

Die Heldenreise als transmediale Erzählschablone im Englischunterricht

Michael Prusse

Abstract

Der Beitrag zeigt auf, wie Lernende im Englischunterricht der Sekundarstufe I bzw. der Berufsfachschule ihr Verständnis für die Funktion und Wirkung von Geschichten über die Medien hinweg anhand von konkreten Vergleichen von bis zu drei verschiedenen semiotischen Modi entwickeln können. Es geht dabei um ein exemplarisches Kennenlernen von kulturellen Gegebenheiten, wie im *Lehrplan 21* aufgeführt, und um die Fähigkeit, eigene Beobachtungen zu kulturellen Werken und Phänomenen anzustellen (*Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*). Es wird für diesen Zweck auf ein multi-modales Jugendbuch von Philip Pullman, eine australische Jugendbuchtrilogie von Tim Winton und deren Adaption als Fernsehserie sowie auf *Stormbreaker* von Anthony Horowitz als Buch, Film und Graphic Novel verwiesen, die alle als Möglichkeiten für das Erarbeiten von transmedialen Kompetenzen im Englischunterricht verwendet werden können. Zentraler Fokus ist die Bedeutung eines gut vermittelbaren Handlungsablaufs, der sich in den verschiedenen medialen Ausprägungen der Geschichten nachverfolgen lässt.

Schlüsselwörter

Englischunterricht, Literaturunterricht, Medienliteralität, Heldenreise, Lehrplan 21

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Michael C. Prusse, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, michael.prusse@phzh.ch

Die Heldenreise als transmediale Erzählschablone im Englischunterricht

Michael Prusse

Medienliteralität im Englischunterricht

Geschichten erzählen ist ein wesentlicher Bestandteil der Kulturgeschichte und nach dem gegenwärtigen Erkenntnisstand existiert keine Kultur, in welcher das Erzählen von Geschichten keine Rolle gespielt hat oder spielt. Brockmeier (2014, S. 333) spricht in diesem Kontext sogar vom *homo narrans*, dem erzählenden Menschen, der in der heute existierenden Medienlandschaft eine Vielzahl von Möglichkeiten erlebt, Geschichten zu konsumieren und, bei Interesse, sogar selbst zu gestalten. Dieser Zusammenhang von Geschichten, die in verschiedenen semiotischen Modi (beispielsweise in Bildern, bewegten Bildern, sprachlichen Zeichensystemen) erscheinen, wird häufig auch als Transmedialität bezeichnet. Allerdings ist dieses Medienpotential nicht in allen Gesellschaften gleich offen zugänglich und es können auch nicht alle Individuen in gleichem Masse daran partizipieren. Die folgenden Ausführungen zielen generell auf einen westlichen Kontext und, aufgrund des Lehrplanbezugs und der Tätigkeit des Autors, auf das Lesen im Englischunterricht der Sekundarstufen I und II in der deutschsprachigen Schweiz ab.

Erzählungen werden entweder mündlich in der direkten Kommunikation oder dann via Texte vermittelt, wobei der Textbegriff aufgrund des Postulats der New London Group von 1996 verstanden wird und Texte somit in gedruckter Form, elektronischer Form oder "live" existieren können (vgl. Burwitz-Melzer, 2016, S. 141). Diese Interpretation des Textbegriffs berücksichtigt gemäss Anstey und Bull (2006, S. 24-25) insbesondere auch folgende Punkte:

- Texte können eines oder mehrere semiotische Systeme umfassen;
- Texte werden bewusst konstruiert;
- Interpretationen dieser Texte werden ebenso aktiv konstruiert;
- Texte können von intertextueller Natur sein;
- Texte können auch multimodal, interaktiv und sowohl linear wie auch nicht linear ausgestaltet werden.

Die unbestrittene Allgegenwärtigkeit dieser verschiedenen Texte in der Alltagsrealität der Schüler/innen führt zwangsläufig zur Forderung, dass Englischlernende heutzutage fähig sein müssen, mit diesen unterschiedlichen Ausprägungen von Texten umzugehen (Elsner, Heff & Viebrock, 2013, S. 7). Für einen modernen Englischunterricht bedeutet ein derartiges Textverständnis zudem, dass Lehrer/innen und Schüler/innen, wie auch von der UNESCO im *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (Wilson et al., 2011) gefordert, sich in konkreten und bedeutungsvollen Kontexten mit technischen, symbolischen und narrativen Kodizes auseinandersetzen (siehe hierzu insbesondere die Hinweise im UNESCO Dokument im Kapitel "Pedagogies in the teaching and learning of MIL; using the curriculum" auf S. 37 zu "Textual Analysis" und zu "Contextual Analysis"). Schülerinnen und Schüler erwerben funktionale, visuelle, multimodale und digitale Literalität und fokussieren gleichzeitig auf transkulturelle Kompetenzen, Sprachbewusstsein und kritisch-reflektive Fähigkeiten (Elsner et al., 2013, S. 8). Kurz: Lernende im Englischunterricht werden befähigt, mit verschiedenen narrativen Texten umzugehen.

Das Klassenzimmer, früher ein unbestrittener Hort von narrativem Erleben im Englischunterricht, hat die Funktion als ein traditionelles Gefäss für Geschichten, sowohl im Hinblick auf Literatur als auch mit Bezug auf andere Medien, welche auf erzählende Formen zurückgreifen und somit insbesondere die kulturellen Inhalte aus der englischsprachigen Welt in den Englischunterricht eingebracht haben, weitgehend verloren. In den deutschsprachigen Ländern hat dies in erster Linie mit der der Ausgestaltung und Interpretation des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) zu tun, verstärkt durch die Ergebnisse der ersten PISA-Studie und dem damit verbundenen sogenannten PISA-Schock. Zunehmend wurde somit in den letzten Jahren das Gewicht auf funktionale Kompetenzen beim Fremdspracherwerb gelegt (Burwitz-Melzer, 2016, S. 142). Dadurch traten Literatur und narrative Medien im Englischunterricht in den

Hintergrund und verloren stark an Einfluss. Es ist deshalb umso mehr zu begrüßen, dass in den Curricula jüngerer Datums, in der Schweiz namentlich beim *Lehrplan 21* (D-EDK, 2016) und beim *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* (SBFI, 2013), kulturelle und literarische Themen wieder eine grössere Bedeutung zugewiesen erhalten haben.

Abb. 1: Kompetenzen zum Thema "Lesen" und zu den Kenntnissen zum "Kulturen im Fokus" im Lehrplan 21

D-EDK (2016). <i>Lehrplan 21 Englisch 1. Fremdsprache</i> , S. 6-7	
Lesen: Texte lesen und verstehen (FS1E.2)	1. Die Schülerinnen und Schüler (SuS) können verschiedenartige Texte lesen und verstehen (Sachtexte, ästhetische Texte, Texte im Schulalltag, Texte im Kontakt mit Englisch sprechenden Personen).
Zyklus 3, e, B1.1	Die SuS können unterschiedlich lange Texte zu Themen, die sie interessieren, verstehen (z.B. vereinfachter literarischer Text, Buchbesprechung, Reportage).
Zyklus 3, f, B1.2	Die SuS können Texte im Wesentlichen verstehen, wenn das Thema vertraut ist (z.B. Auszug aus einem Jugendbuch, Songtext, unkomplizierter Sachtext).
	2. Die Schülerinnen und Schüler können die ästhetische Wirkung von Lesetexten entdecken und beschreiben.
Zyklus 2, a (FS1E.2.A.2)	Die SuS können in einfachen Texten ästhetische Gestaltungsmittel entdecken (z.B. Reimform, Wiederholung im Vers, Wortspiel).
Zyklus 2/3, b (FS1E.2.A.2)	Die SuS können in einfache, mit Bildern illustrierte kurze Texte eintauchen (z.B. Comic, illustrierte Geschichte).
Zyklus 3, c (FS1E.2.A.2)	Die SuS können in Texten ästhetische Gestaltungsmittel entdecken und auf Deutsch beschreiben (z.B. Wortspiel in einem Prosatext, Slang in einem Comic, Reim in einem Gedicht).
Zyklus 3, d (FS1E.2.A.2)	Die SuS können sich in eine Geschichte hineinversetzen, neue Welten entdecken und zu eigenen Vorlieben finden (z.B. Kriminalgeschichte, Science Fiction, Comic).

D-EDK (2016). <i>Lehrplan 21 Englisch 1. Fremdsprache</i> , S. 26	
Kulturen im Fokus: Kenntnisse (FS1E.6)	1. Die Schülerinnen und Schüler (SuS) kennen einige Merkmale des englischsprachigen Kulturraums sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
Zyklus 2, b (FS1E.6.A.1)	Die SuS kennen einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den eigenen und anderen Kulturen, insbesondere im englischsprachigen Raum (z.B. häufig beobachtete nonverbale Kommunikation und Grussformeln, Rituale im Schulalltag, Kinderliteratur).
Zyklus 3, d (FS1E.6.A.1)	Die SuS kennen kulturelle Gegebenheiten und exemplarische Kulturerzeugnisse des englischsprachigen Kulturraums (z.B. Mode, Musik, Technik, geschichtliche Ereignisse, Regionen, Staatsform, Persönlichkeiten, Malerei, Jugendliteratur, Film).

Wie den oben gezeigten Lehrplanauszügen entnommen werden kann, liegt der Fokus der Arbeit mit Kinder- und Jugendmedien im Englischunterricht teilweise im Zyklus 2 aber hauptsächlich im Zyklus 3.

