: 48). Dabei fällt die Textlektüre umso produktiver aus, je *unbestimmter* ein Text ist (vgl. Iser 1979: 233). Durch diesen Grad an *Unbestimmtheit*, wird der/die Leser_in angeleitet, das, was der Text offen hält, mit eigenem Inhalt zu füllen:

„Jeder literarische Text zeichnet sich aus durch das Wechselspiel von Bestimmtheit, also dem, was der Text explizit mitteilt, und Unbestimmtheit, also dem, was der explizit ausspart.“ (Saalbach 2015: 50)

Um Kohärenz herzustellen, muss der/die Rezipient_in „sowohl die Bestimmtheit als auch die Unbestimmtheit aus der Abstraktion des Textes in konkrete Vorstellung verwandeln.“(ebd.) Dabei kommt dem Iser'schen Begriff der *Leerstelle* eine zentrale Rolle zu:

„Als sie selbst lassen sie sich [...] nicht beschreiben, denn als „Pausen des Textes“ sind sie nichts; doch diesem „nichts“ entspringt ein wichtiger Antrieb der Konstitutionsaktivität des Lesers. Immer dort, wo Textsegmente unvermittelt aneinander stoßen, sitzen Leerstellen, die die erwartbare Geordnetheit des Textes unterbrechen.“ (Iser 1994: 302)

Leerstellen manifestieren sich innerhalb literarischer Texte etwa in erzählerischen Schnitttechniken oder wenn mehrere Handlungsstränge parallel laufen; oder auch dann, wenn der Text Beschreibungen offenlässt. Sie können auf der Ebene der Narration, der Figuren, der Handlung, der Leserrolle, der Textsyntax, der Textpragmatik sowie der Textsemantik liegen. Der Akt des Lesens gestaltet sich vor diesem Hintergrund als permanentes Auffüllen bzw. Beseitigen von Leerstellen, im Zuge dessen Rezipient_innen ihre eigenen Wissensbestände aktivieren, erproben und revidieren. Dabei projiziert der/die Rezipient_in neue Informationen fortwährend auf das aus der bisherigen Lektüre Erinnernte und konstruiert Vermutungen bezüglich des möglichen Fortgangs: „Erst die Leerstellen gewähren einen Anteil am Mitvollzug und an der Sinnkonsitution des Geschehens.“ (Iser 1979: 236) In Hinblick auf die Graphic Novel werden die Iser'schen Leerstellen fast physisch erfahren, schafft der Schnitt zwischen den einzelnen *panels* doch ein „Netz von Beziehbarkeiten, durch das sich die Segmente bzw. Bilder wechselseitig bestimmten“ (Iser 1994: 303). Der/die Leser_in ist demnach gefordert, diese Verbindungen und damit die „Lebendigkeit der erzählten Geschichte“ (ebd: 297) durch seine/ihre Vorstellungskraft herzustellen - „Er beginnt mit den Figuren zu leben und steht mit ihnen die Ereignisse durch, von denen sie betroffen sind.“ (ebd.)

Iser beschreibt die Unbestimmtheit eines Textes demnach als dessen Wirkungsbedingung (vgl. Iser 1979: 240): Im Akt des „Normalisierens“ (vgl. ebd.: 233) dessen, was ein Text ausspart, ist der/die Rezipient_in völlig auf seine/ihre eigenen Erfahrungen und Weltvorstellungen angewiesen. Damit erlaubt die Vervollständigungsleistung mit dem Ziel, Leerstellen zu füllen und

Unbestimmtheitsbeiträge zu konkretisieren, „die Adaptierbarkeit des Textes an höchst individuelle Leserdispositionen.“ (ebd.: 234) Da diese Leserdispositionen und damit die Zuschreibungen, die Rezipient_innen zu Texten vornehmen, wie erwähnt kulturell, sozial und sprachlich determiniert sind, wird „die jeweilige konkrete Werkvorstellung [...] durch die Individualität des Lesers konditioniert.“ (Saalbach 2015: 51)

Wie lassen sich nun die bisherigen Ausführungen zum kreativ-konstruktiven Anteil des/r Leser_in in Hinblick auf visuelle Literatur konkretisieren? Dass der/die Rezipient_in im Akt der Vervollständigung des Fehlenden auf seinen Erfahrungsschatz angewiesen ist, impliziert hier gewissermaßen die Verschiebung von Erzählerinstanz und Leserrolle, wie im Folgenden ersichtlich wird.

1.3.3.1 Leerstellen in der Graphic Novel: Der/die Lesende als Co-Autor_in

Der Stellenwert eines literarischen Textes ergibt sich mit Iser aus der Tatsache, dass er „weder bestimmte reale Gegenstände expliziert noch solche hervorbringt“ (Iser 1979: 233). Er unterscheidet sich von den realen Erfahrungen des/r Lesenden dadurch, dass er „Einstellungen anbietet und Perspektiven eröffnet, in denen eine durch Erfahrung gekannte Welt anders erscheint.“ (ebd.) Einmal mehr soll hier die These vertreten werden, dass die (textlose) Graphic Novel, die Gegenstand dieser Forschungsarbeit ist, sich vor diesem Hintergrund als nicht minder literarischer Text erweist, als es die Erzählliteratur tut. Gerade durch ihre visuelle Erzählweise offenbart sie das Potenzial, die Aktivität der Leser_innen in besonderem Maße herauszufordern und damit einen Perspektivenwechsel anzuregen.

So offenbaren sich Unbestimmtheitsbeiträge und Leerstellen in der textlosen Graphic Novel bereits auf struktureller Ebene - in der Frage nach Erzählerinstanz und Rezipient_in:

„Zwar bringt sich der Autor/die Autorin (Szenarist/in, Zeichner/in) deutlich ein, nicht nur über Inhalt und die Erzählstruktur, sondern auch z.B. über den visuellen Stil, über die Perspektive, über Nähe und Ferne der Betrachter/innen zum Geschehen, gegebenenfalls über einen subjektiven Blick (eines Akteurs/einer Akteurin) usw. - aber ein Erzähler / eine Erzählerin im eigentlichen Sinn, [...] ist er/sie nicht.“ (Grünwald 2014: 37)

Vielmehr zwingt der/die Autor_in, den/die Leser_in die Rolle des/der Augenzeug_in, des/der Beobachter_in und Voyeur_in einzunehmen. Zeitgleich liefert er/sie ein „Geflecht von Zeichen“ (ebd.: 38), das der/die Lesende mithilfe seines/ihres Erfahrungswissen als Wert im narrativen Kontext aller Zeichen zu deuten hat (vgl. ebd.). Denn, so Iser:

„Wenn der Leser die ihm angebotenen Perspektiven des Textes durchläuft, so bleibt ihm nur die

eigene Erfahrung, an die er sich halten kann, um Feststellungen über das vom Text vermittelte zu treffen.“ (Iser 1979: 232)

Grünewald vergleicht den/die Rezipient_in einer Bildgeschichte mit einem/r Detektiv_in, der/die nach Indizien sucht, die ihm/ihr Informationen über den Fortgang der erzählten Geschichte geben (vgl. Grünewald 2000: 41). Dabei kommt der Deutung von Körpersprache der handelnden Personen besondere Bedeutung zu, geht mit dieser doch „die Interpretation des äußeren wie des inneren Geschehens [...], das emotionale Erfassen von Stimmung und Atmosphäre, die Deutung des Verweischarakters mancher Zeichen“ (Grünewald 2014: 38) einher. Während die klassische Textliteratur das erzählende Präteritum benützt und somit eine gewisse Distanz zur Lesezeit schafft, sind die Bilder der Graphic Novel stets aktuell und präsent vor den Augen des/der Betrachter_in: „Einerseits ist so eine gewisse Distanz zwischen der Welt der Betrachter/innen und dem Gezeigten gegeben; andererseits kann die [...] aktive Interpretation wiederum Nähe erzeugen“ (ebd.: 40). Dies führt in der Folge dazu, dass sich der/die Betrachter_in schnell mit den Akteur_innen identifizieren kann. Der/die Lesende hat so konkreten Anteil an der Geschichte: Das statische Bild fungiert dabei als *Angebot*; „erst seine Wahrnehmung und Deutung lassen es tatsächlich zum 'Bild' im Kopf werden“ (ebd.). Die Literatur in Bildern verlässt sich so auf die Kombinationsgabe der Betrachter_innen und auf deren Fähigkeit, die Leerstellen innerhalb und zwischen den einzelnen *panels* durch ihre Vorstellungskraft zu füllen, Unbestimmtheitsbeiträge zu beseitigen und den Gehalt der erzählten Geschichte zu interpretieren. Dabei geht es im Gegensatz zum Einzelbild „über die Darstellung hinaus um ein Geschehen“ (ebd.). Aktion wie Handlung müssen aus dem Dargestellten gelesen werden: „Inhaltlich wie emotional konstruieren die Betrachter/innen, der Bildfolge auf der Spur, das Gezeigte als Prozess, als Handlung – wie ein Theaterstück, wie einen Film im Kopf.“ (ebd.: 41)

Nun meint die Offenheit des Iser'schen Leerstellen- wie Unbestimmtheitsbegriffs, der aus den Leser_innen gewissermaßen Co-Autor_innen macht, aber dennoch nicht, dass (visuelle) Texte fortan der völlig willkürlichen und subjektiven Bedeutungsausstattung ihrer Rezipient_innen unterworfen sind. Zum einen, da Autorinnen und Autoren gemeinhin eine/n „zeit- und kulturgleichen Betrachter/in im Sinn [haben], dem/der er/sie zutrau[en], mit seinem/ihren Erfahrungswissen, das die Darstellung trägt, zu korrespondieren“ (ebd.: 38) – in Anlehnung an Altmayer wurde bereits dargelegt, dass Texte ihren Rezipient_innen das Wissen um die (kulturellen) Deutungsmuster, von denen sie Gebrauch machen, unterstellen – und zum anderen, da jeglicher Akt der Kommunikation – und somit auch jener zwischen Text und Rezipient_in - auf gewissen Spielregeln beruht: Im Falle der visuellen Literatur meint dies etwa, dass sich der Gehalt der erzählten Geschichte nicht durch das Addieren der unterschiedlichen Einzel*panels* entfaltet, sondern

nur durch das verknüpfende und synthetisierende Lesen (vgl. Grünewald 2000: 41), wobei davon auszugehen ist, „dass die Bildfolge mithin alles, was dem Auge geboten wird, narrative Funktion hat und zur Erzählung der Geschichte beiträgt.“ (ebd.) Diese *Appellstruktur* des Bildes, die uns anweist, das gesamte Spektrum unseres (kulturellen) Hintergrundwissens zu aktivieren, soll im Folgenden noch einmal näher betrachtet werden.

1.3.3.2 Zur Appellstruktur von (visuellen) Texten

Wenn auch die *Leerstellen* eines Textes zu einem dynamischen Kommunikationsprozess anregen, und „das Verschwiegene den Anreiz für die Konstitutionsakte des Lesers bildet“ (Nünning 2010: 144), so erfährt diese Konstitutionsakte durch „das im Text Formulierte und perspektivistisch Ausgestaltete“ (ebd.) ihr Kontrollorgan. Iser's Annahme der Unbestimmtheit eines Textes, meint somit nicht, dass Rezipient_innen dazu aufgefordert wären, die Leerstellen eines Textes mit je „eigenem“ Sinn zu füllen und so zu einer rein subjektiven und persönlichen Textdeutung zu kommen. (vgl. Altmayer 2004: 185f.) Er bezieht seine Ausführungen vielmehr auf einen *impliziten Leser*, welchen er folgendermaßen definiert: Der implizite Leser „verkörpert die Gesamtheit an Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingungen anbietet“ (Iser 1994: 60), und ist somit „in der Struktur der Texte selbst fundiert“ (ebd.). Er ist dabei nicht mit der im Text angelegten Erzählerperspektive gleichzusetzen, sondern meint vielmehr die im Text angelegten Bedingungen der Bedeutungsherstellung durch den/die Rezipienten_in. Saalbach beschreibt den *impliziten Leser* demgemäß als

„die Summe der sprachlichen und konstruktiven Besonderheiten literarischer Texte [...], die die Aufmerksamkeit des Lesers einfordern sowie seine aktive Beteiligung an der Konstitution von Bedeutung des Gelesenen.“ (Saalbach 2015: 51)

Im Falle der visuellen Literatur, die nicht auf sprachlichen, sondern auf rein visuellen Zeichen beruht, meint dies mitunter, die Aufmerksamkeit nicht nur auf das *was* der Darstellung, sondern auf das *wie* zu legen – ein Aspekt, der in diesen Ausführungen noch näher ausgeführt wird (vgl. 1.4 Lernziel: Visual Literacy & Symbolische Kompetenz).

Damit richtet sich das Konzept des impliziten Lesers, das Iser selbst als „transzendentes Modell“ (Iser 1994: 66) beschreibt, auf das, was er als die *Appellstruktur der Texte* definiert. Altmayer weist darauf hin, dass im Begriff der Appellstruktur

„der Prozesscharakter der Texte insofern erhalten [bleibt], als damit die semiotische Beziehung zwischen Symbol und Bedeutung bzw. Signifikant und Signifikat nicht mehr als Abbild- oder Referenzbeziehung aufgefasst wird, sondern als 'Instruktionen für das Produzieren von Signifikanten.'“ (Altmayer 2004: 189)

In Bezug auf visuelle Darstellungen lässt sich dies abermals mit Blick auf das *Kanisa-Dreieck*

(Abb. 2) konkretisieren: Das tatsächlich visuell Dargestellte - die unvollständigen Dreiecke und Kreise – referieren nicht auf eine außerhalb ihrer selbst liegende tatsächliche „Wirklichkeit“ - also auf ein reales Dreieck, sondern fungieren vielmehr „als Auslöser für bestimmte mentale Such- und Konstruktionsprozesse' beim Herstellen eines kohärenten Textsinns.“ (Schnotz 1988 zit. nach Altmayer 2004: 189)

Was die Notwendigkeit eines gemeinsamen Wissensvorrats betrifft, auf deren Aktivierung visuelle Texte appellieren, lohnt sich ein Blick auf E.H Gombrichs Aufsatz „Das Bild und seine Rolle in der Kommunikation“ (1972), in dem der Autor einerseits die „Appellfunktion“ und andererseits den „Betrachteranteil“ von Bildern aufgreift, und der somit in einem Naheverhältnis zu den dargelegten rezeptionsästhetischen Ansätzen steht (vgl. Altmayer 2004: 283 bzw. Bredella 2007: 53). Gombrich veranschaulicht hier die elementare Bedeutung eines gemeinsamen Wissenshintergrunds in der bildlichen Kommunikation. Die Appellfunktion des Bildes manifestiert sich dabei – in Anlehnung an die drei Sprachfunktionen Karl Bühlers - als *Signal*, durch das der eine Kommunikationspartner den anderen bewegen will. Gombrich illustriert dies nun anhand eines Beispiels, das Altmayer als „etwas außergewöhnlich, aber gerade darum auch besonders aussagekräftig“ (ebd.: 241) beschreibt: Im Jahr 1972 gab die Raumschiffbehörde NASA den beiden Raumsonden Pioneer 10 und 11 eine Bildbotschaft und eine Plakette mit auf ihren Weg in andere Sonnensysteme:

„Man spekulierte mit der unwahrscheinlichen Chance, daß diese von Menschenhand geschaffenen Apparaturen den Weg intelligenter, wissenschaftlich erfahrener Wesen kreuzen können.“ (Gombrich 2003: 53)

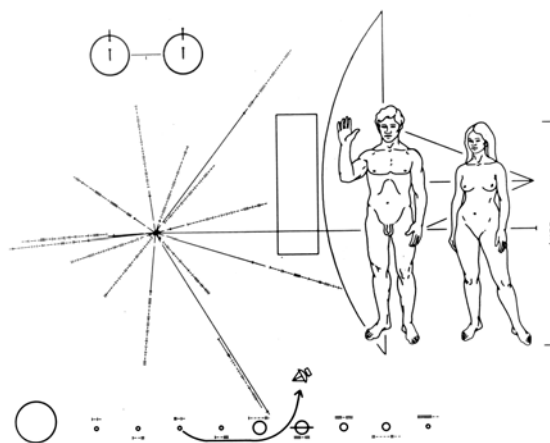


Abb. 3 Bildplakette an der *Pioneer*-Raumsonde 10 & 11

Die Bildplakette zeigt nun zum einen eine schematische Darstellung zweier Menschen, einen Mann und eine Frau, und zum anderen eine „strahlenförmige Zeichnung, [...] welche die Anordnung der 14 Pulsare der Milchstraße in Bezug [sic!] auf unsere Sonne zeigt“ (ebd.: 54), sowie darunter eine Grafik, die unser Sonnensystem und die Reiseroute der Raumsonde darin, darstellt. Gombrichs

Kritik zielt nun darauf, dass selbst wenn die außerirdischen Lebewesen mit unseren Augen ähnlichen Sinnesorganen ausgestattet wären, sie „die Nachricht unmöglich verstehen“ (ebd.: 53) könnten. Denn, so Gombrich, die Art und Weise wie wir Bilder wahrnehmen, hängt von unserem Wissen um die Möglichkeiten der Bedeutungsauslegung ab:

„Aus Erfahrung ist uns bekannt, daß die Füße zum Stehen und Gehen da sind und die Augen zum Sehen, und so projizieren wir unser Wissen auf diese Darstellung, die ohne diese vorausgesetzten Informationen völlig sinnlos aussehen würde. Ausschließlich dieses Wissen ist es, das uns eine Trennung des Kodes von der Nachricht gestattet. Wir können unterscheiden, welche Linien Konturen andeuten und welche nur der konventionellen Modellierung dienen.“ (ebd. 54)

Den vermeintlichen Empfängern dieser Nachricht aber, unseren „'wissenschaftlich erfahrenen' Mitwesen im Weltall“ (ebd.), kann dieses gemeinsame Wissen nicht unterstellt werden, und so „könnten wir es nicht übelnehmen, wenn sie diese Figuren irrtümlich als Drahtkonstruktionen ansehen mit dazwischen schwerelos herumschwebendem Kleinkram.“ (ebd.) Wie Altmayer geht also auch Gombrich davon aus, dass der Appell eines Bildes seine/n Rezipienten_in nur dann nur erreichen kann, wenn ein Mindestmaß an gemeinsamem Wissen besteht, das von Altmayer in Bezug auf Gombrich als „Wissen von Welt“ (Altmayer 2002: 6) bezeichnet wird. Gleichsam ist es Aufgabe des/der Rezipient_in, den Appell gewissermaßen zu erhören, und mit dem ihm/ihr verfügbaren Wissensstrukturen zu vernetzen: Visuelle Information gestaltetet sich vor diesem Hintergrund als „Impuls für die verlebendigende Kombinationsarbeit“ (Grünewald 2000: 44), die vom/von der Betrachter_in mit Rückgriff auf seinen/ihren eigenen Erfahrungsschatz vorgenommen wird. Bildverstehen, so lässt sich abschließend mit Altmayer konstatieren, manifestiert sich als ein von dem/der Rezipient/in

„zu vollziehender aktiver Vorgang der Hypothesenbildung und des Hypothesentestens [...], bei dem das vom Bild bzw. Text präsupponierte und (im Idealfall) beim Rezipienten latent vorhandene kulturelle Wissen aktiviert und auf die von Bild bzw. Text offen gelassenen Stellen projiziert wird, um so zu einer sich konsistenten Deutung der 'Mitteilungsabsicht' [...] des betreffenden Kommunikationsangebots zu kommen.“ (Altmayer 2004: 242)

1.3.4 Die Kulturwissenschaftliche Textanalyse als Rekonstruktion präsupponierten Wissens

Die aus der Rezeptionsästhetik gewonnen Einsichten haben zur Folge, dass sich visuelle Texte nunmehr nicht mehr als fertige Produkte sondern vielmehr als Prozesse erweisen: Verstehen manifestiert sich damit als interaktiver Prozess zwischen Rezipient_in und Text, wobei subjektive Bedeutungszuschreibungen dennoch der „Appellstruktur“ des betreffenden Textes verpflichtet sind. Interesse eines kulturwissenschaftlichen Fremdsprachenunterrichts ist es somit nicht, nach der in visuellen Darstellungen liegenden „Bedeutung“ zu fragen, „sondern nach der Konstitution durch Bedeutung durch einen (potenziellen) Rezipienten.“ (Altmayer 2004: 245) Dabei wurde davon

ausgegangen, dass Texte aller Art ihren Rezipient_innen bestimmte Wissensbestände unterstellen, die als Präsuppositionen bezeichnet wurden und deren Kenntnis Voraussetzung dafür ist, dass die Kommunikationsabsicht des visuellen Angebots erfasst werden kann. Dieses präsupponierte Wissen explizit zu machen, das soll laut Claus Altmayer die *kulturwissenschaftliche Textanalyse* leisten:

„Die kulturwissenschaftliche Textanalyse erweist sich [...] als ein zweistufiges Verfahren: Sie geht auf der ersten Stufe von einem 'Text' aus [...], und versucht die im Text präsupponierten und dem in der Textstruktur angelegten potenziellen Rezipienten als bekannt unterstellten kulturellen Deutungsmuster so weit zu rekonstruieren, dass das für fremdkulturelle Verstehensprozesse relevante Potenzial an kulturellen Deutungsmustern, von denen der Text implizit Gebrauch macht, sichtbar und damit explizit nachvollziehbar wird. Auf der zweiten Stufe sollen diese im Text implizit angelegten Muster durch die Herstellung von Bezügen zu 'Hintergrundtexten' als Bestandteile eines komplexen kulturellen Wissens der betreffenden Kommunikationsgemeinschaft kenntlich gemacht werden [...].“ (Altmayer 2004: 263)

Auf den Versuch der Rekonstruktion des kulturellen Hintergrundwissens, von dem Texte Gebrauch machen, folgt damit die Bestätigung eben jenes Wissens als *Deutungsmusterwissen* durch die Bereitstellung von „Hintergrundtexten“, die von denselben Mustern diskursiv Gebrauch machen. Ihre praktische Erprobung erfährt die kulturwissenschaftliche Textanalyse in Kapitel 2.

Vorweg soll mit Neustadt/Zabel jedoch schon ein Kritikpunkt an einer Kulturwissenschaft nach Altmayer, der als Pionier auf seinem Gebiet gilt, vorweggenommen werden: Nämlich, dass er mit seinen Ausführungen zur kulturwissenschaftlichen Textanalyse, die in weiterer Folge *kulturelles Lernen* ermöglichen soll, zunächst davon ausgeht, dass Lernende über die den Texten enthaltenen Deutungsmuster *nicht* verfügen:

„Eine solche normative, nicht-empirische Festlegung dessen, was kulturbezogenes Lernen ist, impliziert eine Defizithypothese, der zufolge Lernende einer Fremdsprache über bestimmte von Texten geforderte Muster *nicht* verfügen und daher Texten keinen angemessenen Sinn zuschreiben können.“ (Neustadt/Zabel 2010: 62)

Wie diesem Kritikpunkt produktiv begegnet werden kann, soll im Folgenden erörtert werden.

1.4 Von kulturellem Lernen über Visual Literacy zur Symbolischen Kompetenz

Die Einsicht in die Tatsache, dass es sich bei Bildverstehen um einen zweiseitigen Prozess handelt, im Zuge dessen sich das eigenkulturelle Wissen der Rezipient_innen und das im Bild umgesetzte Wissen der bildproduzierenden Kultur begegnen, hat zur Folge, dass die Fähigkeit Bilder *lesen* zu können, impliziert, *Sehen* als kulturelle Praxis (vgl. Hallet 2010: 32) und somit als erlernbar zu begreifen. Innerhalb der Fremdsprachendidaktik entwickelten sich in der Folge verschiedene Konzepte, die den Konstruktionscharakter vermeintlich objektiver Realität, zu der auch Bilder und visuelle Darstellungen gehören, in den Mittelpunkt rücken. Das Altmayer'sche Konzept des *kulturellen Lernens*, das auf der Abfolge des Reflektierens der eigenen verfügbaren Deutungsmuster

und der darauffolgenden Anpassung, Umstrukturierung, Veränderung und Weiterentwicklung dieser Muster beruht, um zu einem „angemessenen“ (Text-)Verständnis zu kommen (vgl. Altmayer 2006a: 55), wurde bereits dargelegt. Im Folgenden soll diese Perspektive noch um zwei weitere ergänzt werden.

1.4.1 Visual Literacy: Bilder lesen lernen

Das Lernziel *Visual Literacy* wird gemeinhin als die Fähigkeit, „visuelle Information zu extrahieren und zu verstehen, aber auch selbst visuelle Informationen erstellen und mit anderen kommunizieren zu können“ (Lewalter 1997 zit. nach Hecke/Surkamp 2010: 14), definiert. Im Mittelpunkt steht dabei die bereits mit Altmayer u.a. geäußerte Einsicht in die Konstruiertheit von Bildern:

„Tatsache ist [...], dass es sich auch bei von uns als unmittelbar erfahrenen visuellen Wahrnehmungen stets um symbolische Formgebungen und [...] um Vorgänge der Bedeutungskonstitution [handelt].“ (Hallet 2010: 41)

Anders gesagt: Bilder bilden niemals die „Wirklichkeit“ ab, sondern präsentieren immer bereits eine Interpretation des Dargestellten (vgl. Hecke/Surkamp 2010: 15). *Visual Literacy* entsteht somit stets „aus den jeweiligen kulturhistorischen Bedingungen komplexer Gesellschaften und reflektiert zugleich deren Werte und Probleme“ (Gil 2014: 205) und befördert so bestimmte Kompetenzen der Dechiffrierung. Die Notwendigkeit einer Didaktik, die der Ausbildung von *Visual Literacy* im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts Vorschub leistet, wird in der unterrichtlichen Praxis zur Zeit noch wenig beachtet (vgl. Hallet 2010: 40 bzw. Hecke/Surkamp 2010: 14) – theoretische Ansätze gibt es jedoch viele. Dabei wird neben dem Bewusstmachen von kulturellen Codes und Deutungsmustern, die bereits Gegenstand dieser Betrachtung waren, gemeinhin auch die Wichtigkeit der Thematisierung von bildästhetischen wie formalen Aspekten hervorgehoben. Nur in Kombination von inhaltlichem und formalem Wissen, können visuelle Darstellungen in ihrer gesamten Wirkungskraft dechiffriert und somit reflektiert werden. Hallet spricht von einem „bildkompositorische[n], bildästhetische[n] Grundverständnis [...], das zugleich mit dem Inhalt immer auch die Gemachtheit und Konstruktivität aller visuellen Images wahrnimmt.“ (Hallet 2010: 46.) Zusammenfassend lassen sich folgende Komponenten des Lernziels *Visual Literacy* anführen (vgl. Hecke/Surkamp 2010: 18):

- *Visual Literacy* ist erlernbar
- sie beinhaltet neben rezeptiven Fähigkeiten (Interpretation, kritische Reflexion) auch produktive Komponenten

- sie schließt die Ausbildung eines bildästhetischen Sehens mit ein
- sie berücksichtigt Kulturspezifika bei Bildproduktion wie -rezeption
- sie bedeutet das Wissen um den bewussten Einsatz von Bildern zum Erreichen bestimmter (politischer u.a.) Ziele

Hallet weist jedoch darauf hin, dass sich *Visual Literacy* als nur *eine* von den unterschiedlichsten *Literacies* versteht, die es im Fremdsprachenunterricht im Sinne des höchsten Lernziels „multimodale Diskursfähigkeit“, auszubilden gilt (vgl. Hallet 2008a: 220). Gil macht zudem noch auf eine andere Komponente aufmerksam:

„Weil das, was wir sehen, von Werturteilen abhängt, von Glaubensinhalten, vom Geschlecht, vom Alter und von der sozialen Schicht, der wir zugehören, ist die visuelle Literalität notwendigerweise eine instabile Entität – sie ist selbstreflexiv und selbstkritisch, ein *work in progress*, das sich den Metamorphosen der Bildkultur und den Komplexitäten des Alltags anpasst.“ (Gil 2015: 205f.)

Gil, die ihre Ausführungen auf eine allgemeine *visual literacy* und damit nicht auf den spezifischen Kontext des Fremdsprachenunterrichts bezieht, verweist hier auf eine wesentliche Komponente: Gerade weil sich Verstehen als wechselseitiger Prozess gestaltet und wir in einer von visuellen Medien geprägten Welt leben, ist davon auszugehen, dass Lernende bereits ein hohes Maß an Wissen mitbringen. Dieses Wissen gilt es im unterrichtlichen Kontext produktiv zu nützen, denn Lernen findet vor allem dann statt, „wenn die Lernenden als aktiv konstruierende Wesen im sozialen Kontext verstanden werden, deren Lernen auf eigenständiger aktiver Auseinandersetzung beruht.“ (Seidl 2008: 267)

Ein Konzept, das diese produktive Komponente fremdsprachlichen Lernens in den Mittelpunkt rückt und damit auch der Kritik an der Defizithypothese Altmayers produktiv begegnet, ist das der *symbolischen Kompetenz*, das im Folgenden betrachtet wird.

1.4.2 *Symbolic competence*: Verstehen als kreativer Akt des Übersetzens

Das Konzept der *symbolischen Kompetenz* (*symbolic competence*) der franko-amerikanischen Germanistin Claire Kramsch gilt in der kulturwissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik als richtungsweisend. Ebenso wie Altmayer legt sie ihren Ausführungen einen nicht essentialistischen, „kulturwissenschaftlich reflektierten, erkenntniskritisch-deutungsorientierten“ (Riedner 2015: 129) Kulturbegriff zugrunde, wobei im Mittelpunkt der Zusammenhang von Sprache und Kultur steht und Kultur sich dabei als „dynamischer Prozess der Bedeutungsaushandlung“ (ebd.: 142) manifestiert. Kramsch' Konzept setzt nun bei einer Kritik an der kommunikativen Ausrichtung des

Fremdsprachenunterrichtes an, da diese auf einem verkürzten Kommunikationsverständnis beruhe, welches sich lediglich an den Gesetzen des Marktes und dem Kriterium der Messbarkeit orientiere:

„In the educational world, communication has been slowly resignified to mean the ability to exchange information speedily and effectively and to solve problems, complete assigned tasks, and produce measurable results.“ (Kramersch 2006: 250)

Sie schlägt stattdessen vor, den kommunikativen Unterricht um eine symbolische Komponente zu erweitern: „Dadurch sollten die Studierenden lernen, die poetischen gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten.“ (Kramersch 2011: 36) Lernende einer Fremdsprache erweisen sich dabei als *multilingual subjects*, die es verstehen, „zwischen Sprachen und den in sie eingeschriebenen komplexen und widersprüchlichen Deutungs- und Wertevorstellungen zu operieren.“ (Riedner 2015: 134) Anstelle der von Altmayer angenommenen Defizithypothese, die davon ausgeht, dass Fremdsprachenlernende zunächst *nicht* über das Wissen um sprachliche und kulturelle Bezüge verfügen, tritt mit Kramersch das Konzept einer *symbolic power* – als Teilbereich der symbolischen Kompetenz –, die sich „aus der Partizipation an verschiedenen sprachlichen Erfahrungszusammenhängen und der Notwendigkeit, sich als Sprecher zwischen ihnen zu positionieren“ (ebd.), kristallisiert. Symbolische Kompetenz lässt sich mit Kramersch besonders durch literarische Texte erreichen und vor diesem Hintergrund schließt sie an das hier verfolgte Forschungsinteresse, das die Graphic Novel als Spielform von Erzählliteratur begreift, an. Sie besteht aus den drei Komponenten, „Production of complexity“, „Tolerance of Ambiguity“ und „Form as a meaning“ (vgl. Kramersch 2006: 251), wobei für das hier verfolgte Interesse vor allem der dritte Aspekt von Relevanz ist. Die Relevanz der *Form* für das Herstellen von Bedeutung wird nämlich bei Altmayer und seinem Deutungsmusterlernen in dieser Weise begrifflich kaum erfasst. Wenn jedoch mit Kramersch von Lernenden als *multilingual subjects* ausgegangen werden soll, die es verstehen, „zwischen den Sprachen zu manövrieren“ (Kramersch 2016: 7), so stellt sich nicht nur die Frage, ob und inwiefern es Lernenden gelingt, der Appellstruktur von Texten gerecht zu werden – sie also „angemessen“ zu verstehen – sondern ebenso welche Wörter und Begrifflichkeiten die Lernenden selbst in der Interpretation von Bildern wählen. Zum anderen richtet sich die Annahme der Bedeutungsrelevanz von Form freilich ebenso auf die spezifischen Darstellungsformen von visuellen Texten. Gemeinhin lässt sich die Essenz symbolischer Kompetenz folgendermaßen definieren: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself.“ (Kramersch 2006: 251)

Verstehen manifestiert sich in der Annahme der Komplexität von Bedeutungsbildungsprozessen mit Kramersch als „kreativer Akt des Übersetzens“ (Riedner 2015: 135), im Zuge dessen Lernende sich

inmitten eines „sich permanent neu konfigurierende[m] und verändernde[m] Geflecht[s] vieler Sprachen“ (ebd.) einen „dritten Ort“ schaffen – eine Metapher, die eingangs bereits benützt wurde. Diesem *inbetween*, in dem Fremdsprachenlernende sich befinden, bescheinigt Kramersch großes produktives Potenzial, da hier einmal mehr deutlich wird,

„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.“ (ebd.:136)

Der Aspekt des Sichtbarmachens der Flexibilität und Veränderbarkeit von Bedeutung je nach Zeit und Kontext, das mit Kramersch' Forderung nach symbolischer Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts einhergeht, stimmt mit Altmayers These der Diskursgebundenheit von Bedeutung überein. Kramersch rückt dabei jedoch die subjektiven Resonanzen, mit denen sprachliche 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) Gerade für Fremdsprachenlernende eröffnet sich dabei die Möglichkeit einer *symbolic power*, „die aus der Überschreitung von Konventionen und der Schaffung neuer symbolischer Realitäten erwächst.“ (Riedner 2015: 138) In ihrer Studie „The multilingual subject“, in der Kramersch die sprachliche Selbstbehauptung junger mehrsprachiger Erwachsener durch kreatives Schreiben erforscht, untermauert sie ihre These des produktiv-kreativen Potenzials das sich aus der Mehr- und Vielsprachigkeit ergibt:

„It is as if the multilingual subject, rather than being condemned to some original division against him or herself, can draw strength from language and find enrichment in representing symbolically in writing the full dimension of self-in-other-and-other-in-self.“ (Kramersch 2003: 120)

Symbolic power erwächst somit aus der Selbstpositionierung des lernenden Subjekts im Diskurs. Ein Fremdsprachenunterricht, der diese sprachliche Symbolmacht in den Vordergrund stellt, überschreitet daher das Altmayer'sche Ziel des „angemessenen“ Verstehens. Vielmehr versteht sich symbolische Kompetenz „zum einen als eine reflexive Analysekompetenz [...]; zum anderen aber auch als (produktive) Fähigkeit zur sprachlich-symbolischen Selbstbehauptung des Subjekts.“ (Riedner 2015: 143)

1.4.3 Symbolische Kompetenz und visuelle Literatur

Kramersch' Ausführungen lassen sich für das hier untersuchte Forschungsinteresse insofern fruchtbar machen, als dass das Konzept der symbolischen Kompetenz mit ihrer Konzentration auf das

lernende Subjekt die emotionale Seite des Fremdsprachenlernens miteinschließt – ein Aspekt, der etwa bei Altmayer unterschlagen wird. Dabei appelliert gerade visuelle Literatur, deren Rezeption zu hohem Maße von der Imaginationsfähigkeit der Lesenden abhängt, an den emotionalen Mitvollzug an der erzählten Geschichte. Kramersch' Fokus auf die subjektiven Resonanzen auf sprachliche Symbole, aus denen für Fremdsprachenlernende eine neue Art von Symbolmacht erwächst, lässt sich so auch auf Literatur, die nicht auf sprachlichen, sondern auf visuellen Zeichen basiert, anwenden. Dabei stehen die Lernenden als Individuen im Vordergrund, die auf die ihnen präsentierte Wirklichkeit reagieren:

„Language learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities. Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings.“ (Kramersch 2006: 251)

Welche Interpretationen Lernende und Rezipient_innen allgemein in der Rezeption von visueller Literatur wählen, hängt damit nicht nur von ihrer Annahme bestimmter kultureller Deutungsmuster ab, sondern ebenso von ihren individuellen emotionalen Ausstattungen.

In Ihrem Aufsatz „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“, plädiert Kramersch dafür, dass nur die Literatur im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in der Lage ist, „historische Fakten und ihre Repräsentationen um eine emotionale Komponente zu ergänzen [...], weil sie einen Raum für symbolisches Handeln schafft.“ (Kramersch 2011: 38) Dabei führt sie dies anhand eines Auszugs aus Erich Kästners autobiographischer Erzählung *Als ich ein kleiner Junger war* (1957) exemplarisch vor und benennt die drei Sprachfunktionen Karl Bühlers – Darstellung, Appell und Ausdruck – , als wesentliche Aspekte der symbolischen Komponente. Der Rückgriff auf das Bühler'sche Organon Modell, näher – auf die Appellfunktion der Sprache, wurde bereits in Zusammenhang mit Iser und Gombrich hinsichtlich ihrer Adaptierbarkeit für visuelle Darstellungen dargelegt. Kramersch spricht nun allen drei Funktionen eine große Bedeutung für die Ausbildung symbolischer Kompetenz zu, wobei „Fragen zu historischen Fakten“ (Kramersch 2011: 36) – die also Fragen zur *Symbolischen Darstellung* entsprechen – durch „Fragen nach der sprachlichen und literarischen Form des Textes“ (ebd.) - also nach dem *Symbolischen Appell* – und „den möglichen Wirkungsabsichten, die damit verknüpft sind“ (ebd.) - also nach dem *Symbolischen Ausdruck*, ergänzt werden sollen. Die Frage nach eben dieser dritten Funktion, die in den Mittelpunkt rückt, „was durch die Sprache evoziert wird“ (ebd.), wurde in den bisherigen Betrachtungen noch wenig betrachtet, spielt aber in Anbetracht des hier untersuchten Forschungsinteresses, das sich mit dem Verhältnis von visueller Literatur und deren Rezipient_innen beschäftigt, eine nicht unwesentliche Rolle: Zum einen, da visuelle wie sprachliche Texte, nicht nur diskursiv verankert sind und daran appellieren, das Wissen um die ihnen enthaltenen Deutungsmuster zu aktivieren, sondern vielmehr ebenfalls wie literarische

Texte „auf das Auslösen intensiver subjektiver Resonanzen und Assoziationen“ (ebd.) zielen. Zum anderen, da mit der Rezeption visueller Literatur, die ständige Versprachlichung des Gelesenen – und sei es auch nur auf mentaler Ebene – einhergeht.

„Im Rezeptionsakt drängt das Wort zum (inneren) Bild; den Hörern/Hörerinnen und Lesern/Leserinnen veranschaulicht sich das Gesagte/Geschriebene in Vorstellungsbildern. Das Bild wiederum drängt zum (inneren) Wort, das hilft, sich des Gesehenen zu vergewissern und es zu deuten.“ (Grünewald 2014: 19)

Damit dient visuelle Literatur als „Impuls für die Konstruktion von Vorstellungsbildern“ (Grünewald 2000: 38), und strebt im Zuge dessen „(tendenzhaft) zum (vergewissernden) Begriff“ (ebd.). Der Fremdsprachenunterricht kann nun gerade diese Komponente fruchtbar machen, da Lernende nahezu „automatisch“ angehalten werden, das Gelesene bzw. Betrachtete in Sprache zu übersetzen. Wenn also davon ausgegangen werden kann, dass Bedeutung nicht unabhängig von ihrer Form existiert, so betrifft das nicht nur die im (visuellen) Text angelegten Wissensbestände und die Möglichkeit deren Dekodierung, sondern ebenso das Wie der versprachlichten Interpretationen der Lernenden. Bilder lesen zu können, geht vor diesem Hintergrund weit über den Begriff eines *angemessenen Verstehens* hinaus, sondern betrifft ebenso die (sprachliche) Selbstpositionierung der Leser_innen in der Rezeption: „[...] letzten Endes kann Sinn nur durch die Form vermittelt werden.“ (Kramsch 2011: 40)

1.5 Vorläufiges Fazit und weiteres Erkenntnisinteresse

Die bisherigen theoretischen Ausführungen beschäftigten sich mit dem *Bild als Text* und *visueller Literatur in einem kulturwissenschaftlichen DaF-Unterricht*. Ausgehend von einem erweiterten Textbegriff wurde aufgezeigt, dass Bilder den kulturellen Hintergrund ihrer Entstehung auf vielfältige Weise realisieren, und dieses Wissen ihren Rezipient_innen implizit unterstellen – mit Altmayer, Gombrich und Iser wurde auf die *Appellstruktur* von (visuellen) Texten hingewiesen. Dabei wurde klar, dass es sich bei Bild- wie bei Textverstehen, prinzipiell um einen „dialogischen Prozess“ (Altmayer 2002: 10) handelt, im Zuge dessen Lernende neue Informationen mit den ihnen verfügbaren Wissensstrukturen vernetzen. Diese Deutungsressourcen, derer sich einerseits Rezipient_innen in der Bewertung von Texten bedienen und deren Kenntnis Texte andererseits voraussetzen, wurden als *kulturelle Deutungsmuster* bezeichnet. Mit Altmayer wurde die Notwendigkeit aufgezeigt, diese kulturellen Deutungsmuster offenzulegen und Lernenden zugänglich zu machen, um in der Folge *kulturelles Lernen* zu ermöglichen. Zeitgleich wurde auf die Problematik verwiesen, dass Altmayers Ausführungen auf der Annahme basieren, Lernende des Deutschen würden naturgemäß *nicht* über die in Texten enthaltenen Wissensbestände verfügen: Hier liegt das besondere Interesse dieser Arbeit. Tritt anstelle der Altmayer'schen Defizithypothese

nämlich das Konzept Claire Kramsch', die von Verstehen als „kreative[m] Akt des Übersetzens“ (Kramsch/Huffmaster 2008 *zit. nach* Riedner 2015: 135) und von Lernenden als *multilingual subjects* ausgeht, aus deren erlebter Notwendigkeit, sich als Sprecher_innen „zwischen verschiedenen sprachlichen Erfahrungszusammenhängen zu positionieren“ (Riedner 2015: 134), eine neue symbolische Macht erwächst, dann geht die erfolgreiche Rezeption von visueller Literatur weit über das Ziel eines „angemessenen“ Verstehens hinaus. Dabei stellt sich mit der Annahme dessen, dass Bedeutung nicht jenseits ihrer Artikulierung existiert, umso mehr die Frage, *auf welche Weise* Lernende in der Betrachtung von Bildern Sinn generieren, auf welche kulturellen Deutungsmuster sie dabei zurückgreifen und inwiefern diese mit den von Altmayer (u.a) angenommenen bildinhärenten (kulturellen) Wissensbeständen übereinstimmen. Anders gefragt: Inwieweit sind Bilder universal verständlich?

Letztlich kann die Kritik an Altmayer sowie das Konzept von Claire Kramsch' nur durch die konkrete Erprobung auf den Prüfstand gestellt werden, und so verfolgt diese Arbeit zweierlei, einander bedingende Pfade, wobei sich einer auf die vom Text präsupponierten, und einer auf die von den Rezipient_innen an den Text herangetragenen subjektiven Wissensbestände – und deren Artikulierung – bezieht:

Zunächst soll Altmayers *kulturwissenschaftliche Textanalyse*, anhand ausgewählter Ausschnitte der textlosen Graphic Novel *The Arrival* des Autors Shaun Tan, praktisch erprobt werden. Im Mittelpunkt steht dabei der Versuch, das dem visuellen Text inhärente implizite kulturelle Wissen explizit zu machen und anhand der Bereitstellung von Hintergrundtexten, die von demselben Muster diskursiv Gebrauch machen, als Bestandteil eines „komplexen kulturellen Wissens“ (Altmayer 2004: 263), erkenntlich zu machen.

Der qualitativ empirische Teil dieser Arbeit beschäftigt sich schließlich mit den subjektiven Interpretationen von Deutsch Lernenden, die zum ersten Mal mit dem visuellen Text konfrontiert werden (vgl. 3.1 Forschungsdesign). Dabei sollen zum einen schriftliche Daten – in Form der Nacherzählung der visuellen Geschichte – erhoben werden, um aus den Betrachter_innen der Graphic Novel *wirkliche* Co-Autor_innen zu machen, und im Sinne Claire Kramsch' den Fokus auf die *Form* – nicht nur des Gesehenen sondern auch des Versprachlichten – zu legen:

„Wörter sind Worte, die jemand gewählt hat, und *es hätten andere sein können*. Wörter beziehen sich nicht nur auf Objekte in der Welt, sie evozieren auch Gefühle, Erinnerungen, Fantasien. Sie sind in diesem Sinne auch Metaphern für Identitäten und Ideologien. Wie der australische Linguist Michael Halliday sagte: “Language represents reality, it expresses reality and it is a metaphor for reality”. (Kramsch 2016: 3)

In einem zweiten Schritt sollen ausgewählte Proband_innen schließlich hinsichtlich ihrer subjektiven Interpretationen und deren Übereinstimmung mit den Ergebnissen der

kulturwissenschaftlichen Textanalyse befragt werden.

Dabei wird davon ausgegangen, dass das Medium Graphic Novel insbesondere dazu einlädt, „Bilder nicht allein funktional wahrzunehmen, sondern genießend zu betrachten, emotional individuell wahrzunehmen und ihre Wirkung mit sprachlichen Mitteln zu beschreiben.“ (Dammann-Thedens/Michalak 2012: 131) Nicht zuletzt soll versucht werden, aus den gewonnenen Ergebnissen, didaktische Schlussfolgerungen zum Potenzial von visueller Literatur im Deutsch als Fremdsprache Unterricht ziehen zu können: „Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als *Sehen* und nicht als *Wiedererkennen*.“ (Šklovskij 1988: 15)

2. Kulturwissenschaftliche Textanalyse: Zielsetzung und Hindernisse

Im Mittelpunkt der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse steht die Annahme, dass Texte aller Art „an ihre potenziellen Rezipienten [appellieren], bestimmte in ihnen implizit angelegte kulturelle Deutungsmuster im Prozess der Rezeption zu aktivieren.“ (Altmayer 2004: 190) Ausgangspunkt dieser Hypothese ist also, dass *jeder* Text bestimmte präsupponierte Wissensbestände enthält, deren Kenntnis einerseits konstitutiv für das Verständnis ist, und die andererseits als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Dieses kulturelle Wissen, das demnach implizit in Texte eingeht zu rekonstruieren, ist das Ziel der kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Vor diesem Hintergrund gestaltet sich die Beschäftigung mit einem rein visuellen Text – der Graphic Novel *The Arrival* - die selbsterklärt auf *keine* bestimmte Leseart abzielt, als um so spannender: Können auch hier Präsuppositionen in Form von kulturellen Deutungsmustern explizit gemacht werden? In Anlehnung an die exemplarische Fallstudie Altmayers - dessen Habilitationsschrift „Kultur als Hypertext“ (2004) - sollen im Folgenden jene Deutungsmuster herausgearbeitet werden, auf die der Text „präsupponierend verweist und die in der Logik des Textes zunächst als selbstverständlich und allgemein bekannt gelten.“ (Altmayer 2004: 345) Dabei handelt es sich um den Versuch der Rekonstruktion jenes prototypischen Verstehensprozesses, mit dem ein/e „potenzielle/r Rezipient_in“ (vgl. Altmayer 2004: 245), an den Text herangeht.

Jedoch stellt sich bereits vorweg ein großes Hindernis: Welche Wissensbestände im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Textanalyse als Deutungsmuster, und dabei als bedeutungstiftend und elementar identifiziert werden, hängt zu einem großen Teil von der interpretativen Kompetenz des/r Forschenden ab. Vor diesem Hintergrund soll die folgende Analyse auch stets als Versuch gesehen werden, Grenzen und Potenziale des Altmayer'schen Ansatzes auszuloten. Dabei beansprucht sie

keine Übereinstimmung mit einer „objektiven Wirklichkeit“, sondern hat sich vor allem die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der ihr zugrunde liegenden Überlegungen zum Ziel gesetzt. Der möglichen Kritik, dass es sich bei dem hier untersuchten visuellen Text um einen aus dem nicht-deutschsprachigen Kontext handelt, kann damit begegnet werden, dass sich das weitere qualitative Forschungsvorhaben auf die Praxis des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts beziehen wird, und die dem Text inhärenten vermeintlichen Deutungsmuster daher in Hinblick auf den deutschsprachigen Diskurs abgehandelt werden. In diesem Zusammenhang tritt die ursprüngliche „Herkunft“ von *The Arrival* in den Hintergrund.

Der zweite Schritt einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse nach Altmayer, nämlich die Bereitstellung „geeigneter Hintergrundtexte“ (ebd.), welche die Deutungsmuster „selbst zum Thema machen und damit zum Gegenstand vielfältiger und widersprüchlicher Deutung und Bewertung“ (ebd.), böte Stoff für eine weitere umfangreiche Arbeit, und kann im Rahmen dieses Forschungsvorhabens daher nur angedeutet, nicht aber vollends ausgeführt werden. Altmayer selbst weist darauf hin, dass das von ihm als „Kultur als Hypertext“ bezeichnete Verfahren, „ein prinzipiell offenes und daher auch eigentlich unabschließbares Konzept“ (Altmayer 2004: 345) ist. Da diese Arbeit zudem aber vor allem die Frage stellt, was der visuelle Text evoziert, wenn Lernende *zum ersten Mal* mit ihm konfrontiert werden, wird die Bereitstellung und Analyse eines „Netzwerk[s] vielfältig verknüpfter Texte“ (Altmayer 2004: 260), die ja zunächst einen didaktischen Nutzen für die weitere unterrichtliche Verwendung hat, zweitrangig. Vielmehr soll der weitere Fokus der empirischen Auseinandersetzung auf den subjektiven Interpretationen - und „Übersetzungen“, um mit der Terminologie Claire Kramsch' zu sprechen (vgl. Riedner 2015: 135) - von Lernenden liegen, die keinerlei Vorentlastung in Form von Hintergrundtexten erfahren haben. Mögliche Hintergrundtexte, die von den im Ausgangstext *The Arrival* enthaltenen Deutungsmustern diskursiv Gebrauch machen, und die in ihrer Gesamtheit somit das *kulturelle Hintergrundwissen* ausmachen, dessen Kenntnis Texte ihren Rezipient_innen unterstellen, sollen daher lediglich beispielhaft genannt werden, mit dem Ziel, die herausgearbeiteten Deutungsmuster zugunsten einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu „objektivieren“ (vgl. Altmayer 2004: 457) und das dafür benötigte Wissen als *Deutungsmusterwissen* zu bestätigen. Der größere Fokus soll auf die Analyse des visuellen Textes selbst gelegt werden, um die daraus gewonnenen Ergebnisse in weiterer Folge mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung in Verbindung zu setzen. Zunächst sollen jedoch einige Anmerkungen zur Textauswahl gegeben werden.

2.1 Zur Begründung der Textauswahl: *The Arrival* von Shaun Tan

Shaun Tan's *The Arrival* (z.dt.: *Ein neues Land*) (2006) erzählt die Geschichte eines Mannes, der aufbricht, um sich in einem unbekannten Land auf die Suche nach einer besseren Zukunft zu machen. Mühsam findet er sich in einer fremden Metropole mit fremden Gepflogenheiten, Tieren und Sprachen zurecht, begegnet Migrant_innen, die ein ähnliches Schicksal tragen, und kann schließlich seine Familie nachholen – eine Geschichte, wie sie das Leben vielfach schreibt. Shaun Tan wählte dafür jedoch eine spezielle Methode: In sechs Kapiteln aus Graphit-Zeichnungen und gänzlich ohne Sprache erzählt er einen archetypischen Prozess der Enkulturation, der mit dem auswandernden Vater beginnt, und mit der Ankunft seiner Familie endet. Trotz des gänzlichen Fehlens von Sprache gelingt es dem Autor, eine komplexe Erzählung romanartigen Charakters zu erzählen, in der eine Vielzahl von Figuren und Schauplätzen vorgestellt, und dem/der Leser_in nebst Einblicken in die Gefühls- und Gedankenwelt der handelnden Personen auch faszinierende Impressionen fantastischer Städte und Umgebungen geboten werden. Die ausschließlich schwarz-weißen und sepiafarbenen Bildern erinnern dabei an alte Photographien, und „lassen das fremde Land plastisch vor den Leserinnen und Lesern entstehen.“ (Eder 2014:15) Ein besonderes Potenzial von *The Arrival* besteht unweigerlich darin, dass es die Rezipient_innen den Aspekt von „Fremdheit“ in der Lektüre erfahren lässt. Begibt man sich nämlich auf die Reise durch das „fremde Land“, so begegnet man einer Welt, die einem zwar in ihren Grundstrukturen – etwa den gesellschaftlichen und ökonomischen Gepflogenheiten - vertraut ist, die in vielen Details aber fantastisch und bizarr aussieht: Alterität wird hier auch visuell erzeugt. Der Autor Shaun Tan selbst beschreibt das „Fehlen einer Gebrauchsanweisung“ als bewusste Strategie:

„In „The Arrival“, the absence of any written description also plants the reader more firmly in the shoes of an immigrant character. There is no guidance as to how the images might be interpreted, and we must ourselves search for meaning and seek familiarity in a world where things are either scarce or concealed.“ (Tan o.J)

Wie der Protagonist ist der/die Lesende somit gefordert, sich in der neuen Umgebung erst zurecht zu finden, und das Gelesene – gemäß seiner/ihrer Rolle als Mitautor_in – mit Bedeutung auszustatten. Wolfgang Iser's Begriffe der „Leerstelle“ sowie der „Appellstruktur von Texten“ werden hier also ganz unmittelbar erfahren.

An dieser Stelle lässt sich der erste Grund benennen, weshalb sich die Graphic Novel *The Arrival* besonders für die hier verfolgte Fragestellung, die auf das Verhältnis von Text und Rezipienten_in zielt, eignet: ihre *Offenheit*. Wenn *Lesen* gemäß der Iser'schen Definition die „Aktualisierung des Textes“ (Iser 1979: 228) bedeutet, und sich die *Unbestimmtheit* eines literarischen Textes als dessen *Wirkungsbedingung* manifestiert – nämlich insofern, als dass „das Formulierte [...] die Intention des

Textes nicht ausschöpfen [darf]“ (ebd.: 240) - so gestaltet sich *The Arrival* als zwar visuelles jedoch literarisches Werk par excellence, entfaltet sich der Gehalt der erzählten Geschichte hier doch *nahezu* ausschließlich in der Interpretationskraft der Rezipient_innen. Gerade dieses *Nahezu* gilt es jedoch auszuloten: Die (eindeutige?) Dekodierung welcher *panels* und visueller Darstellungen sind für das Herstellen von Kohärenz von Nöten, und wieviel Interpretationsspielraum lassen sie zu? Einige dieser Limitierungen, die der Text selbst setzt, sind bereits in dessen Erzählweise verankert, wie sich im Folgenden noch zeigen wird, andere manifestieren sich möglicherweise innerhalb kultureller Deutungsmuster: Ihnen gilt das besondere Interesse dieser Analyse.

Um sich dem zweiten Grund anzunähern, weshalb *The Arrival* als Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit herangezogen wurde, lohnt sich zunächst ein genauerer Blick auf dessen spezifische Erzählstruktur. Hier wird einmal mehr deutlich, welche hohen Anforderungen das Genre Graphic Novel an die Interpretationsleistung seiner Leserschaft stellt (vgl. 1.2.). Die Literaturwissenschaftlerin Rosemary Ross Johnston betont, dass es *The Arrival* dabei beispiellos gelinge „Wörter in Bildern“ zu evozieren:

„This book is replete with words-in-pictures that construct a powerful story in much the same way as words do. Multiple small images [...] act as letters and words that come together to build image-equivalents of sentences, and paragraphs and chapters – or coherent, connected meaning making.“ (Ross Johnston 2012: 426)

Dabei offenbart sich die Komplexität der Geschichte etwa in den unterschiedlichsten Erzählsträngen und Fokalisationen: Wenn auch der/die Rezipient_in vordergründig – nahezu wörtlich – „in den Schuhen“ des Protagonisten wandert, so begegnen ihm im Laufe der Erzählung noch drei andere Figuren, deren (Migrations-)Geschichten in den Hauptstrang eingebettet sind, und deren Perspektive es einzunehmen gilt. *The Arrival* manifestiert sich als polyphoner Roman, der verschiedenste individuelle Erfahrungen in Zusammenhang setzt, und Historisches mit Persönlichem verbindet. Dony beschreibt *The Arrival* daher als *crossover*-Narrativ, da hier verschiedenste Figuren und Schauplätze kombiniert, und durch die anachronistische Erzählweise zeitgleich Fragen nach Zeit-/Raum-Situierungen gestellt werden – etwa in den Rückblenden und Zeitsprüngen, die von den jeweiligen Fluchtgründen der Nebenfiguren erzählen, und die von den Rezipient_innen über die Farbgebung als solche identifiziert werden müssen, um in das subjektive Empfinden der Figuren eintauchen zu können. Dieses Verfahren der Verknüpfung unterschiedlichster Erzählstränge und Perspektiven wird von Dony als *braiding* (z.d.t. *flechten*) bezeichnet:

„In *The Arrival*, one instance of braiding works towards a polyphonic understanding of diasporic fiction and conveys a chorus of migrants' memories. This braiding engages with references to other migrants' histories, pasts, and (re)locations, and therefore evokes the spatio-temporal fragmentation inherent to the 'crossover.'“ (Dony 2012: 252f.)

Zeitgleich hat diese Vorgangsweise zur Folge, dass *The Arrival* gemeinhin nicht als *eine* Migrationsgeschichte gelesen wird, die von einem subjektiven Schicksal erzählt, sondern ihr vielmehr eine gewisse Universalität und Zeitlosigkeit bescheinigt wird. So heißt es etwa in der Buchkritik der New York Times: „'The Arrival' tells not an immigrant's story, but *the* [Hervorhebung Kovar, Anm.] immigrant's story.“ (Luen Yang 2007 [ONLINE]) Trotz ihrer komplexen Erzählweise wird *The Arrival* daher das Potenzial attestiert, transkulturell lesbar zu sein:

„Given the convention of reading from front to back, and left to right, *The Arrival* can be read by anyone in any language, and, when its images break out into thoughts and ideas in the minds of readers, no translation will be necessary.“ (Ross Johnston 2012: 437)

Vor diesem Hintergrund eignet sich *The Arrival* also in doppelter Hinsicht für das hier verfolgte Forschungsinteresse: Zu der Frage nach der Universalität von Literatur in Bildern gesellt sich die Frage, inwiefern die Graphic Novel dem inhaltlichen Anspruch universal nachvollziehbar und von Interesse zu sein, gerecht wird. Der zweite Aspekt, unter welchem sich die Auseinandersetzung mit *the Arrival* als besonders produktiv ankündigt, ist daher ihr *Universalitätsanspruch hinsichtlich Form und Inhalt*.

An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf die für diesen Forschungszweck spannende qualitative Studie *Visual Journeys through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival* (Arizpe/Colomer/Martinez-Roldáns 2014), die Deutungsversuche von Immigrantenkindern in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellt. Wird in vielen (nicht empirischen) Publikationen doch das große interkulturelle Potenzial von *The Arrival* betont (vgl. z.B. Burwitz-Melzer/Quetz 2011), fällt hier auf, dass „merkliche Schwierigkeiten bestehen, die (inter-)kulturelle Aussage des Werkes dingfest zu machen und auf die gegenwärtige Situation zu beziehen.“ (Oppolzer 2016: 73) Im Mittelpunkt der internationalen, vier Länder übergreifenden Studie stand die Frage, inwieweit visuelle Literatur das Nachdenken über soziale und interkulturelle Themen in Zusammenhang mit individuellen Migrationserfahrungen stärken könnte. Dieses Vorhaben erwies sich jedoch insofern als kompliziert, als das Fehlen einer eindeutigen Genrezuschreibung es den Teilnehmenden teils erschwerte, Konnexe zu ihren eigenen (realen) Lebenskontexten herzustellen. Auch Oppolzer konstatiert, dass Shaun Tans Werk in seiner Offenheit als „generic Hybrid“ auch die Frage nach Dokumentation oder Fiktion offen lässt:

„The difference between aesthetic and nonaesthetic reading, then, derives ultimately from what the reader does, the stance he adopts and the activities he carries out in relation to the text.“ (Rosenblatt 1994 zit. nach Oppolzer 2016: ebd.)

Anders gesagt: Das Wissen um das Genre eines Textes beeinflusst unsere an den Text heran getragene Erwartungshaltung. So lässt sich *The Arrival* je nach Standpunkt als Erfahrungsbericht,

Reiseliteratur oder „diasporic fiction“ (Dony 2012: 252) lesen. Das Fehlen einer solch eindeutigen Zuschreibung kann laut Oppolzer zu einem Konflikt im Rezeptionsprozess führen. Wie unterschiedlich die Rezeption von *The Arrival* unter diesem Aspekt ausfallen kann, zeigen die theoretischen Abhandlungen von Michael D. Boatright (2010) und Ladislava Khailova (2015). Während ersterer das Fehlen von sozialem Realismus und einem zeitgemäßen politischen Kontext kritisiert, ist Khailovas Leseart sehr wohl politisch. Dabei stützt sich Boatrights Kritik etwa auf die Tatsache, dass der Protagonist von *The Arrival* ein weißer Mann sei:

„By using a white male protagonist, Tan creates a representation of immigrants that exists in stark contrast to multiracial, multiethnic immigrants of recent immigration trends. As readers of this pictorial narrative, we are left wondering whose immigrant narratives are not told at the expense of Tan's successful immigrant tale.“ (Boatright 2010: 471)

Boatright kritisiert weiters, dass es sich im Falle des namenlosen Protagonisten von *The Arrival* um einen „idealen Immigranten“ handelt, der sich den Gegebenheiten im „neuen Land“ fügt, keinerlei Rassismuserfahrungen ausgesetzt ist und alle Herausforderungen meistert, um schließlich *den amerikanischen Traum* zu leben. Anders gesagt: Boatrights Kritik zielt auf das Aussparen gegenwärtiger politischer Tendenzen zugunsten eines „Migrantenmärchens“. Eine andere Lesart von *The Arrival* kommt in Ladislava Khailovas Aufsatz „Politics of Postmodern Multiculturalism“ (2015) zum Ausdruck. Sie interpretiert den Protagonisten als einen transkulturellen Weltenbürger, und verortet *The Arrival* als Exempel für postmoderne Literatur:

„Specifically, I show that *The Arrival*, as an example of postmodern text engaged in the ontological enterprise of decentralization, promotes the nomadic subject [...] - a fractured, polyvalent form of self not tied to a specific nation, place or ideology.“ (Khailova 2015: 1)

Das Thema des „Nomaden“, sowie Shaun Tans ungewöhnliche visuelle Erzählweise, die auch den/die Rezipient_in fordert, sich in der dargestellten „neuen Welt“ erst zurechtzufinden, stellt – so Khailova – dabei die Absolutheit von Hierarchien infrage und ermutigt die Leser_innen, eine nichtdiskriminierende Intersubjektivität in Form einer grenzüberschreitenden kulturellen „Weltenbürgerschaft“ („cosmopolitan citizenship“) zu zelebrieren (vgl. Khailova 2015: 4). Die Unbestimmtheit von *The Arrival* was Genre und die Frage nach Dokumentation oder Fiktion betrifft, führt laut Khailova dazu, dass Leser_innen hegemoniale Standpunkte sowie reaktionäre Attitüden in Frage zu stellen. Im Mittelpunkt stehen dabei transkulturelle Identitäten die sich klar gegen Ethnozentrismus und Monokulturalismus positionieren. Oppolzer merkt jedoch an, dass das revolutionäre Potenzial, das Khailovas Ausführungen *The Arrival* bescheinigen, bei näherer Betrachtung nur bedingt Stand hält, täuscht doch nichts über den Fakt hinweg, dass „der Fremde“ und seine Familie im „fremden Land“ nur um den Preis der teilweisen Anpassung eine neue Heimat finden: „They are hard-working, decent people who want to live a life of peace and are willing to

blend in as much as possible.“ (Oppolzer 2016: 78)

Vor diesem Hintergrund lässt sich der dritte Grund benennen, weshalb sich *The Arrival* als interessanter Untersuchungsgegenstand manifestiert: ihre *Unbestimmtheit hinsichtlich des Genres*. Diese Unbestimmtheit birgt das Potenzial, sich auf metakognitiver Ebene mit der Graphic Novel auseinanderzusetzen, sind Rezipient_innen doch gefordert, sich für *eine* bestimmte Leseart zu entscheiden:

„Even a basic cultural understanding of the text requires a decision concerning the nature of the narrative: is it a documentary, a historical narrative, a fantasy story, a utopian vision of hope, a postmodern deconstruction of monoculturalism, a social commentary on present day migration policies or a visualization of the American dream myth?“ (Oppolzer 2016: 83)

Die Frage nach dem Genre soll insbesondere im Rahmen der qualitativen Datenerhebung aufgegriffen werden und steht in enger Verbindung mit Claire Kramsch' Konzept der symbolischen Kompetenz, das den Prozess des „Wie Sagens“ sowie die Frage nach der Selbstpositionierung der Leser_innen in den Mittelpunkt rückt (vgl. 1.4.3).

Im Folgenden wird nun jenes Material, welches den Teilnehmer_innen der Studie in einem späteren Schritt präsentiert wird, textanalytisch untersucht, um möglichen, in den Text „implizit eingehenden und von [ihm] als selbstverständlich verfügbar vorausgesetzten kulturellen Deutungsmustern“ (Altmayer 2004: 459), auf die Spur zu kommen. Die dabei ausgewählten Textabschnitte sind solche, die meines Erachtens nach großes didaktisches Potenzial aufweisen. Nicht zuletzt soll diese Arbeit schließlich einen Beitrag zu Möglichkeiten des Einsatzes von *The Arrival* im DaF-Unterricht zugunsten der Ausbildung von *Symbolischer Kompetenz* leisten.

