

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/334573503>

Reading Panels. Zum performativen Potential multimodaler Texte

Article · July 2019

CITATIONS
0

READS
46

1 author:



Carolin Führer
University of Tuebingen

38 PUBLICATIONS 23 CITATIONS

SEE PROFILE

Carolin Führer

Reading Panels

Zum performativen Potential multimodaler Texte

Einen Comic szenisch lesen? Auf den ersten Blick scheint dies eine einfache Anforderung zu sein, da aufgrund der Bilder die Inszenierung bereits durch den Gegenstand selbst vorgegeben wird. Dementgegen reflektiert der Beitrag zunächst theoretisch – in Abgrenzung zu rein schriftbasierten Texten –, worin die Herausforderungen und Besonderheiten der impliziten, mentalen und performativen Inszenierung eines multimodalen Textes liegen können. In einem zweiten Teil geht er dann auf die Unterrichtspraxis ein, wie die Leseinszenierung eines Comics 1. im Rahmen literarästhetischen Lernens, 2. als Instrument der Lese- und Bildkompetenzförderung und 3. zur spielerischen Auseinandersetzung mit der spezifischen Materialität von Texten und Bildern didaktisch unterschiedlich modelliert werden kann.

Bedeutungen werden nicht zuletzt seit der Digitalisierung neben der Schrift auch über andere semiotische Modi wie Bilder, Filme, Animationen, Audiomaterial etc. festgehalten und verstanden. Performativen Praktiken zu derartigen Texten wird – über die Primarstufendidaktik hinaus – bisher jedoch nur wenig Interesse entgegengebracht. Zudem werden im deutschsprachigen Raum zur Erschließung der hier – im Anschluss an Serafini (2011) und Bucher (2011) – als multimodal bezeichneten Texte im Wesentlichen solche kognitiven Lesestrategien vermittelt, die auch zur Steigerung des Textverständnisses konventioneller, linear strukturierter Texte empfohlen werden. Comics als eher printbasierte (alte) Variante dieser Kommunikationsform eignen sich hervorragend, um auf die Spezifik des Lesens Text-Bild-

CAROLIN FÜHRER ist akademische Rätin für Literaturdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal.
E-Mail: fuehrer@uni-wuppertal.de

kombinierender digitaler Medien vorzubereiten, die Antizipation von Text und Bild zu fördern; ihr starkes emotionales Wirkungspotenzial verlangt zudem nach einer performativen Umsetzung.

Beim Format der Reading Panels handelt es sich nun um eine szenische Lesung von Comics. Als kommerzielles Format zur Präsentation von Comic-Neuerscheinungen entwickelt, bietet diese Performanz von Comics bisher nicht erkanntes didaktisches Potential – weit über (lese-)motivatorische Aspekte hinaus. Neben dem Ausbau intermedialer Rezeptionskompetenzen ist eine mediale Reflexionsfähigkeit vonnöten, die sich in einer produktiven Integration verschiedener medialer Elemente äußert. So bedarf es der Bildung einer Kleingruppe, die in verteilten Rollen liest, einer Auswahl an Bildfolgen aus dem Comic, die an die Wand projiziert werden und die Lesung begleiten, sowie der Unterstützung durch eine passende und zugleich abwechslungsreiche Sound- und Lichtkulisse. Gegenüber einer klassischen Buchpräsentation bzw. -lesung bietet diese performative Praxis deutlich mehr Differenzierungsmöglichkeiten für heterogene Lerngruppen. Das Format der Reading Panels soll daher im folgenden Beitrag exemplarisch in Hinblick auf eine mögliche theoretische Neubewertung des Verhältnisses von Lesen und Inszenieren im Bereich multimodaler Texte und unterrichtspraktischer Realisierungen reflektiert werden.

1. Theoretische Grundlagen

1.1 Implizite und mentale Inszenierung eines Bild-Text-Verbundes

Die Arbeit an einer szenischen Lesung setzt nicht erst *nach* der Lektüre des Comics ein. Aus der Perspektive der Inszenierung kann ein Gegensatz zwischen Lesen und Performanz kaum ausgemacht werden, daher sollen im Folgenden *vor* der Frage nach der »eigentlichen« Inszenierung im Unterricht die durch Text und Bild vorgegebenen (= implizite Inszenierung) und die durch die Rezipientin bzw. den Rezipienten geschaffenen Lesemodalitäten (= mentale Inszenierung) in den Blick genommen werden.

