

1. Der intrinsische Bildakt. Bilder und literarische Texte als nachhaltig agierende „Lehrende“ mit Sinnstiftungspotenzial

Die Omnipräsenz der Bilder und deren Bedeutsamkeit für die Wahrnehmungsroutinen der Schüler:innen erfährt abseits methodischer Überlegungen wenig Aufmerksamkeit (vgl. Uhlig 2015, S. 253; vgl. Brüggemann et al. 2017, S. 65f.). Im Sinne einer ursprünglich verstandenen „Aisthesis“ bewirken Bild und Text in künstlerisch gestalteter Form eine Verlangsamung des Blicks (vgl. Gumbrecht 2003, S. 210), sowie das Gewährwerden eines quasi-menschlichen Gegenübers (vgl. Morton 2019, S. 135), das in seiner Wirkung unberechenbar ist und seine Betrachter:innen zu affizieren vermag (vgl. Busch 2007, S. 59). Bild-Begegnungen sind somit als Teil des Unterrichts dazu in der Lage, einen Bewusstwerdungsprozess in Hinblick auf das In-Beziehung-Treten zwischen dem menschlichen Blick und jenem des Bildes, das zurückblickt (vgl. Bredekamp 2015, S. 238f.) sowie Erkenntnisprozesse in Hinblick auf deren „Metaphorizität“ auszulösen (Brandstätter 2008, S. 26).

Um bestimmte Wirkungsweisen von Bildern zu beschreiben, hat der Bildwissenschaftler Horst Bredekamp den Begriff des „intrinsischen Bildakts“ (vgl. Bredekamp 2015, insbes. S. 229ff.) geprägt. Diese können Erfahrung auslösen, die auf affektiver Ebene, aber auch in einer analytisch-intellektuellen Dimension, zu einem vertieften Verständnis der Dynamiken führt, die sich zwischen Bildern und ihren Betrachter:innen entwickeln. In pädagogischer Hinsicht ermöglichen Lernszenarien, die Bilder und Texte auf „intrinsische“ Weise wirksam werden lassen, ein Lehr-Lern-Verhältnis, in dem die Lehrperson zwar die Rolle eines „kompetenten Anderen“ (Härle 2012, S. 15; vgl. Heizmann 2018) einnimmt, sich allerdings selbst als von Bild und Text affiziert zeigt und damit nicht mehr über ein souveränes Wissen verfügen kann (vgl. Engel 2015, S. 65). Die Eindrücke der Lernenden werden in diesem Prozess als originär, also unersetzbar, wahrgenommen. Bild und Text treten den Rezipient:innen als Instanzen gegenüber, die ihre (Aussage)Kraft behalten, was Gelegenheit bietet, die Lernerfahrung nicht in erster Linie von der Lehrperson, sondern von den Gegenständen ausgehen zu lassen (vgl. Didi-Huberman 1999, S. 89; vgl. Schmidt 2016, S. 113ff.).

Ziel des Vortrags ist es, „intrinsische“ Wirkungen von Bild und Text anhand exemplarischer Beispiele zu beschreiben. Zentral gesetzt wird hierbei die Frage, inwiefern ästhetische Betrachtungsweisen andere Unterrichtskontexte zu modifizieren und zu einer differenzierten Wahrnehmung des Gewohnten beizutragen vermögen. Jene literarischen Texte, die in diesem Kontext vorgestellt werden, sind im Zuge einer intensiven Beschäftigung mit Gemälden von Caravaggio, Edward Hopper und Lotte Laserstein entstanden und als Kurzgeschichten in der Anthologie *Maler Mörder Mythos. Geschichten zu Caravaggio* (Martin & Kaufmann 2006), als Kriminalgeschichten in *Nighthawks* (Block 2017) sowie als Roman von Anne Stern (Stern 2021) erschienen.

Literatur:

Block, L. (2017). *Nighthawks. Stories nach Gemälden von Edward Hopper*. Droemer Knaur.

Martin, J. & Kaufmann, B. A. (2006). *Maler Mörder Mythos. Geschichten zu Caravaggio*. Hatje Cantz.

Stern, A. (2021). *Meine Freundin Lotte*. Kindler.

Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper*. UTB.

Bredenkamp, H. (2015). *Der Bildakt. Frankfurter Adorno Vorlesungen 2007. Neufassung 2015*. Verlag Klaus Wagenbach.

Brüggemann, J., Albrecht, C., Frederking, V. & Gölitze, D. (2017). *Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderung für eine empirische Literaturdidaktik*. In C. Dawidowski; A. R. Hoffmann & A. R. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte* (S. 61–79). Verlag Peter Lang.