2.2 Text I: Vom Abschiednehmen

Kapitel 1 der Graphic Novel *The Arrival* erzählt auf zehn Seiten vom Abschied eines Mannes von seiner Familie und der gewohnten Umgebung, und vom Aufbruch ins Ungewisse. Dabei beginnt Tan seine Erzählung mit einer Eröffnungssequenz, in der in neun *panels* einzelne Gegenstände gezeigt werden (s. Abb. 4): Ein Papierkranich, eine Uhr, ein Hut, ein Topf, die Zeichnung eines Kindes, eine gesprungene Teekanne, eine Tasse Tee, ein Koffer und ein Porträt, das eine Frau, einen Mann und ein Kind zeigt. Blättert man auf die nächste (Doppel-)Seite, so fügen sich die Gegenstände in ein großes Ganzes. Ähnlich den Einstellungen eines Films, wird zunächst das Porträt, das sich als gerahmtes Bild herausstellt, von noch unbekannten Händen in Großaufnahme – innerhalb von weiteren neun *panels* - in den Koffer gepackt. Auf der rechten Seite offenbart sich

die Szenerie in ihrer Gesamtheit (s. Abb. 6). Die vorerst nur in Großaufnahme abgebildeten Gegenstände finden sich nun in einer Szenerie des Abschieds wieder: Kranich und Uhr auf dem Regal, der Hut an der Wand, das Familienfoto im Koffer, Teekanne wie -tasse auf dem Tisch. Neu sind die handelnden Personen: betrübtens Blickes, die Hände auf dem Koffer, liebevoll übereinander gelegt. Das erste großformatige *panel (splash)* fungiert so gewissermaßen als *mise-en-scène* der erzählten Geschichte:

„[...] the first full page picture [...] functions as a *mise-en-scene*, bringing the elements of composition together to set up space and story, establishing the everyday domesticity of the relationship between the man and the woman, constructing a *before* that sets up and cues an expectation of an *after* that will somehow relate [...], and establishing the mood of the narrative that is to follow.“ (Ross Johnston 2023: 431)

Die nächste Seite schließlich macht dieses erwartbare *Danach* erfahrbar, und erzählt innerhalb von zwölf *panels* vom Morgen des Abschieds: Das kleine Mädchen das erwacht, sein Frühstück isst und auf den Koffer blickt. Der Mann, die Frau und das Kind beim Anziehen – das kleine Mädchen, das dem Mann den Koffer reicht. Das darauffolgende Seite-füllende *splash* zeigt die drei Personen auf einer düsteren Straße. Vom linken oberen Seitenrand bis hin zur rechten Seite erstreckt sich ein großer Schatten an der Hauswand – etwas, das Shaun Tan selbst als „some kind of oppressive threat“ (Tan o.J) beschreibt, und das optisch dem Schwanz eines Drachens ähnelt. Blättert man auf die nächste Seite, so zeigt sich ein *two-page-spread*, das auf zwei Seiten mehr über den Ort des Geschehens verrät: Eine Stadt mit gleichförmigen Häusern, zwischen denen flammengleich noch mehr der Drachenschwanz-ähnlichen Gebilde lodern (Abb. 9). Bis auf die drei bereits bekannten Personen, die klein abgebildet gerade noch zu erkennen sind, sind keine Menschen zu sehen. Die nächsten beiden Seiten vertiefen die Szenerie des Abschieds und lokalisieren das Geschehen auf einem Bahnhof (Abb. 10&11). Achtzehn kleinformatige *panels* zeigen zunächst das Gesicht des Mädchens in Großformat, schließlich den Mann, der dem Kind einen Papier-Kranich reicht, die weinende Frau, Frau und Mann die einander umarmen, den Mann, der der Frau etwas ins Ohr zu flüstern scheint und schließlich in etwas, das sich drei *panels* später als Zug identifizieren lässt, steigt. Die letzten fünf *panels* auf dieser Doppelseite zeigen Hände, die einander loslassen und am Ende den Zug, der sich immer weiter zu entfernen scheint und schließlich kaum noch am Horizont zu erkennen ist. Blättert man auf die nächste Seite, so sieht man Frau und Kind nunmehr allein auf der Straße, dem/r Betrachter_in den Rücken zugekehrt. Über den Himmel erstrecken sich – wie zuvor – die Drachenschwanz-ähnlichen Schatten. Damit endet das erste Kapitel von *The Arrival*.

Bevor nun der Versuch der Offenlegung und Analyse möglicher kultureller Deutungsmuster und visueller Metaphern, deren Kenntnis der Text seiner Leserschaft unterstellt, unternommen wird, soll untersucht werden, inwiefern das Wissen über die Textsorte bzw. das Textmuster „Graphic Novel“

als Präsuppositionen in den Text eingehen.



Abb. 4 / Eingangssequenz



Abb. 5 & 6



Abb. 7 & 8





Abb. 9 / two-page-spread

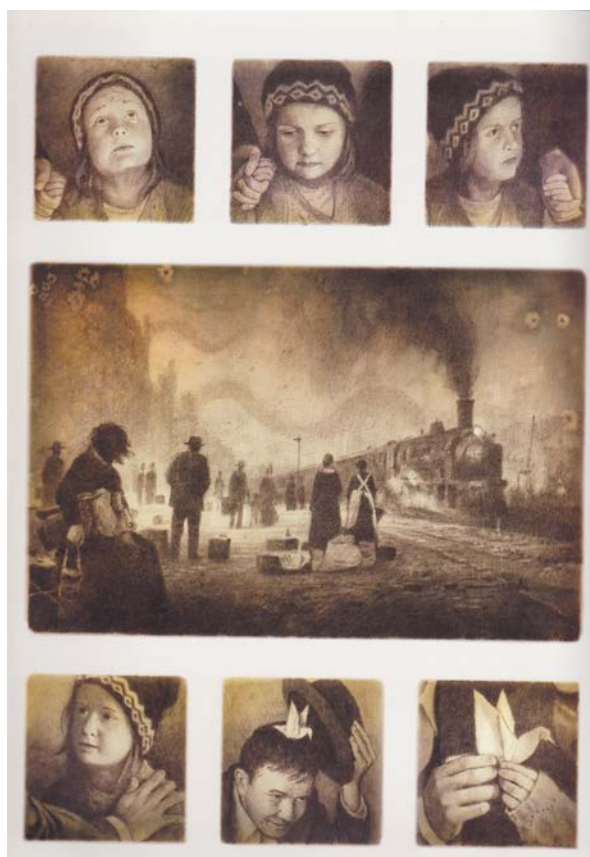


Abb. 10 & 11





Abb. 12

2.2.1 Textmusterwissen „Graphic Novel“

Wenn auch es sich bei dem Wissen um Textmuster nicht um Deutungsmuster im eigentlichen Sinne Altmayers handelt, geht es dennoch als präsupponiertes kulturelles Wissen in Texte ein:

„Textmusterwissen gehört [...] wesentlich zu den Wissensbeständen, die in textueller Kommunikation als selbstverständliches Hintergrundwissen vorausgesetzt werden, die [...] als kulturelles Wissen zu gelten haben und die daher auch in der kulturwissenschaftlicher [sic!] Textanalyse eine wesentliche Rolle spielen.“ (Altmayer 2004: 214)

Im Mittelpunkt steht dabei die Annahme, dass Rezipient_innen über bestimmtes „prototypisches Wissen über bestimmte Textsorten, das sowohl die Produktion als auch insbesondere die Rezeption der Einzelexemplare der jeweiligen Textsorte maßgeblich steuert“ (ebd.: 277), verfügen. Wie bereits erwähnt, hat dies zur Folge, dass das Wissen um Darstellungskonventionen die Erwartungshaltung, mit der wir an einen Text herangehen, wesentlich beeinflusst. Auf der anderen Seite unterstellen Texte ihren potenziellen Rezipient_innen dieses bestimmte Wissen ohne dass dies explizit kommuniziert würde. Welches prototypische Wissen setzt nun das Textmuster „Graphic Novel“ voraus, inwiefern ist es für einen erfolgreichen Rezeptionsprozess maßgeblich?

Einige *Spezifika graphischen Erzählens* sowie die vielfältigen *Leerstellen* innerhalb der Graphic Novel, die den/die Rezipient_in die Rolle des/r Co-Autor_in einnehmen lassen, wurden im Theorieteil dieser Arbeit bereits dargelegt (vgl. 1.2 bzw. 1.3.3.1). Als wesentlichstes prototypisches Spezifikum lässt sich nochmals erwähnen, dass visuelle Literatur mittels „eine[r] Folge statischer Einzelbilder, die [...] aufeinander bezogen sind und als Ganzes wirken“ (Grünewald 2000: 28) eine Geschichte romanartigen Charakters erzählt. So setzt auch *The Arrival* das Wissen darum voraus, dass es sich hierbei um eine Geschichte handelt, die an die Erzählform des Romans anschließt. Um dem Text einen subjektiv befriedigenden Sinn zuschreiben zu können, muss er nicht nur überhaupt als Kommunikationsangebot, sondern als kohärente Erzählung begriffen werden. Dafür ist es elementar, die einzelnen *panels* als bedeutungstragende Einheiten zu begreifen, aus deren Gesamtheit sich die *Story* bildet, wobei die Anordnung der *panels* auf einer Seite alles andere als willkürlich, sondern vielmehr wesentlich für den Fortgang der Erzählung ist.

In der hier untersuchten Sequenz zeigt sich das etwa in der Szene am Bahnhof: Nur indem die einzelnen *panels* in der westlichen Leserichtung – von links nach rechts und von oben nach unten – rezipiert werden, kann die Szene eindeutig als Szene des Abschieds identifiziert werden. Weniger elementar scheint dies bei *Abb. 4* zu sein: In welcher Reihenfolge die einzelnen *panels* hier rezipiert werden, ist zunächst sekundär. In ihrer Gesamtheit fungieren sie wie die ersten Sätze eines Narrativs, die auf das erste Seite-füllende *splash* – die Familie am Küchentisch – (*Abb. 6*) vorbereiten. Vor diesem Hintergrund präsupponiert *The Arrival*, dass Rezipient_innen in der Lage

sind, die einzelnen *panels* aus Abb. 1 retrospektiv als textuelle Verweise zu begreifen, und so in das große Ganze (Abb. 6) einzufügen:

„Aus der Gesamtfolge der *panels* und mittels der Relationierung aller Bild- und Darstellungselemente untereinander [...] muss der Gesamttext der *graphic novel* synthetisiert werden.“ (Hallet 2012: 5)

In der Beschäftigung mit *The Arrival* ist jedoch noch ein anderes Wissen um Textmusterkonventionen relevant, das hier bisher nur kurz angeschnitten wurde: Das dem Medium Graphic Novel inhärente Naheverhältnis zu Darstellungskonventionen des Film offenbart sich hier nämlich vor allem in der Frage nach der Fokalisation: Oftmals gleichen die Bildausschnitte den Einstellungen einer Kamera, und es nicht eindeutig, aus welcher Perspektive die Geschichte gerade erzählt wird. Die etlichen Großaufnahmen von Details und Gesichtern legen eine Interpretation nahe, die sich an den subjektiven Empfindungen der handelnden Figuren orientiert. Dies wird etwa in Abb. 7 / *panel* 11 & 12 ersichtlich: Das Kind, das dem Mann den Koffer reicht aus dem Blick des Mannes; der Mann, der sich zu dem Kind hinunter beugt, aus Sicht des Kindes.

Das Wissen um diese spezielle Art der Darstellung bzw. ihre Beachtung mag für eine subjektiv zufriedenstellende Rezeption von *The Arrival* zwar nicht zwingend notwendig sein, vermag den Rezeptionsprozess aber wohl weitaus produktiver zu gestalten.

2.2.2 Kulturelle Deutungsmuster und visuelle Metaphern

I realise that I have a recurring interest
in notions of ‘belonging’, particularly the finding or losing of it
- Shaun Tan (o.J)

Die Literaturwissenschaftlerin Rosemary Ross Johnston beschreibt *The Arrival* als „a story about a new way of coming home.“ (Ross Johnston 2012: 429) Eine Übersetzung dieses Satzes ins Deutsche fällt dabei alles andere als leicht, wie Barbara Schermann in ihrer Diplomarbeit „Reimagining Home: The Multimodal Representation of Potential Homes in Shaun Tan’s *The Arrival*, *The Lost Thing* and *Eric*“ (2016) konstatiert: So bezeichnen potentielle *homes* doch einerseits „topographische Räume unterschiedlicher Größenordnung“ (Schermann 2016: 101) und andererseits „psychodynamische Räume“ (ebd.) an denen sich „widersprüchliche Gefühle von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit“ (ebd.) spiegeln. Dementsprechend finden sich etwa im *Free-Dictionary* folgende Definitionen unter dem Begriff *home*:

„1. A place where one lives; a residence. 2. The physical structure within which one lives, such a house or apartment. 3. A dwelling place together with the family or social unit that occupies it; a household. 4.a. An environment offering security and happiness. b. A valued place regarded as a refuge or place of origin. 5. The place, such as a country or town, where one was born or has lived for a long period. 6. The native habitat as of a plant or animal. [...]“ (The free Dictionary [ONLINE])

Um *The Arrival* im Sinne einer Altmayer'schen *Angemessenheit* rezipieren zu können, ist allerdings das Wissen um zumindest einige dieser Bedeutungsebenen notwendig: Nur so wird man die Reise des Mannes in das „fremde Land“, seine Gefühle, Ängste und Hoffnungen und – in dem hier untersuchten Beispiel – den Abschiedsschmerz nachvollziehen können. Da sich diese Arbeit auf den Fachbereich Deutsch als Fremdsprache und somit auf die deutschsprachige Diskurslandschaft bezieht, soll allen Schwierigkeiten der Übersetzung zum Trotz der Versuch unternommen werden, den Begriff *home* im Deutschen fruchtbar zu machen: Der Terminus *Heimat* kommt der Vieldeutigkeit des englischen Begriffes dabei am nächsten, da er „eine Vielfalt ideengeschichtlicher, kultureller Erfahrungen [bündelt] und zudem in den meisten Kommunikationsbereichen vorhanden [ist].“ (Bastian 1995:1)

Das zweite kulturelle Deutungsmuster, auf das der Text präsupponierend verweist, und das hier einer näheren Analyse unterzogen werden soll, ist jenes der Drachenschwänze. Wenn auch sie von Tan selbst als bedeutungsoffen bezeichnet werden (vgl. Tan o.J), so sind sie immerhin als Bedrohung zu rezipieren – zumindest wenn man davon ausgeht, dass der Protagonist von *The Arrival* seine *Heimat* nicht ganz freiwillig verlässt.

2.2.2.1 Deutungsmuster „Heimat“: Theoretische Verankerung und Ausgangstext

Betrachtet man nochmals die Eröffnungssequenz von *The Arrival* (Abb.1-3), so macht sich bereits hier die „Pluralität der Sprache des Kunstwerks“ (vgl. Grünewald 2014: 27) bemerkbar: Während die einzelnen *panels* einerseits der Introduction, Beschreibung und Lokalisierung des Darauffolgenden dienen, sind sie andererseits Träger verschiedenster Konnotationen und Assoziationen, die sich durch den weiteren Verlauf der Erzählung ziehen: Gegenstände des Alltags (Uhr, Topf, Teekanne), ein Familienfoto, ein Küchentisch: „Ideas of hearth and home, warmth of fire and comfort of food, companionship of table, love and family“ (Ross Johnston 2012: 428) – das, was Roland Barthes als *konnotierte ikonische Botschaft* bezeichnet (vgl. 1.3.2.1). Die ersten Seiten dieser Graphic Novel führen somit in das ein, was man als Leitmotiv bezeichnen könnte: Johnston spricht hier von einer „semiotics of belonging“ (ebd.), die sowohl Ab- wie Anwesenheit als auch Zusammenhalt wie Einsamkeit signalisieren: „The book is structured around ideas of belonging and not belonging, and [...] the idea of home, and away and home again.“ (ebd.) Wenn auch an dieser Stelle keine weiteren Interpretationen jeder einzelnen dieser visuellen Metaphern unternommen werden kann, sollen diese in ihrer Offenheit doch der subjektiven Deutung der Rezipient_innen überlassen bleiben, so präsupponiert *The Arrival* dennoch das Wissen um ein Deutungsmuster, auf das all diese Metaphern verweisen, und das hier als *Heimat* bezeichnet wird.

Um sich dem Deutungsmuster *Heimat* in dem hier untersuchten visuellen Textstück anzunähern, lohnt sich zunächst ein Blick auf dessen unterschiedlichste Bedeutungsebenen. In ihrer umfangreichen Untersuchung über die verschiedenen Funktionsweisen des Heimat-Begriffs in der deutschen Sprache, verweist Andrea Bastian vor allem auf zwei Komponenten des „Begriffsbezirk[s] Heimat“ (Bastian 1995: 1): eine *räumliche* und eine *soziale*. Dabei bezeichnet die räumliche Kategorie das Territorium „Heimat“ zunächst als einen konkreten Identifikations-, aber auch Schutz- und Aktionsraum, an dem der Mensch „seine Bedürfnisse nach Identität, Sicherheit, Aktivität und Stimulation“ stillen kann. (ebd: 37) Die territoriale Kategorie erstreckt sich dabei von der großen Einheit Land/Staat bis hin zur kleinen Einheit Haus/Wohnung, wobei sie *wohnen* mit Bollnow als „an eine bestimmte Stelle hingehören, an ihr verwurzelt und zu Hause sein“ (Bollnow 1971 *zit. nach* ebd.: 39) bezeichnet. Dennoch greift die Reduzierung des Heimat-Begriffs auf die territoriale Kategorie - als geographischer Raum - bei Weitem zu kurz, geschieht doch die Erfüllung jener oben genannten Bedürfnisse im Rahmen eines Sozialisationsprozesses, der konstitutiv für das ist, was in uns ein *Heimatgefühl* auslöst. Hier kommt die *soziale* Dimension von Heimat, die Bastian auch als *Gemeinschaft* bezeichnet, ins Spiel: Das was gemeinhin als *Heimat* bezeichnet wird, gewinnt seine Raumbezogenheit erst durch die sozialen Beziehungen, die wir mit diesen Räumen verbinden. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Bastian Traditionen, Feste und Bräuche als gemeinschaftsstiftende Faktoren, die jenes Heimatgefühl auszulösen wissen (vgl. ebd.: 40f.). Dabei wird deutlich, dass dem Heimat-Begriff stets auch eine emotionale Komponente inhärent ist, wobei hier die Elemente „Geborgenheit, Vertrautheit, Sicherheit, Zugehörigkeit, Anerkennung“ (ebd.: 43) als maßgebend genannt werden. Diese emotionale Komponente beinhaltet durchaus auch ein affektives Moment, können heimatbezogene Emotionen doch auch etwa durch Gerüche, Geschmäcker, optische und akustische Auslöser erzeugt werden (vgl. ebd.).

Dass sich *Heimat* gewissermaßen auch entkoppelt von jeglicher eindeutigen und „ursprünglichen“ topographischen Zuordnung bezeichnen lässt, macht indes die Definition Weigelts deutlich:

„Heimat ist die Erfahrung, als Mensch angenommen zu sein, [...] irgendwohin zu gehören, wo man willkommen ist, wo man geliebt und geachtet wird, [...] Geborgenheit kann es nur geben, wo der Mensch sich in dieser Weise angenommen und damit auch in seiner Würde geachtet weiß.“ (Weigelt 1984 *zit. nach* Bastian 1995: 34)

Im Mittelpunkt eines solchen *Heimat*-Begriffes steht hier also ein Gefühl von Geborgenheit. Elementar erscheint dabei, dass dies impliziert, dass der Mensch nicht nur *eine* Heimat haben kann – so fragt etwa auch der Schriftsteller Max Frisch in seinem „Fragebogen“ unter anderem: „2. Hat Heimat für Sie eine Flagge?“ und „18. Haben Sie eine zweite Heimat? Und wenn ja: 19. Können Sie sich eine dritte und vierte Heimat vorstellen oder bleibt es dann wieder bei der ersten?“ (Frisch 1992: 73-77)

Wesentlich ist diesem Verständnis von *Heimat*, dass es in klarem Gegensatz zu kulturalisierenden, ideologischen und essentialisierenden Auffassungen des Heimatbegriffes steht, dem sich vor allem rechtspopulistische Parteien noch heute bedienen, und der seine Wurzeln in den nationalen Bewegungen im Europa des 19. Jahrhunderts hat. Nach der deutschen Reichsgründung 1871 wurde das Bedeutungsspektrum von *Heimat* mit Vaterland/Nation gleichgesetzt und zur Zeit des Nationalsozialismus auf „Reich“ erweitert: „Bis heute haften dem alltäglichen Heimat-Begriff politische Bedeutungskomponenten an.“ (Bastian 1995: 220) Dennoch finden sich gegenwärtig Bestrebungen, den *Heimat*-Begriff eine Renaissance erfahren zu lassen und ihn seiner politischen Konnotationen - zugunsten subjektiver Bedeutungszuschreibungen - zu entheben.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass *Heimat* gemeinhin soziale, räumliche, situative und emotionale Faktoren beinhaltet, wobei Bastian feststellt, dass es „keine allgemeingültige 'eigentliche' Bedeutung von „Heimat“ gibt (ebd. 221). Vielmehr erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Deutungsmuster *Heimat* je nach Funktions- wie Kommunikationsbereich und Verwendungszusammenhang unterschiedlich. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Deutungsmuster *Heimat* auch nicht einfach in eine der von Altmayer vorgeschlagenen vier „Klassen kultureller Muster“ (Altmayer 2015: 28) einordnen: Je nach Sichtweise fungiert es als kategoriales Muster (mit den Teilbereichen ‘nationale Identität’, ‘soziale Identität’, ‘regionale und lokale Identität’ (vgl. Altmayer 2007: 20), als topologisches Muster oder als chronologisches Muster – im Sinne eines Erinnerungsortes, in dem sich Erfahrungen von sozialem Zusammenhalt u.a. kristallisieren.

Wie kann man diesen knappen theoretischen Abriss nun auf das hier untersuchte Kapitel der Graphic Novel *The Arrival* anwenden? Konkret lässt sich sowohl eine räumliche wie eine soziale Dimension – wie sie dem Heimat-Begriff naturgemäß inhärent ist, ausfindig machen. So machen die ersten drei Seiten eine Auffassung von *Heimat* erfahrbar, die sich vor allem auf den Aspekt der „Vertrautheit“ stützt: Jene Gegenstände des alltäglichen Lebens, die dem/r potenziellen Leser_in und den Protagonisten gleichermaßen bekannt sind, werden aus diesem Mikrokosmos des Vertrauten (Abb. 4) in den Makrokosmos des Familienlebens in der Küche (Abb. 6) eingefügt: Die soziale/gemeinschaftliche wie die räumliche/territoriale Dimension von *Heimat* werden hier gebündelt. Dabei unterstellt der Text dem/r Rezipient_in implizit das Wissen um das Deutungsmuster „Familie“, welches einerseits durch die Kinderzeichnung (Abb. 4/panel 5), und andererseits durch das Familienporträt (Abb.4/panel 9) evoziert wird, und das im weiteren Verlauf des Kapitels mitunter durch die angedeutete Vertrautheit der Personen untereinander bestätigt wird. *Heimat* offenbart sich hier also nicht nur im Rahmen der vertrauten Gegenstände, sondern in Bezug

auf die handelnden Personen: *Heimat* ist hier, wo die Familie ist. Diese soziale Dimension des Deutungsmusters *Heimat* zieht sich durch den gesamten Verlauf des Buches, und erfährt vor allem ganz am Ende ihren (visuellen) Höhepunkt, wo die Eingangssequenz (Abb.4) sowie die Szene am Esstisch (Abb.6) nochmals aufgegriffen werden: Erneut zeigen neun *panels* einzelne Gegenstände in Großaufnahme (Abb. 13). Diese unterscheiden sich in ihrer Ausführung jedoch von denen der Eingangssequenz: Statt des Kranichs ist nun ein wunderliches Tier zu sehen, statt Uhr, Kochtopf und Teekanne, Uhr, Topf und Kanne in wunderlicher Ausführung. Lediglich der Hut an der Wand und das Familienporträt – als Zeichen von Zugehörigkeit – scheinen sich wenig verändert zu haben. Blättert man um, so fügen sich die Gegenstände abermals in ein Ganzes: Die Familie sitzt nun versammelt am Tisch in einem Raum, dessen Ausstattung sich an das veränderte Umfeld angepasst zu haben scheint (Abb. 14). Im Gegensatz zur Anfangssequenz ist es nun eine Szene des familiären Glücks und der Freude:

„[...] In the image of a family gathering around food, breaking bread (or something like it) together [...], there is [...] a gentle collusion of personal, collective and symbolic spaces. Home becomes – beyond time and place – simply the company of loved ones.“ (Ross Johnston 2012: 440)



Abb. 13 & 14 / Eine neue Heimat

Wenn auch diese Textstelle den Proband_innen dieses Forschungsprojekts im Rahmen der empirischen Erhebung zwar nicht gezeigt wird, so macht sie doch deutlich, wie vehement sich das Deutungsmuster *home*, das hier mit dem Deutungsmuster *Heimat* veranschaulicht wird, einem roten Faden gleich durch den Verlauf der Geschichte zieht. Dabei folgt *The Arrival* einer Auffassung von

einer „mobilen Heimat“, wie sie in Zeiten von Globalisierung nur angemessen scheint. Zeitgleich macht der direkte Vergleich der beiden Küchen-Szenen auch die Dimension des *Heimatverlustes* deutlich: Mimik und Körpersprache der Protagonisten in *Abb. 6* verweisen auf Trauer und Schmerz des nahenden Abschiedes. Die untersuchte Sequenz appelliert somit an die potenziellen Rezipient_innen, die Aufmerksamkeit auf die Körpersprache der handelnden Personen zu legen – nur so kann die Stimmung der erzählten Geschichte in ihrer Gesamtheit erfasst werden.

Das wiederkehrende Bild des (Origami-)Kranichs (*Abb. 4 & 10*) kann vor diesem Hintergrund als visuelle Metapher verstanden werden, wird der Vogel doch schon in der Geschichte der Arche Noah im Alten Testament als Zeichen von Ankunft und Hoffnung gelesen. Das Wissen um diese Bedeutungsebene mag zwar nicht von konstitutiver Wichtigkeit sein, um zwischen den einzelnen *panels* Kohärenz herzustellen, dennoch präsupponiert *The Arrival* zumindest das Wissen um die Wichtigkeit, die Aufmerksamkeit auf *alle* visuellen Details zu lenken um den Gehalt der erzählten Geschichte vollständig erfassen zu können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die untersuchte Textstelle folgendes Wissen hinsichtlich des Deutungsmusters *Heimat* präsupponiert:

- das Wissen um dessen soziale/gemeinschaftliche und räumliche/territoriale Dimension, das hier in gebündelter Form seine Entsprechung findet
- das Wissen um visuelle Metaphern, die Konnotationen wie *Zuhause, Familie, Geborgenheit, Liebe* o. Ä. hervorrufen
- das Wissen um Körpersprache als Indiz für Emotionen in Zusammenhang mit Abschiedsschmerz
- möglicherweise das Wissen darum, dass Heimat in Zeiten globaler Migrationsbewegungen, nicht mit nationalen Grenzen festgesetzt werden kann

2.2.2.2 „Heimat“ im Diskurs – Mögliche Hintergrundtexte

Dass sich die Bereitstellung und umfangreiche Analyse eines „Potenzial[s] an kulturellen Bezügen“ (Altmayer 2006b: 203), das Lernende „für ihren individuellen Verstehens- und Sinnbildungsprozesse nutzen und mit ihrem eigenen kulturellen Potenzial in eine sinnvolle Verbindung bringen können“ (ebd.), für diese Forschungsarbeit weder in Hinblick auf Umfang noch auf inhaltlichen Nutzen als gewinnbringend erweist, wurde bereits dargelegt. Im Folgenden sollen daher lediglich einige wenige Texte exemplarisch angeführt werden, die von dem Deutungsmuster *Heimat* auf unterschiedlichste Weise Gebrauch machen, wobei im Fokus die Frage steht, inwiefern

dies der Wirkungsweise des Musters *Heimat* in Shaun Tan's *The Arrival* ent- bzw. widerspricht. Die ausgewählten Texte sind dabei solche, die sich auf den deutschsprachigen bzw. österreichischen Kontext beziehen.

- „Heimat im Spiegel der österreichischen Bundespräsidentenwahl“

Das Deutungsmuster *Heimat* spielte auch im Kontext der österreichischen Bundespräsidentenwahl eine Rolle: Beide Kandidaten, die einander in der Stichwahl am 4. Dezember 2016 gegenübertraten, machten im Wahlkampf von dem Muster Gebrauch – jedoch mit sehr unterschiedlichen Implikationen, wie anhand zweier Wahlkampfplakate deutlich wird (s. Abb 15 & 16). So appelliert der freiheitliche Kandidat Norbert Hofer (FPÖ) mit Nationalflagge und dem Slogan: „Aufstehen für Österreich: Deine Heimat braucht dich jetzt“, daran, *Heimat* mit *Nation* und damit mit einem bestimmten *Nationalbewusstsein* gleichzusetzen: Der territorialen Dimension von *Heimat* kommt hier also eine besondere Rolle zu. Dabei richtet sich der Heimatbegriff vor diesem Hintergrund ausschließlich an jene Menschen, die sich als Mitglied dieses Territoriums – und somit als Österreicher_innen – bezeichnen können, und schließt jene aus, denen dies vorenthalten bleibt. Die direkte Adressierung an ein Gegenüber („*DEINE HEIMAT* braucht DICH JETZT“) meint somit ein exklusives Du, und beinhaltet gleichzeitig ein identitätsstiftendes Element. Der Appell, sich für *Heimat* einzusetzen, wird zum Aufruf für Patriotismus¹. Die FPÖ und ihr Kandidat Norbert Hofer greifen dabei auf einen ins 19. Jahrhundert zurück gehenden Heimat-Begriff zurück, in dem sich „emotionale, räumliche und soziale Bedeutungselemente“ (Bastian 1995: 220) verbinden: Bis heute

„lebt [...] im Heimatverständnis der FPÖ ein auf Ausgrenzung, Homogenität und der Gleichsetzung von Heimat, Nationalstaat oder „Vaterland“ und „Volk“ beruhender Heimatbegriff nationalistischer Prägung weiter.“ (Ebner 2017: 463)



Abb. 15 & 16 / Wahlkampfplakate Norbert Hofer und Alexander Van der Bellen 2016

1 Dementsprechend heißt es auf der Website der Partei: „Wir sind dem Schutz unserer Heimat Österreich, unserer nationalen Identität und Eigenständigkeit sowie unserer natürlichen Lebensgrundlagen verpflichtet. [...] Österreich ist kein Einwanderungsland. [URL: <https://www.fpoe.at/themen/parteiprogramm/heimat-identitaet-und-umwelt/>] (letzer Zugriff: 13.10.2017)“

Ganz anders verhält es sich bei Alexander Van der Bellen, der als unabhängiger Kandidat antrat und die Wahl schließlich zu seinen Gunsten entscheiden konnte. Im Gegensatz zu seinem Kontrahenten, setzt er auf einen *einschließenden* Heimatbegriff: „Wer unsere Heimat liebt, spaltet sie nicht“. Van der Bellen's *Heimat*-Auffassung ist somit eine, die sich ganz konkret auf die Auslegung der FPÖ bezieht, und gegen deren Definitionshegemonie Stellung bezieht. Anstelle eines exklusiven „Dus“ wird hier an ein gemeinsames „Wir“ appelliert; anstelle der Nationalflagge ist ein Naturidyll zu sehen. Das Deutungsmuster „Heimat“ impliziert hier einen emotional besetzten, nicht politischen Raum, den eine Gemeinschaft von Menschen ihr Zuhause nennen (dürfen) – jenseits nationaler Zuschreibungen.

- ZEIT ONLINE-Leser_innen Kommentare zu „Heimat: Der Sehnsuchtsort“

Die Aktualität der Frage nach der Bedeutung des Deutungsmusters *Heimat* schlägt sich auch in der medialen Berichterstattung nieder, wie ein Blick in die großen deutschsprachigen Tages- und Wochenzeitungen der letzten Jahre verrät. Die ZEIT etwa, widmete der Suche nach einem aktuellen *Heimat*-Begriff die mehrseitige Titelgeschichte: „Heimat: Der Sehnsuchtsort“ im ZEITmagazin 41/2016. Im Mittelpunkt des Artikels steht die Auseinandersetzung mit „dem Sinn eines Wortes, das gerade wieder sehr aktuell ist“ [ZEIT ONLINE o.V.]. Interessant für die hier zugrunde liegende Fragestellung, nämlich auf welche Art und Weise das Deutungsmuster *Heimat* im deutschsprachigen Diskurs seine Verwendung findet, ist jedoch vor allem das virtuelle Forum, das ZEIT ONLINE Leser_innen die Möglichkeit bietet, ihre subjektiven Sichtweisen zur Frage nach der Bedeutung von *Heimat* zum Ausdruck zu bringen. Auffällig ist, dass *Heimat* hier in keinem der 27 Kommentare mit *Nationalstaat* gleichgesetzt wird, sondern vielmehr emotionale und affektive Komponenten in den Vordergrund gestellt werden:

„Die Heimat ist da, wo auch immer es mir gut geht.“ (User „grafdöner“)

„[...] 'Deine Heimat ist nicht nur dort, wo die Bäume kennst, sondern wo die Bäume dich kennen.' Ich finde diesen Gedanken wunderschön, und er gibt mir viel Geborgenheit.“, (Userin „Kleine Waldhexe“.)

Des öfteren wird *Heimat* auch mit dem Ort der Kindheit und dem sozialen Umfeld assoziiert:

„Ich liebe das Land, die Gegend, die Natur meiner Kindheit. Aber auch die Sehnsuchtsorte meiner Jugend. Ideale und Ziele gehören für mich zu meiner Heimat, ich möchte nicht ohne sie leben. [...] Lebendig aber wird die Heimat nur durch die Menschen, die mit mir und mit denen ich verbunden bin. Vertraut sein und vertrauen, aber auch Vertrauen schenken, gehören für mich zum heimatlichen Inbegriff. Die innerste Heimat ist die Liebe - das Lieben genauso wie das Geliebtwerden; ohne Liebe ist man absolut heimatlos.“ (User Zeitzeichenselbstmitdenker)

„Heimat ist immer dort, wo man seine Kindheit verbracht hat. An allen anderen Orten sind wir, egal wie lange, nur zu Besuch [...]“ (User Castelo)

Inwiefern haben diese kurzen Ausführungen nun praktischen Wert für die Auseinandersetzung mit *The Arrival*? Sie zeigen vor allem, dass die Frage nach der Bedeutung von *Heimat* aktuell, und in Zeiten globaler Migrationsbewegungen von großem gesellschaftlichen Interesse zu sein scheint. Wie der hier zugrunde liegende Ausgangstext *The Arrival* unterstellen alle angeführten Texte dem/r Rezipient_in das Wissen um die räumliche/territoriale wie soziale/gemeinschaftliche Dimension von Heimat – sei es nun im nationalistischen und exklusiven Sinn, wie etwa die FPÖ oder im Hervorheben des Gemeinschaftlichen, wie Alexander Van der Bellen. Die emotionalen Konnotationen, wie sie Shaun Tans starke Bildsprache auslöst, kommen vor allem in den subjektiven Auffassungen der ZEIT ONLINE Leser_innen zum Ausdruck: Vor allem der Verweis auf den Ort der Kindheit, als Ort des Vertrauten und der vertrauten Menschen, finden sich in der Küchenszene Shaun Tans wieder. In Hinblick auf die untersuchte Sequenz aus *The Arrival*, die vom Abschiednehmen erzählt, soll abschließend noch ein weiterer Text nicht unerwähnt bleiben: Bernhard Schlinks Abhandlung „Heimat als Utopie“ konstatiert nämlich, dass uns das, was *Heimat* ist, erst aus der Ferne so erscheint:

„So sehr Heimat auf Orte bezogen ist, Geburts- und Erinnerungsorte, Orte des Glücks, Orte an denen man lebt, wohnt, arbeitet, Familie oder Freunde hat – letztlich hat sie weder einen Ort noch ist sie einer. Heimat ist Nichtort [...]. Heimat ist Utopie. Am intensivsten wird sie erlebt, wenn man weg ist und sie einem fehlt; das eigentliche Heimatgefühl ist das Heimweh. [...] Denn die Erinnerungen und Sehnsüchte machen dir Orte zur Heimat.“ (Schlink 2000: 32)

2.2.2.3 Deutungsmuster „Drachenschwänze“: theoretische Verankerung und Ausgangstext

„Drachen! Das sind feuerspeiende, junge Mädchenfresser, die tödlich getroffen auf der Lanze eines Ritters aufgespießt sind, oder schlangenförmige Gottheiten, die am Himmel entlangschweben. [...] Sie sind die Personifizierung des Heidentums oder der Reinheit, von Tod und Zerstörung, Leben und Fruchtbarkeit, von Gutem und Bösem.“ (Shuker 2006: 9)

Ein weiteres Deutungsmuster, auf das der Text präsupponierend verweist, und dessen Interpretation für das weitere Verständnis des Textes richtungsweisend scheint, ist jenes, das hier aufgrund seiner visuellen Beschaffenheit als „Drachenschwänze“ betitelt werden soll. Der Autor Shaun Tan selbst bezeichnet diese als „some kind of oppressive threat“ (Tan o.J), wobei deren Spezifizierung den Rezipient_innen überlassen bleibt:

“I realised that these could be read a number of ways: literally, as an infestation of monsters, or more figuratively, as some kind of oppressive threat. And even then it is open to the individual reader to decide whether this might be political, economic, personal or something else, depending on what ideas or feelings the picture may inspire.” (Tan, o.J)

Demnach intendiert *The Arrival* – trotz aller Offenheit – eine Leseweise, die der Darstellung (zumindest) eine gewisse Bedrohlichkeit attestiert. Dies impliziert wiederum, dass der Text an eine/n potentielle/n Rezipient_in appelliert, ein ganz bestimmtes Wissen hinsichtlich der Symbolik des *Drachens* zu aktivieren, haften diesem als literarischem Motiv doch die unterschiedlichsten Bedeutungen an. Manfred Lurkers „Wörterbuch der Symbolik“ betont vor allem die international changierende Bedeutung des Symbols des *Drachens*: „In seiner Gestalt der Natur widersprechend“ (Lurker 1991: 149), gelte er in europäischen Ländern „als verabscheuungswürdiges, gottesfeindliches Tier“, und in Ostasien als ein „ehrfurchtbringendes, glücksbringendes Wesen“ (ebd.). Ein überblicksartiger Abriss der verschiedensten Funktionen des Drachens als literarisches Symbol soll im Rahmen der exemplarischen Betrachtung eines potenziellen Hintergrundtextes gegeben werden. Im Folgenden wird ein Blick auf das Deutungsmuster *Drachenschwänze* im Ausgangstext geworfen.

Dem/der Leser_in begegnet das reptilienartige Wesen, das hier als „Drache“ bezeichnet wird, zunächst in Form eines langen Schattens an der Wand (Abb. 8). Das ganzseitige *splash* zeigt die Personen, die zuvor als *Familie* bestimmt wurden, am unteren rechten Bildrand, während sich von der oberen linken Seite schräg nach rechts unten das Motiv des Drachenschwanzes schlängelt. Identifiziert wird dieser über seine Gestalt: reptilienartig und mit Stacheln besetzt. Die Personen scheinen diesem entweder keinerlei Beachtung zu schenken oder sie bemerken ihn nicht. Waren sie zuvor noch *Zuhause*, einem *Innen*, in dem alles – den Rezipient_innen wie den Protagonisten – vertraut zu sein schien (Abb. 4-6), finden sie sich nun in einem *Außen* wieder, wo etwas Unbekanntes auf sie wartet. Rosemary Ross Johnston attestiert diesem *panel* eine bedrohliche Wirkung: [...] what appears to be a dragon-like monster is on dangerous prowl.“ (Ross Johnston 2012: 431) Blättert man weiter – auf das doppelseitige *two-page-spread* – so ragen eine Vielzahl der eben gleichen Gebilde zwischen hohen Häusern hervor; die Familie ist nunmehr sehr klein am unteren Bildrand zu sehen (Abb. 8):

„In the double page spread that immediately follows, the shadow of the dragon's tail becomes multiple tails, twitching all over a blank city where the only other sign of life is movement of the little family [...]. Personal lives are obviously being irrevocably disrupted by external events.“ (ebd.)

Wenn auch die Ausführungen Rosemary Ross Johnstons ihren Platz in der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse möglicherweise nur bedingt verdient haben – folgen diese doch den subjektiven Interpretationen der Autorin und nicht dem Anspruch, einen archetypischen Verstehensprozess eines/r potentiellen Rezipient_in nachzuvollziehen – so scheint in dieser Beschreibung das Deutungsmuster *Drachenschwänze* – möchte man damit auch die unterschiedlichsten Konnotationen verbinden – dennoch seine passendste Entsprechung zu finden: Nämlich, dass durch ihr Erscheinen private Lebensbereiche durch äußere Begebenheiten unterbrochen werden –

„external events“ im Gegensatz zu „personal lives“. Vor diesem Hintergrund appelliert der Text hinsichtlich des Deutungsmusters *Drachenschwänze* vor allem folgendermaßen an seine potentielle Leserschaft: In ihrer relationalen Größe gegenüber den abgebildeten Personen und in ihrer Allgegenwärtigkeit an dem Ort des Geschehens, der auf das Deutungsmuster *Stadt* verweist, dürfen sie nicht ignoriert sondern vielmehr als elementar für das weitere Schicksal der handelnden Personen gesehen werden. Lommel spricht von einer „diffuse[n] Bedrohung, denn die Ungeheuer selbst sind nie zu sehen“ (Lommel 2010: 28), und betont die Bedeutungsoffenheit: „Vielleicht symbolisieren sie schlicht Arbeitslosigkeit und Armut und ein Leben ohne Perspektive.“ (ebd.)

Noch einmal taucht das Motiv der Drachenschwänze im ersten Kapitel von *The Arrival* auf: Das letzte *splash* (Abb. 12.) zeigt Frau und Kind wie sie – dem/der Leser_in den Rücken zugewandt – auf einer verlassenen Straße gehen. Abermals erstrecken sich am Himmel eine Vielzahl der drachenähnlichen Gebilde; wieder scheinen Frau und Kind, die einander an den Händen halten, den Formationen keine Beachtung zu schenken. Der Text setzt in dieser Abbildung vor allem das Wissen darum voraus, dass es sich bei dem abgebildeten Schauplatz um den gleichen handelt, der zuvor schon zu sehen war: Frau und Kind kehren dorthin zurück, wo die Drachen sind – der Mann ist bereits an einem anderen Ort.

Was die vermeintliche Bedrohlichkeit des Symbols *Drache* betrifft – auf das etwa Ross Johnston, Lommel bzw. Shaun Tan selbst („some kind of oppressive threat“) verweisen, so appelliert der Text im hier untersuchten Kapitel vor allem durch seine Farbgebung und Schattierungen, die ein recht düsteres Szenario kreieren, daran, *diese* Deutung des Musters *Drache* zu aktivieren. Andernfalls könnte er möglicherweise auch als *Glücksdrache* rezipiert, und der Schatten an der Wand somit als Hoffen auf eine bessere Zukunft gelesen werden. Dass dies jedoch eine recht beliebige Interpretation ist, macht der weitere Verlauf der Geschichte deutlich: Immer wieder begegnet dem/r Leser_in das Symbol des Drachens – etwa dann, wenn der Protagonist einem Anderen erzählt, weshalb er seine *Heimat* verlassen musste:



Abb. 17

Eine andere Szene zeigt, wie der Schwanz eines unbekannten Tieres im „neuen Land“ eine negative Reaktion im Protagonisten auslöst:



Abb. 18

Zwar bekommen die Proband_innen diese beiden Textabschnitte im Rahmen der empirischen Erhebung nicht präsentiert, doch machen sie deutlich, dass der Text eine Leseart präsupponiert, die im Symbol des Drachens etwas dem Menschen Feindliches annimmt. Das Deutungsmuster *Drache* fällt damit in die Kategorie *axiologisches Muster*, da mit ihm eine gewisse Wertung vorgenommen wird.

Zusammenfassend lässt sich folgendes präsupponiertes Wissen hinsichtlich des Deutungsmusters „Drachenschwänze“ in der untersuchten Textstelle ausfindig machen:

- das Wissen um das Symbol des *Drachens* als dem Menschen in Gestalt relational überlegen
- das Wissen darum, dass diese Überlegenheit und Allgegenwärtigkeit an dem Ort des Geschehens eine gewisse Bedeutung für das Schicksal der Protagonist_innen und den Fortgang der Erzählung hat
- das Wissen darum, dass das Symbol des *Drachens* (mitunter) etwas Negatives impliziert

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass die Identifizierung dieser reptilienartigen Formation als *Drachenschwanz* der subjektiven Interpretation der Verfasserin dieser Arbeit unterliegt: Ebenso könnte es sich um ein *Monster*, ein schlangenartiges Wesen oder Ähnliches handeln – hier wird abermals eine Schwachstelle der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse deutlich: Wieviel Objektivität kann sie wirklich für sich beanspruchen? Dennoch wird hier die Hypothese verfolgt, dass das eben beschriebene Fazit zum Deutungsmuster *Drachenschwänze* auch für Interpretationen gilt, die der visuellen Darstellung des mit Stacheln besetzten Objekts einen anderen Namen geben.

2.2.2.4 Der Drache als literarisches Motiv: Möglicher Hintergrundtext

Der Drache als literarisches Motiv hat eine lange Tradition wie ein Blick ins *Metzler Lexikon literarischer Symbole* (2008) beweist. Dieses hat es sich zum Ziel gesetzt, „eine Auswahl der wichtigsten und d. h. verbreitetsten Symbole der deutschen und europäischen (z.T. auch außereuropäischen) Literaturgeschichte“ (Butzer/Jacob 2008: Vorwort) zu beleuchten, und dabei „vor allem die Variation des symbolischen Gehalts in den Vordergrund der Darstellung“ (ebd.) zu rücken. Dabei stehen vor allem „die Transformationen, Ausdifferenzierungen und Umbrüche in der (Literatur-)Geschichte eines Symbols“ (ebd.) im Mittelpunkt des Interesses. Somit erscheint es nur folgerichtig, den Eintrag zum literarischen Symbol „Drache“ als stellvertretend für alle anderen möglichen Hintergrundtexte anzuführen, zumal der Metzler'sche Symbol-Begriff in einem gewissen Naheverhältnis zu dem hier verfolgten Deutungsmuster-Ansatz steht:

„Unter >Symbol< wird [...] die sprachliche Referenz auf ein konkretes Ding, Phänomen oder auch eine Tätigkeit verstanden, die mit einem über die lexikalische Bedeutung hinausweisenden Sinn verknüpft ist. Die besondere Attraktivität des Symbols für die Literatur liegt darin, dass es vom einzelnen Text ausgehend auf andere Texte und Kontexte ausgreift und zusätzliche Sinnzusammenhänge stiften oder zumindest andeuten kann.“ (ebd.)

Im Mittelpunkt steht also auch hier das Sichtbarmachen der Diskursgebundenheit und -verwobenheit von Texten. Den gesamten Eintrag zum Stichwort *Drachen* an dieser Stelle wiederzugeben, ist für das hier verfolgte Interesse dennoch nicht zielführend. Lediglich einige Anmerkungen sollen in Hinblick auf die untersuchte Textstelle aus *The Arrival* gegeben werden:

Zunächst nähert sich die Autorin des Eintrags dem Symbol über gewisse Attribute, die sie als „relevant für die Symbolbildung“ (Lauer 2008: 69) erachtet, an: In Schuppenleib, Riesenklauen, Flügel, großem Rachen, feurigem Atem und paralysierenden scharfem Blick (vgl. ebd.) manifestiert sich die *Gestalt* des Drachens. Das ist insofern interessant, als dass es impliziert, dass ein Drache als solcher auch in der Erzählliteratur erst visuell identifiziert werden muss. Der Lebensraum des Drachens wird weiters mit „Höhle/Grotte, Wasser“ angegeben, und als weitere Attribute seine Beziehung zum Menschen und zu anderen Tieren sowie seine Entstehung als Ergebnis von Verwandlung, bezeichnet (vgl. ebd.). Schließlich führt die Autorin vier Funktionsbereiche des Drachens innerhalb der europäischen Literaturgeschichte an: Je nach Betrachtungsweise erscheint er als (1) *Glückssymbol*, als (2) *Symbol des Chthonischen, Destruktiven und Bösen*, wo er als Sinnbild des zu überwindenden „gottes- und menschenfeindlichen Urprinzip[s] im kosmologischen Kampf“ (ebd.) bzw. als „Schatzhüter und Jungfrauenwächter“ (ebd.) und als Inkarnation „des ewigen Bösen, der Hölle, des zu überwindenden Teufels“ (ebd.) auftaucht, den der Mensch nur in Gestalt eines Helden bezwingen kann. Des Weiteren fungiert der Drache als (3) Symbol innerer

Zustände und Entwicklungsprozesse – nämlich im Sinne einer tiefenpsychologisch interpretierten „Darstellung eines inneren Kampfes, der der Persönlichkeitsentwicklung und der Befreiung des Ich gegen repressive Mächte dient“ (ebd.) und schließlich als (4) *Symbol politischer Herrschaft*.

Wie lässt sich dieser kurze Exkurs in die verschiedensten Bedeutungsebenen des literarischen Motivs *Drache* nun für die Beschäftigung mit dem Ausgangstext *The Arrival* fruchtbar machen? Vor allem zeigt er, dass sich der Diskurs um die Leseart des Deutungsmusters *Drache* vielfältig gestaltet. Die Appellstruktur des Ausgangstextes erfordert dabei, die Lesart *Glückssymbol* außer Acht zu lassen. Aller anderen drei Funktionsbereiche kann sich der/die Lesende gemäß seiner/ihrer Rolle als Co-Autor_in und mithilfe seines/ihrer Erfahrungsschatzes jedoch bedienen.

2.3 Text II: Vom Ankommen, Zurechtfinden und sich Erinnern

Wurde der erste Teil dieser Analyse danach ausgewählt, dass er die Proband_innen die Situation des „Abschied Nehmens“ nachempfinden lässt, soll im zweiten Teil eine Episode der Ankunft im „neuen Land“ präsentiert werden. Es handelt sich dabei um einen Ausschnitt aus dem dritten Kapitel von *The Arrival*, in dem der Protagonist erste Erfahrungen in seinem nunmehrigen Alltag sammelt und neue Bekanntschaften schließt. Abermals soll im Folgenden versucht werden, den Rezeptionsprozess idealtypisch zu rekonstruieren und dabei die im Text präsupponierten Wissensbestände offenzulegen. Ziel ist wieder, die „in konkrete Verstehensprozesse meist unbewusst eingehenden kulturellen Muster auf die Ebene von Reflexion und Bewusstheit zu heben.“ (Altmayer 2002: 275)

Die erste Seite dieses Kapitels zeigt in elf *panels* unterschiedlicher Größe zunächst eine wolkenähnliche Formation, die sich schließlich als seltsam anmutendes Tier zu erkennen gibt. In weiterer Folge sitzt dieses Tier plötzlich auf der Bettdecke jenes Mannes, der Rezipient_innen bereits aus den Kapiteln davor bekannt ist, und begibt sich schließlich auf den Fensterrand, den Blick nach außen gerichtet. Der Mann, der gerade zu erwachen scheint, greift sich an den Kopf und schaut dem Tier hinterher (Abb. 19). Blättert man auf die nächste (Doppel-)Seite, so wird man zunächst sukzessive in das Morgenritual des Mannes eingeführt: Er duscht, rasiert sich, zieht Weste, Hemd und Schuhe an, zählt Geld und greift nach seinem Hut, wobei die einzelnen Schritte in *Close-ups* dargestellt werden. Die nächsten der elf *panels* auf dieser Seite (Abb. 20/panel 7-9) zeigen ein Objekt, das die Assoziation *Stadtplan* hervorruft, und Wege, Kreuzungen und Pfeile abbildet - Schriftzeichen, die als solche zu erkennen, nicht aber identifizierbar sind. Der Mann hält den

Stadtplan in seinen Händen, das Tier neben ihm. Die letzten beiden *panels* dieser Seite zeigen zunächst den auf der Straße gehenden Protagonisten aus der *Totalen* Perspektive und schließlich den Ort des Geschehens in einer *Panorama-Einstellung* – um in der der *Graphic Novel* verwandten Sprache des Films zu sprechen. Die gegenüberliegende Seite (Abb. 19) ruft abermals das Motiv des *Stadtplans*, den der Protagonist zu entziffern zu versuchen scheint, auf, und appelliert daran, das Deutungsmuster *Stadt* zu aktivieren: Ein großformatiges *panel* zeigt sich tummelnde Menschen, wunderliche Gebäude und unterschiedlichste Flugobjekte. Blättert man weiter (Abb. 20), so begegnet man gemeinsam mit dem Protagonisten neuen Charakteren: einem vogelartigen Wesen und einer Frau, die, wie der Mann den *Stadtplan*, ein Buch studiert. Der Protagonist deutet der Frau eine Geste, sie scheint ihm daraufhin auf dem Plan etwas zu erläutern.



Abb. 19 & 20

Das fünfte *panel* dieser Seite zeigt den Finger der Frau auf dem Stück Papier, auf dem nunmehr Skizzierungen zu erkennen sind, die visuell an die auf der Seite zuvor dargestellten Flugobjekte erinnern. Im nächsten *panel* (Abb. 21/panel 6) ist die Frau zu sehen, die nun auf ein Gerät deutet, das einer Mischung aus Telefon und Automaten gleicht: Wählscheibe, Hebel, Geldeinwurf und Ausgabefach. Dass hier möglicherweise das Muster *Ticketautomat* aktiviert werden soll, wird in der Rezeption der nächsten *panels* verdeutlicht: In Nahaufnahme werden die Hände der Frau gezeigt, die die Wählscheibe und Hebel bedienen und schließlich ein kleinformatiges Stück Papier – das *Ticket*

– erhalten und dem Mann überreichen. Das letzte *panel* dieser Seite zeigt Mann und Frau, wobei letztere dem Mann eine Uhrzeit zu deuten scheint: Sie blickt auf ein kleines rundes Objekt in ihrer Hand, während ihre Finger die Zahl Drei zeigen. Die nächste Seite (Abb. 22) offenbart nochmals mehr Einblick in die visuelle Gestaltung der *Stadt* mit ihren Flugobjekten, wobei sich eines von diesen zu nähern scheint. Die letzten *panels* dieser Seite zeigen die das *Verkehrsmittel* besteigenden Beine des Mannes, der in dieser Einstellung nur noch über den Stadtplan und das Tier an seiner Seite zu identifizieren ist; weiters dessen Hände, die das *Ticket* halten, das daraufhin gelöst wird, und schließlich einen weiteren Mann, der sich durch die Gestaltung seiner Kleidung als der „Löser des Tickets“ – und somit möglicherweise als *Schaffner* erkennen lässt. Die nächste (Doppel-)Seite unterscheidet sich vorerst durch die unterschiedlichen Farbgebungen von den übrigen: Während die eine Seite (Abb. 22) den bisherigen Sepia-Ton beibehält, verdunkeln sich die Farben auf der danebenliegenden (Abb. 22). Die Bedeutung dieses Wechsels, lässt sich nur durch das sukzessive Verfolgen der einzelnen *panels* – in westlicher Leserichtung – erfassen: Abb. 22 zeigt erneut den Protagonisten und die Frau, deren Bekanntschaft er zuvor gemacht hat. Der Schauplatz ist nun ein anderer: Sie sitzen auf einer Bank auf dem Flugobjekt, das sie soeben bestiegen haben. Dies ist zwar nicht explizit zu erkennen, lässt sich aber abgesehen davon, dass die Kohärenz der Geschichte andernfalls darunter leiden würde, auch anhand der vage zu erahnenden Wolkenformationen ringsherum ableiten. Die Körpersprache der beiden deutet auf ein Gespräch hin. Schließlich greift der Mann in die Innentasche seiner Jacke und zeigt der Frau ein Blatt Papier auf dem sich sein eigenes Foto, Stempel und nicht identifizierbare Schrift erahnen lassen (Abb. 23/panel 6). In weiterer (*panel*-)Folge deutet die Frau auf sich selbst, greift in ihre Tasche und holt ein Papier heraus, das jenem des Mannes bis auf das darauf abgebildete Foto völlig gleicht. Im letzten *panel* dieser Seite ändert sich der Farbton der Erzählung: Eine *Nahaufnahme* des Passfotos leitet in das subjektive Erinnern der abgebildeten Frau ein.



Abb. 20 & 21



Abb. 22 & 23

Die letzten 3 Seiten (Abb. 24 – 26) dieser Sequenz sind somit in dunklem Grau gehalten und beinhalten abermals einen Schauplatzwechsel. 12 *panels* in Abb. 24 erzählen vom Schicksal der Frau: Sie liest ein Buch, welches ihr von unbekannten Händen entrissen und in einer Lade eingesperrt wird. Eben diese Hände reichen ihr eine Schaufel: Von nun an hat sie bei Regen, Schneefall und Sturm einen Ofen zu bedienen. Blättert man um, so erstreckt sich zunächst ein *full-page-spread*, das erkenntlich macht, dass das Leid der Frau nur eines von vielen ist (Abb. 21): Etliche, in kleine Kammern gesperrte Menschen, schaufeln ebenso. Bis auf das lodernde Licht der Öfen ist der Raum, der einer Fabrikshalle gleicht, nahezu lichtlos. Die danebenliegende Seite (Abb. 25) zeugt von einer entscheidenden Wendung: Während die Frau im ersten *panel* zunächst verzweifelt auf dem Boden sitzt, den Rücken gebeugt, den Kopf in den Händen vergraben, so bricht sie in den folgenden *panels* aus ihrer Lage aus. Gewaltsam öffnet sie die Türe, findet den Schlüssel zur Lade, in der ihr Buch versteckt ist, nimmt dieses und läuft davon. Schließlich nähert sie sich einem Bahnhof und steigt in einen Zug. Das Buch liegt neben ihr. Das letzte *panel* dieser Seite ist größer als die zuvor und zeigt den fahrenden Zug. Hier endet die zweite der den Proband_innen präsentierten Sequenzen.



Abb. 24 & 25



Abb. 26 / Flucht

2.3.1 Textmusterwissen „*Graphic Novel*“

Einige der für das Verständnis dieser Sequenz wesentlichen präsupponierten Wissensbestände hinsichtlich des Textmusters *Graphic Novel* im Speziellen und hinsichtlich *The Arrival* im Besonderen wurden bereits dargelegt. Deshalb soll die Konzentration dieser Ausführungen vor allem auf jenen liegen, die für eine Interpretation *dieser* Sequenz möglicherweise von entscheidender Bedeutung sind. Zunächst sei abermals auf das Naheverhältnis von *Graphic Novel* und Film hingewiesen:

“Both media fit the description of sequential art, showing a progression of action through the images. The reader is able to watch action unfold, see what a character looks like, and experience the setting illustrated in the background while reading a graphic novel. And in a graphic novel, these images are not additions to the story; they are part of the story.” (Dallacqua 2012: 65)

Dass dies für *The Arrival* umso mehr zutrifft, liegt auf der Hand, fungieren die Bilder hier doch sogar als mehr denn als *Teil* der Geschichte: Sie *sind* die Geschichte und fordern Rezipient_innen dazu auf, sie trotz ihrer statischen Beschaffenheit zu „verlebendigen“ (Grünwald 2014:27) um den Gehalt der Erzählung zu erfassen. Dabei offenbart sich das Naheverhältnis zum Film nicht nur in Formen der Fokalisation, sondern etwa auch darin, was Fragen nach dem Verhältnis von *Erzählzeit*

und *Erzählter Zeit* betrifft: Der kontinuierliche Wechsel zwischen enger und weiter Bildfolge ist dabei maßgeblich für die Dramaturgie der Erzählung und dient „der Blickführung, der Dynamik, Spannungssteigerung und Rhythmisierung der Geschichte.“ (Grünwald 2014b: 470) Dies offenbart sich etwa in den ersten beiden Seiten der untersuchten Sequenz. Während in Abb. 19/panel 1-6 relativ detailgetreu dargestellt wird, was dem Protagonisten widerfährt (das sich nähernde Tier, der Moment des Erwachens, die Morgenroutine), findet in der Mitte von Abb. 20/panel 7-11 ein Zeitsprung statt, der den Mann auf der Straße zeigt: Das Verlassen des Hauses – das Zusperrn der Türe etwa – wird vorenthalten. Ebenso wird die Szene des Bedienens dessen, was hier als *Fahrkartenautomat* identifiziert wurde, sehr detailliert und unter Einsatz verschiedenster *Nahaufnahmen* dargestellt, während die Wartezeit – bis Ankunft des Flugobjekts – ausgespart wird: Rezipient_innen sind so gefordert, die Leerstellen zwischen den einzelnen *panels* mit ihrer Imaginationskraft zu füllen. Noch eklatantere Anforderungen an ihre Leserschaft stellt die untersuchte Sequenz jedoch in jener Szene, in der es um die Erinnerung der Frau geht, deren Bekanntschaft der Protagonist macht: Nur durch die Farbgebung kann der Zeitsprung als solcher – und somit als Analepse – identifiziert werden. Hier macht sich einmal mehr die Ischer'sche Appelstruktur des Textes ganz unmittelbar erfahrbar: „Erst durch Konkretisierung der im Text enthaltenen Leer- und Unbestimmtheitsstellen durch den Leser wird ein kohärentes Bedeutungsganzes konstruiert.“ (Saalbach 2015: 50) Der Text appelliert somit an seine potentiellen Rezipient_innen das Wissen um das ästhetische Gestaltungsmittel – die Farbgebung – als bedeutungskonstitutiv zu erkennen und als Zeitsprung zu identifizieren. Dabei bleibt es dem/r Leser_in überlassen, auf welche Art und Weise dies geschieht: Hier verlässt sich der Text ganz auf die individuellen Dispositionen seiner Leserschaft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Anforderungen an das Lese-Sehverstehen in der Beschäftigung mit der hier untersuchten Sequenz insbesondere darin liegen, das Lesetempo an die ständig wechselnde Erzählgeschwindigkeit anzupassen, die brüchigen Zeitebenen zu identifizieren, und – wie es für die Graphic Novel typisch ist – die *panels* in all ihren Details zu erfassen, zu dekodieren und aufeinander zu beziehen. All diese Wissensbestände setzt der Text jedoch implizit voraus: Es handelt sich somit um präsupponiertes Wissen.

2.3.4 Kulturelle Deutungsmuster und visuelle Metaphern

In order to best understand
what it is like to travel to a new country,
I wanted to create a fictional place
equally unfamiliar to readers of any age
or background (including myself).
(Tan, Shaun o.J)

Ein wiederkehrendes Motiv in *The Arrival* ist unweigerlich jenes des *Fremdseins*. Von dem Moment an, in dem sich der namenlose Protagonist auf die Reise in das „unbekannte Land“ macht, wird seine Ambiguitätstoleranz – und die des/der Leser_in! – auf die Probe gestellt: Wenn auch sich seine neue Umgebung in vielem der vertrauten ähnlich zeigt, sieht sie in vielen Details doch bizarr fantastisch und teils bedrohlich aus. Dabei appelliert der Text an seine Rezipient_innen, nicht nur das Deutungsmuster *Fremdsein* – mit all seinen emotionalen Implikationen – aufzurufen, sondern ebenso jenes des *sich Orientierens*, um in der neuen Lebensrealität Fuß fassen zu können.

Ein weiteres Deutungsmuster auf das der Text implizit verweist, und dessen Kenntnis er seiner Leserschaft unterstellt, ist jenes der *Flucht* als integraler Bestandteil der Lebensgeschichte jener Personen, deren Bekanntschaft der Protagonist im Laufe der Erzählung macht. In welcher Form diese Deutungsmuster in der Rezeption von *The Arrival* zum Tragen kommen, und welches spezifische Wissen dies erfordert, soll im Folgenden ersichtlich werden.

2.3.4.1 Deutungsmuster „Fremdsein“ und „Orientierung“: Theoretische Verankerung und Ausgangstext

Der Autor Shaun Tan selbst gibt an, sich beim Schaffen von *The Arrival* an seinen eigenen Erinnerungen und Erfahrungen, die er „in der Fremde“ gemacht hat, orientiert zu haben:

„In the case of „The Arrival“, I drew heavily on my own memories of traveling to foreign countries, that feeling of having basic but imprecise notions of things around me, an awareness of environments saturated with hidden meanings: all very strange yet utterly convincing. [...] These are all equivalents to some moments I've experienced as a traveller, where even simple acts of understanding are challenging.“ (Tan o.J)

Die hier beschriebene Fremdheitserfahrung wird in *The Arrival* visuell dargestellt: Zunächst durch die wunderlichen Tiere und surreal anmutenden Landschaften, die sowohl den Protagonisten als auch den/die Lesende_n zunächst ratlos zurücklassen, bei näherem Hinsehen jedoch der vertrauten Welt ähneln:

„Die Straßen und Gebäude haben zwar andere Architekturen, sind aber nicht ganz und gar phantastisch; als Transportmittel dienen Heißluftballons und Luftschiffe [...]; jeder Einwohner besitzt ein Haustier, lauter surreale Wesen, die wie mutierte Katzen, Hunde, Vögel oder Schnecken aussehen [...]. Für den Einwanderer ist das alle seltsam, ungewohnt, er ist orientierungslos, muss sich – wie der Leser – ohne Worte zurechtfinden, als tauche er in eine Traumwelt ein.“ (Lommel 2010: 29f)

Dass der Protagonist die neue Sprache nicht versteht, wird etwa in einer, auch für den/die Rezipient_in unleserlichen Schriftsprache verdeutlicht, wie etwa die Darstellungen des *Stadtplans* in der hier untersuchten Sequenz zeigen (Abb. 20 & 21). Dieser wird zum einen nur durch die nicht erkenntlichen Schriftzeichen als *Stadtplan* identifiziert (wodurch das Deutungsmuster *Orientierung in einer unbekannten Umgebung* aufgerufen wird), andererseits impliziert der Umstand seiner Unleserlichkeit, dass es sich hier um eine neue Lebensrealität handelt, die sich dem Protagonisten zunächst einmal erschließen muss: Noch ist er ein *Fremder* in einer ihm fremden Umgebung. Insofern muss die zuvor aufgestellte und allseits verbreitete These, bei *The Arrival* handle es sich um eine textlose Graphic Novel, modifiziert werden: Zwar ist Schrift vorhanden, doch fungiert diese nicht als Zeichensystem zur Weitergabe von Information, sondern vielmehr als *eigentliche* Information – als Bestandteil der erzählten Geschichte selbst. An diesem Punkt lassen sich folgende Schlüsse ziehen: Anhand des Elements *Schriftsprache* unterstellt *The Arrival* einem/r potentiellen Rezipient_in das Wissen darum, dass es sich dabei um eine kulturell tradierte Praxis handelt, die in den meisten Industriestaaten als wichtige Bezugsgröße für fast alle Lebensbereiche gilt – hier: das Bedienen des Fahrkartenschalters und das Lesen des Stadtplans – und deren Beherrschung als selbstverständlich und grundlegend betrachtet wird. Dies impliziert aber auch, dass in einer derartig schriftgeprägten Gesellschaft jene Menschen, die dieser Schriftsprache aus welchen Gründen auch immer nicht mächtig sind, zunächst einmal ausgeschlossen bleiben:

„Dabei bleibt das Rückbesinnen an den zurückgelassenen kulturellen Kontext, an Familie und Heimat, stets Teil der migrantischen Lebensrealität. Der Protagonist befindet sich in einem Dazwischen, in dem er weder im Herkunftskontext verortet bleiben kann, noch ein wirkliches Mitglied der neuen Gesellschaft werden kann, deren kulturelle Codes er nicht zu lesen versteht.“ (Fuchs/Klengel 2015: 127)

So düster, wie von Fuchs/Klengel beschrieben, bleibt das Szenario jedoch nicht, offenbart sich „das neue Land“ doch als eine Art positive Utopie: Die neuen Mitbürger_innen stehen dem Protagonisten hilfsbereit, unvoreingenommen und freundlich zur Seite:

„One of the ideas I wanted to suggest is that everyone in this place is some kind of immigrant or refugee from elsewhere; and also that people are able to cope with their new circumstances by helping each other.“ (Tan zit. nach Oppolzer 2014: 275)

In der hier untersuchten Sequenz manifestiert sich dies etwa in der Episode, in der der Protagonist Bekanntschaft mit der Frau und gleichsam dem *Fahrkartenschalter* macht. Wie alle Figuren in *The Arrival* begegnet sie ihm wohlwollend und entgegenkommend. Dabei appelliert zunächst ihre Mimik daran, Assoziationen wie *Gastfreundlichkeit*, *Empathie* und *Hilfsbereitschaft* aufzurufen.

