

Gernot Howanitz, Universität Innsbruck, Österreich

Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics?

Der Comic als hochschuldidaktische Intervention auf dem Weg zu den “multiliteracies”

This article shows how comics can be used in university seminars on literature to strengthen students’ competencies in relation to the so-called “multiliteracies”. This concept was developed by the New London Group (1996) and proposes a multimodal approach, while at the same time drawing attention to socio-political contexts and inter- or transcultural issues – and has often been reduced to a mere media perspective, especially in the field of literature didactics and comics. By contrast, I aim to take up the original concept of “multiliteracies” and – enhanced by Jens Schröter’s theory (2008) of the “primordial-intermedial network” – to use selected Czech comics to show how reading them can open up a new view of literary texts and, ultimately, of languages and cultures in their entirety.

Keywords: graphic novel, higher education didactics, didactics of literature, multiliteracies, Czech comics

1. Einleitung

1996 schlägt die New London Group, eine Gruppe von zehn Didaktiker*innen, den Begriff der “multiliteracies” vor und wendet sich damit gegen eine „traditionelle“ Pädagogik, die ihrer Meinung nach zu sehr auf einer monolithischen Vorstellung einer nationalen (Leit-)Kultur beruht (The New London Group, 1996, 61).¹ Dieser traditionellen Pädagogik möchte sie eine offene, sprachlich, kulturell und medial diverse Pädagogik entgegensetzen, die die globalisierte Realität am Ende des 20. Jahrhunderts abbildet. Dabei fließen erste Erfahrungen im Umgang

¹ Ich möchte mich bei Caroline Bader und Dr. Ornella Kraemer dafür bedanken, dass sie mich anlässlich eines gemeinsamen Vortrags im Rahmen der Innsbrucker Ringvorlesung „Doing Fach.Didaktik“ im Winter 2022 dazu angeregt haben, über die didaktischen Implikationen des Einsatzes von Comics in der universitären Lehre nachzudenken.



mit dem damals fünf Jahre alten *World Wide Web* ein, was die Aufmerksamkeit verstärkt auf Formen wie Hyper- und Multimedia lenkt (ibid., 1996, 64). Formuliert wird ein "twin goal of access and critical engagement" – die "multiliteracies" beschreiben demnach nicht nur den kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Zeichensystemen, sondern reflektieren auch den soziopolitischen Kontext der jeweiligen Rezeption (ibid., 1996, 67). Ziel ist sowohl ein gesellschaftlich engagiertes Leben als auch beruflicher Erfolg (ibid., 1996, 60). Letzteres ist durchaus zu hinterfragen, was die New London Group gleich selbst erledigt hat (ibid., 1996, 65–66).

Der Text der *New London Group* ist ein vielzitiertes, allerdings fällt auf, dass dabei häufig das multimodale Element der Theorie in den Vordergrund gespielt wird, während andere von der Gruppe aufgeworfene Aspekte vernachlässigt werden. Der vorliegende Beitrag setzt genau an diesem Punkt an. Ziel ist, das Lesen im besten Verständnis der "multiliteracies" als "critical, social, practice" (Mills, 2009, 105) zurückzubringen und gleichzeitig die multimodalen Implikationen des Begriffs nicht zu vernachlässigen. Als Material wird auf Graphic Novels zurückgegriffen, weil sie – wie noch zu zeigen sein wird – kraft ihrer Zwischenposition zwischen Textuellem und Visuellem immer wieder als typische Beispiele für "multiliteracies" herhalten müssen. Darüber hinaus entfalten sie das geforderte gesellschafts- und kulturkritische Potential. Dies zeigen auch die für den vorliegenden Beitrag als Beispiele ausgewählten tschechischen Comics, anhand derer "multiliteracies" zwischen Tschechisch und Deutsch, zwischen kakanischen, sozialistischen und europäischen Identitäten, zwischen Literatur und Comics trainiert werden können.

Der vorliegende Beitrag fasst zunächst den Forschungsdiskurs über "multiliteracies" im Kontext von Comics zusammen. Anschließend nähert er sich der Graphic Novel und auch der Literatur über Jens Schröters (2008) Theorie des „ur-intermedialen Netzwerks“, weil diese meiner Meinung nach eine ideale Ergänzung der "multiliteracies" darstellt. Abschließend wird darauf eingegangen, wie diese medialen Überlegungen als Teil der viel breiter gedachten "multiliteracies" in Literaturseminaren eingesetzt werden können. Dabei möchte ich zeigen, wie der Einsatz von Graphic Novels und Comics als hochschuldidaktische Intervention beinahe ‚von selbst‘ hinführt zur Förderung von "multiliteracies" im ursprünglichen, d.h. auch sozialen Sinn.

2. Comics und „multiliteracies“

Wie bereits erwähnt, bleibt heute vom Konzept der „multiliteracies“ im Forschungsdiskurs häufig wenig über – auch oder gerade dann, wenn von Comics die Rede ist. So verweist die Anglistin Maria Eisenmann in ihrem Aufsatz „Die Förderung visueller Kompetenz durch den Comic“ auf die New London Group: Der Begriff der „multiliteracies“ beschreibe die Fähigkeit „mit nichtlinearen Texten, mit visuellen oder hybriden Kodierungen in mehr als einem semiotischen System umzugehen“ (Eisenmann, 2022, 61). Der Ausbau „visueller Kompetenz“ würde, so Eisenmann weiter, den ‚traditionellen‘, das heißt, literaturbasierten Sprachunterricht aufwerten. Sie ist überzeugt davon, dass

das Verlassen des festen Bodens literarischen Lernens als rein verbales Texterlebnis [...] ein lohnendes, wenn auch herausforderndes Unterfangen sein [kann], bei dem Comics nicht nur die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden erweitern, sondern auch die [multimodalen] Anforderungen des Lehrplans erfüllen (ibid., 62).

