

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Widerstand in Wort und Bild

Das mediendidaktische Potenzial von Graphic Novels zur NS-Zeit

verfasst von | submitted by

Sophie Liebscher BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftli-
che Bildung

Betreut von | Supervisor:

Dr. Dieter Merlin

Danksagung

Dieser Dank geht an alle Freund:innen und Familienmitglieder, die mich während der Verfassung meiner Masterarbeit tatkräftig unterstützt haben. Zunächst möchte ich mich bei meinem Masterarbeitsbetreuer, Dr. Dieter Merlin, für seine fachkundige Begleitung und die schnelle Beantwortung meiner Fragen bedanken. Dies hat mir geholfen, offene Punkte zu klären und die Arbeit erfolgreich abzuschließen.

Ein besonderer Dank gebührt meinem Freund Stefan, der mir während dieser intensiven Zeit eine enorme emotionale Stütze war. Mit seiner beständigen Unterstützung und seinem guten Zureden hat er mich auch in stressigen Momenten motiviert und mir stets Zuversicht gegeben.

Ein herzliches Dankeschön geht ebenso an meine Schwester Anna, die nicht nur das Korrekturlesen übernommen, sondern auch wertvolle Hinweise und Ergänzungen beigesteuert hat, die diese Arbeit bereichert haben. Außerdem hat sie mich stetig ermutigt, mein Ziel weiterzuverfolgen.

Zuletzt möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mich seit Jahren weit über diese Arbeit hinaus unterstützen. Insbesondere danke ich meinem Vater, der sich die Zeit genommen hat, meine Arbeit sorgfältig zu korrigieren und mir stets mit Rat und Tat zur Seite stand.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	1
Abbildungsverzeichnis.....	4
Abkürzungsverzeichnis.....	4
1 Einleitung.....	5
1.1 Zielsetzung.....	6
1.2 Relevanz der Arbeit.....	7
2 Methodik.....	7
2.1 Auswahl der Primärliteratur.....	7
2.2 Verwendete Analyseverfahren.....	8
3 Intermediale Lektüre im Deutschunterricht: Literarisches Lernen und Medienkompetenz in der Sekundarstufe I.....	9
3.1 Lehrplan in Österreich SEK I und Kompetenzen.....	9
3.2 Literaturdidaktik.....	11
3.3 Medienbildung.....	13
3.4 Intermedialität.....	14
3.5 Förderung sprachlicher und visueller Kompetenzen.....	15
3.6 Erinnern im Unterricht – Holocaust Education.....	17
3.7 Comics und Graphic Novels im Deutschunterricht.....	19
4 Bild-Text-Beziehungen.....	22
4.1 Geschichte der Graphic Novel.....	23
4.2 Aufbau einer Seite.....	24
4.3 Zeichen.....	27
4.4 Zeichenstil.....	28
4.5 Farbgebung.....	30
4.6 Sequenz.....	31
4.7 Perspektive.....	33
4.8 Bewegung.....	34
4.9 Bild-Text-Beziehungen.....	35
4.10 Figuren.....	38
4.11 Themen.....	41
5 Historischer Kontext.....	41
5.1 Opfergruppen.....	42
5.1.1 Jüdische Bevölkerung.....	42
5.1.2 Homosexuelle Menschen.....	43
5.1.3 Rom:nja und Sinti:zze.....	44
5.2 Widerstand in der NS-Zeit.....	45
5.2.1 Passiver oder reaktiver Widerstand.....	47
5.2.2 Verweigerung der Teilnahme an staatlichen Organisationen.....	47
5.2.3 Deserteure und Exilanten.....	47
5.2.4 Reaktives Handeln.....	48
5.2.5 Verweigerung des Hitlergrußes.....	48
5.3 Aktiver Widerstand.....	49
5.3.1 Kirchlicher Widerstand.....	49

5.3.2	Die Rote Kapelle	50
5.3.3	Die Weiße Rose	51
5.3.4	Militärischer Widerstand	52
5.3.5	Die Résistance	53
6	Analyse ausgewählter Graphic Novels	53
6.1	<i>Dugomier und Ers: „Die Kinder der Résistance“</i>	<i>53</i>
6.1.1	Szene Nr. 1	54
6.1.2	Szene Nr. 2	59
6.1.3	Didaktische Überlegungen	64
6.2	<i>Yelin, Libicki und Seliktar: „Aber ich lebe.“</i>	<i>65</i>
6.2.1	Szene Nr. 1	66
6.2.2	Szene Nr. 2	69
6.2.3	Didaktische Überlegungen	71
6.3	<i>Riffaud, Morvan und Bertail: „Madeleine, die Widerständige“</i>	<i>72</i>
6.3.1	Szene Nr. 1.	72
6.3.3	Didaktische Überlegungen	78
6.4	<i>Ergebnisse und Diskussion.....</i>	<i>79</i>
7	Fazit und Schlussfolgerungen	80
8	Abstract.....	84
9	Abstract – Englisch.....	85
10	Primärliteratur.....	86
11	Sekundärliteratur	86

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: POTENZIALE DER GRAPHIC NOVEL IM DEUTSCHUNTERRICHT	9
ABBILDUNG 2: AUFBAU EINER SEITE	25
ABBILDUNG 3: ZEICHENDUKTUS NACH MCCLOUD	29
ABBILDUNG 4: SEQUENZEN NACH MCCLOUD	32
ABBILDUNG 5: EMOTIONEN IN DER GRAPHIC NOVEL	39
ABBILDUNG 6: VERSTÄRKUNG VON EMOTIONEN DURCH ZEICHEN	40
ABBILDUNG 7: SZENE NR. 1. „DIE KINDER DER RÉSISTANCE“	55
ABBILDUNG 8: SZENE NR. 1. „DIE KINDER DER RÉSISTANCE“	57
ABBILDUNG 9: SZENE NR. 2. „DIE KINDER DER RÉSISTANCE“	60
ABBILDUNG 10: SZENE NR. 2. „DIE KINDER DER RÉSISTANCE“	62
ABBILDUNG 11: SZENE NR. 1. „ABER ICH LEBE.“	67
ABBILDUNG 12: SZENE NR. 2. „ABER ICH LEBE.“	69
ABBILDUNG 13: SZENE NR. 1. „MADELEINE, DIE WIDERSTÄNDIGE.“	73
ABBILDUNG 14: SZENE NR. 2. „MADELEINE, DIE WIDERSTÄNDIGE.“	76

Abkürzungsverzeichnis

BDM	Bund Deutscher Mädel
bzw.	beziehungsweise
HJ	Hitlerjugend
NS	Nationalsozialismus
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
z.B.	zum Beispiel

In der gesamten Arbeit wird, im Sinne einer geschlechtergerechten Identitätsdarstellung und Repräsentanz aller Individuen, mit einem Gender-Doppelpunkt [:] gegendert.

1 Einleitung

Die Masterarbeit mit dem Titel *Widerstand in Wort und Bild. Das mediendidaktische Potenzial von Graphic Novels zur NS-Zeit* begibt sich auf eine Reise zur Schnittstelle von Literatur, Geschichtsvermittlung und Neuen Medien. Die zentrale Thematik betrifft die Integration von Graphic Novels im Deutschunterricht, speziell im Hinblick auf die Darstellung und Veranschaulichung historischer Ereignisse des Nationalsozialismus. Dabei rückt die Untersuchung mediendidaktischer Aspekte in den Fokus, um diese visuelle Erzählform zur Förderung sprachlicher Kompetenzen und der Bewusstseinsbildung zu beleuchten.

Der Einsatz von Graphic Novels im Deutschunterricht ist nicht nur aufgrund ihrer visuellen Ästhetik von Bedeutung, sondern auch wegen ihrer Fähigkeit, Bild und Text zu einer narrativen Einheit zu verbinden. Graphic Novels schaffen es „eine Geschichte mit Worten und Bildern zu erzählen, die die Geschichte ergänzen und Einblicke bieten, die der Text allein nicht leisten kann“ (Baird & Jackson 2007, zitiert nach Domyancich-Lee et al. 2022, S. 579). Im Zeitalter digitaler Medien präsentieren diese eine zeitgemäße Möglichkeit, literarische Bildung mit modernen Vermittlungsmethoden zu kombinieren.

Die in der vorliegenden Masterarbeit behandelten Fragestellungen können in fünf zentrale Themenbereiche gegliedert werden. Ein besonderer Fokus liegt auf der Untersuchung, wie Graphic Novels durch ihre Bild-Text-Beziehungen dazu beitragen können, die sprachliche Kompetenz sowie die Lesekompetenz von Schüler:innen zu fördern. Die Verwendung dieser bietet eine innovative Möglichkeit, den Jugendlichen einen allseitigen Zugang zur Sprache zu vermitteln, indem visuelle und textuelle Elemente miteinander verbunden werden. Ein weiterer Fokus liegt auf spezifischen sprachlichen Elementen, Stilmitteln sowie auf der Bildsprache und visuellen Elementen in Graphic Novels. Diese können die Vermittlung historischen Wissens über den Widerstand in der NS-Zeit unterstützen. Dabei konzentriert sich die Arbeit nicht nur auf die textuellen Aspekte, sondern auch darauf, inwiefern die visuellen Elemente die literarische Wahrnehmung der Schüler:innen beeinflussen können und wie die beiden Aspekte miteinander arbeiten, um eine originelle Möglichkeit für den Deutschunterricht zu bieten.

Ein weiterer bedeutsamer Punkt, welcher mithilfe der neuen literarischen Texte in den Unterricht integriert werden kann, ist die Bewusstseinsbildung und das Erinnern an Zeiten, die nicht vergessen werden sollen. Darüber hinaus wird auf die Bedeutung von Graphic Novels für die

Förderung der Medienkompetenz im Deutschunterricht eingegangen werden. Dabei steht sowohl die kritische Analyse von Bild-Text-Beziehungen im Mittelpunkt, die den Schüler:innen ermöglichen soll, Medieninhalte auf eine reflektierte Weise zu interpretieren. Zusätzlich wird auf die verschiedenen Formen des Widerstands eingegangen und zusätzlich auf die einzelnen ausgewählten analysierten Szenen bezogen.

Für das Verständnis dieser Masterarbeit ist hervorzuheben, dass der Begriff ‚Graphic Novel‘ konsequent in Verbindung mit dem Begriff ‚Comic‘ verwendet wird. Dies begründet sich damit, dass beide Begriffe im Kern dasselbe Medium beschreiben, da sie die Verbindung von Bild und Text nutzen, um narrativen Inhalt zu vermitteln. Obwohl die Fachliteratur mehrheitlich auf die Analyse von Comics ausgerichtet ist, wurde in dieser Masterarbeit durchgehend der Begriff Graphic Novels verwendet. Nur wenn es sich – beispielsweise geschichtlich – tatsächlich um Comics handelt, wurde der Terminus ‚Comic‘ verwendet.

1.1 Zielsetzung

Die Zielsetzung der Arbeit besteht darin, die didaktischen Potenziale von Graphic Novels im Deutschunterricht zu erforschen und darzustellen, inwieweit diese multimedialen Erzählformen zur Vermittlung komplexer historischer Themen, insbesondere des Widerstands im Nationalsozialismus, eingesetzt werden können. Ein zentrales Anliegen ist es, die Medienkompetenz der Schüler:innen zu fördern, indem ihnen kritische Analysefähigkeiten und ein vertieftes Verständnis für die Bild-Text-Beziehungen, sowie visuelle und sprachliche Stilmittel vermittelt werden. Die Arbeit soll aufzeigen, auf welche Art und Weise Graphic Novels als vielseitiges Lehrmittel zur Förderung sprachlicher Kompetenzen und zur Unterstützung interaktiver und schülerzentrierte Lernprozesse genutzt werden können.

Durch die Analyse von drei ausgewählten Graphic Novels wird die verwendete Zeichentheorie und die historischen Kontexte verdeutlicht bzw. Ansätze zur didaktischen Implementierung dieser Medienform im Unterricht entwickelt. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Zielsetzung besteht darin, die spezifischen Anforderungen des österreichischen Lehrplans zu berücksichtigen und darzulegen, wie Graphic Novels im Einklang mit den Bildungszielen und dem Unterrichtsprinzip der Medienbildung eingesetzt werden können.

1.2 Relevanz der Arbeit

Die Relevanz dieser Masterarbeit liegt insbesondere in der Notwendigkeit, zeitgemäße Lehr- und Lernmethoden aufzuzeigen, die den sich weiterentwickelnden und wandelnden Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht werden. Die Kombination von „kommunikativem und kulturellem Gedächtnis in Gesprächen über Literatur“ (Hoffmann & Lang 2016, S. 181) bietet die Chance, Bewusstseinsbildung bei den Lernenden zu fördern und eine Brücke zwischen der Literatur und dem Erinnern zu bauen. Letzteres ist grundsätzlich im Geschichtsunterricht verankert, muss jedoch durch seine Interdisziplinarität auch im Deutschunterricht behandelt und eingearbeitet werden.

Ein weiterer Grund, dieses Thema im Deutschunterricht zu behandeln, besteht darin, dass die Anzahl der Kinder, die zu Hause kaum oder gar nicht lesen, seit Jahren in allen Schulstufen zunimmt. Dies bestätigt die ‚Pirls‘-Studie, welche das Lesen untersucht. Jedes fünfte Kind in Österreich gehört zur Gruppe der schwachen Leser:innen, wobei Kinder mit Migrationshintergrund noch stärker betroffen sind als jene ohne (vgl. Tomaselli 2023). Hier muss angesetzt werden, da es Methoden benötigt, um sich mit den Wechselbezügen zwischen Literatur und Geschichte im Unterricht auseinanderzusetzen.

2 Methodik

In diesem Kapitel wird die Methodik der vorliegenden Masterarbeit dargelegt. Es wird beschrieben, wie die Auswahl der Primärliteratur erfolgte, welche Analyseverfahren zur Anwendung kommen und welche unterrichtsbezogenen Methoden im Mittelpunkt stehen. Darüber hinaus werden die Konzepte der Medienkompetenz und Mediendidaktik, intermediale Modelle, der österreichische Lehrplan und das Unterrichtsprinzip der Medienbildung sowie die Förderung sprachlicher Kompetenzen und fachdidaktische Überlegungen zu Graphic Novels erörtert.

2.1 Auswahl der Primärliteratur

Bei der Auswahl der Primärliteratur für diese Masterarbeit lag der Fokus darauf, Graphic Novels auszuwählen, die thematisch und didaktisch relevante Aspekte des Widerstands im Nationalsozialismus behandeln. Diese Auswahlkriterien sind essenziell, um sowohl eine tiefgehende Analyse als auch eine sinnvolle Integration in den Deutschunterricht zu gewährleisten.

Die ausgewählten Graphic Novels mussten inhaltlich den Schwerpunkt auf den Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime und die Darstellung von Opfergruppen legen. Dies gewährleistet, dass die Primärliteratur direkt zur Thematik der Masterarbeit passt und relevante historische und gesellschaftliche Themen veranschaulicht. Außerdem sollten die ausgewählten Werke ein hohes didaktisches Potenzial aufweisen, indem sie sowohl textliche als auch visuelle Elemente effektiv nutzen, um komplexe Themen verständlich zu vermitteln. Graphic Novels, die sich durch eine klare Struktur und eine ansprechende Gestaltung auszeichnen, wurden bevorzugt, um sie als Unterrichtsmaterial einsetzen zu können. Um eine breite Analyse der Text-Bild-Beziehungen und ihrer Wirkung zu ermöglichen, sollten unterschiedliche Stile und Ansätze gezeigt werden. Dies umfasst Werke mit variierenden Zeichenstilen, narrativen Strukturen und visuellen Techniken.

Der Auswahlprozess begann mit einer umfassenden Literaturrecherche, um eine Liste potenzieller Graphic Novels zu erstellen, welche die oben genannten Kriterien erfüllen. Diese wurde anschließend durch eine detaillierte Inhaltsanalyse eingegrenzt. Durch diese methodische und gründliche Auswahl der Primärliteratur wird sichergestellt, dass die analysierten Werke nicht nur thematisch relevant und didaktisch wertvoll sind, sondern auch vielfältige Perspektiven und Ansätze bieten, die für eine tiefgehende Analyse und effektive Unterrichtsgestaltung von Nutzen sind.

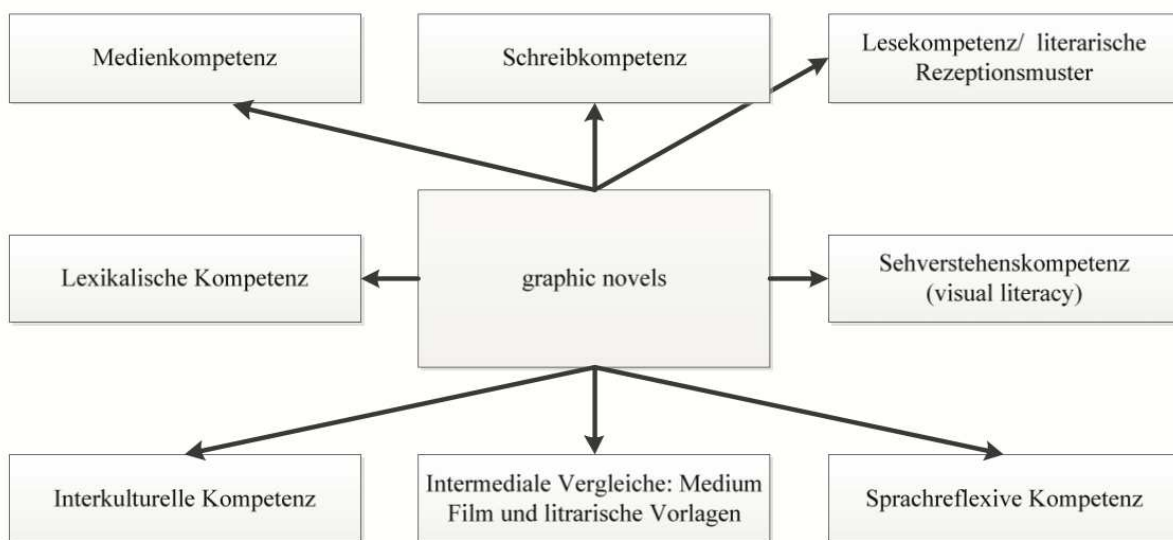
2.2 Verwendete Analyseverfahren

Die bei dieser Arbeit verwendeten Analyseverfahren umfassen qualitative und quantitative Methoden, um eine differenzierte Untersuchung der ausgewählten Graphic Novels zu gewährleisten. Im Mittelpunkt steht die inhaltsanalytische Methode, die es ermöglicht, die narrativen und visuellen Elemente der Graphic Novels systematisch zu erfassen und zu interpretieren. Diese Methode wird durch eine detaillierte Bild-Text-Analyse ergänzt, bei der die Wechselwirkungen zwischen textuellen und bildlichen Informationen sowie der historische Kontext untersucht werden. Dabei werden theoretische Ansätze aus der Semiotik und der Bildwissenschaft herangezogen, um die spezifischen Eigenschaften und Ausdrucksweisen der Graphic Novels zu beleuchten.

3 Intermediale Lektüre im Deutschunterricht: Literarisches Lernen und Medienkompetenz in der Sekundarstufe I

Dieses Kapitel bespricht, wie die verschiedenen Wissenschaften der Didaktik zusammenarbeiten, um eine Grundlage für den Einsatz von Graphic Novels in der Sekundarstufe I zu liefern. Auch die Kompetenzen, die im österreichischen Lehrplan verankert sind und die Bedeutung des Erinnerns im Unterricht werden angesprochen.

Abbildung 1: Potenziale der Graphic Novel im Deutschunterricht



Quelle: Ksenia Kuzminykh, Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht, 2014, S. 76.

Anhand der Abbildung kann nachvollzogen werden, welche zusätzlichen Potenziale durch den Einsatz von Graphic Novels in der Schule entstehen. Gezeigt werden Kompetenzbereiche, die gefördert werden können. Die breite Fächerung der Ansatzmöglichkeiten besteht vor allem dadurch, dass das Medium zu 100 Prozent zur Lebenswelt der Schüler:innen passt.

3.1 Lehrplan in Österreich SEK I und Kompetenzen

Im österreichischen Lehrplan für die Mittelschule werden verschiedene Gründe angeführt, warum die Graphic Novel im Deutschunterricht eine wertvolle Ressource darstellen kann. Vor allem die fächerübergreifenden Kompetenzen, die in allen Fächern umgesetzt werden sollten, stehen im Fokus. Eine davon - ‚Sprachliche Bildung und Lesen‘ - greift die Förderung der Lesekompetenz auf und kann hier als Erstes genannt werden. Graphic Novels bieten eine visuell ansprechende Form der Literatur, die besonders bei Schüler:innen, die Schwierigkeiten beim Erlesen eines reinen Textes haben, das Leseinteresse fördern kann. Durch die Kombination von

Bildern und Texten werden verschiedene Lernkanäle angeregt, welche das Textverständnis erleichtern kann. Bei der ‚Medienbildung‘ soll vor allem die Entwicklung von Medienkompetenzen im Vordergrund stehen. Die Analyse von Graphic Novels schult diese Fähigkeit und lehrt die Schüler:innen multimodale Texte zu verstehen und zu interpretieren. Dabei wird nicht nur auf das Lesen von Texten, sondern auch auf das Verstehen von Bildern und Symbolen bzw. ihr Zusammenspiel eingegangen. Graphic Novels bieten oft Einblicke in verschiedene Kulturen und historische Ereignisse. Sie können komplexe Themen auf eine zugängliche Weise darstellen und sind deshalb geeignet, Themen wie Geschichte, Politik und soziale Fragen zu vermitteln, „um die Vielfalt von Kulturen, Biographien und Lebensentwürfen zu bearbeiten“ (Lehrplan der Mittelschule 2023), was in das Konzept der ‚Interkulturellen Bildung‘ implementiert werden kann. Die fächerübergreifende Kompetenz ‚Politische Bildung‘ ist im Sinne dieser Masterarbeit auf die historische Komponente bezogen. Hierbei steht vor allem die „unterschiedliche(n) gesellschaftliche(n) Strukturen, Machtverhältnisse, Interessen und Wertvorstellungen beschreiben“ (Lehrplan der Mittelschule 2023) zu beschreiben im Fokus.

Das Fach Deutsch hat die Bildungs- und Lehraufgabe „die Auseinandersetzung mit mündlichen, auditiven, schriftlichen und visuellen Ausdrucksformen“ (Lehrplan der Mittelschule 2023) zu offerieren. Graphic Novels können dahingehend durch ihre Multimodalität punkten und leisten einen wichtigen Beitrag zum Verständnis „verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel“ (Lehrplan der Mittelschule 2023). Einige der fünf zentralen fachlichen Konzepte, die innerhalb der Sekundarstufe I in den Unterricht einfließen sollen, hängen eng mit den ästhetischen Bildgeschichten zusammen. Dem Konzept ‚Norm und Wandel‘ kann zugeordnet werden, dass Schüler:innen durch Graphic Novels verstehen, wie die Kombination von Bild und Text dazu beiträgt, die Regeln der Sprache anzunehmen und zu verändern. Die Verschränkung von ‚Inhalt und Form‘ ist ein zentrales Thema von Graphic Novels. Die visuelle Darstellung verstärkt und ergänzt den geschriebenen Text. Schüler:innen können untersuchen, wie die beiden Gebiete zusammen wirken. Durch die Integration von Text und Bild werden multimodale Konstruktionen ermöglicht, was dem Konzept der ‚Medialität und Modalität‘ zugeschrieben werden kann. Die vielfältigen Erzählstile und künstlerischen Darstellungsformen bieten den Schüler:innen Einblicke in verschiedene kulturelle und historische Kontexte, was dem Konzept ‚Ästhetik und Pragmatik‘ zugeordnet werden kann. Sie fördern ein Verständnis für unterschiedliche Weltansichten und die Reflexion der eigenen Wertvorstellungen.

Die Förderung der Kreativität ist gegeben, da Schüler:innen dazu angeregt werden, selbst kreativ zu werden. Sie können eigenen Geschichten schreiben und illustrieren, was sowohl die sprachlichen als auch die künstlerischen Fähigkeiten fördert. Dies schließt auch das kreative Schreiben ein, das im Lehrplan betont wird, da es einen wesentlichen Beitrag zur Förderung dieser Fähigkeiten leistet. Durch die Beschäftigung mit dieser Gattung werden sie von erzählerischen und gestalterischen Techniken inspiriert (vgl. Lehrplan der Mittelschule 2023). Ebenfalls kann hier der zweite Grundsatz, der allgemeinen didaktische Grundsätze angeführt werden, welcher postuliert: „Lehrerinnen und Lehrer bieten einen digital unterstützten Unterricht und nutzen innovative Lern- und Lehrformate.“ (Lehrplan der Mittelschule 2023). Da Graphic Novels zurzeit noch nicht im Kanon der Schulen angeführt werden, sind sie jedenfalls als innovativ zu werten.

3.2 Literaturdidaktik

Der Begriff der Literaturdidaktik wird von Expert:innen unterschiedlich definiert. Bogdal (vgl. 1948) geht davon aus, dass der Literaturunterricht in methodische Lernkontexte eingegliedert werden muss, jedoch nicht nur im Deutschunterricht, sondern in jedem Fach. Die Methoden sollen originell sein und die Schüler:innen zum Nachdenken anregen. Bredella (vgl. 1976) geht von der Annahme aus, dass die Literaturdidaktik eine Integrationswissenschaft ist, die das Gebiet eingrenzt, in dem der Prozess des Lernens abläuft. Dabei stehen sowohl Theorie als auch Praxis im Mittelpunkt. Im Jahr 2009 publizierten Abraham und Kesper den Ansatz, dass die Literaturdidaktik eine eigenständige Disziplin ist, bei der es auf die Verbindung zwischen Literatur und Schüler:innen ankommt (vgl. Abraham & Kesper 2009). Leubner und Saupe (2016, S. 16) sind der Ansicht, dass es sich um einen interdisziplinären Teil der Literaturwissenschaft handelt, der vor allem die Motivation und die Voraussetzungen der Jugendlichen lernen zu können, als wichtig für einen erfolgreichen Literaturunterricht ansieht.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass es wie ersichtlich verschiedene Ansätze gibt, den Begriff der Literaturdidaktik zu definieren. Wo sich jedoch alle didaktischen Modelle einig sind, sind die Ziele, welche in Leubner und Saupe (2016, S. 35-40) beschrieben werden. Sie zielen darauf ab, die Leseförderung zu unterstützen und unterschiedliche Aspekte des literarischen Lernens zu präsentieren. Dabei wird nicht nur die Texterschließungskompetenz gestärkt, sondern auch die ästhetische Wahrnehmung, die Vorstellungskraft, die Kreativität und die Empathie. Außerdem spielt die Vermittlung von Wissen über Literatur eine zentrale Rolle.

In den 1980er und 1990er Jahren entwickelte sich die Annahme, dass die Freude am Lesen und die Motivation zum Lesen eng mit dem literarischen Lernen verknüpft sind. Lesebegeisterung und Lesemotivation umfassen dabei nicht nur das Interesse an Büchern, sondern auch das ästhetische Erleben, welches während des Lesens von literarischen Texten auftritt. Dieses ästhetische Erleben ist grundlegend für das Verständnis von Texten und kann gemeinsam mit dem Leseverständnis gefördert werden (vgl. Leubner & Saupe 2016, S. 40-41). Literarische Bildung erfordert einen systematischen Lernprozess, bei dem das Faktenwissen eine unverzichtbare Grundlage darstellt. Relevant wird das Fachwissen für Schüler:innen jedoch nur dann, wenn es durch eine fundierte und sachgerechte Auseinandersetzung mit einer vielfältigen Auswahl an Literatur vermittelt wird. Um starre Strukturen im Literaturunterricht durchbrechen zu können, ist es wichtig, auch grafische Literatur wie Graphic Novels in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Hegedüs 2015, S. 79). Nach Paefgen (2006, S. 99) besteht eine zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts darin, die Lesemotivation zu sichern, Lesegewohnheiten auszubauen und die Lesefähigkeit zu verbessern. Kaspar H. Spinner (2022, S. 13-15) betont die Bedeutung der Imagination für das literarische Verstehen, indem er hervorhebt, dass Schüler:innen in der Lage sein müssen, ihre eigene Vorstellungskraft zu aktivieren. Er unterstreicht damit die Annahme, dass sich dafür besonders grafische Novellen eignen, da sie Freiräume für die kreative Deutungen schaffen.

Um idealerweise alle genannten Punkte im Unterricht umsetzen zu können, liegt ein wesentlicher Schwerpunkt auf der Entwicklung von theoriegeleiteten Ansätzen, die erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse im Literaturunterricht fördern. Dabei ist es wichtig die praktische Umsetzungsmöglichkeit dieser Gedanken zu überprüfen. Erstens sollte der Unterricht darauf abzielen, eine aktive und tiefgehende Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu ermöglichen, wobei das Textverständnis besonders hervorgehoben wird. Zweitens sollte sich die Auswahl der Inhalte auf das erzieherische Potenzial literarischer Werke beziehen. Drittens müssen die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen, wie das Verständnisniveau, ihre Interessen und ihre Motivation berücksichtigt werden. Viertens sind auch die institutionellen und normativen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Organisation des Unterrichts der Lehrperson von Bedeutung (vgl. Leubner & Saupe 2016, S. 15-17). Fünftens liegt eine weitere wichtige Aufgabe des Literaturunterrichts in der Weitergabe von Wissen über literarische Inhalte. Dabei soll Literatur nicht nur theoretisch besprochen, sondern auch aktiv rezipiert und genutzt werden (vgl. Paefgen 2006, S. 99). Im besten Fall kann durch die Auseinandersetzung mit diesen Werken die Motivation zu lesen gesteigert werden.

3.3 Medienbildung

„Medienbildung bildet die Grundlage für die aktive Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen und für die Ausübung des Menschenrechts auf die Meinungs- und Informationsfreiheit. Darüber hinaus sollen Kinder und Jugendliche auch die Möglichkeit erhalten, „Einstellungen und Werte [zu] entwickeln, von denen sie sich zu ethischem und verantwortungsvollem Handeln leiten lassen können““ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)

Die Medienbildung umschließt die Themengebiete Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung sowie die Bereiche Medienkompetenz und Mediendidaktik. Dadurch wird vor allem in den Fächern Deutsch, Geschichte und politische Bildung sowie Kunst und Gestaltung, jedoch auch in allen anderen Unterrichtsfächern eine wichtige Grundlage für das Verständnis von Graphic Novels gelegt (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Der Begriff Medium selbst stammt aus dem Lateinischen *medius* und bedeutet in der Mitte stehend. In der Kommunikation wird es als vermittelndes Element zwischen zwei Parteien gesehen (vgl. Frederking & Krommer & Maiwald 2008, S. 12).