Schließlich erklärt sie ihm, wie das Gerät funktioniert (Abb. 21). Dies muss von potentiellen Rezipient_innen anhand einer relativ dichten Bilderfolge gelesen werden, die einer Gebrauchsanweisung ähnelt: Einzelne „Arbeitsschritte“ werden hier erklärt. Dabei unterstellt der Text seiner Leserschaft vor allem eines: Das Wissen darum, dass zur rechtmäßigen Benutzung eines Transportmittels, eine Fahrkarte von Nöten ist und dass diese durch Bedienung eines Automaten erworben werden kann.

Schließlich ruft das Deutungsmuster *Fremdsein* hier noch eine weitere Komponente auf den Plan: jene der Notwendigkeit, sich stets auszuweisen zu können, bzw. „Papiere zu haben“. So zieht der Protagonist in Abb. 23 etwas aus der Tasche, das zuvor als *Papier, auf dem sich sein eigenes Foto, Stempel und nicht identifizierbare Schrift befinden*, bezeichnet wurde. Dabei deutet der Stempel darauf hin, dass es sich um ein amtliches Schreiben handelt. Der Text appelliert somit daran, das Wissen um das bürokratische Prozedere in Zusammenhang mit Asyl und Migration zu aktivieren. Ein ebensolches Schriftstück hat die Frau in ihrem Besitz: Es fungiert als Anlass, ihre Geschichte zu erzählen und hat gleichsam eine gemeinschaftsstiftende Funktion. Wie der Protagonist, ist auch sie im „neuen Land“ einmal „fremd“ gewesen: *Fremdheit* wird so als relationales Phänomen erfahren. Damit handelt es sich beim Deutungsmuster „Fremdheit“ um eines, das laut der Altmayer'schen Definition ein „Kategoriales Muster“ ist, dienen diese doch dazu

„Menschen zu klassifizieren und einzuordnen, d.h uns selbst und unsere Interaktionspartner zu positionieren. [...] Diese Muster [...] dienen uns zur deutenden und diskursiven Konstruktion von (eigenen und fremden) Identitäten.“ (Altmayer 2014: 30)

Fremd ist *der Fremde* nur in Bezug auf andere: „Die Diagnose „Fremdheit“ ist immer mit einem spezifischen Standpunkt verknüpft“ (Mecheril 2006: 317), oder, um mit Karl Valentin zu sprechen: „*Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.*“

Nicht zuletzt unterstellt der Text seiner Leserschaft damit die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme: Nur indem ein/e potentielle/r Rezipient_in in der Lage ist, sich in die Position des Protagonisten hineinzusetzen, werden ihm/ihr die emotionalen Implikationen, die dieses *Fremdsein* mit sich trägt, bewusst. Bredella weist in diesem Zusammenhang auf die besondere Qualität literarischer Texte hin „uns direkten Einblick in die Gedanken und Gefühle von Charakteren [zu] geben, wie es in der Lebenswelt nicht möglich ist“ (Bredella 2007: 62) – es wird sich zeigen, inwiefern dieser Befund der empirischen Erprobung stand hält.

Zusammenfassend können folgende Präsuppositionen hinsichtlich der Deutungsmuster *Fremdsein* und *Orientierung* im untersuchten Textstück ausfindig gemacht werden:

- das Wissen um die Bedeutung von Schriftsprache in den meisten Industriestaaten um handlungsfähig zu sein

und damit

- das Wissen um die Bedeutung der visuellen Schriftzeichen als konstitutiver Bestandteil der erzählten Geschichte
- das Wissen um Objekte wie *Stadtpläne* und *Fahrkartenautomaten*, um sich im öffentlichen Raum bzw. Verkehr zu orientieren und (legal) bewegen zu können
- das Wissen um bürokratische Prozesse in Zusammenhang mit Migration
- das Wissen um *Fremdheit als relationales Phänomen*

und schließlich

- die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

2.3.4.2 „Fremdsein“ und „Orientierung“ im Diskurs - mögliche Hintergrundtexte

Die Texte, die sich mit Migrationserfahrungen und interkulturellen Begegnungen befassen, sind unzählig. Im Folgenden soll daher lediglich ein Text exemplarisch erwähnt werden, der von den Deutungsmustern „Fremdsein“ und „Orientierung“ ebenso Gebrauch macht. Im Mittelpunkt steht die Frage, auf welche Art und Weise die Deutungsmuster „Fremdsein“ und „Orientierung“ hier verhandelt werden und inwiefern sich dies mit *The Arrival* in Einklang bringen lässt.

- Boris Bitsoev: „Der Mann ohne Eigentum oder Österreich. Magical Mystery Tour“ (2005)

In Boris Bitsoevs Erzählung entschließt sich ein junger Russe, ein namenloser „Träumer“ (Bitsoev 2005: 69), aus Faszination für die deutschsprachige Literatur dazu, sein von Wirtschaftskrise und Kriminalität gebeuteltes Land zu verlassen, um in Österreich ein neues Leben anzufangen. Die „Fremdheit“ die ihn in bei seiner Ankunft erwartet, löst zunächst eine große Faszination in ihm aus:

„Er kommt an, begeistert von allem, was er sieht, steht wortlos auf dem Bahnhof und glaubt, dass er träumt. Alles ist zu schön, um wahr zu sein. Alles um ihn herum raubt ihm die Sinne: die Stadt, ihre Architektur, ihre Straßen, ihre Straßenbahnen, Autos und natürlich die Menschen, ihre Kleidung, die Art, in der sie miteinander reden, die Sprache, die sie sprechen. Das alles ist eine andre Dimension, das ist die Zukunft. Das kann nicht real sein. Er fühlt sich wie ein Urmensch in der Zivilisation, wie ein Barbar, der durch die Straßen von Rom spaziert, ein neugeborenes Kind, und es wird Wochen und Monate dauern, bis er sich anpasst und seine ersten Worte zu sprechen beginnt.“ (Bisoev 2005: 72)

Nach der anfänglichen Begeisterung stellen sich ihm schließlich immer mehr Hindernisse in den Weg, die zunächst sprachlicher Natur sind:

„Sehr interessant ist auch, wie in dieser technisierten Welt die Sprache funktioniert. Früher konnte der Träumer Deutsch im Radio hören und in Büchern lesen. Jetzt sieht er dieselbe Sprache, aber live, so, wie sie im wirklich Leben ist. Er sieht, dass all diese neuen Maschinen, Geräte und fortschrittlichen Technologien einen starken Einfluss auf die Sprache ausgeübt haben. [...] Und es gibt tatsächlich nicht nur eine deutsche Sprache, sondern mehrere. Jeder Betrieb, jedes Unternehmen, jedes Restaurant, jede Lebensmittelkette haben ihr eigenes Deutsch, das man nur direkt bei ihnen lernen kann.“ (ebd.: 74f.)

Die „Fremdheit“ des „Träumers“ in seiner neuen Umgebung manifestiert sich vor diesem Hintergrund in Bezug auf die fremde Sprache einer „hochtechnisierten Welt“ (ebd.) die ihm den Eintritt in eben diese verwehrt. Ähnlich wie bei *The Arrival* wird Alterität hier durch die Beschaffenheiten der industrialisierten Aufnahmegesellschaft, deren kulturelle Codes der Protagonist nicht kennt, erzeugt. Was im Ausgangstext jene wunderlichen Objekte darstellen, die der vertrauten Welt zwar ähneln, zunächst jedoch etwas bizarr anmuten, ist in Bitsoevs Erzählung etwa der Wasserhahn:

„Früher wusste er nicht, wie man mit dem Wasserhahn umgehen muss. Jetzt weiß er es. Er reicht dem Hahn seine Hand, und das Wasser kommt. Man kann diese Bewegung mehrmal wiederholen. Es funktioniert tadellos. Wie alles in Österreich.“ (ebd.: 88)

Auch dieser Text präsupponiert das Wissen um die Relevanz bürokratischer Prozesse im Zusammenhang mit Migration: Ohne Arbeitsgenehmigung bleibt es dem Protagonisten nämlich verwehrt, eine Arbeit zu suchen. Hinsichtlich der Bekanntschaften, die „der Träumer“ schließt, wird auch hier eine gewisse Gemeinsamkeit durch das verbindende (Migrations-)Schicksal erzeugt. Anders als im Ausgangstext zeichnen sich die handelnden Personen jedoch nicht durch eine besondere Freundlichkeit aus. Vielmehr erwachen erst in der Obdachlosenunterkunft, in der der Träumer schließlich unterkommt, „die Prinzipien jeder Revolution zu neuem Leben. Gleichheit! Freiheit! Brüderlichkeit! Es gibt hier weder Ausbeutung noch soziale Ungerechtigkeit. [...] Hier sind alle gleich.“ (ebd.: 87) Den Preis der Anerkennung zahlt der Protagonist schließlich durch die Anpassung an die gegebenen Verhältnisse:

„Er spürt, dass er beginnt seine Gedanken mit dem System in Einklang zu bringen. Er spricht dort, wo etwas gesagt werden muss, und schweigt dort wo geschwiegen werden muss. Wenn es so weitergeht, wird er mit der Zeit zu träumen verlernen, das heißt, endlich gesund werden.“ (ebd.: 90)

Was sich in *The Arrival* also als eine Art positive Utopie darstellt, wird in Boris Bitsoevs Erzählung zu einer eher nüchternen Betrachtung eines einseitig verlaufenden Integrationsprozesses.

2.3.4.3 Deutungsmuster „Flucht“: Theoretische Verankerung und Ausgangstext

Das letzte Deutungsmuster, auf das die Textstelle aus *The Arrival* präsupponierend verweist, und das hier einer genaueren Analyse unterzogen werden soll, ist jenes der *Flucht*. Haben die

Rezipient_innen bereits im ersten Kapitel von *The Arrival* bzw. im ersten Teil der folgenden Erhebung von den Umständen (*Drachenschwänze*) erfahren, die den Protagonisten dazu veranlassen, seine *Heimat* zu verlassen, verlangt die hier untersuchte Sequenz eine Auseinandersetzung mit dem Schicksal einer weiteren Figur. Seine Einführung erfährt dieses durch einen Farbwechsel: Waren die bisherigen *panels* sepiafarben, so verdüstern sie sich auf den folgenden Seiten – die Geschichte der jungen Frau, deren Bekanntschaft der Mann macht, wird in dunklem Grau erzählt. Dabei wird das Deutungsmuster „Flucht“ nicht nur durch den eigentlichen *Prozess* des „Fliehen[s], Flüchten[s]“ (Duden ONLINE) bzw. des „unerlaubte[n] und heimliche[n] Verlassen[s] eines Landes, Ortes“ (ebd.), aufgerufen – dieser wird erst innerhalb der letzten *panels* durch den fahrenden Zug evoziert – sondern vielmehr durch die möglichen Gründe, die die Frau zu diesem Schritt veranlassen. Dabei beginnt die Episode mit der lesenden Frau, der ein Buch entrissen und dieses schließlich weggesperrt wird: Der Text appelliert somit daran, das Wissen um *Zensur* und damit verbundene repressive (politische) Systeme zu aktivieren. Die nächsten *panels*, die die Frau an einem Ofen und schließlich in einer Fabrik zeigen, unterstellen dem/r Rezipient_in das Wissen um *Zwangsarbeit*, als eine „mit schwerer körperlicher Arbeit verbundene Freiheitsstrafe“ (Duden ONLINE), was zum einen durch die Körpersprache der Frau – ihre hängenden Schultern, das ins Gesicht vergrabene Gesicht – und zum anderen durch die abgeschlossenen Parzellen innerhalb der Fabrik ersichtlich wird. Dass sich die Frau schließlich zur *Flucht* entscheidet, die ein Verbotenes darstellt, wird durch ihren Entschluss verdeutlicht, das (verbotene) Buch erneut in ihren Besitz zu bringen: Nur mit ihm tritt sie die Reise an.

Vor diesem Hintergrund präsupponiert die Textstelle folgendes Wissen hinsichtlich des Deutungsmusters *Flucht*:

- das Wissen um Zensur als Kontrollinstanz repressiver politischer Systeme
- das Wissen um Zwangsarbeit als Symptom politischer Unterdrückung
- das Wissen um Flucht als Reaktion auf als unerträglich empfundene Verhältnisse

2.3.4.4 *Flucht* im Diskurs – ein möglicher Hintergrundtext

Einen adäquaten Hintergrundtext zum Thema „Flucht“ zu finden, erweist sich als kein leichtes Unterfangen, handelt es sich dabei doch um ein zwar sehr universales jedoch sehr komplexes Thema. Ein Text, der gerade diese Komplexität in den Mittelpunkt stellt, ist Ilija Trojanows „Nach der Flucht“. Im Folgenden soll ein kurzer Textausschnitt exemplarisch präsentiert, und hinsichtlich seines (didaktischen) Potentials für die Beschäftigung mit *The Arrival* beleuchtet werden.

- Ilija Trojanow (2017): Nach der Flucht

„Es gibt ein Leben nach der Flucht. Doch die Flucht wirkt fort, ein Leben lang. [...] Der Geflüchtete ist eine eigene Kategorie Mensch.“ (Trojanow 2017: 9) – Schreibt Trojanow im *Vorab* seines Bandes „Nach der Flucht“. Im Folgenden finden sich Aphorismen, Fragmente und Mosaiksteine, die vom Leben des Geflüchteten erzählen, den die Flucht ein Leben lang begleitet. Der mit *XVI* betitelte Text, macht die Widersprüchlichkeiten begreifbar, mit denen sich der *Geflüchtete* nach der Flucht mitunter konfrontiert sieht:

Ach, Sie sind Rumäne (Äthiopier, Perser, Albaner, Vietnamesen, Ungar, Pakistaner, Malier, Afghane, Marokkaner). Da war ich mal. Im Urlaub. Das ist schon einige Jahre her. Am Schwarzen Meer (am Roten Meer, in der Steinwüste). Schön ist es bei Ihnen, hat mir gut gefallen, richtig gut, die Trauben (Feigen, Tomaten, Orangen), lecker, was waren das für Trauben, gibt's bei uns nicht mehr, so saftig, und der Schnaps, ich sag Ihnen, so einen Schnaps habe ich nie wieder... Es fühlt sich fast unanständig an, diese Menschen zu unterbrechen: Aus diesem Land bin ich geflohen.“ (Trojanow 2017: 19)

Zum einen impliziert der Text, dass der Geflüchtete von den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft nach der *Flucht* lediglich auf sein Dasein als *Anderer* reduziert, und als Vertreter seiner Herkunftskultur betrachtet wird. Zum anderen geschieht dies hier durch eine Art der positiven Umkehrung („Schön ist es bei Ihnen“): Durch das Hervorheben der Vorzüge des Herkunftslandes des Ich-Erzählers werden *Flucht* und *Vertreibung*, die diesen zum Verlassen des Landes bewogen, unterschlagen, was zu dem Paradoxon führt, dass der *Geflüchtete* das Gefühl hat, die Illusion seines Gegenübers nicht zerstören zu dürfen.

Trojanows *Nach der Flucht* ist in Hinblick auf die visuelle Textstelle des Ausgangstextes *The Arrival* deshalb interessant, weil er beweist, wie vielfältig sich der Diskurs um das Deutungsmuster *Flucht* gestaltet. *The Arrival* zeigt mögliche Gründe für die *Flucht* der Frau und nimmt dabei das Wissen um *Flucht als Reaktion auf als unerträglich empfundene Verhältnisse* als gegeben an (s. 2.3.4.3). Ilija Trojanows Text stellt genau dieses Wissen in Frage und liefert somit einen sehr aktuellen Beitrag zum gegenwärtigen Diskurs, in dem etwa Begriffe wie *Wirtschaftsflüchtling*, als „der große Andere, [...] der, im Gegensatz zum Kriegsflüchtling, kein Recht hat zu fliehen – und vor allem keines, hier anzukommen“ (Gepp 2016: ONLINE), längst Einzug in die mediale Berichterstattung gefunden haben.

2.4 Vorläufiges Fazit und weitere Fragestellung

Im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse wurde versucht, das von den ausgewählten Textstellen der Graphic Novel *The Arrival* vorausgesetzte *Deutungsmusterwissen* explizit zu machen. Dabei zeigte sich zum einen, dass sich auch in diesem Text, der gemeinhin als transkulturell und allgemein verständlich gilt, Präsuppositionen finden, die sowohl auf Textmusterebene als auch auf narrativer Ebene in den Text eingehen. Um der Interpretationswillkür der Forscherin Einhalt zu gebieten, wurde versucht, die unterschiedlichen Dimensionen der herausgearbeiteten Deutungsmuster intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, und mittels der exemplarischen Betrachtung von Hintergrundtexten im Sinne Altmayers zu „objektivieren“. Zum anderen wurden dabei jedoch einige Schwierigkeiten, mit denen sich die Forschende in der Analyse konfrontiert sah, deutlich: Auch der Versuch des Nachvollziehens des prototypischen Verstehensprozesses eines/r potenziellen Leser_in täuscht nicht über den Fakt hinweg, dass das, was im Rahmen der Analyse als Deutungsmusterwissen, und somit als inhaltstragend und einer näheren Betrachtung wert angesehen wird, dennoch der subjektiven Sinnsetzung des Forschersubjekts unterworfen ist. Die Frage, mit der sich die Forschende im Rahmen der Analyse unentwegt konfrontiert sah, war also nicht nur „Welches Wissen ist Deutungsmusterwissen?“, sondern auch „Welches Deutungsmusterwissen verlangt eine genauere Betrachtung?“ Unbeantwortet blieb in diesem Zusammenhang auch der bereits in Kapitel 1 geäußerte Kritikpunkt am normativen Verstehensbegriff Altmayers: Inwiefern kann davon ausgegangen werden, dass *alle* Lernenden über genau *diese* Deutungsmuster zunächst *nicht* verfügen, und im unterrichtlichen Kontext mittels Hintergrundtexten zu *kulturellem Lernen* befähigt werden müssen?

Eine weitere Schwierigkeit offenbart sich vor allem auch im Aufwand, den vor allem der zweite Teil der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse mit sich bringt, und der hier nur angedeutet wurde: Um Lernende zu einer Teilhabe an Diskursen, die eine „allumfassende“ Deutung der Wirklichkeit innerhalb der deutschsprachigen Kommunikationsgesellschaft abbilden, zu befähigen, müssten alle möglichen Perspektiven auf ein bestimmtes Phänomen zugänglich gemacht werden: Dies ist aber ein (didaktisches) Unterfangen, das im Kontext des „herkömmlichen“ DaF-Unterrichts wohl kaum zu bewerkstelligen ist.

All diesen Bedenken zum Trotz machte die Erprobung der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse vor allem einmal mehr deutlich, wie hoch die Anforderungen sind, die die Rezeption einer Graphic Novel wie *The Arrival* an ihre Leserschaft stellt, und wie vielfältig das außersprachliche und kulturelle Wissen ist, auf das sie referiert. Da sich Text- und Bildverstehen wie bereits vielfach

erwähnt als dialogischer Prozess gestaltet, und erst in der individuellen Lektüre das konkrete literarische Werk entsteht, soll die folgende qualitativ-empirische Untersuchung nun den Fokus auf die subjektiven Interpretationen von DaF-Lernenden legen, die zum ersten mal mit den Textstellen aus *The Arrival* konfrontiert werden. Es wird sich zeigen, inwiefern diese Interpretationen mit den im Rahmen der textanalytisch herausgearbeiteten Deutungsmustern übereinstimmen, differieren bzw. über sie hinausgehen. Ein besonderes Interesse gilt dabei der Frage, auf welche Art und Weise es den Proband_innen gelingt, mit *The Arrival* in „verstehende Auseinandersetzung“ (Altmayer 2004: 265) zu treten – ohne einer solchen Vorentlastung, wie sie die kulturwissenschaftliche Textanalyse zu leisten imstande ist.

3. Methodisches Vorgehen

Wurde im vorherigen Kapitel versucht, die im visuellen Text inhärenten Wissensbestände explizit zu machen, so widmet sich die folgende empirische Untersuchung der konkreten Aktualisierung des Textes in der Lektüre – und damit endlich der Seite der Leser_innen. Zunächst wird das Forschungsdesign beschrieben und hinsichtlich des in Kapitel 1 entwickelten Erkenntnisinteresses begründet (3.1). Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die der Studie zugrunde liegenden Gütekriterien sowie ethische Überlegungen gelegt werden (3.1.1 bzw. 3.1.2). Schließlich werden die Methoden der Datenerhebung (3.2.), Datenanalyse (3.3.) und Datenauswertung (3.3) veranschaulicht. Übergeordnetes Ziel ist auch hier größtmögliche Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit.

3.1 Forschungsdesign

Dass das Lesen einer Graphic Novel eine hoch komplexe Angelegenheit ist, wurde im Zuge der bisherigen Ausführungen bereits ausführlich dargelegt. Vor diesem Hintergrund liegt dieser Studie ein qualitativ empirischer 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 Vordergrund stellt. Während andere qualitative Studien zu „kulturellen Deutungsmustern“ in erster Linie die Lernprozesse, im Zuge derer Deutungsmuster reflektiert, angepasst und umstrukturiert werden, in den Vordergrund stellen², setzt diese Arbeit einen Schritt früher an und stellt die Frage, was die visuellen Darstellungen überhaupt evozieren, inwiefern sich dies mit einem normativen Begriff des *angemessen Verstehens* in Einklang bringen lässt und welche methodischen Konsequenzen sich gegebenenfalls daraus ergeben. Ausgehend von Claire Kramsch' Annahme einer *symbolischen Macht* (vgl. Riedner 2015: 134), die sich Fremdsprachenlernende in der sprachlichen Selbstpositionierung aneignen, soll außerdem ein besonderer Fokus auf das *Wie* der versprachlichten Interpretationen gelegt werden (vgl. 1.4.2). Vor diesem Hintergrund kann nochmals die bereits in Kapitel 1 entwickelte übergeordnete Forschungsfrage formuliert werden: *Welchen Sinn schreiben die Studierenden dem visuellen Text auf welche Art und Weise zu und auf welche Deutungsmuster greifen sie dabei zurück?*

² Vgl. etwa das Themenheft von Altmayer/Koreik (2010): Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 15, Nummer 2.

Zur Annäherung an diese Frage eignet sich eine methodentriangulatorische Vorgangsweise, da die Kombination unterschiedlichster Erhebungsinstrumente unerlässlich zu sein scheint, um die Bandbreite der relevanten Faktoren im Interpretationsprozess intersubjektiv nachvollziehen zu können. Dabei handelt es sich um ein zweiphasiges Verfahren, das im folgenden kurz dargelegt wird.

In einem ersten Schritt wurden die Proband_innen mittels Elizitierung dazu angehalten, die ihnen präsentierten visuellen Textstücke schriftlich nachzuerzählen. Während die meisten Studien, die vom Instrument der Elizitierung als „Verfahren, Probanden in definierten Kontexten zu bestimmten Äußerungen zu veranlassen“ (Ahrenholz 2010 *zit. nach* Mezger/Schroeder/Şimşek 2014: 73) Gebrauch machen, vor allem linguistische Fragestellungen verfolgen, stand hier ein inhaltliches Interesse im Vordergrund („Was wird erzählt?“) sowie die Frage nach der Erzählstimme („Wer erzählt?“). Da das Wissen um die Textsorte einen entscheidenden Einfluss auf den Rezeptionsprozess hat, wurden zudem biographische Eckdaten zur Medienkompetenz und Alter der Teilnehmer_innen erhoben, „um die Heterogenität zwischen den Äußerungen der einzelnen Probanden adäquat [...] interpretieren [zu können].“ (Mezger/Schroeder/ Şimşek 2014: 76)

Aus der ersten Phase der Datenerhebung entstand ein Korpus aus insgesamt 46 narrativen Texten, die nach eingehender Sichtung einer Qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen und deren Ergebnisse schließlich mit jenen der zuvor erfolgten Kulturwissenschaftlichen Textanalyse (vgl. Kap. 2) verglichen wurden. Im Mittelpunkt stand dabei das Bestreben, Aufschlüsse über die von den Proband_innen angewendeten Deutungsmuster zu erhalten.

Um zudem Erkenntnisse über das *Wie* der Erzählungen zu bekommen, wurde mit Rückgriff auf die Literaturwissenschaft in der *Erzähltextanalyse* (Martinez/Scheffel 2012) ein geeignetes Instrument gefunden, um Unterschiede, Besonderheiten und deren Konsequenzen in den einzelnen elizitierten Texten intersubjektiv nachvollziehbar zu machen .

Schließlich wurden drei Texte ausgewählt, auf deren Basis ein Leitfaden entwickelt, und deren Verfasser_innen zu einem fokussierten Interview gebeten (= Phase 2) wurden - in der Hoffnung, zu den im Zuge der ersten Phase aufgestellten Hypothesen noch mehr Aufklärung zu bekommen und „unter dem Aspekt der Gültigkeit neu zu betrachten.“ (Lamnek 2010: 337f.) Die Resultate dieser zweiten Phase sollen so im folgenden exemplarisch in die Ergebnisse der ersten Phase einfließen und werden wie erwähnt nicht gesondert analysiert – die vollständigen Interviews finden sich jedoch freilich im Anhang.

Dabei bot dieses mehrstufige Verfahren die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit noch einmal nicht nur auf das „Was“ sondern auch das „Wie“ der versprachlichten Interpretationen der Lernenden zu legen. Somit konnten sowohl Strategien zum Beseitigen von Leerstellen - gelten diese doch „als

Basis für das offene, Sinn konstituierende Geschehen in der Interaktion von Text und Leser“ (Nünning 2004: 144) – als auch individuelle Leser_innendispositionen in die Analyse mit einbezogen werden.

Nachdrücklich soll an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass die Kategorie *Herkunft* der Lernenden in dieser Erhebung nur in dem Maße berücksichtigt wurde, in dem die Lernenden sich selbst darauf bezogen. Wenn in weiterer Folge also der Frage nachgegangen wird, auf welche (kulturellen) Deutungsmuster die Proband_innen in der schriftlichen Interpretation des visuellen Textes zurückgegriffen haben, so wurden diese vor allem in Hinblick auf die der Graphic Novel inhärenten Wissensbestände analysiert – also darauf, welche Assoziationen und Deutungsmuster bestimmte visuelle Darstellungen hervorrufen, und inwiefern sie mit den Ergebnissen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse übereinstimmen bzw. differieren. Da dieser Arbeit, wie in Kapitel 1 ausführlich dargelegt, ein Kulturbegriff zugrunde liegt, der sich auf das gemeinsame Wissen einer bestimmten sozialen Gruppe bezieht, und es sich bei den Proband_innen um eine heterogene Gruppe mit den unterschiedlichsten – auch kulturellen – Hintergründen handelt, kann die vermeintliche *Herkunft* von Lernenden keine Kategorie sein, die als plausible und alleinige Erklärung für individuelle Sinngebungsprozesse dient. Zu groß ist die Gefahr, *Kultur* in diesem Zusammenhang mit *Nationalstaat* gleichzusetzen und Lernende als Repräsentant_innen *ihrer* Kultur zu begreifen: Ein Dilemma, das der Grundannahme dieser Arbeit zuwider laufen würde.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Konzeption des Forschungsdesigns an den Prinzipien *Ökonomie*, also daran, dass „das Design eine effiziente Beantwortung der Forschungsfrage erlaubt“ (Schramm 2016: 381), und *Ökologie*, also daran, dass „das Design nachhaltig ist und sparsam mit Ressourcen umgeht“ (ebd.), orientierte.

3.1.1 Gütekriterien

Das wichtigste Kriterium qualitativer Forschungsansätze, die das Ziel verfolgen, das Handeln von Individuen „aus einer Innenperspektive beschreibend möglichst vollständig zu erfassen“ (Schmelter 2014: 41), und dabei „die Akteure selbst zu Wort kommen zu lassen“ (ebd.), um schließlich Aufschlüsse über „die Bedeutungszuweisungen [...] der handelnden Personen“ zu bekommen (ebd.), ist - dies wurde bereits erwähnt - *Transparenz* als „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (ebd.: 42). Vor diesem Hintergrund wurde der gesamte Forschungsprozess inklusive der ihm zugrunde liegenden Entscheidungen dokumentiert, und alle Arbeitsschritte, Überlegungen sowie gegebenenfalls Hindernisse angeführt. Dabei geht das Kriterium der *Indikation der Methode* (ebd.: 43) über die Frage der Gegenstandsangemessenheit hinaus und bezieht sich auf die Offenlegung

aller methodischen Entscheidungen innerhalb des Forschungsprozesses: Begründungen zu Methodenwahl, Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse, Transkription und Bewertungskriterien sowie ethische Überlegungen sollen im folgenden noch ihren Niederschlag finden. Zudem wurden alle erhobenen Daten im Anhang zur Verfügung gestellt.

In Anbetracht der Einsicht, dass „Forschende immer auch Bestandteil des Forschungsprozesses“ (ebd.: 42) sind, wurde versucht, die Rolle des Forschersubjekts einer fortwährenden Reflexion zu unterziehen, und sich stets darüber im Klaren zu sein, dass die Daten, die sich aus dem Erhebungskontext „Deutschkurs“ ergeben, möglicherweise nicht völlig mit jenen einer „natürlichen“ Situation übereinstimmen. Im Nachdenken über die eigene Subjektivität im Forschungsprozess soll wiederum *Transparenz* gewährleistet werden .

Den Gütekriterien *Offenheit* und *Flexibilität* (vgl. ebd.) wurde durch den Versuch Rechnung getragen, empfänglich für Unerwartetes und neue Aspekte zu sein, die sich erst im Laufe der Datenerhebung wie -analyse herausstellten, und den Forschungsprozess dynamisch-prozessual (vgl. Lamnek 2010: 234) zu gestalten.

3.1.2 Ethische Überlegungen

Übergeordneter Gedanke ethischer Überlegungen im Forschungsprozess ist „das Prinzip der Nicht-Schädigung“ (Hopf 2000 *zit. nach* Miethe 2010: 928) der Forschungspartner_innen. Mit Miethe lässt sich dieser Leitgedanke in die Unterpunkte (1) *informed consent* (= informierte Einwilligung), (2) *Anonymisierung* und (3) *Publikation und Rückmeldung* unterteilen (vgl. Miethe 2010: ebd.). Für die hier vorliegende Studie bedeutete dies, dass die Teilnehmer_innen im Vorfeld über den Zweck der Erhebung informiert, und hinsichtlich der Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und ihres Rechtes zum Rückzug der schriftlich gegebenen Einwilligung (s. Annex) aufgeklärt wurden. Dabei erwies sich die Frage nach dem Grad der Offenlegung des Forschungsvorhabens insofern als schwierig, als verhindert werden sollte, dass sich die Proband_innen durch das Wissen darum, dass die von ihnen gewählten Deutungsmuster im Mittelpunkt der Analyse standen, in irgendeine Richtung beeinflusst fühlten. Aus diesem Grund wurde lediglich darauf hingewiesen, dass die Erhebung „visuelle Literatur im Fremdsprachenunterricht“ zum Thema hatte. Fragen nach dem detaillierten Erkenntnisinteresse wurden nach der Erhebung freilich ausführlich beantwortet.

Schramm/Legutke weisen darauf hin, dass

„Arbeitsbündnisse [...] dann eine besondere Produktivität entfalten [können], wenn es gelingt, Formen der Gegenseitigkeit zu entwickeln, die von den am Forschungsprozess beteiligten Personen als gewinnbringend wahrgenommen werden können.“ (Schramm/Legutke 2016: 110)

Da der Kontext der Erhebung ein DaF-Sommerkurs mit Schwerpunkt „Kultur“ bzw. „Literatur“ war (s. 3.2.1), und die Proband_innen durchwegs großes Interesse für den Untersuchungsgegenstand mitbrachten, wurde die Teilnahme gemeinhin als bereichernd für beide Seiten angesehen, was einen großen Glücksfall darstellte. Der Problematik dessen, dass der Kontext „Deutschkurs“ auch impliziert, dass sich Teilnehmer_innen möglicherweise verpflichtet fühlten an der Erhebung teilzunehmen, konnte nur durch den ausdrücklichen Hinweis begegnet werden, dass die Mitwirkung freiwillig sei.

Was die Frage nach der „Vertraulichkeit der Daten“ (ebd.: 113) betrifft, wurde seitens der Forscherin im Vorfeld schriftlich bestätigt, dass alle Daten unter Verwendung von Pseudonymen und somit unter Wahrung der Anonymität der Teilnehmer_innen verwertet werden. Dass für das Forschungsinteresse personenbezogene Daten wie Geschlecht und Herkunft wie erwähnt sekundär waren, kam dem sehr entgegen.

Die Frage nach *Rückmeldung und Publikation* der erhobenen Daten an die Forschungsteilnehmer_innen wird im wissenschaftlichen Diskurs kontrovers diskutiert (vgl. Miethe 2010: 932f.). Für das hier zugrundeliegende Forschungsinteresse, das die individuellen Interpretationen von Deutschlernenden in den Mittelpunkt stellt, wurden keine Ergebnisse erwartet, die den Interessen der Proband_innen zuwider laufen und gegen eine Publikation sprechen würden. Einige der Forschungspartner_innen äußerten weiters ihr besonderes Interesse, über die Ergebnisse der Studie informiert zu werden. Dem stattzugeben wurde seitens der Forscherin ebenso als ethisch unbedenklich eingestuft.

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Kontext

Die empirische Erhebung wurde an vier Tagen im Rahmen zweier Intensiv-Deutschkurse am Spracheninstitut der Universität Wien durchgeführt, wobei nur Phase 1, die Elizitierung der narrativen Texte – während der eigentlichen Kurszeit stattfand. Phase 2 – die Durchführung der fokussierten Interviews - geschah unmittelbar nach dem Unterricht. Bei den beiden Kursen handelte

es sich zum einen um einen C2 Kurs mit thematischem Schwerpunkt „Literatur“, und zum anderen um einen C1 Kurs, mit Schwerpunkt „Kultur“. Beide Kurse richteten sich insbesondere an Studierende des Deutschen im Ausland, was sich in der Zusammensetzung der Teilnehmer_innen niederschlug (s. 3.2.2). Dass die Wahl auf eben diese beiden Kurse fiel, hatte nebst der inhaltlichen Ausrichtung, die jene „Form der Gegenseitigkeit“ (vgl. Schramm/Legutke 2016: 110) begünstigte, die sowohl die Forscherin als auch die Proband_innen als gewinnbringend empfanden, jedoch noch einen anderen Grund: Um zu garantieren, dass die individuellen Sinngebungen der Lernenden in der Rezeption von visueller Literatur nicht durch mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache verfälscht werden, wurde ganz bewusst nach einer fortgeschrittenen Lerner_innengruppe gesucht.

3.2.2 Die Proband_innen

Die Teilnehmer_innen der Studie waren allesamt solche, die an einem C1 bzw. C2 DaF-Sommerkurs des Spracheninstituts der Universität Wien teilnahmen. Insgesamt waren es 24, wobei an beiden Tagen je zwei (andere) Personen nicht anwesend waren. Anders gesagt: von 22 Proband_innen wurden zwei Texte erhoben, von 2 Personen jeweils nur einer. Das Geschlechterverhältnis war einigermaßen ausgewogen: 14 Frauen und 10 Männer nahmen an der Studie teil. Sie kamen aus den folgenden 19 Ländern: *Bulgarien, Burundi, Chile, Frankreich, Griechenland, Irland, Isreal, Italien, Japan, Mongolei, Niederlande, Russland, Slowakei, Spanien, Tschechien, Türkei, Ungarn und USA*, wobei Proband_innen aus der Slowakei (4), Frankreich (2), Israel (2) und den USA (2) am häufigsten vertreten waren. Daraus ergaben sich die folgenden 16 Erstsprachen *Bulgarisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Hebräisch, Irisch, Italienisch, Japanisch, Kirundi, Niederländisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch und Ungarisch* wobei ein/e Proband_in angab, mit den Sprachen *Deutsch* und *Italienisch* aufgewachsen zu sein.

Was das Alter der Proband_innen betrifft, so war der/die Jüngste 17 Jahre und der/die Älteste 70 Jahre alt. Im Durchschnitt waren die Kandidat_innen 25,8 Jahre alt.

Kein/e der Proband_innen gab an den Ausgangstext *The Arrival* zu kennen. Knapp mehr als ein Drittel (9) hatte schon Erfahrung in der Lektüre von *Graphic Novels*.

Um dem Gütekriterium *Wahrung der Anonymität* Folge zu leisten, sollen keine weiteren biographischen Daten zu den Teilnehmer_innen an dieser Stelle Niederschlag finden.

3.2.3 Elizitierung von narrativen Texten (=Phase 1): Warum Schreiben?

Um zu ersten Aufschlüssen über die individuellen Interpretationen des visuellen Textes der Teilnehmer_innen zu gelangen, wurde ihnen an zwei unterschiedlichen Tagen je eine der beiden Textstellen aus *The Arrival* präsentiert – mit dem ausdrücklichen Hinweis darauf, dass grammatikalische Sprachrichtigkeit für die Erhebung keine Rolle spielte.

Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Methode der schriftlichen Elizitierung – in Form der Nacherzählung der visuellen Geschichte – gegenüber etwa Verfahren der Introspektion, im Zuge derer Lernende dazu angehalten werden, „durch lautes Aussprechen Einblicke in ihre Gedanken und Emotionen [zu] gewähren, die der Beobachtung normalerweise unzugänglich sind“ (Heine/Schramm 2016: 173), für dieses Forschungsvorhaben einige Vorteile aufweist: Mit Claire Kramsch wurde bereits argumentiert, dass das Schreiben insbesondere auch affektive Momente der (fremden) Sprache freisetzt und die Lernenden dazu verleitet, Stellung zu beziehen und somit zur Ausbildung von *symbolischer Kompetenz* beiträgt (vgl. 1.4.2 u. 1.4.3):

„Die Notwendigkeit, dieses oder jenes Wort zu gebrauchen oder auszulassen, dieses oder jenes Detail zu erwähnen oder zu verschweigen, zwingt die Schreibenden, eine Haltung einzunehmen, die sie vielleicht nicht bereit wären öffentlich vor anderen zu vertreten. Der literarische Text, den sie selber verfassen, lässt sie persönlich erleben, wie ein solcher Text Perspektive, Affekt und Fakten vermittelt und dadurch seine Leserinnen und Leser erreichen kann.“ (Kramsch 2011: 40)

Im Mittelpunkt steht dabei das Bestreben, den Fokus in weiterer Folge nicht nur auf das „Was“ - im Sinne einer vermeintlichen „angemessenen“ Dekodierung der visuellen Darstellungen, sondern ebenso auf das „Wie“ und die „Bedeutungsrelevanz der Form“ (Riedner 2015: 125) – im Sinne des Anerkennens von „Sprache als System (kultureller) Bedeutungsbildung“ (ebd.: 143), legen zu können.

Auch Pommerin-Götze weist darauf hin, dass das „Phänomen Fremdheit und Distanz“ (Pommerin-Götze 2004: 94), das in einer Fremdsprache Schreibende erfahren, ein besonders produktives wie kreatives Potenzial beinhaltet, da es „mich mutig Neues ausprobieren [lässt]“ (ebd.) und „einen sehr viel bewussteren Umgang mit den zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln und Strukturen [erfordert] (ebd.).

Vor diesem Hintergrund formulierte sich die Aufgabenstellung folgendermaßen:

Text 1:

- (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.

Text 2:

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

Aufgabe (1) stellte dabei die Frage nach der Erzählstimme und sollte begünstigen, dass sich Lernende für eine bestimmte Erzählweise entscheiden. Damit sollte der Fokus einmal mehr nicht nur darauf gelenkt werden, *was* die Teilnehmer_innen in den visuellen Texten lesen, sondern auch *wie* sie es tun. Auch der in 2.1 dargelegten *Unbestimmtheit hinsichtlich des Genres* des Ausgangstextes sollte auf diese Art produktiv begegnet werden. Auf die Textsorte *Erzählung* wurde verwiesen, um gemäß der literarischen Form *Graphic Novel* ausdrücklich einen *narrativen literarischen Text* zu elizitieren und in diesem Zusammenhang auch Aufschlüsse über Strategien zum Beseitigen von Leerstellen zu erhalten.

Aufgabe (2), das heißt die Bitte, die Erzählung zu betiteln, sollte insbesondere der Frage Vorschub leisten, welche(s) *panel(s)*, welche visuelle(n) Darstellung(en) und damit welche(s) darauf verweisende(n) Deutungsmuster in der Interpretation richtungsweisend war(en) und inwiefern sich diese von den Teilnehmer_innen getroffenen Entscheidungen überschneiden.

3.2.6 Das fokussierte Leitfadeninterview (=Phase 2)

Die Auswahl der Proband_innen der zweiten Phase ergab sich unmittelbar aus den Ergebnissen von Phase 1. Die Verfasser_innen jener Texte, welche aus verschiedensten Gründen Besonderheiten aufwiesen, wurden zu einem fokussierten Leitfadeninterview (s. Annex) gebeten, in dessen Mittelpunkt „die Falsifikation von deduktiv gewonnen Hypothesen“ (Lamnek 2010: 337) steht. Dabei wurde auf Grundlage der zuvor elizitierten und bereits analysierten Texte ein Leitfaden formuliert, der sowohl unspezifische und allgemein Fragen enthielt, die sich allgemein auf die Wirkung des Ausgangstextes *The Arrival* bezogen (z.B.: „Welchem Genre würdest du deine Geschichte zuordnen?“; „Ist es dir schwer gefallen, den Text zu schreiben? Hattest du irgendwelche Schwierigkeiten? Womit konntest du nichts anfangen?“; „Löst der Text irgendwelche Emotionen in dir aus? Wenn ja, welche?“) und solche, die sich an die Erläuterung bestimmter Textstellen und Entscheidungen im Rezeptions- wie Produktionsprozess richteten (z.B.: „Wieso hast du dich für die Perspektive des Mädchens in dem Text entschieden? Gibt es irgendein Bild, das deine Entscheidung beeinflusst hat?“; „Du beschreibst die Personen in dem Text als Familie. Wie kommst du auf diese Assoziation?“; „Einmal adressiert der Erzähler in deinem Text seine Leserschaft [...] Wie bist du auf diese Idee gekommen und welche Wirkung erzielt das?“). (vgl. Hug/Poscheschnik 2010: 103)

Die Gesprächssituation war durch offene Fragen und berichtende Antworten (vgl. Lamnek 2010: 337) gekennzeichnet, wobei das Ziel vor allem war, die zuvor aufgestellten Hypothesen zugunsten der größtmöglichen intersubjektiven Nachvollziehbarkeit „in Konfrontation mit der sozialen Realität“ (ebd.: 338) zu testen. Vor diesem Hintergrund wurde der Entschluss gefasst, die Befunde des fokussierten Interviews in die Ergebnisse der ersten Phase einfließen zu lassen, und ihnen kein gesondertes Analysekapitel zu widmen. Die vollständigen transkribierten Interviews finden sich jedoch freilich im Anhang.

3.3 Datenaufbereitung

Die elizitierten narrativen Texte wurden elektronisch erfasst und für die weitere Analyse in eine Tabelle übertragen. Dabei wurden keinerlei Transformationen (wie etwa sprachliche Korrekturen) am Originalmaterial vorgenommen, um die Auswertung nicht zu verfälschen.

Für die Verwertung der fokussierten Interviews wurden Transkripte erstellt, wobei das oberste Gebot deren *Einfachheit* und *Lesbarkeit* war. Da für das hier verfolgte Forschungsinteresse ein geringes Maß an Komplexitätsdarstellung der Interviewsituation von Nöten war – stand doch ausschließlich ein inhaltliches Interesse im Vordergrund – wurde eine Orientierung an der Standardortographie unter Aussparung von prosodischen und nicht-sprachlichen Parametern (vgl. Langer 2010: 519) gewählt.

3.4 Datenanalyse

3.4.1 Die zusammenfassende Inhaltsanalyse: Was wird erzählt?

Die Analyse der in Phase 1 elizitierten Texte erfolgte im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Mittels der inhaltsanalytischen Technik der *Zusammenfassung*, deren Ziel es ist, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben [und] durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2010: 65), sollte eruiert werden, welche Deutungsmuster die Lernenden in der Rezeption der ausgewählten visuellen Textstellen anwendeten, um in weiterer Folge Aufschlüsse darüber zu bekommen, ob bzw. inwiefern sich diese mit den Ergebnissen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse in Einklang bringen lassen.

Dabei eignete sich eine induktive Vorgangsweise, die textgeleitet vorgeht, um in weiterer Folge „schrittweise Kategorien aus [dem] Material zu entwickeln.“ (Mayring 2000: 472 zit. nach Burwitz-

Melzer/Steininger 2016: 261). Das übergeordnete, auf Basis der Forschungsfrage formulierte, Ziel der induktiven Kategorienbildung war demnach, das Material so zusammenzufassen, dass die darunter liegenden Deutungsmuster explizit wurden. Dabei wurden die im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse herausgearbeiteten vier Deutungsmuster („Heimat“, „Drachenschwänze“ bzw. „Fremdsein/Orientierung“ und „Flucht“), von denen ausgegangen wurde, dass sie als Präsuppositionen in den visuellen Text eingehen, ganz bewusst nicht als deduktive Kategorien herangezogen. Schließlich sollte ja gerade *nicht* in der Annahme einer Defizithypothese lediglich überprüft werden, ob die Proband_innen zu den exakt gleichen Ergebnissen kommen wie die Autorin dieser Arbeit, sondern vielmehr untersucht werden, was *überhaupt* evoziert wird, wenn Lernende des Deutschen als Fremdsprache das erste Mal mit dem visuellen Text konfrontiert werden. Erst nach Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse folgte der Vergleich mit der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse (vgl. 4.4).

Vor diesem Hintergrund wurde der Ablauf der „klassischen“ Inhaltsanalyse nach Mayring leicht modifiziert - wie im Folgenden dargelegt wird.

1. Bestimmung der Analyseeinheiten

Kodiert wurden all jene zusammenhängenden Textstellen, die klare bedeutungstragende Einheiten aufwiesen und auf darunter liegende, in der Interpretation angewendete Deutungsmuster schließen ließen. Auswertungseinheit waren alle erhobenen Texte, wobei im Vordergrund individuelle Sinngebungen standen, in der Hoffnung, herausgearbeitete Muster in weiterer Folge gegebenenfalls quantitativ erfassen zu können.

2. Generalisierung unter dem angestrebten Abstraktionsniveau

Zunächst wurden alle elizitierten Texte elektronisch erfasst und in eine Tabelle übertragen. Während Mayring in seinem „allgemeinen inhaltsanalytische[n] Modell einer Zusammenfassung“ (vgl. Mayring 2010: 68f.) zunächst die „Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen“ (ebd.) vorschlägt, wurde darauf in der vorliegenden Arbeit verzichtet, da dies für die nun folgende Vorgehensweise nicht sinnvoll erschien: Stattdessen wurde gleich der Schritt der *Generalisierung* vorgenommen, im Zuge dessen die jeweiligen Textstellen auf ihr Wesentliches reduziert wurden, „sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind.“ (ebd.: 70) Das angestrebte Abstraktionsniveau wurde dabei so festgelegt, dass die Hauptmotive der Erzählungen erhalten bleiben sollten. Wenn merklich Bezug auf eine ganz bestimmte visuelle Darstellung genommen wurde (z.B auf den *Papiervogel* im Ausgangstext *The Arrival*), und dies für den weiteren Fortgang

der Erzählung elementar schien, so sollte dies möglichst auch in der *Generalisierung* explizit bleiben.

3. Reduktion und Erstellen von Kategorien

Darauf folgte nun der Schritt der Reduktion, aus dem sich nun die Hauptkategorien der Analyse ergaben. Diese Hauptkategorien wurden als die *Deutungsmuster* identifiziert, auf die die Proband_innen in ihren narrativen Interpretation des visuellen Textes zurückgriffen. Dabei diene der Leitgedanke der *Selektion* von inhaltstragenden Elementen, der *Bündelung* von inhaltsgleichen Elementen und der *Integration* von Textstellen mit ähnlichem Inhalt (vgl. *Interpretationsregeln* in Mayring 2010: 70) als Orientierung. Als „eigenes“ *Deutungsmuster* wurden dabei nur jene Textstellen kodiert, die besondere Relevanz für den Fortgang der Geschichte hatten. Um den Bestand eines *Deutungsmusters*, und somit einer eigenen Kategorie zu erfüllen, wurden die „vier Klassen kultureller Muster“ (kategoriale, topologische, chronologische und axiologische; vgl. 1.3.2 bzw. Altmayer 2015: 28 u. Altmayer 2014: 30f.) Claus Altmayers als Richtwert herangezogen. Da sich die Einteilung in (nur) eine dieser Kategorien, wie bereits im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse festgestellt wurde, teils als nicht eindeutig erwies, wurde außerdem ein Blick auf Gerhard Neuners Konzept der „universellen Daseinserfahrungen“, dem Altmayers Überlegungen zugrunde liegen, geworfen. Dabei handelt es sich um „elementare Sozialisations- und Enkulturationserfahrungen, wie sie alle Menschen machen, gleich welchem Kulturkreis sie angehören.“ (Neuner 1994: 360f.) Da Neuners Liste, wie er selbst betont, keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt (vgl. Biebighäuser 2014: 39), wird auf eine Aufzählung seiner Kategorien an dieser Stelle verzichtet. Erwähnt sei jedoch, dass in seinem Konzept etwa „geistige und seelische Dimensionen“ (Neuner 1994: 361f.) ihren Raum finden – eine Kategorie, die bei Altmayer in dieser Form nicht berücksichtigt wird, die sich aber für die Analyse der narrativen Texte als sehr brauchbar erwies – zielt Literatur doch mitunter auf die Aktivierung eines emotionalen wie affektiven Erfahrungsschatzes.

3.4.2 Die Erzähltextanalyse: Wie wird erzählt?

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) versucht, auch die Bedeutungsrelevanz der *Form* in der Analyse zu berücksichtigen, um auch individuelle Entscheidungen auf der Ebene der

Darstellung in die Analyse mit einzubeziehen. Diese beschreibt Todorov, auf den sich auch Martinez/Scheffel beziehen, – im Unterschied zur *Handlungsebene* – folgendermaßen:

„Es gibt einen Erzähler (>narrateur<), der die Geschichte erzählt; und es gibt ihm gegenüber einen Leser, der sie aufnimmt. Auf dieser Ebene zählen nicht die erzählten Ereignisse, sondern die Weise, wie der Erzähler dafür gesorgt hat, daß wir sie kennenlernen.“ (Todorov 1966: 132 zit. nach Martinez/Scheffel 1999: 23)

Um die verschiedensten Ebenen der *Darstellung* literarischer Texte erfassen zu können, bezieht sich die Erzähltextanalyse auf die folgenden Kategorien (vgl. Martinez/Scheffel 2012: 32-92):

(1) *Zeit*, als die Relation der Zeitverhältnisse in der Erzählung, wobei zwischen *Ordnung* (= Reihenfolge), *Dauer* (= Variation der Erzählgeschwindigkeit) und *Frequenz* (= Häufigkeit der Darstellung von Ereignissen) unterschieden wird.

(2) *Modus*, als der „Grad an Mittelbarkeit und die Perspektivierung“ (ebd.: 47) der Erzählung. Differenziert wird hier zwischen *Distanz* (narrativer Modus vs. dramatischer Modus) und *Fokalisierung* (= der Standpunkt des Erzählers in Relation zu den Figuren)

(3) *Stimme*, als das Verhältnis des Erzählers zum Erzählten, wobei zwischen dem *Zeitpunkt des Erzählens*, dem *Ort des Erzählens*, und der *Stellung des Erzählers* zum Geschehen unterschieden wird.

Für die hier verfolgte Fragestellung erwiesen sich jedoch nicht alle dieser Kategorien als gleichermaßen relevant. Auch schien es nicht sinnvoll, *alle* erhobenen Texte einer vollständigen Erzähltextanalyse zu unterziehen. Die Beschäftigung mit dem *Wie* der Erzählungen soll sich daher auf die Aufmerksamkeit gegenüber Entscheidungen hinsichtlich der Kategorien *Ordnung*, *Distanz/Fokalisierung* sowie *Stimme* beschränken, und exemplarisch deren Konsequenzen und Implikationen vorführen.

3.4.3 Prototypisches Auswertungsbeispiel

Um dem Gütekriterium „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ gerecht zu werden, soll im Folgenden ein Auswertungsbeispiel präsentiert werden, das als prototypisch angesehen werden kann. Dabei handelt es sich um den Anfang eines elizitierten narrativen Text, der auf der ersten Textstelle aus *The Arrival* basiert (vgl. Abb. 4-8). Die inhaltsanalytische Auswertung des hier präsentierten Beispiels erfolgte im Bestreben, die Hauptmotive der Erzählung im Schritt der *Generalisierung* (= 2. Spalte) *zu erhalten*, und im Rahmen der weiteren Kategorienbildung auf die Deutungsmuster zu reduzieren, die ihnen zugrunde liegen (= 3. Spalte).

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Die Deportation der Juden		NS-Zeit
1	All die Gegenstände, die zum Alltagsleben gehörten	Gegenstände eines vergangenen Alltags	Alltag
2	sind in ihrem Haus geblieben,		
3	wie sie damals waren, als die Familie noch dort	Kinderzeichnung / Familienfoto	Familie
4	wohnte. Ein Bild. Von einem jungen Mädchen		
5	gezeichnet zeigt uns eine fröhliche Darstellung der		
6	Familie in einer anderen Zeit, genau wie die Fotografie		
7	mit dem Mitgliedern der Familie: Mutter, Vater und ein		
8	junges Mädchen.		
9	Diese Zeit ist aber schon vergangen. Jetzt müssen alle	Deportation der jüdischen Bevölkerung	NS-Zeit
10	Juden unbedingt ihre Heimat verlassen.		
11	Der Vater versucht sorgfältig die Koffer zu packen und	Erzwungener Abschied des Vaters aus Deutschland	
12	ein Bild der Familie wird von ihm in dem Koffer gestellt.		
13	Er ist der Erste, der Deutschland verlassen muss. Früh		
14	am Morgen muss auch das Mädchen aufstehen und		
15	sich anziehen, um seinem Vater zusammen mit der Mutter am den Bahnhof zu begleiten.		
16	Das Monster des Todes ist schon über das Gebäude,	Tödliche Gefahr für die jüdische Bevölkerung	Drache // NS-Zeit
17	wo die Familie wohnte und bedroht wie ein Drache das		
18	gesamte Stadtviertel, wo die Juden wohnen. [...]		

Tabelle 1 / Prototypisches Beispiel der Qualitativen Inhaltsanalyse

Proband_in 05 (P05) entschied sich für die Perspektive eines beobachtenden Erzählers. Bereits der Titel („Die Deportation der Juden“) lässt auf das Deutungsmuster *NS-Zeit* schließen, das sich wie ein roter Faden durch die Erzählung zieht. Die Eingangssequenz von *The Arrival* (s. Abb. 4), die neun einzelne Gegenstände zeigt, veranlasst P05 dazu, das Deutungsmuster *Alltag* anzuwenden. Dabei verrät zunächst die *Zeitform der Erzählung* (Präteritum), dass es sich hierbei um einen bereits *vergangenen Alltag* handelt – was schließlich durch den Hinweis darauf, dass die *Familie* dort nun nicht mehr wohnt, bestätigt wird. Dass für die Aktivierung des Deutungsmusters *Familie* die visuellen Darstellungen der Kinderzeichnung und des Fotos, das die drei Protagonisten zeigt, elementar waren, wird dadurch offensichtlich, dass P05 direkt darauf Bezug nimmt: „Vater, Mutter und ein junges Mädchen.“ (P05: 6-7)³ Abb. 5 und 6 im Ausgangstext – das Packen des Koffers – sowie Abb. 7-9 – das Erwachen des Kindes und der Weg zum Bahnhof, veranlassen P05 dazu, das Deutungsmuster *NS-Zeit* als Hauptmotiv der Erzählung weiter zu verfolgen. Als Grund für den nahenden, *erzwungenen Abschied*, wird die *Deportation der jüdischen Bevölkerung* aus ihrer *Heimat* interpretiert: „Jetzt müssen alle Juden unbedingt ihre Heimat verlassen“ (P05:8-9) Dass es sich dabei nicht um das Motiv der *Migration* handelt, wird nur durch den Titel der Erzählung ersichtlich. Das Deutungsmuster *NS-Zeit* mit all seinen schrecklichen Implikationen personifiziert sich schließlich in Gestalt eines „Monster[s] des Todes“ (P05:15), das „wie ein Drache das gesamte

3 Zitate aus den elizitierten Texten werden im Folgenden mit dem Kürzel der Proband_innen (P 01-23) sowie der betreffenden Zeilennummer belegt, um ein leichteres Auffinden zu gewährleisten.

Stadtviertel [bedroht], wo die Juden wohnen“ (P05: 15-17). Das Motiv des *Drachenschwanzes* im Ausgangstext *The Arrival* wird hier also zu einer konkreten Gefahr.

Was das *Wie* der Erzählung betrifft, so zeigt sich zunächst, dass P05 sich für die Position eines heterodiegetischen Erzählers entschieden hat – ein „Erzähler, der eine Geschichte erzählt, in der er nicht vorkommt“ (Martinez/Scheffel 2012: 84) (= Stimme). Damit einher geht eine auktoriale Fokussierung (= Nullfokalisierung), was bedeutet, dass der Erzähler mehr weiß als die handelnden Personen. P05s Text zeichnet sich damit durch eine relativ große Distanz des Erzählers zum Erzählten aus: In dem hier präsentierten Ausschnitt verliert er/sie keine Worte über das Innenleben der Protagonisten. Relevant ist außerdem die *Rückwendung* (= Analepse) am Anfang des Textes, die erkenntlich macht, dass es sich hierbei um eine *bereits vergangene Zeit* handelt: Das *Was* und das *Wie* des Textes sind somit unweigerlich miteinander verbunden.

Als prototypisches Beispiel eignet sich der Text deshalb, da in ihm relativ linear und kohärent eine klare Interpretation der einzelnen visuellen Darstellungen der ersten Textstelle des Ausgangstextes gegeben wird. Wie vielfältig sich der Korpus der elizitierten Texte jedoch sowohl im *Was?* als auch im *Wie?* der Erzählungen mitunter erwies, und welche Schlussfolgerungen sich daraus ergeben, soll im folgenden Kapitel ersichtlich werden.

4. Präsentation der Ergebnisse

„solche Atmosphäre strömt aus jedem Bild.“ (P21 Interview: 75)

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Analyse präsentiert werden. Dabei werden zunächst jene Texte betrachtet, die auf dem ersten Kapitel des Ausgangstextes *The Arrival* basieren, und schließlich jene, denen die zweite Textstelle zugrunde liegt.

Zu Anfang werden die Deutungsmuster vorgestellt, die von den Lernenden in der narrativen Interpretation des visuellen Textes *The Arrival* angewendet wurden (4.1 bzw. 4.4). Kapitel 4.2. bzw. 4.5 widmet sich Tendenzen im *Wie der Erzählungen*, um schließlich exemplarisch das Zusammenspiel von Handlungs- und Darstellungsebene im Interpretationsprozess vorzuführen (4.3) bzw. Missverständnisse im Rezeptionsprozess zu beleuchten. Abschließend werden die Ergebnisse im Spiegel der kulturwissenschaftlichen Textanalyse betrachtet, um daraus Schlüsse für die Praxis des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts zu ziehen (4.1.4 bzw. 4.2.4.).

4.1 Text 1 „Vom Abschiednehmen“

4.1.1 Zum „Was“ der Erzählungen - Deutungsmuster auf Handlungsebene

Wenn auch die qualitative Inhaltsanalyse induktiv vorging, und die Kategorienbildung sich auf die individuellen Entscheidungen der Proband_innen im Rezeptionsprozess bezog, konnten schon bald allgemeine Tendenzen ausgemacht werden. So wendeten alle Teilnehmer_innen das Deutungsmuster *Familie* an, fanden Motive für den *Abschied* des Vaters, und statteten die Personen mit Emotionen und biographischen Zügen aus. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit ausführlich dargelegt, manifestierte sich das (visuelle) Textverstehen dabei als dialogischer Prozess, im Zuge dessen die Proband_innen die „Abstraktion des Textes in konkrete Vorstellung verwandel[ten]“ (Saalbach 2015: 50) und sich dabei ihres eigenen Erfahrungsschatzes bedienten.

Eine Übersicht über die *Titel*, die die Proband_innen den Erzählungen gaben, vermittelt einen ersten Überblick über die Deutungen, die in der Rezeption richtungsweisend waren:

Krieg/NS-Zeit	Migration	Abschied	Drache	Andere
Der Schatten des Krieges (P02)	Die Migration (P07)	Wo geht er hin? (P06)	Der streichende Schatten (P04)	Eine kleine Hoffnung (P01)
Traurige Geschichte in Nationalsozialismus Zeit. Ein versäumter Geburtstag (P03)	Letzter Abschied (P12)	Leidenschaftlicher Abschied (P10)	Drachen über England (P08)	Leider..ist das Futur nicht immer gut (P09)
Die Deportation der Juden (P05)	Der Weg nach Flüchtling (P15)	Der Tag ab den Papa uns verlaß (P11)	Die Rache des Riesiges Tintenfisch (P14)	Brief an eine Unbekannte (P16)
Es ist die Schuld der bösen Stimmen (P19)		Die letzten Tage mit Papa (P13)		Was unbenannt bleibt (P17)
				Eine komische Nacht (P18)
				Samstag (P20)
				Da es sich nicht um eine Erzählung handelt, finde ich es nicht nötig dem Schreiben einen Titel zu geben (P21)
				Alptraum (P22)
				Amerika (P23)

Tabelle 2 / Titelaufstellung

Welche Interpretationen sich in der konkreten Aktualisierung des Textes in der Lektüre ergaben, wird im Folgenden dargelegt.

4.1.1.2 Deutungsmuster Familie

Jede/r der 24 Teilnehmer_innen der ersten Phase der Erhebung, der die erste Textstelle aus *The Arrival* zugrunde lag, interpretierte die Protagonisten als *Familie* – ein kategoriales Muster nach Altmayer – was des Öfteren mit der Erwähnung der visuellen Darstellung des *Familienfotos* einherging. Dabei wurde das Familienfoto als Zeichen für familiären Zusammenhalt, als Erinnerungssymbol, und als etwas mit emotionalem Wert interpretiert:

„Das Bild war das letzte was sie in den Koffer rein machten. Sie wollten es beschützen, nicht nur symbolisch.“ (P01:13-14⁴)

4 Um das Auffinden der Zitate zu erleichtern, sind die folgenden Textstellen stets mit dem Pseudonym des/der Proband_in und der Zeilennummer gekennzeichnet.

„Den nächsten Tag haben sie alles gepackt, was Max brauchen werde: [...] Dingen, die für ihn etwas besonderes bedeuten, wie zum Beispiel das Familienfoto oder Zeichnung ihrer Tochter“ (P09:28-30)⁵

„Zur Erinnerung ließ die Familie Fotos machen. Zwei Bilderrahmen waren zusammengestellt einen für Ludwig und einen zweiten für die zurückbleibenden Kathi und Maria.“ (P03:13-15)

„[Der Vater] umschlugte der Bild. „dieser Bild symbolisiert dass wir alle zusammen bleiben“. (P14:6-7)

„Nimm, dieses Bild mit. So werden Anna und ich immer mit dir sein.“ (P22:16)

Eine weitere Interpretation ergab sich aus dem *Fehlen des Fotos* als Indiz für den nahenden Abschied:

„Ein Detail machte mir auf einmal Sorgen. Warum ist das Familienfoto nicht mehr über dem Kamin. Meine Mutter schaute sehr traurig drein. Ich sah trenen in seine Augen.“ (P018:11-13)

„Plötzlich merkte ich, dass unser Familienfoto fehlte. Ich hab meine Mama gefragt: „Wo ist denn das Photo?“ Sie gab mir aber keine Antwort, sie zuckte nur mit den Schultern und sagte mir, ich sollte mich beeilen.“ (P20:13-15)

„Während des Essens beobachtet ich ein dunkles Quadrat an der Wand, das [sic!] bisher unser Familienfoto von der Sonne geschützt hat. Der Koffer verschluckte sie, genau wie er im Kurzen auch meinen Vater sollte.“ (P:23:12-14)

Bereits hier wurde erkenntlich, was sich im Folgenden nur noch bestätigen sollte: Jene Teilnehmer_innen, die sich für die Perspektive des *Mädchens* in ihrer Erzählung entschieden, wählten eine Erzählweise, die sich durch eine große Aufmerksamkeit und Empathie gegenüber den Emotionen der Protagonisten auszeichnete. P07 etwa drückte die Verwunderung über das *fehlende Foto* folgendermaßen aus:

„Ein Tag habe ich mein Families Foto am Schrank nicht gesehen. Sofort habe ich meine Mama gefragt. Sie hat mir etwas erklärt. Sie hat schon unseres Foto gepackt und in meinem Papas Koffer gelegt. Ich habe nicht verstanden, warum sie das gemacht hat. Und sie hat noch einen Satz gesagt, dass sie unsere Liebe auch in Papas Kofer gelegt hat.“ (P07:7-11)

Dass die Erwähnung des *fehlenden Fotos* in immerhin vier der 24 Erzählungen ihren Platz fand, ist insofern interessant, als im Ausgangstext *The Arrival* ja lediglich das *Einpacken* des Fotos zu sehen ist: Die Leerstelle zwischen dem Einpacken des Bildes (Abb. 5) und dem Erwachen des Kindes (Abb. 7) wurde damit durch eine konkrete Vorstellung gefüllt, die sich auf die mit dem Geschehen verbundenen emotionalen Implikationen bezieht.