Die folgenden Vorschläge für den Englischunterricht beziehen sich direkt auf die im *Lehrplan 21* (LP 21) genannten Kompetenzen, insbesondere darauf, dass sich die Schülerinnen und Schüler in eine Geschichte hineinversetzen können, dabei neue Welten entdecken und zu eigenen Vorlieben finden (FS1E.2.A.2; 3d). Bei dieser Kompetenz wird im Lehrplan z.B. auf die Gattungen des Kriminalromans, der "Science Fiction" oder auf Comics hingewiesen. Im Weiteren, und dies macht bei einer medienübergreifenden Betrachtung von Erzählungen Sinn, sind die ebenfalls im LP 21 aufgeführten Kenntnisse relevant, so z.B. dass Schüler/innen "kulturelle Gegebenheiten und exemplarische Kulturerzeugnisse des englischen Kulturraums (z.B. Jugendliteratur, Film)" kennen (FS1E.6; 3d). Jede Leserin und jeder Leser soll die Erfahrung machen können, dass sie bzw. er sich durch das Eintauchen in ein Buch und das Erleben in der fiktionalen Welt verändert, weil sie oder er mit neuen Einsichten zur eigenen Person und zur eigenen Realität zurückkommt. Wenn Schüler/innen zu Leser/innen werden, öffnen Lehrer/innen Türen in andere Welten und, aufgrund der Bedeutung des Lesens für jegliche Form von Bildung, ergeben sich "a lifetime of opportunities" (Leu et al., 2004, S. 1570). In diesem Sinne können Lehrpersonen die Bildungskarrieren von Individuen stark beeinflussen und somit deren Lebenswelt nachhaltig beeinflussen. Dies gilt nicht nur für die Bildungssprache, sondern auch für den Unterricht in der Fremdsprache Englisch. Auf der Sekundarstufe II, beispielsweise im *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* (RLP 2013), wird bei den Lernenden ebenfalls ein Kennenlernen von literarischen und kulturellen Aspekten des englischen Sprachraums erwartet (z.B. RLP 2013: 6.4.3.2 Wirtschaft und

Dienstleistungen, siehe Abb. 2). Bei literarischen Texten im Englischunterricht wird zudem ausdrücklich die Möglichkeit des Arbeitens mit Textausschnitten aus längeren Werken oder Comics erwähnt, die vorzugsweise zeitgenössischen Ursprungs sein sollen und die den Lernenden die Möglichkeit eröffnen, sie zu verstehen, einzuordnen und zu diskutieren. Zudem führt der *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* die zu entwickelnde Fähigkeit auf, eigene Beobachtungen zu kulturellen Werken und Phänomenen vorzulegen und Interpretationsansätze aufzubauen. Es besteht aber nicht nur in den Lehrplänen neueren Datums, sondern generell in der Fachdidaktik Englisch ein Konsens, dass das Vermitteln von literarischen und kulturellen Kompetenzen als ein Schlüsselement von wirksamem Englischunterricht erachtet wird (vgl. z.B. Bociek, 2018, S. 51; Delanoy, 2018, S. 61-62; Rossa, 2018, S. 173-174; Prusse-Hess & Prusse, 2018, S. 219).

Abb. 2: Kompetenzen und Ziele im Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität

RLP (2013) <i>Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität</i> , S. 32-33	
6.6. Literatur und andere Künste (alle ausser FH-Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft)	• Kürzere literarische Texte, Comics und Lieder lesen und beschreiben sowie persönliche Reaktionen darauf formulieren; • Beispiele aus bildender Kunst und Film nach Anleitung beschreiben sowie Beobachtungen und Eindrücke dazu formulieren; • Werke im gesellschaftlichen und geschichtlichen Umfeld einordnen.
6.6. Literatur und andere Künste (Wirtschaft und Dienstleistungen, Typ Wirtschaft)	• literarische Texte (Kurzgeschichten, Gedichte, Theaterstücke, Textausschnitte aus längeren Werken) sowie Comics und Lieder von unterschiedlicher Komplexität (Easy Readers bzw. Originaltexte), vorzugsweise aus der zeitgenössischen Literatur, verstehen, einordnen und diskutieren; • ca. 3-4 ganze literarische Werke inhaltlich beschreiben und in ihrem gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld situieren; • repräsentative Werke aus bildender Kunst, Film und anderen Künsten beschreiben, einordnen und diskutieren; • eigene Beobachtungen zu kulturellen Werken und Phänomenen vorlegen und Interpretationsansätze entwickeln.

Die Forderung nach Beschäftigung mit Multiliteralität im Englischunterricht, also die Fähigkeit zu entwickeln, verschiedene semiotische Zeichensysteme zu lesen, ist den rasanten Entwicklungen der Informationsgesellschaft geschuldet und basiert nicht auf wissenschaftlichen Befunden der Fremdsprachendidaktik (Burwitz-Melzer, 2016, S. 141). Sie stützt sich vielmehr auf die Erkenntnis, dass nicht nur die gegenwärtigen, sondern insbesondere die zukünftigen Lebens- und Berufsperspektiven diese Medienvielfalt umfassen und es deshalb eine Notwendigkeit ist, sich reflektiert im schulischen Rahmen damit auseinanderzusetzen. Dabei ist die transmediale Erlebniswelt von Geschichten gar nicht so neu wie das beispielsweise nur schon durch die Nomenklatur "neue Medien" dargestellt wird: das Bilderbuch als hybrides Genre von Text und Bild hat schon immer die Möglichkeiten von unterschiedlichen medialen Darstellungsformen ausgelotet und in ansprechender ästhetischer Form präsentiert. Deshalb kann Anstey und Bull (2006, S. 82) nur zugestimmt werden, wenn sie festhalten, dass Kinder- und Jugendmedien ein guter Ausgangspunkt für Lehrer/innen sind, die sich mit mehreren Formen der Literalität, der aktuellen Multiliteralität, auseinandersetzen möchten. Konsequenterweise müsste in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern unbedingt ein entsprechendes Gewicht auf das Kennenlernen aktueller Kinder- und Jugendliteratur bzw. -medien in englischer Sprache gelegt werden. Ohne eine grundlegende Einführung in diesen Bereich kann eine spätere vertiefte und persönliche Erweiterung der Medienkenntnisse nicht stattfinden und es erfolgt, wie in manchem Klassenzimmer zu beobachten, ein Rückgriff auf einen antiquierten Kanon, der den Lehrpersonen aus der eigenen Kindheit und Schulzeit vertraut ist. Ein kürzlich erschienenes Buch weist auf die Bedeutsamkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur im Rahmen der Ausbildung zur Lehrperson hin (Bland, 2018) und eine darin enthaltene Studie betont gleichzeitig, wie essentiell Autonomie und Gestaltungsfreiheit der Lehrenden als Gelingensbedingung für einen erfolgreichen literarischen Englischunterricht sind (Duncan & Paran, 2018, S. 243-259). Dabei ist die erfolgversprechendste Kinder- und Jugendliteratur, wie Nikolajeva festhält, diejenige, die ihre Leserschaft auf kognitiver wie auf affektiver Ebene

herausfordert und deren Aufmerksamkeit, Vorstellungsvermögen, Gedächtnis und Empathie anregt, genauso wie die Fähigkeit Schlüsse zu ziehen (2014, S. 227).

Lehrer/innen kennen das Potenzial und die Interessen ihrer Schülerschaft in der Regel sehr gut und werden die Überlegungen, die in der Folge angestellt werden, auf die Realitäten der eigenen Klasse adaptieren. Sie wissen, dass die ihnen anvertrauen Jugendlichen häufig verhältnismässig unkritische Medienkonsumentinnen und -konsumenten sind. Die Entwicklung eines kritischen Verständnisses für transmediales Erzählen erfordert deshalb eine gründliche Vorbereitung. Kritische Medien- und Informationsliteralität steht zudem immer in dem Dilemma, dass wenn Lehrer/innen z.B. populäre Fernsehserien in ihr Klassenzimmer bringen, einen analytischen Blick darauf werfen und mit den Schülerinnen und Schülern vertieft besprechen, die letzteren fast dazu genötigt werden, sich gemäss den Werten der Institution Schule zu verhalten und sich von Medienprodukten öffentlich zu distanzieren, die sie in Tat und Wahrheit sehr mögen und schätzen (vgl. Luke, 1997, S. 43). Es ist deshalb in der Lehrer/innenbildung unbedingt darauf zu achten, dass die angehenden Lehrpersonen lernen, offen auf Beiträge, Gedankengänge und Ideen der Schüler/innen einzugehen, sie wirklich zur persönlichen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Texten über die Medien hinweg anzuregen und auf keinen Fall, in der Ausbildung von Erwachsenen erarbeitete Musterlösungen zu erwarten, die zumeist auch noch die Perspektive von Erwachsenen widerspiegeln. Entscheidend ist in diesem Unterrichtskontext, dass die Lehrpersonen ihr Wissen, ihre Begeisterung und ihr Interesse an englischsprachigen Kulturen mit ihrer Klasse teilen – und dass sie, genauso wie sie Respekt vor anderen Kulturen einfordern, als Lehrperson den gleichen Respekt und die gleiche Offenheit den Interpretationen der jungen Leute entgegenbringen.