Eine einheitliche Definition gibt es im Bereich der Mediendidaktik nicht, da eine Einigung aufgrund der Vielfalt an Angeboten nicht durchsetzbar war. Heute wird sie als ein Teilbereich der allgemeinen Didaktik und seit den 1970er Jahren als eigenständiges Fachgebiet (vgl. Wiener Bildungsserver) gesehen. Durch ihren Einsatz sollen den Lernenden Medien zugänglich gemacht werden. Außerdem sollen Kinder und Jugendliche erlernen, welche persönlichen Vorteile sich aus dem Einsatz ergeben (vgl. Frederking & Krommer & Maiwald 2008, S. 88). Gemeint sind damit nicht nur digitale Medien wie Computer oder Smartphones, sondern auch analoge Medien wie (schrift-)sprachliche Texte. Diese können im Unterricht „zur Bewertung von Medientexten in qualitativ-ästhetischer, technisch-medialer, ethisch-moralischer und gesellschaftlich-sozialer [...] Hinsicht“ (Frederking & Krommer & Maiwald 2008, S. 88) eingesetzt werden (Leubner & Saupe 2016, S. 133). Lehrpersonen sind in der Gestaltung, der Auswahl und dem Einsatz von Medien gefordert (vgl. Wiener Bildungsserver).

Für den Einsatz von diversen Medien im Unterricht sprechen hinsichtlich der Medienbildung drei Punkte. Erstens haben Medien eine besonders hohe Bedeutsamkeit im außerschulischen Leben der Kinder und Jugendlichen. Zweitens ermöglichen es digitale Produkte andere Perspektiven der Wirklichkeit zu erschließen und zeigen den Schüler:innen somit neue Möglichkeiten auf. Drittens haben sie ein hohes Bildungspotenzial und „sind komplexe, von ästhetischen Merkmalen geprägte Kunstwerke, die anspruchsvolle Rezeptionsprozesse erfordern und

dem Rezipienten eine differenzierte Wirklichkeitssicht nahelegen“ (Leubner & Saupe 2016, S. 134).

Ziele, die erreicht werden sollen, sind ähnlich wie bei der Literaturdidaktik, werden jedoch durch einige Punkte ergänzt. Das Hauptziel der Förderung des Verständnis der Medien wird durch die Motivation zur Auseinandersetzung mit komplexen Medien ergänzt. Dabei geht es nicht nur um das Verständnis, sondern auch darum, das Interesse der Lernenden für anspruchsvolle Inhalte zu wecken. Zudem wird die Texterschließungskompetenz um die Fähigkeit zum Medienvergleich erweitert. Lernende können so Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Medienformaten erkennen und analysieren. Dies fördert ein tieferes, medienübergreifendes Verständnis und eine kritische Reflexion von Medieninhalten (vgl. Leubner & Saupe 2016, S. 134-135). Schwierigkeiten, die entstehen können, sind eng mit bildungspolitischen Themen, wie fehlenden Ressourcen im Klassenzimmer oder zu wenig Fortbildungsangeboten verbunden. Außerdem werden Lehrenden und Lernenden im Unterricht neue Rollen zugewiesen. Lehrer:innen wechseln von Wissensvermittler:innen zu Begleiter:innen im Lernprozess und Schüler:innen erhalten in diesem mehr Eigenverantwortung (vgl. Wiener Bildungsserver).

3.4 Intermedialität

Der Begriff der Intermedialität beschreibt verschiedene Phänomene, die in einem Zwischenbereich der Medien angesiedelt sind und etablierte sich in den letzten Jahrzehnten als ein bedeutendes Konzept in der Literatur- und Mediendidaktik. Spielmann beschreibt im Jahr 1995 Intermedialität als einen Prozess, der als ‚Modus des Dazwischen‘ (Schleicher 2017, S. 713) verstanden werden kann. Eine Methode wird selbst dann als intermedial verstanden werden, wenn nur die Grenze des schriftlichen Textes überwunden wird (vgl. Maiwald 2020). Dabei wird der Unterschied zwischen den Medien hervorgehoben, was dazu führen kann, dass neue Verbindungen entstehen und sich Grenzen auflösen.

Laut Maiwald (2020) finden sich bereits in der Antike Beispiele für intermediale Elemente, wie in Homers Ilias aus dem 7. bzw. 8. Jahrhundert v. Chr., in der ein Schild Achilles beschrieben wird, in dem Bilder integriert wurden. Diese frühen Ansätze wurden in den 1990er Jahren durch das Intermedialitätsparadigma weiterentwickelt, das sich von einer rein intramedialen oder intertextuellen Perspektive hin zu einem medienübergreifenden Verständnis bewegte. Ein bedeutender Fortschritt in diesem Bereich war Jutta Wermkes Konzept der ‚Integrierten

Medienerziehung im Fachunterricht‘ aus dem Jahr 1997, welches intermediale Phänomene in den Mittelpunkt stellt und so ein breites Spektrum medialer Texte in den Unterricht einbezogen wird. In der Literatur- und Mediendidaktik werden durch diese Entwicklungen neue Lehrinhalte erschlossen, neue Arbeitsweise überprüft und medienübergreifende Kompetenzen geformt (vgl. Maiwald 2020).

Die heutige Intermedialitätsforschung hat sich zu einem Leitkonzept in den Literatur-, Bild-, Theater-, Medien- und Kulturwissenschaften entwickelt. Ziel ist es, die traditionellen narratologischen Ansätze zu erweitern, indem neue Konzepte entwickelt und eine Erzähltheorie mit intermedialem Fokus vorangetrieben wird. Besonders in der Graphic Novel wird die Bedeutung von Intermedialität deutlich, da die Verbindung von Text und Bild nicht nur die Erzählweise beeinflusst, sondern auch die Interpretation und den Sinn der Geschichte formt. Trotz einiger grundlegender Beiträge gibt es nach wie vor einen Mangel an umfassenden Studien, welche die Intermedialitätsforschung weiter voranbringen könnten (vgl. Hoppeler & Etter & Rippl 2015, S. 57-60).

Graphic Novels bieten sich an, um Bezüge zu anderen Medien wie Film oder traditionellen literarischen Vorlagen herzustellen, was das intermediale Verständnis fördert. Durch solche intermedialen Vergleiche lernen die Rezipient:innen, welche unterschiedlichen Ausdrucksformen der Medien besser zu verstehen und ihre eigenen Einstellungen dahingehend kritisch zu reflektieren. Dabei ist erkennbar, dass Medien nicht nur Inhalt vermitteln können, sondern auch ästhetische Erfahrungen, die von Medium zu Medium variieren.

3.5 Förderung sprachlicher und visueller Kompetenzen

In der modernen Bildung und Forschung erfahren Graphic Novels zunehmend Anerkennung als Mittel zur Vermittlung sowohl klassischer als auch zeitgenössischer Literatur. Die Kombination von Bild und Text in diesen Medien fördert die Entwicklung multimodaler literarischer Fähigkeiten, welche über traditionelle Lese- und Schreibkompetenzen hinausgehen.

Besonders in Bezug auf die erworbenen visuellen Kompetenzen geht diese Entwicklung auf einen Paradigmenwechsel zurück, der sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts vollzogen hat und eine eigenständige Kompetenz im Umgang mit Texten und Medien betont. Eisenmann (2023, S. 58) postuliert, dass der ‚cultural turn‘ der 1970er Jahre und der ‚visual turn‘ der 1990er Jahre einen bedeutenden Wandel hin zu einer

bildorientierten Perspektive markieren, die sich gegen die Dominanz des sprachlichen und des linguistischen Systems richtet. In den Geistes- und Sozialwissenschaften verlagerte sich der Schwerpunkt in den 1990er Jahren zunehmend auf die Bedeutung des Sichtbaren, was dazu führte, dass die Rezeption von Texten als multilateraler Akt angesehen wird. Insbesondere im Kontext von Graphic Novels erfordert das Verständnis von Texten auch die Entschlüsselung von Bildsprache und gestalterischen Elementen (vgl. Eisenmann 2022, S. 59-60).

In der heutigen Kultur, die stark vom Sichtbaren geprägt ist, spielt die Fähigkeit, visuelle Botschaften zu verstehen und zu nutzen, eine zentrale Rolle. Diese Fähigkeit ermöglicht es Lernenden sowohl kritische Rezipient:innen visueller Medien zu sein, als auch aktiv am kulturellen und wissensbasierten Diskurs teilzunehmen und wird als Sehverstehenskompetenz oder auch visual literacy bezeichnet. Visuelle Elemente tragen zur Bedeutungserzeugung bei und sind sozial konstruiert. Das bedeutet sie sind stark von den sozialen, historischen, politischen und kulturellen Kontexten der Konsument:innen beeinflusst. Lernenden soll es daher möglich sein, komplexe multimodale Bedeutungszusammenhänge zu erfassen, die sowohl geschriebene Texte als auch visuelle Bilder und Gestaltungselemente umfassen (vgl. Eisenmann 2022, S. 60).

Das fähige Nutzen von Medien wie Büchern, Filmen oder Graphic Novels hängt eng mit der Entwicklung von Medienkompetenz, Filmkompetenz und visueller Kompetenz zusammen. Der Einsatz von Bildern im Unterricht hat sich seit dem 19. und frühen 20. Jahrhundert stetig weiterentwickelt. Anfangs dienten Bilder primär dazu, den Lernprozess anschaulicher und interessanter zu gestalten. Seit dem Paradigmenwechsel in den 1970er und 1980er Jahren wird zunehmend auf die Förderung der Kommunikationsfähigkeit durch themenbezogene Sprech- und Schreibanlässe geachtet. Mit dem Aufkommen interkulturellen Lernens in den 1990er Jahren wurden Bilder verstärkt dazu genutzt, Einblicke in andere Kulturen zu vermitteln (vgl. Eisenmann 2022, S. 58-60).

Die sprachliche Kompetenz beschreibt Tracy (2023) als ein komplexes Konstrukt, das aus verschiedenen Ebenen besteht, darunter „lautliche und musikalische Teilsysteme [...] von Silben, Wörtern und Sätzen; Morphologie [...]; Satzbau und Binnenstruktur von Phrasen [...]; Semantik [...]; Pragmatik [...]; das Wissen, um satzübergreifende Texte und Diskurse“ (Tracy 2023, S. 58-59). Der Erwerb von Sprache wird als Ergebnis eines Zusammenspiels zwischen genetischen Dispositionen, sprachlicher Anregung aus dem Umfeld und allgemeinen kognitiven Strategien zur Informationsverarbeitung und -speicherung beschrieben. Genetische Faktoren und

kognitive Prozesse stellen sicher, dass sprachlicher Input in internalisierte Fähigkeiten umgewandelt wird. Zusätzlich ist der Zeitfaktor entscheidend, insbesondere für die Sprachproduktion und das Sprachverständnis in Echtzeit. Beim Verstehen von Sprache werden Wörter blitzschnell erkannt und parallel mit ähnlichen Wörtern abgeglichen, während das Zuhören gleichzeitig die Vorbereitung einer eigenen Äußerung erfordert (vgl. Tracy 2023, S. 62-65).

Heppt und Schröter (2023) beleuchten die Rolle der Bildungssprache als zentrales Ziel der sprachlichen Bildung in schulischen und anderen pädagogischen Kontexten. Bildungssprache wird dabei als Register betrachtet, „um beispielsweise Arbeitsaufträge zu verstehen, an Unterrichtsgesprächen teilzunehmen oder Sachverhalte kohärent zu beschreiben“ (Heppt & Schröter 2023, S. 139). Die Beherrschung der Bildungssprache ist Voraussetzung, um die sprachlichen und intellektuellen Ansprüche der Bildungseinrichtungen meistern zu können. Cummins‘ Unterschied im Jahr 2000 zwischen ‚Basic Interpersonal Communication Skills‘ (BICS) und ‚Cognitive Academic Language Proficiency‘ (CALP). Alltägliche Gespräche werden häufig dadurch erleichtert, dass sie weniger komplexe Inhalte behandeln und auf unterstützende Hinweise wie Gestik, Mimik oder visuelle Informationen zurückgreifen. Im schulischen Kontext hingegen ist es erforderlich, Kompetenzen zu entwickeln, um abstrakte und intellektuell anspruchsvolle Themen zu verstehen, die kaum durch den Kontext gestützt werden. Diese Fähigkeiten im Umgang mit Bildungssprache sind sowohl für einsprachige als auch für mehrsprachige Lernende von großer Bedeutung (vgl. Heppt & Schröter 2023, S. 142-145). Durch Einsatz der Graphic Novel kann die Bildungssprache gefordert und gefördert werden.

3.6 Erinnern im Unterricht – Holocaust Education

In der heutigen Zeit wird Demokratie und besonders die Meinungs- und Reisefreiheit von vielen Jugendlichen in Österreich als selbstverständlich wahrgenommen, obwohl dem nicht immer so war und in gewissen Teilen der Erde noch immer nicht so ist. Der Deutschunterricht bietet dabei einen wertvollen institutionellen Rahmen, um gemeinsames Erinnern zu fördern. Insbesondere in literarischen Gesprächen, die den Umgang mit historischen Themen wie dem Nationalsozialismus oder dem Holocaust umfassen, können Lernprozesse zwischen Bildern und Sprache angeregt werden (vgl. Hoffmann & Lang 2016, S. 181). Mechthild Dehn sieht zwei wesentliche Phasen in der Auseinandersetzung mit Bildern. Zuerst ist es wichtig den Blick langsamer werden zu lassen und den Prozess der Bildrezeption dadurch zu verschärfen. In einer weiteren Phase können diese Prozesse genutzt werden, um „das Unbestimmte sichtbar und handhabbar zu machen“ (Hoffmann & Lang 2016, S. 183). Dadurch wird ein tieferes

Geschichtsbewusstsein gefördert und eine Verbindung von kommunikativem und kulturellem Gedächtnis gefördert werden. „Kinder und Jugendliche sind in ihrem Leben bereits zahlreichen Geschichten über vergangene Zeiten begegnet, sind in verschiedene Traditionsgemeinschaften eingebunden und bilden sich ihre eigenen Vorstellungen über die Vergangenheit“ (Hoffmann & Lang 2016, S. 182). Durch Erzählungen und Bilder, die in sozialen und medialen Kontexten vermittelt werden, entsteht jedoch ein erweitertes Geschichtsbewusstsein, das die Deutung der Vergangenheit, das Verständnis der Gegenwart und die Perspektive auf die Zukunft beeinflusst (vgl. Hoffmann & Lang 2016, S. 182). Dieser Meinung ist auch Stanczyk (2018, S. 3), die angibt, dass Geschichten und Bilder für viele Konsument:innen keine besonders intensiven oder überwältigenden Erfahrungen weitergeben, jedoch trotzdem Identität und Weltanschauung prägen können.

Historische Erzählungen, insbesondere solche mit Themen aus der Zeit des Nationalsozialismus, erleben gegenwärtig einen Aufschwung. Der Holocaust gilt seit der Jahrtausendwende als zentrales Thema, das in der Literatur und Kunst weiter behandelt wird, obwohl heute keine Zeitzeug:innen des Zweiten Weltkriegs mehr unter uns sind. Diese Werke müssen nicht deckungsgleich mit den Erlebnissen dieser sein, beeinflussen jedoch den Zugang zu jenem Teil der Geschichte. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für ein Gedenken haben sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Dieser Faktor verändert jedoch nicht die Notwendigkeit der Umsetzung der literaturdidaktischen Auseinandersetzung (vgl. Schummer & Jokisch 2022, S. 87-88). Der Trend zur Medialisierung und Ästhetisierung der Shoah zeigt sich besonders in der wachsenden Verbreitung grafischer Erzählungen, die an ein transnationales und jüngeres Publikum gerichtet sind (vgl. Stanczyk 2018, S. 4). Diese Werke, welche oft von großen Institutionen produziert werden, zielen darauf ab das Bewusstsein für den Holocaust über nationale Grenzen hinweg zu fördern und dabei die Herausforderungen der historischen Genauigkeit und der emotionalen Wirkung zu bewältigen (vgl. Stanczyk 2018, S. 3). Dabei gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Werke zur Holocaustliteratur zählen, wobei grafische Romane, worunter auch Graphic Novels zählen, immer öfter in diese Kategorie eingeordnet werden dürfen. Diese bieten nicht nur historische Perspektiven auf vergangene Ereignisse, wie Geschichten über Tote und den Krieg, sondern gehen auf das ‚normale‘ Leben der Menschen im Nationalsozialismus ein (vgl. Schummer & Jokisch 2022, S. 89-90).

Grafische Memoiren, die sich mit dem Holocaust befassen, machen Geschichten durch die Kombination von Bild und Text sichtbar. Dieses Zusammenspiel bietet eine besondere Form der Zeugenschaft, die Aaron (2020, S. 2) wie folgt beschreibt: „The legacy of the Shoah is being

passed on The inheritance ... is being placed in our hands, perhaps in our trust.“ Autor:innen der zweiten und dritten Generation von Holocaustüberlebenden schaffen durch die Verbindung von Wort und Bild ein visuelles Zeugnis, das eine Brücke zwischen dem Realen und dem Unvorstellbaren schlagen kann (vgl. Aaron 2020, S. 3).

3.7 Comics und Graphic Novels im Deutschunterricht

Durch die vielen Bilder, den wenigen Text und der übermäßigen Produktion war das Lesen von Comics um 1950 verpönt. Nicht nur Expert:innen, Buchhändler:innen oder Bibliothekar:innen schlossen sich der Schmutz- und Schunddebatte an, sondern auch Lehrer:innen, Kirchenvertreter:innen oder Eltern. Alle waren sich einig, dass das Lesen von Comics besonders für Kinder schlecht war (vgl. Kesper-Biermann 2022, S. 49-50) und „zu ‚Analphabetismus‘ und ‚Bildidiotismus‘, zur ‚Abtötung der Phantasie‘, zur Bedrohung und Verrohung der ‚seelischen Substanz‘ sowie zur Untergrabung des ‚ethischen Kerns abendländischer Kultur‘“ (vgl. Peters & Peters 2021, S. 10) führte. Reagiert wurde mit Umtauschaktionen und Comic-Verbrennungen (vgl. Kesper-Biermann 2022, S. 49-50). Besonders einschlägig war Frederic Werthams Studie aus dem Jahr 1954, die zu dem Ergebnis gelangte, dass Comics „zur Jugendkriminalität, Gewaltverherrlichung und Amoralität beitragen“ (Peters & Peters 2021, S. 9). Diese Einstellung verbreitete sich von Amerika aus nach Deutschland, Österreich und in die deutschsprachige Schweiz (vgl. Kesper-Biermann 2022, S. 49-50). Durch den erheblichen Einsatz von Pädagog:innen zwischen den Jahren 1965 und 1970, die das Medium in ihrem Studium kennenlernen und es immer wieder im Unterricht verwendeten, wandelte sich das Bild. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Kinder, denen das Lesen damals untersagt wurde, mittlerweile erwachsen sind und festgestellt haben, dass dieses Verbot keine negativen Konsequenzen nach sich zog. Hans-Jürgen Kagelmann war im Jahr 1991 sogar der Meinung, dass ein Großteil der veröffentlichten Comics für den Einsatz im Unterricht publiziert wurden. Auch die Forschung interessiert sich immer mehr für dieses Feld, was dazu führte, „dass das Medium auch in breiteren Gesellschaftsschichten als Kunst- und Literaturform anerkannt wurde“ (Kesper-Biermann 2022, S. 53). Mittlerweile ist der Comic und die Graphic Novel im Unterricht angekommen und auch von der Forschung vollständig als eigenständige Literaturform akzeptiert. Von Will Eisner wird sie als ‚sequential art‘ und von Scott McCloud sogar als ‚invisible art‘ bezeichnet (vgl. Kuzminykh 2014, S. 75).

Viele Leser:innen, die zuvor noch nie einen Graphic Novel gelesen haben, haben besondere Probleme beim Lesen von „ästhetisch wie inhaltlich innovativen Bildgeschichten“ (Grünewald

2022, S. 17), da hier die Rezeption am längsten dauert. Doch da es die meisten durch das Sehen von Theater oder Filmen gewohnt sind, visuelle und sprachliche Information schnell zu verarbeiten, wird dieser Vorgang zu einem internalisierten Muster und damit von Vorgang zu Vorgang leichter (vgl. Grünewald 2022, S. 17). Graphic Novels bieten eine breite Palette an Themen, warum sie gelesen werden sollten. Wolfgang Hallet bezeichnet sie beispielsweise als einen „kulturellen Versuch, die oft schwer durchzuschaubaren gesellschaftlichen Prozesse, die entscheidenden historischen Erfahrungen, die kulturellen Entwicklungen und die technologischen Revolutionen visuell zu repräsentieren, zu strukturieren und erfahrbar zu machen.“ (Hallet 2012, zitiert nach Kuzminykh 2014, S. 78)

Graphic Novels laden daher zu einem Perspektivenwechsel ein, der besonders in der Schule genutzt werden kann, um das literarische Lernen zu ermöglichen (vgl. Kuzminykh 2014, S. 78).

Das Medium des Graphic Novels ist immens groß und teilweise chaotisch aufgebaut. Es bietet daher ein breites Spektrum an Ansatzpunkten, die Mensch aller Altersklassen vielfältige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst eröffnen. Diese Komplexität kann bildungstheoretisch durch die vier Dimensionen der Medienbildung von Jörissen und Marotzki (2009) strukturiert werden. Die erste Dimension, der Wissensbezug, geht über das bloße Vermitteln von Fakten hinaus und umfasst auch die kritische Reflexion des erworbenen Wissens. Besonders die Bedeutung erzählter Geschichten und reflektierter Erfahrungen werden dabei hervorgehoben, da sie einen wichtigen Beitrag zur Wissensvermittlung leisten können. Dabei spielen nicht nur historisches und politisches Wissen eine Rolle, sondern auch grundlegende Fragen wie „Was kann ich wissen?“ und „Was wäre, wenn?“. Der Handlungsbezug als zweite Dimension befasst sich mit dem Umstand, wie Menschen handeln sollen. Die moralische Komponente befasst sich jedoch nicht damit Weltanschauungen zu bewerten, sondern mit den Werten und Normen, die Menschen im Laufe ihres Lebens entwickeln können. Die dritte Dimension, der Handlungsbezug, thematisiert die Grenzen der Rationalität und das Überschreiten dieser. In der Bildung geht es darum zu verstehen, wie Menschen mit dieser Barriere umgehen, sie interpretieren und ziehen. All diese Dimensionen fließen in die vierte Dimension des Biographiebezugs zusammen. Hier steht die Frage nach der Identität im Fokus, die in einer modernen Gesellschaft von besonderer Bedeutung ist. Da klassische Orientierungspunkte immer weniger präsent sind, wird der biographische Bezug zu einem entscheidenden Faktor für individuelle Identitätsprozesse (vgl. Much 2022, S. 155-166).

Die vier Dimensionen bietet einen theoretischen Rahmen, der hilft, die Vielschichtigkeit des Mediums zu verstehen und die damit verbunden Herausforderungen im Schulalltag bewältigen zu können (vgl. Much 2022, S. 155). Da viele Kinder, insbesondere in der Sekundarstufe I nicht tagtäglich lesen, haben sie oft erhebliche Schwierigkeiten dieses Defizit im Unterricht aufzuholen. Außerdem ist es mit viel Energie verbunden einen anspruchsvollen Text zu lesen, der sich oft als unüberbrückbar entpuppt (vgl. Hegedüs 2015, S. 90). Dieses Hindernis könnte durch die grafische Literatur überwunden werden, da Bilder meist von jedem:r verstanden werden können. Graphic Novels leisten hier einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung des Wortschatzes, was besonders schwachen Leser:innen zugute kommt. Nicht nur durch die Verbindung von Bild und Text werden Wörter erlernt, sondern dadurch können auch unbekannte Wörter erforscht werden. Dieses enorme Potenzial erkennt auch Coulton Waugh, der das erste große Standardwerk zu Comics herausgab. Er sagt, dass „Comics sich als die natürlichste, einflussreichste Form des Unterrichtens erweisen könnten“ (Peters & Peters 2021, S. 12). Auch in einem mit Kindern zwischen neun und zehn durchgeführten Test von Grünwald im Jahr 1979 kam heraus, dass die Rezipient:innen die Bilder nicht nur ansehen, sondern lesen und dies sogar als Grundverständnis angesehen wird. Für die Schulen ist es von Bedeutung, dass Schüler:innen eine Rezeption ermöglicht wird, „die auch offen für Innovation [ist] und [die] Bereitschaft fördert, Fremden offen zu begegnen sowie Interpretation und Wertung anzubahnen“ (Grünwald 2022, S. 18). Die Wahl für den Unterricht sollte daher nicht auf Funnies oder Mangas fallen, sondern eine der folgenden vier Kriterien erfüllen. Wie Iwangowitsch (2011, S. 8) postuliert, sollte entweder Literatur besprochen werden, die besonders ästhetisch, besonders grafisch dargestellt oder eine einzigartige Geschichte erzählt. Letzteres können literarische Texte, die neu verfasst wurden, wie jene von Kafka oder Kästner, die bestimmte historische Thematiken auffassen, wie jene über die Zeit des Nationalsozialismus, oder jene, die fremde Welten darstellen, sein. Analysiert werden können dabei „Schauplätze und Orte, Farbgebung, Symbole, Verhältnis und Interdependenz von Bild- und Text, sowie die unterstützende Rolle der Visualisierungen im Verstehensvorgang“ (Kuzminykh 2014, S. 83). Die Graphic Novel bietet dahingehend einen besonderen Vorteil, da sie als Buch und damit, als abgeschlossene Handlung publiziert wird, differenzierte Geschichten der Figuren erzählt und auf eine ästhetische und ansprechende Weise dargestellt wird. Für Schüler:innen im Unterricht ist besonders die Verbindung zwischen Bild und Text und die dahingehende Erforschung dieser interessant (vgl. Engels & Preußner 2022, S. 143-145).

Kaspar Spinner, der als bedeutender Fachdidaktiker gilt, entwickelte das Konzept des Literarischen Lernens, welches für Graphic Novels mit kleinen Änderungen übernommen werden kann. Dieses grenzt sich von der Lesekompetenz dahingehend ab, dass nicht nur das Lesen von geschrieben oder gedruckten Texten, sondern auch visuelle und auditive Formen miteinbezogen werden (vgl. Spinner 2022, S. 9-13). Die Kompetenzen, die durch das Literarische Lernen erworben werden können, sind die Medienkompetenz, Literarische Verfahren, Lesekompetenzen, die visual literacy und narratologische Aspekte (vgl. Engelns & Preußner 2022, S. 145)

Möglichkeiten der fachdidaktischen Umsetzung im Unterricht werden von Engelns & Preußner (2022, S. 145-147) in die drei klassischen Anforderungsbereiche Reproduktion, Analyse und Transfer unterteilt. Bei ersterer ist das Ziel die „Schärfung des Blicks für spezifische Darstellungs- und Wirkformen des Comics“ (Engelns & Preußner 2022, S. 145). Lehrer:innen können bei handlungs- und produktionsorientierten Ansätze beispielsweise die Comicseiten zerschneiden oder Textstellen schwärzen und so die Kreativität der Schüler:innen fördern und Sprech- und Textanlässe schaffen. Weiters ist es möglich das antizipierte Lesen zu fördern, indem schon vor dem Lesen die Protagonist:innen angesehen und darüber gesprochen wird. Den Schüler:innen steht dabei eine große kreative Freiheit zu, die sie unbeeinflusst nutzen können (vgl. Kuzminykh 2014, S. 83). Hinsichtlich der Analyse könnten Arbeitsblätter mit Fachbegriffen bereitgestellt werden, welche die Jugendlichen für die Analyse von Graphic Novels nutzen können (Engelns & Preußner 2022, S. 145). Ebenso sollen Abweichungen von darstellerischen Normen oder Emotionen analysiert werden (vgl. Iwangowitsch 2011, S.8). Eine weitere Möglichkeit wäre es Figuren aus eines Narrativs in der Welt anderer Protagonist:innen leben zu lassen. So werden künstlerische Darstellungen vermischt und es kommt zur Vernetzung. Diese Idee wäre schon im Bereich des Transfers verankert. Eine andere Möglichkeit wäre auch, dass Graphic Novels selbst erstellt, weitergezeichnet oder verändert werden.

4 Bild-Text-Beziehungen

In Graphic Novels sind die Bild-Text-Beziehungen von zentraler Bedeutung, da sie bestimmen, wie die Geschichte erzählt und von den Leser:innen verstanden wird. Die Verbindung, wie Bild und Text zusammenarbeiten, ist notwendig, um eine einheitliche Bedeutung vermitteln zu können. Sowohl Bild als auch Text übermitteln das, was das jeweils andere Element nicht zu vermitteln mag. Die beiden Teile ergänzen sich dahingehend, um Rezipient:innen die bestmögliche Leseerfahrung zu bieten.

In diesem Kapitel soll auch die Geschichte der Graphic Novel beschrieben werden, um ein umfassendes Verständnis der Bild-Text-Beziehungen zu ermöglichen. Die Entwicklung dieses Mediums und der historische Kontext, in denen es sich entfaltet hat, bieten Einblicke in die Art und Weise, wie Bilder und Texte in Graphic Novels interagieren. Außerdem werden in diesem Kapitel sprachliche und visuelle Elemente der Graphic Novels und in weiterer Folge auch narrative Strukturen und ihre Auswirkungen angesprochen.

4.1 Geschichte der Graphic Novel

Die Graphic Novel kann auch als Comicroman, grafischer Roman oder illustrierter Roman bezeichnet werden. Der Begriff steht einerseits für eine Genrebezeichnung und kann mehrere davon, beispielsweise Horror, Action, Politthriller oder Dokumentationen umfassen (Abel & Klein, 2016). Die Graphic Novel wird auch als Unterform des Comics angesehen und Autor:innen dieser haben es sich in den letzten Jahren zur Aufgabe gemacht, auch experimentelle Werke herauszugeben (vgl. Graphic Novel // Universität Oldenburg n.d.). Andererseits wird der Begriff auch für eine bestimmte Produktionsform bzw. Art und Weise der Vermarktung genutzt. Die Graphic Novel unterscheidet sich dahingehend stark von einem Comicheft. Publiziert wird innerhalb eines Buchformats, geschrieben wird grundsätzlich für Erwachsene und es gibt einen literarischen Anspruch. Dahingehend werden vor allem die Bild-Text-Beziehungen verändert (Abel & Klein 2016, S. 14). Verwendet werden traditionelle Formen, aber auch experimentelle Designs, indem traditionelle Strukturen und Formen wie Panels und Rahmen verändert werden (vgl. Graphic Novel // Universität Oldenburg n.d.). Da die grafische Literatur zu einem höheren Preis als Comichefte angeboten wird, erfolgt der Verkauf zumeist in etablierten Buchhandlungen.