Hier werden die „multiliteracies“ beispielhaft als Lesekompetenz und visuelle Kompetenz gedeutet. Dieses rein auf die Medienoberfläche bezogene Verständnis lässt allerdings das kritische Potential, das dieser Begriff insbesondere in Bezug auf Verkörperung, Identitätskonzepte und den gesellschaftlichen Kontext der Medienrezeption entfalten könnte, ungenutzt. Dies ist ein gängiges Problem: Gloria Jacobs (2013, 271) beschreibt, wie die „multiliteracies“ in den letzten zehn Jahren vor allem als Synonym des Einsatzes digitaler Technologien und popkultureller Beispiele im Unterricht verwendet worden sind.

Neben dieser Kritik an den verschiedenen aktuellen Umdeutungen der „multiliteracies“ finden sich auch kritische Anmerkungen zum ursprünglichen Konzept. Kathy Mills (2009, 110) etwa führt aus, es eigne sich nicht dafür, bestehende Ungleichheiten und Machtdynamiken bei den Schülerinnen und Schülern zu überwinden. Kevin Leander und Gail Boldt wiederum weisen darauf hin, dass die New London Group selbst zwar Verkörperungspraktiken erwähnt, in ihrem Verständnis der „multiliteracies“ aber textbasiert bleibt. Am Beispiel des fiktiven Zehnjährigen Lee, der den ganzen Tag Mangas liest, zeigen Leander und Boldt dann die „literacy-related activity not as projected toward some textual end point but as living its life in the ongoing present“ (Leander & Boldt, 2013, 22). Ihrer Meinung nach sei auch das pädagogische Konzept der „multiliteracies“ mangelhaft, weil der Vorschlag der New London Group zu viel auf die Leitung der Lehrperson vertraue und zu wenig auf experimentelle und spielerische Elemente setze (Leander

& Boldt, 2013, 43). Der vorliegende Beitrag wird beim Formulieren seines didaktischen Konzepts auch diese Kritikpunkte mit einbeziehen.

Um dieses Konzept formulieren zu können, sollen zunächst beispielhaft die intermedialen, interkulturellen und personellen Verflechtungen ausgewählter tschechischer Comics analysiert werden: die vom tschechischen Schriftsteller Jaroslav Rudiš gemeinsam mit dem Zeichner Jaromír Švejdlík erschaffene Trilogie *Alois Nebel* (Rudiš & Švejdlík, 2011), Švejdlíks Adaption von Kafkas Roman *Das Schloss* (Švejdlík & Mairowitz, 2013) sowie die von Rudiš und dem österreichischen Zeichner Nicolas Mahler gestaltete Graphic Novel *Nachtgestalten / Noční chodci* (Rudiš & Mahler, 2022).



Abbildung 1: Die Cover der drei analysierten Graphic Novels *Alois Nebel* (Rudiš & Švejdlík, 2011), *Zámek* (Švejdlík und Mairowitz, 2013) und *Noční chodci* (Rudiš & Mahler, 2022)

Die Auswahl mag zunächst willkürlich erscheinen, wurde aber mit Bedacht gewählt. Eine gewisse Ähnlichkeit ergibt sich schon bei den Titelbildern (siehe Abb. 1). *Alois Nebel* spielt im tschechisch-deutschen Grenzgebiet und reflektiert die tschechoslowakische Identitätssuche in der Zeit von 1945 bis 1989: Alois Nebel, die Titelfigur, ist ein Bahnwärter nahe der deutschen Grenze, der, obwohl 1948 geboren, ständig Visionen aus dem 2. Weltkrieg hat (Hagemann & Howanitz, 2021, 413). Jaroslav Rudiš, der für die Geschichte verantwortlich zeichnet, orientiert sich in letzter Zeit verstärkt am deutschsprachigen Buchmarkt, wie sein auf Deutsch geschriebener Roman *Winterbergs letzte Reise* (2019) zeigt. In diesem Zusammenhang verwundert nicht, dass er mit *Noční chodci* auch eine Kooperation mit dem österreichischen Comiczeichner Nicolas Mahler eingegangen ist. Mahler seinerseits hat unter anderem Bernhard-, Musil- und Joyce-Adaptionen umgesetzt (u.a. Mahler, 2011). Jaromír Švejdlík veröffentlicht mit *Zámek*

schließlich ebenfalls eine Literaturadaption, nämlich eine Graphic Novel, die auf dem Roman *Das Schloss* des Prager deutschen Autors Franz Kafka basiert. In diesem spezifisch tschechisch-deutsch-österreichischen Comic-Universum fließen nicht nur mediale, sondern auch sprachliche und nationale Grenzen ineinander. Deshalb können die genannten Graphic Novels den Wert der "multiliteracies" im Kontext universitärer Literaturseminare veranschaulichen.