Einher mit der Aktivierung des Deutungsmusters *Familie* ging zudem des Öfteren das biographische Ausstatten der Protagonisten. Fünf Teilnehmer_innen gaben ihnen Namen, die sich teils glichen: *Almut*, *Anna* (2x), *Kathi*, *Klara*, *Ludwig*, *Maria* (3x), *Max* (2x). Interessanterweise

5 Abermals soll darauf verwiesen werden, dass an den Originalzitaten aus den elizitierten Texten keinerlei grammatikalischen oder orthographischen Änderungen o.Ä. vorgenommen wurden.

wählten drei dieser Proband_innen (P02, P03, P09) zudem das Deutungsmuster 2. *Weltkrieg* bzw. *NS-Zeit* als Leitmotiv ihrer Erzählungen, woraus geschlossen werden kann, dass es sich bei der Wahl der Namen um solche handelt, die mit einem gewissen *Deutsch-sein* assoziiert werden. P09 spricht etwa von einer *Familie Mauer*: „[...] eine ganz normale und typische Familie, eine von vielen [,] die ein glückliches Leben geführt haben.“ (P09:11-12) Die Deutungsmuster *Familie* und 2.*Weltkrieg* veranlassten P09 in weiterer Folge dazu, die Umstände der Protagonisten zu spezifizieren:

„Max Mauer und Kerstin Mauer haben sich im Jahr 1918 geheiratet, kurz nach der Ende des 1. Weltkriegs. Sie waren nicht besonders begütert, nach dem Krieg gab es nicht so viele begüterte Leute, aber waren sehr glücklich, dass sie die Gräuel des 1. Weltkrieg überlebt haben. Da alle Städten von Krieg zerstört waren haben sie sich entscheiden ein Haus auf dem Dorf zu kaufen. 1925 sind sie nach Stadt umgezogen, da sie schon genug Geld hatten und dachten dass es in Stadt mehrere Möglichkeiten für Arbeit gibt. 1938 haben sie ihr erstes Kind Maria bekommen. Zur Zeit waren sie so glücklich, das sie dachten, nichts konnte ihr Glück zerstören. 1938 ist aber etwas geschehen, was niemand erwartet hat. Nächst[e] Krieg hat begonnen [...]“ (P09: 13-23)

P09s Annahme, dass der visuelle Text den 2. Weltkrieg zum Thema hat, veranlasste den/die Proband_in dazu, sein/ihr gesammeltes Wissen über die wirtschaftliche Situation der Menschen in der Zwischenkriegszeit zu aktivieren – etwa 50% dieses elizitierten Textes beziehen sich auf die kontextuelle Situierung der Erzählung, und damit auf etwas, das visuell eigentlich gar nicht abgebildet ist. Das, was der Text ausspart, wird damit zu einer Projektionsfläche für P09s Erfahrungsschatz, die größer ist, als das eigentlich Dargestellte.

Auch P15 aktivierte ein spezifisches kulturelles Wissen, das in der Folge zu einer biographischen Festlegung des Vaters führte: Das Deutungsmuster *Migration in die USA/politisches Exil* ging mit dessen Beschreibung als „offene und intelligente Person“ (P15:4) einher, die sich

„mit der Befreiung der Zivilangestellten und sozialen Minderheiten freiwillig beschäftigt[e]. (Er war als ein Professor im Bereich Politik Soziologie an der Universität tätig.) (ebd.:4-6)

Welche Konsequenzen die Aktivierung des Deutungsmusters *NS-Zeit* bzw. 2. *Weltkrieg* sonst noch mit sich brachte, soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch dargelegt werden (vgl. 4.2). Zunächst wird der Fokus jedoch noch auf eine andere Implikation der Identifikation der handelnden Personen als *Familie* gelegt: Sechs der Proband_innen beschrieben die Familie als *glücklich* oder lieferten Beschreibungen der *glücklichen Kindheit* des Mädchens, die durch die folgenden Ereignisse jäh unterbrochen wird:

„Der Mann, die Frau und ihre Tochter Maria versuchten, immer an das Gute zu glauben und waren in ihrem einfachen alltäglichen Leben glücklich.“ (P02:5-6)

„Mein Vater, meine Mutter und ich leben sehr glücklich, zumindest ist es meine Meinung“ (P07:1-2)

„Sie waren eine glückliche, wenn auch keine reiche Familie“ (P12:1)

„Ich war ein Einzelkind und nahm alle Liebe von Eltern, besonders von meinem Vater“ (P15:2-3)

„Unser Haus ist sehr alt und klein aber wir haben nicht viel Geld, aber wir sind glücklich. Mein Lieblingsort ist die Küche, weil sich dort immer eine gute Zeit mit Mama verbringen kann.“ (P23:3-5)

Dabei wurde zum Teil konkreter Bezug auf die ersten Seiten des Ausgangstextes *The Arrival* genommen. Die Darstellungen der einzelnen Gegenstände in der Eingangssequenz (Abb.4) evozierten bei einigen Proband_innen die Vorstellung eines familiären *Alltags*:

„Der Kaffee blieb auf dem Tisch, die Tasse ein bisschen zerbrochen. Ein Merkmal der vielen Jahre, in denen sie den Kaffee sehr gut gedient hat. Der Kalt werdende Kaffee ein Merkmal der Eile. Alles schien so normal [...]“ (P01:1-3)

„Wir haben zu Hause wenige Sachen aber am wichtigsten sind Uhr, Kaffeetasse, mein Papas Hut, unsere Koch Topf, natürlich mit meinem Vater gemachte Origami Vogel (mein erstes Spielzeug). Unser Foto und mein handgemachtes Familien Bild. Sie, die Sachen liegen immer am Schrank.“ (P07:3-6)

Was im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse mit Rosemary Ross Johnston als „semiotics of belonging“ (Johnston 2012: 428) beschrieben wurde, erfährt auf diese Weise von den Proband_innen ihre Ausformulierung – und das ohne das Deutungsmuster *Heimat*, das ja als vom Ausgangstext präsupponiert angenommen wurde (vgl. 2.2.2.1), begrifflich zu gebrauchen.

4.1.1.3 Deutungsmuster Krieg / 2. Weltkrieg / NS-Zeit

Das Deutungsmuster, von dem die Teilnehmer_innen dieser Studie am öftesten Gebrauch machten, um zu einer plausiblen Erklärung des Abschieds des Vaters zu kommen, ist jenes des Krieges, wobei sechs Proband_innen das Deutungsmuster 2. *Weltkrieg* bzw. *Zeit des Nationalsozialismus*, (P03, P05, P08, P09, P15, P19) ein/e Proband_in die *Zwischenkriegszeit* (P02) und ein/e Proband_in eine unspezifische *Kriegssituation* wählten (P12). Einher ging die Aktivierung dieses Musters mit den Implikationen *wirtschaftliche Not* (P02), *Fahnenflucht* (P09), *politisches Exil* (P15), *Deportation der jüdischen Bevölkerung* (P05, P19) oder *der Einberufung des Vaters* (P03, P12), wie die folgenden Zitate ersichtlich machen:

„Es war kurz vor dem 2. Weltkrieg. Das Leben war kompliziert und der erste Weltkrieg blieb noch in Erinnerung von vielen Menschen. [...] Aber eines Tages war die Fabrik, wo der Mann gearbeitet hat, geschlossen und alle Arbeiter wurden entlassen. Der Mann verstand, dass er in der Heimatstadt nicht mehr bleiben kann, weil er keine neue Arbeitsstelle finden wird. Er traf die komplizierteste Entscheidung in seinem Leben: er musste die Familie verlassen und in das andere Land ziehen um dort nach der Arbeit zu suchen.“ (P02:1-14)

„Dann kam aber ein Zettel. Max muss kriegten gehen. Zuerst waren sie ganz geschockt, dann haben sie sich alle Möglichkeiten überlegt. Die einzige Möglichkeit für Max Rettung war: Immigration nach Schweden.“ (P09:25-27)

„Auf einmal ging ihre ganze sichere Welt zugrunde: Über eine Nacht wurde ihr Land angegriffen, dem Krieg, entgegen aller Versprechen in den Zeitungen konnte man nicht entgehen. Alle Männer wurden zum Armeedienst einberufen, der Vater war keine Ausnahme.“ (P12:2-5)

„Eines Tages kam die Welle der Krieg. 1938, und die Leute, die politischen Gegenmeinung vor der damaligen Regierung isoliert wurde. Mein Vater war auch einen von ihnen gezahlt und er verlor sein Job. Vater und Mutter entschieden sich, dass wir ins Ausland bzw. ein freies Land, die USA abhauten.“ (P15:9-13)

Besondere Assoziationen weckte das Deutungsmuster *NS-Zeit* in Proband_in 019:

„Auf dem Bahnhof fühlte ich mich schrecklich. Da waren soviele Leute. Bekamen sie auch einen Brief oder waren sie da freiwillig? Dann merkte ich die Tränen, die sie zu verstecken versuchten. Warum war alles so traurig geworden? Das ist ganz sicher die Schuld des Herrn, der so oft im Radio schrie. Vorher war alles irgendwie besser. Vorher schrie niemand aus dem Radio. Ich mochte seine Stimme gar nicht. Ich bekam immer Gänsehaut wenn ich ihn hörte. Mama mochte ihn auch nicht, weil sie das Radio immer ausschaltete wenn sie die Stimme hörte.“ (P019:15-22)

Der Unbestimmtheitsbeitrag des Ausgangstextes hinsichtlich den Gründen für den Abschied des Vaters wird hier nicht nur mit der konkreten historischen Kontextualisierung *2. Weltkrieg* gefüllt, sondern noch um das Wissen um Hitlers nationalsozialistische Propaganda erweitert. Mit dem „Mann der im Radio schrie“ griff P19 auf ein sehr spezifisches kulturelles Wissen zurück, das in keiner der visuellen Darstellungen auch nur annähernd angedeutet wird. Dabei wird der Schrecken über die Herrschaft der Nationalsozialisten nahezu physisch erfahrbar gemacht: „Ich bekam immer Gänsehaut wenn ich ihn hörte“. Hier wird deutlich, dass es sich bei dem Muster *NS-Zeit* nicht nur um ein temporales, sondern ebenso um ein mnemologisches Muster handelt, als eines „in [dem] Erinnerung aufbewahrt, gedeutet und in Gegenwart und Zukunft weiter transportiert wird.“ (Altmayer 2012:23)

Interessanterweise fanden sich unter jenen acht Proband_innen, die das Deutungsmuster *Krieg* als Leitmotiv ihrer Erzählungen wählten, nur vier die die visuellen Darstellungen der *Drachenschwänze* - als Inkarnation des drohenden Bösen - in einer Form erwähnten. P02 erzählt von „bösen Schatten“ die „über der Stadt [schwebten], aber die Familie schien sie nicht zu sehen“ (P02:32-33) während für P03 „die Stadt ein Gefühl von Traurigkeit [vermittelte].“ P05, dessen Text bereits ausschnittsweise als *Prototypisches Beispiel* präsentiert wurde (vgl. 3.3.2), beschreibt eine konkrete Gefahr für die jüdische Bevölkerung: Ein „Monster des Todes“ (P05:15), das „wie ein Drache das gesamte Stadtviertel [bedrohte], wo die Juden wohnen.“ Auch in P08s Text, der den Titel „Drachen über England“ trägt, und auf den im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch ausführlicher eingegangen wird, erscheinen die Drachen als explizite Bedrohung, die zur Evakuierung der Protagonisten führt:

„Es kam spät in der Nacht. Ein schreiender heulender Lärm gefolgt von ersten hellen Blitzen, dann klatschende Schläge weckte mit 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 unseren Weinkeller gehen. BOOM.. Boom..boo. Mit jedem Schläge griffte meine Mutter mich tiefer in ihren Busen.“ (P08:21-25)

Warum sich mehr als ein Drittel aller Proband_innen für die Deutungsmuster (2. Welt-)Krieg bzw. NS-Zeit entschieden, und welche Rolle der Kontext *Deutschkurs* für diese Interpretationen spielte, bleibt unbeantwortet. Exemplarisch kann jedoch mit P08, der im Anschluss an die Erhebung zu einem fokussierten Interview gebeten wurde, konstatiert werden, dass die visuelle Gestaltung der *panels* eine beträchtliche Rolle für die zeitliche Situierung spielen dürfte:

„Ich hab so diese Assoziation gemacht, weil es sind solche Sachen von den 40er Jahren, dann hab ich gedacht, okay, ja, es ist alles dunkel. [...] wenn man auf den 40er Jahren denkt, denkt man sofort auf 2. Weltkrieg.“ (P08 Interview: 60-63)

Die Darstellung der *Drachen* im Ausgangstext bestätigten P08 in seiner/ihrer Interpretation, wobei sie als Metapher für Luftangriffe angesehen werden:

„Dann hab ich solche Drachen gesehen, dann hab ich sofort gedacht, ja das kann so etwas wie Flugzeuge [sein] oder diesen dunkle Zeiten, die ist jetzt plötzlich auf einmal auf diesem kleinen Dorf, die sind ja unglücklich jetzt, und der Vater, die Männer müssen weggehen. Deswegen habe ich gedacht, dass das vielleicht so Sachen sind.“ (P08 Interview: 63-67)

Ob die Nicht-Erwähnung der Drachen(schwänze) in der anderen Hälfte der elizitierten Texte, die von den Deutungsmustern NS-Zeit bzw. (2.Welt-)Krieg Gebrauch machten, dennoch auf eine ähnliche Leseart schließen lässt, kann nur angenommen werden.

4.1.1.4 Deutungsmuster „Titanic“ und Amerika

Ein anderes Muster, von dem zwei der Proband_innen (P13, P22) Gebrauch machten und das mit einer konkreten zeit-historischen Situierung einher ging, ist jenes der *Titanic*. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die visuelle Darstellung des Heims der Protagonisten und deren Kleidung – die auf eine bereits vergangene Zeit schließen lassen - sowie vor allem die Miniaturdarstellung eines Dampfers in Abb. 4/panel 7, konstitutiv für die Sinnbildung waren:

„Es war 1912 als mein Vater sich entschieden hatte, mit einem großen Schiff Übersee zu fahren um einen besser bezahlten Job zu finden.“ (P13:1-2)

Dabei assoziierten beide Proband_innen *wirtschaftliche Not* mit dem Ziel, in die USA auszuwandern und der Hoffnung, dort ein besseres Leben zu führen:

„Alles wird gut, ich schicke euch jeden Monat etwas Geld. Und wenn ihr genug Geld habt, könnt ihr mit mir kommen.“ sagt mein Papa. Ich verstehe es immer noch nicht, wohin sollten wir gehen?“ (P22:9-11)

Dass es sich bei dem Schiff um die *Titanic* handelt, wird in beiden Texten erst am Ende offensichtlich. So fügt P13 der letzten Darstellung des Ausgangstextes gewissermaßen noch eine weitere hinzu:

„An dem Tag sah ich Papa zum letzten Mal. Ein paar Tage später las Mama in den Nachrichten, dass das Schiff mit dem Papa fuhr einen Unfall hatte und die Reisende nicht mehr nach Hause gehen werden. Auch Papa. Das Schiff hieß *Titanic*.“ (P13:22-24)

Das, was der visuelle Text ausspart, wird so durch eine konkrete Vorstellung gefüllt, die kein gutes Ende zulässt. Auch P22s Text appelliert an eine/n Leser_in, das Wissen um das Schicksal der *Titanic* zu aktivieren, jedoch ohne in den Ausführungen explizit zu werden:

„Aber wie gehst du nach Amerika?“ „Ich muss zuerst diesen Zug nehmen und morgen nehme ich noch ein Schiff. Dieses Schiff heißt *Titanic* und es ist das größte Schiff der Welt, unglaublich, oder?“ [...] Ich habe nichts mehr gesagt, aber irgendwie habe ich ein schlechtes Gefühl. Mein Papa nimmt den Zug und verschwindet und meine Mama und ich gehen nach Hause. Das Monster ist immer noch da und unser Alptraum ist angefangen.“ (P22:30-37)

Das nahende Unglück manifestiert sich in diesem Text als Vorahnung in Gestalt eines „Monsters“ - die „Drachen(schwänze)“ des Ausgangstextes werden hier zur dunklen Zukunftsdeutung.

Die Vorstellung, dass das Ziel des Vaters die Migration nach *Amerika* ist, war jedoch auch in anderen elizitierten Texten, die sich weder des Musters *Titanic* noch *NS-Zeit* bedienten, vorherrschend. So trägt etwa P23s Erzählung den Titel *Amerika*, ohne dass das Land in dem eigentlichen Text explizit genannt würde:

„Und da war er im verschwindenden Zug mit kleinem Papierchen, das uns bessere Zukunft sichern sollte.“ (P23:22-24)

Auch P06, dessen Text mit „Wo geht er hin?“ betitelt ist, stellt in weiterer Folge die Frage: „Vielleicht mit dem Bot zu Amerika?“ (P06:6) Das Deutungsmuster *Amerika* scheint vor diesem Hintergrund mit einer Idee von *Freiheit* und eines *American Dream* einherzugehen.

4.1.1.5 Deutungsmuster Armut und Migration aufgrund von Wirtschaftlicher Not

Ein Deutungsmuster, das von einer Vielzahl der Proband_innen gebraucht wurde und mit den bereits genannten teils in Verbindung steht, ist jenes der *Armut* und der *Migration als Reaktion auf wirtschaftliche Verhältnisse*. Diese Interpretation ging zum einen mit der Aktivierung der Deutungsmuster *Zwischenkriegszeit* bzw. *2. Weltkrieg* (P02, P09) und *Titanic* (P13, P22) einher und schien mitunter durch die visuelle Darstellung der Gegenstände in der Eingangssequenz begründet zu sein:

„Geld hatten wir nur wenig. Sehr wenig. Wir konnten uns auch keinen neuen Kessel leisten. Das einzig wertvolle Gegenstand war die Uhr meines Großvaters, die mein Vater vererbt hat.“ (P13:6-8)

Hier zeigt sich das, was mit Roland Barthes als die *konnotierte ikonische Botschaft* bezeichnet wurde: Während die einzelnen *panels* für die einen an die Vorstellung eines familiären Alltags (vgl. 4.1.1) appellieren, ist deren Beschaffenheit für die anderen Sinnbild der Armut der Familie.

Zwei Proband_innen sahen in der ökonomischen Lage der Familie das Hauptmotiv für den Abschied des Vaters – jedoch mit sehr unterschiedlichen Implikationen. In P14s Erzählung ist der Vater gezwungen seine Familie zu verlassen, um eine neue Arbeit und Bleibe zu finden:

„Warum müssen wir umziehen?“ schreite die Tochter. „Der Fabrik ist geschlossen. Hier gibt es kein Arbeit ganz einfach.“ [...] „Ich finde eine Wohnung, eine billige Wohnung, ein Job und dann komme ich zurück ihr beide zu abholen.“ (P14:4-10)

Dabei nimmt P14 merklich nicht auf alle *panels* des Ausgangstextes Bezug, der Text stellt vor allem die Gestalt des *Drachens*, die hier als *Monster* und *Tintenfisch* bezeichnet wird, in den Mittelpunkt:

„Der Zug fuhrte, die beiden, Mutter und Tochter brachtete in Tränen aus, und eine schreckliche Monster kam zu der Straßen den Parken und den Abwasser Tunneln. Nicht mehr ein Opfer auf jemandem Tisch, gebackt, gegrillt oder gekocht. Jetzt ist es Tag des Tintenfisch.“ (P14:15-18)

P14s fantastische Erzählung verfolgt in weiterer Folge das Motiv der „Rache des Tintenfisches“ (P14: 19-20), der sich nach Jahren des kulinarischen Dienens an der Menschheit rächen will. Dass P14s Text stark von den anderen abweicht, liegt auf der Hand. Dennoch gelingt es dem/der Proband_in zu einer für ihn/sie zufriedenstellenden und kohärenten Deutung der Bildfolge zu kommen, symbolisiert der *Tintenfisch*, der Mutter und Tochter auf dem Heimweg erwartet, doch gleichsam, dass das Leben wieder erschwinglicher würde, und schlägt damit den Bogen zum Anfangsmotiv der Erzählung:

„Wann kommt Papa zurück?“ „Schnell. Keine Sorge. Mit Tintenfische auf den Straßen, sinkt die Miete natürlich sehr schnell- Bald haben wir genug Gehld um hierzubleiben.“ „Wirklich, Mama? Versprichst du?“ „Ja. Ich verspreche dir. Alle wird hier in Ordnung zu sein.“ (P14:23-25)

Eine andere Interpretation wählte P07. Die ungünstige wirtschaftliche Situation der Familie manifestiert sich hier zunächst mit dem erstmaligen Auftreten der *Drachenschwänze* (Abb.8), die sich als *Dunkelheit* der Nacht zeigen :

„Draußen war es schwarz, dunkel, traurig. Vielleicht haben wir deswegen Hut angezogen. Wir sollten auf uns aufpassen. Meine Mama sagt mir immer, dass wir nicht krank werden dürfen. Wir könnte nicht einfach zum Arzt gehen. Ich wusste nicht, aber ich habe gehört, das zum Arzt gehen sehr teuer ist.“ (P07:19-22)

Dass die Familie auf dem Bahnhof auf weitere Menschen trifft, veranlasst P07 dazu, im Schicksal der Familie schließlich *eines von Vielen* zu erkennen:

„Ich wusste nicht, ob es nur für uns dunkel ist. Wir waren im Bahnhof. Ich habe dort verstanden, dass draußen nicht nur für uns dunkel ist. Es gab viele Leute dort. Viele Familie. Frauen, Männer und Kindern.“ (P07:24-26)

Diese Allgegenwart der *Dunkelheit* lässt P07 auf einen größeren globalen Zusammenhang schließen und das Deutungsmuster *Migration aufgrund wirtschaftlicher Not* anzuwenden:

„Wir sollten nach Hause gehen. Wir hatten ja keine andere Platz. Dieser schwarz, dunkeler, trauriger Platz. Ohne Geld, aber für leben braucht es Geld, und für Geld losgehsde Papa. Wenn jedes Land selbst drinnen gutes Leben hat, geht niemand weiter, geht niemand los.“ (P07:34-38)

Schließlich erkennt P07 in der Gestalt des *Drachens*, der hier als *Oktopus* bezeichnet wird, die Personifikation des wirtschaftlichen bzw. wirtschaftspolitischen Leides:

„Diese Oktapedes Arme sind Economie und Politik. Hinter bleibt die Familie, Papa wird neues Leben haben wenn er ein Job finden kann, geht es vielleicht etwas besser. Sonst geht alles schlechter.“ (P07:39-41)

4.1.1.6 Der Drache als Drache und als abstrakte Bedrohung

Nicht alle der Proband_innen interpretierten den *Drachen* als stellvertretend für eine explizitere Gefahr, die den Abschied des Vaters zur Folge hat.

P01 und P04 lasen darin etwa die universale Bedrohung eines *Schattens*:

„Sie haben ihr auch erzählt, es ist sehr gefährlich in den Schatten rauszugehen.“ (P01:23)

„Ein Schatten schlängelte um die Stadt herum, das hatte ich selbst vor Monaten gefühlt, ohne dass es jemand erklären musste. Aber das war jedenfalls so plötzlich geschehen. Wir waren nicht die einzigen. Viele andere Familie waren auch da, alle so willkürlich. Plötzlich und schonungslos getrennt. Ich habe doch nicht an sie gedacht. Ich konnte kaum unsere eigene Situation verstehen und ertragen, viel weniger die von Leuten die ich nicht kannte.“ (P04:16-21)

Während P04 dem Schatten keine weitere Gestalt verleiht, erkennt P01 darin einen *wirklichen* Drachen, der die Stadt beherrscht:

„Der Schatten war da, sie konnten ihn empfinden. Der Drachen selbst war nie zu sehen, aber er herrschte die Stadt streng. Manche Stadtteile waren seit Wochen in kompletter Dunkelheit. Alle furchten den großen Drachen. Klara fühlte sich klein gegen seinen Schatten an der Wand, obwohl sie zwischen ihren Eltern sicher [war]. Die Straßen waren leer.“ (P01:31-35)

Die körperliche Relation der Protagonisten gegenüber dem, was sie draußen erwartet, wurde auch im folgenden Text thematisiert – jedoch ohne dabei explizit zu werden:

„Dann gingen wir in die Straße, die um diese Uhrzeit noch lehr war, als ob ein Monster durch die Stadt krieche. Noch nie hatte ich mich im Vergleich zur Stadt so klein gefühlt.“ (P11:7-9)

Der *Drache als abstrakte Bedrohung* zeigte sich als wiederkehrendes Motiv, von dem einige der Proband_innen Gebrauch machten: P06 spricht von einer „dunkelnen und unheimlichen Stadt“ (P06:15), P16 von dem „Unheimliche[n]“, das „unser Land und unsere Stadt heimgesucht [hat]“

(P16:16-17), P18 von einer „grusligen Nacht“; die die Protagonisten „nie vergessen [werden].“ (P18:19-20), und P20 stellt das Element des *Trennenden* in den Vordergrund:

„Es war dunkel und ich hatte stets das Gefühl, dass uns jemand folgte. Ein Gespenst, das uns teilen wollte“ (P20:18-19)

Eine weitere Deutung ergab sich aus der Annahme des *Drachens* als Sinnbild für die nahende gefährliche Zukunft:

„Das Versprechen der angenehmen schlechten Zeit umarmte die Stadt von allen Seiten wie die Greifarme eines riesigen Kraken.“ (P23:15-17)

Von zwei der Proband_innen wurde der *Drache* zudem als *Einbildung des Kindes* rezipiert:

„An der äußeren Mauer des Hauses erschien der Schatten des gezahnten Schwanzes eines Drachens. Der erschreckliche Schwanz umschlang sich um die Häuser der Stadt. Es war aber lediglich ein flüchtiger Gedanke des Kindes.“ (P10:19-22)

„Maria hatte Angst und begann zu weinen. Ich sehe einen Drachen sagte sie. Nein, da ist nichts, alles ist Ok, antwortete Mama. (P09:38-40)

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die *Bedeutungs Offenheit* der visuellen Darstellung dessen, was im Rahmen dieser Arbeit als *Drache* bezeichnet wurde, in der Aktualisierung des Textes durch die Proband_innen eine höchst produktive Entfaltung erfuhr.

4.1.1.7 Der Vogel als Symbol

Ein weiteres Motiv, dem in einer Vielzahl der elizierten Texte besondere Bedeutung zukam, und das deshalb nicht unerwähnt bleiben soll, ist jenes des *Vogels*, den der Vater dem Kind am Bahnhof reicht (Abb.10). Nahezu alle Proband_innen – zwanzig an der Zahl – erwähnten diesen als *Weißer Taube* (P01), *gebastelter Vogel* (P03), *ein weißer aus Papier gemachter Schwan* (P04), *Origami Vogel* bzw. *Taube* (P06, P07, P09, P13), als *Papierkranich* (P08, P11, P12, P17). *Papierhuhn* (P10), *Papierschwan* (P20), oder einfach als *Papiervogel* (P02, P16, P18, P19, P22, P23). Verbunden war dies mit unterschiedlichen Assoziationen. P06 gehört zu den wenigen Proband_innen, die den Vogel dabei als bloßes *Abschiedsgeschenk* interpretierten:

„Die Familie verabschied sich und der Vater überrascht seinem Kind mit einem Origami Vogel.“ (P06:17-18)

Vorherrschender war die Vorstellung, dass der *Vogel* eine tiefere Bedeutung für den Fortgang der Geschichte hat. Dabei wurde er als positiver Gegenpol zu den *Drachenschwänzen*, also der nahenden Gefahr, interpretiert:

„Die weiße Taube, die allein gegen den schwarzen Schatten des Drachens kämpfen kann. So hat er ihr versprochen, als er seine Abschiedswörter in ihren Ohr flüsterte. (P01:41-42)

„Nur ein Gestalt kommt mir inmitten all des Schmerzens und Dunkelheit jenes Tages freundlich vor, sanft leuchtend: ein weißer aus Papier gemachter Schwan. Den hat mein Papa selbst für mich gemacht, die perfekte Vollendung unseres Papiertiergartens. (P04:22-25)

Auf ein ähnliches Muster griffen jene Proband_innen zurück, für die der *Vogel* die *Hoffnung* auf eine bessere Zukunft oder den Frieden symbolisierte:

„Nur Mein Vater lächelte mich an und zog einen Papiervogel aus dem Hut. Er reichte mir ihn flüsternd: „Ich bringe dir einen echten mit goldenem Käfig.“ (P23:19-21)

„Alle zusammen gingen an den Bahnhof, wo der Zug schon stand. Beim Abschied gab der Vater seinem Mädchen einen Papierkranich als Symbol des Freundes [...]. (P12:10-12)

„Aus heiterem Himmel hat Maria etwas gemacht, was niemand erwartet hat. Sie hat dem Vater weise Taube aus Papier gegeben und hat gesagt: „Vater, dass ist für dich. Ich weiß dass die Zeiten die schlechte sind aber trotzdem, diese Tauben symbolisiert Hoffnung und wir müssen hoffen, dass wir uns nochmal sehen werden.“ Noch Mutter weder Vater hat verstanden, wie es möglich war, dass sie die Situation verstanden hat.“ (P09:46-51)

Dass es in P09s Erzählung das Mädchen ist, das dem Vater den Vogel überreicht – während der visuelle Ausgangstext das genau Umgekehrte abbildet – zeigt, wie flexibel sich die Kommunikation zwischen Text und Rezipient_in im Akt des Lesens einer Graphic Novel gestalten kann: „Die jeweils konkrete Werkvorstellung wird durch die Individualität des Lesers konditioniert.“ (Saalbach 2015: 51)

Eine weitere Deutung ergab sich aus der Vorstellung, dass der *Vogel* eine Art Schutzpatron sei:

„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. Er kleiner Papierkran gab er mir. (P08:31-33)

„Vater beugte sich zu mir und gab seinen Hut hinunter. Auf seine Haare lag ein kleiner Papiervogel und nimm ihn in seiner Hand und sag mir „Mein liebes, dieser wird dich Beschützen solange ich wäg bin, keine Angst ich bin bald wieder bei euch. Passe brav auf deine Mutter auf sie braucht Dich. Ich liebe Dich mein liebes.“ (P18:26-29)

Schließlich wurde der *Vogel* als Gegenstand interpretiert, der einen großen emotionalen Wert für die Protagonist_innen hat – zum einen, um den *Abschiedsschmerz* zu tilgen, zum anderen, um sich stets an den Vater zu *erinnern*:

„Vor der Abreise machte er für die Tochter Maria einen Papiervogel, damit das Abschiednehmen nicht so weh tut.“ (P02:20-21)

„Dann, bevor er mich umarmte, zog er seinen Hut ab wo auf seinem Kopf ein Papierkran stand. Niemand konnte so gut mit Papier basteln, als mein Vater. Nie würde ich diesen Kran loslassen.“ (P11:11-13)

„Auf seinem Kopf saß ein Papiervogel. Er sagte, dass ich ihn behalten sollte und immer wenn ich es ansehen werde, sollte ich an ihn denken. Und dann war Papa weg.“ (P19:31-33)

„Unsere Erinnerung habe ich immer noch das in Vater gefalteten Vogelchen im Hand, das ich von ihm zur letzter Zeit bekam.“ (P15:19-20)

Dass der *Vogel als Symbol* der Hoffnung, des Abschieds und des Schutzes gegen das nahende Unheil in so vielen der Erzählungen in Erscheinung trat, implizierte auch die emotionale Verwobenheit, mit der die Proband_innen die Protagonisten der Erzählung ausstatteten.

4.1.1.8 Seelische und emotionale Dimensionen

Wenn auch *Gefühle* in der Altmayer'schen Deutungsmuster-Kategorisierung keine explizite Formulierung finden, so wurde doch deutlich, in welchem Ausmaß die Proband_innen auf ihr Wissen um die emotionalen Implikationen, die ein Abschied mit sich bringt, zurückgriffen. Dies äußerte sich zum einen auf der Ebene des *Wie des Sagens* (vgl. 4.1.2). Zum anderen aber zeigte sich auch auf Handlungsebene, wie sehr die visuellen Darstellungen an Vorstellungen von *Trauer, Angst* und *Schmerz* appellierten. Wenn auch in keinem der *panels* des Ausgangstextes etwa ein weinendes Kind zu sehen ist, beschrieben P02 und P03 die Szene am Küchentisch folgendermaßen:

„Die Eltern erklärten ihr, dass der Vater für einige Zeit verreisen musste. Maria war sehr traurig und begann schon fast zu weinen aber der Vater tröstete sie.“ (P02:26-27)

„Als sie aufwachte nahm sie das Frühstück allein, weil die Eltern keine Kraft hatten um [bei] ihrer Tochter zu sein. Es war so traurig!“ (P03:17-18)

Die Abschiedsszene am Bahnhof wurde von den Proband_innen mitunter so rezipiert:

„Es kam die Zeit und Papa sagte, dass er schon aufsteigen musste. Nein, nein, nein. Ich wollte ihn nicht verlieren. [...] Ich weinte ganz viel und Mama auch. Papa weinte zwar nicht, aber glücklich sah er auch nicht aus. Er wischte die Tränen von meinen Gesicht ab.“ “ (P19:23-30)

„Wir kamen am Bahnhof an. Ich wusste, dass mein Vater weggeht. Ich hielt seine Hand und war traurig, sehr traurig.“ (P20:21-22)

Von einigen der Proband_innen wurde der Abschiedsschmerz geradezu physisch beschrieben.

„Plötzlich sind sie zum Bahnhof gekommen. Das Schlucken tut weh. Es war so unglaublich. Alle haben geweint. Sie wussten, dass es wirklich das letzte Mal das sie sich sehen ist aber es gab keine andere Möglichkeit.“ (P09:43-45)

„Mein Hertz haute schneller und schneller auf meiner Brust“ (P18:25)

„Es schmerzt mich qualvoll, dass ich nicht weiß, ob du auf dieser Welt noch existierst.. Hast du meinen Papiervogel noch mit dir?“ (P16:33-34)

Ein wiederkehrendes Motiv in den elizitierten Texten war auch das *Nicht-Verstehen* des Kindes – hier zeigt sich abermals das Ausmaß an Empathie, das die Proband_innen gegenüber der Situation der Protagonisten im Ausgangstext aufbrachten. Unabhängig von der gewählten Erzählperspektive wurde die emotionale Lage des Kindes folgendermaßen beschrieben:

„Ich habe nicht verstanden, warum meine Eltern so früh aufgestanden sind.“ (P07:12-13)

„Sie [die Tochter, Anm.] hatte ein schweres Herz, aber sie wusste noch nicht warum.“ (P02:30-31)

„Ich habe noch nicht begriffen, wieviel du, mit deinem damaligen Alter, die Ereignisse von jenem Tag ahntest, wie viel Verständnis du davon haben konntest.“ (P16:13-14)

Vorherrschend war hier demnach die Vorstellung, dass der schmerzliche Abschied des Vaters von seiner Familie eine Situation darstellt, die die Vorstellungskraft eines Kindes übersteigt.

4.1.1.9 Textsorten(un)wissen(heit) und die Unbestimmtheit des Genres

Textsortenwissen – wie im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Textanalyse dargelegt – ist kein eigentliches Deutungsmusterwissen, wohl aber *kulturelles Wissen*, und beeinflusst die Rezeptionshaltung in hohem Maße. So ließ auch die empirische Erhebung auf einige Unterschiede schließen, mit denen die Proband_innen an den ihnen präsentierten visuellen Text herangingen. Wenn auch eine Mehrheit im Vorfeld angab, noch nie eine Graphic Novel gelesen zu haben, gelang es den (meisten) Teilnehmer_innen, die einzelnen *panels* als Bestandteil eines Narrativs zu begreifen, die *Leerstellen* zu füllen und eine kohärente Geschichte zu erzählen. Umso erstaunlicher ist es, dass auch Proband_innen durch Unstimmigkeiten auffielen, welche selbsterklärt bereits Erfahrung in der Lektüre von Graphic Novels hatten.

P10s Text etwa weicht insofern von den anderen ab, als dass etwa die Hälfte ausschließlich aus einer *Beschreibung* der einzelnen *panels* besteht:

„In der Küche standen ein Papierhuhn und ein Wecker in einem Regal. An der Wand hingen ein Hut und ein Lappen. Auf dem Tisch stand ein Kochtopf mit seinem Deckel und lag ein Löffel. Nebenan entfaltete sich ein Blatt Papier, worauf eine Familie im Freien kindlich gezeichnet war. Weiter erschienen eine zerbrochene Teekanne, eine mit Kaffee gefüllte auf einer Untertasse ruhenden Tasse, das Foto eines Dampfers und ein paar angebliche Geldscheine. [...] In einem Regal stand das umrahmte Porträt der Familie das eine Hand nam, umhüllte und umband.“ (P10:1-9)

Daraus lässt sich schließen, dass P10 zumindest zu Anfang merkliche Schwierigkeiten hatte, die einzelnen *panels* aufeinander zu beziehen und als Geschichte romanartigen Charakters zu begreifen.

Abseits der *Identifikation* der einzelnen abgebildeten Gegenstände, zeichnet sich der Text bis dahin durch wenig Kombinationsarbeit aus – P10 gelingt es nicht, die visuellen Darstellungen in seiner Erzählung zu „verlebendigen“ (Grünewald 2014a:27). Interessanterweise ändert sich dies mit dem Moment des Auftretens der *Drachenschwänze*:

„An der äußeren Mauer des Hauses erschien der Schatten des gezahnten Schwanzes eines Drachens. Der erschreckliche Schwanz umschlang sich um die Häuser der Stadt. Es war aber lediglich ein flüchtiger Gedanke des Kindes.“ (P10:19.22)

An dieser Stelle wird die bis dahin lineare Beschreibung der einzelnen *panels* unterbrochen: Die Irritation über das plötzlich fantastische Element des *Drachens*, der sich für P10 nicht mit dem bisher Gezeigten vereinbaren lässt, wird dadurch beseitigt, dass es als kindliche Einbildung gedeutet wird. Somit füllt P10 die *Leerstelle*, die durch die visuelle Darstellung des *Drachens* erzeugt wird, mit einer konkreten Vorstellung, die so zwar nicht abgebildet ist, aber P10 zu einer subjektiv befriedigenden Textdeutung verhilft. Im Folgenden ist eine Veränderung in P10s Text zugunsten eines emotionaleren Erzählstils zu erkennen. Nun umarmt der Vater „zärtlich seine schluchzende Frau“ (P10: 26) und „drückte ein letztes Mal die Hände seiner Tochter und seiner Frau.“ (P10:27)

Ganz anders verhält es sich mit P21, dessen/deren Schwierigkeiten mit Textsorte wie Aufgabenstellung sich bereits im Titel bemerkbar machen: „Da es sich nicht um eine Erzählung handelt, finde ich es nicht nötig dem Schreiben einen Titel zu geben.“ Dabei bewahrheitete sich der von Marcus Oppolzer vorausgesagte Konflikt im Rezeptionsprozess, der durch die *Unbestimmtheit des Genres* von *The Arrival* ausgelöst wird. P21 liest den Text als *keinen* fiktionalen, sondern vielmehr 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. [...] 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.“ (P21:1-14)

Zwar greift P21 auf ein kulturelles und historisches Wissen zurück, das die Deutungsmuster *Industriegesellschaft*, „*Dritte Welt*“, *Wirtschaftskrise* und *Migration aufgrund von Wirtschaftlicher Not* erkennen lässt, doch weigert er/sie sich, eine individuelle Geschichte zu erzählen. Im auf die Erhebung folgenden Interview erklärt der/die Proband_in dies zum einen durch seine/ihre Befindlichkeit am Tag der Erhebung, zum anderen durch das Fehlen eines fiktiven Elements im Ausgangstext:

P21: Ich glaube ich war vielleicht zu müde für eine andere Beschreibung, und so ist mir auch nichts eingefallen.. keine wirkliche ... und bei dem zweiten Text war das viel leichter, weil das war märchenhafter.

I: Okay, das heißt dadurch, dass im ersten Teil die Bilder, vielleicht, ich weiß nicht, ob sie vielleicht realistischer waren..?

P21: *Ja realistischer.*
I: *Okay und dadurch war es für dich..*
P21: *Ja, kein Anreiz. (P21 Interview: 10-18)*

Auf die Frage, was genau nun das *Typische* an den Darstellungen sei, antwortete P21, dass die Tatsache, dass der Mann das Land verlässt, auf einen universalen Missstand anstelle eines individuellen Schicksals schließen lässt:

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)*

Der *Drachenschwanz* wird hier also als *schleichende Krise*, und somit in seiner relationalen Größe zu den Menschen interpretiert. P21s Konflikt mit dem Text bezieht sich auch auf das Fehlen einer eindeutigen zeitlichen Situierung:

„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 dass die Bilder in dem/der Proband_in zwar Assoziationen zur gegenwärtigen Situation Europas wecken, er/sie sich andererseits jedoch dagegen verwehrt. Denn auch P21 geht davon aus, dass die visuelle Gestaltung des Textes zunächst auf den Kontext 2. Weltkrieg schließen lässt:

P21: *„[...] die sind auch so bekleidet wie Leute vor dem 2. Weltkrieg sagt man, man sieht auch keine neuen Geräte. Und es ist auch schwarz-weiss und man sieht auch solche Schattierungen, dass man an die Vergangenheit denkt.“ (P21 Interview: 53-55)*

Gerade diese vermeintliche zeit-historische Situierung ist es, die P21 davon abbringt, dass 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. [...] Kulturell.. Vielleicht, sie haben gleich Erwartungen.. aber die Situation ist ganz anders.“ (P21 Interview: 43-50)*

Dies bestätigt, was schon mit Oppolzer erwähnt wurde, dass für manche Rezipient_innen nämlich Schwierigkeiten bestehen, *The Arrival* „auf die gegenwärtige Situation zu beziehen.“ (Oppolzer 2016: 73) (vgl. 2.1)

Wenn auch sich der Ausgangstext für P21 also nicht als *Erzählung* präsentiert, so löst er dennoch auch in diesem/r Proband_in sehr persönliche Assoziationen aus. So schreibt er/sie in seinem/ihrer

Text:

„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 eine Insel der Seligen in einer unsicheren Zeit sein. Ein Bild habe ich vor sich, wo der Vater vorm Herd sitzt und Pfeife raucht und den Abendblatt liest. Die kleine Kinder spielen sich herum und die Mutter strickt einen Pullover. Es ist ein ruhiger, liebevoller Ort.“ (P21:16-21)

Damit liefert P21 den vielleicht präzisesten Beweis für die *Appellfunktion* des Bildes. Während der Ausgangstext lediglich eine Küchen-Szene zeigt (Abb. 6), haucht P21 den Darstellungen mit Rückgriff auf seinen/ihren eigenen Erfahrungsschatz Leben ein. Im Interview bezieht sich P21 in diesem Zusammenhang auf seine/ihre eigene Kindheit und stellt damit eine sehr persönliche Verbindung her:

- P21: [lacht] 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.
I: Und, ich muss leider so banal fragen.. Wieso wirkt es wie ein liebevolles Haus? Was genau..?
P21: Ein armes Haus, aber es erinnert mich an meine Kindheit [lacht]. Die wirklich schön war.
I: Und, das machst du vor allem an dieser Seite fest? [Abb. 6, Anm.]
P21: Ja, solche Atmosphäre strömt aus jedem Bild. (P21 Interview: 68-75)

4.1.2 Zum „Wie“ der Erzählungen – Die Bedeutungsrelevanz der Form

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, auf welch großen Erfahrungsschatz die Teilnehmer_innen der empirischen Erhebung in der Interpretation des *Was der Erzählungen* zurückgreifen. Im Folgenden soll der Fokus auf das *Wie der Erzählungen* gelegt werden. Das, was von Claire Kramsch als *Symbolischer Ausdruck bezeichnet* wurde, nämlich die Wirkung des *visuellen Textes* auf die Proband_innen, setzte ein hohes Maß an kreativer Strahlkraft in der sprachlichen *Übersetzung* frei, die bis jetzt noch nicht ausreichend beachtet wurde.

Dass man jede Geschichte auf die unterschiedlichsten Weisen erzählen kann, beweist P17 in seinem Text. Dieser trägt den Titel „Was unbenannt bleibt“, und macht den Konflikt zwischen dem *Was der Erzählung* und der Frage nach dessen *Darstellung* deutlich:

„Die Bilder stehen stumm. Die Aufgabe lautet: Bringen Sie die Bilder dazu, laut und klar und bedeutsam auszudrücken. Worum handelt es sich, wenn nicht um die Sprachlosigkeit, das Unmögliche der Verabschiedung und des Vergessens? Nichtsdestotrotz versuche ich, bemühe ich mich darum, ich als Erzähler, zu erzählen.“ (P17:1-4)

Dass P17 auf Handlungsebene die *Verabschiedung* des Vaters rezipiert – etwas, für das es für den/die Proband_in keine geeigneten Worte gibt – führt zu der Frage nach Form, und damit zu einer metareflexiven Abhandlung über die Aufgabenstellung. Mag sein, dass P17 die *Stilübungen* Raymond Queneaus ein Begriff sind, der darin die immer gleiche Geschichte auf 99 verschiedene Arten und Weisen erzählt. P17 wählt vier verschiedene Zugänge:

„Zunächst Aufzählen der Ereignisse und Sachlagen. a. Eine Familie besteht. b. Ein Foto wird aufgepackt. c. Die Tochter wacht auf und steht auf. [...] i. Der Vater verabschiedet sich und schenkt der Tochter einen Papierkranich. j. Mutter & Tochter kehren nach Hause zurück.“ (P17:6-10)

Auf diese Beschreibung der einzelnen *panels* folgt schließlich das „*Erzählen der Umstände eines Gefühls*“ (P17:11) – wobei P17 sich hier ausschließlich auf Abb. 6 – die Küchen-Szene zu konzentrieren scheint:

„Das Einwohnende des Heimes. Die Uhr, die Mütze, der Topf, der Teebecher. Die Sorgfältigkeit einer langjährigen Ehe im Vorgang der Aufpackung. Die Hände berühren sich genauso wie die Seelen.“ (P17: 11-13)

Die Auseinandersetzung von P17 mit dem Text zeugt an dieser Stelle von großem Einfühlungsvermögen: In der metaphorischen Sprache („die Hände berühren sich genauso wie die Seelen“) werden formale Elemente und inhaltliche Aspekte auf einander bezogen, und beweisen einmal mehr, wie hochgradig affektiv die Resonanzen sind, die der Ausgangstext auszulösen weiß.

Dass man den Text auch völlig anders erzählen könnte, macht P17 im Folgenden klar. Im „*Misserzählen*“ (P17:15) beschreibt er/sie die genau *gegenteilige* Geschichte:

„Ein Vater kommt zurück, nachdem er einige Jahre im Ausland verbrachte. Die Familie freut sich extrem über das Wiedersehen [...]“ (P17:15-17)

Schließlich endet P17s Text mit dem „*Metaerzählen*“ (P17:19), in dem er/sie über die eigene Situation reflektiert:

„Ein nerviger US-Doktorand, der davon träumt, eines Tages einen deutschen Roman zu verfassen, nimmt an einem sprachwissenschaftlichen Versuch teil, aber begreift den Punkt nicht und schafft nur etwas Störendes für den Leser.“ (P17:19.22)

Dass P17s Text in seiner Form so sehr von den anderen abweicht, kann vor diesem Hintergrund als Reaktion auf die Undurchsichtigkeit des hier verfolgten Forschungsvorhabens für den/die Proband_in begriffen werden. Dass P17 keine Information darüber hatte, *was genau* das Ziel dieser Erhebung war, führte zu einem Konflikt – weniger im Rezeptions – denn im Produktionsprozess. Dabei beweist P17s Text vor allem, dass *Bedeutung* dem visuellen Ausgangstext nicht einfach so gegeben ist, sondern sich durch die *Art und Weise* der Rezeption immer wieder neu konstruiert.

Wie sehr Form und Inhalt einander bedingen, wurde auch in der Analyse der anderen elizitierten Texte deutlich. Mit Rückgriff auf die narrationsanalytischen Kategorien von Martinez/Scheffel, können einige Tendenzen im „Wie“ der Erzählung präsentiert werden.

4.1.2.1 Zeit

Hinsichtlich der erzählanalytischen Kategorie *Zeit* unterscheiden Martinez/Scheffel zwischen *Erzählzeit* und *erzählter Zeit*, wobei sich erstere auf die Dauer des Erzählens – in diesem Fall also die Anzahl der geschriebenen Wörter – und letztere auf die Dauer der erzählten Geschichte bezieht. (vgl. Martinez/Scheffel 2012: 33)

Was die Erzählzeit betrifft, so war der kürzeste der elizitierten Texte 130 Wörter (P12), und der längste 671 (P9) Wörter lang. Die erzählte Zeit beschränkte sich bei den meisten Proband_innen auf einen Tag, und wird mit dem Aufwachen des Kindes eingeleitet:

„Ich war tief in meinem Schlaf, und auf einmal wartete [wachte] ich auf.“ (P18:1)

„Eines Tages wachte ich auf, und meine Mama und mein Papa machten schon Lärm in der Küche.“ (P19:1-2)

„Es war 10 Uhr 10. Der Wecker begann zu klingeln. Alles war noch still, weil es ein Samstag war.“ (P20:1-2)

Allerdings gab es auch Proband_innen, die eine längere Erzählspanne wählten. P9 etwa, deren/dessen Text bereits erwähnt wurde (s. 4.1.1.2), beschreibt die Umstände der Familie von den Jahren 1918 – als die Familie heiratete – bis hin zum Jahr 1938, als der Vater die Familie verlassen musste, und erzählt somit von einem Zeitraum von 20 Jahren.

Der Text von P23 beginnt folgendermaßen:

„Als ich meinen Vater zum letzten Tag sah, war sein Weggehen schon seit ein paar Tagen in der Luft zu empfinden. In unserem kleinen Zimmerchen war es leerer als gewöhnlich. Nur am Boden lag ein alter Koffer geladett mit der Kleidung meines Vaters, die ihm nur zur Hälfte füllen schuf. Meine Mutter sagte seit zwei Tagen kaum ein Wort, nur sah meinen Vater stets an, als ob sie sich sein Gesicht möglichst am besten merken wollte. Wenn er nicht in der Sicht war, räumte sie geistlos den Raum immer wieder und glättete meine Zeichnungen an der Wand. Als der Morgen kam, weckte mich gespannte Stille auf.“ (P23:1-8)

Durch das stilistische Mittel der *Analepse* – der Rückwendung zu ein paar Tagen vor dem eigentlichen Geschehen – gelingt es P23 die in den visuellen Darstellungen wahrgenommene Stimmung in Sprache zu übersetzen: Beschreibungen wie *gespannte Stille* oder das *Empfindens des Abschieds des Vaters in der Luft* setzen dabei eine emotionale Energie frei, die durch die bloße Beschreibung der Bilder und die Dekodierung der ihnen enthaltenen Deutungsmuster nicht transportiert werden könnte.

Auch P19s Text beschreibt etwas, das sich vor der erzählten Geschichte zutrug:

„Es kam die Zeit und Papa sagte, dass er schon aussteigen musste. Nein, nein, nein, ich wollte ihn nicht verlieren. Er sagte zwar, dass er wieder nach Hause kommt, aber das sagte der Papa von Helga, die mit mir in die Klasse ging, auch. Er kam nicht zurück. Und es waren gestern genau zwei Jahre, seitdem sie ihm auf Wiedersehen sagte. Wieder sah sie ihn nicht.“ (P19:23-28)

P19 füllte auf diese Art und Weise gewissermaßen die *Leerstelle* zwischen dem abgebildeten Geschehen und dem Erfahrungshorizont des Kindes, um so die Angst des Mädchens um ihren Vater

zu vermitteln.

Was die *Erzählgeschwindigkeit* (vgl. Martinez/Scheffel 2012: 41ff.) betrifft, so wählte ein Großteil der Proband_innen das Mittel des summarischen Erzählens (= *Raffung*).

„Es ist noch früh am Morgen und eine Familie macht sich fertig. Der Tee wird gemacht, ein Vater packt seinen Koffer ein. In seinem Koffer ist was Kleidung und ein Bild von seinem Familie.“ (P06: 1-3)

P01s Erzählung dahingegen, zeichnet sich durch einen *zeitdehnenden* Erzählstil aus. Er/sie beschreibt die gleiche Szene (Abb. 6) folgendermaßen:

„Sie waren beide von der Zeit belastet, die Uhr tickte schneller als wie sonst. Das Bild war das letzte, was sie in den Koffer rein machten. Sie wollten es beschützen, nicht nur symbolisch. Sie klauten noch einen Moment, haben traurige Blicke getauscht. Sie wussten, es gäbe keine andere Möglichkeit, aber dieses Wissen tröstet wenig, vielleicht genau das Gegenteil. Ohne Worte hat Almut ihre Hand auf Maxes, gelegt, sie subtil (*Hervorhebung im Original, Anm.*) gedrückt.“

Der Unterschied in der Wirkung der beiden Texte, ist offensichtlich: Durch Formulierungen wie *die Uhr tickte schneller als wie sonst, sie klauten noch einen Moment* oder *dieses Wissen tröstet wenig, vielleicht genau das Gegenteil* übersetzt P01 die visuellen Darstellungen des Ausgangstextes in eine Sprache, die ein hohes Maß an Literarizität erkennen lässt: Sie verweist damit nicht *nur* auf das Dargestellte, sondern gewissermaßen auf sich selbst – die *Form* der Erzählung ist hier weit mehr als Mittel zum Zweck.

4.1.2.2 Modus

Die Kategorie *Modus* fragt nach dem Grad der Mittelbarkeit und der Perspektivierung des Erzählten. Interessant für die hier verfolgte Fragestellung ist vor allem, was die Unterscheidung zwischen *narrativem* und *dramatischem* Modus mit sich bringt.

P02s Text ist ein Beispiel für eine Erzählung im narrativen Modus:

„Vor der Abreise machte er für die Tochter Maria einen Papiervogel, damit das Abschiednehmen nicht so weh tut. Die Tochter wußte noch nichts über die schwere Entscheidung des Vaters.“ (P02: 20-22)

P14 beschreibt die gleiche Stelle des Ausgangstextes im dramatischen Modus:

„Komm schnell Papa“. „ich vermisse dich noch“ sagte die Mutter und lässt Tränen nieder.
„Nimm meine Vögel“ sagte die Tochter. „Gerne. Ich liege die Vogel auf meinen Kopf sodass ich auf euch immer denke.“ (P14:11-14)

Dabei erzeugt die Form der direkten Rede ein Gefühl der Unmittelbarkeit – ähnlich dem szenischen Erzählen, während P02s Text eine größere Distanz des Erzählers zum Erzählten transportiert.

Was die Fokalisierung betrifft – welche der Frage *wer nimmt wahr?* nachgeht (im Gegensatz zur Frage *wer spricht?*, die unter der Kategorie *Stimme* behandelt wird) – so soll hier vor allem ein Beispiel erwähnt werden, das die Differenz zwischen wahrnehmender und erzählender Instanz besonders deutlich macht:

„Ich kann mich nicht mehr genau an die Ereignisse jenes Tages erinnern, aber wenn ich es versuche, ein langsamer Wirbel beunruhigender verblasster Gefühle schwebt mir vor. Ich muss fünf oder sechs Jahre gewesen sein, denn ich sollte bald mit der Schule anfangen. Das war eins der letzten Sachen, über die ich mit ihm geredet habe. Er hat mir erzählt, dass wir viele nützliche Dinge für das Leben gemeinsam lernen würden, und dass ich sogar viel Zeit haben würde, mit ihnen zu spielen. Und meine Mutter hat währenddessen nur still zugehört. Ich glaube, ich kann jetzt ihren Gesichtsausdruck verstehen.“ (P04: 1-8)

P04 erzählte retrospektiv aus Sicht des Mädchens, womit ein Zeitunterschied zwischen erzählendem und erzähltem Ich besteht: Der Fokus liegt dabei bei dem/der Erzähler_in. Denn das spätere Ich hat hier ein Wissen, das das erzählte Ich nicht hat, und kann sich zeitgleich *nicht mehr genau erinnern*. Dass P04 diese Wahrnehmungsvorgänge auf diese Art schildert, bezeugt nicht nur P04s Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, sondern auch seine/ihre Aufmerksamkeit für die poetischen Dimensionen von Sprache.

Eine Stelle aus einem der elizitierten Texte, die exemplarisch für die *interne Fokalisierung* gelten kann – bei der die Erzählerinstanz nur sagt, was die erzählte Figur weiß (vgl. Martinez/Scheffel 2014: 67) – ist die folgende:

„Papa sah mich an und meinte, dass er mir etwas sagen muss, dass ich schon alt genug bin und dass ich es verstehen werde. Was werde ich verstehen, habe ich mich selbst gefragt. Papa sagte, er müsse weg. Dann fing er an es zu erklären. Ich hörte nicht zu.“ (P19: 10-13)

Erzähler-Ich und erzähltes-Ich fallen hier zusammen: P19 verrät nicht, was der Vater seinem Kind erklärt, und lässt so auch den/die Leser_in vorerst im Unklaren.

4.1.2.3 Stimme

Die Kategorie *Stimme* ist schließlich jene, die sich auf die Instanz bezieht, die den Erzähltext spricht. Zwölf der Proband_innen wählten jene des Mädchens, neun jene eines/r beobachtenden Erzähler_in und ein/e Proband_in jene des Vaters – P21, für den/die es sich bei dem Ausgangstext um keine *Erzählung* handelt (s. 4.1.1.9), wurde in dieser Aufzählung ausgespart.

Von Relevanz für das hier verfolgte Forschungsinteresse ist vor allem *die Stellung des Erzählers zum Erzählten* – also die Frage, in welchem Maße der Erzähler am Geschehen beteiligt ist (vgl. Martinez/Scheffel 2012: 84), da damit insbesondere die Selbstpositionierung des/r Sprecher_in im Diskurs – in dem Fall in der erzählten Geschichte – einhergeht. Martinez/Scheffel unterscheiden hier zwischen den Graden der *Beteiligung der Erzählerinstanz* auf den verschiedenen *Erzählebenen*.

Jene Proband_innen, die die Geschichte aus der Sicht des Mädchens erzählten, lassen sich dem *homodiegetischen Erzählen* zuordnen – damit handelt es sich also um einen *Erzähler*, „der seine eigene Geschichte erzählt“ (ebd.: 85) – was oftmals mit dem Ausdruck subjektiver Empfindungen des erzählenden *Ich* einherging:

„Als wir wieder am Weg nach Hause waren fühlte sich alles nicht vertraut an und einsam.“ (P11:21)

„Oje“ dachte ich in Tifen meines herzen. Es wurde mir schwindlich. Ich fühlte ein ungutes Gefühl. Jetzt kommt was Schlimmes.“ (P18: 8-9)

Generell lässt sich bei den Proband_innen, die die Perspektive eine der handelnden Personen wählten, eine emotionalere Erzählweise erkennen, als bei jenen, die *heterodiegetisch* – also aus Sicht eines beobachtenden Erzählers – schrieben. Dennoch ließen auch viele, die die Geschichte *von außen* erzählten, ein hohes Maß an emotionaler Teilhabe erkennen:

„Ihre Umarmung hat mehr als Gefühle kommuniziert. Sie hat verstanden, ohne wie zu wissen, was jetzt zu tun ist. Sie war traurig, aber hatte sie auch ein Ziel. Noch eine letzte und allerletzte Umarmung, kein „Tschüss“, nur „Auf Wiedersehen“ und „bis bald“. (P01: 43-45)

Hier zeigt sich einmal mehr, wie essentiell die *Form* im Akt der Bedeutungsbildung ist. Die bloße Identifikation des *Abschieds* auf Handlungsebene verrät noch lange nicht, was die Bilder emotional kommunizieren.

4.1.3 Zum Zusammenspiel des „Was“ und des „Wie“ des Sagens

Wie sehr die Identifikation von Deutungsmustern auf Handlungsebene Entscheidungen auf Darstellungsebene beeinflussten, kann exemplarisch mit P08, der anschließend an die Erhebung zum fokussierten Interview gebeten wurde, vorgeführt werden.

Wie bereits erwähnt, griff P08 in seiner Erzählung auf das Deutungsmuster *NS-Zeit* zurück (vgl. 4.1.2). Die Entscheidung, aus der Perspektive des *Mädchens* zu erzählen, war dabei alles andere als beliebig, sondern durch die Beschaffenheit der visuellen Darstellungen des Ausgangstextes bedingt:

P 08: *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. [...] Also ich hab zuerst durch alles geblättert und dann hab ich diesen Drachen, also besser gesagt den Schatten des Drachens gesehen, und dann hab ich auf einmal gedacht, das ist vielleicht von des Kindes Perspektive.“ (P08 Interview: 30-32)*

Während P21 den visuellen Text als zu *realistisch* wahrnahm, um in ihm eine Erzählung zu erkennen, interpretierte P08 die Drachen als *phantastisch* und schlussfolgerte daraus, dass es sich um eine Geschichte aus Sicht des Kindes handeln müsse. Dementsprechend zeichnet sich P08s Text

durch eine sehr präzise Beschreibung des Gefühlszustandes des Mädchens aus, wobei auch hier 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 Verstandnis nicht ausfüllen können, übernimmt unsere Phantasie....“ (P08: 1-5)

Dass P08 in diesen ersten Sätzen seiner Erzählung vieles von seinen/ihren eigenen Erfahrungen in den visuellen Text projizierte, ist offensichtlich. Die Aktivierung unseres kognitiven und affektiven Wissens im Akt der Rezeption beschreibt Bredella mit dem Literaturwissenschaftler Gerhard Kaiser als *lustvolle Arbeit am Text* – nämlich als „die Aktivierung unseres Denk-, Phantasie- und Erlebnispotentials und sein Hinüberfließen in den Text, den es verlebendigt und aus dem es am Ende wieder zu uns zurückfließt.“ (Kaiser 2005 zit. nach Bredella 2007: 51f.)

Dieses *Hinüberfließen* äußerte sich in P08s elizitiertem Text etwa dadurch, dass er/sie konkrete *Kindheitserinnerungen* beschreibt:

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

Dies ist insofern interessant, da der visuelle Ausgangstext die hier beschriebene Szene nun nicht einmal andeutet: Generell schilderte P08 nur sehr spärlich, was offenkundig auf den *panels* zu sehen war – lediglich die Abschiedsszene wird relativ abbildungsgetreu ausformuliert. P08s Entscheidung aus Sicht des Kindes zu erzählen, geht somit mit dem einher, was Kramsch als *emotionale Komponente* des Schreibens in einer fremden Sprache benennt: Nicht nur *was* P08 in den visuellen Bildern las, wird in seinem/ihrer Text deutlich, sondern vor allem auch *wie* dies aus Sicht eines Kindes geschehen kann. Dabei implizierte das Deutungsmuster „Kindheit“ für P08 die Vorstellung, dass Kinder *ein eigenes Bild von der Welt haben* und die Welt der Erwachsenen beizeiten nicht verstehen können:

„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)

Danach gefragt wodurch P08 so vieles in den Bildern las, das eigentlich visuell gar nicht dargestellt war, bezog sich P08 auf die Eingangssequenz von *The Arrival* (s. Abb. 4,5 & 6).

P 08: *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 wenn man also 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 mit, weil das ist so Erwachsenen Gespräch. Und... es geht noch weiter, und sie sieht einfach so da..*

- wie sagt man clueless?
 I: Ahnungslos?
 P08: Ja, ahnungslos. Aber die Mutter und Vater sehen so aus, wie die verstehen, was da los ist.
 (P08 Interview: 40-47)

Die Identifikation der Küchenszene als eine, in der die *Eltern* wissen, welches Schicksal ihre Geschichte nehmen wird, während dem Kind dieses Wissen verwehrt bleibt, setzte in P08 das Wissen um die damit verbundenen emotionalen Implikationen frei:

- P 08: [...] dann hab ich ein bisschen mehr tiefer, also 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)

Dass das Deutungsmuster *NS-Zeit* als Leitmotiv dabei richtungsweisend war, wird in P08s Text somit nicht durch die ausdrückliche zeithistorische Situierung deutlich, sondern durch das, was das Kind davon mitbekommt:

- „Manchmal hörte ich einen Wort raus wie Dunkirk oder Blitzkrieg, beide Wörter kannte ich damals nicht und klingen 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, geht damit mit der Entscheidung für die *Fokalisierung* einher. Da das Kind nur einzelne Teile der Gespräche seiner Eltern wahrnimmt – nämlich die, mit denen es *Märchen* assoziiert, spart P08 jegliche weitere Beschreibung über den zeithistorischen Kontext aus:

- P 08: Es war nicht konkret im Buch, ich hab das nur ein bisschen mehr, diesen Gefühl, was das Kind fühlte, ein bisschen mehr to elaborate... elaborieren? [...] Weil dann versteht man ein bisschen mehr, das Perspektiv des Kindes. (P08 Interview: 70-73)

Zudem zeigt sich hier einmal mehr, wie sehr das eigenkulturelle Umfeld die Deutungsmuster beeinflusst, auf die in der Rezeption eines Textes zurückgegriffen wird: Der historische Kriegsfilm *Dunkirk* war im Sommer 2017, zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung, gerade in den Kinos:

- P08: Das ist vielleicht Timing. Das ist schon sehr groß gerade im Fernsehen, und wie sagt man: Entertainment. (P08 Interview: 109)

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:

- P05: Also für diesen ersten Teil würde ich sagen, es wäre, also ich würde sagen 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)

Dass in P05s Erzählung das Mädchen die wahrnehmende Instanz ist, führt damit zu einem Außerkrafttreten objektiver Kriterien hinsichtlich des Realitätsgehaltes der erzählten Geschichte:

P05: *Weil Kinder sehen die Welt ein bisschen anders als Erwachsene.* (P08 Interview: 117)

4.1.4 Die empirischen Ergebnisse im Spiegel der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse

Die Präsentation der Ergebnisse der qualitativen Erhebung machte deutlich, welch großes Maß an kreativer Mitarbeit die Rezeption des visuellen Ausgangstextes *The Arrival* von den Proband_innen erforderte: Dabei griffen sie auf unterschiedlichste kulturelle Deutungsmuster zurück, um zu einer kohärenten Interpretation der erzählten Geschichte zu kommen, und verliehen dieser – gemäß ihrer Rolle als Co-Autor_innen bzw. „Übersetzer_innen“ (vgl. Riedner 2015: 135 bzw. Kramsch/Huffmaster 2008: 294) - im *Wie des Sagens* konkrete Gestalt.