Obwohl der Begriff ‚Graphic Novel‘ nicht mit Will Eisner verbunden werden kann, gilt jener mit seiner Publikation ‚A Contract with God and Other Tenement Stories‘ aus dem Jahr 1978 als Vorreiter dieses. Bis zum Zeitpunkt der Publikation wurden niemals autobiografische Themen in Comics eingebaut. Eisner erkannte das Potenzial und wollte mit dem Versuch, gehobene Geschichten zu schreiben, ein neues Publikum erreichen (vgl. Abel & Klein 2016, S. 29-30). Auch der britische Cartoonist Raymond Briggs schrieb mit ‚The Snowman‘ im Jahr 1978 und ‚When the Wind Blows‘ im Jahr 1982 Graphic Novels, die jedoch erst Jahre danach als solche bezeichnet wurden. Einer der wichtigsten Graphic Novels ist Art Spiegelmans ‚Maus‘, die mit dem Pulitzer-Preis ausgezeichnet wurde und besonders durch die Darstellungen des

Nationalsozialismus besticht (vgl. Graphic Novel // Universität Oldenburg n.d.). Obwohl die Auswahl an Themen endlos wirkt, werden jährlich besonders viele Graphic Novels, die geschichtliche und politische Themen ansprechen, veröffentlicht. Früher wurden diese oft humorvoll dargestellt, heute können die Leser:innen die Geschichten durch die Augen von Erzähler:innen nachvollziehen. Die Informationen, welche über die Textebene weitergegeben werden, werden zumeist durch die Bildebene unterstützt. Das Ziel ist es „Räume der Erinnerung neu zu vermessen“ (Abel & Klein 2016, S. 158). Der maltesisch-amerikanische Zeichner Joe Sacco war einer der Ersten, der zu diesem Thema schrieb, indem er Comics als Bücher verfasste, welche den Krieg in den Nahostgebieten und Ex-Jugoslawien wiedergeben (vgl. Abel & Klein 2016, S. 160-162).

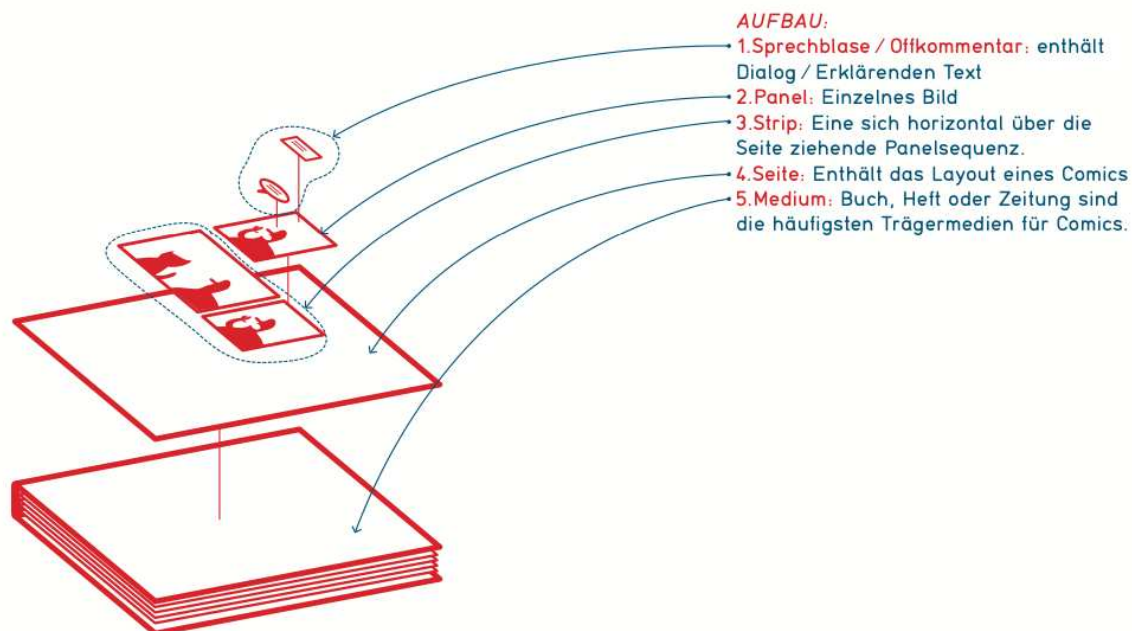
Grundsätzlich darf nicht unerwähnt bleiben, dass es bis zur Abgabe dieser Masterarbeit in der Fachliteratur keinen Leitfaden oder Ähnliches gibt, um die Analyse einer Graphic Novel durchführen zu können. Da sich Comics und Graphic Novels jedoch besonders bei visuellen Darstellungsformen sowie Panels oder Sequenzen ähneln, ist eine Orientierung an Abel und Kleins (2016, S. 77-107) Leitfaden der Comicanalyse möglich. Um die vorgestellten Themen näher ausführen zu können, werden auch andere Quellen, wie beispielsweise das Standardwerk von Scott McCloud (2001) verwendet. Obwohl es sich die meisten Menschen im Laufe ihrer Kindheit oder Jugendzeit angeeignet haben, Zeichnungen und den dazugehörigen Text zu entziffern, ist es, wenn tiefer in die Comicforschung eingegangen wird, notwendig das Vokabular zu erlernen, um Besonderheiten benennen zu können (vgl. Abel & Klein 2016, S. 29).

4.2 Aufbau einer Seite

Das Layout einer Graphic Novel wird Tableau genannt (vgl. Abel & Klein 2016, S. 89). Dieses enthält mehrere Seiten, wobei eine Seite in mehrere Strips gegliedert ist. Ein Strip besteht meist aus drei Panels. Ein Panel stellt ein einzelnes Bild dar. Durch Sprechblasen wird ein Text hinzugefügt, welcher Betrachter:innen zusätzliche Informationen liefert (vgl. Frei 2003). Unterschieden wird zwischen vier Möglichkeiten der Gestaltung der Seitenarchitektur, welche die Zusammensetzung der Seite beschreibt. Bei der Verwendung einer konventionellen Art gibt es ein einheitliches Raster inklusive Panels, welches unabhängig von der Geschichte ist, die erzählt werden soll. Bei einem dekorativen Design wird die Seitenarchitektur künstlerisch gestaltet, wobei dadurch der Fokus nicht auf der Handlung, sondern auf der Ästhetik liegt. Bei der rhetorischen Gestaltung wird die Seitenarchitektur nach der Geschichte ausgerichtet, bei der produktiven Gestaltung ist dies genau umgekehrt (vgl. Abel & Klein 2016, S. 89).

Beim Lesen einer Graphic Novel orientieren sich Menschen an der nächsthöheren Seitenanzahl. In weiterer Folge wird bei einem Standardlayout, je nach Anordnung der Strips von links oben nach rechts unten gelesen (vgl. Frei 2003). Die Anordnung der Panels auf einer Seite wird auch ‚Montage‘ genannt (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 21). Die Leserichtung entspricht der westlichen Leseweise in Büchern und ist daher klar nachzuvollziehen. Diese Art und Weise entspricht jedoch nicht jener, die weltweit vollzogen wird. Bei asiatischen Mangas wäre die Leserichtung umgekehrt, da dies der Chronologie der Bücher in asiatischen Ländern entspricht (vgl. Frei 2003).

Abbildung 2: Aufbau einer Seite



Quelle: Christoph Frei, Handbuch zur Analyse von Comics, 2003, S. 5

Der Rahmen ist ein wichtiges Element der Graphic Novel Gestaltung, welcher bei der Interpretation der Geschichte eine Rolle spielt. Er wird nach Peeters auch ‚hypercadre‘ genannt und ist unabhängig vom Rahmen des Panels. Er kann künstlerisch gestaltet sein oder einfärbig bleiben. Oftmals brechen Panelbilder aus ihren Rahmen aus und vermischen sich mit dem Rahmen der Seiten, was sich auf die Zeitwahrnehmung der Leser:innen auswirken kann. Bei vielen Graphic Novels wird dieser zusätzliche Rahmen jedoch weggelassen und die zum Seitenrand ausgerichteten Panelrahmen wirken als Rahmen der Seite (vgl. Abel & Klein 2016, S. 90-93). Zwischen den Panels fungiert der entstandene Raum als ‚Rinnstein‘, der Rezipient:innen dazu auffordert, ihre Kreativität einzusetzen, was in der Fachsprache auch als ‚closure‘ bezeichnet wird (vgl.

Abel & Klein 2016, S. 90-91). McCloud postuliert, dass es genau dort interessant wird. Beim Lesen einer Graphic Novel brauchen wir unseren Sehsinn, um alle Handlungsstränge erfassen zu können. Was jedoch zwischen den Panels passiert, können wir nicht durch unsere Sinne erfassen und doch werden ebendort alle tätig (vgl. McCloud 2001, S. 94-97). Der Panelrahmen hat meist eine geometrische Form, wobei das Rechteck am beliebtesten ist. Werden während der Erzählung künstlerische Veränderungen im Rahmen vorgenommen, kann das unterschiedlich interpretiert werden. Der Rahmenstrich kann dabei dick oder dünn, verwackelt oder aufgelöst dargestellt werden. Ebenso kann sich die Farbe des Rahmens verändern oder er wird gänzlich weggelassen (vgl. Abel & Klein 2016, S. 91). Möglich ist auch, dass Personen oder Dinge aus dem Panel herausragen und damit den Rahmen durchbrechen (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 23). Bei der Interpretation können drei Varianten vorgestellt werden, die zumindest in der westlichen Welt immer gleich aufgefasst werden. Ein gewellter Rahmen liefert Träume oder Erinnerungen der Protagonist:innen. Eine gezackte Linie steht für emotionale Ausbrüche der Figuren und ein Panel ohne Rahmen bedeutet meist, dass der Inhalt zeitlos ist (vgl. Abel & Klein 2016, S. 91).

Der Raster, in dem die Strips angeordnet sind, wird ‚panel grid‘ genannt. Entweder ist dieser einheitlich mit drei Panels und drei Zeilen pro Seite gestaltet und wird daher als ‚uniform grid‘ bezeichnet oder er wird künstlerisch frei gezeichnet (vgl. Abel & Klein 2016, S. 90-91). Durch die Veränderung des ‚uniform grids‘ weisen Künstler:innen auf bedeutende Handlungen hin oder wollen eine gewisse Atmosphäre schaffen, die den Rhythmus der Erzählung verändert. Dabei kann das ‚landscape panel‘ vorgestellt werden, welches sich über die ganze Zeile, also meist über drei Panels, erstreckt und Leser:innen die Umgebung zeigt, in der die Geschichte spielt. Das ‚splash panel‘ ist losgelöst vom traditionellen Raster und nimmt die ganze Seite ein. Unterschieden wird hier zwischen dem ‚opening splash‘, welcher zu Beginn einer Geschichte steht, Neugier wecken und die ersten wichtigen Informationen liefern soll, und dem ‚interior splash‘, der in einer Erzählung vorkommt und dort Leser:innen durch eine besondere Stimmung beeinflussen soll. Eine weitere Form des ‚splash‘ ist der ‚spread‘, welcher sich über eine Doppelseite erstreckt. Eine andere besondere Art ist der ‚split panel‘, welcher das Standardlayout einhält, jedoch wird dabei ein Bild über mehrere nebeneinanderstehende Panels aufgeteilt. Um gleichzeitig andauernde Tätigkeiten darzustellen, wird ein großes Panel genutzt, das durch mehrere kleine Panels unterteilt ist (vgl. Abel & Klein 2016, S. 91-93).

Innerhalb der Panels wird, wie auf einer Seite, von links nach rechts und oben nach unten gelesen. Wollen Künstler:innen den Rhythmus verändern, muss dies, beispielsweise durch Pfeile, gekennzeichnet werden. Der Rhythmus des Lesens lässt sich jedoch durch Faktoren wie das Bildformat, Kontraste oder die Dimensionierung der Bilder verändern. Die Orientierung selbst wird zumeist über Farbkontraste gesteuert. Spannende Tätigkeiten oder wichtige Erzählstränge werden durch eine intensive Farbe und starke Kontraste gekennzeichnet (vgl. Frei 2003). Der Rhythmus des Lesens kann auch durch die Breite und Abstände der Panels beeinflusst werden, da dadurch das Verständnis der Zeit verändert wird (vgl. Abel & Klein 2016, S. 93). Auch die Größe der Bilder trägt dazu bei. Große Bilder zeigen meist ruhige Szenen der Handlung (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 23), fallen durch ihre Größe ins Auge und benötigen zumeist mehr Zeit zur Rezeption. Sie bieten jedoch die Möglichkeit, eine besondere, intensivere Stimmung aufzubauen (vgl. Frei 2003). Kleine Panels geben verschiedene Blickwinkel und schnelle Aktionen wieder (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 22), welche die Lesegeschwindigkeit beschleunigen und dadurch auch die Handlung schneller voranschreiten lassen (vgl. Frei 2003). Die Verarbeitung des Bildes im Gehirn kann schneller vorangehen, da es auf das Notwendigste reduziert ist. Erschwert wird das Lesen durch künstlerische Veränderungen, beispielsweise wenn sich zwei Panels überschneiden, sie ineinandergreifen oder eine zu hohe Anzahl an Panels vorhanden ist. Diese Gestaltungsweisen können jedoch im Umkehrschluss die Neugier erhöhen (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 21).

4.3 Zeichen

Die Semiotik ist die Wissenschaft der Zeichen und ist für die Analyse von Graphic Novels von zentraler Bedeutung. Die beiden Modelle, die bis heute wegweisend für die Forschung der Semiotik sind, sind das dyadische Zeichenmodell von Ferdinand de Saussure und das triadische Modell von Charles Sanders Peirce. Saussure ging davon aus, dass ein Mensch bei der Aussprache eines Wortes immer an einen bestimmten Vertreter dieses Wortes denkt. Bei einem Bett denkt man daher beispielsweise an jenes, das in der eigenen Wohnung steht. Das Problem beim Erfassen einer Graphic Novel ist jedoch, dass durch die Abbildung der Bilder neben dem Wort keine Relation zu irgendeinem Gegenstand hergestellt werden kann, weil bereits ein spezifischer Vertreter abgebildet ist (vgl. Packard et al. 2019, S. 14-18). Wenn Leser:innen eine Graphic Novel erfassen, wird davon ausgegangen, dass sie sich die Bilder ansehen und den Text lesen, welcher auf der Seite zu sehen ist. Ihr Unterbewusstsein nimmt jedoch noch viel mehr auf: Satzzeichen, speziell gesetzte Striche oder auch Zeichen, die auf dem T-Shirt des Protagonisten zu sehen sind. Die häufig cartoonartigen Zeichen sind notwendig, da sie durch ihre

Einfachheit die Informationen schneller vermitteln können (vgl. Frei 2003). Jedes Zeichen, das in den Abbildungen zu sehen ist, trägt daher maßgeblich zur Rezeption bei (vgl. Abel & Klein 2016, S. 80). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Zeichen „nie getrennt von dem dramatischen Reichtum der konkreten Welt verstanden werden, die sie umgibt“ (Packard et al. 2019, S. 18).

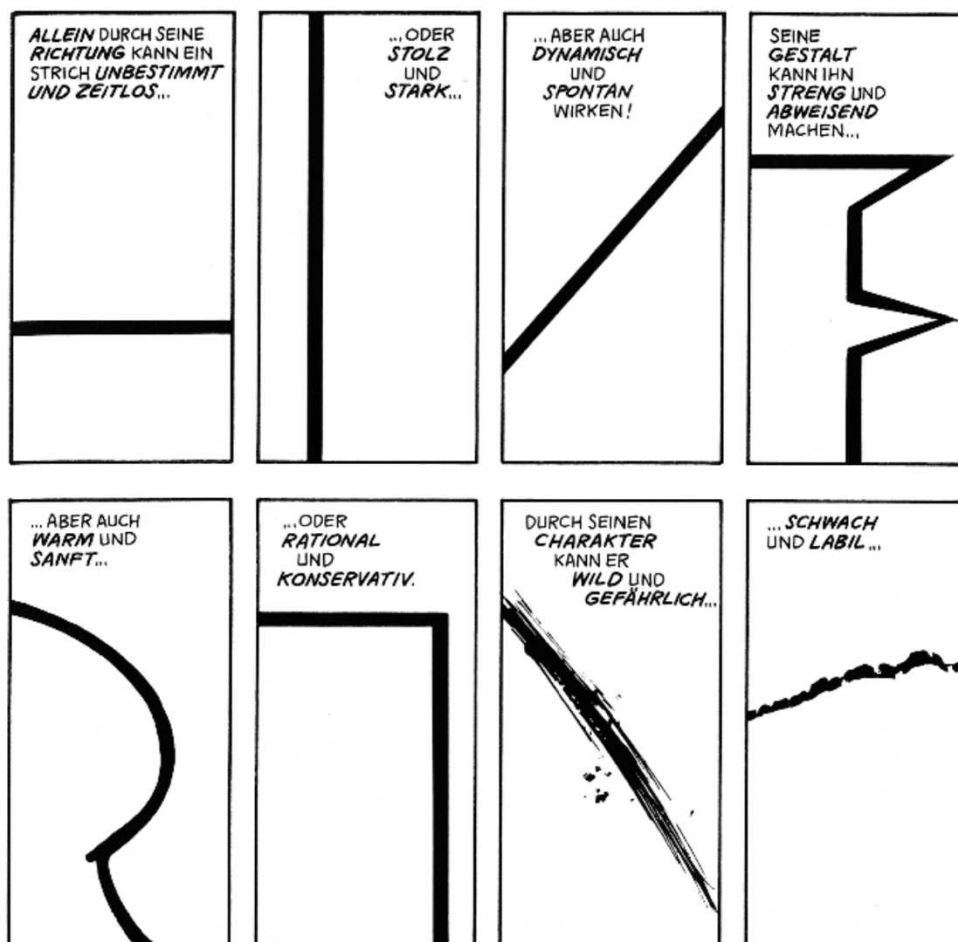
4.4 Zeichenstil

Es gibt vier große traditionelle Zeichenschulen, die sich durch ihre Erzählstruktur, die Bildaufteilung, die Geschwindigkeit und den Umfang unterscheiden. Das amerikanische Comic Book hat einen Umfang von 22 bis 24 Seiten, auf einer Seite sind maximal sieben Panels erkennbar und die Erzählgeschwindigkeit ist dadurch relativ hoch. Früher war das Layout strukturlos, heute ist es konservativ gestaltet. Eine Besonderheit ist, dass bei spannenden Szenen Splash-Panels verwendet werden. Aufgrund der Kürze des Heftes werden nur vereinzelt Szenen gezeigt, um den Inhalt voranzutreiben, wodurch die closure-Leistung der Leser:innen hoch ist. Der franko-belgische Band Dessinée ist der amerikanischen Schule sehr ähnlich. Hier wird die Anzahl der Seite auf 42 bis 48 ausgeweitet und somit eine verlängerte Erzählung genutzt. Eine weitere Schule ergab sich durch die japanischen Mangas, die sich vor allem durch ihre Erzähllänge von mehr als 100 Seiten auszeichnen. Auch die Cartoon-Tradition muss erwähnt werden. Besonders daran ist, dass es Ein-Bild-Cartoons oder mehrere Reihen gibt, die mehr Platz als eine Seite benötigen. Weiters wird der Cartoon von einem fesselnden Witz und von der gleichbleibenden Perspektive geprägt (vgl. Aicomc 2017). Trotz der Beeinflussung durch die Schulen sind die Zeichenstile durch die individuelle Handschrift der Zeichner:innen oder auch durch Verlagsstile geprägt. Heute ist die Spanne unglaublich groß und reicht von Cartoons bis zu fotonaturalistischen Stilen (vgl. Abel & Klein 2016, S. 81).

Die menschlichen Figuren in Graphic Novels sind stark reduziert, gewisse Körpermerkmale werden dennoch übertrieben dargestellt (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 8). Die Augen und Lippen sind zumeist größer gezeichnet, als sie es in der Realität wären. Das hat zur Folge, dass Leser:innen die Bilder mit einer erhöhten Aufmerksamkeit sehen. „Nach McLoud fordert diese stark vereinfachte Darstellung von Figuren den Leser in besonderer Weise zur Identifikation mit ihnen auf“ (Abel & Klein 2016, S. 81). Dadurch, dass die Personen nicht realistisch dargestellt werden, können sich mehr Menschen damit identifizieren und die Figuren auf ihre eigenen Körper beziehen (vgl. Packard et al. 2019, S. 25).

Ein weiterer wichtiger gestalterischer Punkt ist, dass die Graphic Novels nicht zu realistisch sein dürfen, sonst müssen in den Bildern die gleichen Regeln gelten wie in der Realität. Das bedeutet, dass ein Charakter, der zu wirklichkeitsgetreu dargestellt ist und von einem vom Himmel fallenden Elefanten erschlagen wird, tatsächlich stirbt. In der Graphic Novel lebt die Person jedoch oft weiter. Dies wird, durch die cartoonhafte Zeichenweise von den Leser:innen, nicht infrage gestellt (vgl. Frei 2003). Eine der wichtigsten Komponenten des Zeichenstils ist der Duktus des Stiftes, den McCloud wie folgt beschreibt. „Je nach Technik, Strich und Know-How entstehen Welten, die eine Grundatmosphäre schaffen, die schon beim ersten Aufschlagen des Comics klar wird“ (Frei 2003). So kann sie sich durch die unterschiedliche Nutzung des Duktus von einer gefährlichen in eine traurige oder abenteuerliche Welt umwandeln (vgl. Meißner 2021).

Abbildung 3: Zeichenduktus nach McCloud



Quelle: Scott McCloud, *Comics richtig lesen*, 2001, S. 133

Ebenfalls eine wichtige Rolle spielen die Werkzeuge, welche bei Comic- und Graphic-Novel-Zeichnungen genutzt werden. Neben dem klassischen Bleistift ist es möglich, mit dem Buntstift

zu arbeiten. Dieser ermöglicht, eine dynamische Welt zu schaffen, da die Schattierungen realistischer wirken. Obwohl die Deckkraft oft nicht ausreichend ist und die farblichen Abstufungen nur schwierig zu markieren sind, arbeiten viele Künstler:innen damit, weil zur gleichen Zeit gemalt und koloriert werden kann. Eine weitere oft genutzte Möglichkeit ist das Aquarell, da jenes künstlerisch wirkt, schnell gearbeitet und Feinheiten herausgearbeitet werden können. Auch Computerkolorierungen werden in den letzten Jahren immer häufiger, da sie in kurzer Zeit unendliches Potenzial bieten (vgl. Aicomis 2017).

4.5 Farbgebung

Die Farbgebung von Graphic Novels ist maßgeblich durch die Intention des Künstlers geprägt, was die künstlerische Welt übermitteln soll. Insbesondere, um eine Umgebung zu kreieren, in der Inhalte passend übermitteln werden können. Dies beeinflusst sowohl die Intensität und die Wahl der Farbe (vgl. Abel & Klein 2016, S. 83). Auch durch Nuancen oder Schattierungen kann ein Raum, beispielsweise gehaltvoller, dargestellt werden (vgl. McCloud 2001, S. 128-129).

In den Anfängen der Comiczeichnungen war Farbe zu nutzen noch keine Option, da sie oftmals zu teuer war. Trotzdem wussten Verlage, dass die Nutzung von Farbe den Verkauf ankurbeln würde. Als die ersten farbigen Comics in den Sonntagszeitungen veröffentlicht wurden, erhöhten sich gleichzeitig die Verkaufszahlen, aber auch die Druckkosten, welche für die Zeitungen entstanden. Die Produktionen verwendeten deshalb den Vierfarbdruck, bei dem auf billiges Papier gedruckt, der Sättigungsgrad auf 20, 50 oder 100 Prozent eingestellt und die Farbe schwarz nur für die Umrandungen genutzt wird. Dadurch wurden die Superhelden in amerikanischen Comics immer mit Primärfarben dargestellt und lebten ebenso in einer Primärfarbenwelt. Um den Wiedererkennungsfaktor für Leser:innen zu erhöhen und den Markt weiter anzukurbeln, wurde die Kleidung der Helden immer in derselben Farbe gezeichnet. (vgl. McCloud 2001, S. 196).

Die Wahl, ob Künstler:innen Farbe oder keine Farbe nutzen, „beeinflussen das Leseerlebnis auf allen Ebenen“ (McCloud 2001, S. 200). Schwarz-weiß bietet dabei die Möglichkeit, sich voll und ganz auf die Kunst der Zeichnung einzulassen und die Verbindung dieser zur Sprache wahrzunehmen (vgl. McCloud 2001, S. 193). Laut Abel & Klein (2016, S. 83) als ein ‚Distinktionsmerkmal‘ verstanden, wird es beispielsweise für Erinnerungen der Protagonist:innen genutzt (vgl. Meißner 2021). Trotzdem prägen verschiedenstarke Linien die Formen der Graphic Novel und werden oft durch schwarze Binnenlinien ergänzt (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 17). Geprägt

durch den amerikanischen Zeichenstil wurde die Kolorierung nach Intensität gewählt, wobei viele verschiedenen Farben ausgesucht wurde, die für das vollflächige Ausmalen von Formen genutzt wurden. Der Stil wurde vom belgischen Comiczeichner Hergé beeinflusst, da er jede Form als gleichwertig ansah und sie daher immer vollflächig ausgemalt werden. Dabei wird die Welt der Graphic Novel zu einem „Spielplatz von Raum und Farbe“ (McCloud 2001, S. 200), was durch den Einsatz von starken Farben intensiviert wird. Für Leser:innen sind Graphic Novels in Farbe realistischer und interessanter, um sich in die beschriebene Welt hineinzusetzen (vgl. McCloud 2001, S. 196). Grundsätzlich wird zwischen warmen und kalten Farben unterschieden. Warme Farben wie braun, gelb, orange oder rot werden von den Rezipient:innen als räumlich näher wahrgenommen, das Bewusstsein wird dabei auf diese Dinge geleitet. Deshalb werden sie dazu verwendet, um die Bedeutung von einzelnen Gegenständen oder einer Situation zu verdeutlichen. Kalte Farben wie blau, grün und grau werden eher in der Tiefe verwendet und schaffen eine unbestimmte und entfernte Atmosphäre. Sie werden daher vornehmlich in Szenen verwendet, die in der Nacht spielen (vgl. Meißner 2021). Ebenso wichtig bei der Wahl von Farben sind Kontraste. Dabei liegt der Fokus auf dem Kalt-Warm-Kontrast, dem Intensitätskontrast und dem Komplementärkontrast. Weiters geht es um den Lichteinfall, um erkennen zu können, welche Ausdruckskraft Objekten zugeschrieben wird (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 17). Festzuhalten ist, dass die Verwendung von Farbe bzw. keiner Farbe eine der intensivsten Möglichkeiten für die Leser:innen ist, sich auf die Welt der Graphic Novel einzulassen.

4.6 Sequenz

Eine Sequenz ist die „Folge mehrerer Panels, die eine (Erzähl-) Einheit bilden“ (Abel & Klein 2016, S. 319). Das bedeutet, dass die Bilderfolge so angeordnet ist, dass Leser:innen eine Geschichte identifizieren kann. Dabei liefern die einzelnen Bilder immer nur einen kleinen Ausschnitt der Erzählung. Die Zwischenräume der Graphic Novel, auch Rinnstein genannt, liefern damit die einzigartige Möglichkeit, Rezipient:innen die Freiheit zu lassen, zwei Bilder zu einer Geschichte werden zu lassen. Dieser Ablauf wird von McCloud als ‚closure‘ bezeichnet, was übersetzt ‚Schließung‘ bedeutet. McCloud (2001, S. 82) unterscheidet sechs verschiedene Alternativen der Verbindung von Einzelbildern.

Die Closure-Leistung ist bei den verschiedenen Möglichkeiten sehr unterschiedlich und wird im Laufe der vorgestellten Optionen immer schwieriger. Durch drei Möglichkeiten können Leser:innen abschätzen, wie viel Zeit zwischen den gezeigten Panels vergeht. Die Erste ist die eigene Erfahrung, wie lange bestimmte Tätigkeiten dauern. Eine weitere wären Texthinweise,

die auf die Dauer der Zeitspanne hinweisen. Die letzte Möglichkeit sind grafische Indizien, wie beispielsweise, dass Schatten verlängert dargestellt werden (vgl. Abel & Klein 2016, S. 86).

Abbildung 4: Sequenzen nach McCloud



Die erste Möglichkeit ist der Übergang ‚moment-to-moment‘, bei dem nur minimale Veränderungen in den Zeichnungen vorgenommen werden.

Bei ‚action-to-action‘ gibt es Protagonist:innen, die im Zentrum der Handlung stehen und bei verschiedenen Entwicklungen dieser gezeigt wird.

Die dritte Sequenz nennt sich ‚subject-to-subject‘ und zeigt zwei Bilder, die innerhalb einer Thematik zusammenpassen.

Bei ‚scene-to-scene‘ werden Szenen gezeigt, die räumliche und zeitliche Unterschiede überbrücken.

Bei der fünften Art, dem ‚aspect-to-aspect‘ werden unterschiedliche Facetten einer Situation gezeigt.

Die letzte Möglichkeit, die sich non-sequitur nennt, gibt es keine logische Verbindung zwischen den beiden Bildern.

Quelle: Scott McCloud, *Comics richtig lesen*, 2001, S. 82

4.7 Perspektive

Die Möglichkeiten der Perspektive in einer Graphic Novel gliedern sich einerseits in die Zentralperspektive, welche durch den Einsatz unterschiedlicher Fluchtpunkte in wiederum drei Arten unterteilt werden kann. Bei einem Fluchtpunkt wirkt der gezeigte Raum starr und unveränderbar. Durch den Einsatz von zwei Fluchtpunkten gibt es eine größere Interpretationsmöglichkeit. Weiters stehen Betrachter:innen außerhalb des Geschehens. Als dritte Option gibt es die Parallelperspektive, bei der keine Fluchtpunkte vorhanden sind (vgl. Abel & Klein 2016, S. 96).

Einstellungsgrößen werden nicht nur bei Filmen verwendet, sondern auch in der Graphic-Novel-Zeichnung. Die verschiedenen Bildausschnitte werden dabei genutzt, um Betrachter:innen das zu zeigen, was Künstler:innen in der Szene am wichtigsten erscheint. Wenn die Umgebung der Szene aus großer Entfernung gezeigt werden soll, nutzt man die Einstellung des ‚Panoramas‘. Meist zeigt die Graphic Novel dabei den Ort, in dem die Geschichte spielt. Bei der ‚Totalen‘ oder ‚Halbtotale‘ ist die Person oder das Objekt ganz abgebildet und auch der Hintergrund ist gut erkennbar. In der Bildeinstellung ‚Amerikanische‘ ist die Person bis zur Kniehöhe und auch ihre Gestik sichtbar. Wenn die Figur von der Hüfte aufwärts gezeigt wird, wird der Hintergrund zur Nebensache und die Gestik und Mimik treten in den Vordergrund. Diese Einstellung wird ‚Halbnah‘ genannt. Bei der Einstellungsgröße ‚Nah‘ ist die Figur bis zur Brusthöhe sichtbar, durch die ‚Groß-Einstellung‘, bei der nur der Kopf gezeigt wird, werden einzelne Bewegungen im Gesicht sichtbar, wodurch die Emotionen der Figur besser nachvollzogen werden können. Die Einstellung ‚Detail‘, „zeigt eine Einzelheit, einen kleinen Ausschnitt, etwas Besonderes und füllt das gesamte Format“ (Kolb-Knauer 2019, S. 19).