3. Mediale Irrungen und Wirrungen

Die "multiliteracies" waren immer schon multimodal gedacht. So verweist die New London Group auf folgende sechs Modalitäten: "Linguistic Meaning, Visual Meaning, Audio Meaning, Gestural Meaning, Spatial Meaning and the Multimodal patterns of meaning that relate the first five modes of meaning to each other" (The New London Group, 1996, 65). Ob sich die einzelnen "patterns of meaning" so einfach voneinander abgrenzen lassen? Der Medienkulturwissenschaftler Jens Schröter würde dies verneinen:

Klar definierte, stabilisierte Monomedien werden diskursiv aus einem heterogenen Netzwerk [...] von technischen Verfahren, Institutionen, Programmen, Diskursen [...], formale[n] Strategien, Autorenfiguren, Praktiken etc. je nach bestimmten strategischen Zwecken ‚herausgeschnitten‘. [...] Scheinbar so stabile Medien wie ‚die Fotografie‘ wären strategisch bedingte ‚Punktualisierungen‘ solcher Netzwerke. (Schröter, 2008, 594)

In Schröters Theorie werden Medien als Konstrukte entlarvt, und zwar als *temporäre* Konstrukte, die spezifischen argumentativen Zwecken dienen. Medien gibt es nicht; sie werden vielmehr in spezifischen Kontexten neu erschaffen, indem einzelne mediale Eigenschaften, aber auch Menschen und Praktiken, deren Beziehungen zueinander das „ur-intermediale Netzwerk“ bilden, ausgewählt und dann zusammengespannt werden. Diese Perspektive hat – gerade hinsichtlich der "multiliteracies" – zwei Vorteile: Einerseits entfallen Abgrenzungs- und Definitionsprobleme, weil es „stabile Medien“ nicht gibt; andererseits betont Schröter die Bedeutung der beteiligten Personen und Praktiken. Letzteres wird gerade bei textzentrierten Betrachtungen gerne übersehen.

Welche einzelnen Elemente des „ur-intermedialen Netzwerks“ werden nun kombiniert, um die beiden Medien ‚Literatur‘ und ‚Comic‘ zu konstruieren? Die Antwort ergibt sich über den Umweg der Intermedialität. Zunächst unterscheidet Schröter (2008, 585) drei Formen der Intermedialität, nämlich die

synthetische, die transmediale und die transformational-ontologische Intermedialität. Comics entsprechen auf den ersten Blick der synthetischen Intermedialität, die Schröter (2008, 585) als ein „Zusammentreten verschiedener Medien bzw. verschiedener medialer Formen in einem institutionellen und/oder technischen Rahmen“ definiert. Im Falle der Comics haben wir in der Regel zwei mediale Formen, nämlich Text und Bild, in einem Rahmen – und zwar in jenem des gebundenen Buches. Im Unterschied dazu wird die Literatur im Allgemeinen als *ein* Medium wahrgenommen. Dies ist ein Irrtum, wie die transmediale Intermedialität nach Schröter zeigt. Mit diesem Begriff bezeichnet er „jene Strukturen oder Formen, die verschiedenen ‚Medien‘ in verschieden materialisierter Weise zur Verfügung stehen können“ (Schröter, 2008, 586). Die Tatsache, dass sowohl ein Comic als auch ein Roman eine Geschichte erzählen, eröffnet selbst für die vermeintlich monomediale Literatur einen intermedialen Raum. Narration ist etwas, das aus beiden Medien heraustritt; dass dadurch die Einzelmedien deutlicher sichtbar werden, dass sich Narration in den jeweiligen Medien entsprechend der technischen Bedingungen unterschiedlich realisiert und somit den Unterschied zwischen den Medien betont, das ist laut Schröter allerdings ein Fehlschluss. Vielmehr unterstreiche die Existenz transmedialer Elemente, wie brüchig der Status der vermeintlich monolithischen Medien ist (vgl. Schröter, 2008, 587). Dies soll im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele aus den bereits genannten tschechischen Comics verdeutlicht werden.



Abbildung 2: Die beiden letzten Seiten der Graphic Novel *Zámek* (Švejdlík & Mairowitz, 2013, 138–139)

Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics?

Das Ende der Graphic Novel *Zámek* zeigt, wie die letzten Sätze aus Kafkas Roman in kombinierter Bild- und Textform adaptiert worden sind (Abb. 2). Kafkas Roman ist bekannterweise unvollständig geblieben, der letzte Satz lautet: „Sie reichte K. die zitternde Hand und ließ ihn neben sich hinsetzen, mühselig sprach sie, man hatte Mühe, sie zu verstehen, aber was sie sagte ... [Ende des Manuskripts]“ (Kafka, 2008, 698, Herv. i. O.). Die Graphic Novel versucht nun, diesen Satz gleich doppelt umzusetzen: Das letzte Panel auf der linken Seite versinnbildlicht das „aber was sie sagte ...“ nicht ungeschickt als leere Sprechblase.² Gleichzeitig hat die Graphic Novel aber auch das Bedürfnis, das abrupte Ende zu erklären – wie im Übrigen die eben zitierte Kafka-Gesamtausgabe auch. Anders als der kleine Hinweis im Roman ist es in der Graphic Novel aber eine ganze Seite, die nicht nur den unabgeschlossenen Status des zugrundeliegenden Textes hervorhebt, sondern auch ganz offen auf das Medium ‚Literatur‘ – oder präziser: auf Kafkas Manuskript – verweist. Darunter ist die Erklärung „Kafkúv text končí zde“ [„Der Kafka-Text endet hier“] abgedruckt. Der Verweis auf das mediale Original ist hier trügerisch: Der letzte Satz des *Schlusses* ist zwar auf Deutsch und scheinbar in Handschrift geschrieben, allerdings wurde auf die ebenmäßigen Züge einer Computerschrift zurückgegriffen, die eben nicht mit Kafkas Handschrift identisch ist – und hier kippen wir wieder in das Medium des Comics zurück, wo ebenfalls eine Grundsatzdiskussion darüber existiert, ob Computerschriften das sogenannte „hand lettering“ ersetzen können bzw. dürfen. Zudem wurde Kafkas Satz umgebrochen – Literatur also ‚zerbrochen‘, um in das kreisrunde Panel hineinzu passen. Eine Illusion löst die andere ab: Das Publikum wird aus der Bildgeschichte gerissen und darauf hingewiesen, die Adaption eines literarischen Texts zu lesen; hier verwirklicht sich Schröters dritte Form der Intermedialität, nämlich die transformational-ontologische, bei der „ein Medium ein anderes repräsentiert“ (Schröter, 2008, 589, Herv. i. O.). Der Verweis auf die Literatur macht die Graphic Novel aber nicht zur Literatur, sondern baut in einem Akt postmoderner Medienreflexion die *Illusion* von Literatur auf – nur um diese sogleich zu dekonstruieren. Gezeigt wird die den Diskurs ordnende Hand des Autors – aber im Falle des *Schlusses* ist der Autor tot, und zwar nicht im Barthes’schen Sinne, sondern tatsächlich. Kafkas Freund Max Brod bringt den Text postum einigermaßen in Form, um ihn drucken zu können. Das graphisch Vage der Graphic Novel erweist sich hier als Hintertürchen – die gezeigte ‚generische‘, abstrahierte Hand könnte