Die Heldenreise

Die Vielfalt des medialen Angebots, das im heutigen Umfeld für den Unterricht genutzt werden kann, ist überwältigend und kann bei Lehrenden und Lernenden rasch zu einer Überforderung führen. Es ist deshalb nicht zu erwarten, dass Lehrer/innen sich darüber problemlos und schnell einen umfassenden Überblick verschaffen können. Das gilt insbesondere auf der Sekundarstufe I, wo zumindest im Kanton Zürich kaum Monofachpersonen unterrichten, sondern Lehrer/innen, die im Minimum vier Schulfächer abdecken. Das bedeutet, dass der Einsatz für ein einzelnes Schulfach lediglich in einem dosierten Umfang erfolgen kann und dass die Sekundarlehrer/innen nicht den gleichen Fokus haben wie Monofachlehrpersonen auf der Sekundarstufe II. Ungeachtet des Hintergrunds der Lehrenden und der Anzahl zu unterrichtender Fächer empfiehlt es sich zu Beginn ohnehin, ein exemplarisches Vorgehen zu wählen, da ein Blick auf die Welt ohne jeglichen Fokus einzig in der Wahrnehmung von Chaos resultiert (vgl. Davidson, 2011, S. 2). Allerdings muss bei der Wahl von Beispielen im Auge behalten werden, dass jeder Fokus unausweichlich zu blinden Flecken führt, derer Lehrende sich bewusst sein müssen und auf die sie die Lernenden hinzuweisen haben.

Ein möglicher Fokus, der mit verschiedenen Gruppen von Studierenden und Schulklassen bereits getestet wurde, verwendet ein narratives Muster, welches quer über die Medien beobachtbar ist und welches das Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern für den Aufbau von Geschichten schärft. Die Heldenreise, ein klassischer Topos, der beispielsweise der *Ilias* oder der *Odyssee* die Struktur gibt, wird auch «Monomythos» genannt. Dieser Begriff geht zurück auf Joseph Campbell, der ihn in seiner Analyse von mythologischen Mustern in Erzählungen aus zahlreichen Kulturen, *The Hero with a Thousand Faces* (1949), festhielt. Film-schaffende in Hollywood entdeckten dieses Werk schon früh und Christopher Vogler entwickelte daraus mit *The Writer's Journey: Mythic Structure for Writers* (1998) ein Handbuch für Drehbuchautoren. Diese moderne Fassung von Campbell's Text ist vergleichsweise zugänglich verfasst und eignet sich für Lehrer/innen, die eine Einführung in die verschiedenen Stationen der Heldenreise benötigen. Wie bereits oben erwähnt, sind Bilderbücher für Kinder ein idealer Ausgangspunkt, um sich mit Multiliteralität auseinanderzusetzen und das Grundmuster der Heldenreise kennenzulernen. Die Grundkonstellation von Julia Donaldsons *Der Gruffelo* (1999), die ersten zwei Zeilen sind hier in der deutschen Übersetzung wiedergegeben, verdeutlicht dies idealtypisch:

Die Maus spazierte im Wald umher.

Der Fuchs sah sie kommen und freute sich sehr.

Mit diesem einfachen Zweizeiler beginnt die Geschichte und schon sind Kind und Vorleser/in, in knappster Form eingeführt, unmittelbar mit dabei auf einer Heldenreise (vgl. Bate, 2010, S. 1). Wenn das Buch in der Originalfassung im Englischunterricht als Ausgangspunkt genommen wird, um diese einfache narrative Formel zu verstehen und dann in verschiedenen Medien nachzuverfolgen, können auch ältere Kinder (2. Zyklus gemäss LP 21) und Jugendliche (3. Zyklus und Sekundarstufe II) für eine kurze, vielleicht nochmalige Lektüre gewonnen werden, welche sie mit dem Prinzip der Heldenreise vertraut macht und sie auf einfache Weise für das Wiedererkennen in verschiedenen medialen Ausdrucksformen sensibilisiert.

Die Heldenreise als solche existiert in zahlreichen Versionen und die einzelnen Stationen werden häufig mit einem für Uneingeweihte doch recht blumigen Vokabular umschrieben, wie z.B. "der Bauch des Walfischs" (Campbell, 2004, S. 83-88), "die innerste Höhle" (Vogler, 1998, 20-21) oder "das Elixier" (Vogler, 1998, 227-230). Diese Begriffe sind eigentlich nur im Kontext von Campbells ursprünglicher Analyse zu verstehen, die aber für den Unterricht wenig geeignet ist, und deshalb wird in der Folge auf ein vereinfachtes Muster nach Vogler zurückgegriffen, aus dem die exotischen Begriffe bewusst weggelassen wurden (siehe auch Cohen, 2009, S. 61, die eine ähnliche, sogar noch rudimentärere Liste aufführt). Der grundsätzliche Ablauf der Heldenreise, welchen die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Texten und Medien beobachten können, ist hier aufgeführt:

1. Ausgangspunkt: die gewöhnliche und vertraute Umgebung
2. Das Abenteuer ruft
3. Die Heldin oder der Held zögert
4. Helfer/innen, z.B. ein/e Mentor/in, überzeugen den bzw. die Zögernde/n, den Schritt zu wagen
5. Eine erste Herausforderung
6. Tests, gemeistert mit Hilfe von Freunden bzw. Freundinnen und gegen den Widerstand von Feinden
7. Die wahre Prüfung
8. Erleiden von Qualen
9. Erfolg und Belohnung
10. Der Weg zurück ...

Wie das Beispiel des *Grüffelos* zeigt, kann diese Reise kondensiert und auf das Wesentliche reduziert dargestellt werden: die Maus ist zu Beginn des Texts bereits unterwegs ins Abenteuer und die erste Herausforderung, in Gestalt des Fuchses, taucht bereits in der zweiten Zeile auf (diese Problemstellung wiederholt sich und führt, ohne dass die Maus wirkliche Qualen erleiden muss – sie muss lediglich schnell und scharf denken, mit für die Erstlesenden überraschenden Wendungen auf den Weg zurück). In der Kinder- und Jugendliteratur herrscht aufgrund der Lebens- und Entwicklungsphase der Zielgruppe ohnehin ein narratives Muster vor, das die Lesenden von Zuhause in die Fremde und dann wieder zurück nach Hause führt (Nodelman 2008) und das somit vielen Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Lektüreerfahrungen zumindest unbewusst vertraut ist. Coats (2018) begründet den Fokus auf ein solches Ausbrechen aus dem Alltag mit dem psychologischen Bedürfnis der Jugendlichen, sich aus der sicheren Lesecke auf geistige Abenteuer zu begeben, Verbündete zu finden und sich Gefahren auszusetzen und sie zu überwinden, welche sie in der physischen Realität gar nicht bewältigen könnten.

Im Kontext des *Lehrplans 21* deckt die Lektüre des *Grüffelos* im englischen Original im 2. bzw. 3. Zyklus folgende Aspekte ab: Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, den ästhetischen Effekt des Texts und der Illustrationen zu entdecken und zu beschreiben (2016, 7); sie erkennen Gestaltungsmittel wie Reimform, Wortwiederholung oder Wortspiel und tauchen somit in eine einfache, illustrierte Geschichte ein (2016, 7).

Die Heldenreise als "didaktische Klammer" im transmedialen Englischunterricht

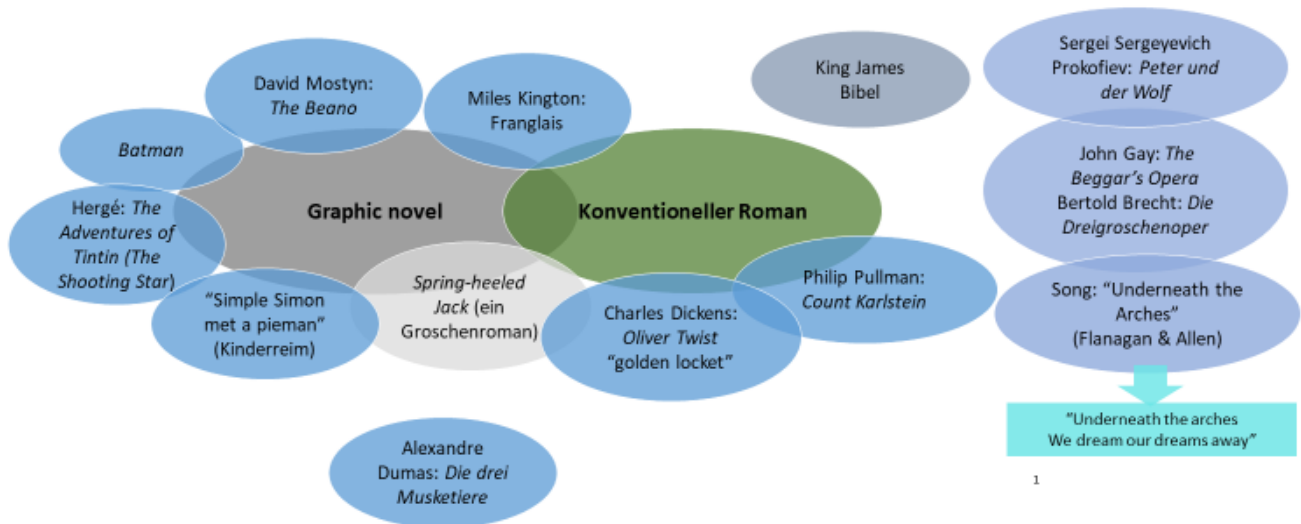
Das "Lesen" anderer Medien mit dem Fokus, einen analytischen Blick auf die Konstruktion von Narration in unterschiedlichen semiotischen Systemen zu werfen, bedarf einer sorgfältigen Vorbereitung. Lehrpersonen müssen die einzelnen Phasen der Heldenreise selbst verinnerlicht haben und in diversen Textkonstellationen problemlos erkennen, bevor sie mit Schülerinnen und Schülern Geschichten nach diesem Muster (es