Auf den ersten Blick scheint eine Comic-Aufführung eine Leichtigkeit zu sein, da aufgrund der Bilder quasi ein performativer Gegenstand vorliegt – die Inszenierung wird bereits durch den Gegenstand selbst vorgegeben (= implizite Inszenierung). Die Erkenntnisse der visual literacy-Forschung (vgl. u. a. Dehn 2008) lassen die damit verbundene Vorstellung, Bilder ließen zu wenig Raum für eine mentale Inszenierung, jedoch nicht zu. Auch der Gedanke, dass Text-Bild-Kombinationen leichter zu lesen sind als schriftsprachliche Texte, ist ein wirkungsmächtiges und lektürelenkendes (Vor-)Urteil.

So attestieren Schülerinnen und Schüler in der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe Bildern zwar einerseits eine positive Wirkung im Bereich Kognition und Motivation, andererseits betrachten sie die Bilder nur kurz und integrieren diese nicht geregelt in den Leseprozess (vgl. Kist 2016, S. 379). Diese kleine Umfrage zu erzähltextbegleitenden Bildern deutet bereits an, dass Schülerinnen und Schüler (sowie

oftmals auch Lehrende) Bildern oft wenig imaginatives Potential zugestehen und zu wenig darüber wissen, was Bild-Text-Kombinationen leisten und wie diese erlesen und erarbeitet werden können.

Die Besonderheit des Lesens (und Sehens) multimodaler Texte gegenüber dem konventionellen Textverstehen besteht nun vor allem darin, dass die Rezeptions-oberfläche nicht ausschließlich durch die sequentielle Ordnung der Zeichen hergestellt, sondern parallel dazu räumlich konstruiert werden muss (vgl. Bucher 2011). So ergeben sich in multimodalen Texten aus der Kombination von Schrift und Bild Leerstellen, Mehrdeutigkeiten und/oder Divergenzen innerhalb bzw. zwischen Text und Bild, in denen der Verstehensprozess eine subjektive Ordnung durch die RezipientInnen zwingend impliziert. Im Vergleich zu schriftlich-kontinuierlichen Texten setzt dies Erfordernisse einer komplexen mentalen Inszenierung aus Text- und Bildeinheiten voraus, in deren Rahmen Bedeutungskonstruktionen von Rezipientin bzw. Rezipient anders und (z. T. noch stärker eigenverantwortlich) gesteuert werden müssen.

Im Folgenden möchte ich dies 1. anhand möglicher Bildrezeptionsprozesse zu Comics und 2. in Hinblick auf deren (sprachliche) Übertragung bzw. Performanz kurz näher ausführen.

Zum ersten Punkt: Die dynamische Text-Bild-Repräsentation in Comics bedingt Blickmuster, die die Offenheit der Semantik des Bildes und des Textes berücksichtigen – im Zusammenspiel eröffnen sich somit andere »Leerstellen« (Iser 1976) als in Schrifttexten. Um die Bildfolgen des Comics zu verstehen, müssen Leserinnen und Leser außerdem narrative Bezüge zwischen den Einzelbildern herstellen und Leerstellen im freien Raum dazwischen füllen können. Diese Bezüge, die eine kontinuierliche Abfolge von Ereignissen signalisieren, werden dadurch sichtbar, dass bestimmte Elemente wie Figuren, Gegenstände oder Räume immer wieder auftauchen (vgl. Staiger 2012, S. 47). Dies setzt besondere Rezeptionserfahrungen voraus (vgl. auch Abraham 2014, S. 102), speziell dann, wenn in der Rezeption der Bilder neben dem Sichtbaren des *pictures* auch das Nichtsichtbare des *images* (die Vorstellung bzw. Imagination) entscheidend zum Verstehen beiträgt (vgl. Dehn 2008). Dann kann das Verstehen der Bilder einen ebenso komplexen Prozess wie das Textverstehen darstellen (vgl. Uhlig 2014, S. 16).

Zum einen ist in Hinblick auf die mentale Inszenierung der Bilder des Comics davon auszugehen, dass es möglicherweise nicht immer Referenzen im ikonischen Gedächtnis gibt, zum anderen geben comicspezifische Zeichen jedoch bereits stark eine implizite Inszenierung vor. So müssen Schrift und Bild(-folgen) individuell imaginiert, gleichzeitig aber auch Piktogramme, Typographien, Konturlinien von Denk- und Sprechblasen sowie die Anordnung und Umrandung der einzelnen Panels enkodiert werden (vgl. Führer 2016). Des Weiteren sind postmodernen Comics polyvalente Seh- und Leseangebote eingeschrieben, die aufgrund individueller Bild-Text-Begegnungsstrategien unterschiedliche mentale Inszenierungen ermöglichen.