² An dieser Stelle sei auf die Arbeiten Wolfgang Stadlers verwiesen, der sich nicht nur umfassend mit der *Pragmatik des Schweigens* beschäftigt (Stadler, 2010), sondern auch das Schweigen in Franz Kafkas *Verwandlung* analysiert hat (Stadler, 2005). Was ist Schweigen, wenn nicht eine leere Sprechblase?

schließlich auch jene Max Brods sein. Auf dieser einen letzten Seite denkt *Zámek* also nicht nur über sich selbst nach, sondern auch über das Wesen des Mediums ‚Literatur‘.



Abbildung 3: Rudiš und Švejdík diskutieren das Ende von *Alois Nebel* (Rudiš & Švejdík, 2011, III, 106): „Němý hätte sich ein Begräbnis verdient“ / Ich würde lieber auf eine Hochzeit gehen. Němý kommt sowieso noch einmal zurück.“ / „Ist das nicht ziemlich pathetisch?“ / „Du bist selber pathetisch“.

Weitere Beispiele für mediale Metareflexionen finden sich in den Graphic Novels *Alois Nebel* und *Noční chodci*. *Alois Nebel* hat zwei Enden, und in der Graphic Novel selber diskutieren der Autor Jaroslav Rudiš und der Zeichner Jaromír

Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics?

Švejdík, welches Ende sie bevorzugen (siehe Abb. 3).³ Das nichtvorhandene Ende von *Zámek* wird in *Alois Nebel* durch gleich zwei verschiedene Enden aufgefangen. Doch auch zu *Noční chodci* ergibt sich ein Anknüpfungspunkt: In *Alois Nebel* kommen Rudiš und Švejdík gerade aus dem Gasthaus, was an die beiden titelgebenden Kneipenbrüder der zehn Jahre später erschienenen Graphic Novel *Noční chodci* erinnert. Dort wiederum finden wir auf der letzten Seite ein Portrait des Zeichners Nicolas Mahler und des Autors Jaroslav Rudiš, die ihrerseits optisch an die nächtlichen Spaziergänger erinnern (Abb. 4). Als weitere verbindende Elemente zwischen *Noční chodci* und *Alois Nebel* fungieren Rudišs Markenzeichen Brille und Schopf, die über die verschiedenen Graphikstile hinweg erkennbar bleiben.



Abbildung 4: Mahler und Rudiš am Ende von *Noční chodci* (Rudiš & Mahler, 2022)

Weitere Gemeinsamkeiten ergeben sich in thematischer Hinsicht. Es sind immer wieder Fragen der Identität, die behandelt werden. In einem diesbezüglich aussagekräftigen Panel diskutieren die zwei namenlosen Protagonisten in *Noční*

³ Für eine erinnerungskulturelle Interpretation der beiden Enden *Alois Nebels* siehe Hagemann & Howanitz (2021, 421)

chodci tschechische Geschichte (Abb. 5): „Jedno, kdo nám vládne... Jestli Rakušáci, Němci, Rusáci, nebo my sami“ [„Es ist egal, wer uns regiert... Ob Österreicher, Deutsche, Russkis, oder wir selbst“]. Zunächst ist nicht klar, wie das Panel zu lesen ist. Impliziert es eine zeitliche Abfolge? Sind es eigentlich drei Panels, die zunächst berittene österreichische Soldaten, dann marschierende deutsche Soldaten und dann russische Panzer zeigen? Mit etwas Kenntnis der Prager Stadtgeographie lassen sich die Brücke der Legionen, die Karlsbrücke und die Mánes-Brücke identifizieren. Es ist somit kein zeitlicher Verlauf, sondern ein örtlicher: Wir gehen die Moldau stromabwärts von Süden nach Norden, während die Zeiten ineinanderfließen und k.u.k. Soldaten gleichzeitig mit der deutschen Wehrmacht und sowjetischen Panzern die Moldau kreuzen. Dabei gibt es im Übrigen keine Beziehung zwischen den dargestellten Brücken und den sie passierenden historischen Armeen, es kommt vielmehr zu einer Interferenz von an sich disparaten Zeiten und Orten. Die verfließenden Grenzen betreffen auch die beteiligten Nationen – die geschilderten Ereignisse stammen aus der tschechischen Geschichte, aber ließen sich ebenso der österreichischen zuschreiben und weisen auf eine gesamteuropäische Geschichte hin. Ein ähnliches zeitliches und örtliches Über- und Nebeneinander findet sich in *Alois Nebel*: Hier werden das Reichsprotektorat, die ČSSR und die Republik Tschechien durch ein Panel in Beziehung zueinander gesetzt und sowohl überzeitliche Kontinuität als auch eine gewisse Trivialisierung der Geschichte ausgedrückt (Hagemann & Howanitz, 2021, 424–425). Insgesamt ist *Alois Nebel* im Grenzgebiet angesiedelt, wie auch *Noční chodci* seltsam unbestimmt bleibt. Die Brücken lassen Prag erkennen, aber die zechenden Protagonisten könnten gleichzeitig Vertreter der österreichischen ‚Beisl‘-Kultur sein. Comics sind also nicht nur aus der Perspektive der Multimodalität, sondern auch aus jener der Inter- und Transkulturalität relevant.