Ebenso spielt der Blickwinkel eine große Rolle bei der Interpretation des Gesehenen. Die Normalperspektive ist auf Augenhöhe der Betrachter:innen angesetzt. Die Obersicht, zu der beispielsweise die Vogelperspektive gehört, zeigt die Graphic-Novel-Welt von oben und imitiert damit eine Überlegenheit. Die Untersicht, zu welcher der Extremfall der Froschperspektive gehört, zeigt sie aus der Perspektive eines Frosches von schräg unten bzw. unten. Künstler:innen suggerieren Betrachter:innen damit, dass das Objekt oder die Figur unterlegen ist. Innerhalb der Erzählung einer Geschichte ändert sich der Blickwinkel mehr als einmal. Das dient dazu, die Geschichte voranzutreiben, muss jedoch für Betrachter:innen verständlich nachvollziehbar passieren (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 20).

Um Tiefe im Panel zu erzeugen, gibt es vier Optionen. Erstens spielt die relative Größe im Blickfeld eine wichtige Rolle. Objekte, die vorne im Bild stehen, werden größer gezeichnet als jene, die im Hintergrund stehen. Das bedingt, dass diese von Leser:innen verstärkt wahrgenommen werden. Weiters gibt es die atmosphärische Perspektive, die Personen oder Dinge unscharf oder dünn umrandet darstellen, die in der Tiefe stehen. Gegenstände können auch farbloser gestaltet werden, was der Farbperspektive zugeordnet werden. Als Letztes wird der Texturgradient vorgestellt, der Gegenstände enger zusammenrücken lässt, je weiter weg sie dargestellt werden (vgl. Abel & Klein 2016, S. 96-97).

4.8 Bewegung

Die Bewegung in Graphic Novels wird entweder im Verlauf der Panels dargestellt oder im Panel selbst durch Unterstützung verschiedener Hilfszeichnungen. Ersteres funktioniert dadurch, dass Leser:innen aus zwei Bildern, die meist einen starren Hintergrund haben und durch einen action-to-action Übergang geprägt sind, verbunden werden. McCloud (2001) nennt dies auch ‚Polyptychon‘ (vgl. Abel & Klein 2016, S. 87). Im Bild selbst können Bewegungen vielfach dargestellt werden. Die erste Möglichkeit sind Bewegungsphasen, die den Körper der Figur in einer bestimmten Position meist mit abgeknickten Armen oder Füßen abbilden. Zusätzlich kann ein weiterer Körper in hellerer Farbe neben dem eigentlich gezeichneten Körper abgebildet werden, um eine Bewegung zu suggerieren (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 14). Speedlines, auch action lines oder Bewegungslinien genannt, sind das am häufigsten verwendete Hilfsmittel, um eine Bewegung darzustellen. Sie helfen sowohl die Richtung der Bewegung darzustellen, als auch die Geschwindigkeit sowie den Weg, den das Objekt einschlagen wird. Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene Abwandlungen entwickelt, die eng mit Künstler:innen in Verbindung gebracht werden können. Klassisch reduzierte Speedlines werden vor allem in europäischen Graphic Novels verwendet und geben eine gemäßigte Geschwindigkeit an. Breite substanzielle Speedlines kommen vor allem in amerikanischen Comics vor und stehen für Kraft und Schnelligkeit. Die Hergé Speedlines von Comic-Zeichner Hergé sind durch eine nachgezeichnete Beinbewegung und eine Staubwolke gekennzeichnet. Eine Staubwolke steht oft für eine Richtungsangabe, mehrere Staubwolken geben mehrere Schritte der Figur an. Langsame Bewegungen sind durch kleine und dünne Striche markiert, während eine Traceline einen Pfad des Objekts nachzeichnen kann (vgl. Frei 2003). Sowohl fotografische Schlieren, bei denen der Hintergrund klar erkennbar ist und das Objekt in Bewegung unscharf bzw. durch Bewegungslinien gekennzeichnet ist als auch Fließlinien, bei denen es umgekehrt ist, sind maßgeblich für die Kennzeichnung der Bewegung in Graphic Novels verantwortlich (vgl. Abel & Klein 2016, S.

88). Zur Darstellung von stationären Bewegungen gibt es zwei Möglichkeiten. Um Drehungen abzubilden, werden Speedlines genutzt, die verändert werden, um die Bewegung des Objekts kreisförmig darzustellen. Um ein Zittern bzw. Bewegungen des Wackelns und Schrumpfens nachvollziehen zu können, werden gezackte Bewegungslinien verwendet (vgl. Frei 2003).

4.9 Bild-Text-Beziehungen

Bilder sind ein interessantes und vielgenutztes Mittel, um wichtige Informationen zu übermitteln, die weltweit verstanden werden können und gehören zur nonverbalen Kommunikation. „Alle Zeichenkomplexe, mit denen Menschen Bedeutungen generieren und kommunizieren, können als Texte bezeichnet werden, also auch Bilder“ (Bendel Larcher 2015, S. 127). Ein Bild allein ist oftmals mehrdeutig und kann daher ohne Text, von Adressant:innen meist nicht präzise interpretiert werden (vgl. e-teaching.org 2015). Diese stehen heutzutage kaum noch alleine und sind meist mit Sprache oder auch mit anderen Zeichensystemen verbunden (vgl. Stöckl 2011). Daher müssen Text und Bild Hand in Hand gehen, damit ein Gesamtverständnis erreicht werden kann (vgl. e-teaching.org 2015). Das Bild oder auch Symbol hat den Vorteil, dass es bei Beobachter:innen die konkrete Vorstellung eines Objekts oder Vorgangs erzeugt. Der Text auf der anderen Seite kann zeitliche Gegebenheiten sowie abstrakte Gedanken besser übermitteln (vgl. Nöth 2000, S. 493).

Auf die Unterschiede bezogen, können sowohl die Mittel der Repräsentation als auch die Wahrnehmungsweise hervorgehoben werden. Texte werden durch Worte geformt, die einer bestimmten Grammatik folgen. Bilder hingegen haben keine Grammatik oder Regeln, auf die sie referieren können. Natürlich gibt es gewisse Stile oder Methoden, die sich immer wieder finden, trotzdem folgen diese keiner Regel. Daher gilt „Texte sind eher fürs Mitteilen und Denken gut, Bilder eher fürs Zeigen und Schauen“ (Schmitz 2011, S. 31). Auch bei der Wahrnehmung zeigen sich diese Unterschiede. Bei Bildern wird zuerst das Ganze und dann erst Teile wahrgenommen. Das ist bei den Texten genau umgekehrt. Deswegen werden Bilder angesehen und Texte gelesen (vgl. Schmitz 2011, S. 23).

Alles, was wir über Bilder wissen, stammt aus anderen Disziplinen wie der Philosophie, der Kunstgeschichte, der Kommunikationswissenschaft, der Psychologie oder der Filmwissenschaft, weil die Linguistik die Erforschung dieses Feldes lange Zeit vernachlässigte. Heute werden viele der Begriffe, die aus diesen anderen Untersuchungsfeldern stammen, auch in der Linguistik eingesetzt und verwendet. In den letzten Jahren versucht die Forschung verstärkt eine

einheitliche Bildlinguistik zu schaffen, damit die Begriffe vereinheitlicht werden. Aus diesem Grund wurde dieses Fachgebiet geschaffen, das die Zusammenarbeit multimedialer Botschaften untersucht. Die Verbindung zwischen Text und Bild ist dabei die am häufigsten genutzte Verbindung und damit auch jene, die am intensivsten untersucht wird. Die Forschungsrichtung bietet eine Möglichkeit, mehrere Gebiete untersuchen zu können (vgl. Schmitz 2011, S. 25). Die Multimodalität – also die Übermittlung von kommunikativen Handlungen über verschiedene Zeichensysteme ist eine davon und als Standard zu bezeichnen. Multimodalität bedeutet, dass die Kommunikation immer parallel über mehrere Kanäle abläuft (vgl. Stöckl 2011, S. 23).

Obwohl Graphic Novels nicht unbedingt aus Bild und Text bestehen müssen, ist es doch ein Merkmal, das sich über die Jahrzehnte etabliert hat. Das, weil historisch gesehen viele Comics mit Schrift und oft in Zeitungen publiziert wurden, die durch Text geprägt sind und so eine Anpassung vonstattenging. Im historischen Kontext hat die Schrift minimal mehr Macht und steht auch dafür, Definitionen vorzunehmen. Die Bilder hingegen stehen oft für den Widerspruch und die Subversivität, die ausgedrückt werden soll. Obwohl die Beziehung der beiden immer wieder neu verhandelt werden muss, sind sie in der Graphic Novel meist gleichberechtigt (vgl. Packard et al. 2019, S. 37). Bendel-Larcher (2015, S. 148) postuliert, dass die Graphic Novel aus fiktionalen Bildern besteht, die meist keinem realen Vorbild folgen bzw. derartig verändert wurden, dass das Vorbild nur noch schemenhaft erkennbar ist. Sie erschaffen damit eine Fantasiewelt und eine Geschichte, die von Rezipient:innen gelernt werden muss.

McCloud beschreibt das Verhältnis von Bild und Text mit sieben Kategorien: Wenn eine Graphic Novel ‚textlastig‘ gestaltet wird, haben die Bilder keine Handlungsfunktion, sondern dienen nur der Gestaltung. Anders ist es bei der ‚bildlastigen‘ Kategorie. Es werden wichtige Informationen durch Bilder weitergegeben, der Text ist dabei reine Nebensache. Wenn Text und Bild Hand in Hand gehen und die gleiche Information liefern, wird dies als ‚zweisprachig‘ bezeichnet. Bei der ‚additiven‘ Gestaltungsweise verstärkt der Text das Bild oder umgekehrt. Anders ist dies bei der ‚parallelen‘ Gestaltung, bei der die beiden Kategorien keine Übereinstimmungen besitzen. Bei der ‚Montage‘ werden Wörter in das Bild eingefügt. In der ‚korrelativen‘ Kategorie stehen weder Bild noch Text alleine, da sie nur gemeinsam alle wichtigen Informationen übermitteln können. Angeführt werden muss hier, dass McCloud nicht beschreibt, dass Bild und Text auch im Widerspruch stehen und somit widersprüchliche Aussagen liefern können (vgl. Abel & Klein 2016, S. 99-100).

Zusätzlich gibt es bestimmte Vorgehensweisen, mit deren Hilfe der Text in der Graphic Novel platziert werden kann. Die graphische Gestaltung trennt dabei die Erzählerstimme von den Dialogstimmen. Erstere wird im Blocktext eingefügt, während letztere in Sprech- oder Denkblasen ihren Platz finden. Bei der ‚spatio-topischen Verortung‘ geht es um die zwei Funktionen der Graphic-Novel-Seite. Zum einen ist sie eine zweidimensionale Zeichenfläche, zum anderen der Raum, in dem sich die Geschichte abspielt. Auch die ‚Semiotik der Rede‘ spielt eine wichtige Rolle. Die Sprache, die in den Blocktexten bzw. in den Sprech- oder Gedankenblasen verwendet wird, lässt Leser:innen an weitere semiotische Zeichen denken, die möglicherweise nichts mit der vorliegenden Graphic Novel zu tun haben. Dieser Vorgang kann eventuell endlos fortgeführt werden (vgl. Packard et al. 2019, S. 34-36).

Wie bereits erwähnt werden Sprech- und Gedankenblasen seit jeher in Comics und Graphic Novels verwendet und tragen maßgeblich zur Verständlichkeit dieser bei. Sie sind daher eines der Stilmittel, die es Leser:innen ermöglicht eine Graphic Novel direkt zu erkennen. Wie das Bild interpretiert wird, hängt maßgeblich von den Rezipient:innen ab, daher ist es möglich, dass es missinterpretiert werden (vgl. Packard et al. 2019, S. 94; 99). Das Ziel ist, das Gefühl bzw. die Emotionen der Erzähler:innen zu übermitteln. Um die Lesbarkeit für alle Alters- und Bildungsgruppen zu ermöglichen, werden die schriftlichen Anteile einer Graphic Novels fast ausschließlich in Großbuchstaben verfasst (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 16). Die Gestaltung von Texten hinsichtlich der Wahl des Schrifttyps, der Schriftgröße und der Farbgebung wird als Lettering bezeichnet (vgl. Abel & Klein 2016, S. 102) und trägt zur Aufnahme der Lautstärke bzw. des Laut-Typs bei (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 16). Durch die Wahl der Schrift werden ebenfalls verschiedene Informationen übermittelt, die nicht im Text selbst stehen.

Bild und Text arbeiten zusammen, um das bestmögliche Leser:innenerlebnis zu bieten. Welches der beiden zuerst erfasst wird, hängt davon ab, wie groß die Sprech- oder Gedankenblase im Vergleich zum Bild ist, wo sie positioniert ist, welchen Kontrast bezüglich der Farbe es zwischen den beiden gibt und wie der Text in der Blase gewählt wurde (vgl. Frei 2003). Grundsätzlich haben sie die Aufgabe, die Sprache oder Gedanken der Figuren wiederzugeben (vgl. Abel & Klein 2016, S. 100-101). Jedoch dienen sie auch als chronologische Orientierungspunkte und dazu, Leser:innen abschätzen zu lassen, wie lange Gespräche dauern oder wie der Gesprächsrythmus abläuft (vgl. Frei 2003). Der Ort, an dem die Gesprächs- und Gedankenblasen positioniert werden, gibt vor, wie sie gelesen werden. Dabei gilt links vor rechts und oben vor unten. Durch den Zuweisungskeil, auch Dorn genannt, kann die sprechende oder denkende

Person identifiziert werden. Die Umrandung gibt die Emotionen der Figuren wieder. Beispiele für diese sind bei Sprechblasen eine gestrichelte Linie, die Geflüster bedeuten kann oder eine gezackte Linie, die Aggression darstellt. Auch einschlägige Symbole wie beispielsweise Blitze stehen für Emotionen. Anders ist es bei Gedanken, die fast ausschließlich in Wolkenform abgebildet werden (vgl. Abel & Klein 2016, S. 101). Um weitere Informationen zu übermitteln, welche nicht durch die Sprecher:innen mitgeteilt werden können, wird der Blocktext, der auch Blockkommentar genannt wird, genutzt. Lokalisiert ist er meist an der oberen oder unteren Grenze eines Panels (vgl. Abel & Klein 2019, S. 101-102) und zeigt, was durch Symbole nicht gezeigt werden kann. Dabei wird eine sachliche Schreibweise genutzt, die auf Emotionen verzichtet (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 16).

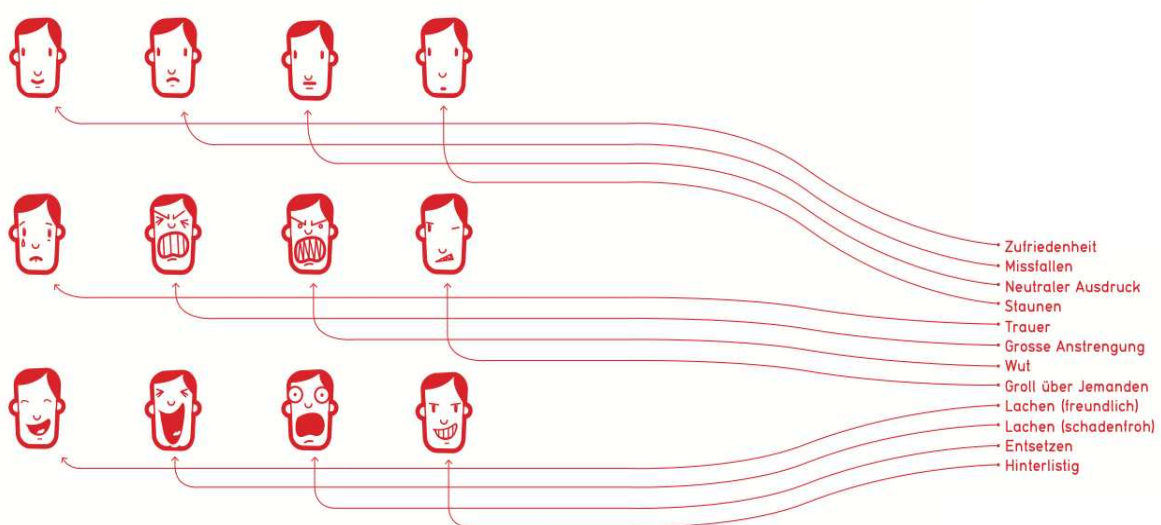
Lautmalerei, auch Onomatopoesie genannt, ist die schriftliche Nachahmung von Geräuschen und wird in der Graphic Novel für die „Charakterisierung des Innenlebens von Figuren“ (Packard et al. 2019, S. 196) jedoch auch zur Verdeutlichung des Geräusches von Gegenständen genutzt. Die Geräuschwörter werden durch unterschiedliche Schriftgrößen, Ausrichtungen oder Schrifttypen dargestellt. Dadurch werden verschiedene Emotionen ausgedrückt. Viele der Wörter stammen aus den amerikanischen Comics, weshalb sie in englischer Sprache vorliegen. Das Geräusch wird dabei nachgeahmt und in der Folge gemalt. Das bedeutet, dass Geräusche wie ‚clash‘ auch zerbrechlich dargestellt werden können (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 15).

4.10 Figuren

Eine Vielzahl an Graphic Novels weisen Figuren auf, deren Namen oft im Titel der Werke erscheinen, was ihre Relevanz unterstreicht. Diese Figuren können entweder komplex und dynamisch oder statisch und unveränderlich sein. Ihre Mimik und Gestik sind wesentliche Elemente der Informationsvermittlung und beeinflussen sowohl die Stimmung der Graphic Novel als auch den Handlungsverlauf. Die Physiognomie, die Körperproportionen und Bekleidung der Figuren, spielt dabei eine der wichtigsten Rollen. Die Darstellung kann zwischen menschlicher und tierischer Gestalt variieren, was ebenfalls zur Bedeutung beiträgt. Weitere Möglichkeiten der Figurendarstellung umfassen Themengebiete wie die Größe der Figuren im Verhältnis zum Raum, den Zeichenstil, die Perspektive, den Bildausschnitt, die Farbe, die Form und Anordnung der Panels sowie die Panelrahmen, die bereits in den vorherigen Kapiteln besprochen wurden. Die Figuren kommunizieren durch Blocktexte und Sprechblasen, wobei auch Buchstaben, Satzzeichen und Symbole eine Rolle spielen (vgl. Abel & Klein 2016, S. 102-104).

Der Erzählerbegriff in der Literaturwissenschaft ist umstritten, besonders nach Genette, der behauptet, dass in fiktionalen Texten immer ein Erzähler spricht, der nicht mit den Autor:innen identisch ist. Diese These ist in den entsprechenden Kreisen nicht unwidersprochen (vgl. Packard et al. 2019, S. 81-82). In Graphic Novels gibt es verschiedene narrative Ebenen. Dabei ist zunächst zwischen den Erzähler:innen und dem Publikum, die sich auf der extradiegetischen Ebene befinden und dem Erzählten, das auf der intradiegetischen Ebene stattfindet, zu unterscheiden. Enthält eine Geschichte eine metadiegetische Ebene, erzählen die Protagonist:innen beispielsweise von Vorgängen, die keinen bildlichen Platz in der Graphic Novel finden. Extradiegetische Erzähler:innen schildern dabei die metadiegetische Ebene der Geschichte, während sie sich nicht in dieser befinden. Intradiegetische Erzähler:innen sind zumeist Figuren innerhalb der Storyworld, welche die Geschichte jener wiedergeben. Weiters können Erzähler:innen heterodiegetisch sein, das heißt, sie sind nicht Teil der erzählten Welt oder homodiegetisch, was bedeutet, dass sie Teil der erzählten Welt sind. Die von Genette aufgestellten Kategorien, sind für Graphic Novels umstritten, werden jedoch trotzdem für die Analyse dieser genutzt. Eine weitere Unterscheidung kann zwischen rahmenden oder nicht rahmenden Erzähler:innen getroffen werden. Erstere tragen zur Darstellung der Storyworld bei, während Letztere nur den Erzählakt darstellen. Des Weiteren werden die narratorialen Modi in Graphic Novels in mündliches, schriftliches und gedankliches Erzählen unterteilt, wie bereits in einem früheren Kapitel skizziert (vgl. Packard et al. 2019, S. 82-87).

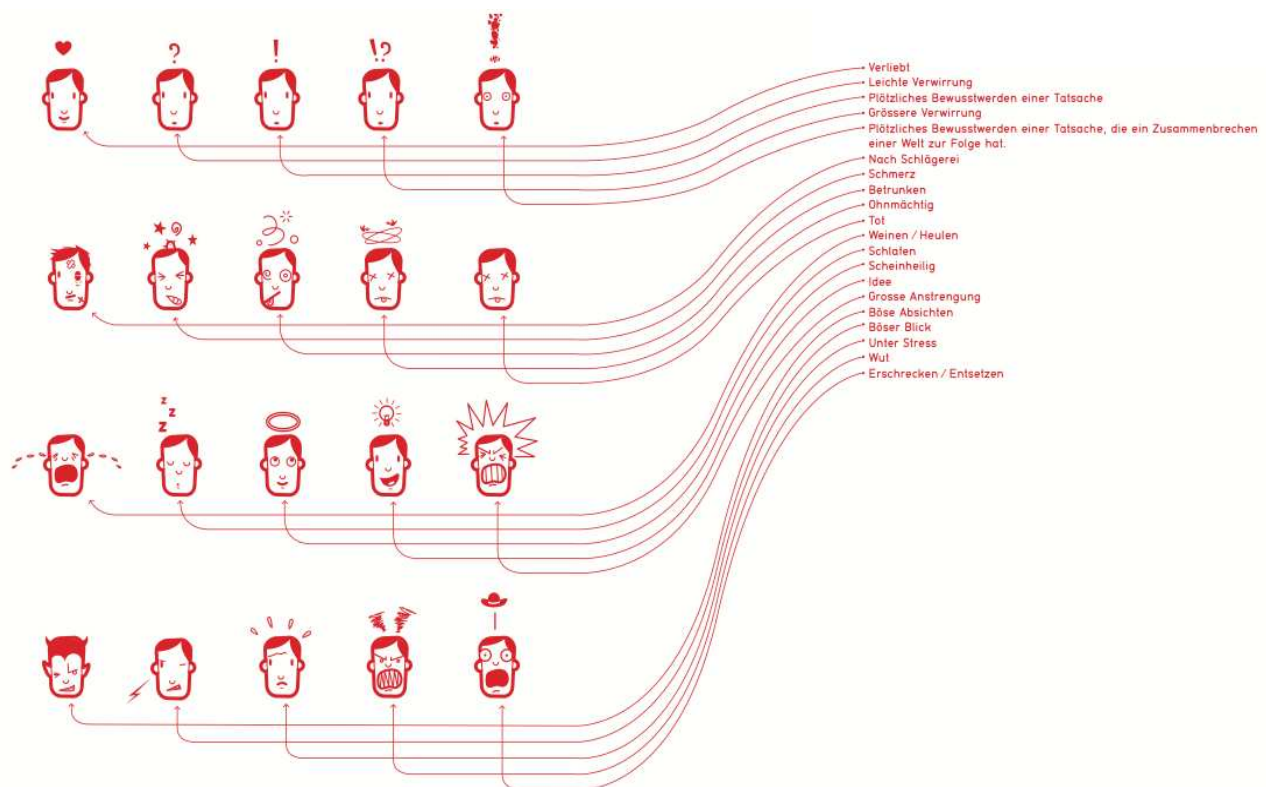
Abbildung 5: Emotionen in der Graphic Novel



Quelle: Frei, C. (2003): *Compadre Comic*, S. 20-21

Figuren in Graphic Novels spielen oft Rollen, ähnlich wie Schauspieler:innen in Filmen. Sie können positive oder negative Charaktere darstellen, was durch Merkmale wie Körperbau, Gesichtsförm, Augen, Mund, Nase, Ohren, Frisur und Kleidung ersichtlich wird. Bestimmte Objekte wie Brillen oder Waffen können ebenfalls auf den Charakter einer Figur hinweisen. Die äusseren Merkmale der Figuren bleiben in der Regel konstant, es sei denn, eine Verwandlung wird explizit erklärt. Die Körpersprache basiert auf der Anatomie des Menschen, wobei oft von künstlerischen Normen abgewichen wird, um bestimmte Typisierungen zu erreichen. Die Persönlichkeit der Figuren wird maßgeblich durch ihre Körpersprache, Haltung, Gestik und vor allem die Mimik vermittelt. Augenwinkel, Augenbrauen, Mundwinkel, sowie die Form und GröÖe der Augen und des Mundes spielen eine entscheidende Rolle (vgl. Kolb-Knauer 2019, S. 10-12).

Abbildung 6: Verstärkung von Emotionen durch Zeichen



Quelle: Frei, C. (2003): *Compadre Comic*, S. 22-23

Die Gefühle der Figuren sind für Rezipient:innen nicht so leicht zu lesen wie beispielsweise in einem Film, da die Gesichter der Personen nicht in Bewegung dargestellt werden können. Trotzdem haben sich in den letzten Jahrzehnten Regeln etabliert, die dazu dienen, dies besser zu verbessern. Die Vereinfachung der Gesichtszüge ist dahingehend positiv zu betrachten, da dadurch bereits kleine Veränderungen besser erkennbar sind, wie an der unten angeführten Abbildung sichtbar wird. Noch verständlicher und detaillierter werden Emotionen, wenn sie durch entsprechende Zeichen verstärkt werden.

4.11 Themen

Da in dieser Masterarbeit der thematische Fokus auf dem Nationalsozialismus und den Widerstand in diesem gelegt wird, soll hier angemerkt werden, dass in der Fachliteratur diese Themen unter dem Überbegriff der ‚politische Graphic Novel‘ publiziert werden. Der politische Einfluss ist dabei direkt, indem politische Themen angesprochen und die Vertiefung gesucht wird oder indirekt möglich. Diese letztere Möglichkeit betrifft fast jede Graphic Novel, da „immer ein bestimmtes gesellschaftliches Wertesystem vermittelt wird“ (Fix 1996, S. 163). Comics werden eigentlich als Unterhaltungsmedium angesehen, obwohl die politische oder belehrende Nutzung lange Zeit verpönt war. Circa seit dem Zweiten Weltkrieg werden sie jedoch zur Information, zur Propaganda oder auch zur Werbung genutzt. Dabei haben sich auch dokumentarische Comics bzw. Graphic Novels etabliert, „in denen historische Ereignisse und Personen mit der Absicht geschildert werden, sich an historische Wahrheiten zu halten“ (Fix 1996, S. 170). Dahingehend wird klarerweise besonders auf die Themen des Krieges und der Abenteuer, die in diesem geschehen, eingegangen. Besonders die nationalsozialistische Zeit wird dabei immer wieder für Graphic Novels genutzt, da sie als beliebte Kulisse dienen. Protagonist:innen sind dabei immer aktiv am Geschehen beteiligt und versucht alle Parteien, die beteiligt sind, zu verstehen (vgl. Fix 1996, S. 170-173).

5 Historischer Kontext

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Opfergruppen im 2. Weltkrieg und die Formen des Widerstands während dieser Zeit untersucht. Dabei soll die Bandbreite der von der nationalsozialistischen Verfolgung betroffenen Menschen beleuchtet werden, darunter insbesondere Juden, Homosexuelle, Rom:nja und Sinti:zze. Parallel dazu werden die vielfältigen Widerstandsbewegungen und ihre Aktivitäten gegen das nationalsozialistische Regime dargestellt. Das

Aufzeigen dieser Gruppen soll ein tieferes Verständnis für das Leid und den Mut jener Menschen vermitteln, die unter extremen Bedingungen kämpften und litten.

5.1 Opfergruppen

Der Begriff ‚Opfer‘ bezeichnet im Allgemeinen Menschen, die verfolgt werden. Diese Personen erlitten vielfältigen Schaden: Sie wurden körperlich verletzt oder getötet, erlitten seelische Kränkungen oder ihr Eigentum wurde zerstört. Nicht jede Opfergruppe ist jedoch gleich betroffen. Bestimmte Gruppen von Menschen werden auch heute noch häufiger ausgegrenzt und abgewertet als andere. Dies geschieht oft durch die Zuschreibung negativer Eigenschaften für alle Mitglieder einer Gruppe, ohne dass die Merkmale einzelner Personen tatsächlich bekannt sind.

5.1.1 Jüdische Bevölkerung

Im nationalsozialistischen Deutschland war dies besonders gegenüber Juden und Jüdinnen der Fall. Die Nationalsozialisten propagierten antisemitische Ideologien, die Juden und Jüdinnen als eine minderwertige ‚Rasse‘ darstellten. Es wurde behauptet, dass jüdische Menschen an vielen Missständen in der Welt schuld seien. Diese Behauptungen waren oft erfunden und dienten dazu, jüdische Personen zu beschuldigen und zu diskriminieren. Über viele Jahrhunderte hinweg existierte in Europa eine tief verwurzelte Feindseligkeit gegen jüdische Menschen, die bis heute fortbesteht (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2022). Während der Herrschaft der Nationalsozialisten nahm die Verfolgung eine beispiellose Dimension an. Historiker:innen gehen von circa sechs Millionen Toten aus, wobei diese Zahl nicht ausreichend belegbar ist. Diese systematische Verfolgung begann bereits vor den Massenmorden durch weitreichende Entrechtung und Diskriminierung. Sie verloren ihre Rechte und wurden aus dem öffentlichen Leben ausgeschlossen, Freundschaften mit jüdischen Menschen untersagt und Arbeit, Wohnung und Vermögen entzogen (vgl. Benz 1991, S. 1). Später wurden jüdische Menschen gezwungen, den Judenstern zu tragen. Dieser stand für die Erlaubnis, das jüdische Volk auszugrenzen, zu verspotten und verfolgen zu dürfen. Um sie besser kontrollieren zu können, wurden sie in Konzentrations- und Vernichtungslagern gebracht und eingesperrt. In diesen Lagern, insbesondere in den Vernichtungslagern wurden die meisten Häftlinge sofort nach ihrer Ankunft getötet. Diejenigen, die für Zwangsarbeit ausgesucht wurden, starben oft unter unmenschlichen Bedingungen. Wenn sie zu schwach zum Arbeiten waren, wurden sie ebenfalls ermordet (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2022).

5.1.2 Homosexuelle Menschen

Eine weitere Zielgruppe der Nationalsozialisten stellten Homosexuelle dar, obwohl diese als Minderheit galten und in der Forschung lange keinen festen Platz hatten. Ein möglicher Grund ist, dass die „Verfolgung nach § 175 Strafgesetzbuch in der Bundesrepublik wie in der DDR bis Ende der 1960-er-Jahre weiterpraktiziert wurde“ (Benz 2002, S. 27). Trotzdem ist ihre Repräsentation in dieser Arbeit nicht weniger wichtig, da diese Gruppe bis heute unter dem Ausschluss und der Verfolgung der Gesellschaft leidet.