Wie lassen sich diese Ergebnisse nun in Hinblick auf die Kulturwissenschaftliche Textanalyse, die mit Altmayer ja als Instrument verstanden wurde, das im Text nachweisbare präsupponierte kulturelle Wissen explizit zu machen, beurteilen? Welche Überschneidungen lassen sich feststellen und welche Schlüsse sich aus Abweichungen ziehen? Und zu guter Letzt: Wie kann der Nutzen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts angesichts der empirischen Erprobung beurteilt werden?

Für die hier behandelte Stelle des Ausgangstextes wurden zwei Deutungsmuster als Präsuppositionen rekonstruiert, von denen angenommen wurde, dass ihre Kenntnis konstitutiv für das Verständnis der erzählten Geschichte ist. Dabei handelte es sich zum einen um das Muster Heimat, und zum anderen um das Symbol des *Drachenschwanzes*. Was letzteres betrifft, so zeigte sich, dass es von einem Großteil der Proband_innen in irgendeiner Form als handlungsleitend rezipiert wurde – sei es als konkrete oder als abstrakte Gefahr. Denn wenn auch nicht alle Proband_innen den *Drachen* – oder eine ihm ähnliche Gestalt – wörtlich erwähnten, so wurde doch auf ein *Unheil* Bezug genommen, das das Schicksal der handelnden Personen bestimmt: Der *Offenheit* der visuellen Darstellung wurde so auf unterschiedlichste Arten Rechnung getragen. Somit wurde sowohl auf das Wissen um das *Symbol des Drachens* als dem Menschen in Gestalt relational überlegen, auf das Wissen darum, dass diese Überlegenheit eine Bedrohung und Bedeutung für das weitere Schicksal der handelnden Personen hat, als auch auf das Wissen darum, dass das *Symbol des Drachens* somit etwas Negatives impliziert, zurückgegriffen (vgl. 2.2.2.3). Kurzum: Alle Proband_innen leisteten der Appellstruktur des Textes Folge, und kamen so zu einer logischen Schlussfolgerung für den Abschied des Vaters, wobei stets die Vorstellung eines *externen Ereignisses*, das Einfluss auf den *privaten Lebensbereich* der Protagonist_innen nimmt, zum

Ausdruck kam. Das Symbol des Drachens scheint vor diesem Hintergrund tatsächlich eines zu sein, das für die Gruppe der Proband_innen als universal verständlich gilt – wenn gleich der Grad an Differenziertheit der Interpretationen die Diskursivität des Deutungsmusters bestätigt. Offen bleibt dabei etwa die Frage, welche Rolle der Kontext der Erhebung bei der Sinnsetzung spielte: Hätten ähnlich viele Proband_innen auf die Muster *NS-Zeit* bzw. *2. Weltkrieg* zurückgegriffen, wären die Texte in einem anderen Zusammenhang denn dem eines *DaF-Kurses in Österreich* verfasst worden?

Komplexer gestaltet sich die Frage danach, inwiefern das Deutungsmuster *Heimat*, dessen Kenntnis im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse als vom Ausgangstext präsupponiert angenommen wurde, in den Interpretationen der Proband_innen richtungsweisend war. Tatsächlich wurde der Begriff *Heimat* von nur zwei Proband_innen (P02 & P05) wörtlich erwähnt. Dennoch ließ die Beschreibung der Umstände der *Familie* – sowohl im *Was* als auch im *Wie* des Sagens – auch bei den anderen Proband_innen auf die Anwendung jenes Wissens schließen, die der „Begriffsbezirk Heimat“ (Bastian 1995:1) mitunter impliziert: Die Verdichtung räumlicher, sozialer und affektiver Komponenten, die den Abschied des Vaters so schmerzhaft machen. Dabei bestätigte sich, was im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse bereits angenommen wurde: Vor allem die Eingangssequenz von *The Arrival* – also die einzelnen Gegenstände sowie das seitenfüllende *splash*, das die Mutter und den Vater in der Küche zeigt – fungierten als Auslöser für starke emotionale Resonanzen, die ihren Niederschlag in den elizitierten Texte fanden. Dieser Eindruck bestätigte sich auch in den fokussierten Interviews. Sowohl P08 als auch P21 bejahten die Frage danach, ob es sich in dem visuellen Ausgangstext um einen handelt, bei dem es um *Heimat* geht. Dabei bezogen sich beide in der Interpretation des Textes auf ihre eigene Erfahrung:

P08: *Also, ich würde sagen, Heimat ist so eine Ort, wo man sich ganz gut auskennt. Und also es gibt überall solche Sachen, dass jedes Detail von diese Sachen bespricht das Heimat. 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 ist wirklich also 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 Menschens Heimat ist. (P08 Interview: 77-84)*

Für P08 ist *Heimat* damit mit dem Gefühl eines Vertraut-seins verbunden, welches sich in den visuellen Darstellungen als „[Ein]Blicke“ in die Heimat des Mädchens widerspiegelt.

P21, der/die trotz seines/ihrer Widerstrebens, den visuellen Text als Erzählung zu begreifen, eine sehr dezidierte Beschreibung der Küchenszene – als „Insel der Seligen“ - (P21: 18) - gab (s. 4.1.1.9), interpretiert *Heimat* eher in Bezug auf die damit verbundenen sozialen Beziehungen:

P21: Für mich Heimat ist ein Ort, wo ich den Menschen, die ich liebe begegne, wo ich mich sicher fühle. Ja, wo ich mich nicht verlaufe.

I: Ja, und das könnte möglicherweise so ein Ort sein, oder interpretiere ich das zu weit? Weil so hab' ich das gelesen, wie du dieses Bild verstanden hast. [Abb. 6, Anm.]

P21: Ja, genau.

Dass *Heimat* dabei ein sehr flexibles Gebilde ist, schien beiden Proband_innen klar zu sein. So erwähnte P08 im Interview dass er/sie wisse, dass „*Heimat so ein Konzept [ist], das eigentlich nicht auf Englisch existiert*“ und dass er/sie deshalb einen „*eigenen Blick*“ (P08 Interview: 88-90) darauf habe:

P05: Ja, und oft sagt man Heimat ist eigentlich so ein Patriotismus Ding, aber das ist eigentlich nicht...[...] es ist wo man wohlfühlt, und wo man die Leute kennt, und wo man versteht, was ist. (P08 Interview: 93-98)

P21 ließ in seinem Text die Vorstellung einer *mobilen Heimat* einfließen, und lässt somit das Wissen um eine weitere Komponente des Deutungsmusters *Heimat* erkennen:

„Trotzdem ein neues Land kann ein neues Heim anbieten. Und diese Hoffnung macht die Trennung ertragbar.“ (P21: 22-23)

Wenn auch die überwiegende Mehrheit das Deutungsmuster *Heimat* begrifflich nicht erwähnte, kann damit dennoch geschlussfolgert werden, dass die Proband_innen in ihren Interpretationen auf die damit verbundenen Implikationen zurückgriffen.

Welchen Sinn hat die Kulturwissenschaftliche Textanalyse nun hinsichtlich der Beschäftigung mit der hier zugrunde liegenden Textstelle aus *The Arrival* im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts? Allen Proband_innen gelang es auch *ohne* Vorentlastung zu einer kohärenten Deutung der Geschichte zu kommen, wobei Schwierigkeiten und Abweichungen im Rezeptionsprozess nicht auf fehlende Deutungsmuster, sondern vielmehr auf Textsortenprobleme (P17, P21, P10) zurückzuführen waren. Die Kritik an der Defizithypothese Altmayers, demzufolge Deutsch als Fremdsprache-Lernende naturgemäß *nicht* über die Texten zugrunde liegenden Deutungsmuster verfügen würden, erwies sich hier somit als berechtigt.

Dennoch soll die These vertreten werden, dass die Ausführung der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse einige große Potentiale aufweist: Wenn der Ausgangstext *The Arrival* in der unterrichtlichen Praxis nämlich im Kontext der Beschäftigung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Fragestellungen gelesen wird, dann ist die Bereitstellung der Hintergrundtexte ein adäquates Mittel, um Lernenden die Bandbreite des gegenwärtigen Diskurses – gemäß dem obersten Lernziel *multimodale Diskursfähigkeit* - zu vermitteln. Dabei erscheint gerade das Thema *Heimat* als eines, das insbesondere an gegenwärtige Fragestellungen anknüpft, und für Fremdsprache-Lernende gewissermaßen eine doppelte Relevanz darstellt: 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, da sich die aktuelle weltpolitische Lage als eine gestaltet, in der das Deutungsmuster *Heimat* Vertreter_innen der unterschiedlichsten politischen Meinungen auf den Plan ruft, und somit aktueller denn je scheint⁶. Mittels der Präsentation der Wahlkampfplakate der beiden Kandidaten der Stichwahl zum österreichischen Bundespräsidenten 2016 im Unterricht könnte der visuelle Ausgangstext etwa um diese aktuelle Komponente erweitert und so ein Bezug zum gegenwärtigen österreichischen Diskurs hergestellt werden. Dies würde wiederum einmal mehr den Fokus auf die *Form* legen: Kann eine Erzählung über *Heimat* heute so aussehen wie vor 80 Jahren? P21 würde diese Frage mit „Nein“ beantworten. Die Kulturwissenschaftliche Textanalyse erweist sich vor diesem Hintergrund nicht als *Bedingung* für das fremdsprachliche Verstehen, sondern stellt vielmehr einen Mehrwert für die unterrichtliche Praxis dar.

4.2 Text 2: Vom Ankommen, Zurechtfinden und sich Erinnern

Die Analyse jener Texte, die auf der zweiten visuellen Episode des Ausgangstextes *The Arrival* basieren (vgl. 2.3.), stellte insofern eine gewisse Schwierigkeit dar, als ihrer Erhebung ein Denkfehler seitens der Forscherin zugrunde lag: Dass nämlich ein Großteil der Proband_innen in der Interpretation des ersten Textstückes eine kohärente, abgeschlossene Geschichte erzählte, die keine Fortsetzung zuließ (etwa bei Anwendung der Deutungsmuster *Titanic* bzw. *NS-Zeit*), hatte zur Folge, dass lediglich ein/e einzige Proband_in die zweite Textstelle als Fortführung der ersten begriff und somit an das vorher Geschriebene anschloss. Erstaunlicherweise schienen die Proband_innen den Protagonisten entgegen der im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse geäußerten Annahme auch unabhängig davon *nicht* als den gleichen wie jenen der ersten Textstelle zu interpretieren. Da es sich bei der *Graphic Novel* jedoch um eine Textsorte handelt, die an ihre Rezipient_innen appelliert, das Wissen um bisher Gelesenes fortwährend auf neue Textstellen zu projizieren und die einzelnen *panels* – auch kapitelübergreifend – als Teil einer kohärenten Geschichte zu begreifen (vgl. 1.3.3), wichen die Texte teils stark von dem ab, was als vom Ausgangstext präsupponiert angenommen wurde. Diesem Missverständnis ist es geschuldet, dass die Analyse der zweiten elizitierten Texte sich im Kontext dieser Arbeit als etwas weniger produktiv erwies: Schließlich soll im Fokus das Potenzial von *The Arrival* als geschlossene Erzählung liegen, und nicht als Folge unzusammenhängender Episoden. Vor diesem Hintergrund

⁶ In einem Artikel der International New York Times vom 1.3.2018 wird demgemäß dazu aufgerufen, das deutsche Wort *Heimat* auch in den englischsprachigen Diskurs aufzunehmen. (Bittner, Jochen: Why The World Should Learn to Say 'Heimat'. In: The International New York Times, 1.3.2018, s. 11-12.)

konzentriert sich die Präsentation der folgenden Ergebnisse lediglich auf einige Tendenzen in den Interpretationen, die vor allem hinsichtlich der Resultate der kulturwissenschaftlichen Textanalyse und der Konsequenzen, die sich daraus für das *kulturelle Lernen* im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts ergeben, betrachtet werden.

4.2.1 Deutungsmuster auf Handlungsebene

Dass die Proband_innen mit sehr unterschiedlichen Erwartungshaltungen an den ihnen präsentierten Text herangingen, machte sich bereits in der Wahl der *Titel* bemerkbar, mit denen sie ihre Erzählungen ausstatteten. Diese fielen so unterschiedlich aus, dass eine Aufstellung und Kategorisierung wie im ersten Teil der Erhebung (s. 4.1.1) vor diesem Hintergrund wenig sinnvoll erscheint. Auch was die biographische Ausstattung des Protagonisten betrifft, konnte keine allgemeine Tendenz ausgemacht werden. Wie erwähnt schloss lediglich ein/e einzige/r Proband_in (P06) in seiner/ihrer Erzählung an den ersten Text an. Dieser endete mit dem *Aufbruch* des Mannes ins Ungewisse:

„Dann steigt der Mann in den Zug. Wohin er geht ist unklar. Geht er weit weg? Kommt er zurück und wann kommt er zurück?“ (P06:20-21)

Der auf der zweiten Sequenz beruhende Text beginnt demgemäß mit der *Ankunft* des Mannes in einer fremden Stadt:

Der Mann ist angekommen in einer Stadt, er war Tagen lang mit dem Zug gefahren aber jetzt ist er da. Immer noch auf seiner Reise, aber nicht mehr so weit entfernt von seinem Schiff. Mit diesem Boot wird er zu Amerika fahren und wird er, oder hofft er, eine bessere Zukunft haben. (P06b:1-4)

Das Deutungsmuster *Amerika* als *Land der unbegrenzten Möglichkeiten*, das von einigen der Proband_innen bereits im ersten Teil der Erhebung angewendet wurde, zieht sich hier weiterhin durch die Erzählung. Dabei verfolgt der/die Proband_in als eine/r der wenigen genau das, was von der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse als präsupponiert angenommen wurde: Die sonderbare Beschaffenheit des Ortes, an dem er sich befindet, erscheint ihm dabei „fremd, wie seine Reise.“ (P06b:8-9) Welche Interpretationen demgegenüber jene Proband_innen, wählten, für die der visuelle Ausgangstext keine Fortsetzung der zuvor erzählten Geschichte bedeutete, wird im Folgenden ersichtlich.

4.2.1.1 Deutungsmuster Zukunft und Science-Fiction

Die wunderliche Ausstattung des *neuen Landes* im Ausgangstext veranlasste acht der 23 Proband_innen dazu, ihre Erzählung in einem Science-Fiction bzw. Zukunftsszenario anzusiedeln

(P02, P07, P10, P13, P14, P16, P23, P24) – ein temporales bzw. topologisches Muster. Elementar für die Bedeutungsbildung schien hier nicht nur die architektonische Beschaffenheit der *Stadt* oder ihre fliegenden Transportmittel zu sein, sondern vor allem auch das Auftauchen des *Tieres*:

„Es geschah in der Zukunft im Jahr 2877 in Japan. [...] Im Jahr 2877 war alles ganz anders in der Welt: es entstanden neue Tiere, die man im Jahr 2017 nicht kannte.“ (P02b:1-5)⁷

„Als der Tag der Abfahrt für Max F. Kam, wurde er von seinem kleinen Gefährten aufgeweckt, durch eine freundliche wenn auch etwas überraschende Erwachensgeste. Als er sich wieder wach und bewusst fühlte, schaute er das Tier schweben und sich auf das Fensterbrett setzen. Er musste sich immer wieder darüber wundern, denn ganz gewöhnt an diese außerirdischen Wesen war er noch nicht. Die Aufmerksamkeit des Tieres war auf die Luftschiffe gerichtet, die ständig die Atmosphäre des Planeten durchflogen. Es war an der Zeit.“ (P16b:1-7)

„Aus unruhigem Schlafen weckte mich eine seltsame Kreatur, die plötzlich auf meinem Bett erschien. Sie sah wie eine Maus mit einem Maul des Haies aus und war groß wie ein kleiner Hund. Von diesen Kreaturen hat ich schön gehört. Sie waren ein Teil dieser absonderlichen Stadt, genauso wie die fliegenden Schiffe, die mich auf die andere Seite der Stadt zur Arbeit bringen sollten. Niemand wusste, ob sie Spione der Stadt waren, oder nur neugierige Geschöpfe aus anderen Welten. Jedenfalls wird jeder Mensch in der Stadt von einer solchen Kreatur verfolgt.“ (P23b:1-7)

„Am Himmel verbreiteten sich Wolken, die sich nach und nach in eine seltsame außerirdische Kreatur verwandelten.“ (P10b:1-2)

Mit der Aktivierung der Deutungsmuster *Science-Fiction* bzw. *Zukunft* ging die Freisetzung fantasiereicher Beschreibungen des Handlungsortes und deren Bewohner_innen einher. So präsentieren sich in P14s Erzählung, die er in einer „Sci-Fi-Zukunft“ (P14b:11) verortet, der Protagonist und das *Tier* als Ehepaar:

„Und so sie war: vier Beine, zwei Ohren, wie Haas-Ohren und eine grosse lange Schwanz. Aber ich kannte ihre Lächeln. „Liebst du mir?“ Sie fragte.
„Ja, natürlich“ ich antwortete. „So hilf mir bitte“. (P14b: 10)

P10 wiederum fühlt sich durch die visuelle Gestaltung des Ausgangstextes an den Stummfilm *Metropolis* erinnert:

„Der Name der Stadt lautete Metropolis, welche schon früher als Rahmen eines Films von Fritz Lang gedient hatte. Diese Stadt lag in Utopia.“ (P10b:7-10)

Dabei trägt der Protagonist von P10s Erzählung den Namen „Heinrich“ (P10b:3) während er/sie das *Tier* einen „Schlibitz der [in] seine[n] Kinderträume[n] gespuht hatte“ (P10b:4), nannte. Das, was mit Claire Kramsch als *kreativer Akt des Übersetzens* bezeichnet wurde, erfährt in weiterer Folge in der Beschreibung der *Stadt* seine vollste Entfaltung:

„Während Heinrich auf dem Kai, vor keilförmigen Zelten und von Bewohnern umgeben, den Plan durchschaute, fliegen über allen Köpfen die durch Propeler getriebenen Schiffe, die der Schlibitz aus der Wohnung gesehen hatte. Diese schlichen sich zwischen die Säulen einer gigantesecken Brücke

⁷ Um das Auffinden der Zitate zu erleichtern, sind die folgenden Textstellen stets mit dem Pseudonym des/der Proband_in und der Zeilennummer gekennzeichnet. Der Buchstabe b zeigt an, dass es sich um den zweiten der elizitierten Texte handelt.

und die Spitze der Zelte. Der Schlibitz plauderte mit einer Kerschlitze, einer Art von Uhu mit doppelspitzem Schädel. (P10b:13-17)

Dass gerade P10s Text durch solch kreative Beschreibungen und Neologismen auffällt, ist insofern interessant, als der/die Proband_in beim Verfassen des ersten Textes Schwierigkeiten hatte, die einzelnen *panels* als Bestandteil eines Narrativs zu begreifen und sein/ihr Text durch eher wenig Kombinationsarbeit auffiel (vgl. 4.1.1.9).

Durch seine wunderliche visuelle Gestaltung, setzte der Ausgangstext somit ein hohes Maß an kreativem Potenzial frei, das sich nicht nur auf inhaltlicher sondern ebenso auf formaler Ebene der elizitierten Texte niederschlug. Wenn auch die Proband_innen, die von den Deutungsmuster *Science-Fiction* bzw. *Zukunft* Gebrauch machten somit eine Leseart wählten, die im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse nicht als prototypisch angesehen wurde, so liefen sie der Appellstruktur des Textes dennoch nicht zuwider: In all diesen Texten zeigt sich der Protagonist als einer, dem die wunderliche Gestaltung seiner Umwelt zunächst *fremd* erscheint. Die Implikationen dessen werden noch Gegenstand dieser Betrachtung sein (vgl. 4.2.1.3).

4.2.1.2 Deutungsmuster Traum und übernatürliche Wesen

Eine andere Art, die Unbestimmtheit des Ausgangstextes in konkrete Vorstellung zu verwandeln (vgl. Saalbach 2015: 50), wählten jene Proband_innen, die auf die Deutungsmuster *Traum* und *übernatürliche Wesen* zurückgriffen. Auslöser für diese Leseart waren erneut die ersten *panels* der Sequenz, die den Protagonisten im Bett liegend und das *Tier* sich ihm nähernd zeigen. Drei der Proband_innen interpretierten darin einen *Traum* des Protagonisten (P17, P20, P25):

„Er schlief tief in seinem Bett. Es war nicht ein besonders angenehmes Bett, trotzdem schlief er ein, er war einfach zu müde. Er hatte schlechte Träume und drehte sich ständig. Er hatte ein Gefühl, als ob ihn jemand angestarrt hätte.“ (P20b:1-3)

„Du wieder“ habe ich gedacht, als ich vom Bett aufgewacht bin. Immer sehe in den gleichen Alptraum. Dieses Monster stört meinen Schlaf. Es sieht wie eine Mischung aus Maus und Schlange. Wenn es schaffen, meinen Schlaf abubrechen, geht es immer bei dem Fenster. Jede Nacht passiert das gleiches und ich bin ratlos, warum dieses namenlos Monster sich entschieden hat, mir zur quälen.“ (P25:1-5)

Für P17 handelt es sich um einen Traum, der im Gegensatz zu den realen Geschehnissen steht:

„Morgens lassen sich die Träume kaum als Spuren im Geist empfinden. Oder, um eben genauer zu beschreiben, sind sie einfach weg. Das Hinterlassene besteht aus reinem Gefühl etwas Tieferem, Abstrakteren als einer Empfindung, aber mit der Stärke und der Unmittelbarkeit wirkt es. Die Aufwachung. Nichts. Das Leben setzt fort und der Moment der vermischten Aufwachung und Gefühl liegt noch im Bett.“ (P17b:1-5)

Dabei schien das Deutungsmuster *Traum* die Leerstelle, die sich aus der wunderlichen Gestaltung *neuen Stadt* ergab, für die Proband_innen zufriedenstellend zu beseitigen: In keinem der Texte wurden sonstige Begründungen für die Umstände des Protagonisten in der sonderbaren Stadt gegeben.

Auch P09 wählte das Deutungsmuster *Traum*. Entgegen der Aufgabenstellung, schrieb er/sie dabei aus der Perspektive der *Frau* und beschränkte sich somit auf eine kurze Episode des visuellen Ausgangstextes – nämlich auf jene, die von deren Vergangenheit erzählt. *Träume* fungieren dabei als Flucht vor den Schrecken der Realität:

„Traume. Was sind sie eigentlich? Die unbeeinflussbare Kreation unseres Geist? Oder ganz im Gegenteil, das Produkt unserer Fantasie und Imagination? Ich weiß nicht aber ein ist mir sicher und zwar, da manchmal sind sie unsere einzige Sicherheit. Jede schwere Lebenslage, kann man dank Traumen überleben, denn sie uns die Hoffnung geben, dass alle später besser wird. Sie sind einfach die Eintrittskarten, zu den Idealwelten, wo es keine Probleme gibt. Die Traume verdanke ich viel dafür, dass ich noch lebe.“ (P09b:1-10)

Eine andere Interpretation, welche jedoch ebenso auf eine Art von *höherem Bewusstsein* abzielt, wählten jene Proband_innen, die das *Tier* als *Schutzgeist* (P04, P08, P21) identifizierten. Vorherrschend war dabei die Vorstellung, dass das *Tier* als übernatürliches Wesen, dem Protagonisten beiseite steht:

„Jeder von uns besitzt einen Schutzgeist, auch wenn er/sie sich nicht seines Daseins bewußt sein möge. Sie sind mit uns geboren, und begleiten uns unser ganzes Leben lang bis unserem Tod. Am Anfang haben sie keine erkennbaren Züge – sie sehen wie kleine Wölkchen aus Dampf aus, die der leiseste Hauch zerreißen könnte. Aber je mehr wir wachsen, desto deutlicher und fester werden ihre Gestalten.“ (P04b:1-5)

„Unsere Welt ist einzigartig. Wir haben eine spezielle Verbindung mit unserer Geisterwelt. Ich habe immer davon gehört, dass wenn es deine Zeit ist, wählte einen Spirit dich aus. Man weißt nie wann das passieren würde. Oft fang es in der Mittel-Zwanzigern, aber manche könnte sogar als Kind ihres Spirit schon treffen, andere gingen ihr ganzes Leben und werden nie von einem Spirit kontaktiert. Diesen Spirits sind belangreich zu unserer Kultur und unserem Leben. Sie helfen uns durch die verschiedene Probleme, Lebenskrise, oder wichtige Momente in unserem Leben.“ (P08b:1-7)

„In seinem Schoß hat sich sein alter Bekannte genistet, Bekannte der nach der persönlichen Katastrophe Herrn Hos verschwunden ist. Daimonion nimmt verschiedenartige Antlitze an und theoretisch begleitet den Mensch durch sein ganzes Leben. Dieser Daimonion, der sich im Schoß Herrn Hos dieses morgen genistet hat und der übrigens wie eine Mischung von Spermie und Forsch ausschaute, aber der von einer größeren Intelligenz als die oben erwähnte Mischung verfügte, hat Herrn Ho vor ein paar Monaten verlassen.“ (P21b:6-12)

Dabei schien auch die Aktivierung des Deutungsmusters *Schutzgeist* das phantastische Aussehen der *Stadt* zu relativieren – keine/r der Proband_innen äußerte im Text merkbliche Verwunderung darüber: In einer Welt, in der es *Schutzgeister* gibt, sind auch fliegende Schiffe keine Seltenheit.

4.2.1.3 Deutungsmuster Orientierung und Fremdheit

Unabhängig davon, auf welche Muster die Proband_innen in der Interpretation des Ausgangstextes ansonsten zurück griffen – dass der Protagonist sich in seinem Umfeld zunächst zurecht finden muss, kommt in (fast) allen Texten zum Ausdruck. Dabei ist zunächst der *Stadtplan* Indiz für seine Orientierungslosigkeit:

„Er kannte sich nicht gut aus, deshalb schaute er immer auf den Stadtplan“ (P02b:16)

„Ich kämpfte gegen die Karte. Es war schwierig zu verstehen, an welche Straße, in welchem Bezirk. Diese zukünftige Stadt war so riesig groß“. (P14b:14-15)

„Er ging auf die Straße hinaus, Hut auf dem Kopf und Karte in der Hand, da in der neuen Koloniestadt konnte er sich noch nicht gut zurechtfinden“. (P16b:8-10)

Auch die Unwissenheit des Protagonisten was die Bedienung des *Fahrkartenschalters* (Abb.21) betrifft und die *Hilfsbereitschaft* der Frau, deren Bekanntschaft er macht, wurde von einem Großteil der Proband_innen berücksichtigt:

„Ich redete sie also an, um zu fragen wie diese komische Transportation funktionierte. Sie war gleich ganz freundlich und offen und zeigte mir gleich wie man ein Ticket kauft. Ich fragte dann in wieviel Minuten der nächste Zug kommen würde, und sie schaute gleich auf ihre Uhr und deutete: „Drei Minuten“ (P11b:14-17)

„Ich fragte seine Besitzerin [des Tieres, *Anm.*] ob sie mir den Weg nach dem Zentrum sagen kann. Sie zeigte mir das Schiff, mit dem ich fahren soll, kaufte mir ein Ticket und sagte, dass sie auch in die selbe Richtung fährt.“ (P13b: 9-12)

„Die Frau hieß Sun, und sie war nett, denn sie zeigte ihm, wie man den Rechner verwenden kann, um das richtige Schiff zu finden.“ (P16b:13-14)

Interessanterweise fand das Element der (*unbekannten*) *Schriftsprache*, derer der Protagonist nicht mächtig ist und die im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse als Bestandteil der erzählten Geschichte begriffen wurde (vgl. 2.3.4.1), nur in wenigen der Texte irgendeine Form der Erwähnung. P13 etwa spricht von einem „Stadtplan, [der] chaotisch [war], ich konnte nichts finden“ (P13b:6) und P17 von einem „unlesbare[n] Stadtplan“ (P17b:15). Lediglich in P22s Text offenbart sich (Schrift-)Sprache als kulturell tradierte Praxis der meisten Industriestaaten, die jene, die ihrer nicht mächtig sind, ausschließt:

„Die Straße ist wirklich groß und grau. Ein komisches und bekanntes Gefühl begleitet mich durch die Straßen, das Heimweh. Ich verstehe die Karte nicht, diese Sprache ist echt komisch und hat nichts mit meiner Muttersprache zu tun. Ich fühle mich klein und verstehe nicht, wie dieses komische Verkehrsmittel funktioniert.“ (P22b:5-9)

Damit gehört P22 zudem zu den wenigen, die die *emotionalen Implikationen*, die das *Fremdsein* mit sich bringt, versprachlichten. Das Motiv des *Heimweh* kommt ansonsten lediglich in P13s Text zum Ausdruck: „Oh, ich hoffe, dass es meiner Familie zu Hause alle gut geht.“ (P13b:6-7)

Konstitutiv für die Aktivierung des Deutungsmusters *Fremdheit* in Kombination mit gewissen affektiven Resonanzen schien zudem die Größe und (architektonische) Beschaffenheit der Stadt in Relation zum *Herkunftsort* des Protagonisten zu sein:

„Die Stadt war groß und ich fühlte mich verschluckt“ (P11b:10)

„Da er wirklich aus einem kleinen Dorf kommt ist er bald verloren in solche riesige Stadt. Er kennt sich überhaupt nicht aus weder mit den Straße noch mit den neuesten Technologien die nach dem letzten Krieg schon in der Stadt verwendet werden.“ (P24:8.11)

Hier wird das *Fremdsein* des Protagonisten mit einem gewissen *sich verloren Fühlen* assoziiert. In P17s Text fällt die Beschreibung der für den Protagonisten unbekannten Umgebung nüchterner aus:

„Im Gegensatz dazu bildet die Großstadt eine vollkommen neue Lebensform. Hier überwiegen die runden Gestalten der eckigen seiner Heimat gegenüber.“ (P17b:10-11)

Ein Element, das in einigen der Texte zum Ausdruck kam, war das *einende*, das das *gemeinsame Fremdsein* des Protagonisten und der Frau, deren Bekanntschaft er macht, mit sich bringt:

„Kanebo zeigte der Frau seinen Ausweis und erzählte, woher er kam. Die Frau war sehr überrascht weil sie aus der gleichen Stadt in Japan stammte. Sie zeigte Kanebo ihren Ausweis: sie hieß Minako.“ (P02b:28-30)

„Wir sitzen uns zusammen und plötzlich fängt sie an, meine Sprache zu sprechen. Ich bin überrascht und erzähle sie, dass ich Einwanderer bin und seit kurz angekommen bin. Sie lacht und sagt, dass sie auch.“ (P22b:12-14)

„Als er neben einer Flug-bahn-Linie wartet, schließt sein T.I.E.R neue Kontakt mit einem anderen System an. Solche Kontakte passieren nur ganz selten, nur wenn über 85% aller Eigenschaften gleich sind und in diesem Fall beide Systeme ein Schlüsselwort erkennen.“ (P24:12-15)

„Es fiel ihnen leicht, sich miteinander zu unterhalten, und die Zeit so zu vertreiben, denn sie einigte dieselbe Schicksal: Sie waren neulich aus der Erde zu den Kolonien hergewandert.“ (P16b:26-28)

Dabei erfolgte die Identifikation des jeweils anderen als (ehemals) Fremder über jenes Schriftstück, das im Rahmen der Kulturwissenschaftliche Textanalyse als *amtliches Schreiben* bezeichnet wurde, und das von den Proband_innen als „Ausweis“ (P02b, P10b) „Pass“ (P04b), „Papier“ (P11), „Reisegenehmigung“ (P16), „Identifikationskarte“ (P20), „Ausweispapiere“ (P23) oder „persönliche Papiere“ (P24) bezeichnet wurde. Dass dieses Schreiben für den Fortgang der Geschichte möglicherweise konstitutive Bedeutung hat, kommt dabei vor allem in P16s Text zum Ausdruck:

„[...] diese kostbaren Papier, die sie mit unsagbarer Mühe erworben hatte, die sie immer an sich trugen, und die ihnen die Chance erteilt hatten, ein neues Leben zu beginnen.“ (P16b:29-31)

Wenn auch P16 seine Erzählung im Science-Fiction Genre angesiedelt hat, so erzählt er/sie doch eine Geschichte, die sich mühelos in realistische Migrationsszenarien einreihen lässt: Die

Protagonisten seiner/ihrer Erzählung kommen beide aus fremden Galaxien und verkörpern somit den Inbegriff eines *Fremdseins* in ihrer neuen Lebensumgebung. Dass das *Ankommen* in derselben mitunter nicht leicht fällt, wird von P16 folgendermaßen beschrieben:

„[Es] begann für sie aber die schwere Zeit, da es nicht für einen bescheidenen einfachen Menschen leicht war, seinen Weg zu den Sternen beschrieben.“ (P16b:35-37)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein Großteil der Proband_innen in den Interpretationen des visuellen Ausgangstextes zwar auf die Deutungsmuster *Fremdsein* und *Orientierung* zurückgriffen – jedoch mit unterschiedlichen Ausprägungen und Gewichtungen als es als präsupponiert angenommen wurde. So schien vor allem das Motiv des *Stadtplans* die Vorstellung von *Orientierung* zu evozieren; die *Fremdheit* des Protagonisten mit all deren emotionalen Implikationen war dabei jedoch vergleichsweise nur für wenige der Proband_innen elementarer Bestandteil der erzählten Geschichte sondern vielmehr dessen Begleiterscheinung. Dies mag vor allem dem Umstand geschuldet sein, dass die Proband_innen den visuellen Ausgangstext *nicht* als Fortsetzung der ersten Erhebung verstanden und die Lesarten *Science-Fiction*, *Zukunft* bzw. *Schutzgeist* von einem Szenario ausgehen, in dem Alterität zur Normalität gehört.

4.2.1.4 Deutungsmuster Zwangsarbeit & Flucht

Ein Deutungsmuster, dessen Aktivierung sich in der großen Mehrheit der elizitierten Texte sowohl auf der Ebene des *Was* als auch des *Wie* der Erzählungen niederschlug, war jenes der *Flucht*. Achtzehn der dreiundzwanzig Proband_innen verstanden den Farbwechsel des Ausgangstextes (s. Abb. 23/panel 11) als Zeitsprung bzw. *Analepse*, die in das subjektive Erinnern der Frau einleitet, dessen Bekanntschaft der Protagonist macht, und die mit deren Flucht endet. Wie vom Ausgangstext als präsupponiert angenommen, griffen die Proband_innen dabei auf das Wissen um *Flucht* als *Reaktion auf als unerträglich empfundene Verhältnisse* zurück (vgl. 2.3.4.3) und füllten diese *Verhältnisse* mit konkreten Vorstellungen. Vier der Proband_innen brachten dabei zum Ausdruck, dass die Frau in ihrer Kindheit ein „Waisenkind“ gewesen (P01, P18), bzw. bei ihrem „bösen Vater“ (P10), dem „kaltblütige[n], gefühllose[n] Onkel“ (P09) oder einem „gruseligen Mann“ (P18) aufgewachsen sei. Das Deutungsmuster *Zwangsarbeit* wurde von nahezu allen, nämlich zwanzig der Proband_innen angewendet, wobei P09 explizit von „Kinderarbeit“ und P14, P21 sowie P25 von „Sklaverei“ sprechen.

Dass der Frau im Ausgangstext ein Buch entrissen wird (s. Abb. 24/panel 2), spielte hingegen lediglich in neun der Texte eine Rolle. Das Deutungsmuster *Zensur*, dessen Aktivierung im Rahmen

der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse als vom Text präsupponiert bezeichnet wurde, wich zum einen der Annahme seiner extremsten Form – dem *Bücherverbot*:

„In dem Land, aus dem sie kommt war es verboten zu lesen. Warum, das weiß sie nicht. Sie konnten vorher lesen aber dann auf einmal war es verboten. Sie lies trotzdem und jemand verriet sie und wurde nach dem Lager geschickt.“ (P19b:15-18)

„Sie hat ihre Kinderheit bisschen erklärt, früher war die Frauen's Buchlesen verboten. Und einmal wenn sie Buch gelesen hat, hat ein Freund sie gesehen, dann ruft er sofort Polizisten. Sie sollte im Gefängnis bleiben und nacher für Strafe sollte sie im Bußzug [*Name des Verkehrsmittels in P07s Text, Anm.*] arbeiten.“ (P07b:26-29)

Zum anderen aber evozierte der Ausgangstext in den Proband_innen, die die visuelle Abbildung des *Buches* berücksichtigten, eine ebenso plausible Erklärung – nämlich der *Unterschlagung des Rechts auf Bildung*. Die Anwendung dieses Musters kommt bereits in P07s Text in der Schilderung eines Szenarios, in dem Frauen *nicht lesen dürfen*, zum Ausdruck, in einigen Texten wird stattdessen eine gewisse *wirtschaftliche Not* dem *Recht auf Bildung* gegenüber gestellt:

„Eines tages nahm er mir Buch weg! Ich liebe lesen und er nahm mir mein Buch weg und sperrte es in einer lade ein .. („Du Brauchst nicht lesen du musst arbeiten!!!“) sagte er mir. Ich habe 5 Jahre lang in einen Kohlekraftwerk gearbeitet. Es war schlimm und schwierig...“ (P18b:33-36)

„Als sie noch ein Kind war, war sie gezwungen, in einer Fabrik zu arbeiten. Sie wollte nich, sie wollte in die Schule gehen und Schriftstellerin werden. Sie liebt Bücher und alle die schöne Geschichte, die man in Büchern lesen kann. Aber sie musste bei dieser düsteren Fabrik arbeiten. Kein Buch, keine Schule, kein Schreiben.“ (P22b:15-19)

„Sie hat mir auch erzählt, dass als sie Kind war, war sie sehr fleißig. Aus wirtschaftlichen Grunde musste Sie ihr Studium abbrechen. Tag und Nacht arbeitete sie in einer Fabrik, hoffnungslos.“ (P25:28-30)

Dass diese – doch sehr schlüssige! - Deutung der visuellen Darstellung des *Buches* im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse keine Beachtung fand, verdeutlicht einmal mehr, dass die Entscheidung, *welche* Deutungsmuster in der (erfolgreichen) Rezeption bedeutungstragend sind, letztendlich der subjektiven Sinnsetzung des Forschersubjekts unterworfen ist und somit keine objektive und einzige Richtigkeit für sich beanspruchen kann.

4.2.2 Zum „Wie“ der Erzählungen – Kreativität auf Darstellungsebene

Nicht nur hinsichtlich der Frage nach dem Genre, sondern auch hinsichtlich der Frage nach der *Darstellung* wichen die Erzählungen stark vom ersten Teil der Erhebung ab. Dabei machte sich mit der Wahl eines phantastischen Szenarios, wie etwa in jenen Texten, die auf den Deutungsmustern *Traum*, *Science-Fiction* oder *übernatürliche Wesen* basieren, eine weitaus distanzierter Erzählweise bemerkbar, als in den ersten erhobenen Texten, welche die Proband_innen innerhalb eines realistischen Szenarios verorteten. Der emotionale Mitvollzug an der erzählten Geschichte, der

Einblick in die Gefühle und Gedanken der handelnden Personen gibt, kam in den hier erhobenen Texten weitaus weniger zum Ausdruck. Dies bedeutet aber dennoch nicht, dass die sprachlichen Resonanzen, mit denen die Proband_innen auf den ihnen präsentierten Text reagierten und aus denen mit Claire Kramsch eine *sprachliche Symbolmacht* erwächst, insgesamt weniger produktiv ausfielen. Die wunderliche Gestaltung der *panels* des Ausgangstextes ließ einige der Proband_innen nämlich nicht nur auf Handlungsebene kreativ werden: Wortschöpfungen und -Kreationen wie „Bufizug“ - das Verkehrsmittel in einem Landes namens „Kiki“ (P07), ein „Ultra-fliegen-Bus“ (P14), die (Haus-)tiere „Schlibitz“ und „Kehrschlitze“ (P10), „Schwoopie“ (P18) oder das „Tier-Informationen-Erinnerungs-System (T.I.E.R)“ (P24) versprachlichen die visuelle Alterität der Darstellungen und zeugen so von einer gewissen sprachlichen Experimentierfreudigkeit und Selbstbehauptung.

Im folgenden sollen einige andere Tendenzen im „Wie“-der Darstellung beispielhaft vorgeführt werden, wobei die Konzentration auf jenen Kategorien der Erzähltextanalyse liegt, die sich in Hinblick auf die elizitierten Texte als fruchtbar erwiesen und für dieses Forschungsvorhaben neue Erkenntnisse bringen.

4.2.2.1 Stimme

Während sich im ersten Teil der Erhebung ein großer Teil der Proband_innen für die Erzählerstimme einer der handelnden Personen entschied, zeichnete die Analyse jener Texte, die auf der zweiten Stelle aus *The Arrival* basieren, ein anderes Bild: Dreizehn der Proband_innen erzählten aus Sicht eines beobachtenden Erzählers (=extradiegetisch) und neun aus der einer am Geschehen beteiligten Person (=heterodiegetisch). Damit einher ging – es wurde bereits erwähnt – eine eher spärliche Beschreibung des Innenlebens der handelnden Figuren: Hier liegt der größte Unterschied zu den ersten elizitierten Texten.

4.2.2.2 Zeit

Was die *Erzählzeit* betrifft, so zeigt sich ein ähnliches Bild wie im Rahmen der ersten Erhebung: Abermals ist P09s Text der längste (562 Wörter), und jener von P12 (127 Wörter) der kürzeste. Dies ist insofern interessant, als P09 wie erwähnt die Perspektive der *Frau* wählte, und der visuelle Ausgangstext sich somit auf eine relativ kurze Episode beschränkt, was die Anzahl seiner *panels* betrifft: Der Rückgriff auf die Deutungsmuster *Kindheit*, *Zwangsarbeit* und *Flucht* veranlassten P09

die Protagonisten seines/ihres Textes wie schon in der ersten Phase der Erhebung mit einer gesamten Biographie auszustatten:

„Ich heiße Nina Franz und bin am 31.09.1978 geboren. Bis zum 1991 habe ich ein ganz übliches aber vor allem glückliches Leben geführt, wie viele andere Mädchen meines Alters. Ich hatte auch ein paar gute Freundinnen, mit denen ich oft gespielt habe, was uns immer viel Spaß machte. Ich war so glücklich, und konnte nicht verstehen, warum manche Kinder so traurig waren. Wieviele sagten, ich hatte nichts zu vermissen. 1991 war ich gerade in der Schule, als ich es gehört habe. Meine Eltern sind in einem schrecklichen Autounfall gestorben. In einer Minute, war das Leben, wie ich es kannte zu Ende. Können Sie sich vorstellen wie schrecklich es für mich war? Meine Eltern, das wertvollste was ich hatte, sind gestorben und ich konnte sie nicht mehr sehen. Die Mutterliebe, die Umarmungen von Papa, die Sicherheit des Heims, das habe ich für immer verloren.“

In der Beschreibung dessen, was *vor* dem im Ausgangstext abgebildeten Geschehen passierte, schafft P09 gewissermaßen eine *Analepse in der Analepse*, wobei P09 das gegenwärtige Geschehen – nämlich das Aufeinandertreffen der Frau mit dem Mann im Ausgangstext, völlig ausspart. Ob P09s Entscheidung aus der Perspektive der *Frau* zu erzählen, mangelndem Verständnis für den Rest des visuellen Ausgangstextes geschuldet ist, oder auf einem bloßen Missverständnis der Aufgabenstellung beruht, kann hier nicht beantwortet werden.

Achtzehn der dreiundzwanzig Proband_innen bereitete der narrative Zeitsprung, der den Fokus auf das Schicksal der Frau legt, keine Probleme. Sie alle fanden Strategien, die Erzählung des Mannes mit jener der Frau zu verbinden. Wie verhält es sich jedoch mit den übrigen? P17s Text fiel dadurch auf, dass in ihm die Begegnung mit der Frau völlig unerwähnt blieb. P24 beschrieb zwar die Begegnung der Protagonisten, gab jedoch keinerlei Hinweis über die näheren Umstände der Vergangenheit der Frau:

„Sie zeigten einander ihren persönliche Papieren und wechseln Kontaktinformationen. Er wusste sofort, dass sie wie ihm ganz dunkle Geheimnisse haben musste.“ (P24:23-25)

Ob diese Nicht-Erwähnung bzw. -Konkretisierung möglicherweise der Tatsache geschuldet ist, dass den Proband_innen die Zeit der Erhebung zu knapp wurde, kann nur angenommen werden. P21, der die *Analepse* ebenso nicht deutlich kennzeichnete, merkte jedenfalls am Ende seiner/ihrer Erzählung an: „Ich hab's nicht gut durchgedacht und die Zeit drängt, so ist das das Ende.“ (P21b:28)

Auf Schwierigkeiten den Fokus auf *Spezifika Graphischen Erzählens* – nämlich die Farbgestaltung der visuellen Darstellungen zu legen, die den Zeitsprung als solchen erkenntlich machen - lässt der Text von P20 schließen:

„Er began etwas in seinem Anzug zu suchen und zog seine Identifikationskarte heraus. So stellte er sich vor. Die Frau tat dasselbe wie er. Sie hieß Nata. Es war dunkel, mitten in der Nacht. Nata las ein Buch in der Ecke, als sie plötzlich von jemandem entdeckt wurde. Der Mann im schwarzen nahm ihr das Buch weg und sperrte es in seinem Schreibtisch.“ (P20b:20-25)

Dabei greift P20 in weiterer Folge zwar auf die Deutungsmuster *Zwangsarbeit* und *Flucht* zurück – die Leerstelle zwischen der Begegnung der beiden Protagonisten und der Vergangenheit der Frau sinnstiftend zu füllen, gelingt ihm/ihr jedoch nicht.

Schließlich gibt es eine/n Proband_in, dessen/deren Text sich sowohl auf Handlungs- wie auf Darstellungsebene eklatant von den anderen unterscheidet. Dieser soll im folgenden betrachtet werden.

4.2.3 Rezipient vs. Impliziter Leser: Zum Verstoß gegen die Appellstruktur des visuellen Ausgangstextes

Dass auch Leerstellen ihre Grenzen haben und eine Geschichte trotz Verstoßes gegen die Appellstruktur des Ausgangstextes kohärent sein kann, macht P03s Text erfahrbar. Dabei unterscheidet sich dieser schon in den einleitenden Worten von den übrigen: „Ein Urlauber heißt Timo. Er schläft im Zelt, der sich neben einem Fluss befindet.“ (P03b:1) Weshalb P03 in der Rezeption des Ausgangstextes auf das Deutungsmuster *Urlaub* zurückgriff, blieb auch im Rahmen des auf die Erhebung folgenden Interviews unbeantwortet, da der/die Proband_in lediglich angab, dass er/sie „eine gewisse Phantasie machen wollte“ (P03 Interview:16), und dass etwa die Assoziationen *Zelt* und *Fluss* von keinem der panels des Ausgangstextes explizit ausgelöst wurden (vgl. ebd.: 25-28). Da das Deutungsmuster *Urlaub* jedoch zumindest einen gewissen Kontrast zu den alltäglichen Geschehnissen impliziert, und ja davon ausgegangen wurde, dass der Ausgangstext die Vorstellung der *Fremdheit* des Protagonisten in seinen eigenen Verhältnissen präsupponiert, kann der Rückgriff auf das Deutungsmuster *Urlaub* noch als legitim anerkannt werden.

Mit dem Auftreten des Schriftstücks, das im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse als *Stadtplan* bezeichnet, und das von P03 als *Brief* interpretiert wurde, beginnt der/die Proband_in in seiner/ihrer Interpretation jedoch der Appellstruktur des Ausgangstextes zuwider zu laufen:

„Unerwartet findet er viel Geld in seinem Wohnzimmer und daneben einen auf einer von ihm unbekannten Sprache geschriebenen Brief. Timo beginnt zu lesen und plötzlich taucht die Schnecke wieder auf. Das Tier übersetzt ihm, was im Brief steht. Daraus ist ihm ein Auftrag zuteil gegeben, er soll in eine Moschee die von seinem Zelt 5 km entfernt ist. Er macht sich auf dem Weg und die Schnecke begleitet ihn.“ (P03b:8-12)

Hier zeigt sich, wie sehr die Interpretation einer einzigen visuellen Darstellung den Fortgang der weiteren Erzählung bestimmen kann: Zwar identifiziert P06 das Schriftstück als *in einer unbekannten Sprache geschrieben* – was ja als vom Ausgangstext handlungsleitend präsupponiert wurde, doch führt dies in weiterer Folge dazu, dass er/sie die Deutungsmuster *Koran* bzw. *Islam*

aktiviert. Grund für diese Interpretation ist, dass sich P03 an *arabische Buchstaben* erinnert fühlte:

P03: *Ja, das Schrift ist für mich irgendwie unbekannt vorgekommen. Und ich habe, diese Idee ist mir eingefallen, dass es vielleicht Arabisch gewesen wäre. [...] Und so habe ich, so bin ich zu dieser Assoziation gekommen. Und dann habe ich Phantasie im Kopf gehabt und habe gesagt, der Mann machte sich auf den Weg. Aber warum? Vielleicht hatte er eine Botschaft in diesem Brief bekommen. Und diese Botschaft sei so gewesen, dass er sich für den Weg zur Moschee machen sollte.“ (P03 Interview:42-48)*

Interessanterweise scheint sich diese Interpretation für P03 in der weiteren Rezeption des Ausgangstextes noch bestätigt zu haben. Der Protagonist seiner/ihrer Erzählung kommt schließlich in der *Moschee* an und übernimmt nach und nach die Rolle eines *Propheten*, der den Menschen von *seinen Erlebnissen erzählt*, wobei das *Tier* als *Übersetzerin* fungiert:

„Timo befindet sich in der Moschee, zu der er begleitet wurde und er liest nochmal den Brief und die Übersetzerin erfüllt ihre Aufgabe weiter. Timo zieht aus der Moschee heraus, es ist dunkel aber die Mondstrahlen leuchten die Menschen die vor der Moschee stehen. Timo hat den Brief in der Hand und seine treue Begleiterin und Übersetzerin hört genau zu, was er den menschen erzählt, nämlich von seinen Erlebnissen.“(P03b:13-18)

Danach gefragt, welche der visuellen Darstellungen des Ausgangstextes die Vorstellung einer *Moschee* evozierten, bezieht sich P03 auf Abb. 20, die im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse als *Stadt* bezeichnet wurde.



P03: *Ja, hier, bemerkte ich, dass es etwas, ein Haus, hier habe ich gedacht, das sei eine Moschee gewesen. Und hier habe ich mir vorgestellt, dass er schon in der Moschee angekommen war, und dass er schon den Brief gelesen habe, und hier sehe ich wieder das Tier, und er hatte gelesen aber zugleich das Tier war mit ihm. Und ich habe gedacht, das Tier habe ihn begleitet. (P03 Interview:53-57)*

Abb. 20 / Stadt oder Moschee?

Auch die Begegnung mit der Frau in *The Arrival* führte P03 zu keiner Irritation im Rezeptionsprozess, welche dazu führen hätte können, seine/ihre Deutung der Geschichte zu revidieren. Dabei wird das Aufeinandertreffen der Figuren durch die *Tiere* eingeleitet:

„Das weitere Tier gehört einer Frau, die einen Koran in der Hand hat. Die Schrift im Koran und in Timos Brief ist ähnlich.“ (P03b:20-22)

Somit basiert das Kennenlernen des Protagonisten mit der Frau also ebenso auf der Feststellung einer *Gemeinsamkeit*, nur dass sich diese nicht in einem gemeinsamen *Fremdsein* manifestiert, sondern vielmehr darin, dass die beiden ein gemeinsames Wissen teilen:

„Die Frau erklärt Timo alles. Timo soll dies erlernen und zu weiteren Menschen kommen und ihnen den Inhalt zu verkünden! Soviele Menschen kommen und lernen auch die Schrift zu verstehen und zu deuten. Die Übersetzerin bleibt die treue Begleiterin. Timo wird zu einem Imam und arbeitet mit der Frau zusammen.“ (P03b:24-28)

Erstaunlich ist P03s Text spätestens hier in mehrfacher Hinsicht. Zum einen, da der/die Proband_in auch die Transformation des Protagonisten in einen *Imam* leibhaftig im visuellen Ausgangstext verankert sah. Im fokussierten Interview bezieht er/sie sich dabei auf jene Figur, die zuvor als *Schaffner* bezeichnet wurde:



Abb. 22 / panel 7 / Imam oder Schaffner?

P03: Irgendwo ist ein Mann, mit einer Kappe am Kopf. [...] und die Hand hatte so gemacht, als wollte er die Menschen in einen Raum oder in die Moschee einladen.

I: Das bedeutet dieser Mann (der Protagonist, Anm.), und dieser Mann sind die gleichen?

P03: Ja, für mich. Aber hier war schon eine Wandlung. Er ist anders geworden, hier hatte er eine Botschaft bekommen [...], aber hier ist schon anders geworden. Und deshalb trägt er hier auch ein besonderes Gewand. [...] Und für mich, es ist normal, wenn man eine besondere Aufgabe bekommt, kann es sein, dass er ein besonderes Gewand dafür tragen muss. (P03 Interview:88-99)

Dem Leitmotiv von P06s Erzählung tat somit auch die Episode, die die Protagonisten auf dem *Verkehrsmittel* zeigt keinen Abbruch – nicht zuletzt, da P06 die Darstellung des *Fahrkartenschalters* in seiner/ihrer Erzählung völlig aussparte und somit zu einer subjektiv zufriedenstellenden Interpretation des Mannes als *Imam* kam.

Zum anderen ist der obige Abschnitt aus P06s Text auch deshalb interessant, weil er auf Darstellungsebene einen Zeitsprung enthält: Zwischen Abb. 21, wo die Begegnung des Mannes und

der Frau abgebildet ist, und Abb. 22, die den Protagonisten als *Imam* zeigt, der eine *Wandlung* erlebt hat, ist ein deutlicher Schnitt. Noch eklatanter fällt dies jedoch im Folgenden aus: P03 erkannte die Analepse, die gemäß dessen, was als vom Ausgangstext präsupponiert angenommen wurde, von der Vergangenheit und Flucht der Frau erzählt, nicht. Stattdessen „lesen die beiden den Koran zusammen und [erhalten] daraus verschiedene Ausgaben die sie weiter erfüllen sollen.“ (P03b:29-30) Nach dieser Deutung befragt, bezieht sich P03 auch hier auf den Ausgangstext: Jene unpersonifizierten Hände, die der Frau das Buch wegnehmen (s. Abb. 24/panel 2&3), interpretiert er/sie als die des Mannes:

P03: *Und hier die Frau liest den Koran, und dann hier ist der Mann auch wieder da [...].*
I: *Das heißt diese Hände sind die Hände von dem Mann?*
P03: *Ja.*
(P03 Interview:112-117)

Die Annahme, dass P03 der veränderten Farbgebung des Ausgangstextes, die gemäß dessen Appellstruktur in das subjektive Erleben der Frau einleitet, schlicht keine Beachtung schenkte, ist dabei weit gefehlt, wie sich im Interview herausstellte. Im Gegenteil verstand P03 diese als Auslöser für das nächste Motiv auf Handlungsebene seiner/ihrer Erzählung:

P03: *Ja also hier ist heller, und hier ist irgendwie dunkel. Deswegen habe die Frau eine Aufgabe bekommen, das Feuer zu machen.* (P03 Interview:122-123)

Das Deutungsmuster *Zwangsarbeit* wich in weiterer Folge der Vorstellung, dass die Frau *Feuer machen müsse* um sich ob der Dunkelheit zu wärmen:

„Die Frau errichtete einen Kamin, damit sie Feuer machen können, denn es war kalt. Die beiden können sich aufwärmen und den Menschen die Botschaft und die Schrift beibringen. Die beiden Tiere bleiben ihre treuen Begleiter.“ (P03b:31-33)

So endet P03s Text. Dabei gab der/die Proband_in an, dass ihm/ihr die Interpretation des visuellen Ausgangstextes keine Schwierigkeiten bereitet hätte. Die Frage danach, weshalb er/sie einige der visuellen Darstellungen völlig ausgespart hat, beantwortete er/sie folgendermaßen:

P03: *[...] weil die Zeit ein bisschen begrenzt war, konnte ich nicht alle Bilder interpretieren. Aber ich versuchte eine logische Geschichte zustande zu bringen.* (P03 Interview:138-139)

Hier liegt die Crux an der Sache: Tatsächlich schrieb P03 eine Erzählung, die in sich schlüssig und kohärent ist – der Versuch, eine *logische Geschichte zustande zu bringen* ist also gelungen. Dennoch verstößt sie in vielerlei Hinsicht gegen die *Appellstruktur* des Ausgangstextes, die im Theorieteil dieser Arbeit ausführlich dargelegt wurde. Denn der *implizite Leser* der in der Struktur von *The Arrival* verankert ist, und wie erwähnt die „Gesamtheit an Vororientierungen“ (Iser 1976:

60) verkörpert, die der Text „seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingung“ (ebd.) anbietet, wird von P03 fortwährend unterlaufen. Dabei widersetzt er/sie sich etwa schon jener Spielregel visueller Literatur, die besagt, dass *alle* Darstellungen als bedeutungskonstitutiv aufgefasst werden müssen. Auch das *Wie* der visuellen Darstellungen beachtete der/die Proband_in lediglich in dem Maße, in dem es dem handlungsleitenden Deutungsmuster seiner/ihrer Erzählung *Prophet* bzw. *Koran* entgegenkommt: Mimik und Körpersprache der handelnden Personen, die von inneren Zuständen und Emotionen wie etwa *Trauer* und *Angst* zeugen, wurden von ihm/ihr völlig ausgeklammert. Welche Konsequenzen geben sich daraus nun in Hinblick auf *kulturelles Lernen* im Fremdsprachenunterricht? Dieser Frage soll abschließend nachgegangen werden.

4.2.4 Methodische Konsequenzen in Hinblick auf kulturelles Lernen und multimodale Diskursfähigkeit

Wenn auch P03 als Beispiel für *nicht angemessenes Verstehen*, um zur Terminologie Altmayers zurückzukehren (vgl. Altmayer 2006: 55), bezeichnet werden kann, so bleibt die Frage, inwieweit P03s ungewöhnliche Deutung des Ausgangstextes dem Umstand geschuldet ist, dass der/die Proband_in über die als präsupponiert angenommenen kulturellen Deutungsmuster *nicht* verfügt. So ist etwa nicht anzunehmen, dass er/sie keine Kenntnis des Musters *Stadt* hat, welches in weiterer Folge zur *Orientierungslosigkeit* des Protagonisten führt. Vielmehr scheint es, als hätte sich das kulturelle Muster *Koran*, den der/die Proband_in in der *fremden Schrift* zu erkennen glaubte, als so vielschichtig erwiesen, dass es von nun an den *gesamten* weiteren Verlauf der Erzählung prädestinierte. Dafür nahm P06 die Unterschlagung einzelner *panels* bzw. gesamter Seiten in Kauf – die mentalen Suchprozesse, die durch die visuelle Darstellung des Schriftstücks ausgelöst wurden, referierten dabei auf die unterschiedlichsten Muster, die allesamt zum Ausgangsmotiv *Koran* zurückführten: Aus dem Rundwesen der Stadt wurde so eine *Moschee*, aus dem Huttragenden Schaffner ein *Imam*, aus dem Leid und der Flucht der Frau eine *Missionsreise*.

P03s *unangemessene* Deutung des Ausgangstextes kann somit als weniger in fehlendem Deutungsmuster-Vorwissen begründet betrachtet werden, denn in dessen mangelnder „Reflexions- und Evaluationsfähigkeit [...], um die eigens aufgestellten hypothetischen Lösungsmöglichkeiten zu reflektieren und am Datenmaterial zu überprüfen.“ (Altmayer 2010: 46)

Welche methodischen Konsequenzen ergeben sich daraus? Zunächst bestätigt der Umstand, dass die Textsorte *Graphic Novel* mit ihren erzähltechnischen Spezifika nicht nur P03 teils in die Irre führte, dass die Multimodalität des Ausgangstextes eine gewisse *multiliterale* Kompetenz voraussetzt, die nicht als gegeben angenommen werden kann. Für die unterrichtliche Praxis bedeutet dies die Notwendigkeit dessen, was bereits in Hinblick auf die Lernziele *multimodale Diskursfähigkeit* bzw.

Visual Literacy (vgl. 1.4.1) angeführt wurde, nämlich die Lernenden mit dem Wissen um bildkompositorische Formen auszustatten:

„Da es sich bei Bildern um ganz spezifische Symbolisierungen und Zeichenarrangements handelt, kommt man [...] nicht umhin, die Erfassung der ästhetisch-kompositorischen Dimension von Bildern als unverzichtbaren Teil eines gelingenden Bildverstehens zu betrachten.“ (Hallet 2008a: 221)

Dabei richtet sich dies an die „Entwicklung einer lebensweltlich benötigten Sehkompetenz“ (ebd.), die sich auf das *Wie* der visuellen Darstellungen bezieht (Körpersprache der handelnden Figuren, Notwendigkeit des verknüpfenden und synthetisierenden Lesens visueller Literatur u.a.), und auf dem bereits vorhandenen Wissen der Lernenden aufbauen soll: Hätte P03 gewusst, dass *alle* der *panels* unabdingbarer konstitutiver Teil der erzählten Geschichte sind, hätte er/sie seine erste Interpretation möglicherweise nochmals revidiert; hätten alle Proband_innen die Gewissheit gehabt, dass es sich bei der zweiten Textstelle des visuellen Ausgangstext um die Fortsetzung der ersten handelt, wären die Leitmotive ihrer Erzählungen möglicherweise andere gewesen.

Dass die Deutungsmuster *Fremdheit* und *Orientierung* sowie deren (emotionale) Implikationen in einem Großteil der Texte nicht die Beachtung fanden, die im Rahmen der Kulturwissenschaftlichen Textanalyse als vom Ausgangstext präsupponiert angenommen wurde, kann wie erwähnt ebenso nicht als Beweis dafür angesehen werden, dass die Proband_innen über das Wissen um diese Muster *generell* nicht verfügen: Wenn *Verstehen* mit Altmayer bedeutet, dass Lernende in der Lage sind, die im Text erhobenen Geltungsansprüche „entweder begründet [zu] bestreiten oder begründet [zu] akzeptieren“ (Altmayer 2002:10), so kann das Unterschlagen der emotionalen Tragweite des Fremdsein des Protagonisten – zumindest bei einigen Texten – als in der Entscheidung für das *Genre* begründet angesehen werden.

Für die Auseinandersetzung mit dieser zweiten Textstelle aus der Graphic Novel *The Arrival* stellt die Kulturwissenschaftliche Textstelle daher insofern eine Bereicherung dar, als dass die beispielhaft angeführten Hintergrundtexte (Boris Bitsoevs „Der Mann ohne Eigentum oder Österreich. Magic Mystery Tour“ bzw. Ilija Trojanows „Nach der Flucht“) in der unterrichtlichen Auseinandersetzung eine Brücke zum gegenwärtigen Diskurs schlagen können und somit etwa die Frage nach dem Genre und dem Realitätsgehalt des Ausgangstextes in Frage stellen. Somit könnte die Frage nach dem *Wie* und dem *Was* der Darstellung der elizitierten Texte mit den Hintergrundtexten in einen sinnvollen Zusammenhang gesetzt werden, um so die Perspektive auf den visuellen Ausgangstext zu erweitern und angewendete Deutungsmuster nochmals bewusst zu reflektieren. Beispielsweise könnte danach gefragt werden, ob bzw. inwiefern sich der namenlose Held aus Boris Bitsoevs Geschichte in dem Protagonisten der erhobenen Texte wiederfindet. Noch vor der Elizitierung von Lerner_innentexten könnte etwa auch die Vorstellung angeregt werden, dass Boris Bitsoevs Held und der Protagonist aus *The Arrival* bzw. Ilija Trojanows namenloser

Erzähler und die Frau aus *The Arrival* aufeinandertreffen: Wie würde sich eine solche Begegnung gestalten? Unter Einsatz solch produktions- und handlungsorientierter Verfahren (vgl. dazu Surkamp 2007: 89-106), könnte der Fokus einmal mehr auf die diskursive Verwobenheit der Texte gelegt werden, und so *kulturellem Lernen* Vorschub leisten.

Letztlich bewies die Erprobung der beiden Textstellen jedoch vor allem eines: Das große kreative Potenzial der DaF-Lernenden, das sich sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene der elizitierten Texte niederschlug, und das im Prozess des Schreibens seine volle Entfaltung erfuhr: „Ich wollte eine gewisse Phantasie machen“ (P03 Interview:16) – sagte P03 zu Anfang des fokussierten Interview – das ist ihm/ihr und all den anderen Proband_innen zweifellos gelungen.

5. Abschließende Betrachtung und Ausblick

Am Anfang stand die Frage nach dem Verhältnis von Bildverstehen und Sprache. Dabei zeigte sich, wie vielfältig das kulturelle Wissen ist, das visuelle Literatur im Allgemeinen und die textlose Graphic Novel *The Arrival* im Speziellen, ihren Rezipient_innen unterstellt. Es wurde aber auch deutlich, dass der Großteil der Teilnehmer_innen zweier DaF Sommerkurse am Sprachenzentrum der Universität Wien ohne Vorentlastung in der Lage waren, von diesem präsupponierten Wissen auf die unterschiedlichsten Weisen Gebrauch zu machen. Abweichende Interpretationen wurden als eher auf Textsortenebene angesiedelt festgestellt, was die Notwendigkeit der Ausbildung einer gewissen bildkompositorischen und bildästhetischen Kompetenz im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts bestätigt. (vgl. Hallet 2010: 46)

Die Kulturwissenschaftliche Textanalyse erwies sich vor diesem Hintergrund weniger als *Bedingung* für das visuelle Verstehen, denn als Mehrwert für die unterrichtliche Auseinandersetzung zugunsten der Herstellung von Bezügen zum gegenwärtigen Diskurs.