Busch, K. (2007). *Ansteckung und Widerfahrnis. Für eine Ästhetik des Pathischen*. In K. Busch & I. Därmann (Hrsg.), *»pathos«. Konturen eines kulturwissenschaftlichen Grundbegriffs* (S. 51–74). Transcript.

- Didi-Huberman, G. (1999). Was wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes. Fink.
- Engel, B. (2015). Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen. In B. Engel & K. Böhme (Hrsg.), Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsbezogenen Bildungsprozessen (S. 58–85). Kopaed.
- Gumbrecht, H. (2003). Epiphanien. In J. Küpper & C. Menke (Hrsg.), Dimensionen ästhetischer Erfahrung (S. 203–222). Suhrkamp.
- Härle, G. (2012). Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. In A. Pompe (Hrsg.), Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen, Empirische Befunde, Unterrichtspraktische Entwürfe (S. 9–25). Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, F. (2018). Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Gesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Schneider.
- Morton, T. (2019). Ökologisch sein. Matthes & Seitz.
- Schmidt, A. (2016). Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern. Kopaed.
- Uhlig, B. (2015). An Bildern Sinn entwickeln. Sinnkonstituierende Lernprozesse aus der Perspektive der Bilddidaktik. In U. Gebhard (Hrsg.), Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht (S. 253–270). Springer.

2. Die Rezeption von Bildern, Texten und dem ‚Dazwischen‘ – Literar- (ästhetische) Erfahrung mit Graphic Novels.

Comics und Graphic Novels stehen erst seit Kurzem im Zentrum wissenschaftlicher Betrachtungen und unterrichtlicher Auseinandersetzungen, daher verwundert es nicht, dass Untersuchungen zu rezeptionsspezifischen Herausforderungen dieses intermedialen und multimodalen Phänomens erst an wenigen Stellen durchgeführt wurden (vgl. Führer, 2020; Hoffmann, 2014). Dabei liegt das ästhetische Potenzial dieser Medien vor allem in der Verschränkung von visuellem und verbalem Code und dem sich daraus ergebenden intermedialen Zusammenspiel sowie in der Rückübersetzung von statischen Einzelbildern in dynamische Handlungsabläufe.

Von den Rezipierenden wird gefordert, Text, Bild und Bilderfolge in einen schlüssigen Zusammenhang zu bringen und inhaltliche Leerstellen und Lücken in der Panelfolge (Leerstellen zwischen den Bildern, ‚gutter‘ genannt) zu füllen. Günstigenfalls mündet das Ganze schließlich in einer „tieferen Auseinandersetzung“ (Lay & Nickl, 2019) im Lektüreprozess und einer „intensiveren individuellen Verarbeitung“ (Führer, 2020). Die Lektüre von Graphic Novels also bietet sich im Besonderen, so suggerieren es die Komparative „tieferen“ und „intensiveren“, für literarische und literarästhetische Erfahrung an.

Wie eine derartige Rezeptionssituation ausgestaltet sein kann, zeigen Daten aus einer in der Finalisierung befindlichen Dissertationsstudie zu Lautdenkprotokollen von Schüler:innen der Sekundarstufe II, die die Graphic Novel *Die Verwandlung von Franz Kafka* von Eric Corbeyran und Richard Horne (2010) rezipierten. Durch die Methode des Lauten Denkens und eines halbstandardisierten Interviews werden die Aussagen von 16 Schüler:innen dahingehend untersucht, inwiefern sich literarästhetische Erfahrung durch die intermediale und multimodale Erzählstruktur der Graphic Novel intensiviert. In den Blick geraten hierfür zum einen die Wahrnehmung der Panels (Einzelbilder) sowie der Bilderfolgen und der Bild-Text-Verschränkungen und zum anderen der Umgang mit den ‚Panelzwischenräumen‘, also den Übergängen zwischen den einzelnen Panels.

So sollen anhand empirischer Daten ästhetische Erfahrungen eines ‚Dazwischen‘ - zwischen Text und Bild, zwischen Bild und Bild - sichtbar gemacht werden.

Literatur:

- Böger, A. (2017). Kreative Zwischenräume. Medienästhetische Strategien des Rahmens und Übersetzens in Graphic Novels. In C. Benthien & G. Klein (Hrsg.), Übersetzen und Rahmen. Praktiken medialer Transformationen (S. 75–87). Fink.
- Führer, C. (2020). Grafisches Erzählen zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Text-Bildwahrnehmung. Zur Rekonstruktion von Rezeptionsherausforderungen im Schreibunterricht der Sekundarstufen. *MiDU (Medien im Deutschunterricht)*, 2(2), 1–21.
- Hoffmann, J. (2014). Rezeptionsspuren von Graphic Novels in Lesetagebüchern. In G. Scherer, S. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung: Aktuelle Forschungsperspektiven (S. 123–139). WVT.
- Lay, T. & Nickl, B. (2019). Transmediales Babylon: Überlegungen zum fremdsprachendidaktischen Potential der symbiotischen Einbindung von Narrativität, Multimodalität, Intermedialität und Authentizität in Arne Jyschs Graphic Novel *Der nasse Fisch*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2), 233–260.
<https://doi.org/10.26083/tuprints-00022115>