So wie bei Juden und Jüdinnen ist die Diskriminierung bei homosexuellen Menschen nicht ausschließlich auf die Ideologie der nationalsozialistischen Partei zurückzuführen, sondern auch auf gesellschaftliche Vorurteile, die bereits seit Jahrhunderten implementiert sind. Trotz dessen entwickelte sich besonders im nationalsozialistischen Deutschland eine Dynamik, die seinesgleichen sucht (vgl. Fout 2002, S. 164). Obwohl sich die NSDAP anfänglich in ihren Programmen nie zur Homosexualität äußerte (vgl. Jellonnek 1990, S. 153), wurden in den Jahre 1933 bis 1936 das Gesetz gegen Homosexualität bzw. Entmannungen und Einweisungen in Heilanstalten durchgeführt (vgl. Fout 2002, S. 166-167). Es wurde eine Mischung aus Vorurteilen, antisemitischer Theorien und moralischer Anklagen genutzt, um die Bevölkerungsgruppe zu verleumden und daraufhin verfolgen zu können. Interessant ist, dass die sexuelle Orientierung bei vielen NS-Gegnern, die von den ersten Verhaftungen betroffen waren, keine Rolle spielte (vgl. Jellonnek 1990, S. 154). Immer öfter gab es jedoch danach gerichtliche Verurteilungen aufgrund der Sexualität – im Jahr 1935 sind es 2.100 Männer, diese Zahl wurde im Jahr 1936 mehr als verdoppelt und es kam zu 5.000 Verurteilungen (vgl. Fout 2002, S. 167). Diese hatten zum Ziel, dass die Homosexuellenbewegung und auch deren öffentliches Auftreten beseitigt werden. Um das zu erreichen, sollten ihre Einrichtungen daher aus dem Stadtbild verschwinden (vgl. Jellonnek 1990, S. 158). Von 1936 bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkrieges im Jahr 1939 kam es zur systematischen Verfolgung homosexueller Männer. Zusätzlich zu öffentlichen sexuellen Handlungen wurden nun auch private verurteilt und mit dem Tod bestraft (vgl. Fout 2002, S. 167-168). Heinrich Himmler, der Reichsführer der Schutzstaffel und Freund des Führers beruhigte bei einer Tagung 1938 die Anhänger des NS-Regimes. Innerhalb der Schutzstaffel würde nur ein Fall pro Monat bezüglich Homosexualität auftauchen, wobei diese Personen ihre Funktionen verlieren und dann dem Gericht überstellt werden. Infolgedessen wurden sie meist inhaftiert und bei Fluchtversuchen erschossen (vgl. Jellonnek 1990, S. 30). Weitere Folgen waren Misshandlungen, Zwangsarbeit, Unterernährung oder medizinische Experimente (vgl. Fout 2002, S. 169). Festgehalten werden kann, dass die verschiedenen Formen

der Unterdrückung und Verfolgung durch die Nationalsozialisten gesellschaftliche Ächtung, gesetzliche Diskriminierung, Einweisung in psychiatrischen Anstalten, Umerziehung, Kastration, Gefängnisstrafen und Verschleppung in Konzentrations- und Vernichtungslager sind (vgl. Süßmuth 2002, S. 9).

5.1.3 Rom:nja und Sinti:zze

Die Sprache Romanes, welche ihren Ursprung im indischen Sprachraum hat, verbindet verschiedene ethnische Gruppen, die seit über tausend Jahren in Europa leben und zusammen die größte europäische Minderheit darstellen. Während ihrer Wanderung nach Westen ließen sich diese Gruppen in vielen Regionen und Ländern nieder. Im deutschen Sprachraum leben die Sinti:zze, welche sich seit über sechshundert Jahren hier angesiedelt haben. In den meisten anderen europäischen Ländern hat sich die Bezeichnung Rom:nja durchgesetzt. Die Sprache der beiden Gruppen hat sich über die Jahrhunderte hinweg verändert und auseinanderentwickelt. Besonders gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu einer starken Wanderung der Rom:nja aus Südosteuropa nach Deutschland. Auch bei dieser Opfergruppe ist es der Fall, dass das Leben der Minderheiten schon vor der Verfolgung durch die Nationalsozialisten von „Stereotypisierung, Diskriminierung, Ausgrenzung und Verfolgung“ (Sigel 2020, S. 296) geprägt war und dies änderte sich auch nach dem Zerfall des Dritten Reiches nicht.

Bereits vor der Machtübernahme Hitlers wurde ein spezielles Sonderrecht durchgesetzt, das die Rom:nja und Sinti:zze zu Kriminellen machte und es der Polizei erlaubte, sie und ihre Angehörigen zu vertreiben. Die auch als ‚Zigeuner‘ bezeichneten Wanderer wurden seit den Nürnberger Gesetzen aus dem Jahr 1935 als ‚Rassefremde‘ angesehen und entsprechend behandelt. Kommunen und Polizei arbeiteten Hand in Hand, um die Zwangsinternierungen Mitte der 1930er Jahre in Zigeunerlager durchführen zu können (vgl. Fings 2015, S. 82-83), was aufgrund sozialer, politischer und rassistischer Bedingungen von der Bevölkerung und den politischen Gruppen zugelassen wurde. Diese polizeilichen Maßnahmen zur Verhaftung und Inhaftierung von als ‚asozial‘ eingestuften Romn:ja sollten dazu dienen, die deutschen Städte von unerwünschten Gruppen zu säubern. Zusätzlich sollte die Reinheit der arischen Rasse geschützt werden, weshalb es das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses ermöglichte, Zwangssterilisierungen bei Rom:nja und Sinti:zze durchführen zu lassen. Viele Mitglieder der Minderheiten ließen dies in den Anfangsjahren unter der Prämisse, nicht in die Internierungslager zu müssen, zu. Dies erwies sich als falsche Einschätzung und später, in den Konzentrationslagern selbst, wurde die Sterilisation bis zum Kriegsende mit immer unsichereren und schmerzhafteren Methoden

praktiziert, was als Art kollektive Folter bezeichnet werden kann (vgl. Sierra 2024). Im Jahr 1938 sollten, befähigt durch den Runderlass zur Bekämpfung der Zigeunerplage, alle im Deutschen Reich lebenden Rom:nja und Sinti:zze nach Polen ausgewiesen werden (vgl. Fings 2015, S. 83), da sie beschuldigt wurden, die Sicherheit des Reiches zu bedrohen, weil sie als Spione und Saboteure im Dienste des Feindes dargestellt wurden. (vgl. Sierra 2024). Insgesamt starben circa 250.000 bis 500.000 Sinti:zze und Rom:nja durch die Handlungen des Regimes (vgl. Sigel 2020, S. 296).

Nicht alle Menschen, die unter dem Regime kämpften und unter ihm lebten, waren mit dem Handeln der Regierung einverstanden. Bald legten sich Einzelpersonen, Gruppierungen oder Oppositionen mit der NS-Leitung an und sorgten sich um das Überleben der Minderheiten und Bedrohten.

5.2 Widerstand in der NS-Zeit

„Wenn Unrecht zu Recht wird, wird Widerstand zur Pflicht!“ – Bertold Brecht

Dieses Zitat des deutschen Schriftstellers Bertold Brecht, der von 1898 bis 1956 lebte, verdeutlicht die Notwendigkeit, Widerstand zu leisten. Brecht selbst war bekennender Gegner der Nationalsozialisten und beteiligte sich aktiv am Widerstand. Trotz anhaltender Verfolgung entschieden sich viele Menschen in den Jahren 1933 bis 1945 dazu, sich dem zunehmend mächtiger werdenden NS-Regime entgegenzustellen. Sie mussten damit rechnen, geschnappt und verurteilt zu werden. Konsequenzen, die sie erwarteten, waren Verhaftungen, Misshandlungen, Deportationen in Konzentrationslager oder Hinrichtungen (vgl. Asmuss et. al. 2019). Doch was versteht man unter dem Begriff ‚Widerstand‘, wer waren die Personen, die dafür kämpften, und wie gestaltete sich dieser?

Paragraf 20 der freiheitlich demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland, welcher im Jahr 1968 eingefügt wurde, lautet wie folgt: „Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist“ (Schmid 2013). Dieser Absatz befähigt im Notfall jede:n deutsche:n Staatsbürger:in dazu, sich gegen die veränderte Ordnung der parlamentarischen Demokratie zu wehren. Diesen Artikel hatten viele Personen schon viel früher gefordert, er konnte jedoch nicht eingeführt werden, da viele die Sorge hatten, dass der Staat dadurch nicht handlungsfähig bleibt (vgl. Schmid 2013). Trotzdem ist er eine Anerkennung für alle Widerstandskämpfer:innen, die

im Nationalsozialismus und in der Deutschen Demokratischen Republik gekämpft haben, ohne dass es rechtlich erlaubt war.

Beim Definieren des Begriffs ‚Widerstand‘ können verschiedene Ansätze genutzt werden. Freud und Adler definieren ihn als „Abwehrmechanismus gegen das Bewusst machen verdrängter Bedürfnisse des Es oder Schuldgefühle des Über-Ichs“ (Brockhaus 1999, S. 293, zitiert nach Kather 2016, S. 39). Peter Seidmann, der von Gerald Mackenthun (1998, S. 219-225, zitiert nach Kather 2016, S. 39) zitiert wird, bestimmt sie hingegen als „Grundkategorie menschlichen Seins“, die im Denken, Handeln und in sozialen Interaktionen präsent ist. Die Perspektive von Freud unterscheidet sich also wesentlich von Seidmanns Ansicht. Dies benötigt ebenso eine Unterscheidung zwischen reaktiven und aktiven Haltungen, was für die politische Betrachtung des Widerstands bedeutsam ist. Dahingehend wird dieser „gegen eine als illegitim und bedrohlich empfundene Herrschaft“ (Kather 2016, S. 40) definiert, was mit Seidmanns Theorie übereinstimmt. (vgl. Kather 2016, S. 40).

Besonders in Ländern, die von Deutschland besetzt wurden, ging im Widerstand oftmals nicht um einen Kampf für Freiheit, Menschenrechte und Gleichberechtigung, sondern primär darum, das Deutsche Reich zu schwächen. Zusätzlich legt Kather (2016, S. 41) dar, dass Definition und Anerkennung des Widerstands in der nationalsozialistischen Zeit schwierig sind, da oftmals nur der sichtbare und meist gewaltsame Widerstand anerkannt wird, der Nicht-sichtbare bzw. die Haltungen dahinter, bleiben der Geschichte jedoch vorenthalten.

Die unterschiedlichen Formen des Widerstands können länderübergreifend identifiziert werden und waren nicht zentral organisiert. Widerstand wurde nicht nur von Einzelpersonen, sondern auch von Gruppen und Institutionen geleistet. Problematisch für das Verständnis ist, dass eine Vielzahl von Begriffen wie beispielsweise Widerstand, Resistenz, Verweigerung, ziviler Ungehorsam und so weiterentwickelt wurden, um die verschiedenen Formen des Widerstands präziser benennen zu können. Für diese Masterarbeit wurde daher eine Unterteilung in zwei Gruppen vorgenommen. Die erste Gruppe beinhaltet alle Phänomene der passiven oder reaktiven Verweigerung. Die zweite Ebene beinhaltet den Widerstand, der aktiv, politisch bewusst und auf den Sturz des Regimes ausgerichtet ist, dieser ist meist gewaltsam und kann von Einzelpersonen oder Gruppen durchgeführt werden (vgl. Merlio 2008, S. 150-151). Festzuhalten ist, dass diese Unterteilung klarerweise nie genau abgrenzbar ist, da die Grenzen nicht präzise bestimmbar sind.

5.2.1 Passiver oder reaktiver Widerstand

Passiver oder reaktiver Widerstand wurde oft subtil durch Einzelpersonen durchgeführt und war wenig riskant. Hierzu gehörte etwa der zivile Ungehorsam. Aktionen, die unter diese Art fallen, haben gemeinsam, „dass im Rahmen von Aktionen gegen ein Gesetz verstoßen wird“ (Parlament Österreich 2023). Menschen und Gruppen, die zivilen Ungehorsam praktizieren, haben oftmals das Gefühl, dass die Möglichkeiten demokratisch institutionalisierter Mittel erschöpft sind. Zu diesen gehören beispielsweise die Presse- und Meinungsfreiheit oder auch die Option, Gesetze auf ihre Verfassungs- und Grundrechtskonformität überprüfen zu lassen. Es wird davon ausgegangen, dass politische Veränderungen unwahrscheinlich sind und dass die Dringlichkeit bestimmter Probleme den Einsatz alternativer Mittel erfordert (vgl. Parlament Österreich 2023).

5.2.2 Verweigerung der Teilnahme an staatlichen Organisationen

In der Zeit des Nationalsozialismus kam es dabei oftmals zur Verweigerung der Teilnahme an staatlichen Organisationen wie der Hitlerjugend - HJ, dem Bund Deutscher Mädel – BDM - und später der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei – NSDAP. Nach dem Deutschen Jungvolk und dem Jungmädelsbund kamen die Jugendlichen zur HJ und zum BDM. Diese waren Nachwuchsorganisationen der NSDAP und hatten zum Ziel, die Mädchen und Buben auf ihre zukünftigen Aufgaben im Regime vorzubereiten, dies immer in Verbindung mit verschiedenen Freizeitaktivitäten. Das war für die weibliche Bevölkerung besonders der Haushaltsdienst, die Betreuung von Soldaten oder die Erntehilfe (Krentz, 2014). Die männliche Bevölkerung war vorrangig von der „umfassenden ideologische ‚Gleichschaltung‘ der deutschen Jugend“ (MDR, 2022) betroffen. Mithilfe von Freizeitaktivitäten sollten die Buben bei Laune gehalten werden, da sie nach der Hitlerjugend „sofort in die Partei, in die Arbeitsfront, in die SA oder in die SS“ (vgl. MDR 2022) kamen.

5.2.3 Deserteure und Exilanten

Verweigerung leisteten auch die in etwa 100.000 Deserteure der Wehrmacht, die Menschen, welche sich selbst verstümmelten, um nicht in den Wehrdienst eingezogen zu werden oder auch die 30.000 bis 40.000 Personen, die ins Ausland flüchteten (vgl. Vogel 2015). Besonders Mitglieder der Zeugen Jehovas verweigerten das Militär aus religiösen Gründen. Dadurch, dass „am 26. August 1939 die ‚Kriegssonderstrafrechtsverordnung‘ (KSSVO) in Kraft trat, nach der die Verweigerung des Militärdienstes als ‚Zersetzung der Wehrkraft‘ geahndet wurde“ (Tuchel;

Albert 2016, S. 37), wurde dieses Verhalten als illegal eingestuft. Aufgrund dessen gab es in der Kriegszeit insgesamt 20.000 Verurteilungen zum Tode, von denen nur 5000 nicht vollzogen wurden (vgl. Tuchel & Albert 2016, S. 37). Fast eine halbe Millionen Deutsche verließen das Deutsche Reich und flohen in andere Länder. „Neben Kommunisten, Sozialisten, Sozialdemokraten und Gewerkschaftern fanden sich parteipolitisch unabhängige Pazifisten ebenso wie konservative Regimegegner und Mitglieder der ehemaligen Zentrumspartei“ (vgl. Tuchel & Albert 2016, S. 18). Obwohl auch berühmte Personen des öffentlichen Lebens zu Exilanten wurden, wusste die deutsche Bevölkerung von ihrem teils aktiven Widerstand kaum bis nichts (vgl. Vogel 2015). Die meisten von ihnen zogen nach Frankreich, insbesondere in die Hauptstadt Paris, und versuchten von dort Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime zu leisten (vgl. Tuchel & Albert 2016, S. 18). Erst nach dem Krieg wurden diese Geschichten durch die Rückkehrer und ihrem aktiven Wiederaufbau am deutschen Staat bekannt (vgl. Vogel 2015).

5.2.4 Reaktives Handeln

Eine Möglichkeit, den verfolgten Minderheiten zu helfen, war es, versteckt vorzugehen. Der Propagandaminister Goebbels ließ die Bevölkerung wissen, dass diejenigen, die sich freundlich gegenüber den jüdischen Gläubigen verhielten, wie Juden und Jüdinnen behandelt werden würden. Die Gestapo, die Geheime Staatspolizei, nahm daraufhin beispielsweise Frauen in Schutzhaft, die befreundeten Juden und Jüdinnen Lebensmittel brachten. Reaktives Handeln spielte ebenfalls eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung verfolgter Juden und Jüdinnen. Das bedeutet, dass Hilfe angeboten wurde, wenn sie eingefordert wurde. Viele Hilfeleistungen kamen zustande, weil sich die betroffene jüdische Bevölkerung an nichtjüdische Freunde, Patienten, Kolleg:innen oder sogar Fremde wandte. In den meisten Fällen ging die Aktivität zur Hilfe von den Betroffenen aus und wurde meist von Frauen umgesetzt. Dies, weil die meisten Männer an der Kriegsfront dienten (vgl. Kosmala 2007).

5.2.5 Verweigerung des Hitlergrußes

Hitler führte ab 1933 das Heben der rechten Hand gemeinsam mit dem Ausruf ‚Heil Hitler!‘ als generelle Begrüßung, Bekenntnis zum Regime und zur Kontrolle der Bevölkerung ein. Er orientierte sich dabei vor allem am faschistischen Gruß Italiens (vgl. Schmidt & Badel 2021). Obwohl diese Einführung nie durch ein Gesetz reglementiert wurde (vgl. Scriba 2015), setzte sich der Gruß relativ schnell durch und bald hoben alle, die sich dem Regime nahe fühlten und ebenso alle, die nicht negativ auffallen wollten die Hand. Personen, die sich weigerten, den

Hitlergruß auszuführen, wurden ausgeschlossen oder von der übrigen Bevölkerung angeprangert. Dem Museum der Stadt Nürnberg liegt ein Bilderrahmen mit den Worten „Nur unsere Feinde verweigern den Deutschen Gruß. Gehörst Du nicht dazu, dann ist Dein Gruß: Heil Hitler!“ (Schmidt & Badel 2021). Sollten Personen den Gruß ablehnen oder ihn verspotten, zögerte die Gestapo nicht, diese zu verhaften, was jedoch die Ausnahme blieb (vgl. Schmidt & Badel 2021).

5.3 Aktiver Widerstand

In diesem Unterkapitel werden Gruppierungen aber auch Institutionen vorgestellt, die sich aktiv gegen das nationalsozialistische Regime stellten und für eine Verbesserung der Situation der verfolgten Minderheiten kämpften. Den Mitgliedern des Widerstandes war es bewusst, dass dieser politisch und auf den Sturz des Regimes ausgelegt war. Die Aktivist:innen, die diesen Widerstand leisteten, waren dem Risiko ausgesetzt, verhaftet, inhaftiert oder getötet zu werden.

5.3.1 Kirchlicher Widerstand

Mitglieder der evangelischen und katholischen Kirche bzw. Anhänger:innen kleinerer religiöser Gemeinden leisteten teils offenen teils versteckten Widerstand. Für viele Mitglieder waren die Ideologien des Nationalsozialismus und die der Religion so weit voneinander entfernt, dass es zu Diskussionen innerhalb der Kirche kam, ob und inwieweit das NS-Regime unterstützt werden sollte. Die Grundsätze der Religions- und Bekenntnisfreiheit kollidierten daher zwangsläufig mit der Führung der NSDAP. Besonders als die NS-Führung versuchte, eine Kooperation zwischen der Kirche und dem Staat festzulegen, gab es einen Aufschrei. Früh zeigten führende katholische Kirchenvorstände, dass sie die propagierten Irrlehren missbilligen, während ein großer Teil der evangelischen Kirche versuchte, die Propaganda mit ihrer kirchlichen Auffassung zu verbinden. Die Bewegung der ‚Deutschen Christen‘ verwehrt einen Glauben, der eine enge Verbindung zwischen Christentum und Judentum betont. Als Gegengruppierung fanden sich die evangelischen Christen, welche sich in der ‚Bekennenden Kirche‘ zusammenschlossen. Trotzdem widersetzten sich immer weniger Gläubige dem NS-Regime, sodass es nur noch wenige hunderte Mitglieder in der evangelischen Kirche gab, die von Anführer Dietrich Bonhoeffer geleitet wurden. Bonhoeffer war nach Ende des Zweiten Weltkriegs maßgeblich an der Erneuerung der evangelischen Kirche beteiligt.

Die katholische Kirche verstand sich auch vor dem NS-Regime als Unterstützer des Widerstandes gegen staatliche Interventionen. Deshalb positionierten sich die katholischen Glaubensführer auch klar gegen die NSDAP. Als Adolf Hitler das Christentum jedoch zur offiziell einzigen Religion des Deutschen Reiches machte, ließen sie sich auf eine Verbindung ein. Die Beziehungen zwischen Kirche und Staat wurden durch das Reichskonkordat festgelegt. Bereits einige Monate später wurde der Kirchenführung bewusst, dass diese Regelungen lediglich eine Farce waren und Vereine, die nicht rein religiös waren, ausnahmslos verboten waren. Die Sorge der Kirche wurde so groß, dass Papst Pius XI. eine öffentliche Reaktion abgeben sollte. Daraus entstand die Enzyklika ‚Mit brennender Sorge‘, die im Frühling des Jahres 1937 in allen katholischen Gemeinden verlesen wurde und sich gegen die Ideologien des NS-Regimes wandte. Zusätzlich zu den großen katholischen Glaubensgemeinschaften fingen auch kleinere religiöse Gemeinschaften wie die Zeugen Jehovas an, sich gegen die Nationalsozialisten zu wehren und bezahlten mit Hausarrest, Misshandlung, der Verlegung in ein Konzentrationslager oder dem Tod (vgl. Tuchel & Albert 2016, S. 15).

5.3.2 Die Rote Kapelle

Die Rote Kapelle, ein Widerstandsnetzwerk, dem über 150 Personen aus unterschiedlichen politischen und ideologischen Hintergründen angehörten, erhielt seinen Namen vom Geheimdienst der Militärnachrichten. Zu Beginn war er für Gruppen gebräuchlich, die in Westeuropa für den sowjetischen Nachrichtendienst arbeiteten, später wurde er zur Sammelbezeichnung für Berliner Widerstandsgruppen, die politisch links orientiert waren und Kontakte zur Sowjetunion pflegten (vgl. Benz 2005, S. 7). Die Mitglieder, darunter auch viele Frauen, hatten vor allem eines gemeinsam: die Feindschaft zum Nationalsozialismus. Viele waren sehr gebildet und sie unterhielten sich überwiegend über kulturelle und politische Themen (vgl. Tuchel & Albert 2016, S. 38).

Die Bewegung bestand aus mehreren unterschiedlichen Gruppen, welche z.B. von Harro Schulze-Boysen und Arvid Harnack angeführt wurden, beide stammten aus höheren Gesellschaftsschichten (vgl. Prinz 2015). Sie umfasste Freundesgruppen, die sich teilweise schon seit 1933 gegen den Nationalsozialismus formiert hatten. Um den Krieg zu beenden, wollte die Leitung der Gruppen Gespräche mit den Verantwortlichen in Moskau führen und so ein Vertrauen aufbauen. Wie umfassend diese Verständigung war und was bzw. wie viel berichtet wurde, ist umstritten und lässt sich bis heute nicht vollständig nachweisen. Fest steht, dass ‚die Rote Kapelle‘ mit dem Austeilen von Flugschriften und Klebezetteln besonders in Berlin

bekannt wurde. Zwischen Herbst 1942 und Frühjahr 1943 wurden 126 der 150 Mitglieder der Bewegung „wegen ‚Spionage‘, ‚Vorbereitung zum Hochverrat‘ oder ‚Feindbegünstigung‘ vom Reichskriegsgericht oder dem Volksgerichtshof zu Todes- und Zuchthausstrafen verurteilt. Einige wurden ohne Verfahren ermordet“ (Benz 2005, S. 8). Insgesamt wurden mindestens 57 Menschen ohne Gerichtsurteil zum Tode verurteilt (vgl. Prinz 2015).

5.3.3 Die Weiße Rose

Zwischen den Jahren 1942 und 1943 stellte die politisch motivierte deutsche Widerstandsgruppe ‚Die Weiße Rose‘ sechs Flugblätter gegen das NS-Regime her und verteilte diese. Involviert war die Freundesgruppe um Hans und Sophie Scholl, Alexander Schmorell, Christoph Probst, Willi Graf und dem Universitätsprofessor Kurt Huber. Der Gruppe zugehörig fühlten sich auch weitere Personen, die aus unterschiedlichen Berufsgruppen stammten, jedoch alle äußerst gebildet waren (vgl. Struck 2015). Weiterbildung war in der Opposition ein wichtiges Thema, weshalb sie auch verbotene Bücher lasen, um diesem Vorhaben nachzugehen (vgl. Weiße Rose Stiftung e.V. o.D.) Die ersten vier Ausgaben der Flugblätter waren auf circa 100 Stück limitiert und wurden ausschließlich in München ausgeteilt. Dies änderte sich, als die Gruppe auch Exemplare an Akademiker in anderen Teilen des Landes und in Österreich ausgeben wollte, deshalb erhöhte man die Stückzahl auf 6000 bis 9000 Flyer. Zusätzlich beschriftete die Gruppe Gebäude mit Sprüchen gegen Adolf Hitler. Bei der Verteilung des sechsten Flugblattes wurden Hans und Sophie Scholl in der Münchner Universität vom Hausmeister beobachtet und anschließend von der Gestapo festgenommen. Da der Besitz und das in Umlauf bringen von NS-feindlichen Flugblättern gesetzeswidrig war (vgl. Weiße Rose Stiftung e.V. o.D.), wurden sie gemeinsam mit zwei weiteren Mitgliedern am 18. Februar 1943 schuldig gesprochen und zum Tode verurteilt. Dieses Urteil wurde noch am selben Tag vollstreckt. Zwei Monate später wurden auch die restlichen Freunde verhaftet und hingerichtet (vgl. Struck 2015).

Die Jugendopposition ist heute eine der bekanntesten deutschen Widerstandsgruppen und das, obwohl „sie nicht mit Waffengewalt vorgehen, sondern mit Worten“ (Beckmann, 2014, S. 409). ‚Die Weiße Rose‘ wird in der Öffentlichkeit vorrangig mit den Geschwistern verbunden, die anderen Mitglieder sind kaum im kollektiven Gedächtnis verankert (vgl. Beckmann 2014, S. 412).

5.3.4 Militärischer Widerstand

Zu Beginn der nationalsozialistischen Übernahme waren fast alle Offiziere des Militärs positiv gegenüber Adolf Hitler und seiner Politik eingestellt. Dieser versprach, das Militär zu alter Stärke zurückführen, die Reichswehr aufzurüsten und die allgemeine Wehrpflicht einzuführen. Als es im Juni 1934 zur Ermordung mehrerer führender Mitglieder der Sturmabteilung kam, wurde dies von der Reichswehr unterstützt und für gut befunden, da sie als Rivalen wahrgenommen wurden. Viel zu wenige erkannten, dass die Ermordung dieser Personen unrecht war (vgl. Tuchel & Albert 2016, S. 20).

Im Jahr 1937 traf sich Adolf Hitler mit dem Reichsaußenminister - Willy Ribbentrop -, dem Oberbefehlshaber der Wehrmacht – Werner von Blomberg - und dem Oberbefehlshaber von Heer, Marine und Luftwaffe – Werner Freiherr von Fritsch - und präsentierte seine Kriegspläne (vgl. Tuchel & Albert 2016, S. 21). Viele führende Militärs gingen davon aus, dass die Reichswehr nicht so schnell reformiert und modernisiert werden könnte und es zu einer militärischen Niederlage kommen könnte (vgl. Asmuss 2019). Diese Skepsis führte dazu, dass der Führer Anfang des Jahres 1938 den Reichskriegsminister und Oberbefehlshaber der Wehrmacht und den Oberbefehlshaber des Heeres aus dem Amt entließ und die Positionen selbst übernahm, um eigenständig entscheiden zu können (vgl. Tuchel & Albert 2016, S. 21). Durch die Landgewinne in Frankreich stieg die Zustimmung zum NS-Regime und es wurde immer schwieriger dagegen vorzugehen (vgl. Asmuss 2019).

Nur wenige waren zum Widerstand bereit. Ludwig Beck war einer von ihnen. Dies tat er, indem er alle führenden Militärpositionen zum Rücktritt aufforderte, um einen Krieg zu verhindern. Da sich ihm zu wenige aktive militärische Angehörige anschlossen, trat er von seinem Amt zurück und wurde gemeinsam mit Carl Friedrich, einer Person des zivilen Widerstandes, zu einer zentralen Person im Militärwiderstand. Die Verbindung von militärischem und zivilen Widerstand war wichtig, da die Opposition nahe an Hitler war und einen Umsturz planen konnte (vgl. Tuchel & Albert 2016, S. 21-22).

Auch Claus Schenk, Graf von Stauffenberg und Henning von Tresckow beteiligten sich an der militärischen Opposition, indem sie im Jahr 1943 eine Zeitbombe in Hitlers Flugzeug versteckten. Der Mordversuch scheiterte, weil der Zünder ausfiel und der Führer wurde nur leicht verletzt. Auch beim Attentat am 20. Juli 1944 im Führerquartier Wolfsschanze wurde Adolf Hitler nur leicht verletzt. Er sprach in der Folge davon, dass nur wenige Offiziere am Umsturzversuch

beteiligt waren, eigentlich waren es jedoch eine Vielzahl von Personen innerhalb und außerhalb des Militärs. Verhaftet und bestraft wurden nicht nur jene, die aktiv involviert waren, sondern auch jene, die von dem Mordversuch wussten (vgl. Asmuss 2019).

5.3.5 Die Résistance

Die Résistance ist ein Begriff, der für unterschiedliche Widerstandsgruppierungen in Frankreich, Belgien und Luxemburg verwendet wird. Im Jahr 1941 bekam die Gruppe zum ersten Mal feste Strukturen. Wie bei anderen Widerstandsgruppen, z.B. der Weißen Rose, fanden sich gleichdenkende Menschen durch Freunde, politische oder religiöse Führer oder auch durch die Zusammenarbeit mit London und den britischen Geheimdiensten zusammen. Unterschieden wurde vornehmlich in zwei Gruppen. In ‚Netzwerken‘ waren oft nur wenige Widerstandskämpfer:innen eingebunden, die streng ausgewählt wurden, um die Zusammenarbeit mit Führungsteams aus dem Ausland nicht zu gefährden. Ihre Hauptaufgabe war die Fluchthilfe sowie die Sabotage und Zerstörung strategischer Ziele. Die andere Organisationsform waren ‚Bewegungen‘, die versuchten die Gedanken der Bevölkerung mithilfe „patriotischer Gegenpropaganda“ (Chemins de Mémoire o.D.) zu beeinflussen.