Vor allem aber zeigte sich, dass sich „der Sinn des Textes [...] in der vermeintlich unmittelbaren Referenz“ (Dobstadt/Riedner 2015: 220) auf die ihm zugrunde liegenden *Muster* (das *Was*) nicht erschöpft: Vielmehr setzten die visuellen Bildfolgen – bedingt durch ihre spezifische Darstellungsweise – ein kreatives 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 manifestierte sich mitunter in Entscheidungen bezüglich *Zeit*, *Modus*, *Stimme* und auch *Genre*. Dabei fungierten die Proband_innen als *Übersetzerinnen* (vgl. Riedner 2015: 135 bzw. Kramsch/Huffmaster 2008: 294),

die in ihren Interpretationen auf ihren eigenen Erfahrungsschatz zurückgriffen, und dem visuellen Ausgangstext durch das Mittel der Sprache jeweils eigene Gestalt verliehen, die an Einfallsreichtum und Literarizität nichts vermissen ließ. Claire Kramsch' Annahme einer *symbolic power* (vgl. Kramsch 2006 u.a.), die aus der Selbstpositionierung der Lerner_innen im (sprachlichen) Diskurs resultiert, bestätigte sich dabei auf jeder Ebene.

Zudem wurde deutlich, wie hoch das Maß an affektiven Resonanzen ist, welches *The Arrival* - vor allem dessen Eingangssequenz – auszulösen weiß. Gemäß ihrer Rolle als Mitspieler_innen im Rezeptionsprozess (vgl. Bredella 2007: 54) stellten die Lerner_innen dem Text Gedanken, Emotionen und Erinnerungen zur Verfügung. Somit gilt für das *Bildverstehen*, was Blell/Lüttge für die *Filmbildung* fordern, nämlich auch affektive Leistungsdispositionen in den Fremdsprachenunterricht miteinzubeziehen:

Denn „auch Gefühle sind [...] 'Mittel des Erkennens'. (Bürmann 1998 zit. nach Blell/Lüttge 2008: 126f.)

Mehr noch als *angemessenes Verstehen*, das Altmayer als Ziel *kulturellen Lernens* bezeichnet, befördert die textlose Graphic Novel *The Arrival* somit die Ausbildung einer *symbolischen Kompetenz*, da mit ihr die subjektiven Resonanzen der Lernenden in den Mittelpunkt gerückt werden .

Übrig bleibt das Desiderat des Fremdsprachenunterrichts als ein Ort,

„in dem ästhetisch-kreative Prozesse stattfinden, die als solche bewusst gemacht, reflektiert und gefördert werden [...], bei Lernern, die sich im Zuge ihres Sprachenlernens nicht bloß instrumentell einsetzbare skills aneignen, sondern sich ihrer Möglichkeiten als poetisch-kreative (Mit-)Konstrukteure von Bedeutung und „Wirklichkeit“ bewusst werden.“ (Dobstadt/Riedner 2015: 217)

Zu schade, dass dies in der Praxis oft standardisierten Curricula weichen muss.

6. Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2015): Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hg.): Linguistik und Kulturwissenschaft: zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt am Main: Lang Edition, 17-35.
- Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte – Themen – Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg (= Schriften des Herder-Instituts, Bd. 3), 25-37.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demming, Silvia / Hägi, Sara / Schweiger, Hannes (Hg.): DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis. München: iudicium. 15-31.
- Altmayer, Claus (2012): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland. In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2012/2013, 11-29.
- Altmayer, Claus / Scharl, Katharina (2010): „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jahrgang 15, Nummer 2, 43-60.
- Altmayer, Claus (2006a): 'Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der 'Landeskunde'. In: Fremdsprachen lehren und lernen, 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (2006b): Braucht die Landeskunde eine kulturwissenschaftliche Basis? In: Theorie und Praxis – Österreichische Tage zu Deutsch als Fremdsprache, 9. Innsbruck: Studien Verlag, 193-206.
- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: IUDICUM.
- Altmayer, Claus (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6, 3. Ausgabe, (Online unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/585/561>)
- Arizpe, Evelyn / Colomer, Teresa / Martinez-Rold, Carmen (2014). Visual Journeys through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival. London: Bloomsbury.
- Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Barthes, Roland (2015): Rhetorik des Bildes (1964). In: ders. / Gmeiner, Peter / Stiegler, Bernd (Hg.): Auge in Auge. Kleine Schriften zur Photographie. Berlin: Surkamp, 93 – 111.

- Bastian, Andrea (1995): Der Heimat-Begriff: eine begriffsgeschichtliche Untersuchung in verschiedenen Funktionsbereichen der deutschen Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Biechele, Barbara (2006.): Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. In: *Intercultural Journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien* 5, 1, 17-50.
- Bitsoev, Boris (2015): Der Mann ohne Eigentum oder Österreich. Magical Mystery Tour. In: Dor, Milo (Hg.): *Angekommen. Texte nach Wien zugereister Autorinnen und Autoren*. Wien: Picus.
- Bittner, Jochen (2018): Why The World Should Learn to Say 'Heimat'. In: *The International New York Times*, 1.3.2018, 11-12.
- Boatright, Michael (2010): „Graphic Journeys: Graphic Novels’ Representations of Immigrant Experiences.“ In : *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53 (6), 468–76.
- Bredella, Lothar (2007): Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 49-68.
- Biebighäuser, Katrin (2014): Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Tübingen: Narr.
- Blell, Gabriele / Lüttge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 37, 124-140.
- Burwitz-Melzer, Eva / Quetz, Jürgen (2011): Shaun Tan's *Arrival* als graphic novel für alle Fremdsprachen. In: Schmenk, Barbara/Würffel, Nicola (Hg.): *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.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela / Klippel, Fredericke / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 256-269.
- Butzer, Günter/Jacob, Joachim (Hg.) (2008): *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Stuttgart. Metzler.
- Dallacqua, Ashley Kaye (2012): Exploring the Connection between Graphic Novel and Film. In: *The English Journal*, Vol. 102, No. 2, 64-70.
- Dammann-Thedens Kathrin / Michalak, Michaela (2012): Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 17, Nummer 2, 129-142. [Online unter: tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/90/85]
- Dehn, Mechthild (2007): Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *BilderBücher: 1. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 125-134.

- Dostadt, Michael / Riedner, Renate (2015): Eine 'Didaktik der Literarizität' für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Strandke, Jan (Hg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 215 – 236.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 44, 5-14.
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2014): Comic, Manga, Graphic Novel. In: Tillmann, A [Hg.]: Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 457-468. [Online unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18997-0_35]
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2011): Comic, Manga und Graphic Novel für Kinder und Jugendliche. In: Lange, Günter [Hg.]: Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 307-332.
- Dony, Christophe (2012): Moving between worlds: The Arrival. In: Piego, Ernesto (Hg.) The Comics Grid. Journal of Comics scholarship, Year One, 252 – 255.
- Duden online (o.J): Stichwort: Flucht. [ONLINE unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Flucht_Ausbruch; zuletzt abgerufen am 27.03.2018]
- Ebner, Johannes (2017): Tradition ohne Vergangenheit. Zur sozialen Neudefinition von alpinen Maskenbräuchen. Wiesbaden: Springer.
- Eder, Ulrike (2014): Mehrsprachigkeit interpretieren. Eine exemplarische Literaturanalyse des Bilderbuchs „Die letzten Riesen“ von François Place.“ Reihe fokus. Wien: STUBE.
- Friedrich, Thomas / Schweppenhäuser Gerhard (2010): Die strukturelle Analyse der Rhetorik des Bildes. In: dies.: Bildsemiotik. Grundlagen und exemplarische Analysen visueller Kommunikation. [Online unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-0346-0466-6_7]
- Frisch, Max (1992): Fragebogen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Anja/Klengel, Robin (2015): „There are no cats in America!“ Szenen der Schiffsüberfahrt in Don Bluths "An American Tail" und Shaun Tans "Ein anderes Land" als Repräsentationen einer liminalen Migrationserfahrung. In: Jg. : Die Schiffsreise – The Sea Voyage, 125-143. [ONLINE unter <http://unipub.uni-graz.at/mcsj/periodical/titleinfo/792147>]
- Gepp, Joseph (2016): Begriff Wirtschaftsflüchtling: Der große Andere. In: profil ONLINE, 2.9.2016 [ONLINE unter: <https://www.profil.at/wirtschaft/begriff-wirtschaftsfluechtling-8239115>; zuletzt abgerufen am 27.03.2018]
- Giesa, Felix (2014): „...die Wunder werden nur vollbracht, von dem, der sich nicht wundert!“ - Graphic Novel-Adaptionen von erfolgreichen und kanonisierten Kinderbüchern. In: Weinkauff, Gina u.a. [Hg.]: Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Frankfurt/Main: Peter Lang, 59–74.
- Giesa, Felix (2011): Erzählen mit Bildern (Malerei, Comic, roman-photo). In: Martinez, Matias (Hg.): Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 36-40.

- Gil, Isabel Capelo (2014): Von der Semiologie zur 'visuellen Literalität?' In: Benthien, Claudia / Weingart, Brigitte (Hg.): Handbuch Literatur & Visuelle Kultur. Berlin: DeGruyter, 193-211. [Online unter: <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/182675>]
- Gombrich, Ernst H. (2003): Das Bild und seine Rolle in der Kommunikation. In: ders. / Woodfield, Richard (Hg.): Das Gombrich-Lesebuch: ausgewählte Texte zu Kunst und Kultur, 61-64.
- 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 (2014a): Die Kraft der narrativen Bilder. In: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula (Hg.): Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel. Bielefeld: Transkript, 17-52.
- Grünewald, Dietrich (2014b): Das Prinzip Bildgeschichte Comics als eigenständige Kunstform und die Notwendigkeit, den sachgemäßen Umgang mit ihr zu erlernen. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara (Hg.): Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München: kopaed, 453-480.
- Grünewald, Dietrich (2000): Comics. Berlin: De Gruyter.
- Hallet, Wolfgang (2012): Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 46, 2-8.
- Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures. Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola/Surkamp, Carola (Hg.) : Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr, 26-54.
- Hallet, Wolfgang (2008a): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und visual Literacy im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriel (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 212-223.
- Hallet, Wolfgang (2008b): Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens. In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Ditfurth, Marita (Hg.): Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt/Main: Lang, 168–183.
- Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: WVT.
- Hecke, Carola/Surkamp, Carola (Hg.) (2015): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr.
- Hecke, Carola (2010): Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz. Diss., Georg-August Universität, Göttingen.
- Heine, Lena / Schramm, Karen (2016): Introspektion. In: Caspari, Daniela / Klippel, Fredericke / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, 173-181.

- Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula (Hg.) (2014): Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel. Bielefeld: Transkript.
- Hug, Theo / Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huther & Roth, 99-110.
- Iser, Wolfgang (1994): Der Akt des Lesens. Theorie Ästhetischer Wirkung. München: Fink.
- Iser, Wolfgang (1979): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München: Wilhelm Fink Verlag, 228-253.
- Köppert, Christine/Spinner Kaspar, H (2003): Filmdidaktik: Imaginationsorientierte Verfahren zu bewegten Bildern. In: Deubel, Volker/Kiefer, Klaus H. (Hg.): MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis, 60-73.
- Koreik, Uwe (2011): Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? In: InfoDaF 6, 581-604.
- Kramsch, Claire (2016): REDE
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch, 44, 35-40.
- Kramsch, Claire (2009): The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: Modern language Journal, Vol. 90 (2), 249-252.
- Kramsch, Claire (2003): The Multilingual Subject. In: De Florio-Hanse, Inez / Hu, Adelheid (Hg.): Plurilingualität und Identität: Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 107-124.
- Khailova, Ladislava (2015): Politics of Postmodern Multiculturalism in Shaun Tan's The Arrival: Reconfiguring the Subject as a Nomad. In: Explorations into Children's Literature, 23 (1), 1-16.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 515 – 526.
- Lauer, Claudia (2008): Drache. In: Butzer, Günter/Jacob, Joachim (Hg.): Metzler Lexikon literarischer Symbole. Stuttgart.: Metzler.
- Legutke, Michael / Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela / Klippel, Frederice / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, 376 – 382.

- Löffler, Petra (2014): Semiotik und Rhetorik des Bildes. In: Benthien, Claudia / Weingart, Brigitte (Hg.): Handbuch Literatur & Visuelle Kultur. Berlin: DeGruyter, 193-211. [Online unter: <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/182675>]
- Lommel, Michael (2010): Facetten des Surrealismus in der Gegenwartskultur. In: ebd. (Hg.): Der Surrealismus in der Mediengesellschaft. Zwischen Kunst und Kommerz. Bielefeld: transcript, 23-31.
- Lurker, Manfred (Hg.) (1991): Wörterbuch der Symbolik. Stuttgart: Kröner.
- Martínez, Matías / Scheffel, Michael (2012): Einführung in die Erzähltheorie. München: Beck.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2006): Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In: Badwaia, Tarek (Hg.): Das Soziale gestalten : über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss., 311-326.
- Mezger, Verena / Schroeder, Christoph / Şimşek, Yazgül (2014): Elizitierung von Lernersprache. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil (Hg. u.a): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 73-86.
- Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Ante / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 927-937.
- Neuner, Gerhard (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung. Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: ders. (Hg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung, Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht, Kassel, 14-39.
- Neustadt, Eva / Zabel, Rebecca (2010): „Ist die Kirche eigentlich eine Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jahrgang 15, Nummer 2, 61-80. [Online unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/156/151>]
- Nünning, Ansgar (2004) (Hg.): 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 (Hg.): 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.
- o.V (2016): Heimat der Sehnsuchtsort. In: Zeitmagazin Nr. 41. [ONLINE unter <http://www.zeit.de/zeit-magazin/2016/41/heimat-sehnsucht-herkunft-kindheit-fs>; zuletzt abgerufen am 28.03.2018]
- Pessoa, Fernando (2011): Das Buch der Unruhe des Hilfsbuchhalters Bernardo Soares. S. Fischer: Frankfurt am Main.

- Posner, Roland (2003): Kultursemiotik. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 39-72.
- 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: Almtayer, Claus (Hg.): 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 (Hg.): 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*. In: *Visual Communication*. November 2012, vol. 11, 421 – 441.
- Saalbach, Mario (2015): Literarizität und Appellstruktur literarischer texte. Zu den Grundlagen literarischer Kommunikation. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Strandke, Jan (Hg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 45-55.
- Schermann, Barbara (2016): Reimagining home : the multimodal representation of potential homes in Shaun Tan's "The Arrival", "The Lost Thing" and "Eric", Dipl. Arbeit, Universität Wien.
- Schlink, Bernhard (2000): Heimat als Utopie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoc, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33-45.
- Schramm, Karen (2016): Gestaltung des Designs. In: Caspari, Daniela / Klippel, Fredericke / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, 376 – 382.
- Schreiber, Rossi/Schreiber, Philipp (2011): Graphic Novels – kleine Nische mit großer Strahlkraft. In: Haug, Christine/Vogel, Anke (Hg.): Quo Vadis Kinderbuch? Gegenwart und Zukunft der Literatur für junge Leser. Wiesbaden: Harrassowitz, 107 – 120.
- Schwerdtfeger, Inge (1989): Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin/Wien: Langenscheidt.
- Seidl, Monika (2008): Bildmedien + Medienbildung = Bildmedienbildung. Konzept einer Weiterbildungsreihe Medienbildung. In: Blaschitz, Edith / Seibt, Martin: Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien: LIT, 261-271.
- Seidl, Monika (2007): „Visual Culture – Bildmedien + Medienbildung = BildMEDIENbildung im Fremdsprachenunterricht.“ In: ÖDaF-Mitteilungen. Vol. 23/2. 37-45.
- Shuker, Karl (2016): Drachen : Mythologie - Symbolik – Geschichte. Köln: Taschen.

- Šklovskij, Viktor (1994): Kunst als Verfahren. In: Striedter, Jurij (Hg.): Russischer Formalismus: Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa. München: Fink, 3-34.
- Surkamp, Carola (2007): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT Trier, 89-106.
- Tan, Shaun (2008): The Arrival. Hamburg: Carlsen.
- Tan, Shaun (o.J): Comments on The Arrival. [ONLINE unter: <http://www.shauntan.net/books/the-arrival.html>; zuletzt abgerufen am 28.03.2018].
- The free Dictionary (o.J): Stichwort „home“ [ONLINE unter: <https://www.thefreedictionary.com/home>; zuletzt abgerufen am 28.03.2018].
- Trojanow, Ilija (2017): Nach der Flucht. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Urbich, Jan (2010): Wieviel Kultur steckt in der Literatur? Bemerkungen zum Weltverhältnis des Literarischen. In: Kramer, Andreas (Hg.): Literatur – Universalie oder Kulturspezifikum: Beiträge der Sektion „Literatur und Kultur“ der Internationalen Deutschlehrertagung Weimar-Jena 2009. Göttingen: Universitätsverlag, 16-24.
- Yang, Gene Luen (2007): Stranger in a strange Land. In: New York Times, 11.11.2007. [ONLINE unter: <https://www.nytimes.com/2007/11/11/books/review/Yang-t.html>; zuletzt abgerufen am 28.03.2018].

7. Bildverzeichnis

Abb. 1 Panzani Werbung (Quelle: Researchgate, http://www.researchgate.net/publication/262254969_The_architecture_of_the_image/figures?lo=1)	22
Abb. 2 Kanizsa Dreieck (Quelle: Lexikon der Neurowissenschaften, https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/kanizsa-taeuschung/6386).....	25
Abb. 3 Bildplakette an der Pioneer Raumsonde 10&11 (Quelle: Der Orion-Newsletter http://www.der-orion.com/der-ganze-rest/geschichte-der-raumfahrt/173-50-jahre-raumfahrt	31
Abb. 4 – 12 Erste visuelle Textstelle aus <i>The Arrival</i>	50-52
Abb. 13 & 14 <i>Eine neue Heimat</i> (aus <i>The Arrival</i>)	61
Abb. 15 & 16 Wahlkampfplakate Bundespräsidentswahl 2017.....	61
Abb. 17 & 18 <i>Drachenschwanz</i> (aus <i>The Arrival</i>).....	65
Abb. 19 – 26 Zweite visuelle Textstelle aus <i>The Arrival</i>	68-72

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Prototypisches Beispiel der qualitativen Inhaltsanalyse.....	95
Tabelle 2 Titelaufstellung.....	98

9. Abstract

Im Mittelpunkt dieser qualitativ empirischen Arbeit steht die Frage nach dem Zusammenhang von Bildverstehen und Sprache im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. Ausgehend von Claus Altmayers Konzept der *Kulturellen Deutungsmuster*, deren Kenntnis die Grundlage von (visueller) Kommunikation bildet, wird den Fragen nachgegangen, inwiefern die textlose Graphic Novel *The Arrival* universal verständlich ist, und ob man in der Rezeption von visueller Literatur überhaupt von einem normativen Verstehensbegriff ausgehen kann.

Unter Annahme einer *symbolischen Macht* (Claire Kramersch) derjenigen, die sich im Lernen einer Fremdsprache im sprachlichen Diskurs positionieren, wird der Fokus dieser Arbeit nicht nur auf das *Was*, sondern auch auf das *Wie des Sagens* in der sprachlichen Interpretation von Lernenden gelegt, die zum ersten Mal mit dem Text konfrontiert werden, um daraus Schlüsse für die unterrichtliche Praxis ziehen zu können.

Dabei konzentriert sich die Studie zum einen auf die der Graphic Novel *The Arrival* inhärenten Wissensbestände, welche mittels des Verfahrens der *Kulturwissenschaftlichen Textanalyse* als Bestandteil eines *komplexen kulturellen Wissens* verdeutlicht werden. Zum anderen werden die im Rahmen eines Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Kurses erhobenen schriftlichen (Nach-) Erzählungen der visuellen Geschichte hinsichtlich der von den Proband_innen getroffenen interpretatorischen Entscheidungen auf Handlungs- wie auf Darstellungsebene analysiert.

Zum einen zeigt sich die Vielfalt des kulturellen Erfahrungsschatzes, auf den die Proband_innen in der Interpretation des visuellen Textes zurückgreifen. Zum anderen wird deutlich, dass visueller Text erst durch das individuelle *Wie* der Versprachlichung volle Bedeutung erlangt. Dabei beeindruckt das hohe emotional-kreative Potenzial, das die Beschäftigung mit *The Arrival* in den Lernenden freisetzt und das sich sowohl auf inhaltlicher wie auf sprachlicher Ebene der erhobenen Texte niederschlägt: Form und Inhalt sind dabei unweigerlich miteinander verbunden.

In der hier vorgestellten exemplarischen Beschäftigung mit *The Arrival* erweist sich die *Kulturwissenschaftliche Textanalyse* weniger als *Bedingung* für fremdsprachliches Verstehen, sondern stellt vielmehr einen Mehrwert für die unterrichtliche Praxis dar. Über das Lernziel eines *normativen Verstehens* hinaus befördert visuelle Literatur das, was Claire Kramersch für textbasierte Literatur postuliert – nämlich die Ausbildung einer *symbolischen Kompetenz*.

ANNEX

Qualitative Inhaltsanalyse zur ersten Textstelle

Proband_in: 01

Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Eine kleine Hoffnung		Hoffnung
1 2 3	Der Kaffee blieb auf dem Tisch, die Tasse ein bisschen zerbrochen. Ein Merkmal der vielen Jahren, in denen sie den Kaffee sehr gut gedient hat. Der kalt werdende Kaffee ein Merkmal der Eile. Es schien alles so normal,	Alltagsgegenstände; Koffer, Billet und Ausweise als Indiz für Veränderung	Alltag
4 5	nur der Koffer, das Bille und die verfälschte Ausweise könnten etwas anders verraten.	Koffer, Billet und Ausweise als Indiz für Veränderung	Veränderung
6 7	Der Papier-Taub schaute von an oben an, als Almut und Max das Bild ihrer Familie aus dem Regal nahmen.	Papiervogel; Familienfoto	Familie
8 9 10 11	Er dachte, es wäre passender, das Bild das Klara zeichnete zu nehmen, in dem die Sonne auch anwesend war, in dem sie vielleicht glücklicher wirklich waren. IN dem Photo schienen sie etwa steril. Dass er in dem Gezeichnete auch auftauchte, hat damit natürlich nichts zu tun. So, auf jeden Fall war er überzeugt.	Kinderzeichnung aus glücklicheren Tagen	Familienglück
12	Sie waren beide von der Zeit belastet, die Uhr tickte schneller wie sonst	Veränderung manifestiert sich in Alltagsgegenständen	Veränderung
13 14	Das Bild war das letzte, was sie in den Koffer rein machten. Sie wollte es beschützen, nicht nur symbolisch.		
15 16 17	Sie klangen noch einen Moment, haben traurige Blicke getauscht. Sie wussten, es gäbe keine andere Möglichkeit, aber dieses Wissen tröstet wenig, vielleicht genau das Gegenteil. Ohne Worte hat Almut ihre Hand auf Maxes gelegt, hat sie subtil gedrückt.	Abschiedsschmerz	Abschiedsschmerz
18 19 20	Sie wollt ihm sagen, dass er bleiben musste, dass die Gefahr überall steht, dass sie es nicht nur für sie sondern auch für Klara biete – aber sie wusste, sie muss stark sein: für ihn, für ihre kleine Klara, für sie selbst.	Familienglück ist in Gefahr	Gefahr
21 22	Die Zeit ist gekommen. Klara stand langsam auf. Mama und Papa haben ihr erzählt, sie müssten heute etwa früher gehen, aber trotzdem hat sie es nicht verstanden.		
23	Sie haben ihr auch erzählt, es ist sehr gefährlich in den Schatten raus zu gehen.	Schatten; Gefahr	Gefahr
24 25	Warum war heute anders? Sonst schien ihr alles so normal, nur der Koffer hat sich erinnert, warum heute anders ist.	Koffer als Indiz für Veränderung	
26	Die Mama hat ihr geholfen, den Mantel zu schließen, sie wollte gegenseitig auch		Abschiedsschmerz
27 28 29	hilfreich sein. Sie wollte es nicht, aber hat dem Papa seinen schwinegen Koffer gegeben. Der große Koffer wieg vielleicht wenig, aber Max hatte dabei auch Schwierigkeiten, ihn von den Hände Klaras zu nehmen.		
30 31 32 33 34 35	Sie schützten sich gegen den Drachen und haben die warme Wohnung verlassen. Der Schatten war da, sie konnten ihn empfinden. Der Drachen selbst war nie zu sehen, aber er herrschte die Stadt streng. Manche Stadtteile waren seit Wochen in kompletter Dunkelheit. Alle furchten den großen Drachen. Klara fühlte sich so klein gegen seinen Schatten an der Wand, obwohl sie zwischen ihrer Eltern sicher traf. Die Straßen waren leer. Die Bewegung des Schattens so ängstlich dennoch herrlich.	Schatten/Drache beherrscht die ganze Stadt; den Menschen relational überlegen	Drachen
36 37 38 39 40	Sie sind am Bahnhof angekommen. Klara bewundert sich, wie der Bahnhof, der mal so lebendig war, sich geändert hat. Der Zug war schon da, wartete auf alle, die noch einen Kuss schenken wollten, die noch ein Wort von einer bekannten, geliebten Stimme hören mussten. Der Geräusch des Motors so wie der Asche aus der Lok waren der Stimmung ähnlich.		Abschiedsschmerz
41 42 43 44 45 46 47 48 49	Die weiße Taube, die allein gegen den schwarzen Schatten des Drachens kämpfen kann. So hat er ihr versprochen, als er seine Abschiedsworte in ihren Ohr flüsterte. Ihre Umarmung hat mehr als Gefühle kommuniziert. Sie hat verstanden, ohne wie zu wissen, was jetzt zu tun ist. Sie war traurig, aber hatte sie auch ein Ziel. Noch eine letzte und alle letzte Umarmung, kein „Tschüss“, nur „Aufwiedersehen“ und „bis bald“. Und er war weg. Der Zug nicht mehr am Horizont zu sehen. Nur den Schatten des Drachens und der des Tages. Klara ging mit der Mama zurück nach Hause. Der Tag brach an, und die kleine weiße Taube wusste, dass eine neue Epoche auch.	Vogel als Abschiedsgeschenk;	Vogel als Abschiedsgeschenk

Proband_in: 02

Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Der Schatten des Krieges		2. Weltkrieg
1 2 3	Es war kurz vor dem 2. Weltkrieg. Das Leben war kompliziert und der erste Weltkrieg blieb noch in Erinnerung von vielen Menschen. Die Menschen wussten fast nicht mehr, wie sie leben konnten, ohne das Leben zu kämpfen.	Schweres Leben in der Zwischenkriegszeit	2. Weltkrieg
4	Die Familie N. Lebte in dieser schweren Zeit.	Familie	Familie
5 6	Der Mann, die Frau und ihre Tochter Maria versuchten, immer an das Gute zu glauben und waren in ihrem einfachen alltäglichen Leben glücklich.		Alltag
7 8 9 10	Es war für den Mann nicht einfach, die Familie zu ernähren, aber er arbeitete Tag und Nacht, damit seine Frau und Tochter jeden Tag genug Essen hatten. Aber eines Tages war die Fabrik, wo der Mann gearbeitet hat, geschlossen und alle Arbeiter wurden entlassen.	Wirtschaftliche Not // Armut	Wirtschaftsmigration ODER: Migration aufgrund von wirtschaftlicher Not
11 12 13 14	Der Mann verstand, dass er in der Heimatstadt nicht mehr bleiben kann, weil er keine neue Arbeitsstelle finden wird. Er trug die komplizierteste Entscheidung in seinem Leben: er musste die Familie verlassen und in das andere Land ziehen um dort nach der Arbeit zu suchen.	Migration aufgrund von wirtschaftlicher Not	
15 16 17 18 19	Die Frau hatte große Angst für ihren Mann, sie bat ihn mit der Familie zu bleiben, aber der Mann konnte das nicht. Er schaute auf das Familienfoto und verpackte es sorgfältig, damit er es in die Reise mitnehmen konnte. Er versprach seiner Frau, jeden Tag an sie und ihre Tochter zu denken und so oft wie möglich Briefe zu schicken.	Familienfoto als Erinnerung	
20 21 22	Vor der Abreise machte er für die Tochter Maria einen Papiervogel, damit das Abschiednehmen nicht so weh tut. Die Tochter <u>wusste</u> noch nichts über die schwere Entscheidung des Vaters.	Vogel als Geschenk gegen den Abschiedsschmerz	Vogel als Symbol
23 24 25 26 27	Es war 4 Uhr morgens und die Tochter wurde von den Geräuschen im Zimmer geweckt. Sie stand auf, aß ihr Frühstück, das die Mutter schon vorbereitet hat, und sah plötzlich den großen Koffer an der Wand. Die Eltern erklärten ihr, dass der Vater für einige Zeit verreisen musste. Maria war sehr traurig und begann schon fast zu weinen, aber der Vater tröstete sie.	Koffer als Indiz für nahenden Abschied; Abschiedsschmerz	Abschiedsschmerz/
28 29 30 31	Zusammen ging die Familie durch die leeren Straßen der schlafenden Stadt um zum Bahnhof zu kommen. Dort musste der Mann den Zug nehmen. Die Tochter gab ihren Eltern die Hände. Sie hatte ein schweres Herz, aber sie wusste noch nicht warum.	Trauer Aufgrund des nahenden Abschieds	Ungewissheit
32 33	Die bösen Schatten schwebten über der Stadt, aber die Familie schien sie nicht zu sehen.	Unsichtbare Bedrohung über der Stadt	Bedrohung
34 35 36	Sie kamen zum Bahnhof. Der Zug wartete schon am Gleis. Der Vater umarmte seine Tochter und sie schaute ihm lange in die Augen. Sie ahnte, dass diese Reise vielleicht zu lange dauern wird, damit sie sich wiedersehen konnte...	Abschied	

Proband_in: 03

Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Traurige Geschichte in Nationalsozialismus Zeit. Ein versäumter Geburtstag.		2. Weltkrieg
1 2 3	In der Nazizeit gab es eine Familie. Der Mann hieß Ludwig, die Frau Maria. Nur vor sieben Jahren hatte Ludwig Maria geheiratet. Aus der Ehe entstammte ein Mädchen, das Kathi hieß.	Familie während der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland	Familie/NS-Zeit/Deutsch
4 5	Als ihre Tochter 6 Jahre war wurde es bekannt gegeben, dass Ludwig auf die Front gehen musste.	Vater wird eingezogen	
6 7 8 9	Da die Kleine Kathi in einer Woche Geburtstag hatte, hatte die Familie die Geschenke anfertigen lassen. Zu denen zählten ein gebastelter <u>vogel</u> , ein Wecker, ein gezeichnetes Bild der Familie. Als der Kathis Geburtstag angebrochen hatte, hatte Maria, die Mutter ein Frühstück hergerichtet.	Gegenstände als Geburtstagsgeschenke	Geburtstag
10 11 12	Aber da Ludwig zwei Tage nach dem Kathis <u>Geburtstag</u> sich auf dem Weg auf die Front machen musste, mussten Maria und Ludwig nicht die Geschenke für den Geburtstag einpacken, sondern auch den Koffer für die traurige Anreise Ludwigs.	Vorbereitungen aufgrund des nahenden Abschieds	Abschiedsschmerz
13 14 15 16 17 18	Zu Erinnerung ließ die Familie Fotos machen. Zwei Bilderrahmen waren zusammengestellt: einen für Ludwig und einen zweiten für die zurückbleibenden Kathi und Maria. Maria und Ludwig halfen einander den <u>Koffer</u> bereitzustellen und das Geburtstagsfrühstück war da aber sie hatten keine Lust darauf. Mittlerweile schlief Kathi noch. Als sie aufwachte nahm sie das Frühstück allein, weil die Eltern keine Kragt hatten um ihre Tochter zu sein. Es war so <u>traurig!</u>	Familienfoto als Erinnerung; Trauer aufgrund des nahenden Abschieds	
19 20 21	Zum Abschied machte die Familie einen kleinen Spaziergang als es noch dunkel war. Es <u>galang</u> ihnen aber nicht miteinander zu reden. Sie gingen durch die Stadt <u>durch</u> . Die Stadt vermittelte das Gefühl von Traurigkeit.	Stadt vermittelt das Gefühl von Traurigkeit	
22 23 24 25 26	Ludwig musste von seiner Tochter Abschied nehmen, in dem er ihre Hand fest drückte und er umarmte seine Frau Maria, die weinte. Ludwig hatte einen von Kathi gebastelten Vogel auf dem Kopf getragen und darauf seinen Herrenhut aufgesetzt. Ludwig umarmte auch seine Tochter Kathi, die ganz traurig auf ihren Papa blickte. Es war sehr traurig.		
27 28	Ludwig war in den Zug <u>gestiegen</u> , der diejenigen transportiert hat, die auf die Front kamen.	Abschied um in den Krieg zu ziehen	NS-Zeit
29 30	Maria und ihre Tochter Kathi kehrten nach Hause zurück. Der Geburtstag Kathis hatte keine Chance und blieb er versäumt	Rückkehr von Mutter und Tochter	

Proband_in: 04
Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
	Titel: Der streichende Schatten		Schatten als Bedrohung
1 2 3 4 5 6 7 8	Ich kann mich nicht mehr genau an die Ereignisse jenes Tages erinnern, aber wenn ich es versuche, ein langsamer Wirbel beunruhigender verblasster Bilder und Gefühle schwebt mir vor. Ich muss schon fünf oder sechs Jahre alt gewesen sein, denn ich sollte bald mit der Schule anfangen. Das war eins der letzten Sachen, über die ich mit ihm geredet habe. Er hat mir erzählt, dass wir viele nützliche Dinge für das Leben gemeinsam lernen würden, und dass ich sogar viel Zeit haben würde, mit ihnen zu spielen. Und meine Mutter hat währenddessen nur still zugehört. Ich glaube, ich kann jetzt ihren Gesichtsausdruck verstehen.	Erinnerung an Kindheit mit dem Vater	Kindheit
9 10 11 12 13 14 15	Es war sehr früh am Morgen. Es scheint ein Tag wie jeder andere zu sein. Als ich frühstückte, habe ich seinen Koffer beim Tisch bemerkt. Ich <u>wußte</u> , er musste weg. Wir hatten das alle drei zahlreiche Male besprochen. Aber ich dachte nie, dass es so schnell geschehen würde, dass er so plötzlich abreisen müsste. Wir sind zum Hauptbahnhof gegangen, bevor die Sonne aufgegangen war. Ich wollte seine Hand nicht frei lassen. Aber er musste weg, und sogar ich konnte das irgendwie verstehen.	Koffer als Indiz für nahenden Abschied, Abschiedsschmerz	Abschiedsschmerz
16 17 18 19 20 21	Ein Schatten schlängelte um die Stadt herum, das hatte ich selbst vor Monaten gefühlt, ohne dass es mir jemand erklären musste. Aber das war jedenfalls so plötzlich geschehen. Wir waren nicht die einzigen. Viele andere Familien waren auch da, alle so willkürlich. Plötzlich und schonungslos getrennt. Ich habe doch nicht an sie gedacht. Ich konnte kaum unsere eigene Situation verstehen und ertragen, viel weniger die von Leuten, die ich nicht kannte.	Schatten als Bedrohung für alle Einwohner der Stadt	Schatten als universale Bedrohung
22 23 24	Nur ein Gestalt kommt mir inmitten all des Schmerzens und Dunkelheit jenes Tages freundlich vor, sanft leuchtend: ein weißer aus Papier gemachter Schwan. Den hat mein Papa selbst für mich gemacht, die perfekte Vollendung unseres	Vogel als Geschenk und Symbol der Hoffnung	Vogel als Symbol
25	Papiertiergartens.		
26 27 28	Dann war er einfach weg. Ich kann mich an nichts, das in den darauffolgenden Monaten passiert ist, erinnern. Es ist als ob ich und meine Mutter von der streichenden Dunkelheit der Stadt verschlungen worden wären.		Schatten/Existenzbedrohung / Ungewissheit

Proband_in: 05
Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Die Deportation der Juden		
1 2	All die Gegenstände, die zum Alltagsleben gehörten sind in ihrem Haus geblieben,	Gegenstände eines vergangenen Alltags	Alltag
3 4 5 6 7	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.	Kinderzeichnung / Familienfoto	Familie
8 9	Diese Zeit ist aber schon vergangen. Jetzt müssen alle Juden unbedingt ihre Heimat verlassen.	Migration aufgrund von Nationalsozialismus	NS-Zeit
10 11 12 13 14	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.	Erzwungener Abschied des Vaters aus Deutschland	NS-Zeit
15 16 17	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.	Tödliche Gefahr für die jüdische Bevölkerung	Drache // NS-Zeit
18 19 20 21	Das kleine Mädchen ist 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.	Vogel als Abschiedsgeschenk; Symbol der Hoffnung	Vogel
22 23 24	Der Vater nimmt Abschied von der Mutter und vom Kind, die schon verzweifelt sind: Der Vater und der Zug und jetzt <u>verschwinden</u> und niemand weiß, wo sie sich befinden.	Abschied in eine ungewisse Zukunft	Abschied
25 26 27	Die Mutter und das Kind kehren nach Hause zurück. Das Stadtviertel ist jetzt fast ohne Bewohner, denn die Mehrheit der Juden <u>mussten</u> es verlassen.	Rückkehr von Mutter und Kind; die meisten Menschen haben die Stadt bereits verlassen	NS-Zeit
28 29	Der Schwanz des <u>Monsters</u> ist immer noch über die Stadt und es wird auch für das Land und die Mutter keine Rettung geben.	Ausweglose Situation von Mutter und Tochter aufgrund des Monsters	Monster (Drache)

Proband_in: 06
Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
	Titel: Wo geht er hin?		Ungewissheit
1 2 3	Es ist noch frühe in dem Morgen und eine Familie macht sich fertig. Der Tee wird gemacht, ein Vater packt seinen Koffer ein. In seinem Koffer ist was Kleidung und einem Bild von seinem Familie	Morgenroutine; Kofferpacken	Familie
4 5 6 7	Die Teetaschen stehen auf dem Tisch, neben eine Teetasche liegt etwas was <u>mehere</u> Bedeutungen haben kann. Es kann eine Postkarte sein oder vielleicht Ticket irgendwo hin. Vielleicht mit dem Bot zu Amerika? Das essen von vorhergehenden Tag steht noch in der Küche. Eine Zeichnung von seinem Kind hängt an der Mauer.	Beschreibung der Gegenstände auf dem Tisch; Ticket für eine künftige Schiff nach Amerika	Schiffahrt
8 9 10	Auch das Kind von dem Mann weckt jetzt auf, es sieht aus, als ob es noch viel zu früh ist. Das Kind gähnt. Sie läuft zu <u>der</u> Tisch und esst dort Ihre Haferflocken aus einem Schussel.	Morgenroutine	Früh
11 12 13 14	Der <u>Koffer</u> ist in der Zwischenzeit fertig gepackt und steht jetzt auf <u>der</u> Boden. Das Kind ist jetzt fertig mit essen. Der Man, die Frau und das Kind machen sich jetzt fertig um zu gehen. Es ist kalt draußen, die Familie <u>kleid</u> sich gut und warm. Das Kind hebt den Koffer auf und <u>gibt</u> es zu dem Vater.	Vorbereitungen für nahenden Aufbruch	
15 16	Sie laugen durch die <u>dunkle und unheimliche</u> Straßen. Sie sind die einzige draußen in der dunkle Stadt.	Weg durch die dunkle Stadt	abstrakte Bedrohung
17 18	Dann kommen sie bei dem Bahnhof. Die Familie <u>verabschied</u> sich und der Vater überrascht seinem Kind mit einem Origami Vogel.	Vogel als Abschiedsgeschenk	Vogel
19	Die Frau <u>wehnt</u> während <u>das Abschied</u> . Denn steigt der Man in den Zug	Abschiedsschmerz	Abschiedsschmerz
20 21	Dann steigt der Mann in den Zug. Wohin er geht ist unklar. <u>Gehr</u> er weit weg? Kommt er zurück und wann kommt er zurück?	Verlassen der Stadt mit unbekanntem Ziel	Ungewissheit

Proband_in: 07
Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
	Titel: Die Migration		Migration
1 2	Hallo, ich bin Anna. Ich bin fünf Jahre alt und bin <u>einzelkind</u> . Mein Vater, meine Mutter und ich leben sehr glücklich, zumindest ist es meine Meinung.	Familie	Familie
3 4 5 6	Wir haben zu Hause wenige Sachen aber am Wichtigsten sind Uhr, Kaffeetasse, mein Papas Hut, unsere Koch Topf, natürlich mit meinem Vater gemachte Origami Vogel (mein <u>ers</u> Spielzeug). Unseres Foto und mein handgemachte Familie Bild. Sie, die Sachen liegen immer am Schrank.	Vertraute Gegenstände	
7 8 9 10 11	Ein Tag habe ich mein <u>Families</u> Foto am Schrank nicht gesehen. Sofort habe ich meine Mama gefragt. Sie hat mir etwas erklär. Sie hat schon unseres Foto gepackt und in meinem Papas <u>Koffe</u> gelegt. Ich habe nicht verstanden, warum sie das gemacht hat. Und sie hat noch einen Satz gesagt, dass sie unsere Liebe auch in meinen Papas <u>Kofer</u> gelegt hat.	Unterbrechung der vertrauten Ereignisse	Heimat
12 13 14 15 16 17 18	Nächste früh, wenn ich schlafe, habe ich etwas gehört und bin aufgewacht. Ich habe nichts verstanden, warum <u>mein</u> Eltern so früh aufgestanden sind. Ich sollte schnell frühstücken, Ja, ich habe gemacht. Am Boden hat er einer <u>Kofer</u> geligt. Nachdem <u>frühstück</u> haben wir uns angezogen. Warum ich nicht weiß, ob wir <u>draußen</u> Hut anziehen sollen. Es war entweder Winter oder <u>Redel</u> . Aber es war <u>interessant</u> für mich. Natürlich habe ich <u>mein</u> Hut auch angezogen, wie meine Eltern. Und wir sind losgegangen.	Nicht-Verstehen des Mädchens, Aufbruch	
19 20 21 22	Draußen war schwarz, dunkel, traurig. Vielleicht haben wir deswegen Hut angezogen sollen. Wir sollten auf uns aufpassen. Meine Mama sagte mir immer, dass wir nicht krank werden dürfen. Wir könnten nicht einfach zum Arzt gehen. Ich wusste nicht, aber ich habe gehört, das zum Arzt gehen sehr teuer ist.	Dunkelheit auf den Straßen, Armut, wirtschaftliche Not	Armut
23 24 25 26	Wir waren draußen. Ich bin immer zwischen mein Papa und meine Mama gegangen. Draußen war sehr dunkel. Ich wusste nicht, ob es nur für uns dunkel ist. Wir waren im Bahnhof. Ich habe dort verstanden, dass draußen nicht nur für uns dunkel ist. Es gab viele Leute dort. Viele Familie. Frauen, Männer und Kindern.	Dunkelheit als Bedrohung für alle Menschen des Handlungsortes	Dunkelheit als universale Bedrohung
27 28 29	Ich hatte nur ein Spielzeug, mein Origami Vogel. Mein Papa hat mein <u>Schuldem</u> gehlatet, sein Hut umgezogen und unter dem Hut gab es ein Origami Vogel. Das <u>war</u> neue, er hat für mich neue gemacht.	Vogel als Abschiedsgeschenk	Vogel
30 31 32 33	Ich habe ihm gekusch. Ich habe gesehen, dass meine Mama zu weinen begonnen hat. Sie haben auch gekuschlt. Und langsam ist er von uns weitergegangen. Er ist an Zug eingestanden. Und der Zug ist langsam <u>langsam</u> gefahrt. Ich und meine Mama, wir bleibt am Bahnhof. Ohne Papa. Eine Frau mit <u>ihre</u> Tochter.	Abschiedsschmerz, Mutter und Tochter bleiben zurück.	Abschiedsschmerz
34 35 36 37 38 39 40 41	Wir sollten nach Hause gehen. Wir hatten ja <u>keine andere</u> Platz. Dieser schwarz, <u>dunkeler</u> , trauriger Platz. Ohne Geld, aber für <u>leben</u> braucht es Geld, und für Geld <u>losgehsde</u> Papa. Wenn jedes Land selbst drinnen gutes Leben hat, geht niemand weiter, geht niemand los. Diese <u>Oktopedes</u> Arme sind <u>Economie</u> und Politik. Hinter bleibt die Familie, Papa wird neues Leben haben wenn er ein Job finden kann, geht vielleicht etwas besser. Sonst geht alles schlechter.	Wirtschaftliche Not	Migration aufgrund von wirtschaftlicher Not

Proband_in 08
Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Drachen über England		
1 2 3 4 5	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, <u>hören</u> , fühlen, schmecken, oder riechen vieles zum ersten Mal. Als Kind sind wir komplett neugierig und wenn wir die Lücke unseres <u>Verstandnis</u> nicht ausfüllen können, übernimmt unsere Phantasie....		Kindheit
6 7	Meine früheste Kindheitserinnerung war, als ich in der Sandkiste hinter unserer Wohnung spielte. Ich hatte ein <u>glückliches</u> Leben mit wenigen Sorgen.	Spielen; sorglose Kindheit	Glückliche Kindheit
8 9 10 11 12 13	Aber <u>iergentwie</u> plötzlich war mein Leben <u>geändert</u> . Wie ich zurückblickte, mein Tagesablauf hat sich nicht <u>geändert</u> , sondern die Erwachsene, mit wem ich interagieren würde, waren alle auf einmal erschrocken. Sie waren nicht mehr <u>glücklich</u> 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	Verhalten der Erwachsenen verändert sich	Veränderung
14 15	Manchmal hörte ich einen Wort raus wie <u>Dunkirk</u> oder Blitzkrieg, beide Wörter kannte ich damals nicht und <u>klingten</u> wie sie aus <u>eine</u> Märchen kam.	Gespräche der Erwachsenen über <u>Dunkirk</u> und <u>Blitzkrieg</u>	NS-Zeit
16 17	Die erschrockenen Gesichter der Erwachsenen fingen an, mich wirklich zu <u>ergreifen</u> , als meine eigene Eltern anfangen, mich aus unseren Abendgesprächen zu verlassen.	Besorgnis über politische Entwicklungen	
18 19	Meine Mutter <u>find</u> an Nächtllich zu weinen und ich wusste nicht warum. Ich versuchte sie oftmals <u>glücklich</u> zu machen als ich Bilder für sie malte, aber es war ohne Erfolg.	Trauer der Mutter, Kinderzeichnung als Trost	Kinderzeichnung als Trost
20	Es war zwei Wochen später als ich zum ersten <u>mal</u> <u>verstehte</u> warum sie so	(Bomben-)Alarm, Evakuierung in den	NS-Zeit
21 22 23 24 25	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 <u>auf Überall</u> <u>durch</u> die Straße hörte ich Leute als sie schreien. Meine Eltern waren völlig verschreckt und wir mussten sofort in unsere Weinkeller gehen. BOOM... Boom ... <u>boop</u> . Mit <u>jedem Schläge</u> <u>greiffte</u> meine Mutter mich tiefer in ihren <u>Brusten</u> .	Keller	
26 27 28 29 30	Am <u>nachsten</u> 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 <u>wütenden</u> Drachen und er <u>versuchte</u> immer die <u>Dorfvolk</u> zu belästigen. Als er zu <u>diesen</u> kleinen Dorf kam zerstört er alles und in einem Blick war er wieder weg.		
31 32 33	Der <u>nachste</u> Tag packte <u>meiner</u> 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. Er kleiner Papierkran gab er mir.	Vogel als <u>Abschiedssgeschenk</u> : „Schutzengel“	Symbol des Vogels
34 35 36	Er <u>steigte</u> in <u>der</u> Zug und auf einmal sah ich nur das Rauch des Zuges. Meine Mutter und ich waren jetzt alleine in <u>unseren</u> kleinen Dorf. Als wir zu Hause lief,, hörte ich <u>das</u> Drachen wieder...	Abreise des Vaters; Mutter und Kind bleiben zurück in der Gefahr	Drache

Proband_in 09:
Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Leider ist das Futur nicht immer gut		
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Geschichte ist die Mutter der Kenntnis. Diese einfache aber zutreffende Redewendung kennen wir schon alle, oder mindestens sollen wir es kennen. Fragen sie sich, warum ich sollen geschrieben habe? Naja, die <u>antwort</u> ist sehr einfach. Wenn die <u>Menschheit</u> diese Redewendung <u>im</u> Vergangenheit verhalten hätte, könnte sie so viele Fehler vermeiden, wie zum Beispiel die Zeiten der Diktatur, die Zeiten der Hungerkatastrophe, Diskrimination und vor allem Kriegen. Jede Krieg, der die <u>Menschheit</u> angefangen hatte, hat das Leben von vielen ordentlichen Familien zerstört. Und die Geschichte, die ich Ihnen erzählen möchte hat mit Krieg, nämlich dem zweiten Weltkrieg zu tun, so lesen sie bitte Geschichte bis Ende, <u>vielleicht</u> wir sie ihnen helfen, die Gräuelt des Krieges zu erkennen.	Sprichwort „Geschichte ist die Mutter der Kenntnis“ als ...	2. Weltkrieg
11 12	Familie Mauer war eine ganz <u>normale</u> und typische Familie eine von vielen die ein glückliches Leben geführt haben.	Familie mit deutschem Namen	Familie / deutsch
13 14 15 16 17 18 19	Max Mauer und Kerstin Mauer haben sich im Jahr 1918 geheiratet, kurz nach <u>der</u> Ende des 1. Weltkriegs. Sie waren nicht besonders begütert, nach dem Krieg gab es nicht so viele begüterte Leute, aber waren sehr glücklich, dass sie die Gräuelt des 1. Weltkrieg überlebt haben. Da alle <u>Städten</u> von Krieg zerstört waren haben sie sich entscheiden ein Haus auf dem Dorf zu kaufen. 1925 sind sie nach Stadt umgezogen, da sie schon genug Geld hatten und dachten dass es in Stadt mehrere Möglichkeiten für Arbeit gibt.	Beschreibung der Umstände der Familie in der Zwischenkriegszeit	Zwischenkriegszeit
20	1938 haben sie ihr erstes Kind Maria bekommen. Zur Zeit waren sie so glücklich, das	Geburt der Tochter	Familienglück

21	sie dachten, nichts konnte ihr Glück zerstören.		
22	1938 ist etwas aber geschah, was niemand erwartet hat. Nachts Krieg hat	Beginn des Nationalsozialismus	NS-Zeit
23	begonnen. Erste zwei Jahren war das Leben zwar schwär aber trotz schlechte		
24	Bedingungen haben sie gut gelebt.		
25	Dann kam aber ein Zettel. Max muss kriegen gehen.	Einberufung des Vaters	
26	Zuerst waren sie ganz geschockt, dann haben sie sich alle Möglichkeiten überlegt.	Migration des Vaters nach Schweden um	Fahnenflucht
27	Die einzige Möglichkeit für Max Rettung war: Immigration nach Schweden.	Kriegsdienst zu umgehen	
28	Den nächsten Tag, haben sie alles gepackt, was Max brauchen werde: Kleidung,		
29	Essen, Wertgegenstände und Dingen, die führ ihn etwas besonderes bedeuten, wie		
30	zum Beispiel das Familienfoto oder Zeichnung ihrer Tochter.		
31	Die Zeit ging schnell. Genau um Mitternacht <u>musst</u> er den Zug schaffen, sonst wäre		
32	es zu spät. Kerstin war nicht sicher, ob sie Maria aufwecken soll aber hat sich dafür		
33	erschrocken. Da Maria nur 10 Jahre alt war, hat sie nichts verstanden, und dachte,		
34	dass es schon morgen war und wollte frühstücken. Es gab nicht zu viel Zeit aber da		
35	sie wollte nicht das Max Maria <u>zuletzt</u> traurig sieht, hatte sie auch entschiede Maria ein		
36	bisschen von Brei geben. Dann ging es schnell. Marias Kleider (<i>unleserlich</i>)		
37	und <u>los gehen</u> .		
38	Die <u>gassen</u> waren dunkel und leer. Maria hatte <u>angst</u> und begann zu weinen. Ich	Angst vor Drachen	Drache als Bedrohung
39	seinen einen Drachen sagte sie.		
40	Nein, da ist nichts, alles ist OK, <u>antwortete</u> Mama. Das ist nur ein (<i>unleserlich</i>)	Trauer des Kindes, Nichtverstehen	Nichtverstehen
41	. Trotz Marias Weinen sind sie weiter gegangen. Schneller und		
42	<u>Schneller</u> .		
43	Plötzlich sind sie zum Bahnhof gekommen. Das Schlucken tut weh. Es war so	Physische Beschreibung des	Abschiedsschmerz
44	unglaublich. Alle haben geweint. Sie wussten, dass es wirklich das letzte Mal das sie	Abschiedsschmerzes	
45	sich sehen ist aber es gab keine andere Möglichkeit.		
46	Aus heiterem Himmel hat Maria etwas gemacht, was niemand erwartet hat. Sie hat	Vogel als Geschenk an den Vater; Symbol	Vogel als Symbol der
47	dem Vater wiese Taube aus Papier gegeben und hat gesagt: „Vater, <u>dass</u> ist für dich.	der Hoffnung	
48	Ich weiß dass die Zeiten die schlechte sind aber trotzdem, diese Tauben symbolisiert		
49	Hoffnung und wir <u>müssen</u> hoffen, dass wir uns nochmal sehen werden.“ Noch Mutter		
50	weder Vater hat verstanden, wie es möglich war, dass sie die Situation verstanden		
51	hat. Dazu sagte der Vater. Bitte halte es für dich. Ich bin glücklich dass du wolltest		
52	dass ich es habe, aber ich weiß dass es dein Liebstes Spielzeug ist.“ Danke		
53	antwortete Maria. Ich wollte nur, dass du mir nicht vergisst sagte sie.“ auf kein Fall		
54	werde ich dir vergessen. Du werdest mir immer vermissen“ „DU mir auch Papa“		
55	Plötzlich müsste das Gespräch enden. Den Zug ist gekommen und Vater musste	Abreise des Vaters; Rückkehr von Tochter	Hoffnung
56	abfahren. Sie bleiben bis der Zug außer ihrer Sicht war und sind zurück nach Hause	und Mutter voll Hoffnung auf ein	
57	gegangen. Traurig aber trotzdem voll <u>hoffnung</u> , dass sie <u>ihm</u> nach dem Krieg nochmal	Wiedersehen	
58	treffen werden.		

Proband_in: 10

Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Leidenschaftlicher Abschied		
1	In der Küche standen ein Papierhuhn und ein Wecker in einem Regal. An der Wand	Beschreibung der Gegenstände	Häusliches Leben
2	hingen ein Hut und ein Lappen. Auf dem Tisch stand ein Kochtopf mit seinem Deckel		
3	und lag ein Löffel.		
4	Nebenan entfaltet sich ein Blatt Papier, worauf eine Familie im Freien kindlich	Kinderzeichnung	Familie
5	gezeichnet war		
6	Weiter schienen eine zerbrochene Teekanne, eine mit Kaffee gefüllte auf einer	Beschreibung der einzelnen <i>panels</i>	
7	Untertasse ruhende Tasse, das Foto eines <i>Dampers</i> und ein paar angebliche		
8	Geldscheine. Auf dem Boden lag ein geöffnete Koffer voller Wäsche. In einem Regal		
9	stand das umrahmte Porträt der Familie, das eine Hand <u>nam</u> , umhüllte und umband.		
10	Dann steckten die Hände das Packet in den Koffer hinein, schlossen und schnallten		
11	ihn an.		
12	Die Hände nachdenklicher Eltern lagen aufeinander und ruhten auf dem Deckel des		
13	Koffers. Die ganze Küche mit allen beschriebenen Objekten und der Familie erschien		
14	vor unseren Augen. In der Stube schlaf die Tochter. Sie erwachte, rieb sich die Augen		
15	und gähnte. Dann frühstückte sie und sah nachdenklich auf den Koffer in der Ecke		
16	hin. Der Vater setzte seinen Hut auf, die Mutter umhüllte ihren Kopf mit einem Schleier		
17	und half seiner Tochter beim Anziehen. Diese zog sich dann die Stiefel an und griff		
18	nach dem zu schweren Koffer, dem sie ihrem Vater reichte.		
19	An der äußeren Mauer des Hauses <u>erschied</u> der Schatten des gezahnten Schwanzes	Drache als Bedrohung	Drache
20	eines Drachens. Der erschreckliche Schwanz umschlang sich um die Häuser der		
21	Stadt.		
22	Es war aber lediglich ein flüchtiger Gedanke des Kindes.	Drache existiert nur in der Phantasie des Kindes	Phantasie
23	Die Familie <u>warteten</u> mit anderen Reisenden auf dem Gleis auf den Zug. Der Vater	Vogel als Abschiedsgeschenk	Abschiedsschmerz
24	verabschiedete sich von seiner Tochter, indem er sie umarmte und ihr ein Papierhuhn,		
25	das unter dem Hut auf seinem Kopf stand, reichte.		
26	Dann umarmte er zärtlich seine schluchzende Frau, stieg in den Zug mit dem Koffer	Abschiedsschmerz	
27	ein und drückte ein letztes Mal die Hände seiner Tochter und seiner Frau. Der Zug		
28	fuhr ab und verschwand in der benebelten Ferne.		
29	Mutter und Tochter kehrten <u>traulich</u> nach Hause zurück, zu tief in ihren Gedanken	Drache über der Stadt als Bedrohung	Drache
30	gesunken, um den Drachenschwanz, der über die Dächer bedrohend schwebte, zu		
31	bemerken.		

Proband_in: 11
Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Der Tag an dem Papa uns verließ		Abschied
1 2 3 4 5 6	Als ich Heute morgen aufgewacht bin, hatte ich das Gefühl, dass dieser Tag anders sein würde. In der Küche hatten Mama und Papa schon ihren Kaffee getrunken, und als ich mein Müsli langsam gegessen habe bemerkte ich den Koffer. Mama meinte wir beide müssen hier bleiben und leider ohne Papa. Er musste weg. Da wurde ich ganz traurig, aber meine Eltern hatten ein tapferes Gesicht, also habe ich meinem Papa den Koffer gegeben.	Morgen des Abschieds; Koffer als Indiz für nahenden Abschied; Abschiedsschmerz	Abschiedsschmerz
7 8 9	Dann gingen wir in die Straße, die um diese Uhrzeit noch lehr war, als ob ein Monster durch die Stadt krieche. Noch nie hatte ich mich im Vergleich zur Stadt so klein gefühlt.	Monster – den Protagonisten in Gestalt überlegen kriecht durch die Stadt	Monster
10 11 12 13	Am Bahnhof waren wir nicht die einzigen. Mein Papa hielt meine Hand so fest, so hatte ich es nie erlebt. Dann, bevor er mich umarmte, zog er seinen Hut ab wo auf seinem Kopf ein Papierkran stand. Niemand konnte so gut mit Papier basteln, als mein Vater. Nie würde ich diesen Kran loslassen.	Vogel als Abschiedsgeschenk; Erinnerung an den Vater	Symbol des Vogels
14 15 16 17 18 19 20	Dann umarmte er mich fest, aber als ich mich umdrehte, war meine Mama am weinen. Papa umarmte sie schnell, und flüsterte was in ihr Ohr. Ich wollte nicht das Papa geht. Aber dann stieg er in den Zug und langsam ließ er seine Hand von der von Mama und meiner los. Nun war er einer von den hunderten im Zug. Beim Wegfahren sahen Mama und ich noch kurz sein Gesicht als er probierte von dem Fenster aus zuwinken. Und dann auf einmal war der Zug weg und man konnte nur noch aus der Fehne den Rauch sehen.	Abschied des Vaters; Trauer; Einer von vielen	Abschiedsschmerz
21 22 23	Als wir wieder am Weg nach Hause waren fühlte sich Alles nicht vertraut und einsam. Ich hielt Mamas Hand ganz fest und wir gingen Hand in Hand den kalten Weg nach Hause.	Mutter und Tochter kehren zurück	Einsamkeit / Bedrohung

Proband_in: 12
Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Letzter Abschied		Abschied
1	Sie waren eine glückliche, wenn auch keine reiche Familie.	Familie	Familie
2 3 4	Auf einmal aber ging ihre ganze sichere Welt zugrunde: Über eine Nacht wurde ihr Land angegriffen, dem Krieg, entgegen aller Versprechen in den Zeitungen, konnte man nicht entgehen.	Anfang des Krieges	Krieg
5	Alle Männer wurden zum Armeedienst einberufen, der Vater war keine Ausnahme.	Einberufung des Vaters	
6 7 8 9	Die Eltern wussten nicht, wie sie den Abschied ihrer einzigen Tochter erklären können, deshalb sagten sie nichts. Eines Tages wird sie es selber verstehen. Alles war schon eingepackt, die Tochter steht auf und bemerkte die Unruhe ihrer Eltern, sie sah den Koffer und ahnte schon, was zunächst passieren würde.		
10 11 12	Alle zusammen gingen an den Bahnhof, wo der Zug schon stand. Beim Abschied gab der Vater seinem Mädchen einen Papierkranich als Symbol des Friedens, den, das eigene Leben opfernd, es erleben würde.	Abschiednehmen; Vogel	Vogel als Symbol des Friedens
13	Mutter und Tochter kehren in die Hinter Finsternis zurück.	Rückkehr von Mutter und Tochter in die Finsternis	Finsternis

Proband_in: 13
Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Die letzten Tage mit Papa		
1 2	Es war 1912 als mein Vater sich entschieden hatte, mit einem großen Schiff Übersee zu fahren um einen besser bezahlten Job zu finden.	Migration über See aufgrund wirtschaftlicher Umstände	Migration aufgrund wirtschaftlicher Umstände
3	Wir waren damals zu dritt zu Hause: Mama, Papa und ich.	Familie	Familie
4 5	Nach meinem vierten Geburtstag erzählte mir Papa, dass er für eine längere Zeit weggehen soll, damit wir ein besseres Leben führen können.	Migration aufgrund wirtschaftlicher Umstände	Migration aufgrund wirtschaftlicher Umstände
6 7 8	Geld hatten wir nur wenig. Sehr wenig. Wir konnten uns auch keinen neuen Kessel leisten. Das einzig wertvolle Gegenstand war die Uhr meines Großvaters, die mein Vater vererbt hat.	Armut manifestiert sich in Alltagsgegenständen	Armut
9 10 11	Sie würden wohl fragen wie dann mein Vater das Ticket auf das Schiff kaufen konnte? Das weiß ich leider auch nicht, da es mir nie erzählt wurde. Ich wünsche mir, dass er das Ticket nie kaufte.	Bedauern darüber, dass der Vater Schiff-Ticket gekauft hat.	Titanic
12 13 14	Am Tag der <u>Schiffahrt</u> fuhr er zuerst mit dem Zug zum Hafen. Ein Tag davor packte Papa all seine Kleider zusammen in seinem Koffer. Er nahm auch das einzige Familienfoto von uns mit. Er wusste, dass er lange nicht nach Hause kommen kann.		
15 16 17	Am nächsten Tag begleiteten Mama und ich Papa zum <u>Bahnhof</u> . Auf dem Weg war es grau und nass. Die Straßen waren schattig, als wäre ein großer Monster mit vielen Armen über die Stadt.	Monster als abstrakte Bedrohung über der Stadt	Monster als abstrakte Bedrohung
18 19 20	Am <u>Bahnhof</u> gab mir Papa eine weiße Origami-Taube, die unter seinem Hut saß. Sie war die Taube von Papa und jetzt gab er sie mir, als komme er nie wieder nach Hause. Wir nahmen Abschied von ihm, dann er fuhr mit dem Zug in die Weite.	Vogel als Abschiedsgeschenk	Vogel
21	Mama und ich spazierten auf den schattigen Straßen nach Hause.	Rückkehr von Mutter und Kind im Schatten	
22 23 24	An dem Tag sah ich Papa zum letzten Mal. Paar Tage später las Mama in den Nachrichten, dass das Schiff mit dem Papa fuhr einen Unfall hatte und die Reisende nicht mehr nach Hause gehen <u>werden</u> . Auch Papa. Das Schiff hieß Titanic.	Vater verunglückt auf dem Schiff	Titanic

Proband_in: 14
Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Die Rache des Riesiges Tintenfisch		
1 2 3 4 5	„Mama, könnte ich nur die Vögel mitnehmen?“ fragte die Tochter. „Ja ja. Du kannst. Aber nicht zu viel Sachen, wir ziehen nach eine kleinere Wohnung um. Und habe kein Platz für unwichtige Dinge.“ Antwortete die Mutter. „Warum müssen wir umziehen?“ schreite die Tochter. „Der Fabrik ist geschlossen. Hier gibt es kein Arbeit ganz einfach.“	Umgang aufgrund wirtschaftlicher Not	Wirtschaftliche Not
6 7	Stimmte der Vater und <u>umschlugte</u> der Bild. „dieser Bild symbolisiert dass wir alle zusammen bleiben“	Familienfoto als Symbol familiären Zusammenhalts	Familiärer Zusammenhalt
8 9 10	„Wann kommst du zurück, Papa?“ „Ich finde eine Wohnung, eine billige Wohnung, ein Job und dann komme ich zurück ihr beide zu abholen.“	Migration aufgrund wirtschaftlicher Not	Migration aufgrund wirtschaftlicher Not
11 12	„Komm schnell papa“ „Ich vermisse dich noch“ sagte die Mutter und lässt Tränen nieder.	Abschiedsschmerz	Abschiedsschmerz
13 14	„Nimm meine Vögel“ sagte die Tochter. „Geme“ ich liege die Vögel auf meinen Kopf, sodass ich auf euch immer denke!“	Vogel als Geschenk an den Vater; Abschiedsgeschenk zur Erinnerung	Symbol des Vogels
15	Der Zug <u>fahrte</u> , die beiden, Mutter und Tochter <u>brachte</u> in Tränen aus,	Abschiedsschmerz	Abschiedsschmerz
16 17 18 19 20	und eine schreckliche Monster kam zu der Straßen den Parken und den Abwasser Tunneln. Nicht mehr ein Opfer auf jemandem Tisch, gebackt, gegrillt oder gekocht. Jetzt ist es Tag des <u>Tintenfisch</u> . Der Tag an dem alle zurück auf dem Menschen kommt. Es ist die Rache des Tintenfischs.	Monster als Tintenfisch, der sich aus seinem Opfereisen befreit und Rache an den Menschen nimmt	„Rache des Tintenfisch“
21 22 23 24 25	Mama?“ „Was ist es, meine Tochter?“ „Wann kommt Papa zurück?“ „Schnell. Keine Sorge. Mit Tintenfische auf den Straßen, sinkt die Miete natürlich sehr schnell. Bald haben wir genug <u>Geld</u> um hier zu bleiben“.		Wirtschaftsaufschwung
26 27	„Wirklich, Mama? Versprichst du?“ „Ja. Ich verspreche dir. Alle wird hier in Ordnung sein.“		Hoffnung

Proband_in: 15
Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Der Weg nach Flüchtling		
1 2 3	Das Gedächtnis, das ich von meinem Kopf nicht erwischen kann und das ich immer wieder zu vergessen probiert, ist die Geschichte meiner Familie: Ich war ein Einzelkind und nahm alle Liebe von Eltern, besonders von meinem Vater.	Glückliche Kindheit	Kindheit / Geborgenheit
4 5 6	Er war eine offene und intelligente Person und mit der Befreiung des Zivilangestellten und sozialen Minderheiten freiwillig beschäftigt. (Er war als ein Professor im Bereich Politik Soziologie an einer Universität tätig.)	Beschreibung des Vaters	Professor für Soziologie
7 8	Ich und mein Vater spielte mit viel Papierfahrten. Weil ich zu klein ein schönes Vogelchen zu falten war, mein Vater vor mir zeigte, wie man es falte.		Kindheit
9	Eines Tages kam die Welle der Krieg.		Erster Weltkrieg
10 11	1918, und die Leute, die polischen Gegenmeinung vor der damaligen Regierung isoliert wurde. Mein Vater war auch einen von Ihnen gezahlt und er verlor sein Job.		Entlassung von Akademikern / politischen Widersachern
12 13 14	Vater und Mutter entschieden sich, dass wir ins Ausland bzw. eine freies Land, die USA abhauen. Wir beworben uns bei der lokalen amerikanischen Botschaft für unseren Immigrant. Leider bekam nur Vater das Erlaubnis.	Migration in die USA	Migration in die USA // politisches Exil
15	Er packte unsere Familienfoto ein, und uns nicht zu vergessen	Familienfoto als Erinnerung	Familienfoto als Erinnerung
16 17	und versprochen, dass er uns von dem USA rufen wollte, wenn er sich vor Ort als Immigrant der ganzen Familien bewerben konnte.	Vater erhofft, die Familie nachholen zu können	Familienzusammenführung
18 19 20	Am Tag seiner Reise war furchtbar kalt. Ich und Mutter kleideten viel und gaben Vater Abschied am Bahnhof. Unsere Erinnerung habe ich immer noch das in Vater gefalteten Vogelchen im Hand, das ich von ihm zur letzter Zeit bekam,	Weg zum Bahnhof; Vogel als Abschiedsgeschenk	Vogel als Abschiedsgeschenk
21	ABER seitdem sehen wir uns nie wieder.		