3. Die poetische Essenz des Alltags. Animationsfilm und Puppentheater der Quay Brothers

Nach eigenen Angaben der Brüder Stephen und Timothy Quay sind ihre Filme der Versuch, den Alltag in seiner poetischen Essenz einzufangen. Ihre Filme sind primär nicht für einen analytischen Zugang geeignet, da sie oftmals gar keinen Plot verfolgen. Die Quay Brothers konzentrieren sich mittels Stop-Motion-Animationen u.a. auf Akustik, Farbgebung, Symbole und Ton. Damit kreieren sie eine eigene ästhetische Film-Sprache.

In diesem Beitrag sollen Kurzfilme der Brüder herangezogen werden, um ästhetische Dimensionen des Mediums Film in den Vordergrund zu rücken. Die Gestaltung der Kurzfilme mittels der technischen Möglichkeiten, bewegte Bilder zu produzieren, kombinieren die Zwillingbrüder mit Puppentheater. Damit lösen ihre Kurzfilme eine Differenzerfahrung aus (vgl. Staiger 2019, 36), die realistische oder populäre Filme nicht erreichen. Gleichzeitig kann diese Differenzerfahrung eine starke Ambiguität oder Polysemie auslösen, die die Zuseher:innen in der Bedeutungsfindung herausfordern. Da herkömmliche Filme nicht nur als kulturelle, sondern auch als narrative Leitmedien bezeichnet werden können (vgl. Maiwald 2013, S. 222), bestechen die Filme der Quay Brothers durch ihre narrative Offenheit oder, anders ausgedrückt, durch ein Fehlen einer erkennbaren narrativen Führung. Die Bedeutungsfindungen sind dabei nicht beliebig, sondern durch ästhetische Dimensionen kontextuell nachzuvollziehen (vgl. Kirchner et al. 2006, S. 13). Interessanterweise ist hier festzuhalten, dass die meisten ihrer (Kurz-)Filme nach literarischen Vorlagen produziert wurden (z.B. Robert Walser, Bruno Schulz oder Stanislaw Lem). Ihr bekanntester Kurzfilm *Street of Crocodiles* (1986) kann paradigmatisch für ihr Schaffen gesehen werden, weshalb er für diese Präsentation als Vorlage dienen soll. Da die augenscheinlichsten Merkmale nicht in der Narration aufzufinden sind, soll dieser Beitrag nicht der Möglichkeit sprachlicher Schilderungen narrativer Elemente nachgehen, sondern ergründen, was die ästhetischen Merkmale dieser Filme sind und ob die filmischen Übersetzungen Strategien aufweisen, die auf eine originäre Filmsprache der Quay Brothers verweisen. Damit soll eine Basis für didaktische Zugänge gefunden werden, die die ästhetischen Erfahrungen ins Zentrum rückt.

Die Lehrperson kann in diesem Zusammenhang nur als „unwissender Lehrmeister“ (vgl. Rancière 2007) agieren und den Schülerinnen und Schülern Artikulationsräume der individuellen Erfahrungen anbieten. Denn ästhetische Erfahrungen sind immer individuell (Lay 2018, S. 84) und werden in der Regel nicht kognitiv reflektiert. Da sie aber nicht nur ‚schön‘, sondern auch beunruhigend sein können (Koch 2016, S. 64), müssen sie didaktisch thematisiert werden.

Literatur:

- Kirchner, C., Schiefer Ferrari, M., & Spinner, K. H. (2006). Ästhetische Bildung und Identität. In C. Kirchner, M. Schiefer Ferrari & K. H. Spinner (Hrsg.), Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II (S. 11–33). Kopaed.
- Koch, G. (2016). Die Wiederkehr der Illusion. Der Film und die Kunst der Gegenwart. Suhrkamp Verlag.
- Lay, T. (2018). Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung: Cate Shortlands Spielfilm Lore im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 45(1), 80–96.
- Maiwald, K. (2013). Filmdidaktik und Filmästhetik – Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik (S. 221–242). Schneider Hohengehren.
- Rancière, J. (2007). Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation. Passagen Verlag.
- Staiger, M. (2019). Filmdidaktische Ansatzpunkte. In P. Anders, M. Staiger, C. Albrecht, M. Rüssel & C. Vorst (Hrsg.), Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet (S. 35–46). J. B. Metzler.