Der zweite Aspekt multimodalen Verstehens betrifft die sprachliche Performanz von Text und Bild. Comics müssen neben der Integration und Konstruktion kogni-

tiv-sprachlicher Bestände in ein Situationsmodell¹ (vgl. van Dijk/Kintsch 1983) auch visuelle Bilder berücksichtigen, die zunächst in die beschriebenen mentalen Bilder und dann in Sprache umgesetzt werden (vgl. Klemm/Stöckl 2011). Aufgrund der multimodalen Oberfläche des Comics – speziell der Interdependenzen zwischen Text und Bild – sind in der mentalen Inszenierung gegebenenfalls Unbestimmtheiten des Textes *und* Unbestimmtheiten des Bildes zu bewältigen, die in ein Situationsmodell integriert werden müssen, das gleichzeitig auch intermodale Relationen einbezieht. Dies kann dem Rezipienten bzw. der Rezipientin abverlangen, Inkonsistenzen und Unsicherheiten stärker heuristisch »auszuhalten« und mental im Lektüreprozess auszubalancieren, da auf den »Polen einer Skala von je unterschiedlich proportionierten Mischverhältnissen des Diskursiven (z. B. in Form von Begriffen) und des Ikonischen (z. B. präattentative Bildverarbeitung) auszugehen ist« (Krämer 2011, S. 95). Schon allein aufgrund dieser Übergänge und der Angewiesenheit von Schrift und Bild aufeinander (vgl. auch Abraham/Sowa 2016, S. 20 ff.; Krautz 2016, S. 739) sind performative (Anschluss-)Handlungen zu multimodalen Texten wie Comics besonders sprachsensibel zu gestalten.

Diese theoretischen Überlegungen verdeutlichen, dass die mentale Inszenierung multimodaler Texte aufgrund der notwendigen Hierarchisierungsleistungen in einem Text- und Bildarrangement stark durch die Kontexte und Selektionen des Lesers bzw. der Leserin bestimmt wird und bereits mit vielfältigen Wertungsprozessen einhergeht (vgl. Führer/Lang 2017), für die im Unterricht jedoch bisher kaum entsprechendes didaktisches Handlungswissen zur Verfügung steht. Die Performanz dieser Verstehensleistungen in Form einer Comiclesung bietet hier die Möglichkeit, die mentale Inszenierung der ComicrezipientInnen und die implizite Inszenierung des Gegenstandes miteinander zu korrelieren und transparent zu machen.

1.2 Performative Inszenierung eines Bild-Text-Verbundes

In Hinblick auf das, was man als die »eigentliche Inszenierung« bezeichnen würde, nämlich in diesem Fall die szenische Lesung des Comics, besteht für die Rezipientin bzw. den Rezipienten u. a. die Schwierigkeit, eine Vorstellung von einer möglichen Inszenierungspraxis des Comics zu entwickeln. So müssen sie die eingeschriebene Inszenierung des Comics erst erlesen, was eine besondere Herausforderung darstellt, da – im Gegensatz zum klassischen Drama – hier kein Rückgriff auf vorhandene Inszenierungserfahrungen möglich ist. Die Bildung von Kleingruppen durch die Schülerinnen und Schüler, die gemeinsam ein Lesungskonzept entwickeln und jeweils einzelne Figuren des Comics zum Leben erwecken, bietet hier die Möglichkeit, sich gegenseitig in möglichen Inszenierungsentwürfen anzunähern. Zudem

1 Der Begriff meint hier das mentale Modell, das in der Theorie des Textverstehens nach van Dijk/Kintsch 1983 als eine substanziiell mit Vorwissen angereicherte, reichhaltige Repräsentation eines Textes bezeichnet wird.

können die oben beschriebenen bild- und textsprachlichen Unbestimmtheiten des Comics explizit gemacht werden. Die daraus entstehende Spannung der von den Gruppenmitgliedern unterschiedlich imaginierten Inszenierungen mündet dann in einen gemeinsamen Inszenierungsprozess, an dessen Ende nicht die 1:1-Umsetzung der mentalen Inszenierungen, sondern im Ergebnis die gegenseitigen Annäherungen der verschiedenen Inszenierungsgrößen (Comic, Lesungsgruppe, räumliche und technische Voraussetzungen, konzeptuelle Vorgaben usw.) stehen.