existiert in diversen Variationen, die oft kürzere Sequenzen umfassen) analysieren. Zudem muss den Schülerinnen und Schülern, am besten mit Hilfe mehrerer Beispiele aus verschiedenen Medien, die Möglichkeit gegeben werden, das Erkennen (der Phasen) der Heldenreise zu üben. In Analogie dazu gilt das auch für das Arbeiten mit Medien, die möglicherweise im persönlichen Kontext bis anhin wenig im Unterricht genutzt wurden. Wenn beispielsweise erstmals Graphic Novels im Klassenzimmer genauer betrachtet werden sollen, dann bietet sich zumindest eine konzise Einführung in die Terminologie und die Gestaltungsmittel des Comics an, wie sie etwa Tracy Edmunds mit ihrem Kapitel, "How to Read a Comic", offeriert (2014, S. 2-3). Selbstverständlich können die Begriffe aber auch während der Lektüre mit der Klasse erarbeitet werden und die Analyse kann genauso Schritt für Schritt erfolgen, beim gemeinsamen Betrachten und Interpretieren von Graphic Novels. Dabei geht es darum, den Lernenden bewusst zu machen, dass sie wie beim Bilderbuch gleichzeitig Lesende und Betrachtende sind und somit nicht nur den Text, sondern auch die Bilder "lesen" (vgl. Anstey & Bull, S. 83-84). Das gleiche Prinzip der Vorbereitung auf den Umgang mit Medien gilt für das "Lesen" von Filmen und Fernsehserien: damit gewisse Elemente benannt und identifiziert werden können, braucht es zumindest eine knappe, vorgeschaltete oder eine schrittweise Einführung in die Analyse des Erzählens in diesem semiotischen Modus. Die Entscheidung darüber, wie detailliert und mit Bezug auf welche Elemente der Filmanalyse ein solches Heranführen erfolgt, liegt selbstverständlich in den Händen der Unterrichtenden. Es gibt mittlerweile eine grosse Auswahl an Unterrichtsmaterialien, die den Lehrpersonen beim Erarbeiten dieser analytischen Kompetenzen Hilfestellungen bieten. Filme sind im Unterricht auch darum besonders relevant, weil sie für viele Schüler/innen zugänglicher sind als gedruckter Text und die meisten von ihnen in ihrem bisherigen Leben zahlreiche Geschichten in diesem Format konsumiert haben (Paran & Robinson, 2016, S. 108). Zudem figurieren aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Fernsehserien und Film im gesellschaftlichen Alltag auch in den Lehrplänen Hinweise auf die damit verbundenen Kompetenzen. Im *Lehrplan 21* finden sich entsprechende Vermerke beispielsweise beim Hören (FS1E.1, 2016, 2) und bei den Kulturen im Fokus (FS1E.6, 2016, 26); der neu erschienene Begleitband zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Council of Europe, 2018) enthält nun auch Deskriptoren für die audiovisuelle Rezeption, die Aktivitäten wie fernsehen und das Betrachten von Filmen oder Videos umfasst (2018, 66).

Transmediales Lesen am Beispiel von *Spring-heeled Jack* von Philip Pullman

Multimodale Texte, so wie es Bilderbücher für Kinder im Vorschulalter sind, existieren auch für ältere Leser/innen. Philip Pullman, am besten bekannt für seine Fantasy Trilogie, *His Dark Materials* (1995-2000), hat neben vielen anderen auch einen Text veröffentlicht, der aus einer anregenden Mischung von konventionellem Roman und Graphic Novel besteht. *Spring-heeled Jack* (1989) ist aber nicht nur ein Hybrid, indem es diese beiden Genres in einem Band vereinigt, sondern auch eine Erzählung, die aufgrund zahlreicher Anspielungen und Zitate eine Unzahl von Texten und zwei semiotischen Modi an einem Ort zusammenführt (vgl. Reynolds, 1994, S. 66). Lehrer/innen, welche die zahlreichen intertextuellen Verweise erkennen, können ihren Schülerinnen und Schülern mithilfe dieses Buchs ganz viele Türen zu kulturellem Wissen öffnen (*Lehrplan 21*: "kennen kulturelle Gegebenheiten und exemplarische Kulturerzeugnisse des englischsprachigen Kulturraums" 2016, 26; RLP BM: "literarische Texte ..., vorzugsweise aus der zeitgenössischen Literatur, verstehen, einordnen und diskutieren" 2013, 33). In der unten aufgeführten Übersicht ist eine Auswahl der intertextuellen Anspielungen aufgelistet, die sich von Theater und Musik (*The Beggar's Opera* von John Gay; deren deutschsprachige Adaption von Bertold Brecht mit der Musik von Kurt Weill) über die verschiedensten anderen Texte und semiotischen Modi hinweg zieht und Literatur für Erwachsene genauso wie Kinder- und Jugendliteratur einbezieht (vgl. Prusse 2014). Lehrpersonen müssen eigenständig und situationsbezogen entscheiden, auf welche Anspielungen sie im Englischunterricht hinweisen möchten und welche Türen zu kulturellen Erlebnissen sie den Schülerinnen und Schülern damit im Rahmen der Lektüre öffnen möchten. Anstey und Bull verweisen darauf, dass viele Texte nur erschlossen werden können, wenn die Bezugstexte bekannt sind: "A pastiche of genres, artistic media, and styles might be used in making a hybrid text that requires intertextual knowledge to make sense of the text" (2006, S. 31). Die Handlung von *Spring-heeled Jack* kann allerdings sehr gut nachvollzogen werden, ohne dass auf die Querverweise und Anspielungen eingegangen wird. Hingegen wird das Verständnis für das Buch natürlich ein völlig anderes, reicheres, wenn gewisse Verknüpfungen zu anderen Büchern entdeckt werden und, was sicherlich von noch viel grösserer Bedeutung ist, Schüler/innen können feststellen, dass die Beschaffenheit eines jeglichen fiktionalen Texts als Konglomerat von Stimmen immer auch ein Abbild eines kulturellen Umfelds darstellt.

Abb. 3: Auswahl intertextueller Hinweise bzw. Anspielungen in *Spring-heeled Jack*.



Der multimodale Roman spielt im viktorianischen Zeitalter und handelt von drei Kindern, die aus einem fürchterlichen Waisenhaus in London ausbrechen, um mit dem einzigen Erbstück ihrer Mutter, einem goldenen Medaillon, die Überfahrt zu bezahlen und gemeinsam nach Amerika auszuwandern. Bei ihren fesselnden Abenteuern in den Strassen und Gassen der Grossstadt werden sie von Gaunern und den Waisenhausbetreibern gejagt und gleichzeitig werden sie von einem streunenden Hund, einem freundlichen Matrosen, einer hilfsbereiten Bardame sowie einem viktorianischen Superhelden, der mysteriösen Titelfigur namens *Spring-heeled Jack*, unterstützt. Pullman hält andernorts fest, dass er selbst als Kind ein begeisterter Comic Leser war und dass er diese Bildsprache für so natürlich, intuitiv und leserfreundlich hält, dass sie junge Leserinnen und Leser besonders früh anspricht (1998, S. 112). Gelesen wird der Text linear – es handelt sich also nicht um Illustrationen, sondern um unterschiedliche Erzählmodi: ein Block Prosa wird gefolgt von einer Reihe von Zeichnungen, die natürlich wie ein Comic gelesen werden müssen; sie enthalten unterhaltsame Details wie zum Beispiel eine ausgehungert dargestellte Katze, die Mack the Knife (Mackie Messer) beim Aussteigen aus einer Mülltonne beobachtet und dabei in ihrer Gedankenblase "Big Mack?" denkt (1991, S. 8). Kinder und Jugendliche haben beim Begriff "Big Mac" selbstverständlich andere Assoziationen, die hier zu den humorvollen Aspekten des multimodalen Romans beitragen und die – im Gegensatz zum kanonisierten Wissen – sich aus dem Erfahrungshintergrund der Lesenden direkt erschliessen. Aufgrund der kurzen Kapitel eignet sich dieser Text ausgezeichnet für das Vorlesen im Englischunterricht oder für eine gemeinsame Lektüre in der Klasse. Es lohnt sich dabei, die gebundene Ausgabe anzuschaffen, da die Abschnitte im Comic Format so besser zur Geltung kommen und die Schüler/innen die zahlreichen Details wirklich entdecken können. Wenn trotzdem mit der Taschenbuchausgabe gearbeitet wird, kann die Lehrperson die Illustrationen mit dem Visualizer gross anzeigen, damit gewisse Details gemeinsam entdeckt, betrachtet und besprochen werden können.