Proband_in: 16
Perspektive: Vater

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Brief an eine Unbekannte		
1 2 3 4 5	Erinnerst du dich noch an jenen Tag, mein Kind? Als ich für dich zum letzten Mal einen Papiervogel schuf. Ich erinnere mich ganz klar an jenen Tag, und ich nur weiß, wie oft und wieviel mich diese Erinnerungen besucht, überrascht, oder niedergeschlagen haben, tags und nachts, in meinen Träumen, und ich allen Augenblicken, in denen ich mein Werk vervollständigen musste.	Vogel als Abschiedsgeschenk	Vogel
6 7 8 9	Ich habe meine Arbeit für dich und und für deine Mutter getan, du weißt das, vergiss es niemals, obwohl es für dich entsetzlich schwer sein musste. Ich frage mich, und ich habe nie damit aufgehört mich zu fragen, ob es euch gut geht, ob ich dir Seligkeit gefunden habt, ob das Versprechen sich gut gehalten hat.		
10 11 12	Ich kann mir nur vorstellen, oder vielleicht habe ich keine blasse Ahnung, wie es für dich gewesen sein musste, an jenem Tag zu erfahren, dass ich nicht mit euch bleiben konnte, dass ich es nicht wollte.		Abschiedsschmerz
13 14	Ich habe noch nicht begriffen, wie viel du, mit deinem damaligen Alter, die Ereignisse von jenem Tag ahntest, wie viel Verständnis du davon haben konntest.		Nicht-Verstehen des Kindes
15 16 17 18 19 20 21	Für uns war es sehr schwierig, eine Entscheidung in so wenig Zeit zu treffen. Aber ich war mir sicher, ich habe immer die stille Gewissheit darüber gehabt, was ich tun würde, wenn das Unheimliche unseres Land und unsere Stadt heimgesucht hätte. Ich glaubte nicht an das Versprechen. Es war für mich, als Gelehrter, als Mensch, durchaus unnachvollziehbar, wie das schreckliche Wesen den Menschen endlich ihren endgültigen Frieden bringen sollte. Aber wir alle wussten, dass das ein Ereignis unausweichlich war.		Messias
22 23 24 25 26	Und ich konnte es nicht riskieren. Wie hätte ich das riskieren können, dass ich vielleicht ihre allerwichtigste Chance verpassen würden? Es ist für mich bis heute unerklärt geblieben, wie ich die Zwiespältigkeit meiner Entscheidung rechtfertigen konnte, wie mein Gewissen das alles akzeptiert hatte, euch bei einem Schicksal zu lassen, von dem ich mich bewusst ferngehalten hatte. Aber ich war wie ein begeisterter		Irdisches vs. Übernatürliches Leben
27 28 29	Vertreter unseres alten, irdischen Lebens. Was konnte dich hier erwarten, außer eine Existenz von Mühe und Tod geprägt? Ich habe mein ganzes Leben dem Versuch gewidmet einen anderen Weg zu finden, einen sicheren Weg....		
30 31 32 33 34	Liest du meinen Brief an dich, mein Kind? Kannst du ihn lesen? Kannst du noch meine Stimme hören? Ich werde nie dein Gesicht vergessen, nie deine Träne vergessen. Erinnerst du dich noch an mich? Ich weiß nicht einmal, ob du mich hasst, weil ich dich verlassen habe. Es schmerzt mich qualvoll, dass ich nicht weiß, ob du auf auf dieser Welt noch existierst. Hast du meinen Papiervogel noch mit dir?		

Proband_in: 17
Perspektive: Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Was unbenannt bleibt		
1 2 3 4	Die Bilder stehen stumm. Die Aufgabe lautet: Bringen Sie die Bilder dazu, laut und klar und bedeutsam auszudrücken. Worum aber handelt es sich, wenn nicht die Sprachlosigkeit, das Unmögliche der Verabschiedung und des Verlassens? Nichtsdestotz versuche ich, bemühe ich mich darum, ich als Erzähler, zu erzählen.	Unmöglichkeit, die „Sprachlosigkeit der Verabschiedung“ in Worte zu fassen	Verlassen werden / Abschiedsschmerz
5	Zunächst Aufzählen der Ereignisse und Sachlagen. a. Eine Familie besteht.	Familie	Familie
6 7 8 9 10	b. Ein Foto davon wird aufgepackt. c. Die Tochter wacht und steht auf. d. Die Frühstückt. Und bemerkt den aufgepackten Koffer. e. Die Familie zieht Mütze, Kopftuch und Kappe an. f. Sie geht aus. g. Noch schläft die Stadt. h. Der Zug kommt an. i. Der Vater verabschiedet sich und schenkt der Tochter einen Papierkranich. j. Mutter & Tochter kehren nach Hause zurück.	Aufzählung der Ereignisse	
11 12 13	Oder Erzählen der Umstände des Gefühls: Das Einwohnende des Heimes. Die Uhr, die Mütze, der Topf, der Teebecher. Die Sorgfältigkeit einer langjährigen Ehe im Vorgang der Aufpackung. Die Hände berühren sich genauso wie die Seelen.	Erzählen der Umstände eins Gefühls	Heimat
14	Eine Mischung der Augen und der Erwartung. Einfach Traurigkeit.		Traurigkeit
15 16 17	Oder Misserzählen: Ein Vater kommt zurück, nachdem er einige Jahren als unleserlich im Ausland verbrachte. Die Familie freut sich extrem über das Wiedersehen. Sie genießen den herrlichen Sommertag, den blassblauen Himmel und allerlei Sorten der Beere.	Misserzählen	Misserzählen
18 19 20 21	Oder Metaerzählen: ein nerviger amerikanischer US-Doktorand der davon träumt, eines Tages einen deutschen Roman zu verfassen, nimmt an einem sprachwissenschaftlichen Versuch teil, aber begreift den Punkt nicht und schafft nur etwas Störendes für den Leser.	Metaerzählen	Sprachwissenschaftlicher Versuch

Proband_in: 18
Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Eine komische Nacht		
1 2 3 4 5	Ich war tief in meinen Schlaf, und auf einmal warte ich auf. Warum bin ich einfach so aufgewacht worden. Langsam öffnete ich meine Augen und verstand nicht so richtig was los war... Außer der Küche heute meine Mutter die schon den Frühstück vorbereite. Dan dachte ich: „Muss ich zur Schule? Oh nein!“ Aber komischerweise als ich außer dem Fenster schaute, sah ich das es noch dunkel war... Sehr seltsam dachte ich...	Kind wacht auf, und...	Nicht-Verstehen des Kindes
6 7 8 9	Nach 13 (?) kleine Minuten entschloß ich trotzdem in die Küche zu gehen. Ich saß mich auf den Stuhl und trank die Warmes Schokolade die mir meine Mütter vorbereitet hatte ohne fragen zu stellen. „Oje“ dachte ich in tiefen meines herzen. Es wurde mir schwindlich. Ich fühlte ein ungutes Gefühl... „Jetzt kommt was Schlimmes.“	Vorahnung, das etwas Schlimmes passieren wird	Besorgnis
10 11 12 13	Ich beobachtete meinen Vater der schon angezogen war, meine Mutter die seinen Schal um ihren Kopf wickelte. Ein Detail macht mir auf einmal Sorgen. Warum ist das Familienfoto nicht mehr über dem Kamin. Meine Mutter schaute sehr traurig drein. Ich sah trennen in seine Augen.	Fehlendes Familienfoto, als Zeichen von Veränderung	
14 15 16 17 18 19 20 21 22	Mein Vater war ganz in schwarz bekleidet, einen Hut auf dem Kopf. Mama nahm mich vom Stuhl hinunter setzte mir meine Mütze an, es sollte eine kühle nacht sein. Ich reichte den Koffer meine Vaters und fragte - „Wo gehen wir hin Daddy? Fahren wir zum Strand und nehmen uns endlich mal Ferien hihhi?“ Keine antwort... Draußen war es bitter kalt. Unheimlich still und dunkel. Es war eine sehr gruselige Nacht die ich nie vergessen wird. Unheimliche Formen malten sich auf den Hauser, ein bisschen wie als der Schwanz eines Drachen. Ich hatte so eine riesige Angst. Wir gingen und gingen in dieser schrecklicher Stadt...	Weg zum Bahnhof; unheimliche Formen wie ein Drachenschwanz bedrohen die Stadt; Angst	Drachenschwanz
23 24	Und auf einmal kamen wir zum Bahnhof. Langsam verstand ich es. Papa hat dienst und muss uns verlassen		
25	Mein Hertz haute schneller und schneller auf meiner Brust.		Abschiedsschmerz
26 27 28 29 30 31	Vater beugte sich zu mir und gab seinen Hut hinunter. Auf seine Haare lang ein kleiner Papiervogel und nimm ihn in seiner Hand und sag mit „Mein liebes, dieser wird dich Beschützen solange ich wäg bin, keine Angst ich bin bald wieder bei euch. Passe brav auf deine Mutter auf sie braucht Dich. Ich liebe Dich mein liebes.“ Er umarmte mich, umarmte meine Mutter und stig aus den Tsug. Er kam zum Fenster und reichte mir seine Hand. „ich liebe euch meine Angels“		Vogel als Abschiedsgeschenk
32 33	Ich fühlte wie seine Hand langsam außer meiner rausrutschte und der tsug fahrte weg. Es war für mich schrecklich, und die gruselige Nacht meiner Kindheit.		

Proband_in: 19
Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Es ist die Schuld der bösen Stimmen		NS-Zeit
1 2	Eines Tages wachte ich auf, und meine Mama und mein Papa machten schon Lärm in der Küche.		Familie
3 4	Mama bereitete das Frühstück vor und Papa saß einfach beim Tisch. Er sah so aus, als wäre er sehr traurig.		Traurigkeit
5 6 7	Wenn er mich merkte, lachte er und fragte, wie ich geschlafen hatte. Ich schlief eigentlich ganz gut nur gegen Morgen hatte ich einen Albtraum, Papa hatte uns verlassen und wir waren allein geblieben.	Traum, dass der Vater abreisen muss	Angst, Verlassen zu werden
8 9	Ich guckte herum und unter dem Tisch sah ich einen Koffer. Warum war dort ein Koffer?	Koffer als Indiz für nahenden Abschied	
10 11 12 13	Papa sah mich an und meinte, dass er mir etwas sagen muss, dass ich schon alt genug bin und dass ich es verstehen werde. Was werde ich verstehen, habe ich mich selbst gefragt. Papa sagte, er müsse weg. Dann find er an es zu erklären. Ich hörte nicht zu.	Albtraum wird wahr	
14 15 16 17 18	Dann find er an es zu erklären. Ich hörte nicht zu. Jemand schickte ihm ein Brief und da stand, dass er sich auf dem Bahnhof melde muss. Und heute war der Tag. Auf dem Bahnhof fühlte ich mich schrecklich. Da waren so viele Leute. Bekamen sie auch einen Brief oder waren sie da freiwillig? Dann merkte ich die Tränen, die sie zu verstecken versuchten. Warum war alles so traurig geworden?		NS-Zeit
19 20 21 22	Das ist ganz sicher der Schuld des Herrn, der so oft im Radio schrie. Vorher war alles irgendwie besser. Vorher schrie niemand aus dem Radio. Ich mochte seine Stimme gar nicht. Ich bekam immer Gänsehaut wenn ich ihn hörte. Mama mochte ihn auch nicht, weil <u>sg</u> das Radio immer ausschaltete wenn sie die Stimme hörte.	Nazi-Propaganda im Radio	Hitler
23 24	Es kam die Zeit und Papa sagte, dass er schon aufsteigen musste. Nein, nein, nein, ich wollte ihn nicht verlieren.	Abschiedsschmerz	Abschiedsschmerz
25 26 27 28	Er sagte zwar, dass er wieder nach Hause kommt, aber <u>dass</u> sagte der Papa von Helge, die mit mir in die Klasse ging, auch. Er kam nicht zurück. Und es waren gestern genau zwei Jahre, seitdem sie ihm auf Wiedersehen sagte. Wieder sah sie ihn nicht.]	Vergebliches Warten auf Wiederkehr des Vaters	Konzentrationslager?
29 30	Ich weinte ganz viel und Mama auch. Papa weinte zwar nicht, aber er glücklich sah er auch nicht aus. Er wischte die Tränen von meinem Gesicht ab	Abschiedsschmerz	Abschiedsschmerz
31 32 33	und hob seinen Hut ab. Auf seinem Kopf saß ein Papiervogel. Er sagte, dass ich ihn behalten sollte und immer wenn ich es ansehen werde, sollte ich an ihn denken. Und dann war Papa weg. Wir blieben mit Mama allein.	Vogel als Erinnerung	Symbol des Vogels als Erinnerung

Proband_in: 20
Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Samstag		
1 2 3 4 5 6	Es war 10 Uhr 10. Der Wecker <u>began</u> zu klingeln. Alles war noch still, weil es ein Samstag war. Die Straße war komplett leer. Mein Vater stand auf und ging in die Küche. Meine Mutter und ich blieben im Bett. Ich wollte nicht aufstehen. Das ganze war ein bisschen merkwürdig. „Warum müssen wir so früh aufstehen?“ sagte ich mir. „Es ist ja Samstag, heute gibt es keine Schule, heute sollte auch Papa nicht in die Arbeit gehen...“		Wochenende
7 8 9	Als ich in die Küche kam, sah ich einen Koffer. Einen halbgepackten Koffer, der mit Sachen meines Vaters gefüllt war. Ich verstand es nicht. „Wohin geht er?“ <u>... fragte</u> ich mich selbst, fand aber keine Antwort.	Koffer als Indiz für nahenden Abschied; Nicht-Verstehen des Kindes	
10 11 12 13 14 15 16	Auf dem Tisch war eine Kanne Tee. Er war noch heiß, also goss ich mit eine Tasse. Neben der Kanne lagen ein paar Bilder. Ich sah ein großes Schiff. Es war <u>wirlich</u> sehr schön. Meine Mama machte mir etwas zu essen. Plötzlich merkte ich, dass unser Familienfoto fehlte. Ich hab meine Mama gefragt: „Wo ist denn das <u>Photo</u> ?“ Sie gab mir aber keine Antwort, sie zuckte nur mit den Schultern und sagte mir, ich solle mich beeilen.	Fehlendes Familienfoto als Indiz für Veränderung	
17 18 19	Wir zogen uns gut an und gingen hinaus. Es war eiskalt da draußen. Wir gingen und gingen, immer weiter und weiter. Es war sehr dunkel, und ich hatte stets ein Gefühl, dass uns jemand folgt. En Gespenst, das uns teilen wollte.	Bedrohung draußen, als wolle sie die Familie teilen	Familienglück in Gefahr
20	Ich war aber in Sicherheit, weil ich mit meinen Eltern war.	Sicherheit mit der Familie	Familie / Sicherheit
21 22 23 24	Wir kamen am Bahnhof an. Ich wusste, dass mein Vater weggeht. Ich hielt seine Hand und war traurig, sehr traurig. Der Zug fuhr ein. Es war die Zeit. Er hob den Hut und zog einen <u>Papierschwan</u> heraus. Er gab ihn mir und umarmte mich. Er umarmte auch Mama und stieg in den Zug ein. Und dann war er für immer weg.	Vogel als Abschiedsgeschenk; Abschiedsschmerz	Abschiedsschmerz

Proband_in: 21
Perspektive: Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Da es sich nicht um eine Erzählung handelt, finde ich es nicht nötig dem Schreiben einen Titel zu geben.		
1 2	Die Bilder zeigen auf sehr lebendige Weise schicksalhafte Momente aus dem <u>leben</u> einer Familie.		Familie
3 4	Solche Bilder waren zur Zeit der industriellen Gesellschaft im Westen nichts <u>ungewöhnliches</u> .		Industriegesellschaft
5 6	Tatsächlich sind solche Bilder in unserer Zeit auch für die <u>dritten</u> Welt typisch geworden.		„Dritte Welt“
7 8 9 10 11	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 <u>größere</u> Ersparnissen, noch mit einer Möglichkeit in <u>ihrem</u> Gegend eine neue Stelle zu finden.		Wirtschaftskrise
12 13 14	Oftmals war <u>das</u> einzige Lösung eine Auswanderung (oft nach Amerika). Oftmals war das der Brotgewinner, der als einziger Mitglied der <u>Damille</u> der Ort verlassen hat, da das Geld nur für ein Ticket reichte.	Migration aufgrund von Wirtschaftlicher Not	Migration aufgrund von Wirtschaftlicher Not
15	Man erwartete, <u>daß</u> der Rest der Familie würde später <u>nachkommen</u> .	Familiennachzug	Familiennachzug
16 17 18 19 20 21	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 <u>ein</u> Insel der Seligen in einer Unsicheren Zeit sein. Ein Bild hab ich vor sich, wo der Vater vorm Herd sitzt und die Pfeife raucht und den Abendblatt liest. Die <u>kleine</u> Kinder spielen sich herum und die Mutter strickt einen Pullover. Es ist ein ruhiger, liebevoller Ort. Das wird durch Krise zerstört. Trotzdem ein		Heimat
22 23	<u>ein neues</u> Land kann ein neues Heim anbieten. Und diese Hoffnung macht die Trennung ertragbar.		
24 25 26	Man spürt, <u>daß</u> die Bilder vielleicht mit <u>dem</u> Absicht ausgewählt worden sind, uns an jetzige Flüchtlingskrise zu erinnern. Man spürt Mitleid, aber man kann die Parallelen <u>allzuviel</u> übertreiben.		„Flüchtlingskrise“
	Schönen Tag!		

Proband_in: 22
Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Alptraum		
1	Ich heiße Anna, bin sieben Jahre alt und wohne mit meinem Vater und meiner Mutter	Familie	Familie
2	in der Nähe von London.		England
3 4 5	Unser Haus ist sehr alt und klein aber wir haben nicht viel Geld, aber wir sind glücklich. Mein Lieblingsort ist die Küche, weil sich dort immer eine gute Zeit mit Mama verbringen kann.	Glückliche Kindheit trotz wenig Geld; Küche als Lieblingsplatz	Familienglück
6 7	Normalerweise bleibe ich bis spät in der Küche mit ihr, aber heute hat sie gesagt, dass ich schlafen gehen muss. Ich verstehe es nicht.		Nicht-Verstehen des Kindes
8 9 10 11	Ich kann nicht schlafen und ungewollt höre ich das Gespräch zwischen ihr und Papa. „Alles wird gut, ich schicke euch jeden Monat etwas Geld. Und wenn ihr genug Geld habt, könnt ihr mit mir kommen.“ sagt mein Papa. Ich verstehe es immer noch nicht, wohin sollten wir gehen?		Familiennachzug
12 13 14 15	„Ja, ich <u>weiss</u> , wir kommen so schnell wie möglich, aber wir werden dich vermissen und du wirst <u>soweit</u> weg von zu Hause sein...“ Ich glaube, dass Mama weint. „Ich werde euch auch vermissen, aber es gibt keine Option mehr.“ Ich schreibe euch jede Woche.“ Papa klingt sehr sicher aus, aber Mama nicht.	Abschiedsschmerz	Abschiedsschmerz
16	„Nimm dieses Bild mit, so werden ich und <u>anna</u> immer mit dir sein.“	Familienfoto als Erinnerung	Familienfoto als Erinnerung
17 18	Und plötzlich ist alles schwarz, ich träume von einem Monster, das mich durch die Straßen unserer kleinen Stadt verfolgt.	Alptraum über Monster, das die Familie verfolgt	Alptraum / Monster
19 20 21 22 23 24	Es ist sehr früh und meine Mama weckt mich auf. Ich gehe in die Küche und frühstücke. Während des Frühstücks, sehe ich einen Koffer, er ist der Koffer meines Vaters. „ <u>Anna</u> wir müssen gehen“, sagt meine Mama, „sonst wird dein Vater seinen Zug verpassen“. Ich sage nichts und gehorche ihr. Ich gebe meinem Vater seinen Koffer und wir gehen auf die Straße. Dort merke ich, dass mein Alptraum sich verwirklicht hat. Es gibt ein Monster, das uns durch die dunklen Straßen verfolgt.	Alptraum wird Wirklichkeit	
25 26	Am Bahnhof gibt mir mein Papa einen Papiervogel. „Sei ein gutes Mädchen, Anna“ sagt er.	Vogel als Abschiedsgeschenk	Vogel
27	„Aber wohin gehst du?“ frage ich. „Ich gehe nach Amerika,	Vater migriert nach Amerika	Amerika
28 29	aber du und deine Mutter wird später kommen, so wir werden wieder zusammen sein, mach dir keine Sorge.“		Familiennachzug
30 31 32 33 34	„Aber wie gehst du nach Amerika?“ „Ich muss zuerst diesen Zug nehmen und morgen nehme ich noch ein Schiff. Dieses Schiff heißt Titanic und es ist das <u>größte</u> Schiff der Welt, unglaublich, oder?“ „Aber ich sehe dich nicht mehr.“ „Doch! Nächstes Jahr kommt du und deine Mama mit mir, das ist ein Versprechen und man darf kein Versprechen brechen“.		Titanic
35 36 37	Ich habe nichts mehr gesagt, aber irgendwie habe ich ein schlechtes Gefühl. Mein Papa nimmt den Zug und verschwindet und meine Mama und ich gehen nach Hause. Das Monster ist immer noch da und unser Alptraum ist angefangen.	Mutter und Tochter kehren alleine zurück, das Monster ist weiterhin da, der Alptraum besteht.	Alptraum / Monster

Proband_in: 23
Perspektive: Mädchen

	Text	Generalisierung	Reduktion // Deutungsmuster
T	Titel: Amerika		
1 2 3 4	Als ich meinen Vater zum letzten Mal sah, war sein Weggehen schon seit ein paar Tagen in der Luft zu empfinden. In unserem kleinen Zimmerchen war es leerer als gewöhnlich. Nur am Boden lag ein alter Koffer <u>geladet</u> mit der Kleidung meines Vaters, die ihm nur zur Hälfte füllen schuf	Abschiedsstimmung; Koffer als Indiz für nahenden Abschied	Abschiedsschmerz
5 6 7 8 9 10 11	Meine Mutter sagte seit zwei Tagen kaum ein Wort, nur sah meinen Vater stets an, als ob sie sich sein Gesicht möglichst am besten merken wollte. Wenn er nicht in der Sicht war, räumte sie geistlos den Raum immer wieder und glättete meine Zeichnungen an der Wand. Als der Morgen kam, weckte mich gespannte Stille auf. Mutter stellte vor mir geplatze Schüssel mit Suppe von vorgestern vorsichtiger als wie vorher. Meinem kindlichen Verstand war es klar, dass sie für lange her unsere Einzige bleiben wird.		
12 13 14	Während Essen <u>beobachtet</u> ich ein dunkles Quadrat an der Wand, das bisher unser Familienfoto vor der Sonne geschützt hat. Der Koffer verschluckte sie, genau wie er im Kurzen ach meinen Vater sollte.	Fehlendes Familienfoto als Indiz für nahenden Abschied	Familienfoto als Indiz für nahenden Abschied
15 16 17	Der Morgen war kalt und still. Ja still wie die Ruhe vor dem Sturm. Das Versprechend er angehenden schlechten Zeit umarmte die Stadt von allen Seiten wie die Greifarme eines riesigen Kraken.	Kraken als Synonym für schlechte Zeit	Kraken als Synonym für schlechte Zeit
18 19 20 21	Am Bahnhof standen Leute mit geschundenen Gesichtern und mit leeren Blicken hielten fest abgeriebene Stücke Papiers. Nur Mein Vater lächelte mich an und zog einen Papiervogel aus dem Hut. Er reichte mir ihn flüsternd: „Ich bringe dir einen echten mit goldenem Käfig.“	Vogel als Synonym für besser Zeiten	Vogel
22 23 24	Er küsste meine Mutter und zog seine Hand aus unserer heraus. Und da war er im verschwindenden Zug mit kleinem <u>Papierchen</u> , das uns bessere Zukunft sichern sollte.		Hoffnung bessere Zukunft

Qualitative Inhaltsanalyse zur zweiten Textstelle

Proband_in: 02b

Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Titel: Der neue Anfang		
1 2 3 4 5 6 7 8	Es geschah in der Zukunft im Jahr 2877 in Japan. An einem Morgen erwachte ein junger Mann in seinem Bett. Ein nettes Tier kam durch das Fenster seines Zimmers geflogen und setzte sich auf sein Bett. Es wollte mir <u>Kanebo</u> , so hieß der Mann, spielen. Im Jahr 2877 war alles ganz anders in der Welt: es entstanden neue Tiere, die man im Jahr 2017 nicht kannte. Das passierte wegen der zahlreichen Genmanipulationen, wodurch auch viele Tierarten ausgestorben waren und viele Menschen schwere Krankheiten bekamen. Aber im Jahr 2877 haben sich alle in der Welt mit der vorhandenen Situation abgefunden und führten das einfache Leben weiter.	Zukunftsszenario in Japan, nach Aussterben der „alten“ Bevölkerung gibt es neue Tierarten	Zukunft / Japan
9 10	Unser Held, <u>Kanebo</u> , stand auf, duschte sich, rasierte sich, zog sich an und ging draußen.	Morgenritual	Morgenritual
11 12 13 14 15 16	Er hatte einen Stadtplan mit, damit er sich nicht verirrt. Das nette Tier, das ihn geweckt hatte, ging mit ihm. Es war lustig und schaute auf <u>Kanebo</u> mit großen leuchtenden Augen. Das Tier hatte vier Beine, einen langen Schwanz und konnte schnell laufen. <u>Kanebo</u> ging ins Zentrum der Stadt zum Bahnhof. Dort wollte er das fliegende Schiff nehmen. Er kannte sich nicht gut aus, deshalb schaute er immer in den Stadtplan.	Beschreibung des Tieres, Stadtplan zur Orientierung	Orientierung / Fremdsein
17 18 19 20 21 22 23 24	Bald erreichte er den Bahnhof. Auf dem <u>Bahnsteig</u> standen viele Menschen und einige kleine Tiere liefen an ihm vorbei. Alle warteten auf das Schiff. Das Tür von <u>Kanebo</u> begann mit dem Tier der daneben stehenden Frau zu spielen. <u>Kanebo</u> bemerkte das und redete die Frau an, die gerade ein Buch las. <u>Kanebo</u> fragte die Frau, wo er die Fahrkarte für das fliegende Schiff kaufen konnte. Die Frau zeigte ihm einen Fahrkartenautomaten und erklärte, wie er die Fahrkarte kaufen konnte. So kaufte <u>Kanebo</u> mit Hilfe der freundlichen Frau die Fahrkarte. Die Frau sagte ihm auch dass er noch 3 Minuten bis der Anfahrt des Schiffes hatte.	Der Protagonist macht Bekanntschaft mit der Frau, die ihm hilft, den Fahrkartenschalter zu bedienen	Orientierung / Hilfsbereitschaft
25 26 27 28 29 30	Bald landete das Schiff und die Fahrgäste durften einsteigen. <u>Kanebo</u> stieg mit seinem Tier ein und der Schaffner kontrollierte seine Fahrkarte. <u>Kanebo</u> nahm Platz und plötzlich sah er daneben die Frau, die ihm auf dem Bahnsteig geholfen hatte. Sie begannen zu sprechen. <u>Kanebo</u> zeigte der Frau seinen Ausweis und erzählte, woher er kam. Die Frau war sehr überrascht weil sie aus der gleichen Stadt in Japan stammte. Sie zeigte <u>Kanebo</u> ihren Ausweis: sie hieß <u>Minako</u> .	Schaffner kontrolliert die Fahrkarte; die Frau und der Protagonist kommen aus dem gleichen Ort, Zeigen der Ausweise	
31 32 33	Dann erzählte <u>Minako</u> ihre traurige Geschichte. Als sie noch ein kleines Mädchen gewesen war, hatte sie gewollt in der Schule zu lernen. Sie hatte viel gelesen, weil Bücher ihre besten Freunde gewesen waren. Sie hatte keine Eltern und blieb von der	Analepse: Frau erzählt ihre Geschichte; sie war Waisenkind; Das Lesen war verboten	Waisenkind
34 35 36	Kindheit an im Waisenheim. Der Leiter des Waisenheims wollte aber nicht, dass <u>Minako</u> Bücher las und nahm ihr ihr Lieblingsbuch weg. Der böse Mann verschloss es in der Schublade in seinem Büro.		
37 38 39 40	Die arme <u>Minako</u> sollte von früh bis spät in einer Fabrik arbeiten und am Ofen stehen. Sie sollte mit der Schaufel die Kohlen aus dem Ofen <u>rausgraben</u> und den Schornstein fegen. Das war sehr kompliziert und <u>Kanebo</u> weinte jeden Tag. Aber eines Tages <u>verstand</u> sie, dass sie für ihr Glück kämpfen sollte.	Zwangsarbeit; Frau entschließt sich zur Flucht	Zwangsarbeit
41 42 43	Sie öffnete mit der Schaufel die Tür des Büros vom Leiter des Waisenheims, nahm ihr Buch aus der Schublade und lief weg. Voll Angst versteckte sie sich im Waggon eines Zuges. Der Zug fuhr sie weg in die neue Welt, so sie hoffte, glücklich zu werden.	Flucht in die „neue Welt“	Flucht

Proband_in: 03b
Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Titel: Wegweiser Tiere		
1	Ein Urlauber heißt Timo. Er schläft im Zelt, der sich neben einem Fluss befindet.	Ein Urlauber schläft im Zelt	Urlaub
2	Während er tief schläft, taucht eine Schnecke aus dem Fluss, auf den schlafenden Timo zu. Das Wasser bewohnende Tier steigt auf die Bettwäsche mit denen Timo vor die Kälte schützte. Plötzlich wacht er auf. Er sieht das Tier weglaufen und es ist schon am Fensterbrett angelangt. Timo überlegt sich, was zu tun wäre.	Schnecke weckt den Protagonisten	Tier
6	Schnell geht Timo unter die <u>Douche</u> , dann rasiert sein Bart, zieht sich ein Hemd und seinen schönen schwarzen Anzug und seine <u>dazupassenden</u> Schuhe an.	Beschreibung des Morgenrituals	Morgenritual
8	Unerwartet findet er viel Geld in seinem Wohnzimmer und daneben einen auf einer von ihm unbekannten Sprache geschriebenen Brief. Timo beginnt zu lesen und plötzlich taucht die Schnecke wieder auf. Das Tier übersetzt ihm, was im Brief steht.	Protagonist findet Brief in einer fremden Sprache, den die Schnecke übersetzt	fremde Sprache
11	Daraus ist ihm ein Auftrag zuteil gegeben, er soll in eine Moschee die von seinem Zelt 5 km entfernt ist. Er macht sich auf dem Weg und die Schnecke begleitet ihn.	Auftrag, in die Moschee zu gehen	Koran
13	Timo befindet sich in der Moschee, zu der er begleitet wurde und er liest nochmal den Brief und die Übersetzerin erfüllt ihre Aufgabe weiter. Timo zieht aus der Moschee heraus, es ist dunkel aber die Mondstrahlen leuchten die Menschen die vor der Moschee stehen. Timo hat den Brief in der Hand und seine treue Begleiterin und Übersetzerin hört genau zu, was er den Menschen erzählt, nämlich von seinen Erlebnissen.	Protagonist liest den Menschen aus dem Brief (Koran) vor; die Schnecke übersetzt	Prophet
19	Da gibt es andere Tiere aber die Übersetzerin ist besonders leuchtend (<u>unleserlich</u>). Eines von den anwesenden Tieren tritt auf die Schnecke zu, sie unterhalten sich. Das weitere Tier gehört einer Frau, die einen Koran in der Hand hat. Die Schrift im Koran und in Timos Brief ist ähnlich.	Mann macht Bekanntschaft mit der Frau; Sie hat einen Koran in der Hand; Identifikation der Frau durch Schrift	Koran
23	Die Frau hatte auch von ihrem Tier, diese Schrift zu deuten, nicht nur das sondern auch die Schrift herzustellen. Die Frau erklärt Timo alles. Timo soll dies erlernen und zu weiteren Menschen kommen um ihnen den Inhalt zu verkünden! <u>Soviele</u> Menschen kommen und lernen auch die Schrift zu verstehen und zu deuten. Die Übersetzerin bleibt die treue Begleiterin. Timo wird zu einem Imam und arbeitet mit der Frau zusammen. Diese erklärt Timo, dass sie eine Freunde in dem Ort war. Weiterhin lesen die beiden den Koran zusammen und daraus erhalten sie verschiedene Aufgaben, die sie weiter erfüllen sollen.	Mann und Frau arbeiten zusammen um die Botschaft des Korans zu verbreiten	Prophet/Koran
31	Die Frau errichtet einen Kamin, damit sie Feuer machen können, denn es war kalt. Die beibringen. Die beiden Tiere bleiben ihre treuen Begleiter.	Frau errichtet Kamin um sich zu wärmen können	Feuer um sich zu wärmen

Proband_in: 04b
Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Unsere Geistestiere		
1	Jeder von uns besitzt einen Schutzgeist, auch wenn er/sie sich nicht seines Daseins bewußt sein möge. Sie sind mit uns geboren, und begleiten unser ganzes Leben lang bis unserem Tod. Am Anfang haben sie keine erkennbaren Züge – sie sehen wie kleine Wölkchen aus Dampf aus, die der leiseste Hauch zerreißen könnte. Aber je mehr wir wachsen, desto deutlicher und fester werden ihre Gestalten. Denn sie spiegeln nur in sinnlicher Form die Entwicklung unseres eigenen inneren Lebens. Der Schutzgeist <u>Herrens</u> Beil hatte zwei höhnische dumme kleine Augen und einen großen Mund mit einer langen Schlangenzunge, weil er ein oberflächliches und vorschnell urteilendes Klatschmaul war. Einen Tag musste er notgedrungen eine gefährliche Reise antreten, die ihn aus der Gemütlichkeit und ahnungsloser Privilegien seines Lebens herauszog.	Tier als Schutzgeist, das unsere Persönlichkeit widerspiegelt	Schutzgeist
12	Herr Beil hatte bis dann ein einfaches Leben. Er tat, was er gelehrt worden war, und er liebte es. Er verdiente mehr als er brachte, und besaß seine eigene Wohnung. Jetzt mußte er alles verlassen und sein Schutztier lachte ihn wie sein Schicksal aus.	Beschreibung der Umstände des Protagonisten / Ausbruch aus dem Alltag	Alltag
15	Er kannte nur die <u>Stadviertel</u> , wo er wohnte und arbeitet, und daher verlief er sich kurz nach seiner Abfahrt. Im Hauptflughafen musste er eine Frau, die ein Buch laß, um Hilfe bitten	Protagonist verläuft sich und muss Frau um Hilfe bitten	Fremdsein / Orientierung
18	Ihr Geistestier hatte die Form einer Eule mit Kaninchenohren, denn sie eine sehr weise und scharfsinnige Person war. Zufällig fuhr sie zu demselben Ort, wohin er musste, so sie half ihm beim <u>Kartenkaufen</u> und sie stiegen in dasselbe Dampfschiff zusammen ein	Beschreibung des Geistestieres der Frau; sie hilft Protagonisten beim Kartenkauf	<u>Hilfsbereitschaft</u>
22	Auf dem Schiff wurden ihre Pässe kontrolliert und, als er sich ihr Photo anschaute, konnte Herr Beil die Angst in ihren Augen spüren.	Passkontrolle	Pass
24	In einem Augenblick sah er vor sich die Geschichte ihres früheren Lebens. Es war <u>schröcklich</u> , voller Hunger und gezwungene Arbeit.	<u>Analepse</u> : Zwangsarbeit & Hungersnot	Zwangsarbeit
26	An jenem Tag veränderte sich die Figur seines Schutzgeist ein bisschen. Von dann an hat er nicht mehr höhnisch und nicht mehr so dumm gelächelt.	Schicksal der Frau führt zur Veränderung des Charakters des Protagonisten	Schutzgeist

Protagonist_in: 06b

Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	/		
1 2 3 4 5 6	Der Mann ist angekommen in einer Stadt, er war Tagen lang mit dem Zug gefahren aber jetzt ist er da. Immer noch auf seiner Reise, aber nicht mehr so weit entfernt von seinem Schiff. Mit diesem Boot wird er zu Amerika fahren und wird er, oder hofft er, eine bessere Zukunft haben. Anscheinend kann man in Amerika schnell reich werden, das ist zumindest was er von jeden hört. Gold kann man überall finden und Pflanzen wachsen so schnell weil die Boden so fruchtbar ist.	Anschluss an Teil 1: Mann wird nach Amerika fahren	Amerika
7 8 9 10 11	Der Mann <u>traumt</u> , er ist in den Wolken, aber dann plötzlich ist dort ein Tier. Er weckt auf und das Tier ist immer noch da. Es sieht komisch aus, als ob es nicht von hier ist, fremd, wie seine Reise. Nachher duscht er sich, er rasiert sich, sieht seine Kleidung und Schuhe an. Ein neuer Tag fängt an, in der neue fremde Stadt. Er zählt sein Geld und schaut auf seiner Katze. Wo muss er hin? Aber dann hat er es gefunden	Protagonisten weckt ein fremdes Tier, Orientierung mit Stadtplan in der neuen Stadt	Fremdheit / Orientierung
12 13 14 15	Er ist in dem Hagen. Er kriegt sein Ticket. Sein Schiff wird in drei Stunden losfahren sagt die Frau. Er wartet zusammen mit viele anderen Reisende auf seinem Schiff. Und nach zwei Stunden ist es in dem Hafen. Es ist riesig. Und er hat sich hin gesessen auf dem Boot.	Protagonist wartet am Hafen	Hafen / Schiff
16 17	Neben ihm <u>saß</u> eine Frau, auch sie hofft auf eine bessere Zukunft.. Vorher hat sie in einem Fabrik gearbeitet, der Arbeit war sehr hat.	Frau hofft auf eine bessere Zukunft	Zwangsarbeit
18	Sie ist geflüchtet und hier hergekommen.	Flucht	Flucht
19 20	Zusammen suchen sie nach ein besseres Leben. Sie sind mit dem gleichen Ziel auf dem Schiff gekommen.	Mann und Frau sind auf der Suche nach einem besseren Leben	Hoffnung auf eine bessere Zukunft

Proband_in: 07b

Perspektive: Mann

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Das Leben des Unterwassers		
1 2	In 2220 leben die Menschen unter dem Wasser. Die Zeit zeit die Zukunft aber das <u>Lebensstyle</u> ist auch in der Zukunft oder nicht.	Beschreibung der Zukunft	Zukunftsszenario
3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	Ich bin Bob. Ich lebe in Kiki. Kiki ist ein Land, das unter dem <u>Wasser</u> ist. Ich bin 30 Jahre alt. Jeden Tag stehe ich früh auf, dusche ich, rasiere mich, ziehe mich neue Kleidungen an und gehe ich los. In Kiki Leben ist ein bisschen anderes. Wir sollen jeden Tag neues Fahrplan kaufen. Und wir leben mit dem Tiere. Ca. jede hat eigenes Tier. Sie sind nicht Hund, nicht Katze, sie sind Haustier auch. Mein Haustier ist Lili. Es ist mein Freund und es ist immer bei mir. Heute wird noch ein normaler Tag oder es ist nur meine Meinung. Lili ist um 7 Uhr bei mir. Ich soll aufstehen. Ja, ich bin aufgestanden. Wie jeden Tag, ich habe geduscht, mich rasiert,..., und habe heutige Fahrplan gekauft. Ich sollte zum Arbeit fahren. Jeden Tag neue Fahrplan, puff... Das <u>gesetz</u> wurde von der Regierung schon bestätigt. Ich sollte heute mit dem <u>Buifzug</u> fahren. Der <u>Buifzug</u> ist ein Kraftfahrzeug, sie fahren im Wasser und brauchen Dampfkraft. Sie haben große Propeller.	Beschreibung des Alltags in der Zukunft	Alltag / Zukunft / Verkehrsmittel
15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	Wenn ich auf den <u>Buifzug</u> am Bahnhof gewartet habe, hat Lili mit ein andere Tier sprechen begonnen. Weibliche Tier hatte eine weibliche Besitzerin. Wir haben begrüßt. Ich hängte in meinen Hand mein Fahrplan aber in ihrem Hand gab es ein Buch. Sie war sehr neugierig und sofort hat mich gefragt, „wohin fährst du? Was ist dieser Plan, wie ist dieser Plan? Hast du schon Ticket gekauft? Weißt du diese Ticketmaschine? Ich kann für dich ein Ticket kaufen? Schau hier dein Ticket und du sollst bis um 3 Uhr warten. Es ist auch meinem <u>Buifzug</u> .“ Sie war sehr <u>sympathisch</u> . Ich dachte,, dass sie wirklich sprechen <u>unleserlich</u> und ich habe ganze Reise sie gehört. Es war ca. um 3.00 Uhr und unsere <u>buifzug</u> ist langsam beim Hof gekommen. Wir haben unsere Tickets gezeigt. Und wir haben ein Sitzplatz gefunden.	Protagonist macht Bekanntschaft mit der Frau, sie hilft ihm beim Bedienen des Fahrkartenautomaten	Hilfsbereitschaft
25	Und das Thema war plötzlich unsere <u>Kinderheit</u>	<u>Analepse</u> : Kindheit	Kindheit
26 27 28 29	Sie hat ihre <u>Kinderheit</u> bisschen erklärt, früher war die Frauen's Buchlesen <u>verbote</u> . Und einmal wenn sie Buch gelesen hat, hat ein Freund sie gesehen, dann ruft er sofort Polizisten. Sie sollte im <u>Gefängnis</u> bleiben und <u>nacher</u> für Strafe sollte sie im <u>Buifzug</u> arbeiten.	Frauen war das Lesen verboten; Zwangsarbeit war die Strafe	Bücherverbot / Zwangsarbeit
30 31 32	Aber dieser Arbeit war wirklich sehr schwer und sie dachte lange Zeit fliehen. Und ein Tag hat sie es probiert und geschafft. Es war sehr interessant, dass sie ihr Buch auch mitgenommen hat.	Flucht	Flucht
33 34	Jetzt ist nachdem diese Geschichte 15 Jahre geworden. Sie lacht gerade und überall liest ihr Buch. Sie ist sehr klug und fleissig. Warum die Frau Grenze haben? Oder was		Frauenrechte
35	konnte im 15 Jahre ändern?		

Proband_in: 08b
 Perspektive: Mann

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Das Erlebnis des Spirits		
1 2 3 4 5 6 7	Unsere Welt ist einzigartig. Wir haben eine spezielle Verbindung mit unserer Geisterwelt. Ich habe immer davon gehört, dass wenn es deine Zeit ist, wähle einen Spirit dich aus. Man weißt nie wann das passieren würde. Oft fang es in der Mittel-Zwanzigern, aber manche könnte sogar als Kind ihres Spirit schon treffen, andere gingen ihr ganzes Leben und werden nie von einem Spirit kontaktiert. Diesen Spirits sind beliebig zu unserer Kultur und unserem Leben. Sie helfen uns durch die verschiedenen Probleme, Lebenskrise, oder wichtige Momente in unserem Leben.	Menschen haben Verbindung zur Geisterwelt; Schutzgeister helfen in schwierigen Momenten des Lebens	Schutzgeist / Spirit
8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	Ich habe ein gutes Leben mit wenigen Schwierigkeiten. Als ich ein Morgen aufwachte, war ich total begeistert. Genau am Ende meines Bett stand einen Spirit. Er war komisch mit einem großen Kopf und gekräuselten Schwan. Die ganze Zeit dachte ich: „Wie könnte das möglich sein?“ „Warum jetzt?“, „Es gibt doch keine Probleme in meinem Leben.“ Dann hörte ich es: „Du musst deinen Spirit erfolgen, sonst gibt es lebenslang Pech bis du und deinen Spirit beide verdorren.“ in der Stimmung meines Großvaters. Diese Spruch hat mich früher als ich Kind war immer beigebracht. „Du musst dir ganz gut zu hören, was deinen Spirit versuchte dir zu erzählen.“ Pfff.. leider reden die nicht, aber irgendwie verstehe ich was diesen kleinen kalkopfigen Maus mir erzählt. Sofort mache ich mich bereit.	Unterbrechung des Alltags mit Auftauchen des Spirits	
18 19 20	Ich dusche mich unleserlich danach rasiere meines Gesichts. Ich ziehe meinen besten Anzug an nehme ein bisschen Bargeld mit und versuchte meine Weg auf der Landkarte zu finden. Meine Reise bringt mir zu einer Flugschiffswert	Beschreibung des Morgens; Orientierung mithilfe des Stadtplans	Orientierung
21 22 23 24 25 26 27 28 29	Dort treffe ich eine andere Frau und ihren Spirit, der ein ähnliches Aussehen wie eine Eule hat. Ich zeige diese Frau welche Flugschiff ich mit fahren wollte und sie drückt mir eine Fahrkarte aus. Glücklicherweise musste ich nur zwanzig Minuten warten bis unser Flugschiff landet. Diese Flugschiffe sind so glänzend wie sie durch die Luft fliegen. Nach einen paar Minuten wir meine Karte antworten und dann bin ich von dem Kapitän des Schiffes begrüßt. Er erklärt mich wo meine Sitz ist und ich läuft dorthin. Ich sehe gerade, dass die Frau neben mir auch einen Spirit hat. Ihr Spirit war ein bisschen anders als die von vorher. Der hat auch ähnliches Aussehen wie eine Eule, aber ähnlicher wie eine Kauz.	Bekanntwerden von Protagonist und Frau, auch die Frau hat einen Spirit, Einsteigen in das Flugschiff	Verkehrsmittel / Gemeinsamkeit durch „Spirit“
30 31 32	Diese Frau erzählt mir eine Geschichte von ihrer Tochter und wie sie von ihrer Haus entführte war. Sie erklärte danach, dass sie in einer Fabrik zu arbeiten erzwungen war.	Analepse: Frau erzählt die Geschichte ihrer Tochter: Entführung und Zwangsarbeit	Entführung / Zwangsarbeit
33	Die Mutter hatte völlig Angst für ihr Kind und denke, das sie jetzt weg gerannt ist.	Flucht	Flucht

Proband_in: 09b
 Perspektive: Frau

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	/		
1 2 3 4 5 6 7	<u>Traume</u> . Was sind sie eigentlich? Die unbeeinflussbare Kreation unseres Geist? Oder ganz im Gegenteil, das Produkt unserer Fantasie und Imagination? Ich weiß nicht aber ein ist mir sicher und zwar, da manchmal sind sie unsere einzige Sicherheit. Jede schwere Lebenslage, kann man dank Traumen überleben, denn sie uns die Hoffnung geben, dass alle später besser wird. Sie sind einfach die Eintrittskarten, zu den Idealwelten, wo es keine Probleme gibt. Die <u>Traume</u> verdanke ich viel dafür, dass ich noch lebe.	Traum als „Eintrittskarten zu den Idealwelten wo es keine Probleme gibt“	Traum
8 9 10 11 12 13	Ich heiße Nina Franz und bin am 31.09.1978 geboren. Bis zum 1991 habe ich ein ganz übliches aber vor allem glückliches Leben geführt, wie viele andere Mädchen meines Alters. Ich hatte auch ein paar gute Freundinnen, mit denen ich oft gespielt habe, was uns immer viel Spaß machte. Ich war so glücklich, und konnte nicht verstehen, warum manche Kinder so traurig waren. Wieviele sagten, ich hatte nichts zu vermissen	Biographisches Ausstatten der Protagonistin	Kindheit
14 15 16 17 18 19	1991 war ich gerade in der Schule, als ich es gehört habe. Meine Eltern sind in einem schrecklichen Autounfall gestorben. In einer Minute, war das Leben, wie ich es kannte zu Ende. Können Sie sich vorstellen wie schrecklich es für mich war? Meine Eltern, das wertvollste was ich hatte, sind gestorben und ich konnte sie nicht mehr sehen. Die Mutterliebe, die Umarmungen von Papa, die Sicherheit des Heims, das habe ich für immer verloren.	Verlust der Eltern bei einem Autounfall	Autounfall / glückliche Kindheit
20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	As ob es nicht genug schlimm wäre, sollte sich um mich mein Onkel kümmern, bis ich 18 Jahre alt werde. Um meine Situation zu verstehen, müssen Sie wissen, dass mein Onkel ein kaltblütiger und gefühlloser man war. Nur weil eine Fabrik in seinem Eigentum stand, dachte er, dass er der wichtigste Mensch der Welt war. Mein Aufenthalt bei ihm hat genau mit diesen Wörter begonnen: „Du, eine arme Würmchen, ich muss mich um dich kümmern, bis du 18 Jahre alt wird. Ich habe aber kein Geld für dich, so alles, was ich dir gebe, muss du verdienen“ „Ich bin aber noch zu <u>jund</u> zu arbeiten“ antwortete ich. „Kein Problem. Du wirst für mich, in meine Fabrik arbeiten“ murmelte er. „Es kann doch nicht so schlimm sein, wie es kling“ dachte ich, aber leider war es nicht der Fall. Jeder Tag musste ich hart arbeiten, entweder in Kesselschmiede oder musste ich das <u>unleserlich</u> kehren. Mein Zimmer war wirklich klein war etwa 6m2 groß und ich hatte nur ein kleines Bett. Das Essen hat mich immer zum Kotzen gebracht, aber das war mir egal, da ich nach dem Tag so müde war, das ich schnell <u>unleserlich</u> ,	Protagonistin lebt bei ihrem Onkel, der sie zur Kinderarbeit zwingt	Kinderarbeit
34 35	Der Schlaf bedeutete für mich die Ablösung von der unangenehme Realität. Ich habe immer <u>derselbst</u> Traum <u>getraunt</u> . Mit der Schaufel ausbrachte ich die Türen, die	Traum von Flucht	Traum von Flucht
36 37 38 39 40 41	immer aufgeschlossen waren, da mein Onkel dachte, dass ich weglaufen wollte. Er war aber nicht so nutzlos Maßnahme, muss ich sagen, da ich sicherlich weggelaufen hätte, wenn ich könnte. Nachdem die Türen offen waren, bin ich mit dem Zug nach Wunderlang gefahren, wo ich mein abgeschiedenen Vater trag. Zusammen sind wir dann mit dem Luftschiff <u>weitweg</u> , nach ein Land, wo es keine Probleme hab geflogen. Dieser Traum hat mir immer neue Energie gegeben, den nächsten Tag zu überleben.		
42 43 44 45	Also, wie sie <u>unleserlich</u> , mein Traum hat mir wirklich geholfen die ungewöhnliche Realität zu kämpfen. Hätte ich nicht <u>getraunt</u> , wäre ich jetzt sicherlich <u>todt</u> , da ich sicherlich Selbstmord begangen hätte. Also, immer wenn sie Probleme haben, träumen sie und alles wird mal besser.	Traum als Flucht vor Realität	Traum

Proband_in: 10
 Perspektive: beobachtender Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Abenteuer in Metropolis		
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Am Himmel verbreiteten sich Wolken, die sich nach und nach in eine seltsame außerirdische Kreatur verwandelten. Diese war eine Mischung von Maus und Eidechse. Sie legte sich auf das Bett von Heinrich, der gleich erwachte. Erstaunt erkannte er den <u>Schlibitz</u> , der seine Kinderträume gespuht hatte. Der <u>Schlibitz</u> sah zum Fenster hinaus nach einem fliegenden Schiff. Heinrich duschte und rasierte sich in Anwesenheit des Spuks. Dann kleidete er sich und zog die Schuhe an. Er versicherte sich, ob er Geld genug hatte, setzte seinen Hut auf, schaute auf den Stadtplan und ging vom <u>Schlibitz</u> begleitet in die Straße hinaus. Der Name der Stadt lautete Metropolis, welche schon früher als Rahmen eines Films von Fritz Lang gedient hatte. Diese Stadt lag im Land Utopia.	Protagonist wird von <u>Schlibitz</u> geweckt; Beschreibung des Morgenrituals; lebt in <i>Metropolis</i> im Land <i>Utopia</i>	Science-Fiction/ Metropolis
11 12	Die <u>Utopianer</u> sprachen eine merkwürdige Sprache, deren Buchstaben den <u>kirillischen</u> ähnelten	Sprache der <u>Utopianer</u> ähnelt dem Kyrrilischen	Kyrrilisch
13 14 15 16 17 18 19	Während Heinrich auf dem Kai, vor keilförmigen Zelten und von Bewohnern umgeben, den Plan durchschaute, flogen über allen Köpfen die durch <u>Propeler</u> getriebenen Schiffe, die der <u>Schlibitz</u> aus der Wohnung gesehen hatte. Diese <u>schließen</u> sich zwischen den Säulen einer <u>gigantischen</u> Brücke und die Spitze der Zelte. Der <u>Schlibitz</u> plauderte mit einer <u>Kerschlitze</u> , einer Art von Uhu mit doppelspitzem Schädel. Heinrich näherte sich einer wartenden Frau und fragte sie, wie man einen Fahrschein lösen könne.	Beschreibung der Stadt; Kennenlernen der Frau durch Tier	Orientierung
20 21	Unter der Licht der Laterne wurden die Züge ihrer Gesichter präziser und dem Leser fiel auf, dass sie diejenigen von Asiaten waren.	Frau ist Asiatin	Asiatin
22 23 24 25 26	Aus einem Automaten holte die Frau, nachdem sie eine Nummer eingegeben hatte und einen Hebel betätigt hatte, einen Fahrschein, den sie Heinrich hinreichte. Ein Luftschiff landete, Heinrich und <u>Schlibitz</u> stiegen ein und ein Schaffner entwertete die Fahrscheine. Heinrich und die Frau, namens Adele, nahmen Platz nebeneinander, die <u>Kerschlitze</u> auf dem Schoß Adeles.	Bedienen des Fahrkartenautomaten, Mann und Frau steigen ein	Verkehrsmittel / Luftschiff
27 28 29	Heinrich und die Frau, namens Adele, nahmen Platz nebeneinander, die <u>Kerschlitze</u> auf dem Schoß Adeles. Heinrich unterhielt sich mit seiner Partnerin und zeigte ihr seinen Ausweis.	Unterhaltung der Protagonisten, Mann zeigt der Frau seinen Ausweis	Ausweis
30 31 32 33 34	Adele tat umgekehrt dasselbe und erzählte ihm ihre Geschichte. Ihr Vater habe sie beim Lesen eines nicht geeigneten Buchs überrascht und dafür bestraft. Sie habe sie <u>gezwungen</u> , ihn in einem Keller zu begleiten, da mit einer Schaufel einen Heizkessel voller Kohlen zu füllen und mit einem Besen die Schornsteine zu schüren. Unzählige Heizkessel stünden einer runden hohen Mauer ringsherum und qualmten.	<u>Analepse</u> : Vater bestraft Tochter mit Zwangsarbeit aufgrund des Lesens eines <i>nicht geeigneten Buches</i>	Zwangsarbeit / Zensur (?)
35 36 37 38	Nachdem sie in ihre Zelle zurückgeführt worden sei, habe sie geweint und beschlossen, zu fliehen. Sie habe mithilfe der Schaufel die Tür durchgebrochen, das Buch aus der Schublade <u>geholt</u> und sei hinausgelaufen. Sie sei in einem geöffneten Wagen eines Zuges eingestiegen, der qualmend nach einem unbekannten Ziel führe.	Flucht	Flucht

Proband_in: 11b
 Perspektive: Mann

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Eine neue Stadt		
1 2 3 4	Als ich heute in der Früh langsam aufwachte, erschien vor mir was unerwartetes. Ein kleines Tier, mit rauhhängender Zunge. Am Anfang <u>ware</u> ich schockiert, aber dann merkte ich das diese Kreatur süß und harmlos <u>scheinte</u> . Sie sprang dann auf dem Bett und auf das Fensterbrett. Vielleicht wollte sie mir deuten dass wir raus gehen sollen	Unterbrechung der gewohnten Ereignisse durch Erscheinen des Tieres	Tier
5 6	Also habe ich entschieden, mich in dieser unbekannten Stadt auf den Weg zu machen.		Fremde Stadt
7 8 9 10 11	Ich duschte mich, habe mich schnell rasiert, zog meinen schönen Anzug an, <u>nam</u> Geld und eine Karte und dann war ich schon auf dem Weg. Als ich auf der Straße herum ging, auf der Suche nach meinen Objektiv ging mir die Kreatur enthusiastisch nach. Die Stadt war groß und ich fühlte mich verschluckt. Ich wartete geduldig, aber relativ verloren auf den Zug.	Beschreibung des Morgenrituals; Verlassen des Hauses in der fremden Stadt, Mann fühlt sich verloren	Fremdheit
12 13 14 15 16 17	als auf einmal neben meinem Tier eine andere Kreatur erschien. Darauf sah ich gleich, dass es die Kreatur von einer Frau war. Sie sah friedlich aus, und war gerade am lesen eines Buch. Ich redete sie also an, um zu fragen wie diese komische Transportation <u>funktionierte</u> . Sie war gleich ganz freundlich und offen und zeigte mir gleich wie man ein Ticket kauft. Ich fragte dann in wieviel Minuten der nächste Zug kommen würde, und sie schaute gleich auf ihre Uhr und deutete: „Drei Minuten“	Frau hilft Mann beim Bedienen des Ticketautomaten	Hilfsbereitschaft / Orientierung
18 19	Es kam dann tatsächlich ein schwebendes <u>Schiff</u> und nach dem der Kontrolleur mein Ticket gestempelt hat, durfte ich rein	Ticketkontrolleur	Schwebendes Schiff / Verkehrsmittel
20 21 22	Wir saßen uns Alle auf eine Bank und ich fand an mehr mit dieser Frau zu reden. Sie fragte mich woher ich war, und so zeigten wir einander unsere Papiere. Auf ihrem <u>ausweis</u> sah sie ganz anders aus.	Gespräch zwischen Mann und Frau; Zeigen der Papiere	Ausweis
23 24 25	Als ich sie fragte was ihre Geschichte war, fing sie an zu erzählen. Als sie klein war, wurde ihr alles was ihr <u>gefiel</u> weggenommen. Sie würde <u>gezwungen</u> schwere Arbeiten zu machen, und das machte sie Tag und Nacht erschöpft	<u>Analepse</u> : Zwangsarbeit	Zwangsarbeit
26 27 28 29	Als Sie an eine Tag putzte, merkte sie das niemand aufpasste. Sie benutze die Gelegenheit um ihr Buch zu nehmen, in einen Zug zu steigen, und nie wieder zurück zu schauen. Ihre Geschichte rührte mich wirklich und ich fang also an, meine zu erzählen.	Flucht	Flucht

Proband_in: 12b
 Perspektive: Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Erstes Treffen		
1 2 3	Als der Mann <u>aufwach</u> , spürte er den unerklärlichen Drang abzureisen. Er konnte nicht mehr dastehen, im Land, wo er fünf Jahre im Krieg gekämpft hatte. - er musste einfach weg.	Mann wacht auf und entschließt sich aus dem Land zu fliehen, in dem Krieg herrscht	Krieg / Flucht
4 5	Er zog sich ein, wusch sich und machte sich auf den Weg zum Hafen. Der Mann war bisher dort nie gewesen und wusste nicht, wie man sich Fahrkarten kauft.	Mann macht sich auf den Weg zum Hafen, weiß nicht wie man Fahrkarten kauft	Verkehrsmittel / Fremdheit
6 7	Nach kleiner Zögerung fragte er eine junge Frau. Sie half ihm mit dem Automaten und die beiden kamen ins Gespräch, das nach dem Einstieg an Bord fortgesetzt wurde.	Frau hilft ihm; Gespräch zwischen Mann und Frau	Hilfsbereitschaft
8	Auf einmal kam der Mann zur Erkenntnis, dass seine eigene Tochter vor ihm stand.	Mann erkennt Frau als seine Tochter	Tochter
9 10	Sie erzählte, sie wie im Hinterland zur Arbeit gezwungen wurde und nicht mehr unleserlich konnte.	<u>Analepse</u> : Zwangsarbeit	Zwangsarbeit
11	Sie hatte geflohen mit nichts mehr als ihr Lieblingsbuch.	Flucht	Flucht

Proband_in: 13b
 Perspektive: Mann

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Mein erster Tag in der futuristischen Stadt		
1 2	Ein weißes Ding weckte mich morgen auf. Es bewegte sich und hatte seine Zunge außerhalb seines riesigen Kopf und riesigen Schwanz.	Protagonist wird durch „weißes Ding“ geweckt	„weißes Ding“
3 4 5	Durch das Fenster sah ich ein Schiff in der Luft. Ja, es flog. Ich ging zu duschen und rasierte mich. Ich zog mich an und stieg aus dem Zug hinaus. Bewusst war es mir schon, dass in einer futuristischen Stadt angekommen bin.	Beschreibung der futuristischen Stadt	Zukunft
6 7	Der Stadtplan war chaotisch, ich konnte nichts finden. Oh, ich hoffe, dass meiner Familie zu Hause alle gut geht.	Schwierigkeiten sich Zurechtzufinden, Heimweh	Orientierung/Fremdsein
8 9 10 11 12 13	Bei der Haltestelle, wohin die Schiffe <u>ankomm</u> , fand sich mein weißes Ding ein anderes weißes Ding. Das sah aus wie eine Eule. Ich fragte seine Besitzerin ob sie mir den Weg nach dem Zentrum sagen kann. Sie zeigte mir das Schiff, mit dem ich fahren soll, kaufte mir ein Ticket und sagte, dass sie auch dieselbe Richtung fährt. In drei Minuten kam das Schiff an. Ein komischer Kerl entwertete mein Ticket, dann setzte ich mich hin, mit meinem neuen Freund. Wir stellten uns einander vor.	Begegnung von Mann und Frau durch die „weißen Dinge“; Frau zeigt Mann den Weg	Verkehrsmittel / <u>Hilfsbereitschaft</u>
14 15 16 17	Die Frau erzählte ein grausame Geschichte aus ihrer Kindheit. Sie war in einer Zelle festgehalten. Sie hatte nur ein Buch mit ihr und nichts anderes. Sie war dazu gezwungen, jeden Tag eine zu putzen und mit Kohle zu füllen. Egal ob es zu heiß in der Nähe war oder es regnete.	<u>Analepse</u> : Gefangenschaft der Frau in deren Kindheit; Zwangsarbeit	Gefangenschaft / Zwangsarbeit
18 19	Einmal gab es die Möglichkeit weglaufen zu können. Sie nahm ihr Buch mit und floh mit einem Zug. Seitdem ist sie eine freie Frau.	Flucht	Flucht

Proband_in: 14b
 Perspektive: Mann

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Sehe ich nicht mehr schön aus?		
1 2 3 4 5 6 7	Ich <u>errinere</u> das ganz gut. Meine Frau war <u>schwange</u> . Ich machte, alle was ich konnte, ihr zu helfen. Sie konnte nicht essen, ging 5 mal pro Nacht ins Toilette und fühlte sich schlecht. Ein mal, in der <u>mitte</u> der Nacht, habe ich ihr Stimme gehört: Bub, Bub.. steht auf, ich brauche deine Hilfe". „Schatzi was ist mit dir!“ Habe ich <u>geschreit</u> . „Warum sprichst du so laut an mir!“ Sie ging zu dem Fenster und sagt „Ich brauche Aspirin, ich leid unter noch eine Auswirkung die Schwanges“	Schwangere Frau weckt den Protagonisten und verlang nach Aspirin	Schwangerschaft / Eheleben
8 9 10	Und so sie war: vier Beine, zwei Ohren, wie Haas-Ohren und eine grosse lange Schwanz. Aber ich kannte ihre Lächeln. „Liebst du mir?“ Sie fragte. „Ja, <u>natürlich</u> “ ich antwortete. „So hilf mir bitte“.	Beschreibung der Frau	
11 12 13	Wir beiden gingen zur Apotheke. Einen Nachteil von den <u>Sci-Fi</u> Zukunft ist der Mangel der Apotheke. Alle waren dort so gesund, fast niemand brauchte Antibiotika, Aspirin usw... So gab es fast keine Apotheke.	Problematik, dass es in <i>Science-Fiction Zukunft</i> keine Apotheken gibt	Science-Fiction / Zukunft
14 15	Ich kämpfte gegen die Karte. Es war schwierig zu verstehen, an welcher Straße, in welchem Bezirk. Diese <u>zukünftige</u> Stadt war so riesig groß!	Schwierigkeit, sich in der fremden Stadt zurechtzufinden	Fremdsein/Orientierung
16 17	Und dann, als wir an der „Ultra-fliegen-Bus“ Haltestelle gewartet, traf meine Frau eine Freundin von ihr.	Verkehrsmittel, Treffen der Frau	Verkehrsmittel
18 19 20 21 22 23	Die beiden sind zusammen in „schwangere Frauen Joga“ Kurs gegangen. Ein sehr teure Art nichts zu tun. Es ist nicht wichtig. Ihr Freundin und ihr Schwester brauchten die selbe Sache: Aspirin. Ich mag nicht ihr Freundin. Sie ist immer so hochnäsigt: „Joga ist wichtig, du sollst auch versuchen“. <u>Kwatsch</u> , ich arbeite genug schwer. Aber ihre Schwester war hilfreich. Sie hat mir erzählt genau wo wir <u>Aspirin</u> kaufen können. „Vielen Dank“ ich habe gesagt.	Beschreibung der Beziehung der beiden Freundinnen, sie kennen einander durch Yoga	Yoga / Freundschaft
24 25	Aber anstatt zuhause gehen, <u>erzählte</u> sie mir über dem großen Krieg in Süd-Nord-Asien oder irgendwo, Sklave-Arbeit usw. .. Es war bei mir egal.	Krieg in <i>Süd-Nord-Asien</i> , Versklavung	Krieg / Versklavung
26 27	Ich möchte nur Aspirin für meine Frau und zurück schlafen zugehen. Es ist alles. Gott sei Dank dass es nur neun Monate dauert.	Schwangerschaft	Schwangerschaft