Abbildung 5: Die beiden Protagonisten von *Noční chodci* diskutieren tschechische (österreichische? europäische?) Geschichte (Rudiš & Mahler, 2022)

Wie eben gezeigt wurde, überlappen sich in den analysierten Graphic Novels alle drei von Schröter genannten Formen der Intermedialität: Feststellbar sind sowohl synthetische als auch transmediale und transformational-ontologische Intermedialität. Die Graphic Novels verweisen damit auf mehr als ein einziges Medium. Gleichzeitig ist es schwierig, die beteiligten Medien konkret zu benennen: Handelt es sich um Text, Bild, Comic, Graphic Novel, Literatur, Roman oder Manuskript?⁴ Was alle Beispiele eint, ist eine intensive Medienreflexion, die den Status der Graphic Novel und ihr Verhältnis zur Literatur problematisiert. Daneben ergeben sich trotz aller (visuellen) Unterschiede weitere überraschende und offensichtlich ungeplante Querverbindungen, die sich nicht in den beteiligten Personen erschöpfen, sondern tiefgreifender sind und das monolithische Medium noch fragiler aussehen lassen. Es ist Schröter (2008, 590) also zuzustimmen, wenn er Medien als „temporäre Stabilisierungen“ versteht. Warum gibt es Medien an sich nicht? Weil sie in der Regel, so Schröter, sowohl transmediale Eigenschaften – wie etwa Narration – als auch technische Gegebenheiten – gedruckte Bücher – teilen, was die Grenzen zwischen den einzelnen Medien verschwimmen lässt. Andererseits kann ein einzelnes Medium in sich so vielfältig sein, dass es bei genauerer Betrachtung keinen Sinn ergibt, diese diversen Phänomene unter dem einzigen Label zusammenzufassen (Schröter, 2008, 592). Welche medialen Eigenschaften, Personen und Praktiken werden nun in diesen konkreten Beispielen aus dem „ur-intermedialen Netzwerk“ herausgeschnitten und zu temporären Medien zusammengebaut? Diese Frage kann helfen, dem komplexen Phänomen ‚Literatur‘ gerecht zu werden, indem im Literaturseminar literarische Texte, Graphic Novels, Filme etc. betrachtet werden. Damit können nicht nur neue Perspektiven auf literarische Texte vermittelt, sondern darüber hinaus Kompetenzen im Bereich der „multiliteracies“ aufgebaut werden.

4. „Multiliteracies“ im Literaturseminar

Die New London Group beschreibt zunächst, was „multiliteracies“ eigentlich sind (The New London Group, 1996, 73–82). Prinzipiell geht es ihr um den Umgang mit Diskursen, die sie mit dem ihrer Meinung nach neutraleren Begriff „Design“ zu fassen versucht (ibid., 1996, 74). „Available Designs“ sind bereits etablierte

⁴ Genau genommen ist hier auch der Film mit aufzunehmen. Die Verfilmung von *Alois Nebel* (R: Tomáš Luňák, CZ/D 2011) versucht nämlich, über das Verfahren der Rotoskopie an die Ästhetik der gedruckten Vorlage anzuschließen und leistet damit ihrerseits eine Medienreflexion.

Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics?

Diskurse, „Designing“ steht für die Interaktion mit diesen Diskursen, egal ob Lesen oder Schreiben, Reden oder Zuhören. Als „Redesigned“ wird schließlich das Ergebnis dieser Interaktion bezeichnet, welche weder einem exakten Reproduzieren der Ausgangsdiskurse noch einem individuellen Schöpfungsakt entspricht, sondern irgendwo zwischen diesen Extremen angesiedelt ist (ibid., 1996, 74–76). Hier betont die New London Group das Nebeneinander von Medien und Menschen; letztere rekonfigurierten im „Designing“, also in der Interaktion mit spezifischen Diskursen, nicht nur diese, sondern auch *sich selbst* neu:

Designing transforms knowledge in producing new constructions and representations of reality. Through their co-engagement in Designing, people transform their relations with each other, and so transform themselves. [...] Configurations of subjects, social relations, and knowledges are worked upon and transformed [...] in the process of Designing. (The New London Group, 1996, 76)

Genau in diesem Nebeneinander von Konstruktionen, medialen Eigenschaften, gesellschaftlichen Bedingtheiten und Akteur*innen schimmert Schröters „ur-intermediales Netzwerk“ durch. Mehr noch: Rufen wir uns die Argumentation der vorhergehenden Abschnitte dieses Beitrages in Erinnerung, so wird deutlich, dass die „multiliteracies“ letztlich in weiten Teilen mit dem „ur-intermedialen Netzwerk“ kongruent sind: Beide decken Formen der Intermedialität wie auch der Inter- und Transkulturalität ab, berücksichtigen technische Gegebenheiten und umfassen die beteiligten Akteur*innen – Schröter hat allerdings die didaktischen Implikationen seines Konzeptes nicht mitbedacht oder zumindest nicht ausgeführt. Eine explizite (Inter-)Medialitätstheorie formuliert die New London Group wiederum nur insofern, als sich die „available Designs“, also die Diskurse, aus sechs (eigentlich fünf plus eins) „Design elements“ zusammensetzen: Sprache, Visuelles, Ton, Gesten, Raum – und Multimodalität, die die anderen fünf Elemente (re-)kombiniert (The New London Group, 1996, 78). Diese Auffassung ist oberflächlich und analytisch zahnlos. Das hier vorgeschlagene Zusammendenken der beiden Konzepte hilft, die jeweiligen blinden Flecken in der Vorgehensweise zu kompensieren.