Anhand der Handlung des Buchs *Spring-heeled Jack* lässt sich die Heldenreise problemlos in ihren einzelnen Stationen verfolgen: der Superheld im Titel ist eigentlich nur eine Nebenfigur; die drei zentralen Protagonisten sind die Kinder, die aus dem Waisenhaus fliehen (Ruf des Abenteurers, Verlassen der vertrauten Umgebung), Unterstützung durch einen Mentor erhalten (*Spring-heeled Jack*), diverse Abenteuer und Prüfungen durchlaufen (gemeistert mit Unterstützung von Freunden wie dem Seemann Jim Bowling, der Bardame Polly und gegen den Widerstand von Polizei, Mack the Knife und seinen Gangstern sowie dem Betreiber des Waisenhauses und seiner Haushälterin) und schliesslich – die vertraute Umgebung des Waisenhauses ist kein erstrebenswertes Ziel – in einer abgewandelten Variante der Heldenreise ihren verschollenen Vater wiederfinden und mit ihm gemeinsam in ein neues Abenteuer aufbrechen, indem sie tatsächlich nach

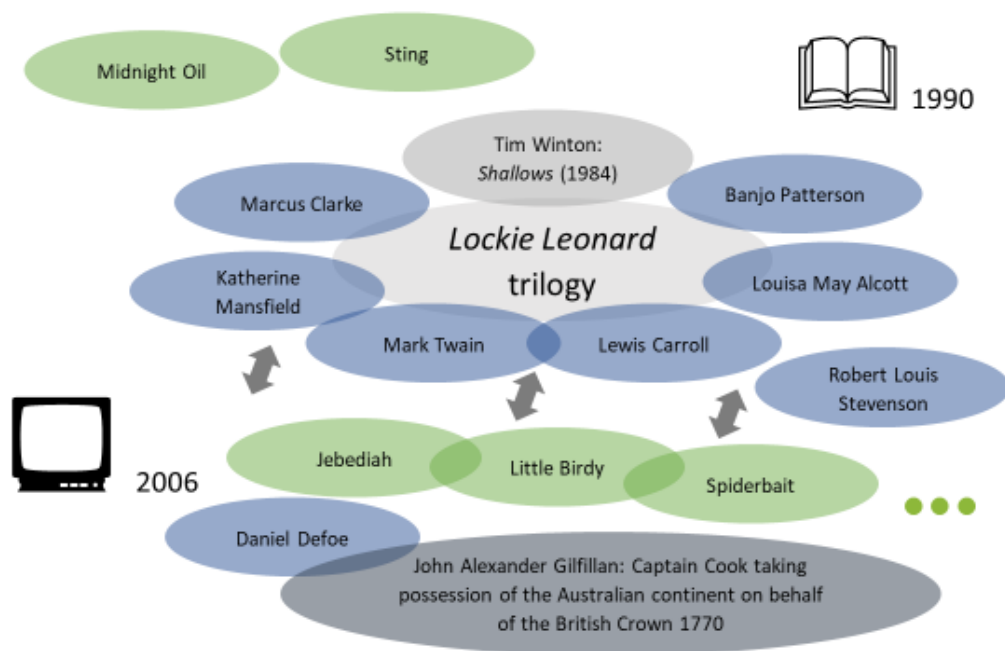
Amerika auswandern. Der hybride Text dient also nicht nur als Fundgrube von Anspielungen und als Schatzkammer an kulturellen Inhalten, sondern funktioniert auch als Illustration der Heldenreise in einem Setting, dem die Schüler/innen ganz viel Hintergrundwissen für das Verständnis der englischen Kultur und des englischen Selbstverständnisses entnehmen können. Das viktorianische Zeitalter, das Pullman mit all seinen Schattenseiten auffächert, dient als Bühne für die drei Kinder, die ein Abenteuer erleben, in welchem die Lesenden mitfiebern und gleichzeitig eine Zeitreise in die englische Geschichte unternehmen. Zudem haben sie nach der Lektüre des ganzen Texts oder eines Ausschnitts ein Verständnis dafür entwickelt, wie das Erzählen in verschiedenen semiotischen Modi (Comic, konventioneller Roman) funktioniert und wie die beiden Modi hier in einem Text aufeinander Bezug nehmen und interagieren.

Transmedialer Vergleich von Narration am Beispiel von *Lockie Leonard*

Die australische Jugendromanreihe von Tim Winton, *Lockie Leonard* (1990-1997) und die gleichnamige Fernsehserie (2006) sind ein Text und dessen filmische Adaption, die sich ebenfalls hervorragend für eine Annäherung an Narration über die Medien hinweg eignen (vgl. Prusse 2018), beispielsweise in einem zweiten Schritt nach der Arbeit mit *Spring-heeled Jack*. In einem Artikel für australische Lehrer/innen beschreibt Cohen, wie jede Episode der Fernsehserie ganz bewusst nach dem Muster der Heldenreise gestaltet wurde (2009, S. 60). Die Bücher sind sehr nahe an der möglichen Erlebniswelt eines australischen Teenagers geschrieben, der mit seiner Familie aus der Grossstadt Perth in Westaustralien in die Kleinstadt Angelus im Südwesten des gleichen Staats umzieht. Neben dem Wechsel von Primarschule an die Sekundarschule beschäftigt den Helden des Buchs sein eigenes Erwachsenwerden, in diesem Zusammenhang natürlich das andere Geschlecht, seine Familie und – vor allem – seine grösste Leidenschaft, das Wellenreiten. Beim Surfen kann er den Alltag vergessen und bei den Mutproben, die das Gleiten über halsbrecherische Wellenberge erfordert, stellt er sich symbolisch den Herausforderungen des Lebens und macht so einen Schritt (oder Ritt) nach dem anderen in Richtung Autonomie und Reife.

Sowohl der Text wie auch die Fernsehadaptation eignen sich nicht nur aufgrund des Inhalts und der humorvollen Beschreibung eines Teenagerlebens für das Klassenzimmer im 3. Zyklus bzw. auf der Sekundarstufe II, sondern auch, weil der Text in sehr kurze Kapitel gegliedert ist und die einzelnen Episoden der Fernsehserie nur 24 Minuten lang sind. Diese Gliederung des Buchs und der TV-Episoden geben den Schülerinnen und Schülern mehrmals die Gelegenheit, das Muster der Heldenreise zu erkennen (jede Episode enthält wie oben erwähnt eine Mini-Version davon) und sowohl bei der Lektüre des Buchs wie auch beim Visionieren der gesamten Fernsehserie kann das eigentliche Ziel des Protagonisten, Lockie Leonard, nämlich die erste Liebe erfolgreich zu gestalten und die Hindernisse auf dem Weg zur Integration am neuen Wohnort und beim Übergang von Kindheit zum jungen Erwachsenen ebenso erfolgreich zu überwinden, identifiziert werden. Wie *Spring-heeled Jack* ist auch *Lockie Leonard* in vieler Hinsicht multimodal orientiert. So gibt es zwar keine Graphic-Novel-Einschübe, aber die Sprache, vor allem in für Lockie peinlichen Situationen, mahnt stark an die onomatopöetische Gestaltung von gewissen Geräuschen in Comics und Graphic Novels, z.B. wenn Lockie innerlich "Aaaaaargh!" schreit oder – in Anlehnung daran auf seinem Surfbrett beim Anblick eines Hais – "S S H H H H A A A A R K!" (Winton 1997, S. 5). Zudem gibt es an Lewis Carroll und sein berühmtestes Werk, *Alice in Wonderland*, mahnende graphische Spielereien (man denke etwa an "The Mouse's Tale" in Form eines Mäuseschwanzes, die mit dem fallenden "Blaaah" in *Lockie Leonard Scumbuster* eine Entsprechung findet (2007, 55)) und das Antönen eines Soundtracks zum Buch durch gezielte Zitate, die dem Text vorausgestellt sind. Wie bei Pullmans hybridem Buch kann auch die Analyse von *Lockie Leonard* als Türöffner eingesetzt werden, die Ausblicke auf diverse kulturelle Referenzpunkte ermöglicht.

Abb. 4: Intertextualität in *Lockie Leonard* (1990) und in der gleichnamigen Fernsehserie (2006)



Tim Wintons Zitate aus Liedern der australischen Rockband "Midnight Oil" oder des englischen Sängers "Sting" werden in der Fernsehserie durch einen tatsächlichen Soundtrack mit Bands wie "Jebediah", "Spiderbait" und "Little Birdy" sozusagen aktualisiert. Ebenfalls fällt auf, dass Tim Winton in seinem zweiten Band, *Lockie Leonard Scumbuster* (1993), Charaktere aus seinem Roman für Erwachsene, *Shallows* (1984) auftreten lässt und diese Konstellation für Lehrer/innen, die mit Wintons Gesamtwerk vertraut sind, durchaus reizvoll sein kann. Schliesslich kann festgestellt werden, dass der in flotter Jugendsprache verfasste Text immer wieder Anspielungen auf Klassiker der englischen Literatur macht, insbesondere auch auf australische Texte (siehe Marcus Clarke und Banjo Patterson in der Auswahl der intertextuellen Anspielungen in der Abbildung oben). Die Fernsehserie bietet neben dem Fokus auf die Heldenreise auch Einblicke in die Adaption vom Text zum Bildschirm und, da geschickt gemacht, steht sie als vollwertiges und eigenständiges künstlerisches Werk neben den Büchern. So werden beispielsweise alle wichtigen Figuren, die in der Trilogie teilweise erst in späteren Bänden auftauchen, in der Fernsehserie bereits sehr früh eingeführt. Der Vorteil davon ist, dass Lockie's Universum den Zuschauer/innen frühzeitig bekannt ist und dass die Drehbuchschreibenden dadurch an Freiheit in der Gestaltung des Plots gewinnen. Zudem wird ein bedeutender Wandel in der australischen Gesellschaft – der zunehmende Respekt gegenüber den Ureinwohnern des Kontinents – auf dem Bildschirm sichtbar gemacht, indem für eine der Hauptfiguren, Egg, ein Aboriginal ausgewählt wurde (in der Buchvorlage gibt es keinen Hinweis auf eine solche Abstammung der gleichnamigen Figur). Damit ergibt sich auch die Möglichkeit für die Fernsehadaptation, ein ikonisches Bild, das eine Begebenheit aus der australischen Geschichte, nämlich die Besitznahme von Australien für die britische Krone durch den Entdecker, Kapitän James Cook darstellt, auf den Kopf zu stellen (vgl. Prusse 2018). In der bildlichen Darstellung (siehe Abbildung 5 unten) steht der weisse Eroberer stolz und triumphierend im Vordergrund während die eingeborenen Urbewohner erschreckt auf dem Boden kauern und sich die Ohren zuhalten, da die britischen Soldaten einen Salut abfeuern, um den historischen Augenblick zu feiern. Im Hintergrund sieht man ganz klein weitere Aboriginals, die aufgrund der Salve zu Boden stürzen oder in Panik davonrennen. In der ersten Episode der Fernsehserie geht Lockie an seinem neuen Wohnort erstmals surfen, gleitet lange elegant über die Wellen, bis er die Balance verliert und vom eigenen Surfboard getroffen wird. Er landet mit schmerzverzerrtem Gesicht stöhnend am Strand und wälzt sich im Sand als Egg, wie oben erwähnt ein Aboriginal, durch den Sand stolziert kommt und auf den weissen Neuankömmling herabblickt. Die historische Darstellung der Eroberung – der weisse Dominator aufrecht im Zentrum, die Eingeborenen in Angst auf dem Boden – wird von den Fernsehmachern konsequent ironisch gespiegelt, die Rollen

werden umgekehrt, und die kurze Szene ist ein augenfälliges Beispiel postkolonialer Kritik an der herkömmlichen Betrachtung von Geschichte.