Proband: 15b
 Perspektive: Mann

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Fernweh und Befreiung		
1 2	Ich langweile mich auf meinen Alltagsleben: Genau pünktlich stehe ich auf, gehe unter die Dusche, rasiere mich die Barthaare, schön das schicken Anzug ankleide..	Beschreibung des <u>Alltagslebens</u>	Alltag
3 4 5	Den Tag hatte ich so einen Gefühl von meiner Realität irgendwo abhauen mochte. Ich nahm nur ein wenig Geld in Hand fest und ging mit der Hilfe des Stadtplans draußen in eine mir unbekannte Stadt.	Realitätsverlust, Orientierung in fremder Stadt	Realitätsverlust/Orientierung/Fremdheit
6 7 8 9 10 11	Ich war am Bahnhof. Als ich das Stadtplan lies. Stand neben mir eine junge asiatische Frau und liesstehend ein dickes Buch. Ich war von dieser Frau begeistert, ich musste deshalb sie ansprechen. Ich glaube es war notwendig. Es könnte so sein, dass ich von ihren Augen sehr komisch ausgesehen hätte, weil ich sie fragte: „Wo ist eine freie Welt?“ Komisch, aber ich fragte es sie ohne zu zögern. Sie antwortete: „Ja! Ich will auch dorthin fahren“ Fahren wir... mit!“	Bekanntschaft zwischen Mann und <i>asiatischer</i> Frau, Mann fragt Frau nach „freier Welt“, sie beschließen gemeinsam zu reisen	Asiatische Frau / „Freie Welt“
12 13 14 15	Im Schiff redete ich und die Frau sich über unsere Lebensgeschichte, über die Arbeit, unsere Herkunft und die Grund dieser Reise. Sie war von klein ab eine Zwangsarbeiterin in einer Fabrik im Dritte-Welt-Land die zwang ohne Pause, Tag und Nacht, in der staubigen <u>schmützigen</u> Arbeitsumgebung zu arbeiten (zwang).	<u>Analepse</u> : Zwangsarbeit in der <i>Dritten Welt</i>	Zwangsarbeit / „Dritte Welt“
16 17	Sie hatte auch kein Recht der Bildung seitdem ihr Arbeitgeber eines Tages von ihr ihr Lieblingsbuch wegnahm plante sie,	Kein Recht auf Bildung	Bildung
18	von dort zu flüchten. Und es war gelungen. Sie war befreit.	Flucht	Flucht
19	Jetzt bin ich den U.S.A ..	USA	USA
20 21	Immer wenn ich eine Schwierigkeit in meinem Leben habe, <u>errinere</u> mich ich die Begegnung mit der Frau im Schiff. Jetzt sitzt sie bei mir. Sie ist meine Frau.	Frau und Mann sind heute verheiratet	Liebe

Proband: 16b
 Perspektive: Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Die Hoffnung in den Sternen		
1 2 3 4 5 6 7	Als der Tag der Abfahrt für Max F. Kam, wurde er von seinem kleinen Gefährten aufgeweckt, durch eine freundliche wenn auch etwas überraschende <u>Erwachensgeste</u> . Als er sich wieder wach und bewusst fühlte, schaute er das Tier schweben und sich auf das Fensterbrett setzen. Er musste sich immer wieder darüber wundern, denn ganz gewöhnt an diese außerirdischen Wesen war er noch nicht. Die Aufmerksamkeit des Tieres war auf die Luftschiffe gerichtet, die ständig die Atmosphäre des Planeten durchflogen. Es war an der Zeit	Protagonist wacht in Science-Fiction Szenario auf	Außerirdische / Science-Fiction
8 9 10	Rasch zog er sich an, das Gepäck wäre schon ziemlich überflüssig gewesen. Er ging auf die Straße hinaus, Hut auf dem Kopf und Karte in der Hand, da in der neuen <u>Koloniestadt</u> konnte er sich noch nicht gut zurechtfinden.	Fehlende Orientierung des Protagonisten in <u>Koloniestadt</u>	Orientierung/Fremdsein Tabellen
11 12 13	Schließlich fand er den Weg zum Lufthafen, wo all die riesigen Luftschiffe und noch andere Fluggeräte den Himmel überfüllten, und von wo die Kegelraketen ihre Fahrt zum Weltraum unternommen.	Lufthafen, von wo aus Raketen in den Weltraum starten	Verkehrsmittel
14 15 16 17 18 19 20 21 22	Er befand sich im <u>Wartensplatz</u> der Station, der mit den Hüllen der alten Raketen der Kolonisationszeit dekoriert war. Er war sich des richtigen Abfahrtssteigs nicht sicher. Langsam merkte er, dass sein tierischer Freund einen Spielgefährten gefunden hatte. Ein außerirdisches Wesen, aber schon wegen des Aussehens ihm vertrauter. Es gehörte einer Frau, einer ziemlich jungen Frau, deren Gesichtszüge ganz anders von dem waren, was er in seinem Land auf der Erde je gesehen und gekannt hatte. Sie musste von einem anderen Kontinenten sein, solchen Menschen konnte man leider nur selten im Heimatplaneten begegnen. Nur in den Kolonien verstand sich diese Menschheit als eine Einheit.	Mann schließt Bekanntschaft mit Frau mit fremden Gesichtszügen; <i>Nur in den Kolonien verstand sich die Menschheit als Einheit</i>	Fremdheit / Menschheit als Einheit
23 24 25	Die Frau hieß Sun, und sie war nett, denn sie zeigte ihm, wie man den Rechner verwenden kann, um das richtige Schiff zu finden. Sie hatten das gleiche Reiseziel, und stiegen zusammen in das Schiff ein.	Frau hilft Mann beim Bedienen des Automaten	Hilfsbereitschaft
26 27 28 29 30 31	Es fiel ihnen leicht, sich miteinander zu unterhalten, und die Zeit so zu vertreiben, denn sie einigte dieselbe Geschichte, dasselbe Schicksal: Sie waren neulich aus der Erde zu den Kolonien her zugewandert. Sie zeigten sich einander ihre Reisegenehmigungen, diese kostbaren Papier, die sie mit unsagbarer Mühe erworben hatte, die sie immer an sich trugen, und die ihnen die Chance erteilt hatten hatten, ein neues Leben zu beginnen.	Unterhaltung zwischen Mann und Frau, beide haben das gleiche Schicksal; Zeigen der <i>Reisegenehmigungen</i> , die ihnen die Chance erteilt hatte, ein neues Leben zu beginnen	Migration
32 33 34	Sie erzählte ihm ihre Geschichte. In ihrem Heimatland gehörte sie zur untersten Schicht, und habe schon seit der Kindheit in den Hochofen arbeiten müssen. Sie sei dazu gezwungen gewesen, und kannte kein anderes Leben, außer dem.	<u>Analepse</u> : Zwangsarbeit	Zwangsarbeit
35 36 37	Als sie sich <u>einges</u> Tages entschlossen habe, ihrer Schicksal zu entfliehen, begann für sie aber die schwere Zeit, da es nicht für einen bescheidenen einfachen Menschen leicht war, seinen Weg zu den Sternen zu finden.	Flucht	Flucht

Proband_in: 17b
 Perspektive: Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	BBs Wahr- und Falschwarnehmung		
1 2 3 4 5	Morgens lassen sich die Träume kaum als Spuren im Geist empfinden. Oder, um eben genauer zu beschreiben, sind sie einfach weg. Das Hinterlassene besteht aus reinem Gefühl etwas Tieferem, Abstrakteren als einer Empfindung, aber mit der Stärke und der Unmittelbarkeit wirkt es. Die <u>Aufwachung</u> . Nichts. Das Leben setzt fort und der Moment der vermischten <u>Aufwachung</u> und Gefühl liegt noch im Bett.	Traum und Erwachen	Traum
6 7 8 9	Die Ähnlichkeit der Morgen und seiner Abläufe ungeachtet des Ortes erstaunt Bogdan Bogdan. Zuvor hatte er nur in seiner Heimatstadt gelebt, aber die ersten Tage in der Großstadt brachte ihm das <u>Ununterschiedliche</u> des Lebens bei des Duschen, das <u>Raiseran</u> , das Anziehen, und so weiter.	Erstaunen darüber, dass der Alltag egal wo man sich befindet der gleiche ist	Alltag
10 11 12 13	Im Gegensatz dazu bildet die Großstadt eine vollkommen neue Lebensform. Hier überwiegen die runden Gestalten der eckigen seiner Heimat gegenüber. Die Bogen, die Luftschiffe und die Gebäude beziehen sich im Wesentlichen auf die perfekte Kurve. Das Rundwesen bemerkt aber Bogdan Bogdan nicht.	Fremdheit der Großstadt gegenüber der Heimatstadt des Protagonisten	Großstadt / Fremdheit
14 15 16 17	Die runden Eigenschaften der neuen Stadt sind B.B. Egal, da er ein einziges Ziel verfolgt: Den <u>Neggen</u> ausfindig zu machen. Der unlesbare Stadtplan, das ihm folgende <u>Hunden</u> , die eigentümliche Fahrkarte. Machine kommen ihm wie vorläufige Erscheinungen vor, Ablenkungen vom Ziel.		Orientierung

Proband_in: 18b
 Perspektive: Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Tamarie ein schönes Treffen		
1 2 3 4 5 6 7 8 9	Als ich noch in meine tiefe Träume schwärmte, fühlte ich ein komischen Atem auf meinem Gesicht. Dieser Atem zog mich auf einmal aus meiner Träumerei, als ich sah das es eigentlich Schwoopie ist, mein Freund und mein Hausier. Schwoopie ist ein seltsames Tier, ein Mischung aus ein Hai ohne Zahne mit Mäuse-Ohren und Gecko Schwan. Ich er-wachte und Schwoopie kam mir glücklich vor. Neugierig er wollte mir unbedingt was zeigen. Meine Augen volken ihm als er aus dem Bett Sprang und sich auf dem Fenster saß. „Was ist denn los Schwoopie, was willst du mir zeigen, du bist wirklich sehr komische heute früh?“ sagte ich ihm. Natürlich gab er mir keine Antwort, der arme Schwoopie kann leider nicht sprächen.	Haustier weckt Protagonisten auf	(Haus-)Tier
10 11 12 13 14 15 16 17	Ich beschloß mich zu düssen, rasieren, antziehen. Nahm Geld mit mir und ging raus. Als ich den Plan von meiner Tasche nimm, bekam Schwoopie eine seltsame Reaktion. „Warum will er unbedingt, dass ich mit dem Fliegabott herum fahre?“ dachte ich mir. Einmal angekommen nach einer sehr langen Weg durch die Stadt war Schwoopie Ausergewönlich glücklich. Nein Schwoopie hat sich verliebt, so süß, „deswegen wollte er hier her, jetzt verstehe ich besser“ Es war das Haustier einer wunderschönen Frau die gerade ein Buch lass.. „Wie kann ich sie ansprechen“ fragte ich mir?	Protagonist verlässt das Haus, Tier ist verliebt in das Haustier eine wunderschönen Frau	Verkehrsmittel/Verliebtheit
18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	„Hallo wissen sie wo und wie zu diese Fliegboote kann?“ „Hallo, hum... sie sind gleich daneben aber sie müssen dafür ein Ticket hollen. Leider ist diese Fahrt nicht gratis...“ Ich nahm ein Tickets für Schwoopie und ich. - „Wissen sie was ich komme mit ihnen ich kann in dieser Welt leben ich muss was anderes sehen!“ Aber wir müssen uns beeilen weil das nächste boat fährt in 3 Minuten! Komm schnell !!!!“ Sie nahmm ihr Haustier am Arm und ich Schwoopie an meines und gingen los. Tatsächlich es hat nur 3 Minuten gedauert bis das nächste boat kam. Der Kontroler nahm unsere Tickets und ging es los, wir waren am board. -"Ich bin der Matteo und glaube das mein Hausiert sich verliebt hat! Haha! Wie ist dein Name?" „Ich bin die Tamarie, Ja ich glaube auch“	Mann und Frau machen Bekanntschaft und besteigen gemeinsam das Fliegboot	Verkehrsmittel
28 29 30 31 32	- „Was ist den deine Geschichte? Wie bis du hier her gekommen? Wenn ich fragen darf?“ - „Oh sehr lange Gesichte! Ich war 8 Jahre alt als ich von mein Land geflohen bin. Ich komme als Melancholic. Meine altern verliesen mich als ich zwei war und bin bei einen gruseliger man groß gewachsen.	Analepse: Frau war Waisenkind	Waise
33 34 35	- Eines tages nahm er mir Buch weg! Ich liebe lesen und er nahm mir mein Buch weg und sperrte es in einer lade ein .. („Du Brauchst nicht lesen du musst arbeiten!!!“) sagte er mir. Ich habe 5 Jahre lang in einen Kohlekraftwerk gearbeitet. Es war	Zwangsarbeit	Zwangsarbeit
36	schlimm und schwierig...		
37 38 39 40 41	Und mit 8 Jahre als er schliff und endlich schafte den Schlüssel zu klauen, dachte ich es ist meine Chance. In der Nacht holte ich mein Buch und rante, rante, rante so schnell wie möglich weg. God sei dank wusste ich wo der Hauptbahnhof war, und sprang in der ersten zug. Ich bin 3 Tage lang in den Zug gefahren bis ich hier ankam und seit 12 Jahren verließ ich nicht das Ort.	Flucht	Flucht

Proband_in: 19b
 Perspektive: Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Der erste Tag von vielen		
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	R wacht auf und sieht den Rauch. Er weiß gar nicht was passierte, ob jemand vielleicht seine Decke anzündete. Und es ist kein Feuer sondern ein Wesen, das wie eine Art Maus aussieht. Es spricht nicht und sieht auch nicht so aus, als wollte es ihn verletzen. Aber warum kam es, das weiß ich nicht. Es schaut aus dem Fenster und will, dass er ihn irgendwo folgt. Was ist sein Blau, das weiß er nicht. Er bereitet sich vor aus dem Zimmer in die Stadt zu gehen und das kleine folgt ihn aus der Tür. Auf der Stadtkarte ist der Ziel markiert und da muss er es unbedingt schaffen. Sonst fangt er morgen von Anfang an. Das sind die Regeln. Er ist hierhin gekommen um dieses Spiel zu gewinnen, wie alle anderen. Das weiß er aber nicht, dass alle in der Stadt daran teilnehmen. Alle wollen gewinnen und wissen was sie am Ende bekommen. Sie wollen wissen, was der Sinn des Lebens ist und vielleicht erfahren sie das am Ende.	Mann wacht auf; auf Stadtplan ist ein Ziel markiert; er nimmt teil an einem Spiel, an dessen Ziel man erfährt, was der Sinn des Lebens ist.	Spiel
12 13	Er kauft seine Flugkarte und wartet bis das Flugschiff kommt. Die selbe Frau, die ihm beim Kauf der Karte half sitzt jetzt neben ihm in dem Flugschiff.	Frau und Mann warten auf Flugschiff	Verkehrsmittel
14 15 16 17 18	Sie fangen an sich zu unterhalten und sie erzählt, wie sie hier kam. Es war schon vor mehreren Jahren und sie war nur ein kleines Mädchen. In dem Land, aus dem sie kommt war es verboten zu lesen. Warum, das weiß sie nicht. Sie konnten vorher lesen aber dann auf einmal war es verboten. Sie lies trotzdem und jemand verriet sie und wurde nach dem Lager geschickt.	Analepse: Leseverbot	Leseverbot
19	Da arbeitete sie die ganze Tage ohne etwas anderes zu machen	Zwangsarbeit	Zwangsarbeit
20 21 22	Einmal war es einfach zu viel und sie entschied sich zu fliehen. Als sie aus dem Lager lief, merkte sie ein Zug. Da stieg sie mit Schwierigkeiten auf und es hat sie hier gebracht.	Flucht	Flucht

Proband_in: 20b
 Perspektive: Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Die Reise		
1 2 3	Er schlief tief in seinem Bett. Es war nicht ein besonders angenehmes Bett, trotzdem schlief er ein, er war einfach zu müde. Er hatte schlechte Träume und drehte sich ständig. Er hatte ein Gefühl, als ob ihn jemand angestarrt hätte	Mann schläft und hat schlechte Träume	Traum
4 5 6 7	Plötzlich <u>wuch</u> er auf und sah ein weißes Tier mit einem langen Schwanz und einer Zunge, die wie eine Zunge von einer Eidechse aussah, vor ihm: Er erschrak und das Tier rannte zum Fenster und zeigte dem Mann eine fliegende Rakete. Dann verschwand es.	Protagonist wacht auf und sieht Tier; Tier zeigt ihm eine fliegende Rakete	Tier/Eingebung
8 9 10	Es war das Zeichen. Das Zeichen, das er suchte. Er war schon seit 3 Wochen in seinem Zimmer und wusste nicht, wohin er weitergehen sollte. Jetzt er aber, was zu tun war.	Mann versteht es als <i>Zeichen</i> <i>wohin er weitergehen soll</i>	
11 12 13	Er duschte sich, rasierte sich und zog sich schöne Kleidung an. Er nahm sein Geld und seine Karte mit. Er fand sein Ziel auf der Karte und ging heraus. Er ging entlang einer großen Hauptstraße und das kleine weiße Tier folgte ihm. Er kam an.	Mann verlässt das Haus, orientiert <u>sich</u> mittels Karte	Orientierung
14 15 16 17	Es war eine Raketenstation. Andere Passagiere warteten schon ungeduldig. Er wusste nicht, wie er sich ein Ticket kaufen sollte und bat eine Frau um Hilfe. Auch sie kam mit einem weißen Tier. Er zeigte ihr, mir welcher Rakete er fliegen wollte und sie kaufte ihm das richtige Ticket in einer Maschine, die wie ein Telefon aussah.	Frau hilft ihm he der <i>Raketenstation</i> , ein Ticket zu kaufen	Verkehrsmittel/Hilfsbereitschaft
18 19	Die Rakete war da. Alle drängten zum Eingang. ER gab sein Ticket dem Ticketkontrolleur und wurde hineingelassen.		
20 21 22	In der Rakete nahm er sich Platz neben der Frau, die ihm vorher geholfen hatte. Er <u>began</u> etwas in seinem Anzug zu suchen und zog seine Identifikationskarte heraus. So stellte er sich vor. Die Frau tat dasselbe wie er. Sie hieß <u>Nata</u> .	Mann und Frau zeigen einander ihre Ausweise	Ausweis
23 24 25 26 27	Es war dunkel, mitten in der Nacht. Nata las ein Buch in der Ecke, als sie plötzlich von jemandem entdeckt wurde. Der Mann im schwarzen nahm ihr das Buch weg und sperrte es in seinem Schreibtisch. „Du sollst arbeiten und nicht Zeit verschwenden!“, sagte er und gab ihr eine Schaufel. Sie warf eine Schaufel Kohle in den Kamin und dann ging sie den Schornstein fegen. Genauso, wie Tausende andere <i>heben an</i> .	Der Frau wird ein Buch weggenommen; sie wird wie viele andere zur Zwangsarbeit verpflichtet	Zwangsarbeit
28 29 30 31 32	Sie war deprimiert. Sie hatte aber eine Idee, wie sie rauskommen könnte. Sie nahm die Schaufel und zerbrach die Tür. Sie lief zu dem Schreibtisch, wo ihr Buch war, öffnete die Schublade, und nahm es raus. Dann lief sie so schnell, wie nur möglich war zu den leeren Waagen und versteckte sich dort. Sie hatte Glück, der Zug fuhr schnell ab. Sie war in Sicherheit...	Flucht	Flucht

Proband_in: 21b
 Perspektive: Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	/		
1 2 3 4 5	Als die ersten Sonnenstrahlen berührten seine Stirn erwach Herr Ho wie auf einen Befehl. Es war eine Nacht wie die Nacht davor, oder dutzende vorige Nächte, eine Nacht ohne tiefen Schlafen, gelegentlich von Alpträumen heimgesucht, eine Nacht die keine Erfrischung bringt, wenn man sich beim Aufwachen noch schlimmer fühlt als vorm Schlafen gehen.	Protagonist nach Nacht mit vielen Alpträumen	Albtraum
6 7 8 9 10 11 12	Dieser Morgen war aber anders. In seinem Schoß hat sich sein alter Bekannte genistet, Bekannte der nach der persönlichen Katastrophe Herrn <u>Hos</u> verschwunden ist. <u>Daimonion</u> nimmt verschiedenartige Antlitze an und theoretisch begleitet den Mensch durch sein ganzes Leben. Dieser <u>Daimonion</u> , der sich im Schoß Herrn <u>Hos</u> dieses morgen genistet hat und der übrigens wie eine Mischung von <u>Spermie</u> und <u>Forsch</u> ausschaute, aber der von einer größeren Intelligenz als die oben erwähnte Mischung verfügte, hat Herrn Ho vor ein paar Monaten verlassen.	Schutzgeist, der Protagonisten kürzlich verlassen hat, hat sich bei ihm niedergelassen	Schutzgeist
13 14 15 16 17 18 19	Nicht das es etwas sehr ungewöhnliches gewesen wäre, jeder braucht einfach Urlaub, aber die Zeit damals war für Ho untragbar und unter solchen Umständen macht man das nicht nicht. Wir können es dem <u>Daimonion</u> aber nicht sehr übel nehmen. Herr Ho, als seine große Liebe verschwunden is, geriet in eine tiefe <u>Despression</u> , er hat mit dem Leben aufgehört und seine Aufmerksamkeit galt nur für sein inneres Leiden. Da, der <u>Daimonion</u> mit begrenzten Geduld verfügt, entschied er sich für eine kurze Zeit seine alte Bekannte zu untersuchen.	Depression des Protagonisten, die Schutzgeist nicht ertragen konnte	Liebeskummer / Depression
20 21	Heute war der Tag seines Zurückkehren. Man fragt sich, warum hat Herr ho seine Liebe aufgesucht? Kann man nur so einfach verschwinden?		?
22	Zu solchen Vorfälle kam es in dem <u>himmlischen</u> Reich <u>Zhung-tao</u> nicht so oft,		China / himmlisches Reich
23 24 25 26 27 28	Aber man wußte von hunderten Mädchen und jungen Frauen die aus der Schule, aus der Arbeit oder vom Besuch nie nach Hause zurückgekehrt sind. Da in dieser <u>himmlischen</u> Stadt keine Kriminalität war, der Verdacht fiel auf die Agenten des Reiches von Kim. Man wußte nicht viel über diese unterirdischen Staat, der der Außenwelt ganz <u>geschlossen</u> war. Man vermutete, daß die Frauen dort als Sklaven arbeiteten, Ich hab's nicht ganz gut durchgedacht und die Zeit drängt, so ist das das Ende.		Zwangsarbeit / Sklaverei

Proband_in: 22b
 Perspektive: Mann

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Heimweh und ein zufälliges Treffen		
1 2 3	Ich wecke ganz früh auf. Ich fühle mich allein und verloren und ich frage mich, was mache ich so weit weg von meiner Familie. Na ja, Geld ich nicht so wichtig, aber wir brauchen es zum Leben.	Mann wacht <i>verloren</i> auf und sehnt sich nach seiner Familie	Heimweh/Fremdheit
4 5 6 7 8 9	Ich dusche mich und kleide mich, nehme ein bisschen Geld, die Karte die ich gestern gekauft habe, und gehe auf die Straße. Die Straße ist wirklich groß und grau. Ein komisches und bekanntes Gefühl begleitet mich durch die Straßen, das Heimweh. Ich verstehe die Karte nicht, diese Sprache ist echt komisch und hat nichts mit meiner Muttersprache zu tun. Ich fühle mich klein und verstehe nicht, wie dieses komische Verkehrsmittel funktioniert.	Mann hat Heimweh, er versteht weder Karte, noch Verkehrsmittel noch Sprache	Heimweh/Fremdheit/Orientierung
10 11	Ich frage eine Frau, wie es funktioniert. Sie hilft mir und am Ende finde ich den richtigen Weg. Die Frau, die mir geholfen hat, nimmt das gleiche Schiff.	Frau hilft Mann und zeigt ihm den Weg	Hilfsbereitschaft
12 13 14	Wir sitzen uns zusammen und plötzlich fängt sie an, meine Sprache zu sprechen. Ich bin überrascht und erzähle sie, dass ich Einwanderer bin und seit kurz angekommen bin. Sie lacht und sagt, dass sie auch.	Mann und Frau sprechen die gleiche Sprache; teilen das gleiche Schicksal	Migration
15 16 17 18 19	Sie erzählt mich ihre <u>Geschichte</u> . Als sie noch ein Kind war, war sie gezwungen, in einer Fabrik zu arbeiten. Sie wollte nicht, sie wollte in die Schule gehen und Schriftstellerin werden. Sie liebt Bücher und alle die schöne Geschichte, die man in Büchern lesen kann. Aber sie musste bei dieser düsteren Fabrik arbeiten. Kein Buch, keine Schule, kein Schreiben.	<u>Analepse</u> : Zwangsarbeit	Zwangsarbeit
20 21 22 23	Aber einen Tag entschied sei, dass sie vor der Fabrik fliehen würde. Das war kein Leben, sie konnte atmen und sich bewegen, aber das war alles. Sie fühlte keine Emotion mehr, die Fabrik tötete sie langsam. Und so nahm sie ihres Buch und verschwand sie in einem Zug auf dem Weg nach einer unbekannten Stadt.	Flucht in eine unbekannte Stadt	Flucht

Proband_in: 23b
 Perspektive: Mann

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Die neue Stadt		
1 2 3 4 5 6 7	Aus unruhigem Schlafen weckte mich eine seltsame Kreatur, die plötzlich auf meinem Bett erschien. Sie sah wie eine Maus mit einem Maul des Haies aus und war groß wie ein kleiner Hund. Von diesen Kreaturen hat ich schon gehört. Sie waren ein Teil dieser absonderlichen Stadt, genauso wie die fliegenden Schiffe, die mich auf die andere Seite der Stadt zur Arbeit bringen sollten. Niemand wusste, ob sie Spione der Stadt waren, oder nur neugierige Geschöpfe aus anderen Welten. Jedenfalls wird jeder Mensch in der Stadt von einer solchen Kreatur verfolgt.	<i>Seltsame Kreatur</i> weckt Protagonisten; Beschreibung einer <i>seltsamen Stadt</i> mit <i>fliegenden Schiffen</i>	Science-Fiction
8 9	Ich wusch mich, zog mich an und machte mich auf den Weg durch die Stadt meiner einer Karte in den Händen und mit der Kreatur auf den Fersen.	Protagonist macht sich auf auf den Weg; Orientierung mittels Stadtplan	Orientierung
10 11 12 13 14	Neben mir stand eine Frau mir einem Buch in dem Händen. Unsere Kreaturen unterhielten sich mit unverständlichen Klängen. Das sah ich als ein Zeichen sie auch anzusprechen und um Hilfe zu bitten. Sie half mir, einen Ticket für das richtige Schiff zu kaufen. Es sollte in drei Minuten abfahren. In kurzem tauchte es auch wirklich aus den Wolken auf. Auf dem Schiff setzten wir uns zusammen und kamen ins Gespräch	Kennenlernen von Mann und Frau aufgrund der <i>Kreaturen</i> , Frau hilft Mann Ticket zu kaufen	Verkehrsmittel / Hilfsbereitschaft
15 16	Wir stellten uns vor und zeigten uns einander die Ausweispapiere aufgeklebt- Sie merkte, dass es mich gefangen nahm.	Zeigen der Ausweise	Ausweis
17 18 19	Mit traurigem Lächeln, find sie an, mir ihre Geschichte zu erzählen. Als Kind war sie gezwungen in einem Energiewerk zu arbeiten. Jeden Tag musste sie die Öfen aufladen und heiße Kamine aufräumen.	<u>Analepse</u> : Frau musste in Energiewerk arbeiten	Zwangsarbeit
20 21	Wenn sie es nicht mehr aushalten konnte, floh sie sie in einem Zug aus diesem furchtbaren Platz.	Flucht	Flucht

Proband: 24
 Perspektive: Erzähler

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
T	Flüchtlinge		
1 2	Sein „Tier-Informationen-Erinnerungs-System“ (T.I.E.R) wacht ihm genau wie geplant um 06:00 auf und zeigt, dass es schon Zeit ist um sich zu vorbereiten.	Protagonist erwacht durch T.I.E.R	Science-Fiction
3 4 5	Der man hat heute ein wichtiges Vorstellungsgespräch in der Stadt und er ist sehr nervös. Er versucht sich an allem was er gelernt hat zu erinnern weil in diesem Fall hängt viel mehr als seine Arbeits-Belohnung davon dass er die Stelle bekommt.	Protagonist hat heute Vorstellungsgespräch	Vorstellungsgespräch
6 7 8 9 10 11	Heute auf alle Fälle heißt er Thamus und kommt aus einem kleinen Dorf am Land. Er rasiert sich, zieht sein Kostüm an und versucht mittels seine Karte herauszufinden wo er hingehen muss. Da er wirklich aus einen kleinen Dorf komm ist er bald verloren in solche riesige Stadt. Er kennt sich überhaupt nicht aus weder mit den Straße noch mit den neuesten Technologien die nach dem letzten Krieg schon in der Stadt verwendet werden.	Protagonist ist fremd in der Stadt; fühlt sich fremd und verloren, kennt die neuen Technologien nicht	Fremdheit/Orientierung
12 13 14 15	Als er neben einer Flug-bahn-Linie wartet, schließt sein T.I.E.R neue Kontakt mit einem anderen System an. Solche Kontakte passieren nur ganz selten, nur wenn über 85% aller Eigenschaften gleich sind und in diesem Fall beide Systeme ein Schlüsselwort erkennen.	Kennenlernen von Mann und Frau durch T.I.E.R	Science-Fiction
16 17 18 19	Die Behälterin war ein junges Mädchen die ein großes Buch liest. Er überlegt kurz, dann fragt ob sie ihm helfen konntet. Sie lächelt und sagt, dass sie schon in diese Richtung fliegt. Sie zeigt ihm wie er das Flugbahnsystem benutzen kann. Sie reden freundlich miteinander aber jedes Satz ist <u>pregnant</u> mit tiefere Bedeutungen.	Frau hilft Mann beim benützen des Flugbahnsystems	Hilfsbereitschaft / Verkehrsmittel
20 21 22 23 24 25	Beide verstehen, dass dieses Schlüsselwort Erkennung bedeutet dass sie zu eine sehr wichtige Minderheitsgruppe gehören. „Woher kommst du?“ fragt sie mit breiten offenen Augen. „Ich komme aus Dailais“ antwortete er. „Ich ursprünglich auch“ sagt sie „aber es ist viel Jahre her seit ich dort gewohnt habe“. Sie zeigen einander ihren persönliche Papieren und wechseln Kontaktinformationen. Er wusste sofort, dass sie wie ihm ganz dunkle Geheimnisse haben musste.	Mann und Frau teilen das gleiche Schicksal; zeigen einander ihre Papiere	Minderheit/Ausweise

Proband_in: 25
 Perspektive: Mann

	Text	Generalisierung	Reduktion// Deutungsmuster
IT	Das Monster der Vergangenheit		
1 2 3 4 5	„Du wieder“ habe ich gedacht, als ich vom Bett aufgewacht bin. Immer sehe in den gleichen Alptraum. Dieses Monster stört meinen Schlaf. Es sieht wie eine Mischung aus Maus und Schlange. Wenn es schaffen, meinen Schlaf abzubrechen, geht es immer bei dem Fenster. Jede Nacht passiert das gleiches und ich bin ratlos, warum dieses namenlos Monster sich entschieden hat, mir zur quälen.	Monster/Alptraum	Alptraum
6 7 8	Nach einer Tag ist angefangen und ich muss mich für ein andere Vorstellungsgespräch vorbereiten. Immer wieder die gleiche Routine: baden, rasieren, meinen Anzug anziehen.	Protagonist hat Vorstellungsgespräch	Vorstellungsgespräch
9 10 11 12	„Los geht's“ habe ich gedacht während ich mein letztes Bargeld für das Ticket zahlen. „Hm.. wo könnte dieses Orte sein“ überlege ich mich, als ich die Landkarte vorsichtig beobachte. „Es könnte nicht weit weg von hier sein, es wäre besser, spazieren zu gehen“	Mann verlässt Haus; Orientierung mit Stadtplan	Orientierung
13 14 15	Die Stadt von San Francisco ist ziemlich groß und mehr und mehr Chinesen bevorzugen hier zu einzuwandern	Immer mehr Chinesen migrieren nach San Francisco	San Francisco Chinesen Migration
16 17	Wo bin ich? Ist es die richtige Richtung? Warum bin ich nicht konzentriert.“ Die letzte Alpträume stören mich auch in dem Tag. „Aha, ok, so hier ist das Ort.“	Mann orientiert sich in der Stadt; Alptraum verfolgt ihn	Orientierung
18 19 20 21 22 23 24	„Zum Glück bin ich in der Nähe vom Hafen und das Schiff kommt gleich. „Oh! Das Schiff kommt in 5 Minuten und ich habe kein Ticket gekauft! Was ist los mit mir? Quält das Monster mich nochmals.“ überlege ich mich. Um das Ticket zu kaufen, frage ich dieser Frau, die ihr Buch liest. „Entschuldigung bitte, wissen Sie, wo ich in dieser Ort gehe“. Sie sieht sicher aus und sie hat mir das Ticket und ein paar Informationen über das Ort gegeben. Der Schiff kommt und nach dem Kontrol des Tickets könnte ich ansteigen. Ich nahm ein Platz und die Frau sitzt neben mir.	Mann kommt am Hafen an; Frau hilft ihm Ticket zu kaufen	Verkehrsmittel/Hilfsbereitschaft
25 26 27	Wir haben angefangen zu diskutieren, wie wir in San Francisco angekommen war. Ich habe ihr über meine Geschichte in der Kohlebergwerk erzählt und wie dieses Lebensstil mir geprägt hat.	Gespräch zwischen Mann und Frau; Mann hat in Kohlenberberg gearbeitet	
28 29 30 31	Sie hat mir auch erzählt, dass als sie Kind war, war sie sehr fleißig. Aus wirtschaftlichen Grunde musste Sie ihr Studium abbrechen. Tag und Nacht arbeitete sie in einer Fabrik, hoffnungslos.	Frau musste aus wirtschaftlichen Gründen Studium abbrechen	Wirtschaftliche Not
32	Sie war ein von der <u>milliarden</u> weibliche <u>Skavinen</u> in diesem chinesischen Dorf. Sie war sehr depressiv.		Sklaverei / China
33 34 35 36	Einen Tag hatte sie das Mut gefunden, entschied sich zu fliegen, um ihren Träume über Bildung zu verwirklichen. Die Entscheidung war schwierig, aber sie war sicher, dass sie am Ende geschafft wurde. Zwei Tage nach der Fliehung hat sie die Tickets für ihre Freiheit gekauft.		Flucht
37 38 39	Als ich die Geschichte bis zum Ende gehört habe, habe ich die Antwort für dieses Monster gefunden. Es ist die Geschichte von der Vergangenheit die man in einem Leben mitbringt.		

Fokussiertes Interview mit P03 am 27.07.2017

- I: Am Anfang mal die Frage: Wie lange lernst du schon Deutsch?
- P03: Seit 5 Jahren.
- I: Und seit 4 Jahren in Wien, oder?
- 5 P03: Ähm. Ich habe zuerst, ich bin zuerst, ich werde im November 5 Jahre in Wien sein. Und als ich hier angekommen bin, habe ich ein Jahr mit einem Deutschkurs verbracht und dann habe ich meinen Antrag auf das Studium gestellt.
- I: Okay. Theologiestudium?
- P03: Auf das Theologiestudium gestellt.
- 10 I: Okay, spannend! Auch sehr spannend war deine Erzählung, bzw. deine Geschichte. Ich würde gerne mit der zweiten beginnen.
- P03: Ja.
- I: Die Geschichte war sehr anders als die anderen, die ich gelesen habe. Vielleicht die erste Frage: Du schreibst dass es um einen Urlauber geht, namens Timo, der in einem Zelt schläft. Wie kommst du auf diese Assoziation dass er ein Urlauber ist zum Beispiel, und in einem Zelt schläft?
- 15 P03: Muss ich sagen, dass ich, eine gewisse Phantasie machen wollte, ich habe die, die gesamten Bilder angeschaut und ich wollte eine logische Geschichte schreiben. Und dann, hab ich angeschaut und mir ist eingefallen, dass der Mann auf Urlaub war, und dass er ja im Zelt geschlafen hat.. und weil im Zelt kein Haus gibt und ich habe diese Vorstellung gehabt, dass er vielleicht neben einem Fluss geschlafen hat, und dann das Tier ist auf ihn zugegangen.
- 20 I: Und, ja, genau. Aber die Assoziation *Zelt* sieht man die irgendwo? Ich habe mich gefragt ob das zusammenhängt, mit, das hier so zeltförmige Gebilde sind. Hängt das zusammen? Oder war das unabhängig?
- 25 P03: Nein, es war unabhängig. Ich habe wenn jemand auf Urlaub ist und wenn man irgendwie im Urlaub ist, ist schon gewohnt dass Menschen ein Zelt aufstellen.
- I: Mmh.
- P03: Und dann, obwohl ich kein Zelt gesehen habe, habe ich nur diese Assoziation genommen.
- 30 I: Okay, ja, verstehe. Und es geht dann so weiter, dass er einen Brief findet, in dem steht dass er in eine Moschee gehen soll. Wie kommst du auf diesen Einfall? Gibt es ein bestimmtes Bild..?
- P03: Ein Bild, das ich habe, ich habe schon hier gesehen, dass er einen Zettel in der Hand gehabt hat, und darauf steht eine Schrift. Und ich habe gedacht, ja, er habe einen Brief gefunden, vorher hatte er sich geduscht und sich hier rasiert und er hatte schon seinen Anzug angezogen und plötzlich, und die Schuhe angezogen, und ich habe gesehen, dass es eine Hand gab mit etwas Geld in der Hand, und hier nahm er seinen Herrenhut und plötzlich seh ich etwas Zettel, und dann er las auf dem Zettel. Und dann während er auf dem Zettel gelesen hat, kam ein Tier auf ihn zu.
- 35 I: Ja, und wie bist du auf die Idee gekommen dass es dann irgendetwas mit einer Moschee zu tun hat oder eigentlich dann mit dem Islam zu tun hat? Hängt das mit der Schrift zusammen?
- P03: Ja, das Schrift ist für mich irgendwie unbekannt vorgekommen. Und ich habe, diese Idee ist mir eingefallen, dass es vielleicht Arabisch gewesen wäre.
- I: Mmh.
- 45 P03: Und so habe ich, so bin ich zu dieser Assoziation gekommen. Und dann habe ich Phantasie im Kopf gehabt und habe gesagt, der Mann machte sich auf den Weg. Aber warum? Vielleicht hatte er eine Botschaft in diesem Brief bekommen. Und diese Botschaft sei so gewesen, dass er sich für den Weg zur Moschee machen sollte.
- I: Ja. Und es ist dann in deiner Geschichte auch so, dass er dann schließlich auch in einer Moschee ist, ja?
- 50 P03: Ja.
- I: Gibt es ein bestimmtes Bild, indem du das gesehen hast?
- P03: Ja, hier, bemerkte ich, dass es etwas, ein Haus, hier habe ich gedacht, das sei eine Moschee gewesen. Und hier habe ich mir vorgestellt, dass er schon in der Moschee

55 angekommen war, und dass er schon den Brief gelesen habe, und hier sehe ich wieder das Tier, und er hatte gelesen aber zugleich das Tier war mit ihm. Und ich habe gedacht, das Tier habe ihn begleitet.

I: Mmh. Und das Tier ist eine Schnecke für dich?

60 P03: Ja, ja.

I: Weil es einer Schnecke ähnlich sieht?

P03: Ja, das, eine Schnecke, die aus dem Fluss gekommen wäre. Als er neben dem Fluss im Zelt geschlafen hat.

I: Ja. Sehr spannend. Schließlich trifft der Mann dann auf die Frau in deiner Geschichte. Und du schreibst, dass sie einen Koran trägt. Wie bist du auf diese Assoziation gekommen?

65 P03: Ja, hier hat der Mann wieder den Brief in der Hand. Und sein Tier ist ja auch da. Aber daneben gibt es Frau, die in der Hand ein Buch, ein Buch gehabt hat. Aber weil ich schon vorausgesetzt hatte, dass es hier eine Moschee gegeben habe, habe ich gedacht, dass die Frau einen Koran in der Hand gehabt habe.

I: Ja. Das heißt, weil das eine Moschee ist, war es auch klar, dass das ein Koran ist den sie in der Hand hat?

70 P03: Ja.

I: Okay.

P03: Und neben der Frau gab es auch eine Tier, und wenn man näher sieht, bemerkt man, dass diese Tier ein bisschen leuchtender als die anderen Bilder oder die anderen Tiere, die hier gewesen waren.

75 I: Und was könnte das bedeuten, dass das Tier besonders leuchtend ist?

P03: Dass diese Tier eine besondere Bedeutung hatten. Weil sie schon eine besondere Botschaft und eine besondere Aufgabe gehabt haben.

I: Ja, und was genau ist die Aufgabe?

80 P03: Die Aufgabe steht da im Titel, den ich meinen Text gegeben habe. Ich habe, diese Tiere, die Wegweiser Tiere, die Tiere, die die Aufgabe haben den Menschen einen Weg zu weisen.

I: Ja. Okay. Und der Weg ist in diesem Fall, dass Timo und die Frau.. Er wird ein Imмам.

P03: Ja, ja.

85 I: Und er soll den Menschen den Koran näher bringen.

P03: Ja, ja.

I: Wo siehst du das?

P03: Das Imмам. Irgendwo ist ein Mann, mit einer Kappe am Kopf. Und die Menschen die neben ihm waren und die Hand hatte so gemacht, als wollte er die Menschen in einen Raum oder in die Moschee einladen.

90 I: Das bedeutet dieser Mann, und dieser Mann sind die gleichen?

P03: Ja, für mich. Aber hier war schon eine Wandlung. Er ist anders geworden, hier hatte er eine Botschaft bekommen und, aber hier ist schon anders geworden. Und deshalb trägt er hier auch ein besonderes Gewand.

95 I: Und hast du diese Seite, die kommt eigentlich nicht vor, oder?

P03: Ja, das kommt eigentlich nicht vor. Aber hier, habe schon bemerkt, dass er schon eine andere, eine andere Aufgabe gehabt habe. Und für mich, es ist normal, wenn man eine besondere Aufgabe bekommt, kann es sein, dass er ein besonderes Gewand dafür tragen muss.

100 I: Okay, verstehe. Das heißt diese Seite hatte für dich keine besondere Bedeutung? Das ist..

P03: Diese Seite, das hat schon. Also hier ist der Mann mit der Frau im Gespräch, und die beiden Tiere sind da anwesend. Hier versuchen sie miteinander zu sprechen. Ich habe gedacht, dass der Mann um einige Hinweise gebeten habe, und die Frau versucht etwas zu erklären. Das habe ich schon auch irgendwie berücksichtigt.

105 I: Ja, das stimmt. Dann, also Timo wird dann zu einem Imмам und arbeitet mit der Frau zusammen.

P03: Ja.

I: Und es geht dann so weiter, dass die beiden den Koran gemeinsam lesen, verschiedene Aufgaben erhalten und einen Kamin errichten.

110 P03: Mmh, ja.

I: Woraus hast du das geschlossen?

115 P03: Ja, hier habe ich bemerkt, dass sie zusammen gesessen waren. Und hier die Frau liest den Koran, und dann hier ist der Mann auch wieder da, und die Frau macht etwas Feuer. Und ich habe da gedacht, hier sei eine Kamin gewesen. Und es war mit, das hab ich als Feuer wahrgenommen.

I: Das heißt diese Hände, sind die Hände von dem Mann?

P03: Ja.
Und die Farben?
Hat das irgendeine Bedeutung oder ist dir da etwas aufgefallen?

120 P03: Also die Farben, von dem Mann und der Frau?

I: Von dieser Seite und von dieser Seite?

P03: Ja also hier ist heller, und hier ist irgendwie dunkel. Deswegen habe die Frau eine Aufgabe bekommen, das Feuer zu machen.

125 I: Ah okay! Damit es heller wird?

P03: Ja.

I: Okay, verstehe. Und hier reisen sie dann eben.. du hast dann geschrieben, irgendwo glaube ich steht, dass sie gemeinsam reisen und die Botschaft.. Ahja, genau: Sie wärmen sich auf, und dann sollen sie den Menschen...

130 P03: Ja, also das war meine Voraussetzung. Damit sie eine gemeinsame Botschaft bekommen hatten, dass sie den Koran lesen sollten und zusammen deuten, dann konsequenterweise sollten sie gemeinsam wirken um diese Botschaft gemeinsam weiterzugeben.

I: Okay, sehr sehr interessant. Wenn du diesen Text auf deiner Erstsprache geschrieben hättest, okay, Kirundi, wäre es der gleiche Text geworden, glaubst du? Oder wäre es ein anderer Text geworden? Wenn du den Text nicht auf Deutsch geschrieben hättest?

135 P03: Ich glaube ich hätte den Text gleich geschrieben

I: Okay. Ist es dir schwer gefallen, also hattest du Probleme mit den Bildern? War es schwierig für dich? Gab es etwas, was du nicht gleich interpretieren konntest?

P03: Nein, aber weil die Zeit ein bisschen begrenzt war, konnte ich nicht alle Bilder interpretieren. Aber ich versuchte eine logische Geschichte zustande zu bringen.

140 I: Ja, okay. Das heißt du hast nicht dich auf alle konkret bezogen, aber versucht eine Beziehung herzustellen.

P03: Ja genau.

I: Okay, wunderbar.

[...]

Fokussiertes Interview mit P08 am 26.07.2017

- I: Zunächst mal die Frage: Wie lange lernst du schon Deutsch?
- P05: Als ich hab.. richtig bei der Schule, habe ich vor 10 Jahren angefangen Deutsch zu lernen... oder vielleicht sagen wir besser 8, 8 ist besser.
- I: Okay.. Und machst du.. bist du jetzt nur über den Sommer in Wien oder lebst du hier?
- 5 P05: Nur über den Sommer, aber ich bin, also ich gehe ein bisschen weiter zurück, also ich hab Schweizer Mutter, also meine Mutter war Schweizerin und deswegen habe ich so Schweizer Deutsch gelernt durch sie. Und, also im Sommer, also Zuhause haben wir Englisch gesprochen, aber im Sommer, auch in den Winterferien, haben wir, also mit meinen Großeltern Schweizerdeutsch gesprochen, und als ich in der achten Klasse, also
- 10 8th Grade in der amerikanischen Schule kam, habe ich dann gedacht, also ich sollte jetzt endlich mal hochdeutsch Grammatik lernen.
- I: War das schwierig dann, die Umstellung?
- P05: Ja schon, aber ich hab so eine Mischung von zwei Schweizerdeutsch und Hochdeutsch gemacht, und ... war eine ganz eigene Sprache, plötzlich [lacht]. Aber ja, jetzt ist es ein
- 15 bisschen besser. Jetzt hab ich ein Problem Schweizerdeutsch zu reden, weil ich kenne mich aus mit Hochdeutsch.
- I: [lacht] Ja, das glaub ich. Ich versteh Schweizerdeutsch fast nicht..
- P05: Oh ja?
- I: Das ist schwierig.
- 20 P05: Und ja ich hab dann in Highschool für 5 Jahre Deutsch gelernt, und bei der Universität habe ich wieder angefangen.
- I: Okay. Wir sprechen zuerst über den ersten Text, den du geschrieben hast. Also diesen hier. Zunächst einmal die Frage: wieso hast du dich für die Perspektive des Kindes entschieden?
- 25 P05: 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.
- I: Ja, das heißt durch die Drachen in erster Linie hast du dich..
- 30 P05: Hm, ja genau. Also ich hab zuerst durch alles geblättert und dann hab ich diesen Drachen, also besser gesagt den Schatten des Drachens gesehen, und dann hab ich auf einmal gedacht, das ist vielleicht von des Kindes Perspektive.
- I: Du schreibst .. Ah ja, vielleicht auch noch kurz die Frage: Du beschreibst die Personen in dem Text als Familie. Wie kommst du auf diese Assoziation?
- P05: Ja... Also ich denke, es gibt so typisch.. Mutter, Vater .. die Zeichnungen, und das Bild, ja.
- 35 I: Ja. Ganz allgemein ist mir aufgefallen, dass du die Situation von dem Kind sehr genau beschreibst. Ja. Du schreibst zum Beispiel *Als Kind habe ich vieles in meinem Leben nicht verstanden. Wie könnte ich das verstehen?* Wie bist du darauf gekommen die Situation von dem Kind, also auch so, so auszuschmücken?
- P05: Ja, also das war leicht. 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 wenn man also auf den ersten Seiten, ist noch mehr solche Sachen, wie die Mutter und Vater sprechen miteinander, und das ist so eine typische Ding, dass Kinder sehen, aber die nehmen nicht teil mit, weil das ist so Erwachsenen Gespräch. Und... es geht noch weiter, und sie sieht einfach so da.. wie sagt man clueless?
- 40 I: Ahnungslos?
- 45 P05: Ja, ahnungslos. Aber die Mutter und Vater sehen so aus, wie die verstehen, was da los ist. Und, ja.
- I: Okay, verstehe. Und daraus hast du dann interpretiert, du schreibst auch *Normalerweise wurde ich von meinen Lehrern begrüßt als ich zur Schule kam..*
- 50 P05: Ja, da habe ich dann einfach angefangen etwas zu schreiben. Ich habe einfach gedacht, also ich habe nicht wirklich gedacht, wir sollen, also ich hab schon auf diesen Bilder gesprochen, und dann hab ich also gedacht, dass das vielleicht zweiter Weltkrieg oder was ist, dann hab ich ein bisschen mehr tiefer, also ich bin tiefer gegangen mit der Schule und

55 so was. Einfach ein bisschen mehr diesen Gefühl, was das Kind fühlte, durch diese Situation.

I: Ja, das wäre nämlich auch gleich meine nächste Frage. Es kommen eben solche Motive wie *Dunkirk* oder *Blitzkrieg* vor. Also 2. Weltkriegskonnotationen. Wie kommst du auf diese Assoziation, also du hast gerade drauf gedeutet, also durch diese Schatten...?

60 P05: Ja genau. Wir haben ein bisschen darüber gesprochen vor einer Woche. Ich hab so diese Assoziation gemacht, weil es sind solche Sachen von den 40er Jahren, dann hab ich gedacht, okay, ja, es ist alles dunkel, ja, also es kann einfach von 40er Jahren, wenn man auf den 40er Jahren denkt, denkt man sofort auf 2. Weltkrieg. Dann hab ich solche Drachen gesehen, dann hab ich sofort gedacht, ja das kann so etwas wie Flugzeuge oder diesen dunkle Zeiten, die ist jetzt plötzlich auf einmal auf diesem kleinen Dorf, die sind ja unglücklich jetzt, und der Vater, die Männer müssen weggehen. Deswegen habe ich

65 gedacht, dass das vielleicht so Sachen sind.

I: Ja, du hast es trotzdem nur angedeutet gelassen. Man hört da Wörter raus wie *Dunkirk* und *Blitzkrieg*, aber es kommt nicht konkret vor.

70 P05: Ja nein, es war nicht konkret im Buch, ich hab das nur ein bisschen mehr, diesen Gefühl, was das Kind fühlte, ein bisschen mehr to elaborate... elaborieren?

I: elaborieren, genau.

P05: Weil dann versteht man ein bisschen mehr, das Perspektiv des Kindes.

I: Geht es in deinem Text um Heimat, irgendwie?

P05: Ja, würde ich schon sagen.

75 I: Was ist Heimat und wieso?

P05: Also, ich würde sagen, Heimat ist so eine Ort, wo man sich ganz gut auskennt. Und also es gibt überall solche Sachen, dass jedes Detail von diese Sachen bespricht das Heimat. 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

80 Blicke von Sachen, also es gibt so einen Baum neben meinem Haus, das ist wirklich also 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.

I: Ja, okay.

85 P05: Verstehst du was ich meine?

I: Ja, versteh ich.

P05: Also ich weiß, Heimat ist so ein Konzept, das eigentlich nicht auf Englisch existiert.

I: Genau, genau.

P05: Deshalb hab ich so ein bisschen mein eigenes Blick, was Heimat ist. Ich denke, das ist einfach Sachen, das man vermisst, oder man möchte wiederherhaben, wenn man weg ist.

90 I: Ja, ich glaube es gibt auch nicht so ein einziges Konzept von Heimat, das alleine stimmt.

P05: Ja, und oft sagt man Heimat ist eigentlich so ein Patriotismus Ding, aber das ist eigentlich nicht..

I: Es wurde halt oft missbraucht, in Österreich noch immer ganz extrem, wenn rechte Parteien, benützen nachwievor noch ganz extrem das Wort Heimat. Aber eigentlich, wie du sagst, ist es viel mehr.

95 P05: Es ist wo man wohlfühlt, und wo man die Leute kennt, und wo man versteht, was ist.

I: Hättest du glaubst du den gleichen Text geschrieben, wenn du ihn zum Beispiel in einem Englisch Kurs in der Schule geschrieben hättest in den USA? Wäre es der gleiche Text geworden, bis auf die Sprache?

100 P05: Das ist schwer zu sagen wegen diesem Rückblick, also man schaut zurück wenn man schon geschrieben hat.. Aber ich würde sagen, es wäre vielleicht schon so etwas ähnliches, es kommt darauf an wie ich vielleicht am Tag gefühlt habe, wenn ich im Fernsehen etwas über Drachen gesehen habe im Fernsehen, vielleicht hab ich dann etwas anderes geschrieben.. Aber ich glaube schon, weil ich hab diese Geschichte eigentlich zuerst auf Englisch gedacht, und erst dann ausgedeutet.

105 I: Okay. Vielleicht noch kurz zu *Dunkirk*, hat das auch etwas mit dem Film zu tun?

P05: Ja, das ist vielleicht Timing. Das ist schon sehr groß gerade im Fernsehen, und wie sagt man *Entertainment*. Ich glaube dieses Jahr ist irgendein, wie sagt man *Anniversary*.

110 I: Ja genau, Jubiläum. Welchem Genre würdest du diese Erzählung zuordnen? Also ist es

eine wahre Geschichte, oder ist es eine fiktive Geschichte?

115 P05: Also für diesen ersten Teil würde ich sagen, es wäre, also ich würde sagen mehr real, und die andere ist ein bisschen mehr fiktiv. 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. Weil Kinder sehen die Welt ein bisschen anders als Erwachsene.

[...]

Fokussiertes Interview mit P21 am 27.07.2017

- I: Am Anfang mal kurz die Frage: Wie lange lernst du schon Deutsch?
- P21: Auf dem Gymnasium habe ich vier Jahre gelernt. Danach vielleicht mehrere Jahre die deutsche Sprache nicht verwendet. Seit 2011 bin ich in Österreich.
- 5 I: Okay, das heißt du lebst auch hier. Wir sprechen zuerst über den ersten Text, der war natürlich sehr interessant, weil du schreibst keinen Titel, du schreibst Da es sich nicht um eine Erzählung handelt, finde ich es nicht nötig, dem Schreiben einen Titel zu geben. Die meisten Leute haben eine Erzählung geschrieben, ja, du nicht, du hast die Bilder beschrieben, mitunter, inwiefern hast du dich dagegen entschieden, wodurch hast du dich dagegen entschieden, hier drin eine Erzählung zu sehen?
- 10 P21: Ich glaube ich war vielleicht zu müde für eine andere Beschreibung, und so ist mir auch nichts eingefallen.. keine wirkliche ... und bei dem zweiten Text war das viel leichter, weil das war Märchenhafter.
- I: Okay, das heißt dadurch dass im ersten Teil die Bilder, vielleicht, ich weiß nicht, ob sie vielleicht realistischer waren..?
- 15 P21: Ja realistischer.
- I: Okay und dadurch war es für dich..
- P21: Ja, kein Anreiz.
- I: Ja okay. Du schreibst aber trotzdem, dass die Bilder typisch für Krisen und darauffolgende Massenentlassungen sind. Inwiefern sind sie typisch oder worin hast du das gesehen? Was ist typisch? Man sieht keine Massentlassungen, deshalb frage ich mich natürlich, was
- 20 daran typisch ist.
- 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.
- 25 I: Okay, das heißt der Drachenschwanz, du hast es eh beschrieben, das heißt es geht um wirtschaftliches Elend in erster Linie..? Er verliert seinen Job..
- P21: Ja, aber ich bestehe nicht darauf, dass das nur die einzige Interpretation ist.
- I: Okay, ich verstehe. Also es ist eine Interpretation, die sich auftut.
- 30 P21: Für mich ist das offensichtlich.
- I: Du beschreibst die Leute als Familie, wie kommst du zu dieser Assoziation?
- P21: Familienfoto, die leben gemeinsam. Es wird gezeigt, wie ein Familienhaus..
- I: Okay. Dann hast du auch noch geschrieben, dass die Bilder an die jetzige Flüchtlingskrise erinnern, aber dass man die Parallelen auch übertreiben kann. Inwiefern erinnern sie an die Flüchtlingskrise und welche Parallelen kann man übertreiben?
- 35 P21: Ja, die Flüchtlingskrise ist überall präsent, man redet davon oft, man liest davon und, der Mann ist auch, wie sagt man, nicht auf der Flucht aber in Bewegung, wie die Menschen aus Afrika oder Nahem Osten und die Parallelen Nein, dann würden wir über Politik reden, aber das macht auch keinen Sinn, oder? [lacht]
- 40 I: Also, ich hab mich gefragt.. Ich verstehe inwieweit sich ein Vergleich anbietet natürlich, weil auch heute verlassen Leute ihr Zuhause um woanders hinzugehen, und nachdem, das hast du geschrieben, aber dann war dieser Bruch..
- P21: Ja zum Beispiel, Europa ist heute anders als die Amerika vor 100 Jahren.
- I: Ja.
- 45 P21: Europa bietet nicht so viele Gelegenheiten
- I: Ja.
- P21: und auf der anderen Seite, die Immigranten, die nach Europa kommen, sind andere als die, von Europa nach Amerika gekommen waren.
- I: Ja.
- 50 P21: Kulturell.. Vielleicht, sie haben gleich Erwartungen.. aber die Situation ist ganz anders.
- I: Das heißt, für dich ist diese Situation die man hier sieht in einer bestimmten Zeit situiert? Das könnte nicht heute sein?
- P21: Nein, weil die sind auch so bekleidet wie Leute vor dem 2. Weltkrieg sagt man, man sieht

55 auch keine neuen Geräte. Und es ist auch schwarz-weiss und man sieht auch solche Schattierungen, dass man an die Vergangenheit denkt.

I: Und insofern lässt es sich nicht sogut vergleichen weil die Situation von Flüchtlingen heute eine andere ist als damals?

P21: Andere, aber auch ähnlich.

60 I: Jetzt glaube ich, habe ich das mit den Parallelen besser verstanden. Du hast schon gesagt es ist dir schwer gefallen diese Geschichte zu schreiben und es war kein Anreiz da, weil das zu wenig.. du sagst, die andere Geschichte war einfacher für dich zu schreiben, weil das ein bisschen fiktiver war für dich oder märchenhafter..?

P21: Ich hab bis jetzt keine Idee worüber ich in diesem Fall schreiben würde.

65 I: Okay, das ist komplett in Ordnung. Eine Frage habe ich trotzdem noch. Du schreibst: Ein Bild habe ich vor mir, wo der Vater vor dem Herd sitzt und die Pfeife raucht und das Abendblatt liest. Kleine Kinder spielen herum und die Mutter strickt einen Pullover. Es ist ein ruhiger, liebevoller Ort.

P21: [lacht] Ja, das kommt nicht.. das sieht man nicht.. Das war nur Schlussfolgerungen, es wirkt wie ein liebevolles Haus und solche Assoziationen habe ich mit einem liebevollen Haus verbunden.

70 I: Und, ich muss leider so banal fragen.. Wieso wirkt es wie ein liebevolles Haus? Was genau..?

P21: Ein armes Haus, aber es erinnert mich an meine Kindheit [lacht]. Die wirklich schön war.

I: Und, das machst du vor allem an dieser Seite fest (Küche)

75 P21: Ja, solche Atmosphäre strömt aus jedem Bild.

I: Hat der Text für dich irgendetwas mit Heimat zu tun?

P21: Heimat? Ja.

I: Und was ist Heimat?

P21: Für mich Heimat ist ein Ort, wo ich den Menschen, die ich liebe begegne, wo ich mich sicher fühle. Ja, wo ich mich nicht verlaufe.

80 I: Ja, und das könnte möglicherweise so ein Ort sein, oder interpretier ich das zu weit? Weil so hab ich das gelesen, wie du das dieses Bild verstanden habe.

P21: Ja, genau.

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung schriftlicher Daten zum Thema „visuelle Literatur im Fremdsprachenunterricht“

Forschungsprojekt: *Visuelle Literatur im Fremdsprachenunterricht*

Projektleitung: *Barbara Kovar, BA*

Datum der Erhebung : *19. & 21. Juli 2017*

Erklärung der Projektleitung

Hiermit erklärt die Forscherin, Frau Barbara Kovar, BA,

dass alle von Ihnen erhobenen Daten anonymisiert werden, so dass ein Rückschluss auf Personen nicht möglich sein wird

Ort, Datum, Unterschrift

Einwilligungserklärung des / der Proband/in

Hiermit versichere ich, _____ (*Name bitte eintragen*),

(4) dass ich **freiwillig** an dem oben genannten Forschungsvorhaben teilnehme

- dass meine schriftlichen Daten unter **Wahrung der Anonymität** im Rahmen des oben genannten Forschungsvorhaben und damit verbundenen Publikationen genutzt werden können.
- Darüber hinaus erkläre ich mich bereit, für ein **mögliches Interview** in Anschluss an die Datenerhebung zur Verfügung zu stehen. ja () nein ()

Ort, Datum, Unterschrift

Curriculum Vitae Barbara Kovar, BA

Untere Weißgerberstraße 3/11
1030 Wien
0676 / 524 58 57
barbara_kovar@hotmail.com

geb. 25. September 1989 in Wien, Österreich
Staatsbürgerschaft: Österreich



Ausbildung

2013 – 2018	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an der Universität Wien
03/2009 – 10/2012	Studium der Romanistik / Französisch an der Universität Wien
10/2008 – 03/2009	Studium der Komparatistik an der Universität Wien
06/2007	Matura, vertiefend in Englisch, Philosophie und Musik.
bis 2007	AHS Stubenbastei mit linguistischem Schwerpunkt (Englisch, Französisch, Latein)

Praktika

02/2016 – 07/2016	Auslandspraktikum des OeAD im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hanoi, Vietnam
04/2013 – 12/2013	Praktikum PR & Öffentlichkeitsarbeit Radio Orange 94.0
01/ 2008	Lektorat beim Österreichischen Kunst und Kultur Verlag
07/2007 – 08/2007	Praktikum bei der Medienagentur Sonovista

Berufliche Erfahrung

seit 10/2017	Lehrtätigkeit im Projekt „Integration ab Tag 1“
seit 12/2007	Verfasserin von (Presse-)Texten für das Kulturfestival <i>wellenklaenge</i> , Ilnz am See
03/2017 – 06/2017	Lehrtätigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache auf der VHS Urania (A2)
10/2016 – 02/2017	Abhaltung von Deutschkursen (A2, B1, B2) am INNES Institut Wien

11/2015 – 02/ 2016	Abhaltung eines ehrenamtlichen Deutschkurses für Geflüchtete am Haus Damaris
02/2013 – 12/2015	Projektleitung, PR & Gestaltung der Sendereihen „Stadtradio Orange“
03/2008 – 06/2010	Assistentin beim PRVA (Public Relations Verband Austria)

Kenntnisse/Fähigkeiten/Interessen

Muttersprache	Deutsch
Fremdsprachen	Englisch (C1), Französisch (C1), Portugiesisch (A1)
Interessen	Literatur, Theater, Sprache, Reisen, Musik, Photographie

Projekte /Weiterbildung/Sonstiges

seit 02/2016	ösd-Prüferin (Zertifikat Niveau A1 – B1)
05/2015 – 10/2015	Mitwirkende der VIENNA BIENNALE mit Stadtradio Orange, MAK
seit 12/2013	Lernpatin VHS Ottakring
12/2012	Grundkurs „Freies Radio“, Radio Orange 94.0
06/2012, 2014, 2015	Publikumsdienst Wiener Festwochen
10/2010 – 01/2012	Publikumsdienst Dschungel Wien
05/2011	Sprecherin und Texterin „Gedanken für den Tag: ,Irrgärten, Leuchtschriften‘“, Radio Ö1
02/2011	Radio Ö1-Hörspielhospitantz, Antonio Fian: „Hennir“, Regie: Götz Fritsch
12/2010	Radio Ö1 Hörspielassistenz, Friederike Mayröcker: „...oder ein Schumannwahnsinn“, Regie: Klaus Schöning
03/2009 – 08/2009	Basissprecherausbildung an der Schule des Sprechens
03/2009	Klasse ‚Auditive Poesie‘ bei Gerhard Rühm in der Schule für Dichtung
02/02008	Klasse ‚Konkrete Poesie‘ bei Gerhard Rühm in der Schule für Dichtung
01/2008	Finalistin des Literaturwettbewerbs 'Sprichcode'; Radio Oberösterreich