6 Analyse ausgewählter Graphic Novels

Im folgenden Kapitel werden Szenen aus drei Graphic Novels „Die Kinder der Résistance“, „Aber ich lebe“ und „Madeleine, die Widerständige“ analysiert. Dabei erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung des Inhalts der Graphic Novel, dann eine Kontextualisierung der jeweiligen Szenen, gefolgt von einer detaillierten Bild-Text-Analyse, welche auf den Inhalten aus Kapitel vier aufbaut. Darüber hinaus werden sowohl eine Einordnung des gezeigten Widerstandes als auch didaktische Überlegungen vorgegeben, um fundierte Vorschläge für den Einsatz im Unterricht vorzubringen.

6.1 Dugomier und Ers: „Die Kinder der Résistance“

„Band 1: Erste Aktionen“ der Graphic-Novel-Reihe „Die Kinder der Résistance“, wurde ursprünglich in französischer Sprache verfasst, dort ‚premières actions‘ genannt und im Dezember 2020 veröffentlicht. Der Autor Vincent Dugomier arbeitete gemeinsam mit dem Zeichner Benoît Ers. Der Band in deutscher Sprache wurde im Verlag ‚Bahoe Books‘ publiziert und hat 60 Seiten. Insgesamt gibt es sechs Bände, die sich über 700.000-mal verkauften. In einem

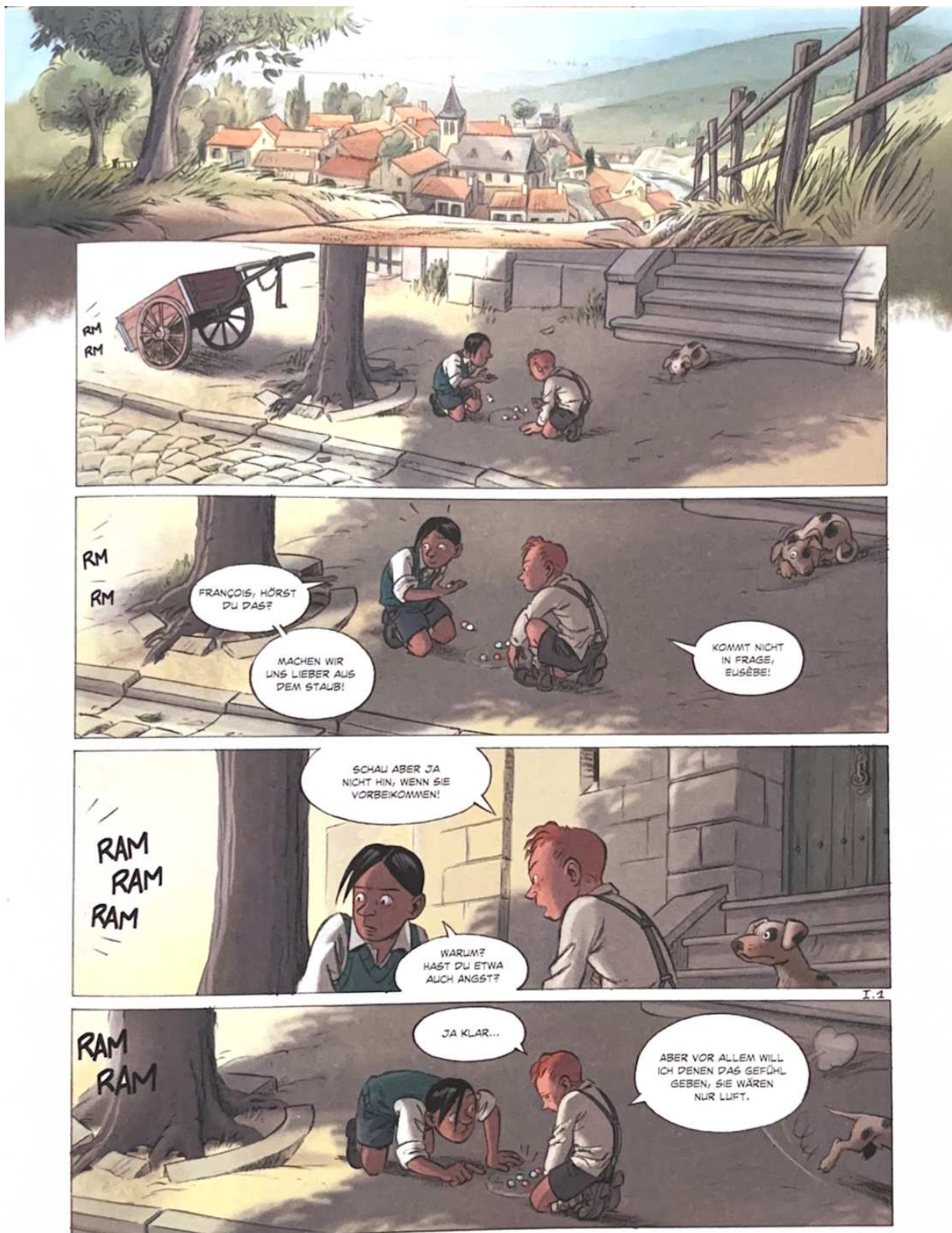
Interview mit Vincent Dugomier gab dieser an, dass er seit Jahren eng mit Benoît Ers zusammenarbeitet. Diese Beziehung funktioniert seit jeher bestens und machte die beiden zu guten Freunden. Interessiert sind beide an Erzählungen des Krieges aus der Sicht von Zivilist:innen (vgl. Koch 2022).

Die Handlung der Graphic Novel spielt zu Beginn des Zweiten Weltkriegs im ländlichen Frankreich, unmittelbar nach der Besetzung der deutschen Wehrmacht im Jahr 1940. Der Handlungs-ort ist das kleine fiktive französische Dorf namens Pontain l'Écluse, wo das Leben der Dorfbewohner durch die Ankunft der deutschen Besatzer radikal verändert wird. Die Hauptfiguren der Geschichte sind die drei Kinder François, Eusèbe und Lisa. Die beiden Buben sind beste Freunde, die gemeinsam aufgewachsen sind, während Lisa ein neues Mädchen im Dorf ist, dessen Familie aus Belgien geflüchtet ist, um der deutschen Besatzung zu entkommen. Die Erwachsenen vertrauen auf die Fähigkeiten von Marschall Petáin, einem Helden aus dem Ersten Weltkrieg, die drei Kinder beschäftigen sich mit Ungerechtigkeiten und der Brutalität der Besatzungstruppen, die sie tagtäglich beobachten. François, der immer wieder von seinem Vater – einem Veteranen des Ersten Weltkriegs – über den Wert von Freiheit und Widerstand belehrt wird, wird zum Anführer der kleinen Gruppe. Gemeinsam beschließen sie, Widerstand gegen die Besatzer zu leisten. Sie begehen kleine Sabotageakte und führen heimliche Aktionen durch, um die Besatzer zu stören und den Dorfbewohner:innen zu helfen.

6.1.1 Szene Nr. 1

In dieser Graphic Novel wurden zwei Szenen ausgewählt, um die Radikalisierung des Widerstandes darzustellen. Die erste findet sich auf Seite drei und vier und zeigt François und Eusèbe beim Spielen am Gehsteig des Dorfes, in dem sie leben. Die Kinder hören die Schritte der Soldaten und beschließen, diese nicht anzusehen, wenn sie vorbeilaufen. François wird auf Seite drei mit roten Haaren, einem weißen Hemd und grüner kurzer Hose mit Hosenträgern eingeführt. Er wird meist von hinten gezeigt, dadurch können von den Leser:innen keine Emotionen in seinem Gesicht gelesen werden. Eusèbe hat schwarze Haare, trägt ein weißes T-Shirt mit grünem Pullunder und kurzer schwarzer Hose. Er blickt sich ängstlich um, als er die Schritte der Soldaten wahrnimmt. Erkennbar ist dies an den weit aufgerissenen Augen und den schnellen Bewegungen des Kopfes.

Abbildung 7: Szene Nr. 1. „Die Kinder der Résistance“



Auf Seite vier sind die Soldaten mit grau-blauen Uniformen, Helmen und Waffen abgebildet, die größer als die Buben wirken. François wird am letzten Panel mit der Faust in der Höhe und einem breiten Grinsen gezeigt, weil dies das Gefühl vermitteln soll, einen kleinen Sieg über die Besatzung erzwungen zu haben.

Seite drei ist in vier gleichgroße horizontale Panels gegliedert, welche durch einen dünnen schwarzen Panelrahmen unterbrochen werden. Am oberen Bildrand befindet sich die Zeichnung des Dorfes Pontain l'Écluse, welches durch eine Panorama-Aufnahme gezeigt wird und in den Rahmen des grid gemalt wurde. Dies kann auch als ‚opening splash‘ bezeichnet werden und wurde genutzt, um den Leser:innen zu verdeutlichen, an welchem Ort die Geschichte spielt. Auf der vierten Seite sind sechs Panels erkennbar, die in vier horizontale Reihen unterteilt sind. Dies verändert die Erzählweise dahingehend, dass Leser:innen das Gefühl erhalten, das Spielen der beiden Buben wird abrupt durch die Ankunft der Soldaten gestört. Die unteren beiden Panels wurden geteilt, wobei sich der Fokus zwischen den Kindern und den vorbeimarschierenden Soldaten abwechselt. Interessant ist, dass das letzte Panel wieder in den Rahmen gezeichnet wurde. Dieser ist standardmäßig rechteckig und wird nur durchbrochen, wenn sich Sprechblasen am Panelrand befinden und ihn dadurch öffnen.

Die grundsätzliche Gestaltung der beiden Seiten ist relativ regelmäßig, was den Leser:innen einen ruhigen und geordneten Lesefluss ermöglicht. Auf der vierten Seite wird der Rhythmus durch das regelmäßige „RAM RAM“ der Soldaten geprägt und deshalb gestört. Die Abfolge der Panels lässt Leser:innen die Szenen genau beobachten, während die Spannung zwischen Kindern und Soldaten langsam aufgebaut wird.

Der Zeichenstil ist realistisch und detailreich, jedoch auch malerisch. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass eine überwiegend warme und erdige Farbpalette genutzt wird, um eine ruhige und ländliche Atmosphäre zu erzeugen. Der kalt-warm-Kontrast, der durch die dunkelgraue und dunkelblaue Farbe der Soldaten und den warmen Farben der Umgebung entsteht, wurde genutzt, um die Männer als ‚fremd‘ zu markieren.

Die Handlung ist chronologisch aufgebaut. Auf Seite drei wird mit der Sequenz ‚moment-to-moment‘ gearbeitet, der wenig eigene Closure-Leistung der Leser:innen fordert, den Handlungsverlauf der Szene jedoch detailliert wiedergibt. Die Einstellungsgröße der Halb-Totalen

wird genutzt, um das Spielen der Kinder am Boden mit den Murmeln und die Umgebung des Gehsteiges zu zeigen.

Abbildung 8: Szene Nr. 1. „Die Kinder der Résistance“



Quelle: Ers, B. & Dugomier, V. (2020): *Die Kinder der Résistance*, S. 4

Auf Seite vier wird dies aufgebrochen und durch die ‚action-to-action‘ Sequenz ersetzt, um die Handlung schneller voranzubringen und die schnellen Schritte der Soldaten zu betonen. Leser:innen können erkennen, dass die Szene nur wenige Minuten andauert, da die Männer mit schnellem Tempo gehen und sich weder Licht noch Wetter verändern. Hier werden verschiedenen Einstellungsgrößen wie Halbtotale, Nahaufnahme und Totale genutzt, um die verschiedenen Perspektiven der Situation abbilden zu können und den Leser:innen damit einen besseren Überblick über die Handlung zu verschaffen. Zusätzlich entsteht ein rhythmischer Wechsel, welcher die zunehmende Spannung verdeutlichen soll.

Bewegungen werden auf Seite drei nur durch die Körperbewegungen der Personen gezeigt. Besonders Eusèbes Kopfbewegungen sind ein Indiz dafür, dass er sich schnell umsieht, weil er weiß, dass die Soldaten unterwegs sind. Im Gegensatz zur Statik der dritten Seite kommt auf der vierten Seite mehr Dynamik ins Spiel. Die marschierenden Soldaten bewegen sich durch mehrere Panels hinweg, was durch visuelle Beständigkeit und Lautmalerei unterstützt wird.

Erzählt wird mithilfe der von McCloud postulierten additiven Gestaltungsweise, in der sich Bild und Text ergänzen, um den Leser:innen alle Informationen liefern zu können. Dabei sind vor allem die Sprechblasen hervorzuheben, die entweder François oder Eusèbe mithilfe des Dornes zugeordnet werden können. Die Blasen sind oval, schlicht und ohne zusätzliche visuelle Effekte. Es gibt keinen Blocktext, was die Notwendigkeit der Dialoge der Szene hervorhebt. Auch die Lautmalerei ist ein wichtiger Teil der gesamten Szene. Diese beginnt auf Seite 3 mit einem kleinen „RM RM“, wird dann durch die immer größeren und dicker gedruckten Buchstaben „**RAM RAM**“, während Soldaten vorbeimarschieren, und zuletzt durch wieder kleinere „RAM RM“ dargestellt. Diese Wiederholung schafft das Gefühl von Bewegung und ansteigender und abschwellender Bedrohung.

Da die Szenen hinsichtlich des Widerstandes untersucht werden, kann hier vor allem der Widerstand der Kinder aufgezeigt werden. Obwohl die Protagonist:innen zur ‚normalen‘ Zivilbevölkerung gehören und keiner der vorgestellten Opfergruppen zugeordnet werden können, können die Beiden selbst als Symbol des Widerstandes betrachtet werden. Sie agieren harmlos und versuchen weiterzuspielen, ohne der sich annähernden Gefahr zu viel Aufmerksamkeit zu schenken. Dies könnte in der Erzählung für den unterdrückten und oft unsichtbaren bzw. passiven Widerstand stehen. Eusèbe ist eher ängstlich und bittet François darum, zu gehen, als sie das erste Mal die Schritte der Soldaten hören. François will ihnen das „Gefühl geben, sie wären

nur Luft“ (Ers & Dugomier 2020, S. 3). Er zeigt dadurch seine Tapferkeit, gegen die Unterdrückung vorzugehen. Am Ende der zweiten Seite, nachdem die Soldaten vorbeimarschiert sind, sagt François „Hast du sein Gesicht gesehen? Der konnte es nicht glauben, dass wir ihn ignorieren.“ (Ers & Dugomier 2020, S. 4). Diese Aussage kann ebenfalls als Form des Widerstands gedeutet werden.

6.1.2 Szene Nr. 2

In der zweiten Szene wurden zwei Seiten ausgewählt, die nicht direkt, sondern nur thematisch aufeinanderfolgen. Auf Seite 19 läuft François zu Eusèbe nach Hause und trifft die Familie beim gemeinsamen Essen an, zusammen rennen die beiden Jungen in den Wald. François ist wütend und hat von den deutschen Soldaten genug. Er weiß, dass ein Sammelbecken gebaut wurde, um den Hang beim Kanal vor Erdrutschen zu schützen. Er schließt die Schleuse, um das Regenwasser nicht mehr in den Kanal zu leiten, sondern im Boden anzusammeln. Auf Seite 41 zeigt sich das Ausmaß dieser Aktion. Es kommt zu einem Erdrutsch, bei dem der Kanal verschüttet wird. Die Dorfbevölkerung läuft zum Ort des Geschehens und auch die beiden Freunde treffen dort auf Lisa, die sofort merkt, dass die beiden etwas verheimlichen. In weiterer Folge stellt sich heraus, dass der Sabotageakt der Buben dazu führt, dass die gesamte Dorfbevölkerung am Kanal arbeiten muss, um diesen wieder in Betrieb nehmen zu können.

Auf Seite 19 stehen wieder die beiden Hauptfiguren François und Eusèbe im Mittelpunkt aber auch Eusèbes Eltern werden kurz gezeigt. Auf Seite 41 sind verschiedene Bewohner:innen des Dorfes zu sehen. Auch auf diesen beiden Seiten sind die Emotionen der Figuren wieder gut durch den Zeichenstil erkennbar.

Die erste Seite, die analysiert wird, ist in drei horizontale Panels unterteilt. Die erste Reihe wird in der Mitte, die zweite Reihe in vier Panels, die letzte Reihe in zwei Panel, die im Rahmen vorzufinden sind sowie einem Panel, welches in den Rahmen gezeichnet wurde, unterteilt. Anzunehmen ist, dass das letzte Bild deshalb außerhalb des Rahmens gezeichnet wurde, weil es die Umgebung darstellt, in der sich die beiden Buben befinden. Im Vergleich zu der vorherigen Szene ist der Rhythmus des Lesens schneller, da es mehr Panels gibt, auf die geachtet werden muss. Als die Buben durch den Wald laufen, wird die ‚action-to-action‘ Sequenz verwendet, um die örtliche Veränderung darzustellen. Auch die Sprechblasen deuten darauf hin, dass die Situation hektisch und schnell verläuft. Interessant ist hierbei, dass es keine Speedlines gibt, die das

Laufen unterstreichen. Einzig die Bewegungspositionen der beiden Jungen lässt darauf schließen, dass sie sich schnell bewegen.

Abbildung 9: Szene Nr. 2. „Die Kinder der Résistance“.



Quelle: Ers, B. & Dugomier, V. (2020): *Die Kinder der Résistance*, S. 19

Auffällig ist, dass die Farben immer dunkler werden, je tiefer Eusèbe und François in den Wald eindringen, da das Blätterdach nur einzelne Sonnenstrahlen durchlässt. Möglicherweise ist es jedoch auch eine künstlerische Vorgehensweise, die Bedrohlichkeit der Situation übermitteln zu wollen. Für jedes Panel auf dieser Seite wurde die Bildeinstellung der Totale genutzt, damit Leser:innen sowohl die Protagonisten als auch den Hintergrund der Szene möglichst gut erkennen können. Einzig das letzte Bild ist als Panorama gezeichnet, um wie bereits erwähnt, den Überblick zu geben, wo sich das Geschehen abspielt.

Bei der Analyse fällt auf, dass diese Seite nach McCloud als bildlastig beschrieben werden kann. Das bedeutet, dass der Text die Bilder nur unterstützt, jedoch nicht unbedingt für das Verständnis notwendig ist. Trotzdem können die Sprechblasen analysiert werden. Erneut wurde die traditionelle Gestaltung gewählt und oval mit Dorn dargestellt. Das letzte Panel unterscheidet sich dadurch, dass der Sprechblasen-Dorn verlängert wird. Dies, um auszudrücken, dass die Hauptfiguren weit von der Perspektive der Zeichnung entfernt sind, weil sie sich tief im Wald befinden. Im Panel links oben wird François gezeigt, der „EUSÈBE! EUSÈBE!“ (Ers & Dugomier 2020, S. 19) ruft. Leser:innen erkennen an der Größe und Dicke der Buchstaben, dass er es schreit. Dies wird gleich darauf von Eusèbes Mutter bestätigt, die „Am Tisch wird nicht geschrien!“ (Ers & Dugomier 2020, S. 19) ruft.

Interessant sind die letzten beiden Panels, da hier François Sprechblasen geteilt werden. Möglicherweise wurde diese Darstellung gewählt, um zu zeigen, dass der Junge gerade dabei ist die Schleuse zu schließen und dafür eine größere Anstrengung aufwenden muss. Unterstützt wird eines der Bilder auch durch die Lautmalerei „CLUNG“, welche das Herablassen der Schleusenblockade unterstützen soll.

Die Gestaltung von Seite 41 ist stark künstlerisch geprägt. Geteilt ist die Seite durch drei horizontale Panels. Die erste Reihe besteht aus vier Bildern, die thematisch einem Thema und auch einem Bild zugeordnet werden können. Der Rahmen der beiden rechten Bildteile wird wortwörtlich durch die Explosion gesprengt. Dies wird genutzt, um die Zerstörung und das Chaos auch visuell auf der Seite wirken zu lassen. Dementsprechend reicht die Zeichnung bis in den Rahmen hinein. Auch der Rahmenstrich wird in der Folge immer unordentlicher und verläuft nicht mehr gerade. Geteilt wird die Seite durch ein längliches Panel, das als Übergang zwischen den Szenen genutzt wird. Der untere Teil der Seite ist in zwei Panels unterteilt, wobei das rechte Panel noch einmal horizontal geteilt wurde. Der Panelrahmen bleibt hier konstant und ist

schlicht gehalten. Der Leserhythmus wird durch die künstlerische Gestaltung der Seite stark beeinflusst. Denn der obere Teil wird schneller begriffen als der untere, da hier nicht viel Text erfasst werden muss.

Abbildung 10: Szene Nr. 2. „Die Kinder der Résistance“



Quelle: Ers, B. & Dugomier, V. (2020): *Die Kinder der Résistance*, S. 41

Explosive Soundeffekte sowie Strahlen, die aus dem Zentrum der Sprengung kommen, sind ein zentrales Element bei der Darstellung von Explosionen. Zusätzlich soll durch die Trümmer, die über mehrere Panels hinweg verteilt sind, die Reichweite und Kraft unterstrichen werden. Durch die Bildeinstellung Nah wird dies noch einmal nachvollziehbarer. Die Farben Schwarz und Grau werden genutzt, um die Zerstörung, den Rauch und die Erde darzustellen. Als Lautmalerei wird das Wort „BROOOOOOOOOOOOOMM“ (Ers & Dugomier 2020, S. 41) genutzt, welches in Großbuchstaben und mit sehr dickem Strich geschrieben wird und sich zusätzlich über die vier Panels zieht, um die Lautstärke und Wucht zu verdeutlichen.

Im mittleren Teil der Seite wird eine Detailaufnahme der Beine der Dorfbevölkerung genutzt, um zu zeigen, wie diese zum Ort der Explosion läuft. Die Bewegung wird durch Schattierungen, Bewegungslinien und -punkte bei den Füßen abgebildet, die das Spritzen durch die nasse Straße verdeutlichen soll. Die Farben, welche im unteren Teil der Seite genutzt wurden, unterscheiden sich stark vom oberen Teil, gleichen jedoch den verwendeten Farben in der ersten Szene und verdeutlichen wieder das ländliche Umfeld. Interessant am rechten oberen Bild in der letzten Panelreihe ist, dass Eusèbe mit doppeltem Gesicht dargestellt wird. Dies, um eine sehr schnelle Bewegung zu visualisieren, da der Junge zwischen seinen beiden Freunden hin und her blickt.

Der obere Teil der Seite ist bildlastig, kann jedoch auch der Montage zugeordnet werden, da die Lautmalerei in das Bild eingearbeitet worden ist. Auffällig ist, dass auf dieser Seite der Blocktext verwendet wurde. Dieser ist an den rechteckigen Kästen, die gelb unterlegt sind, erkennbar. Auffällig ist, dass der Blocktext zuerst am unteren Rand und dann an den oberen Rändern der Panels zu finden ist. Die Texte wurden von einem homodiegetischen Erzähler verfasst, welcher selbst Teil der Geschichte ist. Durch das Lesen ergibt sich die Annahme, dass es François ist, der zusätzliche Informationen weitergibt, die erst am Ende der Geschichte klar sein sollten, was an den Worten „Ja, es war gelungen, den Deutschen eins auszuwischen. Doch die Folgen meiner Aktion konnte ich da noch nicht abschätzen.“ (Ers & Dugomier 2020, S. 41) erkennbar sind. Die Sprechblasen, sind wie im anderen Beispiel ebenfalls ersichtlich, traditionell gestaltet.

Die Zerstörung des Staudamms ist ein großer Akt des Widerstands, da dies eine schwere Demütigung für die deutschen Besatzer darstellt. Die Art der Sabotage richtet sich nicht direkt gegen Soldaten, sondern zielt darauf ab, die Infrastruktur zu stören, auf welche die Besatzungsmacht angewiesen ist. Die Aktion der Kinder symbolisiert den Mut und die Entschlossenheit,

sich gegen Ungerechtigkeit zu stellen, auch wenn diese Vorgehensweisen gefährlich und lebensbedrohlich sind. Wie bereits im Theorieteil erwähnt, wurde Widerstand nicht nur durch Erwachsene geleistet, sondern auch durch Kinder und Jugendliche. Diese wurden oft als unschuldig und unbeteiligt betrachtet und konnten dadurch aktiv und mutig etwas zur Befreiung ihres Landes beitragen. Die beiden Szenen in der Graphic Novel „Die Kinder der Résistance“ wurden ausgewählt, um die Steigerung bzw. die Eskalation des Widerstandes zu zeigen. Zu Beginn fielen die beiden Jungen durch ihr reaktives Handeln auf, indem sie die Soldaten ignorieren. Im weiteren Verlauf der Handlung zeigt sich jedoch, dass die beiden auch aktiven Widerstand leisteten.

6.1.3 Didaktische Überlegungen

Wie bereits erwähnt, bietet das Medium der Graphic Novel vielfältige Chancen für den Unterricht. In diesem Kapitel sollen zwei Möglichkeiten in Grundzügen vorgestellt werden, welche sich auf die vier analysierten Seiten des Buches „Die Kinder der Renaissance“ beziehen.

Graphic Novels sind ein idealer Ausgangspunkt, die Bildkompetenz, nämlich die Fähigkeit Bilder zu „lesen, sie zu interpretieren und die gestalterischen Mittel zu verstehen, zu entwickeln. Die Schüler:innen lernen, dass Bilder verschiedene Bedeutungen haben und Komposition, Farbe, Perspektive und Panelaufteilung gezielt eingesetzt werden, um bestimmte Stimmungen und Botschaften zu übermitteln. Eine Möglichkeit dieses Thema im Unterricht einzuführen, wäre es, zu Beginn der Stunde eine Einführung über die verschiedenen bildlichen Gestaltungsmittel zu geben. Es sollte die Bedeutung von Farben, Linienführung, Perspektive oder Panelaufteilung anhand verschiedener Beispiele geklärt werden. Die Klasse wird daraufhin in vier Gruppen aufgeteilt und jede dieser erhält eine Seite der gewählten Graphic Novel. Untersucht werden soll die Wirkung von Farbe, Perspektive und Panelaufteilung auf das Erzählen der Geschichte. Fragen wie „Warum ist dieses Panel größer als die anderen?“ oder „Welche Stimmung wird durch die Farben vermittelt?“, können helfen, die Schüler:innen zu einer genauen Betrachtung der Bilder anzuleiten.

Eine weitere Möglichkeit wäre, sich mit historischen Ereignissen auf einer emotionalen und persönlichen Ebene auseinanderzusetzen. Durch die Reaktion der Kinder und den Trotz, den sie gegenüber den Soldaten zeigen, kann die Bedeutung des Widerstands besprochen werden. In der Graphic Novel wird dieser aus der Sicht der Kinder dargestellt, was einen anderen Blickwinkel auf das Thema ermöglicht. Warum die Kinder trotz der Anwesenheit der Soldaten

weeterspielen, kann mit Fragen wie „Was könnte für die Kinder Widerstand bedeuten?“ und „Wie verändert sich der Alltag der Kinder durch die Besatzung?“ diskutiert werden. Um das Thema auf einer persönlichen Ebene zu begreifen, können Rollenspiele genutzt werden, in denen sich die Jugendlichen in die Rolle der Soldaten oder in die der Kinder hineinversetzen. Durch die neue Perspektive entwickeln die Schüler:innen ein tieferes Verständnis für die verschiedenen Formen des Widerstands und die Emotionen, die damit verbunden sind.

6.2 Yelin, Libicki und Seliktar: „Aber ich lebe.“

Das Buch „Aber ich lebe“ ist in drei Geschichten unterteilt, die von drei unterschiedlichen Comic-Künstler:innen gestaltet wurden und das Leben jüdischer Personen nacherzählen. Die erste Geschichte „Aber ich lebe“ berichtet von der bekannten Illustratorin Barbara Yelin berichtet von den Erlebnissen, der in Holland aufwachsenden Emmie Arbel, die heute in Haifa lebt. Die zweite Graphic-Novel-Erzählung „Jenseits der Regeln“ von Miriam Libicki erzählt die Geschichte von David Schaffer, der in Rumänien auf die Welt kam und jüdischer Abstammung ist. Die dritte Geschichte „Dreizehn Geheimnisse“ von Gilad Seliktar berichtet über die Erinnerungen von Rolf und Nico Kamp. Das Buch wurde aus dem Englischen von Rita Seuß übersetzt, im Jahr 2022 von Charlotte Schallié im C. H. Beck Verlag herausgegeben und hat 176 Seiten.

Die beiden Szenen, die in Folge analysiert werden, stammen aus der Erzählung von Miriam Libicki. Die Graphic Novel erzählt die Geschichte von David Schaffer, einem Holocaust-Überlebenden, der im Jahr 1931 in der Bukowina, das damals zu Rumänien gehörte, geboren wurde. Aufgrund von Anordnungen der Regierung verlor er zuerst das Recht auf schulische Bildung und in Folge auch sein Zuhause. Die Familie kam zu Beginn der Regelungen in ein Ghetto, wurde dann in einem Marsch über den Fluss Dnjestr geführt und kam im Dorf Kopaigorod in der Ukraine an. Davids Vater forderte die Familie dazu auf weiterzuziehen, bis sie in einem Dorf namens Iwaschkowzi, welches unter der Leitung rumänischer Soldaten stand, gemeinsam mit einer anderen Familie ankamen. Eine ukrainische Familie überließ den acht Personen eine Sommerküche, dennoch litten sie starken Hunger und mussten beim Holz sammeln immer fürchten, von Soldaten aufgegriffen zu werden. Bald erkannte die Familie, dass „der Verstoß gegen die Regeln der Soldaten [...] ein wichtiger Teil des Überlebens war“ (Yelin & Libicki & Seliktar 2022, S. 62). Durch das bäuerliche Wissen der Familie konnten sie nach und nach Gemüse ernten und es ging ihnen immer besser. Im Winter 1942 erkrankten mehrere der acht Personen an Typhus, weshalb Davids Familie in einen nahe gelegenen Schuppen umzog. Davids

Alltag war geprägt von der ständigen Suche nach Nahrung und sicherem Unterschlupf. Oft blieb ihm nur die Wahl sich zu verstecken, zu fliehen oder schmerzhaftes Opfer zu bringen, um zu überleben. Erneut mussten er und seine Familie flüchten, um den Soldaten zu entkommen und ein sichereres Leben führen zu können. In der Graphic Novel werden nicht nur die Umstände unter denen David aufgewachsen ist, sondern auch die Situation, in der er die Geschichte Miriam Libicki erzählt, dargestellt. Interessant ist, wie der Erzähler, mit seinem heutigen Wissen über den Widerstand und die damaligen Geschehnisse im Zweiten Weltkrieg denkt.

6.2.1 Szene Nr. 1

In der ersten Szene wird beschrieben, wie jüdische Männer von rumänischen Soldaten im Dorf Iwaschkowzi zur Zwangsarbeit gebracht wurden, ohne dass diese wieder zurückkehren. Die Szene zeigt Davids Vater, der versucht, sich dieser Bedrohung zu entziehen, indem er sich im Wald versteckt. Dies war nur möglich, weil die Familie vom Arbeitsbefehl erfuhr, bevor die Soldaten in das Dorf kamen und Menschen mitnahmen.