Abb. 5: Samuel Calvert (1865), Captain Cook taking possession of the Australian continent, on behalf of the British crown, AD 1770, National Library of Australia, out of copyright



Auch bei diesen Annäherungen an Geschichte und Geschichten über die Medien hinweg ist es wichtig, dass Lehrer/innen autonom entscheiden können, welche Aspekte dieser vielfachen Anspielungen und Querverbindungen sie die Schüler/innen mit Hilfestellungen entdecken lassen möchten, beziehungsweise welche sie ihnen in ihrem Unterricht direkt aufzeigen möchten. Sowohl den Erfordernissen des *Lehrplans 21*, die Schüler/innen "kennen kulturelle Gegebenheiten und exemplarische Kulturerzeugnisse des englischsprachigen Kulturraums (z.B. ... geschichtliche Ereignisse, ..., Jugendliteratur, Film)" (2016, 26) wie auch denjenigen des RLP Berufsmaturität, "repräsentative Werke aus bildender Kunst, Film und anderen Künsten beschreiben, einordnen und diskutieren" (2013, 33), wird mit einem solchen Unterrichtsinhalt entsprochen.

Ein Text, drei mediale Umsetzungen: *Stormbreaker* im Englischunterricht

Lehrerinnen und Lehrer entscheiden grundsätzlich aufgrund der Vorgaben der Lehrpläne (diese sind – wie die oben angeführten Beispiele zeigen – in der Schweiz sehr offen gehalten), ihrer eigenen Kenntnisse und Erfahrungen, möglicherweise auch bewusst im Hinblick auf ihre eigenen Vorlieben und mit Blick auf die Gegebenheiten und sozialen Konstellationen der ihnen anvertrauten Schulklassen, welche Lektüre sie mit den Schülerinnen und Schülern lesen möchten bzw. welche Texte sie in einem demokratischen Verfahren ihren Lernenden zur Lektüre vorschlagen. Zudem empfiehlt es sich, insbesondere bei der Gestaltung von Lernlandschaften, in denen extensives Lesen eine bedeutsame Rolle einnehmen soll, also mit Fokus auf individuelles Lesen der Schüler/innen, die Klasse mit konzentrierter Arbeit an Textausschnitten auf die Lektüre bzw. Visionierung der Texte neugierig zu machen.

Es ist in einem solchen spezifischen Kontext, der auch die zusätzliche Problematik von nur widerwillig lesenden männlichen Teenagern miteinbezieht, dass ein Text wie *Stormbreaker* aufgrund seiner Verfügbarkeit als Buch von Anthony Horowitz (2000), Film (2006) und Graphic Novel (2006) den Ausgangspunkt für

die Analyse der Darstellung eines Helden in verschiedenen medialen Ausdrucksformen bildet. Die Schablone der Heldenreise kann auch hier in jedem der drei Formate über den ganzen Text gelegt werden und die Schüler/innen identifizieren aufgrund von Lektüre bzw. dem genauem Betrachten der Filmadaption die verschiedenen Stationen der Heldenreise in den drei verschiedenen medialen Erzählformen. *Stormbreaker* ist der Beginn einer Serie, die einen Helden porträtiert, der als Teenager von MI6, dem britischen Geheimdienst, rekrutiert wird und dort eingesetzt wird, wo erwachsene Agenten nicht eingesetzt werden können (siehe auch <http://alexrider.com>). Alex Rider ist also eine Art "James Bond" für Teenager. Die Bücher präsentieren in Analogie zum ebenfalls populären "Superhero"-Genre, das vor allem bei den Graphic Novels in zahlreichen Variationen floriert, männlich geprägte, action-reiche und abenteuerorientierte Unterhaltung. Im ersten Band der Serie geht es um einen reichen Industriellen, der sämtlichen Schulen Englands einen neuen Computer schenken möchte, der phänomenale neue Möglichkeiten zum Lernen mittels virtueller Realität offeriert. Dem Geschenk, einem möglichen trojanischen Pferd, wird allerdings zurecht misstraut und der Geheimdienst schickt Alex auf eine Mission, um den Pferdefuss zu finden und, falls notwendig, Alarm zu schlagen.

Im Hinblick auf die Förderung von individuellem Lesen und mit Bezug auf unterschiedliche Interessen in der Schulklasse ist es von Vorteil, eine extensive Lernumgebung zu kreieren, in welcher Schüler/innen bestimmen, welchen Text sie in welcher Form lesen und dann, beispielsweise mittels eines Lesejournals, mit der Lehrperson kommunizieren, so dass Erkenntnisse und Beobachtungen geteilt werden können (*Lehrplan 21*, FS1E.4, Schreiben: SuS können ihre Meinung zu einfachen Texten äussern, z.B. Buch- oder Filmbesprechung, 2016, 15). Ein Journaleintrag einer Schülerin oder eines Schülers bietet auch die Gelegenheit, dass die Lehrenden in ihren Rückmeldungen gezielt Impulse zum weiteren Nachdenken über den Text geben. In Abwechslung dazu, auch um auf gewisse Texte überhaupt aufmerksam zu machen, kann aber auch ein exemplarisches Vorgehen gewählt werden, indem eine Station der Heldenreise ausgewählt und über die drei Medien hinweg analysiert und verglichen wird. Einerseits kann so sichergestellt werden, dass mit beschränkten zeitlichen Ressourcen ein transmedialer Vergleich für die ganze Klasse ermöglicht wird, der ein Schritt auf dem Weg hin zur Medienliterate ist, und andererseits kann die Neugier der Schüler/innen geweckt werden, mit dem Ziel, das die ausgewählten "Häppchen" den Appetit anregen und zur Konsumation des ganzen Buchs oder Films oder der Graphic Novel ermutigen.

Der gewählte Ausschnitt, mit dem gut in der Klasse gearbeitet werden kann, wird unter dem Abschnitt der Heldenreise, "Das Abenteuer ruft", eingeordnet (ohne Kenntnis des gesamten Texts würde auch die Kategorie "erste Prüfung" passen). In der englischen Textfassung (New York, Speak: 2006) handelt es sich bei der entsprechenden Szene um die Seiten 20-24. Alex Rider, der Protagonist von *Stormbreaker*, ist wie so manch anderer Held in der Kinder- und Jugendliteratur ein Waisenkind und kommt soeben von der Beerdigung seines letzten verbliebenen Verwandten zurück nach Hause. Dort stellt er fest, dass Unbekannte dabei sind, die Möbel aus dem Büro seines Onkels abzutransportieren. Ohne lange nachzudenken, schwingt er sich auf sein Fahrrad und verfolgt den Lieferwagen zu einem Schrottplatz. Dort entdeckt er das angebliche Unfallauto, indem sein Onkel verstarb. Die Todesursache muss aber eine andere sein, denn zu Alex' Überraschung ist der Wagen von Einschusslöchern durchsiebt. Als Arbeiter des Autofriedhofs in seine Nähe kommen, versteckt er sich im Fahrzeug, doch dieses ist bereits zum Verschrotten bereitgestellt – und daraus ergibt sich die Szene, die als Ausgangspunkt des Rufs des Abenteuers oder dann, je nach Gesichtspunkt, gleich als erste Prüfung bezeichnet werden kann:

And then something hit the BMW with such force that Alex cried out, his whole body caught in a massive shock wave that tore him away from the steering wheel and threw him helplessly into the back. The roof buckled and three huge metal fingers tore through the skin of the car like a fork through an eggshell ... (Horowitz, 2006, S. 20).