Panel 11

Hajnalka Nagy (*Alpen-Adria-Universität Klagenfurt*)

4. Theateraufführungen als Gegenstand medien- und literarästhetischen Lernens

Dramentexte durchlaufen einen komplexen Transformationsprozess (vgl. Hiß 1993, S. 7-28) bis zu ihrer Realisierung auf der Bühne. Dabei werden literarische Zeichen in so genannte theatrale Zeichen übersetzt, die auf eine ganz bestimmte Art und Weise den Dramentext ‚konkretisieren‘ (vgl. Krammer 2012, S. 128) und ihn zugleich in ein performatives Kunstwerk verwandeln (vgl. Fischer-Lichte 2004). Die Inszenierung materialisiert sich nämlich im Hier und Jetzt der Theateraufführung in der leiblichen Ko-Präsenz der Zuschauer:innen. Diese einmalige, weil nicht wiederholbare Performance bietet den Rezipient:innen einerseits unmittelbare ästhetische Erfahrungen, andererseits eine Interpretation des Ursprungstextes, der durch die Polyphonie theatraler Zeichen mit zusätzlichen Bedeutungen angereichert wird. Genau diese zwei Aspekte des theatralen Transformationsprozesses sollen in diesem Beitrag in den Mittelpunkt gerückt werden, indem dafür plädiert wird, Theateraufführungen stärker in literar- und medienästhetische Lernprozesse zu integrieren. Mediale Transformationen zum Gegenstand medienästhetischen Lernens zu machen, bedeutet nicht nur, über die spezifische Ästhetik und Medialität verschiedener Kunstformen – hier also schriftbasierter Literatur und des Theaters – sowie über deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachzudenken (vgl. dazu Bönninghausen 2010, S. 505), sondern sich auch generell mit den Fragen multimodaler Bedeutungskonstruktionen und der unterschiedlichen Deutbarkeit sprachlicher und theatraler Zeichen zu beschäftigen.

Die Auseinandersetzung mit Theateraufführungen in einem intermedial konzipierten Literaturunterricht soll also zum einen ästhetisches Lernen ermöglichen, indem Schüler:innen theatrale Aufführungen in ihrer Materialität und Performativität (sinnlich) nachvollziehen, zum anderen aber auch literarisches Lernen, zumal sie sich mit den von der Inszenierung entfalteten Deutungsdimensionen auseinandersetzen und durch die genaue Wahrnehmung des szenischen Raums und des theatralen Gefüges neue Zugänge zu und Sichtweisen auf den jeweiligen Dramentext erhalten.

Der Beitrag präsentiert – ausgehend von theatersemiotischen (Fischer-Lichte 2004, Krieger & Radvan 2022) und phänomenologischen Ansätzen der Theaterdidaktik (Bönnighausen & Kamps 2018 und Kamps 2018) – im oben ausgeführten Sinne anhand zweier Theaterinszenierungen zu *Emilia Galotti* (Inszenierung von Fritz Kortner 1971 und von Andrea Breth 2002) die Potentiale von Theateraufführungen für ästhetisches *und* literarisches Lernen.

Quellen:

Theateraufführungen

Gotthold Ephraim Lessing: *Emilia Galotti*. Regie: Fritz Kortner (1971). DVD. ORF – Edition Josefstadt Theater 2007.

Gotthold Ephraim Lessing: *Emilia Galotti*. Regie: Andrea Breth (2002). DVD. Edition Wiener Burgtheater 2002.

Literatur:

Bönnighausen, M. (2010). Intermedialer Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik (S. 503–514). Schneider Hohengehren.

Bönnighausen, M. & Kamps, P. (2018). Ereignishaftigkeit und transmediale Verflechtungen. In A. Lagaay & A. Seitz (Hrsg.), Wissen Formen. Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung (125–138). Transcript.

Fischer-Lichte, E. (2004). Ästhetik des Performativen. Suhrkamp.

Hiß, G. (1993). Der theatralische Blick: Einführung in die Aufführungsanalyse. Reimer.

Kamps, P. (2018). Wahrnehmung-Ereignis-Materialität. Ein phänomenologischer Zugang für die Theaterdidaktik. Transcript.

Krammer, S. (2012). Theater konkretisieren. (Post)Dramatische Lese-Akte im Deutschunterricht. In M. Disoski, U. Klingenböck & S. Krammer (Hrsg.), (Ver)führungen. Räume der Literaturvermittlung (S. 123–140). Studienverlag Innsbruck.

Krieger, K. & Radvan, F. (2022). Im Unterricht über Theateraufführungen sprechen. Der Deutschunterricht, H. 2, 81–91.