Wie können nun „multiliteracies“ im Unterricht berücksichtigt, wie können Comics im Literaturseminar miteinbezogen werden? Die New London Group schlägt vier grundlegende „pädagogische Komponenten“ vor: „situated practice“, „overt instruction“, „critical framing“ und „transformed practice“ (The New London Group, 1996, 88); das von Bill Cope und Mary Kalantzis durchgeführte Theorie-Update macht daraus „experiencing“, „conceptualizing“, „analyzing“ und „applying“ (Cope & Kalantzis, 2015, 4). Der erste Begriff, „situated

practice“, beschreibt den Ausgangspunkt, also Vorwissen, Motivation und Lebensumstände der Lernenden, aber auch die konkrete Lernsituation wie Lernumgebung, Zusammensetzung der Gruppe, etc. (The New London Group, 1996, 85). Konkret auf die Comics im Literaturseminar bezogen – dies betrifft im Allgemeinen die Beschäftigung mit Neuen Medien – ist die Ausgangslage erfahrungsgemäß sehr heterogen. Studierende, die bislang wenig Berührungspunkte mit dem Medium hatten, treffen auf glühende Comicleser*innen. Es geht dann darum, letztere zu motivieren, ihr oft extensives Vorwissen einzubringen, sich aus einer neuen, wissenschaftlichen Perspektive mit dem Medium auseinanderzusetzen und die Comic-Neulinge für das Medium zu begeistern.

Wie die New London Group immer wieder betont, ist eine Kommunikation auf Augenhöhe essentiell für das Gelingen der “multiliteracies“. Umgelegt auf ein Literaturseminar bedeutet das, dass die Lehrperson, die zunächst den Rahmen des Seminars vorgibt, ja vorgeben muss, didaktische Methoden auswählt und für ein entsprechendes Setting sorgt, das den Studierenden klar signalisiert, dass ihre Partizipation willkommen und für den Lernprozess zentral ist – und nicht extrinsisch motiviert wird. Die Lehrperson muss vielmehr von Anfang an klar kommunizieren, dass sie das Seminar gemeinsam mit den Studierenden gestalten möchte, und dies dann auch tatsächlich so handhaben. Die Moderationsmethode stellt in diesem Zusammenhang ein reichhaltiges Inventar zur Verfügung, um das Denken und Diskutieren in der Gruppe gemeinschaftlich zu gestalten (Gudjons, 1998; Klebert et al., 2002; Seifert, 2011). So bietet es sich an, zu Beginn des Semesters mit den Studierenden gemeinsam den Seminarplan zu gestalten, um deutlich zu machen, dass studentische Partizipation erwünscht ist und auch gelebt wird. Dafür ist es unter Umständen nötig, kurzfristig noch neue Inhalte in den Seminarplan aufzunehmen, was mit Mehraufwand verbunden ist. Bei einem geschickt gewählten Seminarthema, das in verschiedene Richtungen anschlussfähig ist, sollte dies aber gelingen. Ein Beispiel für ein Thema, das in verschiedene Richtungen entwickelt werden kann, ist das oben erwähnte tschechisch-deutsche Comicuniversum, das neben Fragen nach dem Medium auch Fragen nach Nation, Nationalliteratur, Geschichte, Erinnerungskultur oder Übersetzung erlaubt. Ein weiteres Beispiel für ein anschlussfähiges Thema ist das ukrainische Computerspiel *Metro 2033*, dessen mediale Bezüge zwischen Literatur, Film und Computerspielen ich an anderer Stelle herausgearbeitet habe (siehe Howanitz, 2012). Auch hier gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte, die die Studierenden aufgreifen können, und die der multimodal-transkulturellen Grundierung der “multiliteracies“ entspricht.

Die nächste Komponente, “overt instruction“, klingt zunächst nach traditionellem Frontalunterricht, allerdings versteht die New London Group darunter ein

dialogisches Miteinander zwischen Lehrperson und Studierenden, die durch "active interventions" der Lehrenden geprägt sind und als Ziel zunächst die Einführung in den Forschungsdiskurs und dann die Herausbildung eines eigenen Zugangs – bei der New London Group heißt es „Metasprache“ – hat. Dabei soll der herrschende (Forschungs-)Diskurs nicht perpetuiert, sondern zur Disposition gestellt werden (The New London Group, 1996, 88). In diesem Zusammenhang darf die Lehrperson nicht vergessen, dass sie im wahrsten Sinne des Wortes für den herrschenden Diskurs *steht* – und zwar am Katheder, am Pult, vor der Tafel – und deshalb herausgefordert werden soll und muss.

Für das konkrete Beispiel des Literaturseminars werden Analysen einzelner Comics zunächst ohne Sekundärliteratur vorgenommen; hier kann sowohl – so vorhanden – auf die eigene Lektürepraxis von Comics als auch auf das Wissen um ‚traditionell‘ literaturwissenschaftliche Analyseansätze zurückgegriffen werden. Im nächsten Schritt werden dann verschiedene theoretische Ansätze kontrastiert und auf ihre Widersprüchlichkeit abgeklopft, beispielsweise Erwin Panofskys bildwissenschaftlicher Zugang mit Scott McClouds comic-zentrierter (gezeichneter!) Herangehensweise. Aus der Gegenüberstellung dieser beiden Theorien mit der ersten selbstständigen und ungeleiteten Analyse ergibt sich eine Reihe relevanter Fragen: Muss Comictheorie gezeichnet sein? Muss man selber Comics zeichnen? Selber Comics lesen? Für Fragen, die das Mediale betreffen, kann auch Schröters Theorie eingeführt und diskutiert werden. Auf diese Weise bauen die Studierenden Schritt für Schritt und Puzzleteil für Puzzleteil ihre persönliche Comictheorie, ihre eigene Metasprache zusammen.