Verzweifelt versucht Alex aus dem Fahrzeug zu entkommen und in der Romanversion erstreckt sich dieser Kampf ums Überleben über vier Seiten und vermittelt eindringlich die Gedanken, Emotionen und Überlegungen, die dabei im Kopf des Protagonisten ablaufen. Ebenfalls vier Seiten umfasst die gleiche Situation in der Graphic Novel, wobei hier aufgrund des knappen Texts in den Sprech- bzw. Gedankenblasen und der Darstellung in Bildsprache natürlich wesentlich schneller gelesen wird. Der Blick kommt von aussen – die Emotionen und Ängste, die Alex im Auto eingeschlossen spürt, können nur erahnt werden. Gleichzeitig stellt die Szene visuell sehr gekonnt dar, wie sich die Situation für den Eingeschlossenen anfühlen muss. So

zeigt die untenstehende Illustration aus *Stormbreaker* (Graphic Novel) auf der linken Seite mittels schräg angeordneter Panels den Moment, in welchem das Fahrzeug vom Kran in die Höhe gezogen wird (der Insasse schwankt mit dem Kran über der Schrottpresse und dieses Schwanken wird über die Anordnung und Gestaltung der Panels visuell vermittelt). Auf der rechten Seite – das Auto mit Alex ist mittlerweile in der Schrottpresse gelandet – verbildlichen die Lücken zwischen den einzelnen, scherbenartig aufgefächerten Panels die Situation im BMW, der allmählich von der Schrottpresse zusammengequetscht wird. Die gleichzeitig auf der rechten Seite von links oben nach rechts unten verlaufende Darstellung des Pressgeräuschs in Grossbuchstaben liefert die dazu gehörige Geräuschkulisse.

Abb. 4: Doppelseite aus *Stormbreaker: The Graphic Novel* (2006)



From *STORMBREAKER: THE GRAPHIC NOVEL* based on screenplay by Anthony Horowitz; adapted by Antony Johnston; illustrated by Kanako and Yuzuru – Reproduced by permission of Walker Books Ltd – www.walker.co.uk – Text © 2006 Walker Books Ltd
Based on the original novel © 2000 Anthony Horowitz – Screenplay © MMVI Samuelsons / IoM Film
Film © MMVI Film and Entertainment VIP Medienfonds 4 GmbH & Co. KG and UK Film Council – Style Guide © MMVI ARR Ltd

Diese Bildsprache und die Adaption von Text zur Graphic Novel kann mit den Schülerinnen und Schülern sehr gut analysiert werden, wobei die Lehrperson auf die Differenzen in der Erzählperspektive wie auch in den ausgewählten Elementen hinweisen kann (der auktoriale Erzähler im Buch geht ausführlich auf die Gedanken ein, die Alex in dieser Notsituation durch den Kopf gehen während die Graphic Novel Adaption sich ganz nach den Konventionen des Genres auf minimale Sprache und Gedanken in Sprech- bzw. Denkblasen ausrichtet). Lehrerinnen und Lehrer können den Akzent auf die Überlegungen, die für eine Adaption gemacht werden, den Schülerinnen und Schülern dadurch bewusst machen, indem sie ihnen nach der Lektüre des Buchausschnitts in Gruppen den Auftrag geben, die Ereignisse in eine einfache Comic-Form zu bringen, in denen Strichmännchen die Handlung in verschiedenen Bildfolgen darstellen. Aufgrund ihrer Diskussionen zur Adaption, die sie für diesen Auftrag führen mussten, sind sie bereits auf den Ausschnitt aus der Graphic Novel vorbereitet und werden diesen mit ganz anderen Augen (im Vergleich zu ihrer eigenen Adaptionsvariante) betrachten. Die unterschiedlichen Konventionen von Erzählen in Wortform und im Format einer

Graphic Novel werden so nachhaltig in den Köpfen der Schüler/innen verankert. Weiterführende Möglichkeiten mit der Manga-Adaption des Romans zu arbeiten erörtert Brinkmann (2015), die den Comic mit einer deutschen Realschulklasse in einer Reihe von Lektionen im Hinblick auf multiliterale Kompetenzen einsetzt hat.

In einem nächsten Schritt erfolgt dann der Vergleich mit dem Film, der wiederum andere narrative Regeln beachten muss. Der Filmausschnitt der betreffenden Szene dauert nur zwei Minuten und fünf Sekunden. Dabei blickt die Kamera von aussen auf Alex und er kann seine Gedanken nur zeigen, indem er sich anderen Personen mitteilt. Der Filmclip, der die gleiche Szene wie im Buch und in der Graphic Novel beschreibt, unterscheidet sich interessanterweise in entscheidenden Elementen. Im Buch wie in der Manga-Version versteckt sich Alex im Fahrzeug, weil Arbeiter des Schrottplatzes in die Nähe kommen, im Film taucht plötzlich ein Schäferhund auf, der aggressiv auf Alex losgeht, so dass ihm gar kein anderer Ausweg bleibt als in den BMW zu flüchten und die Türe zu schliessen. Während Alex sich im Buch aus dem allmählich zusammengepressten Fahrzeug dadurch befreien kann, dass er durch ein kleines Dreieckfenster im letzten Moment aus dem Auto auf die Schrottpresse springt, spielt die filmische Adaption (genauso wie die Graphic Novel) mit der Nähe zu James Bond und dem Helden gelingt die Flucht durch das Pressen eines Knopfes auf dem Computerbildschirm mittels Schleudersitz. Hier gibt es allerdings nochmals bemerkenswerte Differenzen: im Film wird der Körper von Alex ohne Sitz durch das sich öffnende Dach aus dem Fahrzeug befördert (er hält sich dann an der Kranschaufel fest, bevor er auf die jetzt geschlossene Schrottpresse springt); in der Manga-Adaption sieht man den Schleudersitz mit dem Protagonisten aus dem Auto fliegen.

Der kurze Vergleich dieser Szene in den drei semiotischen Modi zeigt auf, wie mit einem verhältnismässig überschaubaren Aufwand – es werden vier Seiten Text, vier Seiten Graphic Novel und gut zwei Minuten Film analysiert – über die Modi hinweg ein Verständnis für das je eigenständige Erzählen von Geschichten entwickelt werden kann. Wenn dann im Anschluss aufgrund der Lektüre von *Stormbreaker* und des Medienübergreifenden Vergleichs widerwillige Leser sich auf weitere Abenteuer von Alex Rider einlassen (sowohl die Bücher wie auch die Graphic Novels sind als Serie verfügbar), dann hat der von der Lehrperson ausgelegte Köder zum anvisierten Erfolg geführt. Für widerwillige Leserinnen liesse sich analog ein ähnliches Projekt verfolgen; die von der amerikanischen Autorin Cecily van Ziegesaar verfasste Romanserie *Gossip Girl* wurde ebenfalls als Manga-Serie adaptiert und zusätzlich als populäre Fernsehserie (hier kann allerdings nur im sehr übertragenen Sinn von "Heldinnenreisen" gesprochen werden). Die Limitationen des Konzepts der Heldenreise kommen beim Thema "Gender" deutlich zum Tragen. Diese Grenzen sollten Lehrer/innen bewusst sein und es gehört zum professionellen Selbstverständnis, dass sie ihre Schüler/innen darauf aufmerksam machen. Jedenfalls wird mittels solcher Texte in den drei Formaten der Lehrplanforderung nach der Beschäftigung mit exemplarischen Kulturerzeugnissen bestens entsprochen, die Schüler/innen lernen Beispiele von Jugendliteratur und Filmen aus dem englischen Sprachraum kennen und sie analysieren das Erzählen von Geschichten und die dazu gehörigen Konventionen in drei verschiedenen Medienformaten. Sie üben sich in kritischer Medienliteraltät, indem sie verstehen, welche Mittel der gewählte Modus zur Darstellung einer Geschichte einsetzen kann, und sie werden beim Lesen von Texten jeglicher Art gefördert. Im Gegensatz zur weit verbreiteten Messmanie, in der es zum Beispiel um die erzielten Punkte beim Leseverständnis geht, sollte es im Englischunterricht in erster Linie darum gehen, Leser/innen heranzuziehen, ganz im Sinne von Tomlinson, der bereits vor zwanzig Jahren festhielt: "If you read forever, you can continue to learn forever" (1998, S. 184). Ins gleiche Horn stösst der englische Autor Neil Gaiman, bekannt für seine zahlreichen Graphic Novels wie auch für seine Romane, der in einem leidenschaftlichen Vortrag vor der Reading Agency festhielt, dass gutmeinende Erwachsene jugendlichen Leserinnen und Lesern das Vergnügen an dieser Tätigkeit nehmen können, wenn sie darauf bestehen, ihnen nur pädagogisch Wertvolles zur Verfügung stellen. Dies führe zur Wahrnehmung, dass Lesen unangenehm und "uncool" sei. "Do not discourage children from reading because you feel they're reading the wrong thing. There is no such thing as the wrong thing to be reading and no bad fiction for kids" (Gaiman 2013).

Im 21. Jahrhundert ist das Lesen, wie das der *Lehrplan 21* und der *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* aufzeigen, weiterhin eine unerlässliche Basis für jegliche Form von Bildung. Geschichten werden jedoch häufig in anderen semiotischen Modi rezipiert. Schüler/innen benötigen deshalb Ressourcen, Haltungen und Strategien, um sich in rasch wandelnden Umfeldern adäquat mit Texten transmedial auseinanderzusetzen (vgl. Anstey & Bull 2006, S. 2). Deshalb, und auch im Hinblick auf die sogenannten "21st century skills" (Kreativität und Innovation, Kritisches Denken und Problemlösen, Kommunikation, Kooperation), den

Kompetenzen für die Zukunft, ist es unabdingbar, dass die Schüler/innen verstehen, wie und mit welchen Mitteln Geschichten erzählt werden. Denn – im Zeitalter der "Fake News" – müssen die Mechanismen hinter Geschichten verstanden werden. Das Gehirn ist, laut einem als Film zugänglichen Vortrag des Neurowissenschaftlers Lutz Jäncke, dazu konstruiert, über Geschichten zu lernen ("Geschichten ist genau das, was unser Gehirn braucht" (2018)). Wenn Schülerinnen und Schüler diese über die Medien hinweg dekodieren und dekonstruieren können, erwerben sie die Fähigkeit, bestehendes Wissen und bereits vorhandene Fertigkeiten für neue Anwendungen zu nutzen und mit neuen Kontexten zu verbinden. Als Konsequenz daraus leistet der Englischunterricht seinen Beitrag dazu, dass die Schülerinnen und Schüler in Sachen Medien- und Informationsliteratilität für die Herausforderungen zukünftiger Lebensumstände gerüstet sind.