Die Figuren, die in der Szene vorkommen, sind die Hauptfigur David, der mit roten Haaren und einem blauen Oberteil dargestellt wird und sein Vater, der größer und kräftiger abgebildet ist und auch ein blaues Oberteil trägt. Andere Menschen bei der Zwangsarbeit, sowie uniformierte Soldaten erscheinen anonym, also ohne erkennbares Gesicht im Hintergrund. David kann von den Leser:innen nur erahnt werden, da er perspektivisch von hinten zu sehen ist. Seine Emotionen sind nicht klar zu erkennen, jedoch sieht er dem Vater beim Verschwinden im Wald nach. Die Körperhaltung von Davids Vater wirkt angespannt und entschlossen, was seine Sorge um die Sicherheit seiner Familie verdeutlicht. Er hält in einer Hand einen Sack, in dem sich womöglich Essen oder wärmere Kleidung befindet und die andere hat er erhoben, möglicherweise um David zu signalisieren, dass er ihm nicht folgen soll.

Das Panel-Layout ist unregelmäßig und betont durch die Größe und Anordnung die Dringlichkeit der Ereignisse. Die Panels sind vertikal gestapelt und sorgen so für einen klaren, linearen Erzählfluss, der den Blick der Leser:innen von oben nach unten lenkt. Die Panels haben einen dezenten Rahmen, wodurch die Übergänge zwischen den Szenen fließend wirken. Da der Rahmen nicht durch gerade Striche geteilt ist, sondern eher gewellt dargestellt wird, lässt dies die Szenen wie Erinnerungen oder Träume erscheinen, was zur Atmosphäre der Geschichte beiträgt. Die verschiedenen Panelgrößen und Bildinhalte erzeugen einen ruhigen Rhythmus. Da

sich Text und Bild ergänzen, kann die Gestaltungsweise als additiv beschrieben werden. Während der Text Hintergrundinformationen liefert, zeigen die Bilder die emotionale Wirkung. Der Rhythmus verlangsamt sich, als der Vater in den Wald geht.

Abbildung 11: Szene Nr. 1. „Aber ich lebe.“



Quelle: Yelin, B. & Libicki, M. & Seliktar G. (2022): *Aber ich lebe. Vier Kinder überleben den Holocaust. Nach den Erinnerungen von Emmie Arbel, David Schaffer, Nico Kamp und Rolf Kamp*, S. 69

Bei der Analyse des Zeichenstils fällt auf, dass sehr detailliert und ausdrucksstark gezeichnet wurde. Die Figuren und Hintergründe sind weichgezeichnet. Die Linien sind fein und fließend, wobei teilweise noch die ursprünglichen Bleistiftlinien erkennbar sind. Diese freie Linienführung und die Unregelmäßigkeit der Formen schafft es, den bedrückenden Teil der Geschichte unmittelbar weiterzugeben und damit eine emotionale Ebene zu erzeugen.

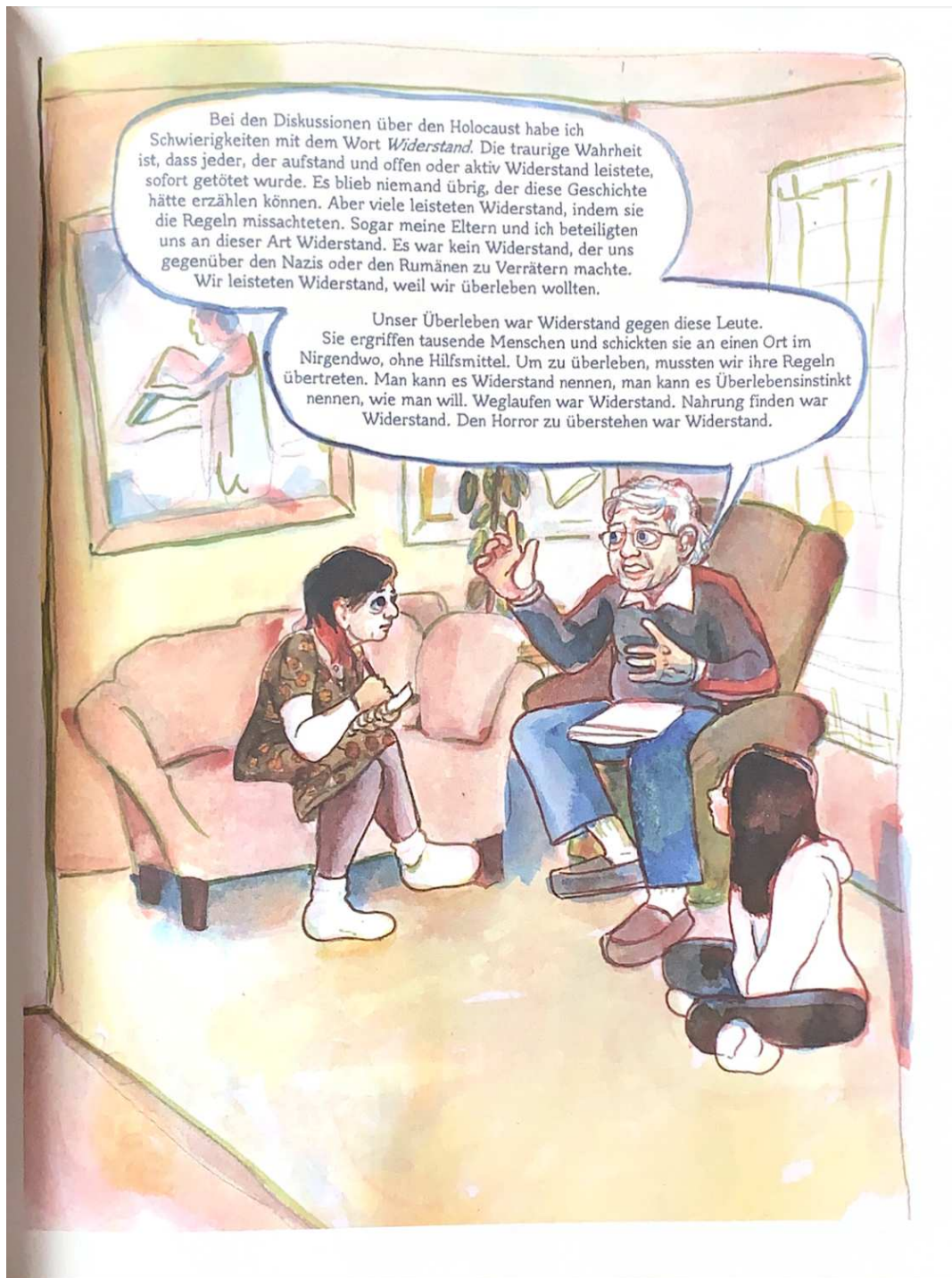
Die Farben der Szene sind hauptsächlich in Erdtönen gehalten, was darauf zurückzuführen ist, dass diese in einem Wald spielt. Dominant sind vor allem rötliche und bräunliche Farben, was das Bild von Erde und Wald noch verstärkt und zugleich Bedrohung und Gefahr symbolisiert. Die Sequenz verläuft von oben nach unten, zeigt zunächst die Männer, die zur Arbeit gezwungen werden und anschließend Davids Vater, der versucht, dieser zu entkommen. Diese Abfolge entspricht der logischen Ordnung der Geschichte und zeigt, wie der Vater genötigt ist, diese Maßnahme zu ergreifen. Der Blickwinkel wechselt dabei von der Totale, also einem distanzierenden Blick auf die arbeitenden Männer in der ersten Szene, zu einer Nahansicht von David und seinem Vater in den unteren Panels. Dieser Perspektivenwechsel verstärkt die Nähe zu den Charakteren. Nach McCloud entspricht der Übergang zwischen den beiden unteren Bildern dem ‚action-to-action‘-Prinzip, da hier zuerst der Vater beim Sohn und danach beim Verschwinden in den Wald gezeigt wird. Im Gegensatz zu den anderen analysierten Szenen werden auf dieser Seite keine Gedanken- und Sprechblasen verwendet. Stattdessen werden die Gefühle und Gedanken durch Blocktexte und visuelle Darstellung vermittelt. Der Blocktext ist bei jedem Panel eingefügt und liefert Kontext zur Zwangsarbeit und zu den Entscheidungen, die Davids Vater treffen muss.

In dieser Szene wird Widerstand in Form des stillen, passiven Widerstandes gezeigt. Die Entscheidung von Davids Vater, sich im Wald zu verstecken, um der Zwangsarbeit und der Gefahr zu entkommen, war im Holocaust oft die einzige Möglichkeit der extremen Bedrohung zu entkommen. Der Vater weiß, dass seine Flucht Konsequenzen haben könnte, da die Soldaten seine Familie bedrohen oder sogar foltern könnten, um seinen Aufenthaltsort zu erfahren. Daher erzählt er nur David von seiner Flucht, die anderen Familienmitglieder erfahren davon nichts. Die Szene zeigt außerdem historische Widerstandsstrategien, die viele jüdische Familien während des Holocausts wählten. Verstecken spielte dabei eine wichtige Rolle.

6.2.2 Szene Nr. 2

In dieser Szene spricht der mittlerweile gealterte David darüber, welches Verständnis er heute vom Begriff des Widerstands hat und, wie er und seine Familie sich widersetzen, indem sie einfach überlebten.

Abbildung 12: Szene Nr. 2. „Aber ich lebe.“



Quelle: Yelin, B. & Libicki, M. & Seliktar G. (2022): *Aber ich lebe. Vier Kinder überleben den Holocaust. Nach den Erinnerungen von Emmie Arbel, David Schaffer, Nico Kamp und Rolf Kamp*, S. 71

Das Gespräch findet in einem Wohnzimmer statt, neben David sind noch zwei jüngere Personen anwesend. Es wird deutlich, dass das Überleben unter diesen extremen Bedingungen bereits eine Form des Widerstands war und auch heute noch immer ist. In dem Panel sind drei Figuren zu sehen. David ist älter, mit grauen Haaren und Brille, was uns zeigt, dass das Bild einen späteren Zeitpunkt in der Erzählung markiert. David sitzt in der Mitte und wirkt in seiner Körperhaltung engagiert und nachdenklich, vielleicht auch emotional. Die Frau auf dem Sofa trägt ein buntes Kleid und hält einen Block in ihrer Hand. Dadurch wird für Leser:innen klar, dass diese die Autorin und Comic-Zeichnerin ist und die Situation, das Treffen zwischen David Schaffer und Miriam Libicki darstellt. Am Boden sitzt noch eine jüngere Person und lauscht dem Gespräch der beiden. Das unterschiedliche Aussehen macht deutlich, dass es sich um verschiedene Generationen handelt, welche der Erzählung Davids zuhören. Die beiden Zuhörerinnen wirken konzentriert und respektvoll.

Das Bild ist ein Vollbild ohne klaren Panelrahmen, was es von klassischen Panelstrukturen unterscheidet und einen fließenden Übergang der Zeit und des Raumes ermöglicht. Durch das ‚interior splash‘, bei dem ein Bild auf einer Seite dargestellt wird, wird eine bestimmte Atmosphäre vermittelt, die hier dem Einschub gerecht werden soll. Da das Bild keine klaren Panelabgrenzungen hat, ist der Leserhythmus eher ruhig. Das Panel ist klar textlastig und gibt Leser:innen die Möglichkeit, die Worte langsam und nachdenklich aufzunehmen. Leser:innen können sich auf Davids Ausführungen konzentrieren, ohne durch Perspektiven oder Panelwechsel abgelenkt zu werden. Der Zeichenstil und der Duktus weichen nicht von der anderen analysierten Szene und auch nicht vom Rest des Buches ab. Wieder wird ein offener Raum geschaffen, der das Gesagte Davids untermalt. Die Farben sind warm und sanft und sollen wahrscheinlich Gemütlichkeit übermitteln.

Das Bild zeigt kaum Bewegungen, da es nur ein Panel gibt. Es bildet einen Moment des Dialogs ab, in dem David Schaffer seine Gedanken zum Überleben und Widerstand teilt. Die Sequenz ist in sich geschlossen und lädt zum Nachdenken ein. Bei der Bildeinstellung wurde die ‚Totale‘ gewählt, wobei die Perspektive leicht von unten nach oben gerichtet ist, was David subtil betont und ihm Autorität verleiht. Zusätzlich ist David der Einzige, der in Bewegung dargestellt wird. Er hebt seine Hand, um seine Worte zu unterstreichen. Anders als bei der ersten Szene wird der Text hier nicht nur als Blocktext übermittelt, sondern ist in einer Sprechblase dargestellt, was den Eindruck eines aktiven Gesprächs vermittelt. Davids Worte haben dadurch auch eine direkte Wirkung, als würde er unmittelbar zu den Leser:innen sprechen.

David Schaffer beschreibt Widerstand nicht als aktiven Ungehorsam gegen das Regime, sondern als eine alltägliche Praxis des Überlebens. In einer Welt, in der die jüdische Bevölkerung systematisch verfolgt und vernichtet wurde, bedeutete das bloße Überleben eine Form des Widerstandes. Diese Auffassung ist neuartig, da das Überleben selbst nicht als Punkt in der Literatur genannt wird. David spricht jedoch auch davon, dass das ‚Übertreten der Regeln‘ eine Form des Widerstands war. Diese Regeln waren die Vorschriften der Nationalsozialisten. Indem sich die Menschen gegen diese Regeln wehrten, sich versteckten oder Nahrung beschafften, leisteten sie stillen, passiven Widerstand gegen das System. Bemerkenswert ist außerdem die Überlegung, dass Widerstand auch darin besteht, die jüdische Identität zu bewahren. Der Mann leistet auch hier einen folgenden Widerstand, indem er seine Geschichte erzählt. Wie bereits bekannt, tragen Überlebende, die den Mut finden ihre Geschichte weiterzugeben, wesentlich dazu bei, dass die Schrecken dieser Zeit nicht in Vergessenheit geraten und kommende Generationen aus der Geschichte lernen.

6.2.3 Didaktische Überlegungen

Eine Möglichkeit wäre es, den Begriff des Widerstands neu zu interpretieren. Die Schüler:innen werden gebeten, den Begriff im Sinne eines aktiven und bewaffneten Kampfs zu definieren. Danach lesen sie Davids Überlegungen und diskutieren, ob und wie sich seine Sichtweise von ihren Vorstellungen unterscheidet. Infolgedessen kann darüber gesprochen werden, welche Möglichkeiten des Widerstands es gab und heute noch gibt. Grundsätzlich geht es darum, dass die Schüler:innen erkennen, dass Widerstand vielfältige Formen haben kann und erweitern ihr Verständnis.

Eine weitere didaktische Möglichkeit wäre es, ein Rollenspiel mit der Klasse durchzuführen. Die Klasse wird in Gruppen aufgeteilt, diese bekommen anschließend verschiedene Rollen. Beispielsweise können hierbei die Rollen Davids bzw. seiner Familie, welche der Zuhörer:innen, rumänischer Soldaten und anderen jüdischen oder nicht-jüdischen Bewohner:innen des Dorfes zugeteilt werden. Die Schüler:innen spielen eine Szene nach, in der David und seine Familie überlegen, wie sie den Soldaten entkommen können. Die Lehrperson spricht mit den Jugendlichen darüber, wie es sich anfühlt, immer in Angst leben zu müssen.

Eine andere Option ist es, den Schüler:innen kurze Videos von Zeitzeug:innen zu zeigen, die ebenfalls über den Widerstand sprechen. Danach diskutiert die Klasse, welche Formen des Widerstandes in den Berichten vorkommen.

6.3 Riffaud, Morvan und Bertail: „Madeleine, die Widerständige“

Das Buch „Madeleine, die Widerständige. Bd. 1. Die entscherte Rose.“ wurde von Madeleine Riffaud und Jean-David Morvan gemeinsam mit der Illustratorin Dominique Bertail im Oktober des Jahres 2022 publiziert. Ursprünglich wurde die Graphic Novel im Französischen von Annika Wisniewski herausgegeben und trägt dort den Titel „Madeleine, Résistante“. Das Buch erschien im avant-verlag, hat eine spezielle Form, die größer als das A4-Format ist und ist 128 Seiten lang.

In ihrer Autobiografie berichtet Madeleine Riffaud von ihren eigenen Erfahrungen im französischen Widerstand gegen das NS-Regime im Zweiten Weltkrieg. Erzählt wird ab der frühesten Kindheit des Mädchens, welche in einem kleinen französischen Dorf begann. In ihrer Familie spielen nicht nur die Eltern, sondern auch der Großvater eine prägende Rolle. Madeleine entwickelt durch die Erziehung früh eine ablehnende Haltung gegenüber Ungerechtigkeiten. Als der Krieg beginnt, macht sich Madeleine auf den Weg nach Paris, um sich der Résistance anzuschließen. In der Hauptstadt wird sie jedoch nicht gleich aufgenommen, sondern muss sich nach und nach beweisen. Sie beschreibt in ihrer autobiographischen Graphic Novel, wie sie Nachrichten überbringt, Waffen transportiert und in der Folge auch an Sabotageakten teilnimmt. Ein wichtiger Teil der Geschichte ist, dass sie und andere Widerstandskämpfer:innen versuchen, die deutsche Versorgung zu stören, indem sie Züge entgleisen lassen oder Transportwege beschädigen.

Die beiden in der Folge analysierten Seiten der Graphic Novel gehören thematisch zusammen, da Madeleine ihrer ersten richtigen Aufgabe innerhalb der Résistance nachgeht. Auf Seite 90 bekommt sie in einer Moschee, die als sicherer Zufluchtsort für Mitglieder des Widerstands dient, den Auftrag ein Paket zu transportieren. Auf den folgenden Seiten können Leser:innen Madeleine dabei beobachten, wie sie mit diesem Paket durch Paris läuft und versucht, nicht aufzufallen. Auf Seite 94 kommt die junge Frau beim Gewerkschaftsbüro der Bahn an und übergibt dem Eisenbahner Moldaire das Paket und erfährt, was sich in diesem befindet.

6.3.1 Szene Nr. 1.

Madeleine trifft sich in einer Moschee mit anderen Mitgliedern der Résistance. Leser:innen bekommen hier durch den Blocktext die zusätzliche Information, dass der Leiter der religiösen Stätte zum Zeitpunkt der Befreiung Paris‘ dort jüdische Personen versteckt hielt. Einer der

Männer warnt sie vor der BS, der Brigade Spéciale, einer gefürchteten Sondereinheit der Polizei, die den Widerstandskämpfer:innen auf der Spur sind. Madeleine zeigt keine Furcht und nimmt die Aufgabe an. Deutlich wird ebenso, dass das Paket einen wichtigen Beitrag dazu leisten könnte, den Ausgang des Krieges zu verändern.

Abbildung 13: Szene Nr. 1. „Madeleine, die Widerständige.“



90

Quelle: Riffaud, M. & Morvan, J.-D. & Bertail, D. (2022): *Madeleine, die Widerständige Bd. 1. Die entscherte Rose*, S. 90.

Madeleine wird als junge Frau mit dunklem, gewelltem Haar und entschlossenem Ausdruck dargestellt, was an ihrem starren Blick und ihrer Körpersprache erkennbar ist. Sie trägt einen langen Mantel und Schal. Der Mann, der ihr das Paket übergibt, hat eine militärische Haltung und trägt Hut und Mantel, was ihn gleichermaßen geheimnisvoll und professionell wirken lässt. Insgesamt erweckt die Kleidung der Personen den Eindruck, dass die Szene an einem kühlen Tag stattfindet.

Die Seite ist in acht Panels unterteilt, die sich in drei Reihen gliedern. Die Panelgrößen variieren, was für Dynamik sorgt und die Bedeutung einzelner Szenen hervorhebt. Beispielsweise sind die oberen drei Bilder bildlastig und zeigen das Treffen der Personen, unten wird eher auf die Details des Vorgangs eingegangen. Die Panels sind durch klare, rechteckige Rahmen, die durch einen rationalen und konservativen Duktus geprägt sind, gegliedert. Der Leserhythmus wird stark durch die variierenden Panelgrößen und die Anordnung der Sprechblasen gesteuert. Die Leserichtung verläuft von oben links nach unten rechts. Durch den Textfluss und die detaillierten Bilder wird die Szene entschleunigt, sodass die Spannung der Situation verdeutlicht wird.

Der Zeichenstil ist realistisch und detailliert, besonders gut erkennbar ist dies an den Charakteren und der Architektur. Die Bilder wirken lebendig und setzen die ernste und düstere Atmosphäre gut um. Die Linienführung ist präzise, klar und fein, was Details weiter betont. Die Seite ist, wie der Rest der Graphic Novel, in kühlen Blautönen gehalten, was eine düstere und ernsthafte Stimmung entstehen lässt. Die Farbgebung unterstreicht die bedrückende Atmosphäre und die Gefahr, in der sich die Figuren befinden. Der Einsatz von Blau- und Grautönen spiegelt auch das Gefühl von Spannung und Isolation wider.

Grundsätzlich erfolgt die Kommunikation mithilfe von Sprechblasen. Madeleine spricht zunächst mit ihrem Kontakt im Widerstand, der sich jedoch sehr kurz und mysteriös hält. Insgesamt wird nur das Notwendigste gesagt, die Dialoge sind somit knapp, spannend und gezielt formuliert. Leser:innen wird somit das Gefühl übermittelt, dass die anwesenden Figuren vorsichtig sein und auf jedes Wort achten müssen. In einem Panel gibt es einen Blocktext, der sich am oberen Rand befindet und Hintergrundinformationen zur Moschee und ihrer Bedeutung als Zufluchtsort liefert. Nur im Kontext des gesamten Buches wissen die Leser:innen, dass dieser anonyme Erzähler Madeleine Riffaud ist, die ihre Geschichte in mehreren Ebenen erzählt und die Blocktexte nutzt, um das weiterzugeben, das durch die Mono- und Dialoge nicht mitgeteilt

werden kann. In dieser Szene fehlt jede Art von Lautmalerei, wobei dies wahrscheinlich instinktiv passierte, da Onomatopöie besonders in actionreichen Szenen genutzt wird. In dieser Szene muss jedoch die Handlung im Geheimen passieren, daher wäre die Lautmalerei unpassend.

Auch in dieser Szene wird der Widerstand dargestellt, welcher organisiert und geheim durchgeführt wird. Nicht nur in dieser Geschichte werden versteckte Orte, wie eine Moschee, genutzt, um einen sicheren Rückzugsort zu schaffen, an dem sich Mitglieder des Widerstands treffen können. Diese Plätze wurden genutzt, um Aktionen zu planen oder Informationen auszutauschen. Madeleines Aufgabe, das Paket zu überliefern, zeigt etwas, das im Widerstand besonders wichtig war, nämlich Kurierdienste. Da besonders organisierte Widerstandsgruppen oft überwacht wurden, mussten diese Transporte persönlich sowie heimlich erfolgen und das oft unter Lebensgefahr. Leser:innen erfahren in der Graphic Novel jedoch nicht nur, dass ein Kurierdienst erbracht wird, sondern auch, dass ein Sabotageakt geplant ist. Infrastruktur wie Eisenbahnen, Straßen oder ganz allgemein Versorgungsrouten wurden sabotiert, um den Krieg für die Gegenseite teurer und schwieriger zu machen.

6.3.2 Szene Nr. 2

In dieser Szene bringt Madeleine das Paket zum Eisenbahner Moldaire am Bahnhof. Dieses enthält einen Gleisschlüssel, der für Sabotageaktionen an den Bahnschienen verwendet werden soll. Der Mann scheint zuerst skeptisch über Madeleines Anwesenheit, erkennt jedoch schnell, dass sich die Frau nichts gefallen lässt. Er macht einige sarkastische Bemerkungen, während Madeleine entschlossen bleibt.

Madeleine wird wieder mit Mantel und Schal dargestellt und wirkt dadurch selbstbewusst und zielstrebig. In der mittleren Panelreihe interessiert sie sich äußerst für das Paket. Aufschlussreich ist die Naivität, mit der sie dargestellt wird, als sie den Gleisschlüssel mit einer Waffe verwechselt. Der Mann, dem sie das Paket bringt, wird als typischer Arbeiter mit Kappe und Arbeitsjacke dargestellt, er wirkt dadurch durchschnittlich und unauffällig. Der Eisenbahner Moldaire reagiert mit Humor auf Madeleines Bemerkung mit der Waffe. Es wirkt jedoch auch so, als hätte er Respekt gegenüber der jungen Frau, als er merkt, dass sie entschlossen ist, ihre Aufgabe zu erfüllen.

Abbildung 14: Szene Nr. 2. „Madeleine, die Widerständige.“



94

Quelle: Riffaud, M. & Morvan, J.-D. & Bertail, D. (2022): *Madeleine, die Widerständige Bd. 1. Die entscherte Rose*, S. 94.

Die dritte Person, die auf dieser Seite dargestellt wird, ist Madeleines Partner, der sie zur Résistance gebracht hat. Sie erzählt ihm, dass sich in dem mysteriösen Paket ein Gleisschlüssel befand. Er wird mit Hut, Hemd und Mantel dargestellt und scheint überrascht über diese Aussage, da seine Mimik verärgert wirkt.

Der Raster der Seite ist in acht Panels unterteilt. Die obere und untere Reihe zählt jeweils zwei Panels und die mittlere Reihe vier Panels. Die einzelnen Bilder sind dicht angeordnet und lassen Leser:innen schnell von einem zum nächsten Bild springen, was den Lesefluss und den Spannungsaufbau fördert. Wie bei der letzten analysierten Szene haben die Panels einen klaren dünnen Rahmen. Die Leser:innen werden durch die Szene geleitet, ohne abzuschweifen, was den Fokus auf den Dialog zwischen Madeleine, dem Arbeiter sowie ihrem Partner leitet. Auch auf dieser Graphic Novel Seite ist erkennbar, dass der Zeichenstil detailreich und realistisch ist, der Zeichenduktus präzise und klar und die Farbe wieder in Blautönen gehalten ist. Auch hier passt dieser Stil, um die kühle Atmosphäre, die Gefahr und die Geheimhaltung darzustellen.

Interessant ist die Wahl der Sequenz. Zwischen erstem und zweitem Panel wurde der ‚scene-to-scene‘ Übergang gewählt, um den Ortswechsel darzustellen. Zwischen drittem, vierten und fünften Bild gibt es einen ‚action-to-action‘ Übergang, damit die Leser:innen genau sehen, was sich in dem geheimnisvollen Paket befindet. Besonders hervorzuheben ist der Übergang zwischen dem fünften und sechsten Bild, bei dem wieder ‚scene-to-scene‘ gewählt wurde. Dabei wird ein längerer Zeitraum überbrückt, der auch durch den breiteren Rahmen zwischen den Bildern angezeigt wird. Zwischen dem siebenten und achten Panel gibt es einen ‚aspect-to-aspect‘ Übergang, da Madeleine und ihr Partner einmal von weiterer Entfernung und einmal näher abgebildet sind. Die Perspektive wechselt zwischen der Halbtotale, bei der sowohl die Figuren als auch die Umgebung gut erkennbar ist, zu einer Groß-Aufnahme des Eisenbahners Moldaire, wieder zu einer Halbtotale in Panel vier, weiter zu einer Detailaufnahme des Gleisschlüssels, nachfolgend zu einer Großaufnahme von Madeleines Freund, der schockiert ist und danach zu den letzten beiden Panels, die wieder in einer Halbtotale gezeichnet sind. Bewegungen sind durch die Körperhaltung und Gestik der Figuren angedeutet. Madeleine übergibt das Paket aktiv an den Arbeiter. Die Handlung wirkt durch die Gesten lebendig, auch wenn die Bewegungen dazu relativ dezent ausfallen.

Die Gestaltung der Seite kann nach McCloud als korrelativ beschrieben werden, da weder der Text ohne das Bild auskommt noch umgekehrt. Es gibt ausschließlich Sprechblasen, die den

Dialog zwischen den Figuren wiedergeben. Bis auf eine Ausnahme sind diese klassisch gestaltet, wobei der Dorn mal länger mal kürzer ist, je nachdem wie weit die Figuren vom Rahmen entfernt sind. Im sechsten Panel, in dem die Großaufnahme des Mannes gezeigt wird, ist die Sprechblase durch eine gezackte Linie geprägt. Dies unterstreicht Mimik und Körpersprache des Mannes. Dadurch, und durch den Hintergrund, welcher durch Speedlines geprägt ist, bekommen Leser:innen ein Verständnis von der Aggression des Mannes. Auf dieser Seite ist kein Blocktext, jedoch Lautmalerei erkennbar. Als der Bahnhofsarbeiter den Gleisschlüssel auspackt, wird das Reißen des Papiers durch ein „SCRITC“ bzw. ein „SCRRTC“ untermalt.

Die Szene verdeutlicht den Ablauf eines solchen Widerstandsaktes innerhalb einer bestimmten Widerstandsgruppe. Die Übergabe zeigt dabei, wie viele unterschiedliche Personen sich der Résistance angeschlossen haben und in welchen gesellschaftlichen Schichten sie agieren. Der Widerstand wird hier nicht als individuell, sondern als Netzwerk gezeigt. Madeleines Naivität und ihre Neugier, die sie mit den Worten „Was ist das für eine tolle Waffe?“ (Riffaud & Morvan & Bertail 2022, 94) äußert, zeigt den Leser:innen, dass sie noch neu in der Widerstandsorganisation ist. Der Arbeiter spricht Madeleine daraufhin mit einem gewissen geringschätzenden Humor an und bezeichnet sie als „Kleine“. Dies verdeutlicht die Hierarchie, da er sie als Neuling sieht. Obwohl die Aktion geplant war, reagiert Madeleines Freund mit den Worten „Das war verantwortungslos dich zu schicken!“ und „Nicht böswillig, aber dumm ... und vor allem gefährlich!“ (Riffaud & Morvan & Bertail 2022, 94). Dies zeigt, dass diese Aktionen lebensgefährlich, jedoch notwendig waren, um die Besatzer zu schwächen.

6.3.3 Didaktische Überlegungen

Die Schüler:innen sollen sich vorstellen, dass Madeleine heute eine junge Aktivistin ist und ihre Erfahrungen auf Social-Media teilen möchte. Sie entwickeln kurze Social-Media-Beiträge, sowohl Fotos als auch Videos, die Madeleines Erlebnisse und ihre Perspektive der Dinge widerspiegeln. Möglich wäre es auch Diskussionen darüber zu führen, wie gefährlich oder mutig es wäre, heute über solche Themen online zu sprechen und zu überlegen, welche Chancen und Risiken heutige digitale Protestformen mit sich bringen. Als Beispiel kann hier der Instagram-Kanal „ichbinsophiescholl“ (ichbinsophiescholl 2022) vorgestellt werden, der durch Videos und Fotos die letzten drei Monate von Sophie Scholls Leben und ihrem Widerstand gegen das Nazi-Regime porträtiert. Das Projekt wurde vom deutschen Fernsehsender SWR in den Jahren 2021 und 2022 geleitet. Das Ziel ist, die Medienkompetenz der Schüler:innen weiter zu steigern, moderne Kommunikationsformen zu nutzen und politische Botschaften zu verbreiten.