Die Comicslesung kann Leseförderung, literarisches Lernen und performative Kompetenzbildung integrativ zusammenführen: Aufgrund des mehrmaligen Lesens und Betrachtens des Comic können hierarchieniedrige Fertigkeiten (wie Leseflüssigkeit) gefördert werden. Die Sprechblasen sind hier in besonderer Weise zu erwähnen, da sich die Textmenge in einer Sprechblase meistens auf ein bis zwei Sätze beschränkt, die Sätze in der Regel wenig komplex und eher an mündlicher Sprache orientiert sind. Darüber hinaus kann das Bild beim Erlesen des Textes hilfreich sein, indem es die geschriebene Sprache sichtbar in einen Kontext einordnet. Die gemeinsame Bild-Text-reflektierende Erarbeitung ermöglicht ein literarästhetisches Verstehen und die stimmliche und atmosphärische Performance ergründet die »Inszeniertheit« des Comics spielerisch. Multimodale Texte können neben einem solchen spielorientierten Schwerpunkt auch mit einem handlungs- und produktionsorientierten sowie analytischen Fokus inszeniert werden. Diese weiteren performativdidaktischen Potentiale sollen im Folgenden nur kurz am Beispiel des Comics angedeutet werden.

Die Verankerung der Lesung im theaterpädagogischen Ansatz stellt die implizite Inszenierung in den Fokus. Ziel ist eine »Interpretation des Textes durch die Handlungen der Schüler(innen), die sich dabei eigene Handlungen bewusst machen können« (Scheller 2002, S. 22). Es kommt hier darauf an, Wissen, Erlebnisse, Phantasien und Gefühle zu aktivieren und sich in Figuren einzufühlen (vgl. Lösener 2015, S. 308). In Hinblick auf die Erarbeitung einer stimmlich und atmosphärisch kohärenten Comicslesung ist dies zum Beispiel durch das Entwickeln von Rollenbiographien oder auch in Form von Standbildern möglich.

In produktionsorientierter Perspektive stellt die implizite Inszenierung des multimodalen Textes nur eine Partitur dar, die mittels produktiver Schreibaufgaben (Weiterzeichnen, Veränderung und Ergänzung von Sprechblasen und Erzählkästen, sprachliche Füllung textloser Panels etc.) erst noch erarbeitet wird. Somit rückt die produktive Rezeption in den Vordergrund, die sich auch jenseits und abhängig vom Text-Bild-Verbund vollziehen kann und die mentale Inszenierung ins Zentrum der Auseinandersetzung rückt.

In analytischer Dimension wird dem genauen Lesen des Comics ein starker Eigenwert zuerkannt, zum Beispiel indem Untertexte in Form von Comic-Scripts (Beschreibung der Dialoge, Figuren, Orte, Handlungen etc. des Comics, die der Zeichner bzw. die Zeichnerin normalerweise bei der grafischen Umsetzung zum fertigen Comic verwendet) in Korrelation zum Originalcomic gesetzt werden, um einen systemischen Leseprozess zu befördern, der über einen bloßen spielerischen Nachvollzug hinausgeht.

2. Unterrichtspraktische Überlegungen zu Reading Panels

2.1 Intentionen: Passung von Zielen und Vorgaben zur Comiclesung

Der Ablauf für die Leseinszenierung eines Comics ist in Abhängigkeit von Lerngruppe, dem konkreten Gegenstand und dem Unterrichtsziel unterschiedlich zu gestalten.

So kann sie 1. im Rahmen literarästhetischen Lernens, 2. als Instrument der Lese- und Bildkompetenzförderung oder 3. zur spielerischen Auseinandersetzung mit der spezifischen Materialität von Texten und Bildern eingesetzt werden. Die Inszenierungsaspekte stehen dann in engem Zusammenhang mit diesen drei Schwerpunkten:

- Im ersten Fall können die Schülerinnen und Schüler selbst Schlüsselsequenzen auswählen, auch die »Enge« der Interpretation ist hier sicher offener zu gestalten: nicht jedes Panel aus der Sequenz muss projiziert werden, die Verteilung der zu sprechenden Rollen ist ebenso eigenständig und frei zu gestalten wie die Präzision in der Textwiedergabe. Im Rahmen literarischen Lernens ergibt es hier auch Sinn, atmosphärische Elemente wie Musik und Licht stärker einzubeziehen, da sich aus der Kenntnis des Comics seitens des Publikums verschiedene Anschlussmöglichkeiten der Reflexion bieten.
- Im zweiten Fall ist es besonders in Hinblick auf die Förderung hierarchieniedriger Fertigkeiten wie Leseflüssigkeit, Entschlüsselung der Zeichensprache und Bildeinstellungen des Comics sowie das Verständnis des Bild-Text-Zusammenspiels etc. wichtig, möglichst nah am Original zu bleiben, um sich auf die basalen technischen Fertigkeiten (wie Erlesen des Textes) zu konzentrieren. Auch sollten hier die zu projizierenden Sequenzen genau vorgegeben werden, um einerseits nicht zu überfordern und andererseits zur weiteren (vollständigen) Lektüre einzuladen. In der Ausgestaltung sollte sich auf eine stimmliche Interpretation beschränkt werden. Auch ist es ratsam, hier bereits Rollenvorgaben zu machen, um tatsächlich die Möglichkeit eines Verstehens der Vorlage zu geben.
- Im dritten Fall kann je nach Fähigkeiten und Interessenlage der Lerngruppe ein Fokus auf die stimmliche und musikalische Ausgestaltung und/oder Licht- und Soundkulisse gelegt werden, weshalb es in Hinblick auf die Einbindung des Publikums hier sinnvoll ist, in den Vorgaben zum Gegenstand eng zu sein. Diese starke inhaltliche Begrenzung ermöglicht im Anschluss eine intensivere Reflexion der Materialität von Text und Bild durch den Vergleich der verschiedenen Inszenierungen.²

² Beispiele für Comiclesungen im Internet (zur Erarbeitung des Ablaufs mit Schülern geeignet): <https://www.youtube.com/watch?v=LhJFcauYm6A> (Comiclesung weitestgehend textloser Passagen), <https://www.youtube.com/watch?v=KDQ4PZnjMSY> (Comiclesung mit Text) [Zugriff: 1.7.2017].

2.2 Realisierungsaspekte: Comicauswahl sowie Bild-, Licht- und Soundgestaltung

In Hinblick auf die Auswahl des Comics sind die beschriebenen Förderschwerpunkte nicht aus dem Blick zu verlieren, auch wenn sie sicher miteinander verzahnt werden können. Im Rahmen literarästhetischen Lernens scheint es sinnvoll, postmoderne Comics oder Graphic Novels in den Blick zu nehmen, die Leerstellen in und zwischen Schrift und Bild, Mehrdeutigkeiten und/oder Divergenzen innerhalb bzw. zwischen Text und Bild in besonderer Weise aufweisen. Hinsichtlich der Leseförderung sollte der Anteil an Verstehensherausforderungen dagegen relativ gering gehalten sein, sodass auch populäre Comicreihen hier zum weiteren Lesen und Betrachten motivieren können. In Hinblick auf den spielorientierten Ansatz sind fantastische Inhalte ergiebig, da sie Spielraum für die inszenatorische Umsetzung bieten. Für alle zu lesenden Comics gleichermaßen gilt, dass sie möglichst verschiedene Sprecherrollen und relativ wenig Erzählkästen aufweisen sollten, um eine abwechslungsreiche Lesung gestalten zu können. Spannende und/oder lustige Comics sind in Hinblick auf die Unterhaltung des Publikums besonders zielführend.

Zum technischen Umgang mit den Inszenierungselementen Bild, Licht und Sound ist eine funktionale, einfache Vorgehensweise anzustreben: In Hinblick auf die Bilder ist eine Vorgabe der zu lesenden Bilder insofern sinnvoll, als bereits im Vorfeld die einzelnen Bilder jeweils als Projektion gescannt und ausgeschnitten werden können, um sie dann mit dem Beamer an die Wand zu projizieren. Die Lesenden sitzen dann im Halbkreis seitlich vor der Projektion, sodass sie die Aufblendungen sehen und zugleich zum Publikum (zentral vor der Präsentation) sprechen können, wobei eine bzw. einer der Lesenden auch für das »Weiterklicken« zuständig ist.