Literaturverzeichnis

- Anstey, M. & Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies*. Kensington Gardens SA: Australian Literacy Educators' Association/ALEA.
- Bate, J. (2010). *English Literature: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bland, J. (2018). *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8-18 Year Olds*. London: Bloomsbury.
- Bociek, H. (2018). Authentisch bleiben, Humor behalten, Inhalte und Sprache als Vorbild leben. In B. Prusse-Hess & M. Prusse (Hrsg.), *Wirksamer Englischunterricht* (S. 42-54). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brinkmann, S. (2015). *Alex Rider – Stormbreaker: A Graphic Novel Experience in a German EFL Classroom*. *Children's Literature in Language Education (CLELE)* 3 (2), 61-84. Zugriff am 11.06.2018. Verfügbar unter <http://clelejournal.org/wp-content/uploads/2015/11/Brinkmann-CLELEjournal-v3.2-2015.pdf>
- Brockmeier, J. (2014). Narrative as Cultural Practice. In C. Leung & B. V. Street (Hrsg.), *The Routledge Companion to English Studies* (S. 333-343). Abingdon: Routledge.
- Burwitz-Melzer, E. (2016). Text- und Medienkompetenz. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 141-144). 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke.
- Campbell, J. (1949/2004). *The Hero with a Thousand Faces*, Princeton: Princeton University Press.
- Calvert, S. (1865). Engraving of a historical painting by John Alexander Gilfillan (1859), *Captain Cook taking possession of the Australian continent on behalf of the British Crown 1770 for the Illustrated Sydney News*, National Library of Australia. (Out of copyright). Zugriff am 25.05.2015. Verfügbar unter <http://nla.gov.au/nla.obj-135699884>
- Coats, K. (2018). *The Bloomsbury Introduction to Children's and Young Adult Literature*. London: Bloomsbury.
- Cohen, D. (2009). Lockie Leonard: Growing Up Can Be a Hairy Business. *Idiom*, 45 (1), 57-63.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strassbourg: Council of Europe Publishing.
- Davidson, C.N. (2011). *Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Business for the 21st Century*. New York: Penguin.
- D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016). *Lehrplan 21 Englisch 1. Fremdsprache: Kompetenzaufbau 2.-3. Zyklus*. Luzern: D-EDK.
- Delanoy, W. (2018). Sprachenbildung als komplexes Problemlösen. In B. Prusse-Hess & M. Prusse (Hrsg.), *Wirksamer Englischunterricht* (S. 55-64). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Donaldson, J. & Scheffler, A. (1999). *Der Gruffelo*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Duncan, S. & Paran, A. (2018). Negotiating the challenges of reading literature: Teachers reporting on their practice. In J. Bland (Hrsg.), *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8-18 Year Olds* (S. 243-259). London: Bloomsbury.
- Edmunds, T. (2014). How to Read a Comic. In J. Elder (Hrsg.), *Reading with Pictures* (S. 2-3). Kansas City: Andrews McMe.
- Elsner, D, Helff, S. & Viebrock, B. (2013). *Films, Graphic Novels & Visuals: Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Berlin: LIT.
- Gaiman, N. (2013). Reading and Obligation. *The Reading Agency Annual Lecture*, 14 October 2013. Zugriff am 11.06.2018. Verfügbar unter <https://readingagency.org.uk/news/media/neil-gaiman-delivers-our-second-annual-lecture.html>
- Horowitz, A. (2000/2006). *Stormbreaker: An Alex Rider Adventure*. New York: Speak.
- Horowitz, A. (2006). *Alex Rider – Stormbreaker. The graphic novel*. Adapt. A. Johnston, illus. K. Damerum & Y. Takasaki. New York: Philomel.

- Jäncke, L. (2018). Perspektive Neurowissenschaft. *ilz 8. Lehrmittelsymposium 2018: Was ist gute Bildung?*, 25. Januar 2018. Zugriff am 14.08.2018. Verfügbar unter: <https://lehrmittelkoordination.ch:8043/video/p/api/video.php?a=display&f=k2jHff&ac=MHwyOXwxOXww&vt=360p>
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J.L. & Cammack, D.W. (2004). Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Hrsg.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (S. 1570-1613). Fifth Edition. Newark: International Association of Reading.
- Lockie Leonard (2007). TV series. Dir. T. Tilse, W. Blair, R. Hodgman, J. Bogle & P. Templeman, Goalpost Pictures.
- Luke, C. (1997). Media literacy and cultural studies. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Hrsg.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (S. 19-49). Cresskill, NJ: Hampton.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Paran, A. & Robinson, P. (2016). *Into the Classroom: Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Prusse-Hess, B. & Prusse, M.C. (2018). *Wirksamer Englischunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Prusse, M.C. (2014). "Every Story Tells a Story That Has Already Been Told": Intertextuality and Intermediality in Philip Pullman's *Spring-Heeled Jack* and Kevin Brooks' *iBoy*. *CLELE Journal*, 2 (1), 1-21. Zugriff am 11.06.2018. Verfügbar unter <http://clelejournal.org/wp-content/uploads/2014/05/Prusse-Every-Story-Tells-a-Story-That-Has-Already-Been-Told.pdf>
- Prusse, M.C. (2018). Transmedial Reading: Tim Winton's *Lockie Leonard*. In J. Bland (Hrsg.), *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8-18 Year Olds* (S. 121-137). London: Bloomsbury.
- Pullman, P. (1989/1991). *Spring-heeled Jack*. New York: Alfred Knopf.
- Pullman, P. (1998). Picture Stories and Graphic Novels. In K. Reynolds & N. Tucker (Hrsg.), *Children's Book Publishing in Britain Since 1945* (S. 110-132). Aldershot: Scolar.
- Reynolds, K. (1994). *Children's Literature in the 1890s and the 1990s*. Plymouth: Northcote House.
- RLP (2013). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*, Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI.
- Rossa, H. (2018). Merkmale gelingenden Englischunterrichts: Ein vielfältiges, persönlich bedeutsames Geduldsspiel. In B. Prusse-Hess & M. Prusse (Hrsg.), *Wirksamer Englischunterricht* (S. 167-176). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stormbreaker (2006). Dir. G. Sax, Samuelson Productions.
- Tomlinson, B. (1998). And now for something not completely different: An approach to language through literature, *Reading in a Foreign Language*, 11 (2), 177-189.
- Vogler, C. (1998). *The Writer's Journey: Mythic Structure for Writers*. Studio City (CA): Michael Wiese.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., Cheung, C.-K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*, Paris: UNESCO. Zugriff am 11.06.2018. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
- Winton, T. (1990/2007). *Lockie Leonard, Human Torpedo*. Camberwell (Victoria): Penguin.
- Winton, T. (1993/2007). *Lockie Leonard, Scumbuster*. Camberwell (Victoria): Penguin.
- Winton, T. (1997/2007). *Lockie Leonard, Legend*. Camberwell (Victoria): Penguin.
- Winton, T. (1984/1998). *Shallows*. Camberwell (Victoria): Penguin.

Autor

Prof. Dr. Michael C. Prusse ist Professor für Englischdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Nach dem Studium (Anglistik, Allgemeine Geschichte und Neuere Deutsche Literatur) an der Universität Zürich und am Trinity College Dublin promovierte er in Zürich und erwarb zusätzlich das Höhere Lehramt für Mittelschulen. Nach einigen Jahren als Dozent an Fachhochschulen und der Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich wechselte er 2002 mit der Gründung an die PHZH, wo er seit 2018 die Abteilung Fachdidaktik Master leitet. Prusse hat eine Reihe von Aufsätzen zu englischer Literatur, zum Literaturunterricht und zur englischen Fachdidaktik veröffentlicht. Zuletzt erschienen sind *Wirksamer Englischunterricht* (2018), herausgegeben mit Barbara Prusse-Hess, und das Buchkapitel "Transmedial Reading: Tim Winton's *Lockie Leonard*" (2018).

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.

Le voyage des héros comme modèle narratif transmédiat dans les leçons d'anglais

Michael Prusse

Résumé

L'article montre comment les apprenants d'anglais du niveau secondaire I et des écoles professionnelles peuvent développer leur compréhension de la fonction et de l'impact des histoires à travers plusieurs médias en comparant concrètement jusqu'à trois modes sémiotiques. Il s'agit d'une bonne manière d'apprendre à connaître des réalités culturelles, comme indiqué dans le Lehrplan 21, et de tirer profit de ses propres observations sur des œuvres et des phénomènes culturels (plan cadre pour la maturité professionnelle). Dans ce but, on travaille avec plusieurs ouvrages destinés aux jeunes : un livre multimodal de Philip Pullman, une trilogie australienne de Tim Winton et son adaptation en série télévisée, et enfin « Stormbreaker » d'Anthony Horowitz sous la forme d'un livre, d'un film et d'un roman graphique, qui tous peuvent être utilisés pour construire des compétences transmédiales dans l'enseignement de l'anglais. L'accent est mis sur l'importance d'un déroulement de l'action facile à communiquer et à suivre dans les différentes versions de l'histoire.

Mots-clés

enseignement de l'anglais, enseignement de la littérature, littératie des médias, voyage des héros, plan d'études 21

Cet article a été publié dans le numéro 3/2018 de forumlecture.ch