Eine weitere Möglichkeit wäre es, die Klasse in verschiedene Gruppen aufzuteilen, wobei jede dieser Gruppen die Rolle einer Figur aus der Graphic Novel mit einer bestimmten Perspektive übernimmt. Die Gruppen sollen sich dann auf eine Podiumsdiskussion vorbereiten, in der moralische Fragen, wie z.B. „Wie weit darf man im Widerstand gehen?“, „Ist Gewalt erlaubt?“ oder „Ist es gerechtfertigt andere in Gefahr zu bringen?“. Das Ziel ist, moralische und ethische Probleme zu hinterfragen und verschiedene Perspektiven zu verstehen.

6.4 Ergebnisse und Diskussion

Die drei Graphic Novels „Die Kinder der Résistance“, „Madeleine, die Widerständige“ und „Aber ich lebe“ bieten unterschiedliche, aber doch ähnliche Perspektiven auf den Widerstand gegen den Nationalsozialismus während des Zweiten Weltkriegs. Alle drei Hauptfiguren kämpfen für die Freiheit und die Menschlichkeit, unterscheiden sich aber durch die Protagonist:innen und vor allem in der bildlichen Umsetzung.

Die visuelle Gestaltung der Graphic Novel ist ein komplexes Element. Natürlich gibt es die Möglichkeit sie miteinander zu vergleichen, jedoch ist es wichtig festzuhalten, dass solche Vergleiche nicht die gesamte Vielfalt der individuellen visuellen Stile und Erzähltechniken erfassen können. Dabei spielt vornehmlich die persönliche künstlerische Vision eine wichtige Rolle. Diese Stilrichtungen, Vorlieben und künstlerischen Visionen beeinflussen die künstlerische Gestaltung maßgeblich. Die individuellen Stile sind oft so stark ausgeprägt, dass sie nicht nur für eine bestimmte Geschichte gewählt werden, sondern um diesen speziellen Stil weiterzuführen. Ein weiterer Punkt, der angemerkt werden muss, ist die Abhängigkeit der Gestaltung von der Zielgruppe. Dabei wird eine Geschichte über die Folgen des Kriegs für Kinder eine andere Farbpalette nutzen als eine für Erwachsene. Zusätzlich geht es auch oft darum, die Erzählung in den Vordergrund zu stellen. Das bedeutet, dass die Gestaltung der Seiten davon abhängt, die Sequenz voranzubringen. Die Anordnung der Panels kann den Rhythmus und die Spannung beeinflussen, während Farbwahl und Stil emotionale Abhängigkeit erzeugen. Schließlich ist die Wahrnehmung der künstlerischen Gestaltung von Graphic Novels stark individuell und kann nicht generalisiert werden. Die emotionale Reaktion auf Bilder und Farben ist oft persönlich und hängt von individuellen Vorlieben, Erfahrungen und auch vom kulturellen Hintergrund ab. Diese Subjektivität macht es unmöglich, objektive Vergleiche zu ziehen. Die genannten Punkte zeigen die Einzigartigkeit der einzelnen Graphic Novels und sind ein Grund, warum diese als

Kunstform so besonders sind und in ihrer eigenen Komplexität und Aussagekraft geschätzt werden sollten.

Werden die Arten des Widerstands verglichen, fällt auf, dass dieser in „Die Kinder der Résistance“ durch die Augen einer Gruppe von Kindern dargestellt wird. Obwohl klar wird, dass die Kinder natürlich keine Erfahrung mit dem Widerstand haben, zeigt sich, wie der Geist des Widerstands auch in der Jugend verwurzelt ist. Auch in „Madeleine, die Widerständige“ wird die Résistance durch eine junge Frau bereichert und somit durch die Augen einer Jugendlichen betrachtet. Hier wird das Thema des Widerstands noch eindringlicher behandelt, da Madeleine als Vorbild für Frauen im Krieg agiert. Ihr Kampf kann daher nicht nur als einer gegen das Regime betrachtet werden, sondern auch gegen gesellschaftliche Rollen. In „Aber ich Lebe“ fungiert wieder ein kindlicher Erzähler, der seine eigene Geschichte erzählt. Obwohl auch hier vom Widerstand berichtet wird, unterscheidet sich dieser enorm, da es hier vornehmlich um das Überleben selbst geht. Dies zeigt, dass der Widerstand nicht nur durch aktive Aktionen, sondern auch durch das bloße Überleben geleistet wird.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass in den drei Graphic Novels verschiedene Formen des Widerstands gezeigt werden, die zu dieser Zeit tatsächlich alle Teile des damaligen Lebens waren und dazu geführt haben, dass viele Menschen, die verfolgt wurden, überlebt haben. Vergessen werden sollte jedoch nie, wie viele Menschen im Widerstand ihr eigenes Leben lassen mussten.

7 Fazit und Schlussfolgerungen

Basierend auf der Literaturrecherche wurden in der vorliegenden Arbeit mehrere Thematiken, wie die Auswirkung der Bild-Text-Beziehung, die Vermittlung historischer Themen und das Erinnern im Unterricht, die Förderung der Medienkompetenz sowie die Einbettung im Lehrplan der Sekundarstufe I beleuchtet und diskutiert. Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst werden und d. Zudem wird ein Ausblick gegeben, inwiefern die Graphic Novels als geeignetes Medium für den Einsatz im Bildungsbereich betrachtet werden und welchen didaktischen Mehrwert sie für den Deutschunterricht bieten.

Die Graphic Novel stellt ein Medium dar, das sowohl sprachliche als auch visuelle Kompetenzen bei Schüler:innen fördert. Durch die Bild-Text-Kombination eröffnet sie eine innovative Möglichkeit, komplexe Inhalte auf multimediale Weise zu vermitteln, da Bilder den Zugang zu

komplexen Texten bieten. Schüler:innen lernen außerdem, die beiden Elemente Text und Bild in Verbindung zu setzen, was das Textverständnis fördert. Graphic Novels regen des Weiteren dazu an, zwischen den Zeilen zu lesen. Dabei enthalten Bilder häufig subtile Hinweise, die den Text ergänzen oder sogar eine abweichende Perspektive darstellen, wodurch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Material angeregt wird. Dabei werden einerseits das Ableiten der zusätzlichen Informationen aus den Bildern und andererseits die Interpretation der Dialoge und Handlungen in Verbindung mit der visuellen Darstellung geübt. Dies ist besonders für lese-schwache Schüler:innen motivierend, da die ansprechenden Illustrationen das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lesenden aufrechterhalten. Die visuelle Unterstützung erleichtert die Erschließung komplexer Inhalte und trägt zur Steigerung der Lesemotivation sowie des Leseverständnisses bei. Darüber hinaus geht mit dem Einsatz von Graphic Novels im Unterricht auch eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenz einher, da neuartige Leseanlässe geschaffen werden, wodurch Schüler:innen die Chance gegeben wird, die Freude am Lesen für sich zu entdecken. Während der begleitende Erzähltext oft anspruchsvoll ist, sind die Dialoge der visuellen Literatur alltagsnah verfasst. Dies ermöglicht es, sowohl Alltagssprache als auch Bildungssprache kennenzulernen.

Zudem lassen sich historische Themen und Aspekte der Erinnerungskultur durch grafische Literatur in den Deutschunterricht integrieren. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit fördert bei Kindern ein Verständnis für historische Zusammenhänge und regt dazu an, über Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges zu reflektieren. Graphic Novels fördern das kritische Denken, Empathie und unterstützen die Analyse der narrativen und visuellen Strukturen. Dabei tragen sie nicht nur zur historischen Bewusstseinsbildung bei, sondern regen auch zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Geschichte des eigenen Landes an. Indem sie persönliche Perspektiven mit visuellen Elementen verbinden, ermöglichen sie eine lebendige Darstellung von historischen Ereignissen. Schüler:innen, die Schwierigkeiten mit reinen Textquellen haben, können Ereignisse, wie den Holocaust oder die NS-Zeit, durch die visuelle Erzählweise leichter erschließen und emotional begreifen. Die durch Bilder dargestellten persönlichen Schicksale machen die Geschichten greifbarer und schaffen ein Verständnis für die Opfergruppen der NS-Zeit. Außerdem werden die Schüler:innen für die Auswirkungen historischer Ereignisse auf einzelne Menschen sensibilisiert.

Durch die Verbindung textueller und visueller Elemente stellen Graphic Novels ein multimediales Medium dar, welches verschiedene Facetten der Medienkompetenz anspricht. In der

heutigen Medienwelt, die von digitalen Medien und sozialen Plattformen dominiert wird, müssen Schüler:innen lernen, sowohl visuelle als auch textuelle Informationen zu verarbeiten. Die bewusste Analyse von Symbolen, Sprache, Farbe und Figuren stärkt das Verständnis dafür, wie die Medien Inhalte und Emotionen gezielt steuern. Ebenso haben Graphic Novels die Möglichkeit, die kreative Medienkompetenz der Kinder zu fördern. Sie motivieren die Jugendlichen dazu, selbst kreativ zu werden und digitale Werkzeuge zu nutzen, damit sie eigenständig Comics bzw. Graphic Novels erstellen können. Damit bereiten sie die Schüler:innen auf die Anforderungen einer zunehmend visuell und digital geprägten Welt vor, erweitern den traditionellen Literaturbegriff und bieten ein praxisnahes sowie anregendes Werkzeug, um kritische und bewusste Mediennutzer:innen zu fördern.

Sowohl die Förderung der Medienkompetenz als auch die der Lesekompetenz ist im österreichischen Lehrplan verankert, wobei die Lesekompetenz nicht nur durch den Umgang mit rein textbasierten Inhalten, sondern auch durch die Einbeziehung von Bildern und ihrem Zusammenspiel mit dem Text geschult wird. Außerdem eignen sich die ausgewählten Graphic Novels dazu, die im Lehrplan unter dem Begriff ‚Politische Bildung‘ stehenden Themen wie Ausgrenzung und Flucht unter den Nationalsozialisten im Unterricht zu behandeln.

Aus der Literaturrecherche geht hervor, dass der Einsatz von Graphic Novels mehrere Kompetenzbereiche fördert und sich ideal in den Unterricht integrieren lässt, da die grafische Literatur nicht nur im Deutschunterricht, sondern ebenso in allen anderen Fächern der Sekundarstufe I eingesetzt werden kann. Den Schüler:innen wird dadurch ein neuer Zugang zum Lesen gezeigt, durch den die Lesemotivation gesteigert werden und sich das Lesen selbst verbessern können. Des Weiteren wird durch die Verwendung von Graphic Novels im Deutschunterricht nicht ausschließlich die Lesekompetenz, sondern auch das Verständnis für komplexe narrative und visuelle Strukturen gefördert. Durch das Zusammenspiel von geschriebenen und grafischen Elementen lernen Schüler:innen, wie eine neue Deutungsperspektive geschaffen wird, und gleichzeitig wird ihre Fähigkeit zur kritischen Interpretation und kreativen Gestaltung angeregt. Die Literatur belegt, dass der Einsatz von Graphic Novels im Unterricht viele Vorteile hat, da sie die Bildungs- und Erziehungsziele zeitgemäßer Pädagogik erfüllen.

Da der derzeitige Forschungsstand in diesem Bereich noch unzureichend ist, bedarf es weiterer aussagekräftiger Studien, um die vielfältigen Potenziale für den Unterricht aufzeigen zu können. Der Einsatz sollte bewusst und zielgerichtet erfolgen, um die Vorzüge der Graphic Novel

vollständig nutzen zu können und die Schüler:innen auf die Herausforderungen der modernen Medien- und Kommunikationswelt vorzubereiten. Zukünftige Forschungen sollten sich darauf konzentrieren, die spezifischen Wirkungsweisen und langfristigen Effekte genauer zu untersuchen. Nur so kann eine fundierte Grundlage geschaffen werden, um gezielte und effektive Ansätze in diesem Bereich zu entwickeln

8 Abstract

Diese Masterarbeit untersucht das didaktische Potenzial von Graphic Novels im Deutschunterricht der Sekundarstufe I, insbesondere im Kontext der Vermittlung historischer Themen wie dem Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Das Ziel der Arbeit besteht insbesondere darin die Förderung sowohl sprachlicher als auch visueller Kompetenzen der Schüler:innen aufzuzeigen.

Nach einer theoretischen Einführung zu Literaturdidaktik, Intermedialität und Holocaust Education werden die Bild-Text-Beziehungen von Graphic Novels analysiert. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei Aspekten wie Zeichenstil, Farbgebung, Perspektive und Sequenz. Zur Veranschaulichung dienen drei ausgewählte Werke: „Die Kinder der Résistance“ von Dugomier und Ers, „Aber ich Lebe“ von Yelin, Libicki und Seliktar sowie „Madeleine, die Widerständige“ von Riffaud, Morvan und Bertail. Die Analyse dieser Werke nach den vorgegebenen Merkmalen zeigt, wie historische Ereignisse emotional und anschaulich dargestellt werden und dadurch das Verständnis für die Vergangenheit fördern.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Einbettung der Graphic Novels in den österreichischen Lehrplan und der Entwicklung didaktischer Strategien für den Einsatz im Unterricht. Erörtert wird, wie die Kombination aus visuellen und textuellen Elementen Schüler:innen anregt, kritisch mit Medien umzugehen, komplexe Inhalte zu erschließen und empathischer auf historische und gesellschaftliche Themen zu reagieren.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass Graphic Novels ein vielseitiges und anregendes Lehrmittel darstellen, welches sowohl die Lesemotivation als auch die Medienkompetenz nachhaltig stärken kann. Sie ermöglichen eine zeitgemäße Unterrichtsgestaltung, die auf die Anforderungen der modernen Medien- und Kommunikationsgesellschaft abgestimmt ist.

9 Abstract – Englisch

This master's thesis examines the didactic potential of graphic novels in German lessons at lower secondary level, particularly in the context of conveying historical topics such as resistance against National Socialism in World War II. The aim of the thesis is to demonstrate the promotion of both linguistic and visual skills of the students.

After the theoretical introduction to literary didactics, intermediality and Holocaust education, the image-text relationships of graphic novels are analyzed. Special attention is given to aspects such as drawing style, color scheme, perspective and sequence. Three selected works serve as examples: „Die Kinder der Résistance“ from Dugomier and Ers, „Aber ich Lebe“ from Yelin, Libicki und Seliktar as well as „Madeleine, die Widerständige“ von Riffaud, Morvan and Bertail. The analysis of these works illustrates how they emotionally and vividly, thereby enhancing the understanding of the past.

Another focus lies on embedding graphic novels into the Austrian curriculum and developing didactic strategies for their use. The thesis discusses how the combination of visual and textual elements encourages students to deal critically with media, to explore complex content and to react more empathetically to historical and societal issues.

The results of this master thesis demonstrate that graphic novels are a versatile and engaging teaching tool that can sustainably enhance both reading motivation and media literacy. They enable a modern approach to teaching that aligns with the demands of today's media and communication society.

10 Primärliteratur

Ers, B. & Dugomier, V. (2020): *Die Kinder der Résistance. Band 1: Erste Aktionen*. Bahoe Books.

Riffaud, M. & Morvan, J.-D. & Bertail, D. (2022): *Madeleine, die Widerständige Bd. 1. Die entscherte Rose*. avant-verlag.

Yelin, B. & Libicki, M. & Seliktar, G. (2022): *Aber ich lebe. Vier Kinder überleben den Holocaust. Nach den Erinnerungen von Emmie Arbel, David Schaffer, Nico Kamp und Rolf Kamp*. C. H. Beck.

11 Sekundärliteratur

Aarons, V. (2020): „Sometimes Your Memories Are Not Your Own”: *The Graphic Turn and the Future of Holocaust Representation*. In: *Humanities*, 9(4), 136. <https://doi.org/10.3390/h9040136>

Abel, J. & Klein, C. (2016). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. Springer-Verlag.

Abraham, U. & Kesper, M. (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3. neu bearb. und erw. Aufl. ESV.

Aicomc (2017): *Zeichenkurs, Exkurs 6: Erzählstrukturen verschiedener Comicstile*. <https://www.aicomc.com/zeichenkurs-exkurs-6-erzahlstrukturen-verschiedener-comicstile>

Asmuss, B. (2019): *Der Widerstand in der Wehrmacht*. In: Lebendiges Museum Online. URL: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/widerstand-im-zweiten-weltkrieg/militaerischer-widerstand.html>.

Asmuss, B. & Scriba, A. (2019): *Widerstand gegen den Nationalsozialismus*. In: Deutsches Historisches Museum, Berlin. URL: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/widerstand>

Beckmann, C. (2014): Neue Literatur zum Widerstand der „Weißen Rose“. *Historisch-politische Mitteilungen*, 21(1), 409-428. <https://doi.org/10.7788/hpm-2014-0121>

Bendel Larcher, S. (2015): *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Benz, W. (1991): *Die Dimension des Völkermords*. Einleitung. In: Benz, W. (Hrsg.) (1991): *Dimension des Völkermords. Die Zahl der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus*.

Benz, W. (2002): *Im Schatten des Holocaust. Späte Wahrnehmung nichtjüdischer Opfer und der Platz der Homosexuellen in der Erinnerung*. In: Jellonnek, B. & Lautmann, R. (2002): *Nationalsozialistischer Terror gegen Homosexuelle. Verdrängt und ungesühnt*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. 27-40.

Benz, W. (2022): *Verweigerung im Alltag und Widerstand im Krieg. Bundeszentrale für politische Bildung*. bpb.de. <https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/dossier-nationalsozialismus/39563/verweigerung-im-alltag-und-widerstand-im-krieg/#node-content-title-1>.

Bogdal, K.-M. (1948): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 5. Auflage. Dt. Taschenbuch-Verlag.

Bredella, L. (1976): *Einführung in die Literaturdidaktik*. W. Kohlhammer GmbH.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.D.): *Medienbildung*. [bmbwf.gv.at https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html).

Bundeszentrale für politische Bildung (2024): *Die Opfer des Nationalsozialismus*. bpb.de. <https://www.bpb.de/themen/politisches-system/politik-einfach-fuer-alle/508032/die-opfer-des-nationalsozialismus/>.

Chemins de Mémoire (o.D.): *Die Résistance*. <https://www.cheminsdememoire.gouv.fr/de/die-resistance>.

Domyancich-Lee, C. & Shawyn, C. & Cleeland, L. R. & McCleary, J. S. (2022): Teaching Note-Comics in the Classroom. *Teaching With Graphic Novels. Journal of Social Work Education*, 58(3), S. 579-585.

Eisenmann, M. (2022): *Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics*. In: Ammerer, H. & Oppolzer, M. (Hrsg.) (2022): *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?: Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium*. S. 57-78. Waxmann Verlag.

Engelns, M. & Preußner, U. (2022): *Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht*. In: Ammerer, H. & Oppolzer, M. (Hrsg.) (2022): *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?: Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium*. S. 143-158. Waxmann Verlag.

E-Teaching.org (2015): *Text & Bild*. <https://www.eteaching.org/didaktik/gestaltung/visualisierung/textbild>

Fings, K. (2015): Opferkonkurrenzen – Debatten um den Völkermord an den Sinti und Roma und neue Forschungsperspektiven. S: *I.M.O.N Vol. 2(1)*, S. 79-101.

Fix, M. (1996): *Politik und Zeitgeschichte im Comic*. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 20(2), S. 161-190. <https://doi.org/10.1515/0005.161>

Frederking, V. & Krommer, A. & Maiwald, K. (2008): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt.

Frei, C. (2003): *Handbuch zur Analyse von Comics*. <https://www.filmreflex.de/wp-content/uploads/Theorie-zum-Comic.pdf>

Fout, J. C. (2002): *Homosexuelle in der NS-Zeit: Neue Forschungsansätze über Alltagsleben und Verfolgung*. In: Jellonnek, B. & Lautmann, R. (2002): *Nationalsozialistischer Terror gegen Homosexuelle. Verdrängt und ungesühnt*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 163-172.

Graphic Novel // Universität Oldenburg. (o.D.). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. <https://uol.de/erinnerung-im-comic/graphic-novel>.

Grünwald, D. (2022): *Comics lesen lernen*. In: Ammerer, H. & Oppolzer, M. (Hrsg.) (2022): *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?: Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium*. S. 17-41. Waxmann Verlag.

Hegedüs, S. (2015): *Literarische Klassiker neu interpretiert – Graphic Novels im Deutschunterricht der Sekundarstufe II*. (Diplomarbeit, Karls-Franzens-Universität Graz). Unipub.uni-graz.at. <https://unipub.uni-graz.at/urn:nbn:at:at-ubg:1-87788>

Heppt, B.; Schröter, P. (2023): Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In: Becker-Mrotzek, M.; Gogolin, I.; Roth, H.-J.; Stanat, P. (Hrsg.) (2023): *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Waxmann. S. 139-154.

Hoffmann, J. & Lang, D. (2016): Erinnern im Unterricht. Gemeinsame Rezeption grafisch erzählender Geschichte(n) als Teil einer anderen Erinnerungskultur. *Die andere deutsche Erinnerung (1. Auflage, Vol. 18)*. V&R unipress. S. 181-20.

Hoppeler, S. & Etter, L. & Rippl, G. (2015): Intermedialität in Comics. Neil Gaimans *The Sandman*. In: Ditschke, S. & Stein, D. & Kroucheva, K. (2015): *Comics*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839411193-003>

Ichbinannefrank (2022, 03. Jänner): Das ist jetzt die vierte Fahrt von Ulm nach München, seit ich dort studiere. Es ist jedes Mal besonders. Ich verwandle mich von der braven Tochter, die machnmal frech ist, zur Studentin im Widerstand. Ich fühle mich in beiden Rollen wohl, aber als Studentin fühle ich mich stärker. Instagram. https://www.instagram.com/ichbinsophiescholl/?igsh=ZnBqOXBlbmpydXgy&utm_source=qr

Iwanowitsch, H. (2011): *Handreichung zur Theamatisierung grafischer Literatur im Deutschunterricht*. Sangelmark.

Jellonnek, B. (2002): *Nationalsozialistischer Terror gegen Homosexuelle verdrängt und ungesühnt*. Ferdinand Schöningh.

Kather, B. (2016): *Die Vermittlung des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Identitätsentwicklung Jugendlicher*. Waxmann.

Kesper-Biermann, S. (2022): *Geschichte des Comics und seiner (pädagogischen) Rezeption im deutschsprachigen Raum*. In: Ammerer, H. & Oppolzer, M. (Hrsg.) (2022): *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?: Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium*. S. 43-55. Waxmann Verlag.

Koch, H. (2022, Dezember 1): *Wir wollen, natürlich mit Fingerspitzengefühl, die ganze Gewalt des Krieges zeigen*. *Comic. Das Magazin für Comic-Kultur*. <https://www.comic.de/2022/12/wir-wollen-natuerlich-mit-fingerspitzengefuehl-die-ganze-gewalt-des-krieges-zeigen/>

Kolb-Knauer, C. (2019): *Comic. Die Bildsprache des Comics verstehen und anwenden. Arbeitskreis Kunstort* 2019. https://www.kunst.realschule.bayern.de/fileadmin/user_upload/kunst_rs/2_Angewandte_Kunst/Comic/AH_Comic_L.pdf

Kommission für die Erforschung der jüngeren Geschichte der deutsch-russischen Beziehungen. München: R. Oldenbourg Verlag.

Kosmala, B. (2007): *Stille Helden*. In: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/dossier-nationalsozialismus/39566/stille-helden/#node-content-title-2>

Krasemann, E. & Krasemann, V. (2021): *Geschichte des Holocaust*. LIT Verlag.

Krentz, N. (2014): *Der Bund Deutscher Mädel (BDM)*. In: LEMO Lebendiges Museum Online. URL: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ns-organisationen/bund-deutscher-maedel.html>

Kuzminykh, K. (2014): *Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht. Glottodidactica (Pozna' n)*, 41(2), S. 75-86. <https://doi.org/10.14746/gl.2014.41.2.5>

Lehrplan der Mittelschule: Verordnung der Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht (Lehrplan 2024), Anlage 1.

Leubner, M. & Saupe, A. & Richter, M. (2016): *Literaturdidaktik*. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. De Gruyter.

Mackenthun, G. (1998): *Zur Anthropologie des Widerstands Seidmanns „Resistologie“*. In: Mackenthun, G. (2011): *Widerstand und Verdrängung*. Gießen, S. 219-225.

Maiwald, K. (2020): *Intermedialität und Literaturdidaktik*. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/4676-intermedialitaet-und-literaturdidaktik>

McCloud, S. (2001): *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*. Carlsen Comics.

MDR-Geschichte (2022): *Die Hitlerjugend – Nachwuchsorganisation der NSDAP*. mdr.de <https://www.mdr.de/geschichte/ns-zeit/politik-gesellschaft/gesetz-hitlerjugend-hj-nationalsozialismus-100.html#:~:text=März%201939%3A%20Eintritt%20in%20die,Die%20Hitlerjugend%20%2D%20Nachwuchsorganisation%20der%20NSDAP>

Meißner, S. (2021): *Die Wirkung von Farbe und Zeichenstil – Jugendwiderstand zeichnen*. <https://blogs.urz.uni-halle.de/jugendwiderstand/2021/09/die-wirkung-von-farbe-und-zeichenstil/>

Merlio, G. (2008): *Widerstand, Opposition und Resistenz im Nationalsozialismus und in der DDR. Überlegungen zur Begrifflichkeit in vergleichender Absicht*. In: Möller, H. & Čubar'jan, A. (Hrsg.) (2008): *Mitteilungen der Gemeinsamen*

Müller, R.-D. (2008): *Die Menschenverluste im Zweiten Weltkrieg*. In: Müller, R.-D. (Hrsg.) (2008): *Das Deutsche Reich und der Zweite Weltkrieg. Band 10: Der Zusammenbruch des Deutschen Reiches 1945. Halbband 2: Die Folgen des Zweiten Weltkrieges*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Nöth, W. (2020): *Der Zusammenhang von Text und Bild*. In: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) (Originally published 2000, Vol. 16/1). De Gruyter, S. 489-496.

Packard, S.; Rauscher, A.; Sina V.; Thon, J.-N.; Wilde, L. R. A.; Wildfeuer, J. (2019): *Comicanalyse. Eine Einführung*. Springer Verlag.

Paefgen, E. (2006): *Einführung in die Literaturdidaktik*. 2. akt. u. erw. Auflage. J.B. Metzler.

Parlament Österreich (2023): *Was macht zivilen Ungehorsam aus?* <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rlw/Was-macht-zivilen-Ungehorsam-aus>

Peters, M. & Peters, J. (2021): *Philosophieren mit Comics und Graphic Novels*. Meiner.

Prinz, C. (2015): *Die „Rote Kapelle“*. In: Deutsches Historisches Museum. Berlin. URL: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/widerstand-im-zweiten-weltkrieg/rote-kapelle.html>

Schleicher, R. (2017): *Intermedialität im Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. In: Info DaF: Informationen Deutsch als Fremdsprache Vol. 44 (6). S. 712-722.

Schmidt, A. & Badel, D. (2021): *Der Hitlergruß – eine „unheilvolle Geste“ als massenhafte Praxis beim Reichsparteitag*. <https://museen.nuernberg.de/dokuzentrum/sammlung/ans-licht-geholt/vad/schild-hitlergruss>

Schmid, S. (2013): *Deutscher Bundestag - Das Recht auf Widerstand zum Schutz der Verfassung*. Deutscher Bundestag. https://www.bundestag.de/webarchiv/textarchiv/2013/47878421_kw50_grundgesetz_20-214054

Schmitz, U. (2011): *Sehflächenforschung. Eine Einführung*. In: Diekmannshenke H.; Klemm M.; Stöckl H. (Hrsg.): *Bildlinguistik*. Erich Schmidt Verlag. S. 23-42.

Schummer, T. & Jokisch (2022): *Der graphische Historienroman zur Thematisierung des Nationalsozialismus im Literaturunterricht?* In: Bernhardt, S. & Standke, J. (Hrsg.) (2022): *Historisches Erzählen in der Gegenwartsliteratur. Positionen der germanistischen Literaturdidaktik*. transcript Verlag. S. 87-110.

Scriba, A. (2015): *Alltagsleben*. <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/alltagsleben.html>

Sierra, M. (2024): *The Roma and the Holocaust. The Romani Genocide under Nazism*. Bloomsbury Publishing.

Sigel, R. (2020): *Das Schicksal der europäischen Roma und Sinti während des Holocaust – Didaktische Materialien zur Thematisierung des nationalsozialistischen Völkermords in schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen*. *Bildung und Erziehung* 73(3), 296-300. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.3.296>

Spinner, Kaspar H. (2022): *Literarisches Lernen*. Reclams Universal-Bibliothek.

Süssmuth, R. (2002): *Geleitwort*. In: Jellonnek, B. & Lautmann, R. (2002): *Nationalsozialistischer Terror gegen Homosexuelle. Verdrängt und ungesühnt*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 9-11.

Stanczyk, E. (2018): *Introduction*. In: *Journal of Modern Jewish Studies*, 17(1), 1. <https://doi.org/10.1080/14725886.2017.1380975>.

Stöckl, H. (2011): *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz*. Diekmannshenke H.; Klemm M.; Stöckl H. (Hrsg.): *Bildlinguistik*. Erich Schmidt Verlag.

Struck, B. (2015). *Die „Weiße Rose“* <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/widerstand-im-zweiten-weltkrieg/die-weisse-rose.html>

Tomaselli, E. (2023): *„Pirls“-Studie: Jedes fünfte Kind in Österreich hat Probleme beim Lesen*. In: DerStandard Online. <https://www.derstandard.at/story/2000146458792/pirls-studie-jedes-fuenfte-kind-in-oesterreich-hat-probleme-beim>

Tracy, R. (2023): *Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Lebensverlauf*. In: Becker-Mrotzek, M.; Gogolin, I.; Roth, H.-J.; Stanat, P. (Hrsg.) (2023): *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Waxmann. S. 57-82.

Tuchel, J. & Albert, J. (2016): Widerstand gegen den Nationalsozialismus. *Informationen Zur Politischen Bildung*. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/BPB_593-16_IzpB%20330_%20Widerstand%20im%20NS_barrierefrei_Neuneu.pdf

Vogel, T. (2015): Widerstand gegen den Nationalsozialismus. *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/der-zweite-weltkrieg/199412/widerstand-gegen-den-nationalsozialismus/>

Weißer Rose Stiftung e.V. (o.D.): *Widerstandsgruppe Weiße Rose*. <https://www.weisse-rose-stiftung.de/widerstandsgruppe-weisse-rose/>

Wiener Bildungsserver (o.D.): *Mediendidaktik*. lehrerweb.wien <https://lehrerweb.wien/wissen/medienpaedagogik/mediendidaktik>.