Des Weiteren gibt es in der Aufgabenverteilung eine Geräusche-Zuständige bzw. einen Geräusche-Zuständigen, eventuell eine bzw. einen für Musik und Licht. Geräusche können mit einfachen Mitteln analog erzeugt werden; es ist aber auch möglich, die mobilen Endgeräte der Schülerinnen und Schüler hier zum Einsatz zu bringen. Die Geräusche sollten sich dabei nicht nur auf »echte« bzw. in der Geschichte hörbare Geräusche beziehen, sondern auch für die Stimmung eingesetzt werden. Insgesamt sollte der Sound jedoch nur sparsam eingesetzt werden, um Bilder und Texte wirken zu lassen. Besonders sinnvoll sind Geräusche dann, wenn textlose Bilder erscheinen, hier können zum Beispiel im Vorfeld auch Geräusche zu Themenfeldern des Comics erarbeitet werden. Speziell zur Darstellung von Atmosphären und Stimmungen oder als Überleitung zwischen zwei Panels ist sogar Musik integrierbar, die entweder in vorheriger Absprache über ein Mischpult (falls die Lesung im größeren Rahmen stattfinden soll) oder unter Nutzung von Smartphones etc. (Lesung im Klassenverband) eingespielt wird.³

³ In der Primarstufe ist für die Erzeugung des Sounds sicher auch die Nutzung eines Orffschen Instrumentariums möglich.

⁴ Ich da
Forma
kritisc

3. Resümee

Anhand des Formats der Reading Panels⁴ konnten für einen »konventionellen« multimodalen Text Ressourcen der integrativen Lernziel- und Lernerendifferenzierung im performativen Umgang mit Text-Bild-Medien aufgezeigt werden. In Hinblick auf die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie, dass Lernen mit Hörtext und Bildern oftmals dem Lernen mit Lesetext und Bildern überlegen ist (vgl. Kürschner/Schnotz 2007, S. 61) und Hörerinnen und Hörer bei der Konstruktion visuell-räumlicher Repräsentationen bessere Lernleistungen als Leserinnen und Leser erbringen (vgl. ebd., S. 63), erscheinen derartige performative Praktiken, in denen aus Text und Bild ein Hörtext entwickelt werden muss, einer intensiveren Betrachtung in Hinblick auf Sprach- und Literalitätswissen sowie literarischem Lernen würdig.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2014): Sprechen und Schreiben über Bilder. Das produktive Zusammenreffen zweier Medien aus sprachdidaktischer Sicht. In: *OBST* 84, S. 99-114.
- ABRAHAM, ULF; SOWA, HUBERT (2016): *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- BUCHER, HANS-JÜRGEN (2011): Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael; Stöckl, Hartmut (Hg.): *Bildlinguistik. Theorie - Methoden - Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 123-156.
- DEHN, MECHTHILD (2008): Unsichtbare Bilder: Visual literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts? In: Plath, Monika; Mannhaupt, Gerd (Hg.): *Kinder-Lesen - Literatur: Analysen - Modelle - Konzepte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-32.
- FÜHRER, CAROLIN (2016): Emotionen in DDR-Geschichtscomics und Graphic Novels. Didaktische Überlegungen zur Analyse von Zeichensprache und Gefühlen in Comics über die DDR. In: Dies. (Hg.): *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 311-326.
- FÜHRER, CAROLIN; LANG, DIANE (2017): Bild und Text zusammen denken. Wertungen im Umgang mit Graphic Novels fördern und reflektieren. In: *Die Grundschulzeitschrift* 301, S. 32-36.
- ISER, WOLFGANG (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- KIST, MAGDALENA (2016): »Geschichten mit Bildern sind nur was für kleine Kinder.« Einstellungen von Schüler_innen in Bezug auf erzähltextbegleitende Bilder in Deutschlehrwerken. In: Scherer, Gabriela; Volz, Steffen (Hg.): *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: WVT (= KOLA Bd. 15), S. 371-387.
- KLEMM, MICHAEL; STÖCKL, HARTMUT (2011): »Bildlinguistik«- Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael; Stöckl, Hartmut (Hg.): *Bildlinguistik. Theorie - Methoden - Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 7-18.
- KRAUTZ, JOCHEN (2016): Bild, Bildung und Sprache im Kunstunterricht. Theorie und Didaktik des kunstpädagogischen Bildgesprächs. In: *Pädagogische Rundschau* 70 (6), S. 733-752.

4 Ich danke dem Kollegium des Evangelischen Kreuzgymnasiums Dresden für die Möglichkeit, das Format in Klassen der Jahrgangsstufe 8 praktisch zu erproben. Caroline R. Wittig danke ich für die kritischen Kommentare zum vorliegenden Beitrag.