Im nächsten Schritt, "Critical Framing", gilt es, das Gelernte zu kontextualisieren und herauszufordern (The New London Group, 1996, 86). Ohne explizit auf den russischen Formalismus zu verweisen, fordert die New London Group, das Gelernte zu „verfremden“ ("make strange again"), um die jeweiligen Kontexte – Traditionen des Fachs, der kulturelle und soziale Hintergrund sowohl der Lernenden als auch des Seminarthemas, politische Implikationen, etc. – offenzulegen, was dann die kreative Rekombination des bisher Geleisteten erlaubt (ibid., 1996, 86). Dabei emanzipieren sich die Studierenden, indem sie sich zunächst als Teil eines fachlichen Diskurses begreifen, etwas Abstand gewinnen und schließlich ein Stück weit daraus auszubrechen (ibid., 1996, 87).

Im Falle der Comics sind diesbezüglich drei Perspektiven verfolgenswert, nämlich jene auf den medialen Kontext und konkreter jene auf die Literatur, sowie jene auf den kulturellen Kontext. Dabei kann ein Medium aus der Perspektive eines anderen betrachtet werden, etwa die Graphic Novel aus der Sicht der Literatur oder vice versa. Auch das Hineindenken in transkulturelle Prozesse sowie kulturspezifische Perspektiven auf allgemeinere Phänomene ergeben sich hier; ebenso

die Erkenntnis, wie seltsam das Konzept der Nationalphilologie im Grunde ist, weil das einzige – zugegebenermaßen pragmatische – Kriterium die jeweils verwendete Sprache ist. Klar: Ganz ohne domänenspezifisches Wissen kann ein Diskurs nicht funktionieren, aber dass die universitäre Trennung der Literaturwissenschaft entlang sprachlicher Grenzen – mit der Komparatistik als ‚Joker‘ – willfährig akzeptiert wird, macht doch nachdenklich. Neben inhaltlichen Fragen kann also auch die Fachtradition mitreflektiert werden. Dies betrifft auch Fragen wie etwa: Warum haben Neue Medien bislang wenig Einzug in universitäre Seminare und Forschungsprojekte gehalten? Muss ein ‚hippes‘, ‚unliterarisches‘ Thema umgekehrt nicht als Anbiederung an die Studierenden problematisiert werden, die die im Hintergrund wirkenden konservativen Forschungsdiskurse verschleiert?

„Transformed Practice“ steht schließlich für die Anwendung – im Rückgriff auf die „Situated Practice“ setzen die Studierenden die erlernten Kenntnisse um und übertragen diese auf neue Felder. Dabei hinterfragen sie den Transferprozess ebenso wie auch das Lernen selbst (The New London Group, 1996, 87). Im Transfer auf andere Felder können die Studierenden ihre eigene Rolle in Bezug auf den Lerninhalt reflektieren und bewusst Perspektiven einnehmen, die nicht dem eigenen Standpunkt entsprechen – Ziel der „Transformed Practices“ ist letztlich, unterschiedliche Positionen einander gegenüberzustellen, sie zu integrieren und schließlich eine produktive Reibung zwischen ihnen herbeizuführen.

Mögliche Zielpunkte der „Transformed Practice“ in Bezug auf die Comics sind die wissenschaftlich fundierte Analyse, aber auch künstlerische Prozesse wie eine sprachliche oder mediale Übersetzung des Materials: ein Austausch der Panelreihenfolge oder einzelner Sprechblasen, neue Texte, graphische Interventionen (Farbe zu Schwarzweiß) und komplexe Auseinandersetzungen etwa in Form von „Fan art“ oder der Medienwechsel von Roman zur Graphic Novel oder zum Videoclip – in einem Video können Studierende den Medienwechsel im wahrsten Sinne des Wortes *verkörpern*. Probleme bei der Umsetzung werden in diesem Prozess idealerweise als Forschungsergebnis gekennzeichnet, immerhin ergibt sich hier die von der New London Group gewünschte „Reibung“ zwischen den Medien oder den Kulturen, etwa wenn sich ein Wort oder ein Bild eben nicht widerstandslos übersetzen lässt.

Die Arbeit an den „multiliteracies“ entspricht offenkundig vielen kleinen Schritten in unterschiedlichste Richtungen. Eine ‚traditionelle‘ monolithische Seminararbeit wird der Prozesshaftigkeit des Vorgehens nur eingeschränkt gerecht. Es ist vielmehr angezeigt, die einzelnen (Teil-)Ergebnisse in Form eines Portfolios zu sammeln, das neben der konkreten wissenschaftlichen und kreativen Arbeit auch eine Reflexion des eigenen Lernfortschrittes umfasst, etwa unter dem Titel

„Wie hat sich nach dem Seminar mein Blick auf Literatur verändert?“. Auf diese Weise haben die Studierenden mediale und kulturelle Eigenheiten der besprochenen Comics und deren Verhältnis zur Literatur reflektiert, sind selbst künstlerisch und wissenschaftlich tätig geworden, haben eigene Thesen formuliert und Forschungsdiskurse nicht nur kennengelernt, sondern aktiv gestaltet. Idealerweise haben sie zudem auch über die diskursive Praxis ‚Literaturseminar‘ und nicht zuletzt über das System ‚Universität‘ nachgedacht.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, wie Graphic Novels in einem Literaturseminar eingesetzt werden können, um die Studierenden für „multiliteracies“ zu sensibilisieren und entsprechende Kompetenzen auszubilden. Dabei wird das kritische Potential dieses Zugangs reaktiviert, nachdem in den letzten Jahren im Zusammenhang mit den „multiliteracies“ vor allem multimodale Fragestellungen im Vordergrund standen. Paradoxerweise weisen diese gerade in ihrer medientheoretischen Argumentation analytische Schwächen auf, die durch den Rückgriff auf Schröters „ur-intermediales Netzwerk“ aufgefangen werden. Bei Schröter wiederum fehlt der didaktische Rahmen völlig, was schade ist, weil sich das „ur-intermediale Netzwerk“ dank seiner Anschaulichkeit gerade auch in der Lehre gut einsetzen lässt. Die hier vorgeschlagene Überlagerung der beiden Konzepte schärft einerseits die Sinne dafür, was die New London Group und Schröter jeweils ‚vergessen‘ haben, andererseits wird dieses ‚Vergessen‘ gleichzeitig in der Tradition der „Transformed Practice“ kompensiert. So ist auch die Frage im Titel – Lesen wir Literatur, oder lesen wir Comics? – zu verstehen. Vordergründig nimmt sie mediale Fragen in den Blick – Ist das Literatur, oder ist das ein Comic? Sie richtet sich aber auch als Einladung an die Studierenden: Wollt ihr Literatur lesen, oder wollt ihr Comics lesen? Eine solche Beteiligung und Ausrichtung auf die Zielgruppe ist gewiss aufwändig und nicht immer einfach, muss aber im Sinne partizipativer Formen – der ursprünglichen Idee der „multiliteracies“ – auf jeden Fall mitgedacht werden. Eine entsprechende Themenwahl, ein auf Gleichwertigkeit und Partizipation beruhendes didaktisches Konzept, darauf abgestimmte Lehr- und Lernmethoden sowie die ständige Herausforderung der theoretischen Positionen und des universitären Systems können dann als Einladung zu einem lustvollen Sich-Vertraut-Machen mit den jeweiligen Forschungsdiskursen verstanden werden. Ja, das klingt sehr poststrukturalistisch und wirkt deshalb vielleicht etwas altbacken – aber vielleicht schaffen wir Lehrenden es unsererseits, die Einladung der „multiliteracies“ anzunehmen und unsere Vorstellungen von

Lehre, die in der universitären Praxis, bei Berufungsverfahren und in vielen Fächerkulturen leider oft einen geringen Stellenwert besitzt, lustvoll zu dekonstruieren.

Literatur

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Hrsg.), *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design* (1–36). Palgrave Macmillan.
- Eisenmann, M. (2022). Die Förderung visuelle Kompetenz durch Comics. In H. Ammerer & M. Opolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (57–78). Waxmann.
- Gudjons, H. (Hrsg.) (1998). *Die Moderationsmethode in Schule und Unterricht*. Bergmann + Helbig.
- Hagemann, M. & Howanitz, G. (2021). Bridging the Gaps: The Poetics of Postmemory in the Czech Graphic Novel Alois Nebel. In M. Schwartz, N. Weller & H. Winkel (Hrsg.), *After Memory: World War II in Contemporary Eastern European Literatures* (409–428). De Gruyter.
- Howanitz, G. (2012). ‚Metro 2033‘ – More Than a Cinegame?. *Digital Icons: Studies in Russian, Eurasian and Central European New Media*, 8, 97–116.
- Jacobs, G.E. (2013). Reimagining Multiliteracies: A Response to Leander and Boldt. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(4), 270–273.
- Kafka, F. (2008). Das Schloß. In F. Kafka, *Sämtliche Werke* (435–738). Suhrkamp.
- Klebert, K, Schrader, E. & Straub, W.G. (2002). *Moderationsmethode. Das Standardwerk*. Windmühle.
- Leander, K. & Boldt, G. (2013). Rereading “A Pedagogy of Multiliteracies”: Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46.
- Mahler, N. (2011). *Thomas Bernhard: Alte Meister*. Suhrkamp.
- Mills, K.A. (2009). Multiliteracies: Interrogating Competing Discourses. *Language and Education*, 23(2), 103–116.
- Rudiš, J. & Mahler, N. (2022). *Noční chodci*. Labyrint.
- Rudiš, J. & Švejčík, J. (2011). *Alois Nebel*. Labyrint.
- Schröter, J. (2008). Das ur-intermediale Netzwerk und die (Neu-) Erfindung des Mediums im (Digitalen) Modernismus. Ein Versuch. In J. Paech & J. Schröter (Hrsg.), *Intermedialität analog/digital. Theorien – Methoden – Analysen* (579–601). München.
- Seifert, J. W. (Hrsg.) (2011). *Visualisieren Präsentieren Moderieren. Der Klassiker*. Gabal.
- Stadler, W. (2005). Schweigen in Text und Film am Beispiel von F. Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“. In C. Engel & R. Lewicki (Hrsg.), *Interkulturalität – Interkulturowość. Slawistische Fallstudien – Studia Slawistyczne* (125–146). Innsbruck University Press.
- Stadler, W. (2010). *Pragmatik des Schweigens. Schweigeakte, Schweigephasen und handlungsbegleitendes Schweigen im Russischen*. Lang.
- Švejčík, J. & Mairowitz, D.Z. (2013). *Zámek*. Labyrint.

Lesen wir Literatur oder lesen wir Comics?

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92